



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

Alteridades nacionales y racialización desde un acercamiento socio-histórico. El
caso de la niñez de las migraciones en Santiago de Chile

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales

DERY LORENA SUÁREZ CABRERA

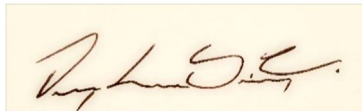
Director:

ANDRÉ MENARD

Santiago de Chile, 2018

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que esta tesis es producto de mi propio trabajo y que no contiene ningún material aceptado para la obtención de otros grados en otras instituciones. Tampoco contiene material redactado anteriormente y/o publicado por otras personas, a excepción de los elementos citados con las debidas referencias.

A rectangular box containing a handwritten signature in brown ink. The signature is cursive and appears to read 'Dery Lorena Suárez Cabrera'.

Dery Lorena Suárez Cabrera

Dedicatoria:

A mí amado Javier y a nuestra Violeta

A mi familia en Colombia,

A mis amigos y a mis amigas en diferentes partes del mundo

Su cariño y apoyo permitieron que hoy nos reunamos en esta lectura

AGRADECIMIENTOS

Agradezco con especial cariño aquellos momentos de acompañamiento ante las dudas, las angustias, las tristezas y contradicciones de la investigación social.

Agradezco las críticas, los aportes y los comentarios sobre los múltiples puntos de partida de esta investigación.

Agradezco la comprensión ante mi terquedad de querer explorar otros senderos, deshabitar las certezas y alejarme de la comodidad de los caminos recorridos.

Agradezco las huellas que en mí dejaron los encuentros con aquellos niños y las niñas, quienes me regalaron un poquito de sí a pesar que sus memoranzas a ratitos arañaban el corazón.

Agradezco las conversaciones en las tardes bajo el árbol de aquella casa ñuñoína, y las de otros hogares que nos recibieron con inmenso cariño.

Agradezco los cálidos lugares que brindaban acogedores espacios para ir haciendo tesis, tejiendo de a poquitos.

Agradezco a todas las personas, que leyendo estas palabras vuelven a pasar por el corazón y sonríen ante la perennidad de los afectos.

La realización de esta investigación se dio durante mi participación en diferentes instancias académicas a través de las siguientes becas y proyectos:

Becas

- 2011 Beca de movilidad al Segundo Seminario Internacional e Intensivo de la Red de Estudios y Políticas Culturales Lugares y políticas de la diferencia. CLACSO, OEI, CAEU. México.
- 2012 Beca Doctorado en Ciencias Sociales /MECESUP (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior) para arancel y manutención parcial, 2° año del programa. Santiago, Chile.
- 2012 Beca para asistencia a eventos y cursos cortos para estudiantes Doctorado. Convocatoria. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile - CONICYT. Santiago, Chile.
- 2013 Beca de movilidad a la Tercera Escuela Internacional de Posgrado de la Red INJU (OEI-CLACSO) “Democracia, derechos humanos y ciudadanía: infancias y juventudes en América Latina y el Caribe”. La Paz, Bolivia.
- 2013 Ayudas para estadias cortas de investigación destinadas a estudiantes de Doctorado y Magíster de la Universidad de Chile. Estadia realizada entre 1 enero y 1 de abril de 2014 en Georgetown University, Washington D.C.
- 2014 Becas de Doctorado para Extranjeros. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile – CONICYT, para arancel y manutención 4° y 5° año del programa. Santiago, Chile.
- 2015 Beca de movilidad para participación en eventos académicos. Proyecto Anillos en Ciencias Sociales SOC1103 “Normalidad, Diferencia y Educación”. Universidad Católica y Universidad de Chile 2014-2015. Al XXXIII International Congress of the Latin American Studies Association (San Juan, Puerto Rico) y a la IV Conferencia sobre Etnicidad, Raza y Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe (Richmond, Estados Unidos).

Proyectos de investigación

- 2011-2012 Proyecto Fondecyt Regular “*Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*”.
Universidad de Chile
- 2014-2015 Proyecto Anillos en Ciencias Sociales “*Normalidad, Diferencia y Educación*”. Pontificia
Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	XIII
Problematizando la realidad social.....	XVIII
Acerca de los objetivos de investigación y de la estructura del documento	XXXVI
Acerca del diseño metodológico	XLII
Acerca de la condición migrante de la investigadora.....	LVI
PARTE I: LA NIÑEZ, UN SUJETO “OTRO” DE LAS MIGRACIONES	1
Capítulo 1.....	2
Concepciones de la infancia moderna (eurocentrista).....	2
Concepciones socio-históricas de la infancia moderna.....	3
Concepción psicopedagógica de la infancia moderna.....	7
Concepción de la niñez en el sistema mundo moderno/colonial.....	9
La Convención para niños y niñas en tierras sin derechos.....	13
Construcción histórica de la niñez en Chile.....	20
De la niñez latinoamericana y los huachos en Chile.....	20
Capítulo 2.....	34
Un horizonte ético para la niñez de las migraciones y los mapas parlantes	34
Crítica a las ciencias sociales tradicionales	34
Del conocimiento-regulación al conocimiento-emancipación.....	40
Niñez, el otro de la relación	42
Otras formas de conocer: Hacia el re-conocimiento de los nuevos actores.....	46
Los mapas parlantes como dispositivo para la emergencia de las voces de la niñez	48
Origen de los mapas parlantes y los indígenas	51
Mapas parlantes en la escuela chilena	53
Mapas parlantes, migraciones diversas y la niñez como sujeto de la experiencia	55
Características de la niñez participante	58
Capítulo 3.....	63
La niñez en las investigaciones sobre las migraciones internacionales.....	63

Formas de abordar la niñez migrante:	64
Las llamadas ‘segundas generaciones’ de inmigrantes	64
Infancia migrante latinoamericana en España.....	65
Niñez migrante en Centroamérica, Norteamérica y la ausencia de derechos.....	68
Migraciones sur-sur, la niñez en Argentina.....	70
Migración infantil en Santiago de Chile	72
Breve panorama de la migración infantil en el Chile actual	72
La Escuela República de Alemania y su hipervisibilización como “escuela-gueto”	79
PARTE II: MIGRACIONES Y FORMACIONES NACIONALES DE ALTERIDAD EN CHILE	82
Capítulo 4.....	83
De los conceptos: Migraciones, nación y colonialidad.....	83
Las migraciones y sus teorías	83
La nación y sus teorías	97
Narraciones de nación y configuraciones nacionales	100
Formaciones nacionales de alteridad y la construcción de la diferencia.....	105
Alteridades racializadas.....	109
Racismo biologicista y marcaciones corporales	113
Racismo culturalista y marcaciones colectivas.....	114
Foucault, la biopolítica y el racismo de Estado	117
Racismo y relaciones coloniales del poder.....	120
La colonialidad del poder como tecnología de racialización del cuerpo	125
Capítulo 5.....	128
Formación del Estado chileno (I), una sola razón, blanca y euronorteamericana.....	128
I. Políticas de atracción de extranjeros y formación del Estado chileno.....	129
La Ley de Colonización en Chile	131
II. Políticas de homogeneización interna: La Guerra del Pacífico y la chilenización:	134
La crítica nacionalista y la invención de “el roto” y de “la raza chilena”	139
Jerarquización racial desde la obra de Palacios.....	141
Estado modernizador y migración ‘calificada’ en el siglo XX	152

Capítulo 6.....	159
Formación de Estado (II) Dictadura, neoliberalismo y migración.....	159
El neoliberalismo y una sociedad desigual.....	159
Niñez en tiempos de migración y pos dictadura.....	162
La constitución de la dictadura y las normas supranacionales: una aparente contradicción	164
Los fenómenos migratorios en las Américas: movimientos en el vecindario.....	168
Inmigración en el Chile de hoy: bajos porcentajes, mediáticas alarmas	168
<i>“Dentro de un año más ya no vamos a tener extranjeros y vamos a tener puros chilenos, pero chilenos negros”</i>	175
Capítulo 7.....	184
Ley de Extranjería, de políticas migratorias y otras ausencias	184
El visado como herencia de la dictadura en tiempos de flexibilidad laboral	188
Tipos de visa: bordeando la irregularidad en Chile	190
De los puntuales cambios a la Ley de Extranjería durante la democracia.....	199
Derecho Internacional Humanitario y la legislación nacional	201
La Ley de Extranjería y la niñez migrante: De la matrícula escolar al control policial	204
Capítulo 8.....	211
Visas de residencia y pactos económicos, los diversos caminos para las familias en tiempos de migración.....	211
Asuntos familiares como motivo de viaje a Chile.....	213
De nuevo en casa o el regreso de chilenos con sus familias ‘extranjeras’	219
<i>“No me acuerdo por qué la despidieron y nos vinimos para acá”</i>	220
Visas por contrato de trabajo, los largos tiempos para el re-encuentro familiar	225
Los privilegios del MERCOSUR y de otros pactos supranacionales	233
Políticas migratorias restrictivas: lo andino y lo afro en desventaja	237
Capítulo 9.....	240
RESULTADOS I: Migración y la ciudad: tensionando certezas desde las narraciones de la niñez..	240
<i>“Pero acá en Chile, a lo mejor porque soy español, [...] no me dejan jugar y les pregunto a todos, todos, y no me dejan”</i>	240
<i>“Uno necesita sus espacios, es que no puedo ni salir a la calle”</i>	245
<i>“Después de eso que pasó, nosotros con mi mamá nos vinimos”</i>	249

<i>¿Dónde vive la niñez no nacional?</i>	252
<i>La niñez del barrio alto: hijos e hijas de la diáspora/exilio</i>	254
<i>"Después también quiero no extrañar"</i>	262
Capítulo 10.....	269
RESULTADOS II: Tiempos diversos, reunificaciones familiares y algunas falacias sobre masividad.	269
<i>"Me dijeron que yo era más rara porque yo no nací aquí [...] Rara, de cómo que era ajena"</i>	270
Narraciones desde la niñez sobre la reunificación familiar.....	274
La infantil, una migración que disminuye	278
De la <i>Versión 15 años</i> a la <i>Versión 19 años</i>	281
Capítulo 11.....	290
Resultados III: Dimensión histórica del discurso	290
Desmitificando las migraciones del pasado: También llegaron a " <i>piezas</i> ".....	292
Los marginales espacios barriales y la criminalización de la juventud	293
Narraciones de nación y su legado en las familias chilenas y peruanas	295
La educación municipal desfinanciada y los nuevos pobres	298
Familias extranjeras y la carga administrativa en las escuelas	303
¿Niñez sin familia? "los nuevos huachitos".....	311
Capítulo 12.....	314
Resultados IV: La configuración de "lo andino" y "lo negro" y la racialización de cuerpos	314
Identificación de temas y tópicos discursivos desde el Análisis Crítico del Discurso	314
Identificación de temas y tópicos.....	315
Nominación y referenciación desde el Análisis Crítico del Discurso	318
a. Uso de nombres propios.....	319
b. Nominación grupal	321
Racialización discursiva de la niñez: lo andino y lo negro en la escuela	339
Conclusiones.....	344
I. Sobre la configuración de la niñez como alteridad desde la construcción histórica/institucional del Estado chileno.	344
II. Sobre los discursos psicopedagógicos y la configuración de la niñez como alteridad(es) nacional(es) problemática socialmente	349

III. Sobre la niñez como sujeto situado (espacio/tiempo) a partir de las narraciones de su experiencia migratoria (territorio de origen-Santiago de Chile).....	355
Bibliografía.....	367
Lista de gráficos, tablas y otros.....	397
Anexos I: Implementación de mapas parlantes.....	399
Anexo II: Consentimiento informado Entrevistas-Fondecyt.....	406
Anexos III: Análisis Crítico del Discurso.....	407
Anexos IV: Mapas parlantes.....	425

Resumen

Esta investigación llevó comprender la construcción de la niñez como alteridad nacional en el contexto chileno de comienzos del siglo XXI desde una perspectiva socio-histórica y desde un doble anclaje: en tanto objeto de intervención a partir de los dispositivos estatales y psicopedagógicos; y como sujeto desde sus propias narraciones. Para ello, se propuso el cumplimiento de tres objetivos.

El primero sobre la niñez como sujeto situado en el contexto latinoamericano, cuestionando las concepciones euro norteamericanas de la infancia. Para ello, a nivel metodológico se implementaron los mapas parlantes para acceder a las narraciones de su experiencia migratoria, encontrándonos con un sujeto heterogéneo que tensiona la mirada estereotipada sobre la niñez migrante en Chile. Desde allí se abarcó, además de la peruana, sujetos de otros diez países (Argentina, Estados Unidos, Canadá, España, Haití, Colombia, etcétera) cobijando comunas tales como Ñuñoa, San Ramón, Santiago y La Cisterna, en Santiago de Chile.

En el segundo objetivo que hacía referencia a la configuración de la niñez como alteridad desde la construcción histórica/institucional del Estado chileno, se propuso un acercamiento historicista sobre la formación del Estado y las migraciones como procesos socio-políticos de larga duración que se dieron paralelamente. Lo anterior permitió rastrear la expansión del orden colonial e imperial de Europa que configuró sujetos racializados en el Chile republicano para su explotación laboral por los grupos hegemónicos, de manera similar a los otros países del continente americano.

Para el tercer objetivo sobre cómo operan los dispositivos psicopedagógicos en comunas céntricas de Santiago, la producción de datos se dio al interior del proyecto Fondecyt (2011-2012) “*Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*” a cargo de la Dra. M. E Tijoux. Dos años después de terminado dicho proyecto, retomé ocho entrevistas que fueron abordadas bajo el Análisis Crítico del Discurso para la investigación que se expone en este documento.

Desde esta investigación se puede concluir que la niñez ha sido configurada como una alteridad racializada, un objeto de intervención y control a partir de prácticas y discursos desde el Estado. La concepción psicopedagógica del niño y sus criterios de preservación, protección y escolarización en el escenario neoliberal de comienzos del siglo XXI se reactualiza en barrios y escuelas marginalizados de la capital de Chile desde la re-configuración de “lo andino” y “lo negro”, en un proceso de racialización espacial. Se cuestiona así el carácter euro-norteamericano de los abordajes de los fenómenos migratorios, ya que dificultan la comprensión de la jerarquización racial de las poblaciones latinoamericanas y caribeñas como un proceso de larga data que se reactualiza en los diferentes momentos históricos y con características particulares en cada país.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, los niños y los adolescentes suman casi la mitad de la población total.

La mitad de esa mitad vive en la miseria...

Y entre todos los rebenes del sistema, ellos son los que peor la pasan.

La sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata:

Casi nunca los escucha, jamás los comprende... (Galeano, 2008, p. 12)

En el actual escenario migratorio que caracteriza la dinámica global de final del siglo XX y comienzos del XXI, los niños y las niñas han empezado a ser parte visible de este tránsito mundial, ya no exclusivamente en la forma de recuerdos infantiles en las narrativas de los adultos, sino como sujeto mismo de la experiencia. En el contexto chileno, a pesar de su baja presencia respecto a los adultos y como nuevos objetos de investigación, niños y niñas son abordados desde diferentes disciplinas con el fin de tratar de explicar, describir y comprender parte de los fenómenos migratorios que en las últimas décadas se han dado en el país.

En efecto, la migración infantil siempre ha sido muy baja respecto a los otros rangos etarios. De acuerdo a cifras del Censo del 2002, del total de extranjeros en el país, el 18,44% eran menores de 15 años (Martínez, 2003, p. 32). Casi una década después, desde los informes del Ministerio del Interior se puede señalar cómo esta cifra habría disminuido a 15% (Departamento de Extranjería y Migración, 2011). Estos bajos porcentajes estarían en concordancia con los brindados por los de la CASEN, desde donde se evidencia una disminución aún mayor para el 2009 con un 12,3%, y un leve incremento en la medición del 2013 con un 13,3% (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

A comienzos de siglo, el lente de las ciencias sociales, de los medios de comunicación, de organizaciones sociales y gubernamentales se dirigió hacia la niñez peruana. A pesar de ser el segundo grupo no nacional después de la niñez argentina, así como su baja proporción (10%) respecto a los adultos peruanos, dicho grupo sería configurado como el objeto de investigación predilecto para indagar las condiciones de vida en su ingreso al país, de similar manera sus pares ecuatorianos, bolivianos y colombianos han sido convertidos en objeto de estudio.

Agrupados bajo la denominación de la “infancia latinoamericana en Chile” y mediáticamente visibilizados por su presencia ‘invasora’ y masiva en la escuela chilena, se empezaría a hablar sobre ellos como parte de “la nueva migración”. Este término fue originado - desde un documento del Departamento de Extranjería y Migración (Harboe, 2007) basado en los datos censales del 2002- para designar a las personas que procedían de Argentina, Perú, Ecuador y Bolivia, diferenciando el fenómeno de las migraciones de siglos pasados caracterizadas por las políticas de colonización que atrajeron a personas europeas y de otros territorios en lo que hoy llamaríamos migraciones norte-sur.

En este orden de ideas, nos encontraríamos con dos procesos percibidos como antagónicos en la migración del país, uno de origen europeo dado hasta mediados del siglo XX que respondería a los flujos norte-sur que y predominaron durante siglos pasados en todo el continente americano. El segundo proceso respondería a una migración reciente e intrarregional, llamada flujo sur-sur; es decir, desde sus vecinos cercanos, los otros países latinoamericanos.

Por otra parte, niños y niñas ingresan a un país caracterizado por una Constitución –ilegítima- elaborada en la dictadura militar de Pinochet y que rige actualmente a sus ciudadanos, así como por una legislación migratoria – denominada “Ley de Extranjería” – también legado de ese periodo. Ésta trata de un marco jurídico que concibe al extranjero como amenaza para la seguridad nacional y que está muy distante de reconocerle como sujeto de derechos.

En este sentido y a pesar de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño - así como de otros tratados supranacionales tan pronto el país volvió a la democracia- , niños y niñas han sido objeto de discriminación y prejuicios raciales en diversos ámbitos especialmente en el educativo. La ausencia de directrices estatales ha sido caldo de cultivo para el predominio de comportamientos discriminatorios que impidieron el acceso de niños y niñas a la educación – tanto pública como privada-, además de una serie de trabas institucionales para la homologación de sus estudios.

Tempranamente organizaciones sociales como el Colectivo Sin Fronteras evidenciaron dichas dinámicas y lograron instalar el tema en diferentes instituciones estatales y no gubernamentales (tales como UNICEF, OIM), obteniendo respuestas parciales por parte del Estado. De hecho, en la actualidad la movilización social continua -agrupados bajo el nombre de Movimiento de Acción Migrante- para el cambio de la legislación migratoria.

En este contexto, en la capital del país algunos de estos niños y niñas extranjeros fueron ingresando a muy pocas escuelas sectores céntricos. Su presencia ha sido clave para cubrir el déficit de matrículas en una lógica instrumental de sobrevivencia en el escenario neoliberal de municipalización de la escuela chilena. De esta manera, gran parte de esta niñez ha ingresado a un tipo de educación desfinanciada y marginal que caracteriza la educación pública post-dictadura.

De manera similar, algunas de estas escuelas recibieron a estudiantes de doctorado, magíster, pregrado, periodistas y un sinnúmero de practicantes quienes fuimos haciendo de estas instituciones lugares académica y mediáticamente visibles dada la producción de información cualitativa que de allí se obtenía. En este sentido, encontramos diversidad de investigaciones e intervenciones psico-sociales realizadas alrededor de lugares que poco a poco se fueron convirtiendo en nichos de investigación y desde los cuales se empezó a hablar de “la niñez extranjera en Chile”, o “la niñez migrante en la escuela chilena”, un escenario rico en datos y complejidades que respondía a la curiosidad intelectual disciplinar.

Así, los fenómenos migratorios que han hecho parte de la constitución de nuestros pueblos desde tiempos inmemoriales, vuelven a ser objeto de estudio en el contexto chileno durante las dos últimas décadas, donde para su abordaje se han implementado mayoritariamente las tradicionales teorías desarrolladas en Estados Unidos y diversos países de Europa, algunas de ellas caracterizadas por posturas asimilacionistas, cuyo discurso hegemónico de superioridad étnica y cultural buscan mantener el *statu quo* que ubica en la cima de la pirámide a las poblaciones blancas – o que se creen blancas – y en la base a los grupos sociales racializados. Tales lecturas teóricas mantienen imaginarios de un mundo moderno/colonial en los que se actualiza la estructura social, en su orden y su moral.

Ahora bien, esta mirada euro-norteamericana, aplicada a los contextos latinoamericanos, reproduce jerarquizaciones raciales de antaño a partir de una marcación temprana en los escenarios postmigratorios; marcación que es realizada tanto desde la academia, las instituciones estatales y supranacionales como desde los medios de comunicación. Esta forma de abordarlos podría estar contribuyendo a la construcción de imaginarios marginales, convirtiéndose en un entretejido de control y poder desde la cual es enunciada la niñez migrante a partir de una diferenciación y jerarquización racial de antaño. Esta diferenciación étnico-racial se intersecta con otras categorías de desigualdad – género y clase -y opera en el “mundo adultocéntrico” (Duarte, 2000; Duarte Quapper,

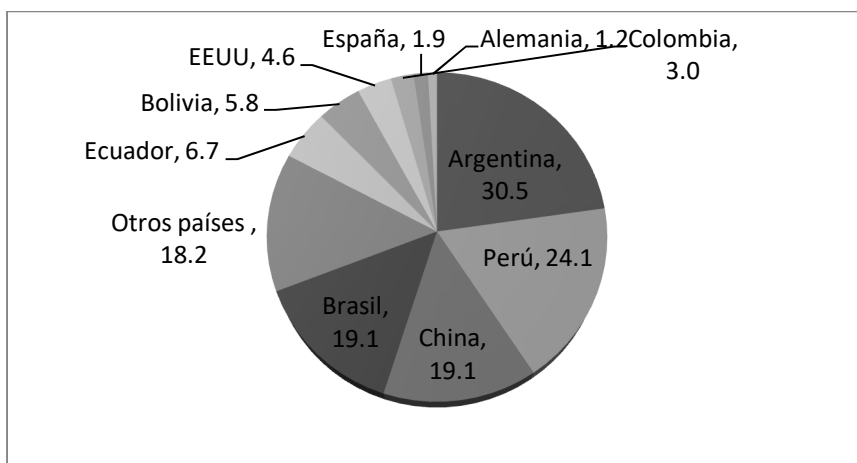
2012), en los discursos de expertos en infancia, tales como pediatras, profesores y psicólogos, así como en los hacedores de políticas públicas

Así, estos abordajes sobre los sujetos migrantes pareciera estar influyendo en una construcción parcial sobre los niños y las niñas que ingresan a Chile, configurándoles desde tramas identitarias marginales como un objeto problemático. Una amenaza para el orden social por lo cual sería ‘urgente’ su integración y adscripción a la norma nacional. En este sentido, la niñez que ha sido objeto de investigación habría sido marcada por su procedencia, es decir, por ser originarios de los países vecinos, así como por otros diacríticos racializantes. Se hablaría entonces de una migración ‘latinoamericana’ no deseada en el contexto chileno, una niñez visibilizada desde una percepción étnica-racial que les ubica en un marginal lugar tan pronto llega al país. Siendo visibilizados negativamente, en una vinculación determinista a problemáticas psico-sociales dadas por su ingreso – caracterizado por dinámicas de prejuicio y discriminación racial - a la educación chilena.

Sin embargo, tal focalización problemática no respondería únicamente a los países de procedencia, sino a unas características físicas –a manera de diacríticos biologizados- y morales que serían percibidas, analizadas y problematizadas en el contexto chileno de recepción. Así, la niñez-problema no refiere a la migración peruana en sí, sino al anclaje andino que ella deviene; de manera similar la migración infantil colombiana no sería cuestionada a menos que se tratara de los afrodescendientes. Esta fragmentación de la niñez tendría su contraparte con otro grupo de infancias migrantes que no han sido de interés para la academia y medios de comunicación.

Estaríamos hablando de la niñez procedente de Argentina, Estados Unidos, España, entre otros países, que harían referencia a los flujos norte-sur y que hacen parte de la historia del Cono Sur desde siglos pasados. Una migración deseada, silenciosa y blanca/blanqueada desde los lentes del conocimiento regulación. De hecho, para el Censo del 2002, cuyos datos han dirigido la mirada sobre el fenómeno de la migración, la argentina había sido el mayor grupo infantil extranjero. Allí, por ejemplo, la CEPAL señaló que mientras 6.291 niños y niñas de origen argentino menores de 10 años ingresaron al país, sus pares peruanos que llegaron fueron sólo 1.877 (CEPAL, 2006).

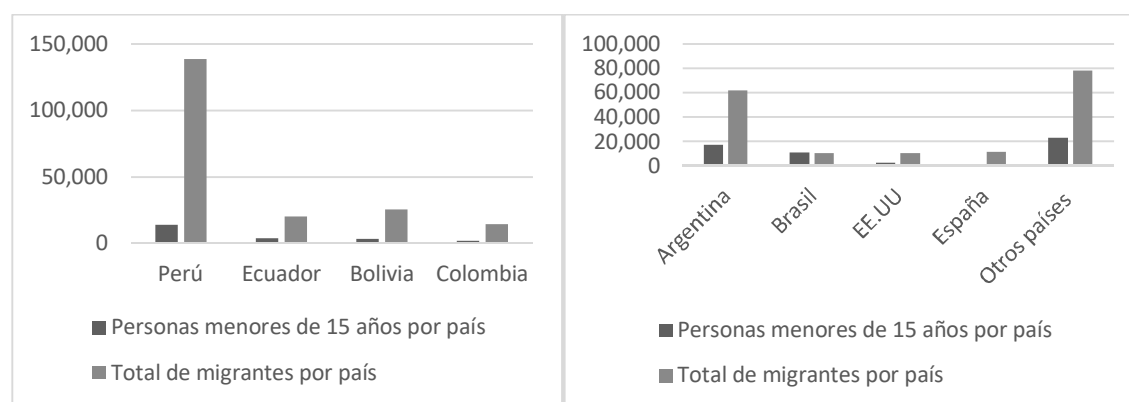
Gráfico 1 Porcentaje de niños y niñas migrantes en Chile de acuerdo a país de origen



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEM 2011

Del Gráfico 1 podemos señalar que en todo Chile para el 2010 existían más niños y niñas provenientes de Argentina que del Perú. Para el 2010 a nivel país habrían 17.077 argentinos y 13.492 peruanos menores de 15 años (Departamento de Extranjería y Migración, 2011), donde la focalización como objeto de investigación de este último grupo dista de ser un asunto demográfico.

Gráfico 2 Grupos por desagregación nacional focalizados en investigaciones frente a los no focalizados, correspondiente al 80% de la población infantil inmigrante



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEM 2011

De acuerdo a los datos del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) para la primera década del siglo XXI, encontramos un primer grupo conformado por quienes han sido llamados “la infancia latinoamericana en Chile” – correspondiente al 40% de los menores de 15 años de origen extranjero - y el segundo, que en su condición de migrantes no han sido de mucho interés para las

ciencias sociales y los medios de comunicación como parte de los fenómenos migratorios que se presentan en el país.

Niños y niñas que provienen de Argentina, Estados Unidos, Brasil y España - que en la actualidad suman casi otro 40% de la infancia migrante en Chile- sobre quienes no se tiene información respecto de sus condiciones de vida e inserción a la sociedad chilena. Existiendo además un restante 20% que corresponde a cerca de 10 mil niños y niñas de países tales como Alemania, China, Turquía, El Salvador, Jordania, Irak, Pakistán, Venezuela, entre otros, de acuerdo a los datos del Departamento de Extranjería y Migración para el año 2011.

Esta visibilización e invisibilización selectiva en diversidad de estudios, noticias, reportajes y luchas de organizaciones no gubernamentales nos llevaron a plantearnos preguntas que se salían de los lugares comunes sobre “la discriminación sobre los niños peruanos”, buscando comprender las diferentes tramas discursivas para convertirles en objeto de investigación.

Dado lo anterior nuestro interés apuntó a comprender el escenario político, económico, social y cultural que caracteriza el contexto de llegada, identificando que dicho escenario puede ser descrito como una superficie de emergencia en la cual la niñez es racializada. Por otra parte, interesa también conocer la manera como la niñez, con capacidad de acción crítica, esto es, en tanto sujeto, puede tensionar dichas configuraciones al dar cuenta de su propia experiencia migratoria desde sus referentes identitarios. Iluminando con ello, otras zonas de la realidad hasta ahora ocultas sobre los fenómenos migratorios que, en el centro del país invitan a la quienes llegan y a quienes allí están, a continuar la lucha a favor de la dignidad de los niños y las niñas de nuestro continente y la diversidad latinoamericana que nos caracteriza.

A continuación se presentarán tres puntos que fueron problematizados y que a su vez profundizan algunos datos brindados párrafos atrás, que decantarán en los objetivos de esta investigación.

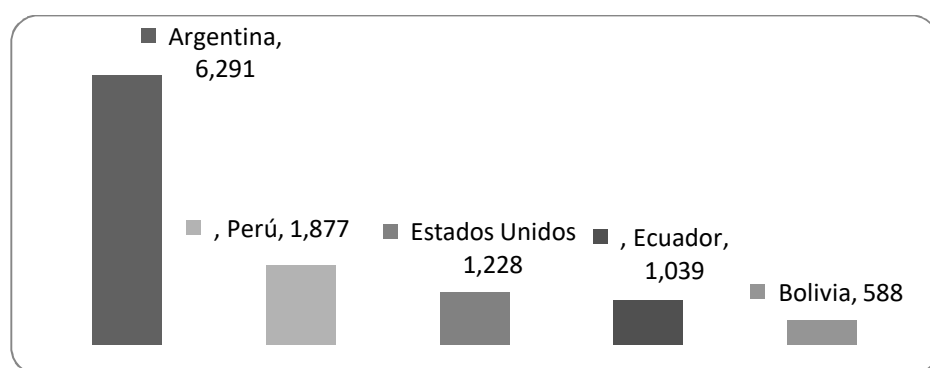
Problematizando la realidad social

Invisibilización de la migración infantil argentina e hipervisibilización de la de origen peruano

1. Invisibilización de la migración argentina en Chile

Para comienzos del milenio la migración argentina, con un 26% representaba la mayor comunidad extranjera en Chile, de acuerdo al Censo del 2002, estando en un segundo lugar la migración peruana con un 20,52% (Martínez, 2003); a nivel demográfico, esto indicaba que había 48.176 personas nacidas en Argentina, y 37.860 personas del Perú (Martínez, 2003, p. 32, datos presentados en el Cuadro 3 titulado Chile: Diez principales países y regiones de origen de los nacidos en el extranjero y algunas características. 2002) que habían emigrado hacia su vecino país, Chile.

Gráfico 3 Personas de Argentina menores de 10 años residiendo en Chile de acuerdo al Censo de 2002



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la CEPAL (2006 p. 84).

Igual sucedía con la niñez nacida en Argentina, cuando el CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía), señalara el ingreso de 6.291 niños y niñas de origen argentino menores de 10 años basados en el Censo del 2002 (CEPAL, 2006), como podemos observar en el Gráfico 8. Sin embargo, esta población lentamente fue desapareciendo de los referentes sobre ‘la nueva migración’ y en los diferentes trabajos de investigación. De hecho, como señalábamos anteriormente, de acuerdo al informe del DEM para el año 2011, a nivel país habían 17.077 argentinos y frente a 13.492 peruanos (Departamento de Extranjería y Migración, 2011).

Pocas veces la migración argentina ha hecho parte de las temáticas desde las cuales los sujetos migrantes son cooptados como objetos de indagación, como tampoco su niñez nacida en Chile ha sido objeto de indagación, a pesar que numéricamente fuera superior a la niñez peruana para la primera década del milenio, y que hubiera crecido en un 394.9% entre el censo de 1992 y 2002 como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1 Distribución por país de origen de la población infantil inmigrante

País de nacimiento	Número total de extranjeros	Variación 1992-2002	Porcentaje menores de 15 años
Argentina	48.176	394,97	31,12
Perú	37.860	41,27	9,00
Bolivia	10.919	41,27	9,96
Ecuador	9.393	314,34	19,54
Brasil	6.895	3,74	22,87
Colombia	4.095	2,22	13,77
TOTAL	184.464	60,97	18,44

Fuente:- Censos nacionales de población y Proyecto IMILA del CELADE (Martínez, 2003)

A pesar de su relevancia estadística, esta niñez ha estado “*fuera del foco*” de las investigaciones sobre la niñez migrante cuando éstas se hacen en acotados espacios marginales del centro de la capital del país. A nivel colectivo, a diferencia de la peruana con un 79%, la migración argentina se ubica en menor porcentaje en la Región Metropolitana con un 46% y tal como lo señala Martínez, tiende a distribuirse más homogéneamente en la ciudad (Datos obtenidos de los gráficos 6 y 7 de la página 39 en Martínez, 2003).

A nivel de residencia, este mismo autor señalaba que las comunidades argentinas tendían a localizarse en diferentes lugares del país, teniendo como punto de aglomeración la Región Metropolitana con un 46,3%; un 11,5% se ubicó en Valparaíso; un 11,1% en la Araucanía; y el resto distribuido a lo largo del país (Martínez, 2003) respondiendo a los antecedentes históricos de vinculación con los vecinos fronterizos.

Ya una década después y desde el informe del Departamento de Extranjería y Migración para el año 2015 se puede señalar que las personas de esta nacionalidad mantienen su presencia en el centro del país (46,1% y 50,7%), así como la Región de Los Lagos (6.3% y 7.3%) para los años 2005 y el 2014 respectivamente.

En este sentido, dicha relevancia numérica no tiene una correspondencia con su construcción como temática de investigación y de su presencia en las escuelas municipales. Donde, por ejemplo en uno de los antecedentes se señalaba la presencia de la niñez peruana en ellas, y la de sus pares argentinos estaba en un pie de página. La descripción es la siguiente:

“Para el caso específico de las familias peruanas y dado que pertenecen a las capas medias-bajas y más pobres, sus hijas e hijos ingresan a la educación pública mayormente (45,8%) y a la particular subvencionada (32,2%).

En un pie de página donde la información es colocada en segundo lugar de la argumentación se indica: *“Para el caso argentino, la mayoría accede a la educación pública (57,3%) en menor medida la particular subvencionada (23,7%)”*. De esta manera la niñez argentina va desapareciendo como referente de escolares en espacios municipales cuando éstos son caracterizados desde la pobreza y la baja calidad de su educación. Este uso selectivo de los datos estadísticos para hablar del colectivo infantil argentino, contribuirían a una forma de invisibilización.

Sin embargo, los anteriores datos nos recuerdan el retorno de los exiliados – y migrantes voluntarios- durante la década del noventa. De acuerdo al Censo de 1992, cuando el país llegó a tener un 0.79% de extranjeros (Martínez, 2003, p. 23) se caracterizó más bien, durante la dictadura de Pinochet por la salida de 500.000 personas (Doña-Reveco & Levinson, 2012) en condición de exilio o por motivos económicos. En la década de los noventa, algunos de los nacionales emigrados/exiliados regresaron al país con sus familias, con muchos niños y niñas extranjeros. Como lo señala Martínez:

“El retorno es también parte de todo proceso migratorio. Las cifras de los censos nacionales de 1992 y 2002 muestran que el retorno de chilenos en el período previo a cada empadronamiento tuvo mayor cuantía con la recuperación de la democracia que cuando la Concertación de Partidos por la Democracia (coalición gobernante) iniciaba su tercer período en el poder. Posiblemente el retorno en 2002 obedeció más a factores económicos o del ciclo de vida que a razones de exilio, pero es interesante consignar que en ambas fechas Argentina fue el origen principal y que los países europeos tienden a mantener constante su proporción. Se podría conjeturar que en el caso argentino hay un típico componente migratorio entre países vecinos; en el caso europeo pudiera asociarse al regreso de exiliados” (Martínez, 2003, p. 33)

De acuerdo a Martínez, para el Censo de 1992 hubo 38.000 chilenos que llegaron al país y que en 1987 estaban viviendo en Argentina. Es decir, regresaron tan pronto se acabó la dictadura militar. Para el Censo del 2002, 19.100 chilenos que estaban también en Argentina cinco años antes (1997) ya habían vuelto a su país (Martínez, 2003, p. 33). Si a esta cantidad de personas se sumamos sus familias,

encontramos que no resulta extraña la presencia de casi 6.000 niños y niñas de Argentina en Chile. El cuadro 6 es el ofrecido por este autor de la CEPAL y de donde se obtuvo la información anterior:

Tabla 2 Retorno de chilenos y chilenas en periodo postdictatorial (1992-2002)

**CHILE: CHILENOS CON RESIDENCIA EN OTROS PAÍSES EN 1987 Y 1997
Y ACTUAL RESIDENCIA EN CHILE. 1992 Y 2002**

País	1992	%	2002	%
Argentina	38 000	53.0	19 100	41,6
EEUU	4 970	6.9	5 469	11,9
Brasil	4 632	6.5	2 066	4,5
Europa	9 867	13.8	7 475	16,3
Otros Países	14 290	19.9	11 755	25,6
Total	71 759	100.0	45 865	100,0

Fuente: Proyecto IMILA del CELADE.

Fuente: (Martínez, 2003, p. 33)

En este sentido, Robledo nos recuerda que el “50,7%” de los chilenos que salieron del país durante la dictadura (1973-1990) se ubicaron en Argentina (2012, p. 179 citando a Norambuena 2000, p. 178) ¿Estos 6.291 niños/as harían parte de sus hijos nacidos durante el exilio?. De hecho, tal como lo señala Martínez, “el retorno es también parte de todo proceso migratorio” (Martínez, 2003, p. 33). Consideramos que ésta se trata de un tipo de migración específica que tiene mucho que ver con la misma historia del exilio en Chile y cuyo estudio toca sensibles fibras de la élite gobernante. Así el silenciamiento respecto a estos sujetos tampoco es casual y podría estar relacionado con las deudas de la dictadura.

En esta línea iban las palabras de quien para entonces fuera presidente de la Cámara de Diputados, Pablo Lorenzini (2004), que en su exposición en el Seminario realizado por el Colectivo Sin Fronteras¹ llamaba la atención sobre

“la cantidad de familias chilenas que viven en el extranjero y que en los últimos 5 años están regresando al país [...] son chilenos, pero técnicamente son inmigrantes y tienen los mismos

¹ Ponencias presentadas al Seminario por los Derechos del Niño y la Niña Inmigrantes, realizado en Santiago, en el año 2004, con el patrocinio de Fundación ANIDE, UNICEF, la Vicaría Pastoral Social y el SENAME.

problemas sus hijos de integración, de adaptación a nuestra sociedad chilena”(Lorenzini, 2004, pp. 26–27)

A pesar que la niñez de Argentina hace parte de los fenómenos migratorios que se están presentando en el país, bien como hijos de chilenos retornados -que salieron como exiliados, por motivos económicos o académicos-, o bien como hijos de migrantes económicos como lo serían sus padres quienes ingresaron al país a buscar mejores condiciones de vida, no han hecho parte de las investigaciones sobre la niñez que llega al país. La invisibilización opera también con casos similares de niños y niñas de Estados Unidos o de España. En este sentido, en su texto “El encanto de los datos” del 2003, Martínez busca llamar la atención de la comunidad académica chilena; desde su análisis sobre el Censo del año 2002, él pudo indicar que

“la composición del stock de inmigrantes plantea evidencias a menudo poco conocidas, como es el caso de la llegada de niños con sus padres chilenos que retornan. Queremos reiterar que, por muchas razones, en los debates sobre la migración internacional en Chile es importante considerar la situación de los emigrados chilenos. El solo reconocimiento de que un número significativo de connacionales se encuentra en el exterior es un paso fundamental para destacar que la movilidad no es esencialmente un fenómeno novedoso en la sociedad chilena. Así, la identificación de un fenómeno de nueva inmigración debe circunscribirse a las tendencias y características recientes que manifiesta, despojándolo de cualquier acepción prejuiciosa. (Martínez, 2003, p. 54)

2. *Visibilización y masividad sobre la niñez peruana*

2.1 **Percepción de masividad desde la academia**

En los antecedentes sobre la infancia migrante, las fuentes estadísticas más utilizadas son de origen estatal (Censo 2002; Informes del Ministerio del Interior², Encuestas CASEN³ Censo 2012,

² Informes anuales del Departamento de Extranjería y Migración, elaborados desde la Sección de Estudios y el Informe del Subsecretario del Ministerio del Interior referido como (Harboe, 2007)

³ Realizada cada dos o tres años, sus versiones más empleadas son 2006, 2009 y 2011. La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen se interesa @especialmente de aquella en situación de pobreza y de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social” Desde http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_obj.php

discursos y ponencias de ministros), de la CEPAL⁴ (citado como Martínez 2003) y de origen periodístico (del periódico El Mercurio, La Tercera, etcétera). A nivel de antecedentes en las investigaciones sobre los sujetos migrantes infantiles encontramos grandes dificultades para acceder a estadísticas verídicas, no sólo en Chile sino a nivel global, por diferentes factores.

El “*problema de los números*”, como podría llamársele, contribuye a la visibilización de la niñez de las migraciones como sujeto masivo, a partir de la extrapolación de datos del colectivo migrante por país de origen a la población infantil. En diversas investigaciones sobre la niñez migrante se empleaban datos brindados por Reginaldo Flores – citado como “Flores 2007”-, que para esa época se desempeñaba como Jefe Sección de Estudios del Departamento de Extranjería y Migración. La fuente es una exposición que él realizó en el Seminario “*Niños y niñas migrantes: políticas públicas, integración e interculturalidad*” para el año 2006; evento promovido por el Colectivo Sin Fronteras y cuyas memorias se encuentran en el libro con el mismo nombre publicado para el 2007.

Desde datos obtenidos a partir del “Censo de población y vivienda de 2002 y los registros de residencia del Ministerio del Interior” (2007, p. 95), Flores indicó que:

“Los principales grupos inmigrantes, como ustedes saben, corresponden a países de la región, encabezados en la actualidad por Perú, con 58.433 personas, Argentina con 53.801, Bolivia con 13.538 y Ecuador con 11.765 personas.

En cada uno de estos casos, la realidad de los niños es diferente.

[...] peruanos y bolivianos mantienen una población cercana sólo al 10% [...]” (Flores, 2007, p. 96)⁵

La extrapolación de los datos estadísticos – del total de personas del Perú al total de menores de 15 años- se encontró en investigaciones donde se señalaba que “las niñas y los niños peruanos son el grupo mayoritario dentro de la niñez inmigrante en general. Por ejemplo en una tesis se indica:

“En el 2010 las niñas y niños peruanos eran el grupo mayoritario dentro de la niñez inmigrante, con cifras de alrededor de 58.433 NNA. No obstante, representaban sólo el 10%

⁴ El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002. Informe preparado por Jorge Martínez Pizarro, investigador de la CEPAL.

⁵ Datos obtenidos de acuerdo al Censo del 2002 (Flores, 2007)

de la población dentro de la comunidad peruana, muy por debajo de lo que debería existir en una comunidad de tales características. Esta cifra ha ido en aumento hasta hoy, pero aún se mantienen los porcentajes de población infantil peruana”.

Como se ha señalado, el colectivo peruano tempranamente fue objeto de investigación – tanto a nivel mediático como académico- y este dato estadístico (58.433) está presente en diversos artículos y tesis de investigación, con una interpretación particular que dificulta la comprensión de la niñez en tanto grupo específico.

Volviendo a la exposición de Flores en el año 2007, él señaló la presencia de 58.433 personas del Perú a nivel nacional, sin embargo, esta información terminó siendo extrapolada como dato estadístico para dar cuenta de la presencia de la niñez peruana en el país. Estas particulares interpretaciones de datos estadísticos contribuirían a la percepción de masividad de esta niñez.

Tabla 3 Extrapolación de datos estadísticos sobre niñez de las migraciones

Datos sobre personas nacidas en el Perú que residen en Chile	Fuente del dato estadístico		
	Censo 2002 desde Informe de Martínez (2003)	Presentación Flóres 2007 ⁶	Antecedentes de investigación
Total de personas a nivel país sin desagregación etaria	37.860	58.433	No se indica
Porcentaje de menores de 15 años	9%	10%	10%
Total de menores de 15 años	3.407	No se indica	58.433

Fuente: Elaboración propia

Así como se expuso en el Cuadro 4, una referencia ya en relación al Censo que podría ser útil para aclarar la información. El investigador de la CEPAL Jorge Martínez Pizarro, en su documento titulado “*El Encanto de los Datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002*” expone en la página 32 el Cuadro 2 titulado “Chile: Diez principales países y regiones de origen de los nacidos en el extranjero y algunas características. 2002”. Desde este cuadro accedemos a los siguientes datos:

⁶ Flores indica que los datos provinieron del Censo del 2002 y “de los registros de residencia del Ministerio del Interior” (2007, p. 95),

Total de personas nacidas en el Perú que están en el país: 37.860; porcentaje de esas personas que son menores de 15 años: 9%. Estos dos datos, nos permitiría obtener que **3.407 personas del Perú son menores de 15 años** desde el Censo del 2002. Este es el dato que fue reemplazado por 58.433.

Teniendo como fuente primaria el Censo del 2002, y fuente secundaria Flores 2007, la niñez peruana pasó a ser representada como un colectivo de 58.433, cuando estadísticamente eran 3.407. Así compartimos los aportes del estudio de Guizardi y Garcés sobre las distorsiones de representación y representatividad en los recortes espaciales de la migración peruana ‘en Chile’, para quienes el análisis estadístico de la migración en las diferentes regiones de Chile, ayuda a entender que:

“lo que está en juego es más bien el tipo de percepción acerca del fenómeno en la Región Metropolitana: la presencia peruana en la capital provoca un imaginario de “ocupación” del territorio nacional que los científicos sociales comparten con el total de la población” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 233)

Al respecto, desde el Censo del 2002, siguiendo las palabras de Martínez,

“**Debemos señalar además que las nanas peruanas son un bajo porcentaje de las empleadas domésticas que trabajan en Chile: 4 por ciento.** Las nanas peruanas están representadas en gran medida en las comunas del oriente de Santiago: allí alcanzan valores superiores al 85 por ciento de la fuerza de trabajo de las mujeres peruanas - casi el 100 por ciento en Lo Barnechea y Vitacura-. Estas trabajadoras domésticas son entonces fundamentalmente puertas adentro, con proporciones cercanas al 60 por ciento en el total nacional, contrastando ostensiblemente con las cifras que registran las empleadas domésticas chilenas y de otros orígenes”. (Martínez, 2003, p. 49)

Esta percepción de masividad generada sobre el colectivo peruano operaría sobre la niñez de las migraciones a manera de una *herencia problemática*. Así, el *problema de la herencia* se refiere a la construcción de la niñez como objeto de estudio desde características que no les serían propias, sino que han “sido heredadas” de los sujetos adultos de la migración latinoamericana de acuerdo los antecedentes de investigación empleados para dar cuenta de su presencia a nivel demográfico. Lo que habría tenido al menos dos efectos en la construcción de la niñez:

Primero, la creencia que los niños peruanos son el grupo extranjero más significativo que llena la escuela pública como expusimos anteriormente a partir de una serie de mecanismos discursivos que hemos utilizado desde la investigación académica e institucional⁷. Segundo, la ausencia de referencias sobre la niñez de origen argentino, así como de otros países tales como Estados Unidos, España, Brasil, en lo que he llamado “la niñez invisible para las migraciones” (en oposición a la niñez “peruanizada” en Chile”) sobre lo cual hablaremos en al final del capítulo.

2.2 Percepción de masividad desde los medios de comunicación

Pocos años atrás, uno de los diarios de mayor venta en el país titulaba “*Actualmente los sudamericanos son quienes dominan en Chile*” (Diario El Mercurio, 9 de octubre de 2007), en oposición a “*vieja inmigración de europeos*”. Esta nostalgia por la migración europea de siglos anteriores pareciera caracterizar algunos análisis tanto de la academia como de los medios de comunicación, en los que resurgieron algunos nacionalismos añejos heredados de la Guerra del Pacífico, extendidos a las comunidades bolivianas, ecuatorianas y posteriormente a afrodescendientes de Colombia y de Haití que han llegado al país en los últimos años. En este sentido, compartimos las palabras de Martínez quien tempranamente señalaba que

“Las preocupaciones por el fenómeno migratorio - incluyendo las alusiones en los medios de prensa - comenzaron a proliferar desde entonces y la incipiente investigación se concentró en los flujos más protagónicos: los de las personas de origen peruano” (Martínez, 2003, p. 34)

En los medios de comunicación la construcción de ‘los otros’ se hace a partir de juicios racistas (Rebolledo, 2013), donde la percepción de masividad sería uno de los efectos de los abordajes sobre la niñez no nacional, ya que, como señalamos anteriormente, las estadísticas han tenido lecturas particulares dificultando su comprensión como sujeto de las migraciones.

En este sentido, la llegada de esta niñez estuvo antecedida de una alarma mediática, como podemos ejemplificar con la nota periodística del domingo 9 de mayo del 2010 en “La nación” bajo

⁷ En mi caso, la percepción de masividad desde mis propias participaciones en seminarios y en la elaboración de artículos, habrían estado relacionadas con el uso de frases tales como “la escuela chilena” o “la niñez migrante en Chile” en el título (Suárez-Cabrera, 2015a), aunque en su contenido especificara los contextos particulares de indagación.

el título “Niños inmigrantes en Chile, el desafío de la integración”. Allí se exponen datos estadísticos que promueven una percepción de invasión de escolares

“De los 20.437 niños que estudian en la comuna de Santiago centro 13.905 son peruanos, 1.208 colombianos, 773 ecuatorianos, 406 venezolanos y 245 bolivianos”.

La fuente original del número de peruanos (13.905) es el Informe Anual del Departamento de Extranjería y Migración del 2010 (Departamento de Extranjería y Migración, 2011) el cual trata de la presencia de esta niñez a nivel nacional. Sin embargo, en la nota se expone este valor como si correspondiera a una de las 32 comunas de la ciudad de Santiago (Santiago Centro). Este inadecuado uso de la información demográfica tiene como efecto la construcción de percepción de masividad de esta niñez; de hecho, plantear que tres cuartas (3/4) partes de la población escolar es extranjera genera una alarma de invasión en las escuelas de la comuna.

Opera aquí un recorte espacial (Guizardi & Garcés, 2014), en el cual se reduce a una comuna la presencia de niñez peruana que reside en todo el país. Si bien la mayoría de la población peruana se ubica en la Región Metropolitana, publicaciones como esta contribuyen a la percepción de masividad e invasión. Otro ejemplo lo encontramos con el siguiente titular que apareció el domingo 27 de junio de 2010 en el periódico de distribución nacional El Mercurio. En el contenido de la noticia se narra la experiencia del Colegio Miguel de Cervantes donde el 11,66% de sus escolares nacieron fuera del país:

Titular: “El liceo capitalino que fue colonizado por niños extranjeros”

De este titular de noticia publicada un domingo, llama la atención la percepción de invasión que se está construyendo al asociar la presencia de estudiantes extranjeros como una ‘colonización’, concepto que se distancia de las maneras de enunciar al sujeto infantil en su rol escolar (que sería el cual desempeñarían al interior de una institución educativa), vinculándolo a otros significados históricos de connotación negativa para la Chile como país de América Latina, así como para otros de la región.

He aquí que planteemos la existencia de una “*herencia problemática*”, una percepción de masividad a partir de los datos estadísticos de sus padres que como una marca opera sobre la niñez. Es decir, la niñez no nacional (particularmente la peruana) habría heredado esa percepción que medios de comunicación y la academia han generado alrededor de las comunidades que ingresan a Chile, como

profundizaremos en el capítulo 8. Imagen que es solapada a las noticias y estudios realizadas sobre la niñez de la inmigración, configurando de esta manera un ‘sujeto infantil problemático’ que invade la escuela chilena.

Imprecisiones espaciales y la generalización en la investigación cualitativa

Se propone aquí dar cuenta del vínculo que se ha venido estableciendo entre la niñez migrante y la reproducción de la segregación socio-espacial, y en general de la pobreza desde los aportes de la investigación realizada por Guizardi y Garcés, que dan cuenta de las distorsiones de representación y representatividad alrededor de los estudios realizados sobre la migración peruana en el país. En este sentido, los autores señalan la presencia de distorsiones metodológicas y teóricas en la literatura analizada. Particularmente exponen en su artículo los resultados de un

“análisis de la bibliografía disponible acerca de la presencia de migrantes peruanos en Chile. Su objetivo central es apuntar el uso reiterado de una definición espacial “de lo peruano” que hace válido para todo el territorio nacional aquello que se estudió únicamente en la Región Metropolitana. En la misma medida, apuntamos distorsiones metodológicas que guardan una íntima relación con la ideología del centralismo de Santiago, y que se repiten de manera casi acrítica en muchos de los trabajos analizados” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 224).

En el caso particular de las investigaciones académicas, noticias y proyectos culturales y de intervención intercultural, a pesar que las familias migrantes están en diversos sectores de la ciudad (Schiappacasse 2008), gran parte de estos trabajos siguen desarrollándose en los mismos lugares del centro de Santiago, específicamente en las cuatro comunas señaladas como comunas de arribo – Santiago Centro, Recoleta, Independencia y Estación Central - (Arias et al., 2010), en las cuales se ha dado cuenta de la visibilidad de la población extranjera por el uso de los espacios públicos y las diferentes costumbres.

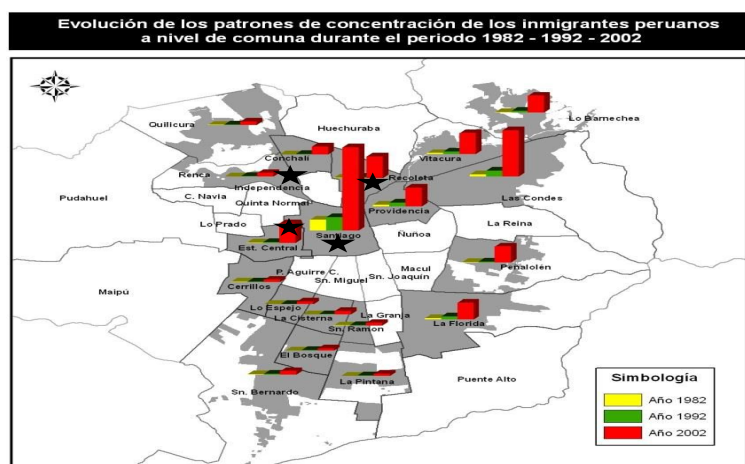
Del artículo de Arias et al. (2010) interesa retomar el siguiente cuadro, en el cual presentan la evolución de la migración peruana en algunas comunas de la ciudad de Santiago entre los años 1982 y 2002. A pesar que la investigación realizada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile evidencia la presencia de comunidades peruanas también en comunas tales como La Florida y Peñalolén, en porcentajes similares a Estación Central y Recoleta, que junto con las otras

dos comunas están señaladas con una estrella, las investigaciones siguieron orientando su mirada hacia el centro de la ciudad.

De acuerdo a la información brindada por las investigaciones que se han acotado a la realidad de sectores marginales del centro de la ciudad donde habitan algunas comunidades extranjeras, existen condiciones de hacinamiento en los cotes que afectarían a los niños y las niñas que se ubican en estos sectores. Sin embargo, ellos han sido también lugares de asentamiento de comunidades nacionales de antaño, deteriorados espacios urbanos que recibieron a los migrantes internos, es decir, que provenían de las diferentes regiones del país en tiempos pasados, incluso, en los que actualmente habitan familias chilenas en un continuo desplazamiento hacia la periferia de la ciudad.

En este mismo sentido, los antecedentes que se emplean para dar cuenta del contexto en el cual se inserta la niñez son los estudios sobre diversas temáticas desarrolladas alrededor de la comunidad peruana. Temáticas que hacen referencia a los espacios laborales en los cuales se han insertado las mujeres peruanas en Santiago (Stefoni, 2001, 2002), así como los espacios transnacionales que se han configurado en los alrededores de la Plaza de Armas en Santiago (Córdova, 2014; Lizárraga, 2009; Luque Brazan, 2007; Schiappacasse, 2008; Stefoni, 2013). Este hecho de cierta manera genera un vínculo nacional en el cual se heredan las problemáticas desde las cuales sus padres y madres han sido indagados en el contexto santiaguino en conclusiones generalizadas al uso metonímico de la expresión “en Chile” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 230).

Gráfico 4 Comunas de residencia de comunidades peruanas periodo 1982-1992-2002



Fuente: Proyecto “Patrones de localización residencial y niveles de integración social de inmigrantes Sudamericanos en el Área Metropolitana de Santiago (AMS). 1982-2009” (Arias et al., 2010)

Así, dentro de las investigaciones que nos han brindado información sobre los fenómenos migratorios en Chile, particularmente sobre la niñez que llega al país, encontramos que la configuración de la niñez migrante en tanto sujeto masivo podría responder a la imprecisión realizada desde tres referentes espaciales: A nivel país, bajo la frase centralizadora de “en Chile” (Guizardi & Garcés, 2014) remite a contextos particulares de investigación o estudios de caso, donde, en situación similar a la indagada por estos autores, encontramos “resultados distorsionados acerca de la magnitud y/o generalización de las conclusiones de las investigaciones” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 124).

A nivel ciudad: Diversidad de estudios sobre los escolares extranjeros siguen realizándose en sectores marginales de la ciudad de Santiago caracterizados por la presencia de conventillos/cites/inquilinatos, y con problemas en el espacio público, cuando estudios desde la geografía evidencia la presencia de la población no nacional – y peruana en particular - en diversas comunas de la ciudad. Por ejemplo, como lo señala Schiappacasse, desde el estudio realizado por la Universidad de Chile:

“En síntesis, a pesar del reducido número de extranjeros residentes en el AMS, el tamaño del grupo étnico es un elemento importante a considerar. Si bien la asociación puede resultar obvia, en el caso de Santiago se manifiesta en sentido inverso al investigado en otras realidades. El grupo más numeroso, los peruanos, muestra menores indicios de segregación que los alemanes, estadounidenses y españoles. Estos colectivos parecen seguir un proceso de segregación deliberado, típico de grupos socioeconómicos de altos ingresos [...] Por otro lado, a pesar de los bajos niveles de segregación espacial, se observa una tendencia clara en los extranjeros por vivir junto a sus pares socioeconómicos chilenos. (Schiappacasse, 2008, p. 29)

A nivel escuela, cuando bajo la nominación de ‘la escuela chilena’ se generaliza la realidad de pocas escuelas municipales, excluyendo los otros tipos de educación que hay en el país como profundizaremos en posteriores capítulos respecto al caso de la Escuela República de Alemania en el barrio Yungay.

Concepción de la niñez migrante como problema social en emergencia

De acuerdo a lo señalado en algunos apartados anteriores, las distorsiones de representación y representatividad (Guizardi & Garcés, 2014) parecerían estar operando como sentido común en el ámbito académico, evidenciando la relación entre ciencia y poder estatal sobre esta población. Este conocimiento formaría parte de la construcción discursiva sobre la niñez que proveniente de los flujos sur-sur o ‘la nueva migración’, y que ha sido abordada cualitativamente en escuelas municipales ubicadas en sectores marginales del centro de la ciudad y que refieren a “la presencia masiva de la niñez peruana en Chile”, encontrándonos que no es masiva, no sólo trata de la niñez peruana, y no es “en Chile” en tanto territorio nacional.

En este sentido fueron diversas las distorsiones estadísticas, espaciales y metodológicas que bordean los estudios sobre la niñez migrante, que han sido realizados desde la investigación cualitativa (trabajos etnográficos, estudios de caso) que lejos está de brindar resultados generalizables a otros espacios sociales.

La construcción marginal de esta niñez demandaría desde los postulados asimilacionistas -a manera de solución a los problemas con los cuales son vinculados-, diversas formas de control y normalización para aquellos “*nuevos migrantes*” de comienzos de siglo XXI en Chile, aquellos que develaran con su cuerpo ‘lo andino’ y ‘lo negro’, aquellos provenientes del Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Haití, República Dominicana; quedando lejos del espectro problemático al ser una migración blanqueada y/o invisible, la niñez de Argentina, España, Estados Unidos, entre otros países.

En este sentido, esta producción académica opera como un dispositivo para la construcción de imaginarios sobre quienes, habiendo nacido en otro país, estudian en las abandonadas escuelas públicas. Quienes concebidos desde el conocimiento eurocentrado de las ciencias sociales, especialmente las de corte asimilacionista, son tempranamente configurados como un sujeto homogéneo, masivo y pobre (que reproduce la segregación socio espacial) víctima (en la escuela, en el barrio) sin protección (de sus padres y sin derechos), exótico y problemático (que cuestiona el monoculturalismo del Estado-nación), pero sobre todo, racializado, como una forma de inscribirle en la estructura de dominación.

Para estos niños los Estados ejecutan una política de incorporar a los migrantes en la sociedad a través de un proceso unilateral de adaptación (Castels & Miller, 2004). Serían ellos y sus familias que tendrían que vivir procesos de asimilación-adaptación para adquirir las pautas culturales de las sociedades de llegada y lograr integrarse en ellas. Recordemos las investigaciones hechas sobre estos niños y niñas entorno a los procesos de aprendizaje señalados como necesarios para nivelarse en los centros educativos, en torno a la construcción de identidades transnacionales, a la adaptación en diferentes espacios sociales y locales tales como el barrio o la escuela que son herederas de la vertiente asimilacionista (Parella & Calvanti, 2010a).

En este sentido, los cuerpos como superficies en los cuales se aplican atributos sociales y que en el contexto escolar develaban la diversidad cultural de sus contextos andinos de origen (Suárez-Cabrera, 2010) serían sometidos para la asimilación al contexto sociocultural chileno, para su normalización a partir del uso de la violencia simbólica y la instauración de un nuevo habitus en esta población infantil, mediante “mecanismos de enseñanza acerca de los “cuerpos legítimos” de la nación” (Caggiano, 2007, p. 11)⁸. Donde en un estudio de caso en la Escuela Alemania, “la dominación de la cultura chilena frente a las otras culturas de la región se evidencia cuando ellos y ella aprenden a comportarse como niñas y niños chilenos; doblegando su “espíritu alegre” opacando su cuerpo, minimizando sus emociones corporales y aquella espontaneidad que llamaba la atención cuando llegaron a la escuela” (Suárez, 2010, pág. 117)

Existiendo “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” (Hevia, 2009, p. 53) de acuerdo a los resultados de la investigadora Hevia en la E.R.A.. Como también lo señalara Pávez (2011) en su acercamiento al contexto del Colectivo Sin Fronteras en la comuna de Independencia; esta autora encontró en su trabajo cualitativo que “existen diversos factores asociados a estas situaciones (de dificultad al acceso escolar), como el color de la piel, los rasgos fenotípicos, las supuestas características de la personalidad y la nacionalidad como eje articuladores de la discriminación y el racismo” (Pavez, 2011, p. 350).

⁸Ya que “desde la galería de héroes nacionales, pasando por los manuales escolares y llegando a los medios de comunicación masiva, se propone/impone una determinada forma de percibir/valorar los cuerpos (el color de la piel, pero también las vestimentas, el porte, las posturas y el movimiento, etc.)”, (Caggiano, 2007, pág. 11)

Así nos encontramos con la construcción de un objeto de investigación exótico y víctima de discriminación, en el escenario de las investigaciones sobre estos niños y las niñas en algunas de las escuelas de la ciudad de Santiago, donde “dos de los elementos a partir de los cuales se configuraron significados para la diferenciación-jerarquización fueron el acento y el color de piel, además de un tercer elemento, el ‘olor a mestizo’. Estas características serían construidas como símbolos de estigma” (Suárez-Cabrera, 2010, p. 118).

De hecho, en el actual contexto chileno, el blanqueamiento de sus pobladores (Larraín 2001), se relaciona con categorizaciones y jerarquizaciones en torno a la ‘negritud’ de los niños y las niñas de procedencia andina y afrodescendiente en contextos específicos de las escuelas objeto de investigación en la Región Metropolitana, donde fueron significados a partir de un estigma tribal, insertándose en espacios escolares caracterizados por relaciones de desigualdad y prácticas discriminatorias hacia ellas y ellos (Suárez, 2010).

Así, cuestionando los discursos nacionalistas y mirando un poco más allá del Estado-nación, este ‘nuevo sujeto’ revela con su cuerpo la deuda de reconocimiento de Chile como un país poblado por descendientes de indígenas y africanos esclavizados, y también de algunos colonos que llegaron siglos atrás, realidad que comparte, en mayor o menor proporción con los otros países del continente americano, es entonces, un país donde ‘lo andino’ y ‘lo negro’ también ha sido invisibilizado en su blanqueada identidad chilena.

Por lo tanto la concepción de la niñez desde la familia y la escuela es necesaria pero insuficiente para dar cuenta de las condiciones que viven los niños y las niñas de las migraciones en su cotidianidad y la forma como son configurados desde espacios institucionales propios del estado moderno, en los cuales se puede encontrar un discurso deficitario y marginal, entrecruzado por la generación y la extranjería. Domenech siguiendo a Sayad cuestiona la manera en que “solo a través de los diferentes problemas a los cuales son asociados es que los inmigrantes pueden ser nominados, captados y tratados” (E. E. Domenech, 2011, p. 34 citando a Sayad, 1998).

Serían entonces los niños y las niñas (del Perú, Colombia, Bolivia y Ecuador) los puestos al escrutinio de las ciencias sociales. Visibilizados desde una herencia étnica-racial en la cual se actualizan discursos en torno a la nacionalidad, la clase y al género. Ellos serían quienes necesitarían integrarse a la sociedad chilena a costa de su aculturación, y tal como lo señalaran Castels & Miller, (2004), de la

negación de sus características distintivas en lo lingüístico, lo cultural o lo social, para confundirse con la mayoría de la población. Esta visibilidad tendrá su contraparte con la niñez de Argentina y de otros países en una migración norte-sur, que aunque siempre ha hecho parte de la migración infantil desde comienzos de la década de los noventa, se ha librado de este lente homogeneizante.

Preguntas de investigación

En el contexto anteriormente descrito y con un fuerte anclaje historicista que nos permitiera cuestionamientos de tipo epistemológico, teórico y metodológico, orientamos la mirada hacia tres grandes escenarios: uno macrosocial relativo a la construcción histórica y conceptual de la infancia; uno mesosocial que nos remitió a la construcción del Estado chileno y al rol de las migraciones en este proceso, y uno microsociales que hizo referencia a la escuela chilena, como escenario particular de indagación. En dicho escenario, fueron abordados 30 niños y niñas que provenían de 11 países y cuyas edades oscilaron entre los 6 y los 15 años en cuatro comunas de la capital del país.

Por ello a continuación vamos a presentar algunas preguntas que decantaron en los objetivos de investigación.

Escenario macrosocial:

- ¿Cuáles son las concepciones modernas de la infancia que influyen en los estudios sobre la niñez latinoamericana en el contexto chileno?
- ¿Cuáles son las concepciones que predominan sobre la infancia tanto en los escenarios escolares como en la legislación migratoria: Las referentes a la infancia como objeto de protección o como sujeto de derechos?
- ¿De qué manera las teorías asimilacionistas influyen en las lecturas sobre la dinámica particular de la niñez que llega al país?

Escenario mesosocial:

- ¿De qué manera están relacionados los procesos de formación de las instituciones del Estado chileno con los procesos migratorios que ha vivido el país desde siglos atrás?
- ¿Cómo influyen las diversas políticas migratorias que hacen parte de la historia republicana de Chile en los abordajes sobre los actuales sujetos de la migración, particularmente sobre la niñez?

- ¿De qué manera influye el legado de la dictadura chilena -que está presente no sólo en su actual Constitución, sino también en la legislación migratoria- sobre la niñez que llega al país?

Escenario microsocioal:

- ¿Cuáles son los discursos que emergen desde la escuela -institución propia del Estado moderno-, sobre la niñez que llega al país?
- ¿De qué manera la dimensión espacial y temporal que abarcan los mapas parlantes contribuyen a tensionar los discursos de masividad y la concepción problemática sobre la 'niñez peruanizada'?
- ¿Cuáles son las experiencias de niños y niñas originarios de países que no han sido foco de investigación en relación a sus pares sobre-investigados?

Acerca de los objetivos de investigación y de la estructura del documento

Los anteriores cuestionamientos llevaron a la formulación del objetivo general que buscaba **“comprender la construcción de la niñez como alteridad nacional desde sus narraciones como sujeto de las migraciones internacionales y desde los dispositivos estatales y psicopedagógicos que le configuran como objeto en Santiago de Chile a comienzos del siglo XXI”**. Para su cumplimiento, este objetivo fue desagregado en los siguientes tres objetivos específicos:

El primero específico buscó **“describir y analizar la niñez como sujeto situado (espacio/tiempo) a partir de las narraciones de su experiencia migratoria (territorio de origen-Santiago de Chile)”**. Para ello se realizó un abordaje teórico y socio-histórico de la categoría infancia y de la niñez como sujeto situado en el contexto latinoamericano y específicamente en el chileno de comienzos de siglo XXI en los tres primeros capítulos. Así, los capítulos nueve y diez exponen parte de los resultados de la implementación de los mapas parlantes en su dimensión espacial y temporal.

El segundo objetivo estaba orientado a **“describir y analizar la configuración de la niñez como alteridad desde la construcción histórica/institucional del Estado chileno”** por lo cual en el capítulo 4 se presenta una discusión teórica alrededor de las migraciones y las formaciones nacionales de alteridad, así como sobre el racismo y los procesos racialización. He aquí que se presente una coexistencia de diferentes niveles de análisis con un fuerte referente historicista entre los capítulos 5 al 8. Allí se realiza un abordaje histórico y conceptual de las migraciones (como nivel macro), de la formación del Estado chileno (como nivel meso) y específicamente de lo que corresponde a la

legislación migratoria (nivel micro) permitiendo comprender a la niñez como un sujeto histórico situado marginalmente desde siglos atrás desde la propia lógica estatal.

Finalmente está el tercer objetivo que buscó **"describir y analizar la manera (modos/mecanismos) como operan los dispositivos psicopedagógicos en comunas céntricas de Santiago – capital de Chile– en la configuración de la niñez como alteridades nacionales socialmente problemáticas"**, ubicando los anteriores abordajes (cuyo marco conceptual de referencia yace en el primer capítulo y en la segunda parte del capítulo 4) en contextos específicos de escuelas municipales del centro del país. He aquí que en los capítulos 11 y 12 se expongan los resultados de dicho abordaje en espacios escolares marginales, particularmente el análisis de las entrevistas a directores, docentes, personal administrativo y profesionales de psicología. Por una parte, desde el análisis histórico del discurso se identificaron seis núcleos de significación sobre los referentes identitarios nacionales y por otra parte, desde el análisis crítico del discurso, se expusieron las diferentes nominaciones y referencias que racializan moral y corporalmente a la niñez que llega a sus escuelas.

Estructura del documento

Este documento busca dar cuenta de dos fenómenos atravesados por procesos de racialización con un fuerte anclaje histórico en un contexto particular. Por un parte, está la niñez (conceptos y políticas de infancia) y por otra, la dinámica migratoria (y su construcción paralela a la del Estado chileno). La tensa conversación que aquí presentamos entre los dos se da al sur del continente americano en Chile, particularmente en su capital, Santiago. He aquí que este documento se divida en dos grandes partes que buscan argumentar los procesos socio-políticos y culturales de cada una de ellas y la manera como se entrelazan en la migración infantil en el país.

La primera línea argumentativa se desenvuelve desde el capítulo primero hasta el tercero, en un entretejido de elementos historiográficos, geográficos, teóricos y metodológicos propiamente dichos que van a permitir comprender a la niñez como un sujeto “otro” de las migraciones, y cuyos resultados se encuentran en los capítulos octavo y noveno.

En el primer capítulo nos acercamos a las diferentes concepciones de la infancia moderna (concepciones socio-históricas, psicopedagógicas, en el sistema mundo moderno/colonial y desde un enfoque de derechos), proponiendo una lectura contextual de dichas concepciones las cuáles siendo

en su mayoría eurocéntricas o norteamericanas se distancian de la niñez latinoamericana. En este sentido, al exponer como se hace al final del capítulo algunos elementos históricos de la niñez chilena, se orienta la mirada hacia un conocimiento contextualizado. Allí se hace énfasis en los espacios de marginalidad que han habitado en los orfanatos, conventillos y la escuela pública desde las referencias de historiadores tales como Salazar y Rojas.

El segundo capítulo realiza un cuestionamiento al conocimiento que busca el control y la regulación de las comunidades más vulneradas históricamente –siendo la niñez parte de ellas- y su mantenimiento en los escalones más bajos de la estructura societal. Esta lectura crítica sobre el eurocentrismo dominante en las ciencias sociales se realiza desde el pensamiento social latinoamericano y desde diversas disciplinas tales como la filosofía, la antropología, la sociología y la psicología. Lo anterior busca encaminarnos hacia unas ciencias sociales que permitan la emergencia de conocimiento útil para la transformación de las condiciones de vida de dichas comunidades vulneradas. He aquí que el conocimiento-emancipación esté propuesto para los “nuevos” sujetos de las ciencias sociales –indígenas y la niñez como sujetos otros de la relación-, y en este horizonte, nos lleve a los mapas parlantes como estrategia metodológica para su abordaje. Al final de este capítulo se encuentran las características de la niñez que participó en esta investigación.

El tercer capítulo realiza una exposición de las diversas maneras de abarcar a la niñez como un sujeto situado y atravesado por los contextos particulares de migración en territorios tales como Estados Unidos, España, países de Centroamérica, Argentina y Chile. He aquí un acercamiento a los antecedentes de investigación sobre la infancia que en cada lugar tuvo y tienen con las dinámicas particulares de la migración en los diferentes países. Encontramos cómo las concepciones de “segunda generación” y la propuesta asimilacionista son propias de los Estados Unidos y derivan en la actualidad en nominaciones como “los latinos” o “los hispanos”, mientras la especificidad de la migración en España lleva a dar cuenta de “los sudacas” y los abordajes sobre las familias transnacionales. Por otra parte, la crítica situación socio-política y económica de los diferentes países de Centro América lleva enfocar la mirada sobre la migración infantil sin acompañantes adultos y los espacios de vulneración de derechos a que son expuestos. En la última parte del capítulo se exponen algunos datos sobre la niñez que está arribando a Chile, aclarando el carácter centralista (prácticamente sólo en la capital del país) y acotado (en no más de 10 escuelas del centro de la ciudad) de las investigaciones que dominan el discurso académico y mediático así como su abordaje adultocentrista.

La segunda parte del documento orienta la mirada hacia los fenómenos migratorios en un proceso paralelo de construcción de la institucionalidad del Estado chileno, constituyendo la segunda línea argumentativa de la tesis y que se exponen en los siguientes capítulos:

El cuarto capítulo realiza un recorrido crítico de los abordajes teóricos sobre alrededor de las migraciones, la nación y las formaciones nacionales de alteridad; encaminándonos al análisis de procesos sociales de larga data para desenredar los hilos de racismos añejos (propios del legado colonial), de diferenciaciones y jerarquizaciones raciales propias de la construcción de los Estados nación de los países latinoamericanos y caribeños, y de nuestro caso particular, de Chile. Se finaliza con una discusión sobre la racialización del cuerpo como proceso histórico al interior de la formación de los estados nacionales latinoamericanos desde la colonialidad del poder.

En el capítulo quinto, se propone un recorrido histórico sobre la formación del Estado chileno para exponer la manera como las políticas migratorias han sido parte del núcleo institucional estando totalmente vinculadas al origen de ministerios y otras instancias de formación republicana. Ahora bien, en el ejercicio de crítica al centralismo santiaguino en los estudios migratorios, se exponen por otra parte, elementos de las políticas de homogeneización interna cuyos procesos de chilenización son presentados por investigadores del norte del país. Encontramos también referentes identitarios nacionales tales como “la raza chilena” y “el roto” de comienzos del siglo XX en una constante tensión entre la atracción y el rechazo a las políticas de migración.

El capítulo sexto es una continuidad de esta propuesta historicista que abarca en este caso, el periodo postdictatorial hasta el año 2016, articulando dos procesos coexistentes en las últimas décadas; por una parte, la lógica neoliberal que domina al país, y por otra, los fenómenos migratorios visibilizados mediáticamente de manera alarmista. Así se exponen los cuestionamientos a las concepciones de democracia que imperaron durante la década de los noventa explicitando el escenario sociopolítico al cual llega la niñez al país, es decir, a un estado subsidiario donde la educación (así como la salud) derivó en una mercancía. Así se describen en este capítulo la manera como la institucionalidad derivada de la Constitución de Chile y de las acciones por la implementación del neoliberalismo, configuran a la niñez como “un sujeto sin derecho a tener derechos”; tanto de la niñez de las migraciones como la nacional.

El capítulo séptimo, por su parte, busca dar cuenta de la llamada “Ley de Extranjería” como parte de una política de Estado que en tanto legado de la dictadura, se apoya en otras políticas de corte neoliberal caracterizadas por la ausencia de derechos colectivos y una concepción de la niñez como objeto de protección y no como sujeto de derechos. Por una parte, se realiza una minuciosa descripción de los artículos hechos en la dictadura que no se han modificado así como del sistema de visado que afectan a la niñez a pesar de estar en oposición a la Convención de Derechos del Niño ratificada en el país. Por otra parte se describen las diversas resoluciones que se han modificado de dicha “Ley de Extranjería”, como una colcha de retazos que no busca solucionar de forma efectiva tales espacios de vulnerabilidad. Lo anterior permite comprender cómo dicha legislación y el no-reconocimiento de la niñez migrante como sujeto de derechos haya sido caldo de cultivo para el predominio de comportamientos basados en prejuicios que generan discriminación en diversos ámbitos.

El capítulo octavo expone, a manera de continuación, cómo se concreta dicha legislación migratoria en el sistema de visado que opera en Chile y que se articula con pactos supranacionales de manera selectiva, dando un estatus diferencial de acuerdo a los países de origen operando una forma de racismo de Estado. En este sentido, se describe un sistema de visado que enuncia e inscribe a la niñez en espacios de vulnerabilidad o de protección de acuerdo a los territorios de origen. Se enfatiza aquí el cómo tratados económicos como el *Mercosur Chile y Bolivia* se constituyen en instrumentos determinantes para el bienestar de la niñez, más que los diversos decretos del DEM. Este sistema de privilegios que se observa en la niñez de Argentina, por ejemplo, se complementa de manera siniestra con una serie de requerimientos adicionales (bolsas de dinero, cartas de recomendación, etcétera) a grupos nacionales (Perú, República Dominicana, Haití) donde la niñez andina y afrodescendiente sufre los mayores impactos en su calidad de dependiente de la visa de sus padres insertos en escenarios de flexibilidad y desprotección laboral propios de la lógica neoliberal.

Los capítulos noveno y décimo presentan los resultados de la estrategia metodológica de los mapas parlantes desde las experiencias de la niñez de las migraciones dando cuenta de la diversidad de vivencias y narraciones, que nos remiten a las migraciones norte sur (Estados Unidos y países de Europa), a las centro sur (de Haití y República Dominicana), así como las migraciones al interior de la región suramericana, dando cuenta además de la diversidad de procedencia (origen rural/urbano), así como de procesos políticos propios de Chile (el retorno de exiliados/as y sus hijos/as extranjeros).

He aquí que se haya expuesto a la niñez de las migraciones como sujeto heterogéneo que contribuye a tensionar la mirada estereotipada sobre aquella niñez que ha sido foco de las investigaciones precedentes.

El capítulo noveno presenta el referente espacial en barrios y escuelas, tanto en relación a los territorios de origen como de destino describiendo la manera en que la masculinización y la privatización de los espacios de recreación (tanto públicos, como al interior de las escuelas) se presentan de forma particular en la niñez de las migraciones encontrando algunos puntos de diferencia en relación al género. Especialmente frente a los sentimientos de (des)protección en dichos espacios, así como a la percepción de seguridad/inseguridad que predomina con fuerte énfasis en las narraciones de las mujeres. Así, este conocimiento contextualizado donde hay voces de la niñez de Argentina, España, Estados Unidos, República Checa o Canadá; existiendo también información sobre la niñez del Perú y de países como Colombia y Haití.

El capítulo décimo expone el referente temporal que da cuenta de los procesos de reunificación familiar y brinda un abordaje crítico sobre las concepciones de masividad y sobre-representatividad (de la niñez peruana) que dominan las representaciones de la migración infantil en Chile. Por una parte, el trabajo de los mapas parlantes en esta dimensión temporal nos permitió comprender la manera como procesos sociopolíticos atraviesan la vida de esta niñez especialmente de quienes provienen de la migración norte-sur. Por otra parte, esta dimensión temporal nos llevó a dar cuenta de los diferentes procesos de reunificación familiar y las percepciones de masividad que dominan en la escuela a pesar de los datos estadísticos de las propias instituciones. Finalmente, ya desde los datos estadísticos del Departamento de Extranjería y Migración se desmantela dichas concepciones aclarando la manera como la administración de tal información es clave para la visibilización e invisibilización de grupos particulares de migrantes. Así, dicha masividad que decanta en lo que planteo como *el problema de la herencia* y en *la herencia numérica*, es puesta en cuestionamiento tanto desde elementos subjetivos (narraciones de la niñez) como objetivos (datos estatales).

Los capítulos once y doce, por su parte, hacen referencia a los resultados de los análisis de las entrevistas realizadas a adultos en los espacios escolares indagados durante el proyecto Fondecyt. Particularmente para esta tesis –no siendo así en dicho proyecto- se realizó análisis crítico del discurso desde la propuesta de las lingüistas Ruth Wodak y Graciela Pardo Abril.

El capítulo once gira alrededor de la dimensión histórica del discurso (Wodak, 2003) a partir de los tópicos emergentes que dan cuenta de los espacios marginales a los cuales han llegado los migrantes, primero a las condiciones habitacionales, segundo a los espacios barriales y tercero a las desfinanciadas escuelas municipales. Lo anterior permite comprender los referentes identitarios espaciales que predominan en las escuelas indagadas. Otro punto se refiere a las familias extranjeras/migrantes, tanto como sobrecarga para las escuelas en cuestión, como desde los cuestionamientos que realizan docentes, directivos y profesionales en psicología respecto al comportamiento y a la moral de dichas familias.

Los resultados expuestos en el capítulo doce se abordaron desde la propuesta analítica (Pardo Abril, 2013) que nos remite a la racialización discursiva de la niñez migrante y la configuración de “lo andino” y “lo negro”. Para ello, desde el análisis crítico del discurso en las 8 entrevistas se identificaron temas y tópicos discursivos encontrándose cinco núcleos de significación en torno al barrio, a la escuela, a la familia, al comportamiento y a su corporeidad. Por otra parte se implementó el análisis de las estrategias nominativas y el análisis de la co-textualidad, para ir observando a la niñez como actores particulares configurados en oposición (nosotros/los otros) donde se identificaron nominaciones y referenciaciones (nombres propios y nominación grupal). Finalmente se presenta un caso de la racialización corporal (sobre lo negro) y otro de racialización moral (sobre lo andino).

Acerca del diseño metodológico

Este proyecto que se enmarca en la investigación cualitativa busca un acercamiento comprensivo a la realidad que están viviendo los niños y las niñas de las migraciones internacionales tanto desde la manera como ellos son configurados, como desde su propia configuración del mundo. Para ello, por una parte, acudimos a diversidad de herramientas metodológicas útiles para explicar y comprender nuestro objeto de estudio, es decir, nos insertamos en un escenario ecléctico, tanto teórica como metodológicamente. Por otra parte, nuestro caminar ha sido abductivo, donde en un ir y venir entre el trabajo empírico y las teorías hemos ido avanzando por senderos poco transcurridos desde los tradicionales enfoques de las ciencias sociales.

Entendemos la metodología como “el proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver intangible un objeto de estudio”, como lo diría la investigadora mexicana Rossana Reguillo (1998, p. 22); donde al asumir una postura problematizadora

buscamos abrir nuevas perspectivas de estudio y emerger nuevos objetos de investigación (Íñiguez, 2003b), para no caer de nuevo en la subalternización de nuestros sujetos de estudio.

He aquí que acudimos a la noción de *problematización* desde los aportes foucaultianos, que “pone en duda todo aquello que se da por evidente o por bueno, cuestiona lo que está constituido como incuestionable” (Íñiguez, 2003b, p. 79), para tensionar no sólo los escenarios post migratorios en los cuales se insertan estos sujetos, sino la manera como ellos están siendo concebidos como “infancia migrante en Chile”. Por otra parte – lo cual corresponde a otro momento metodológico – tenemos el discurso de algunos adultos relevantes en las escuelas donde hay niños y niñas extranjeros.

Particularmente nos interesa conocer el sentido que la niñez en tanto sujetos le atribuyen a su acción, sus marcos de referencia y esquemas de interpretación (Canales, 2006). Partiendo que niños y niñas son

“seres históricos contextualizados, que en sus acciones y discursos evidencian no sólo las normas, pautas de comportamiento, valores y costumbres de la comunidad en la que viven, sino que además en ellas dan cuenta de su apropiación y significación, es decir, hay que asumirlos como seres que construyen la sociedad en la que viven”(S. V. Alvarado, 2012, p. 21),

Por otra parte, la metodología cualitativa, específicamente nos permite acceder a tales construcciones, así como a los significados que le otorgan a sus espacios sociales y a los significados intersubjetivos que se posibilitan en sus interacciones sociales. Es decir, desde allí se produce datos descriptivos: “las propias palabras de las personas, habladas o escritas” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 20).

Ahora bien, son diversos los enfoques teóricos que comprenden las metodologías cualitativas en las ciencias sociales, así como las técnicas de producción de datos que han sido implementadas para describir y analizar los fenómenos migratorios en diferentes países. Ellas han permitido, desde el paradigma cualitativo, la emergencia de la palabra de quienes se desplazan entre los territorios a partir de la interpretación de sentido y los significados culturales atribuidos por ellos (Ariza & Velasco, 2012).

Así por ejemplo, a nivel de métodos, encontramos trabajos etnográficos desde una postura transnacional en múltiples lugares (Hirai, 2012) y específicamente en niños y niñas en España (Wengrower, 2001); el uso método biográfico, en uno de los trabajos de Mummert sobre tres

generaciones de mujeres mexicanas desde el análisis de los relatos de vida, construyendo un marco analítico “la convivencia transnacional” en el escenario mexicano (Mummert, 2012); así como los métodos visuales que han permitido- entre otras cosas - cuestionar la construcción estereotipada de los mexicanos al usar fotografías como recurso metodológico (Vila, 2012), además de los estudios con metodologías participativas como la de Paris Pombo en su propuesta hacia la investigación militante en el estudio de comunidades indígenas migrantes (Paris, 2012).

De igual manera, muchas de las investigaciones de carácter cualitativo que se han venido realizando con la niñez migrante de Latinoamérica en diferentes contextos- tales como España, Portugal y Estados Unidos - han ido instalando en la agenda de investigación en estudios migratorios temáticas vinculadas a las relaciones entre los grupos migrantes y el sistema educativo, y a las transformaciones de las relaciones al interior de las familias en espacios transnacionales. Aún más, algunas de ellas han permitido tener un acercamiento comprensivo a la niñez.

En este acercamiento, el comprender, por tanto, debía remitirse a una interpretación del texto y de la historia (Angel & Herrera, 2011, p. 20) desde los propios sujetos de la experiencia, por ello, aunque nos encontraremos con entrevistas a los adultos de la escuela (directores, docentes, secretarías, psicólogos), primará en nuestro interés los discursos de los niños y las niñas de las migraciones, ya que “será imposible comprender la interacción de un grupo humano si no podemos acceder a la experiencia que los actores sociales tienen de su endogrupo y de los diversos exogrupo que afectan la configuración de su mundo de la vida” (Toledo, 2012, p. 47).

Ahora bien, esta experiencia demanda ser leída al interior – y en constante articulación - de un marco socio-histórico en el cual se inscriben los fenómenos transnacionales que se están dando en Chile, para no caer en reduccionismos psicopatológicos o sociologizantes. En este sentido, la realidad latinoamericana y todo el devenir histórico que le constituye necesita ser leída desde la narración de relatos históricos que nos permitan construir desde nuestra polifonía, las situaciones cotidianas que sólo pueden ser comprensibles si son narradas “con” y “desde” las propias cosmovisiones de mundo de nuestros niños y niñas que bastante se alejan de la concepción eurocentrista de la infancia y que devienen en re-subalternización. Permitiendo, de acuerdo a Bajoit, su reconocimiento social y su auto-realización para su construcción como sujeto (Bajoit, 2012), y sus narrativas identitarias.

Por ello, en esta investigación, se emplearán elementos de dos tradiciones en un ejercicio de complementariedad y triangulación de información, por una parte el enfoque etnográfico y por el otro, de las metodologías participativas, que se verá traducido en dos momentos de la formulación y realización de la investigación. El primero se dio al interior del proyecto de investigación Fondecyt “*Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*” a cargo de la Dra. M. E Tijoux del departamento de Sociología de la Universidad de Chile, desde mi participación en su elaboración y ejecución durante dos años (2011-2012); estudio realizado en 4 escuelas de espacios céntricos de la ciudad de Santiago.

El segundo momento metodológico responde a la implementación de una estrategia metodológica que facilitaba la emergencia de las voces, experiencias y emociones de la niñez en cuestión. Esto es, de la elaboración de los mapas parlantes, una de las técnicas de la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals-Borda, para la producción de narraciones de los niños y las niñas de las migraciones. El uso de los mapas parlante en población extranjera infantil en el contexto santiaguino (Suárez-Cabrera, 2010) permite rescatar los lenguajes verbales (grabaciones de las sesiones) y no verbales (dibujos, mapas) para obtener una visión de estos sujetos sobre su entorno (Podestá, 2007).

Estrategia metodológica I: Análisis Crítico del Discurso

La producción de las entrevistas se dio al interior del proyecto de investigación Proyecto Fondecyt “*Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*” a cargo de la Dra. M. E Tijoux del departamento de Sociología de la Universidad de Chile, desde mi participación en su elaboración y ejecución durante dos años (2011-2012); estudio realizado en 4 escuelas de espacios céntricos de la ciudad de Santiago. Sin embargo, el análisis del discurso (que se expone en los dos últimos capítulos de la tesis) fue un trabajo propio para esta investigación y que se distancia con el análisis de contenido elaborado para dicho proyecto.

De acuerdo a la formulación del problema, se indagaron 4 instituciones educativas de comunas tales como Santiago Centro, Independencia, Recoleta y Estación Central, donde con el equipo de investigación realizamos en cada una de ellas 3 talleres de mapas parlantes – dirigidas a escolares peruanos de 1° a 4° grado de enseñanza básica-, 4 entrevistas a los adultos y diversidad de

observaciones durante varios meses. Como señalaba anteriormente, de las 16 entrevistas realizadas⁹, y en la medida que la tesis doctoral fue formulada al interior del Fondecyt, decidí tomar las 8 realizadas en las dos instituciones educativas en las cuales realicé un mayor trabajo etnográfico.

Ellas se caracterizaban por tener entre el 30 y 50% de población escolar extranjera, siendo estos porcentajes, unos de los criterios para su elección objeto de estudio. He aquí que nos encontremos en las entrevistas a directores (2), a psicólogos (2), a secretarías (2), y a docentes (1), inspector de disciplina (1), que en suma fueron 4 mujeres y 4 hombres. Estas dos escuelas se caracterizan por tener un alto porcentaje de escolares extranjeros, oscilando entre 33% (Escuela 1) y 50% (Escuela 2).

Sobre las condiciones de producción de las entrevistas

Como se ha señalado anteriormente, las entrevistas en cuestión fueron realizadas al interior del Proyecto Fondecyt, donde el objetivo que se planteó a través de ellas fue el de describir los escenarios escolares en los cuales hay presencia de niños y niñas migrantes. Si bien esta investigación se orientaba exclusivamente hacia la niñez de origen peruano, yo venía problematizando - para y desde mi propia investigación doctoral - la importancia de ir más allá de la emergencia de “la peruanidad” o la “peruanización” - como se le nominaba desde diferentes ámbitos –como un elemento problemático en la escuela.

Resultado de mi encuentro con los estudios culturales y particularmente con los estudios poscoloniales y los estudios decoloniales durante mi participación en una de las Escuelas de la CLACSO¹⁰, hallé en el pensamiento social latinoamericano elementos que me brindarían herramientas para profundizar sobre aquello que fue al comienzo una intuición, y que posteriormente me encaminarían hacia el análisis de los procesos de racialización y la configuración de una alteridad andina – más orientada hacia la migración peruana-, y una alteridad negra, ligada a la niñez afrodescendiente/afrocolombiana.

⁹Para profundizar sobre el trabajo analítico realizado sobre las entrevistas en su totalidad en el marco del Proyecto Fondecyt se puede acceder al artículo “Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo” (Tijoux, 2013)(Tijoux, 2013).

¹⁰ Segundo Seminario Internacional e Intensivo de la Red de Estudios y Políticas Culturales Lugares y políticas de la diferencia.

Es desde este escenario epistemológico y teórico que hice una lectura de las entrevistas en cuestión. Ellas fueron realizadas a finales del 2011 y comienzos del 2012, en condiciones particulares que describiré a continuación. A nivel general – es decir en relación a las 16 entrevistas – éstas daban cuenta más bien de una muestra significativa, donde el “criterio de significatividad es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad” (Guber 2004 p. 124 en Gutiérrez p. 367), donde las características de las escuelas objeto de investigación eran pertinentes para dar cuenta de las relaciones entre migración y escuela que se estaba dando en el centro del país.

Las entrevistas realizadas a los directores (una por cada escuela) fueron hechas por la coordinadora del proyecto en compañía de otro miembro del equipo de investigación, en ellas yo no participé previo acuerdo al interior del equipo ya que por mi propia condición de extrajera iba a influir en los discursos sobre la otredad que llegaba al país; de estas entrevistas retomé dos para la investigación doctoral.

Las entrevistas hechas a los psicólogos – realizadas también por una dupla del equipo, donde tampoco participé – se dieron al interior de una propuesta metodológica que buscaba, entre otros objetivos, describir los lugares del barrio donde había presencia de población extranjera – no exclusivamente peruana -, que podría hacer parte de los recorridos comentados (Tijoux, 2013) o mapas andantes (Buchely, Bohórquez, Pantoja, & Suárez-Cabrera, 2011b; Riaño, Wills, Bello, & Quintero, 2009). De las restantes cuatro entrevistas tomadas para esta investigación, yo realicé tres – dos a las secretarías y una a un docente – y hubo una última que fue realizada al inspector de disciplina de una de las escuelas por una compañera del equipo.

Análisis de los datos I

Análisis crítico del discurso

Para las entrevistas en el marco de la investigación doctoral se propuso realizar análisis crítico del discurso, en tanto éste se “ha centrado en el estudio de aquellas acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación, las desigualdades o la marginación y la exclusión social” (Íñiguez, 2003a, p. 93). Dentro de las diferentes propuestas para el análisis del discurso, interesa seguir la de análisis crítico del discurso y al interior de

ella, la de análisis histórico del discurso retomando algunos de los elementos para el análisis del material de las entrevistas.

De acuerdo a Pardo Abril (2013), la primera nos remite a la escuela francesa que tuvo al menos dos líneas – en algunos casos difícilmente diferenciables-, como es la teoría de la enunciación de Benveniste (1971), teoría fundante para la propuesta de la esquematización de Patrick Charaudeau (1986). La segunda línea es heredera del legado de Michel Foucault donde el análisis del discurso “articula los aportes del estructuralismo lingüístico, del materialismo histórico y del psicoanálisis. Así, el discurso es entendido como el lugar en el que se observan las relaciones que potencialmente ocurren entre el uso de la lengua y las manifestaciones ideológicas que allí se inscriben” (Pardo Abril, 2013, p. 49).

Por otra parte, el giro lingüístico que se desarrolló en décadas pasadas dejó una serie de reflexiones sobre el rol del lenguaje en la filosofía y en diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Entre ellas, acerca de “la propia concepción de la naturaleza del lenguaje” (Ibáñez, 2003, p. 21), he aquí que nos interese su impacto en las posturas representacionistas de la realidad, enfatizando cómo el lenguaje hace cosas, y no sólo las representa – recordemos el aporte sobre del carácter performativo de las producciones lingüísticas de Austin -, donde “en tanto acción sobre el mundo, el lenguaje es también acción sobre los demás” (Ibáñez, 2003, p. 37)

He aquí que la perspectiva psicológica y social que conlleva esta propuesta del análisis del discurso lleva a analizar el lenguaje como condicionado por las prácticas sociales en el cual se produce, de manera que el “discurso es un hacer-decir con una significación que combina las prácticas sociales, los sujetos y sus lugares de interacción” (Pardo Abril, 2013, p. 50), de manera que la concepción de discurso y de formación discursiva desarrollada desde las obras de Foucault, permite profundizar sobre las formas de exclusión las sociedades van encriptando en las practicas discursivas y particularmente en las construcciones lingüísticas estigmatizantes (Ibáñez, 2003).

Partiendo del legado foucaultiano, para Pardo Abril (2013), el/la analista debería cumplir las siguientes tareas:

1. Reconstruir las reglas que ponen en evidencia las formaciones y cambios discursivos, fijando la atención en la superficie de emergencia, o al carácter locativo del discurso.
2. Analizar las instancias de delimitación descrito como el “conjunto de elementos que paradigmáticamente distancia al discurso de otros objetos, como a las rejillas de especificación, esto es, la explicitación del conjunto de conceptos con los cuales se elabora el discurso
3. Ubicar la dispersión del objeto, apuntando a las transformaciones de quien habla en función de su status, la instancia desde la cual habla y el rol que adopta, a partir de lo cual se puede dar cuenta de los cambios cuando se detecta la presencia de algo más que las intenciones expresivas del sujeto y se renuncia al reconocimiento del discurso como un lugar de habla de otros
4. Identificar la unidad conceptual que se dispersa en “función de la sucesión discursiva, la coexistencia conceptual y las formas como se hace presente en los discursos” (Pardo Abril, 2013, pp. 55–56)

Una segunda línea de trabajo está dada desde los Estudios Críticos del Discurso (ECD), donde de acuerdo a Pardo, hay un legado entre la escuela alemana – el grupo de Constanza – y la emergencia de los ECD, desde un ejercicio de reflexividad se busca “la comprensión en el discurso de los conceptos de poder e ideología, mediante la apropiación de la hermenéutica, la explicitación de las estrategias discursivas, el reconocimiento de los factores contextuales en la interpretación y la adopción de un lugar político desde el cual se investiga” (Pardo Abril, 2013, p. 67)

En esta misma línea están diversos intelectuales en el escenario español, tales como Tomás Ibáñez, Luisa Martín Rojo, Teun A. Van Dijk y Lupicinio Iñíguez han hecho grandes aportes su la emergencia desde la crítica discursiva de la psicología social. Así el análisis de los discursos y sus estructuras, vinculado con las estructuras sociales y políticas se presentan como una forma de contribución directa a la sociedad, y no solamente de teorización sobre ella. Este posicionamiento político está presente junto con diversas reflexiones sobre el fraccionamiento de las ciencias sociales y humanas.

Es por ello que desde la multidisciplinariedad buscan la identificación de formas de dominación, su configuración y ejercicio del poder en escenarios de injusticia y desigualdad social. Así los ECD se fundamentan en una tríada de relaciones que se establecen entre discurso, cognición y sociedad – de van Dijk - que desde diferentes perspectivas teóricas y analíticas que comprenden la filosofía, la psicología social, la lingüística, entre otras, proponen descifrar ideologías, formas y procesos sociales de circulación simbólica del poder en el mundo social (Pardo Abril, 2013).

Desde van Dijk (2003), en tanto perspectiva crítica sobre la realización del saber, el análisis del discurso es efectuado con una actitud específica que se aleja de la cuestionada neutralidad científica, en la cual el poder y la dominación son claves en el análisis, he aquí un posicionamiento ético y político que se ha buscado proponer la tesis doctoral que nos reúne; en palabras del mismo autor,

“La investigación realizada mediante el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse “solidaridad con los oprimidos” con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega sino que explícitamente define su propia posición sociopolítica. Es decir, el ACDE expresa un sesgo y está orgulloso de ello” (van Dijk, 2003, p. 144)

Otros autores relevantes en el enfoque, ya desde la psicología social discursiva son Wetherell y Potter, con su trabajo sobre el racismo en Nueva Zelanda donde buscaban identificar en la descripción de las relaciones entre los neozelandeses blancos y el grupo maorí, el razonamiento práctico alrededor de la raza como justificación para el mantenimiento de relaciones asimétricas de poder y el establecimiento de un status quo por parte de los primeros. Explorando así, desde la aproximación psicológica y social categorías como ‘raza’, ‘cultura’ y ‘nación’, para dar cuenta de la manera como un grupo legitima la desigualdad como parte del orden social existente en una comunidad (Wetherell y Potter, 1992 citados por Pardo 2013).

Enfoque histórico del discurso

Desde la aproximación histórico-discursiva propuesta por Ruth Wodak, se propone integrar las teorías sociales – y con ello poder explicar el contexto – al trabajo analítico discursivo, de manera que los referentes macrosociales dejen de ser mera información – adicional o antecedente – para ser

analizados como “conocimiento disponible sobre las fuentes históricas con el trasfondo de los ámbitos social y político en el que se insertan los acontecimientos discursivos” (Wodak, 2003, p. 104). Esta propuesta nos será útil en la medida que nos acerque a la dimensión histórica de la progresiva constitución de nuestro objeto de estudio al interior del escenario chileno, algo semejante al acercamiento genealógico que se planteó anteriormente.

Para la autora, dentro de las características del enfoque histórico del discurso dentro del marco de los análisis críticos del discurso, son relevantes para la tesis el hecho que

- sea interdisciplinar tanto en teoría como en la práctica;
- incluya un trabajo de campo con elementos etnográficos;
- “el enfoque se orienta hacia los problemas, no se centra en elementos específicamente lingüísticos;...
 - el enfoque es abductivo: es necesario realizar un constante movimiento de ida y vuelta entre la teoría y los datos empíricos;
 - las categorías y las herramientas para el análisis se definen en función de todos estos pasos y procedimientos.
 - las grandes teorías actúan como fundamento. Para el análisis específico, las teorías de rango medio contribuyen mejor a los objetivos analíticos.
 - el objetivo es la práctica. Los resultados deberían quedar a disposición de los expertos de los diferentes campos, y, como segundo paso, aplicarse con el fin de cambiar ciertas prácticas discursivas y sociales. (Wodak, 2003, pp. 108–109)

Desde este enfoque, la integración de los marcos históricos y sociopolíticos al trabajo analítico permite un acercamiento a elementos extralingüísticos del discurso, que, como señalábamos anteriormente, dan cuenta del contexto en el cual emergen los objetos.

Procedimiento de análisis

Al interior del análisis crítico del discurso, en el enfoque histórico del discurso, siguiendo el camino propuesto por Wodak, se realizó un trabajo en tres niveles. Un primer nivel estaba orientado hacia la identificación de los temas específicos en los cuales estuvieran presentes elementos racistas nacionalistas o etnicistas. He aquí que la construcción del corpus de estudio se dio bajo esta premisa,

buscando con ello responder al primero objetivo específico de la investigación “*Describir y caracterizar los discursos y los dispositivos de enunciación/intervención que configuran a la niñez de las migraciones en la ciudad de Santiago*”. Un segundo paso se dirigió hacia la identificación de las estrategias discursivas, permitiéndonos con ello el análisis de los diferentes elementos que van configurando a la niñez migrante.

Wodak propone 5 estrategias lingüísticas de las muchas que están presentes en los análisis discursivos. Siguiendo su línea, éstos serían los pasos a desarrollar, siendo utilizada para esta tesis los dos primeros:

1. Referencia o modo de nombrar: busca la construcción de grupos internos y externos, a partir de herramientas tales como la categorización de la pertenencia, de metáforas y metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizantes
2. Predicación: identificación de etiquetados de los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa. Para ellos se identifican atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos; así como predicados implícitos y explícitos
3. Argumentación que apuntaría a la justificación de las atribuciones positivas o negativas. Es decir, Topoi utilizados para justificar la inclusión o la exclusión política, la discriminación o el trato preferente.
4. Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso, que haría referencia a la expresión de la implicación y a la ubicación del punto de vista del que habla. Para ello se analiza la descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (discriminatorias)
5. Intensificación, atenuación, donde se busca identificar la modificación de la posición epistémica de una proposición. Para ello se analiza la intensificación o atenuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones (discriminatorias).

Estrategia metodológica II: Los mapas parlantes y las voces de la niñez migrante

Descripción del método

En tanto estrategia metodológica, los mapas parlantes permitieron conocer el sentido que los niños y las niñas en tanto sujetos le atribuyen a su acción, sus marcos de referencia y esquemas de interpretación (Canales, 2006), cuando éstos son concebidos como seres históricos que dan cuenta de la forma como se apropian del mundo social y lo resignifican a través de sus narraciones. Este método nos lleva a explorar las huellas de las vivencias de la migración sobre la percepción del entorno físico, así como la manera en que los propios espacios físicos moldean las experiencias de la niñez, alejándonos de las configuraciones homogeneizantes.

También conocidos como cartografía social, los mapas parlantes hacen parte de las metodologías participativas implementadas en la geografía humana. Desde allí, la cartografía social parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es esencialmente un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza (Mora-Páez & Jaramillo, 2004, p. 140).

Ahora bien, más que un ejercicio cartográfico, nos interesa retomar los humildes orígenes de los mapas parlantes en el contexto colombiano, en aras de profundizar en la manera como desde su uso en esta investigación permite la construcción de un sujeto heterogéneo – como profundizaremos en el capítulo 5-, que en décadas atrás facilitó la emergencia de los indígenas como sujetos políticos, ya que el trabajo con los mapas parlantes son ante todo un “sistema de trabajo que sirve para recuperar historia del pensamiento acción de los pueblos indígenas” (Bonilla, 2014, p. 6).

La implementación de los mapas parlantes en investigaciones cualitativas permite que sean los y las expertas de su experiencia en el territorio, en este caso los niños y las niñas de las migraciones internacionales en Chile quienes construyan su realidad desde su intersubjetividad en tanto actores sociales. De esta manera, a partir de la generación de instancias lúdicas en las cuales se elaboraron los mapas, los niños y las niñas nos encaminaron a la construcción de narraciones sobre su experiencia migratoria y que brindaron algunos elementos de su construcción identitaria, siendo posible expresar sentimientos, pensamientos y experiencias (Freeman et al, 2001 citado por Ospina-Alvarado, 2012).

Ahora bien, en tanto técnica de producción de datos para esta investigación en particular, los mapas parlantes permiten la ubicación en el tiempo y el espacio, de los procesos de llegada de los sujetos a los escenarios transnacionales, en el caso de esta investigación a Santiago de Chile. Refiere a un procedimiento que consta de dos pasos principales. El primero a la elaboración de un dibujo –

sobre un territorio específico - en una hoja completamente en blanco y la segunda parte actúa como herramienta para la generación de narraciones sobre dicho dibujo. Este proceso no es lineal, así que puede darse de forma paralela.

Los mapas parlantes buscan capturar imágenes y símbolos del evento en cuestión, haciendo énfasis en los lugares percepciones, ubicación espacial y sensorial (Buchely et al., 2011b), a través de las narrativas que de ellos emergen, pero no se pueden reducir a ayudas visuales, son gráficos, pero no solamente mapas. Ellos son puestos al servicio y demanda de los sujetos de investigación, por ello tiene sus particularidades en cada contexto donde se aplique, de acuerdo, así mismo a las temáticas de estudio. En lo que respecta a las investigaciones con niños y niñas de las migraciones, la riqueza de información se da en un juego interdependiente de la imagen – producida por el sujeto – y su narración respecto a ella. Esta co-construcción se presentó como un ejercicio lúdico que buscaba la re-creación de los elementos presentes en el proceso de ingreso de la niñez a Chile, es decir, se convirtió en un discurso individual de una experiencia compartida por los otros sujetos participantes.

Por ello, a diferencia de trabajos para la construcción de memorias colectivas sobre eventos puntuales – como procesos de recuperación de la Historia Páez y de su pensamiento (Bonilla, 1987) o de hechos violentos en el contexto del actual conflicto armado colombiano (Buchely, Bohórquez, Pantoja, & Suárez-Cabrera, 2011a) – la implementación en este caso es individual, es decir, cada niño y cada niña realiza un dibujo en el cual grafica su experiencia migratoria. El segundo paso, en general se dio en una exposición grupal, donde exponían a sus compañeros/as o la hacían directamente con la investigadora. He aquí que se produjeron 30 mapas, de acuerdo a igual número de participante, como se describirá detalladamente en posteriores párrafos.

La implementación de la estrategia metodológica de los mapas parlantes fue realizada en el periodo escolar del segundo semestre del 2013 y el primer semestre del 2014. Allí se realizaron 15 sesiones, incluyendo los de cierre y retribución a las y los participantes. El contacto con las escuelas se dio a través de diversas maneras, gracias a la información de uno de los directores de la anterior investigación, a través de compañeras del doctorado que sabían de la existencia de escolares migrantes en el sur occidente de la ciudad; y a través de exploración propia. La implementación de la técnica en los escenarios escolares – bibliotecas, salas– se dio en varias sesiones (30 a 45 minutos cada una), de dos a tres por cada grupo. Es relevante recordar que el estar al interior de las instituciones educativas,

había una dependencia de la dinámica misma de la escuela en tanto a horarios como a disponibilidad de los participantes.

Análisis de Datos

Dadas las estrategias señaladas, tenemos dos tipos de materiales a ser analizados uno de lenguaje verbal y otro no verbal. El primero producto de las transcripciones de las narraciones de los niños y las niñas, y el segundo, el visual resultado de los mapas, así como de los dibujos que ellos contenían. Respecto al análisis de los datos obtenidos mediante los mapas parlantes, con los registros de audio producidos (lenguaje verbal) y los mapas (lenguaje no verbal), se propuso organizar la información en categorías analíticas que permitieron ir develando la complejidad de los relatos obtenidos desde las voces de los niños y las niñas, siendo los dibujos del mapa como un texto completo y sus partes como fragmentos de éste cruciales para el análisis.

En este sentido y para la investigación, la imagen es tomada como un texto, como construcción que significa, que expresa, que comunica, siendo así la imagen un producto social que debe ser interpretada. Como resultado de la creación humana, la imagen responde tanto a capacidades innatas del individuo como a capacidades aprendidas socialmente, de ahí la importancia de analizarla por su valor histórico y epistémico (Roca, 2004). He aquí que compartimos parte de la propuesta desarrollada por en investigaciones sobre procesos identitarios en la frontera entre Estados Unidos y México por Pablo Vila (2012). Desde su trabajo “una imagen fotográfica es un fragmento de experiencia que hace aflorar los sentidos contextuales y relacionales” (Ariza & Velasco, 2012, p. 31) de las narraciones que de las entrevistas emergían.

Así, la imagen deja de ser un elemento de decoración o un simple acompañante en las investigaciones, cuando se propone como “fuente de información, el filtro o catalizador interpretativo del objeto de estudio, las prácticas socio-espaciales y sus escenarios. Remitiéndonos a la temporalidad de este estudio [una etnografía visual sobre la plancha del Zócalo de la ciudad de México], es decir, a su condición contemporánea, la vida cotidiana en la ciudad y sus espacios urbanos se encuentran permanentemente vinculados a un mundo de imágenes” (Romero Ruíz, 2012, p. 179). En nuestro caso particular, la imagen es una fuente primaria de información donde en un ejercicio de constante producción emergía el dibujo y la palabra, los cuales serán analizados como textos, que luego de ser categorizados – utilizando la herramienta tecnológica Atlas Ti, que también permite el análisis de

imágenes -, serían organizados en una narración para ir cumpliendo los objetivos propuestos en la investigación. Son entonces, estos objetivos que guiarán el análisis, y no la imagen en sí misma.

La sistematización de los datos verbales - convertidos en transcripciones y organizados en categorías – serán entretejidos para la construcción de historias sobre esta niñez, encontrándonos con múltiples versiones de las formas como se dan los procesos migratorios, en una relación entre el sujeto y el relato: la construcción de narraciones compartidas, donde los sujetos tienen un lugar en la agencia, dándose allí un proceso social de auto-producción y comprensión colectiva.

Es por ello que este tejido tendrá también un hilo argumental socio-histórico en el que los datos – de los microprocesos identitarios– serán vinculados inexorablemente a los escenarios macrosociales de los fenómenos migratorios. He aquí que nos hallamos ante la emergencia de nuevos escenarios y protagonistas. Ello brinda para esta investigación una posibilidad de inscribirnos en nuevas rutas, de acercarnos a una cartografía invisibilizada desde otros planteamientos más tradicionales, aportando a la construcción de un mapa nocturno. Ya lo señalaba Martín Barbero,

“[Mapa nocturno: es] un mapa para indagar la dominación, la producción, el consumo y el placer. Un mapa no para la fuga sino para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos. Para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima. Porque los tiempos no están para la síntesis y son muchas las zonas en la realidad cotidiana que están aún por explorar, y en cuya exploración no podemos avanzar sino a tientas, sin mapa o solo con un mapa nocturno” (Martín-Barbero, 2015, p. 7)¹¹

Acerca de la condición migrante de la investigadora

“*Pero para usted yo soy una extranjera*”, me dijo una niña chilena después de saber que yo era colombiana y de haberle explicado que ella no podía participar en mi estudio de elaboración de los mapas parlantes para la tesis doctoral; su concepción de extranjería se vinculaba más a lo foráneo, y extraña que ella era para mí. Años atrás cuando había ingresado a una escuela con escolares

¹¹ Texto del libro *Mapas nocturnos: diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero (1998)*, que retomó Marco Ordóñez en el prólogo del libro citado.

originarios del Perú para realizar nuestra investigación, el inspector de patio se me acercó e imitando una requisita le dijo a modo de chiste a una de sus colegas *“esta colombiana no tiene de la buena”*.

Distintas imágenes de una ‘colombianidad’ haría parte de mi vida como investigadora y también estarían presentes en los diferentes roles que desempeñé en mi paso por Santiago. Así como estudiante – en la Facultad de Ciencias Sociales – o como profesora – en la Facultad de Medicina-, habitante de Ñuñoa, o transeúnte de Providencia, comprando frutas en La Vega, o en la feria los miércoles al lado de la FACSÓ, o trabajando en Maipú. Escuchar frases como *“así como visten las colombianas”*, *“las colombianas son las reinas del doctorado”*, *“es que ustedes hablan tan bonito”* se volvió parte mi cotidianidad. La amabilidad se interpretó como coquetería.

Se me fueron adjudicadas características que no habían hecho parte de mis referentes identitarios, como por ejemplo, la belleza. En tanto egresada la Universidad Nacional de Colombia, se me asociaba siempre con la ‘pilera’/‘la inteligencia’ pues a “la Nacho”, sólo ingresaba el 9% de quienes se presentaban mediante un examen de admisión para finales del siglo XX. Por el contrario, ‘las de ciencias humanas’, éramos señaladas como ‘desarregladas’ o en chileno ‘no producidas’. Sin embargo, la llamada ‘belleza de las colombianas’ había estado en boga tras una serie de narconovelas y películas, que se habían exportado de similar manera a las novelas costumbristas de otra época, tal vez alguien recuerde *“Café con aroma de mujer”*.

En una ocasión mientras iniciábamos nuestro trabajo de campo con el grupo de investigación del Fondecyt, un grupo de niñas de una escuela me vincularon – en tanto mujer-colombiana- con las protagonistas de *“Chicas malas”*. Dos años atrás para el 2009 en la Escuela Alemania, en uno de los tantos recreos compartidos una niña me decía *“No eres negra como los colombianos, no eres colombiana. Los colombianos son negritos”*, mientras otro niño intervenía, *“Usted es colombiana, pero parece chilena, por la piel”*.

Con el movimiento estudiantil del 2011 se empezaron a llenar las calles de la ciudad y a respirar vientos de cambio; en ese año tuve una conversación durante el recreo con un niño de unos 8 años. Luego de indagar sobre mi presencia en la escuela, me dijo *“¿Usted se vino a estudiar a Chile, aquí que es tan caro?”*. Las preguntas y los comentarios de esta niñez eran para mí, más que sorprendentes, una urgente invitación a seguir indagando sobre aquellos ‘mundos infantiles’ que lejos estaban de reducirse a la vida escolar y familiar.

Los dos años planeados para vivir en Chile se convirtieron en seis. En este tiempo realicé un magíster, un diplomado y casi un doctorado. Durante estos seis años, el Departamento de Extranjería y Migración me otorgó cinco visas, una de estudiante y cuatro de residencia temporal; ese conteo lo realizo a comienzos del 2017 pasando página a página mi pasaporte cuando ya no vivo en el país y al cerciorarme que ‘facturé’ 5 visas para Colombia. Un transitar entre visas y pasos por el aeropuerto, donde mis maletas pasaban intactas o eran requisadas dependiendo del país de donde provenía mi vuelo. Así entre viajaba cada año a Colombia y luego a Estados Unidos y en medio a otros países a eventos académicos.

Los temas sobre los fenómenos migratorios que en el país se estaban convirtiendo en el centro de atención en el ámbito mediático y académico estuvieron presentes en mi vida cotidiana. Encontrándome en Santiago con las heridas de la dictadura y su cicatrización neoliberal; con quienes retornaron, y con quienes nunca se fueron; con sus descendientes, con su juventud que oxigenó al país con la movilización social para el 2011.

Yo venía de un territorio con tantas cifras de desaparecidos como el mismo Cono Sur y cuyo legado de violencia política se puede observar en millones de emigrados y refugiados a lo largo del mundo, tras un conflicto armado de poco más de medio siglo. De un país donde hacen telenovelas sobre narcotraficantes, mientras dirigentes sociales siguen siendo asesinados/as por grupos paramilitares ‘desmovilizados’. Un país nada mágico y tan contradictorio como otros de nuestra América.

Estando en Santiago, me hallé en la Escuela República de Alemania donde realicé mi tesis de magíster. Me llamó la atención la diversidad cultural que se encontraba allí. Sentarme en un lugar del patio de recreo mientras jugaban y entablar cortas conversaciones, era una posibilidad de encuentro que me permitió ubicar espacios de interacción social en esta escuela que se había convertido en foco de investigaciones para la primera década del milenio. De manera que trabajar con esta niñez en tiempos en que ya no se cambiaba de ciudad sino también de país, era una gran oportunidad para indagar sobre las identidades sociales tema que al cual me había acercado durante mi participación en una investigación sobre identidades regionales en habitantes de la Región Metropolitana.

Los desplazamientos al interior del país entre la capital y la provincia han sido parte constitutiva de la historia de Santiago y de otras ciudades latinoamericanas, donde gran cantidad de

personas se habían movido de provincia en la segunda mitad del siglo XX para hacer de las ciudades lo que hoy conocemos, territorios de millones de personas, cuando a comienzos de siglo no eran más que pequeñas ciudades de corte colonial. Estos desplazamientos capital-provincia eran también parte de mi propia historia. Así, en un par de proyectos de reconstrucción de memoria histórica escuché las versiones de las ‘víctimas’, o mejor, de comunidades que en un ejercicio de resistencia seguían en sus territorios a pesar de sus muertos y del olvido estatal. Allí con FUNIEP¹² formulamos y ejecutamos varias estrategias de la investigación acción participativa (IAP), legado del sociólogo Fals-Borda.

He aquí que mi acercamiento a hombres, mujeres, niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social, víctimas del conflicto armado, marginados tanto en las ciudades como en las áreas rurales, se diera desde un cotidiano hacer-vivir-con-ellos-. Habitar sus espacios, sentir sus miedos, vivir sus alegrías y conocer sus esperanzas y cultivar las mías propias hicieron parte de mi trabajo profesional. No sólo en diferentes territorios de Colombia, sino también en Santiago de Chile, ya fuera como parte de un proyecto de participación ciudadana en Maipú o en Peñalolén; o desde mis acercamientos a jóvenes becarios de comunas del sur de la ciudad, o como profesora de estudiantes de medicina o enfermería de la Universidad de Chile.

Me encontré con la investigación cualitativa, y se me movió el piso epistémico, así como vi temblar las paredes a comienzos del 2010 durante el terremoto en Santiago. A lo largo de mi participación en eventos sobre las aristas de los fenómenos migratorios tales como educación y salud en Santiago escuché frases como “¿Por qué los niños peruanos están mejor alimentados si son más pobres?” o “*todos los extranjeros quieren ser chilenos*”, “*vienen de culturas menos desarrolladas pero al menos conocen su cuerpo*”. Este transitar por diversas vivencias como ‘estudiante extranjera’, ‘mujer colombiana’, o ‘inmigrante latinoamericana’, me permitió comprender los diferentes abordajes y andamiajes teóricos que se estaban empleando en el contexto chileno para leer las dinámicas de movilidad humana mediáticamente visibles y masivas en los años que rodearon el bicentenario de la independencia.

Emigré desde Bogotá a Santiago. Emigré desde la psicología clínica a la social y comunitaria durante el magíster; y desde allí a la sociología y a la antropología durante mi paso por el Doctorado

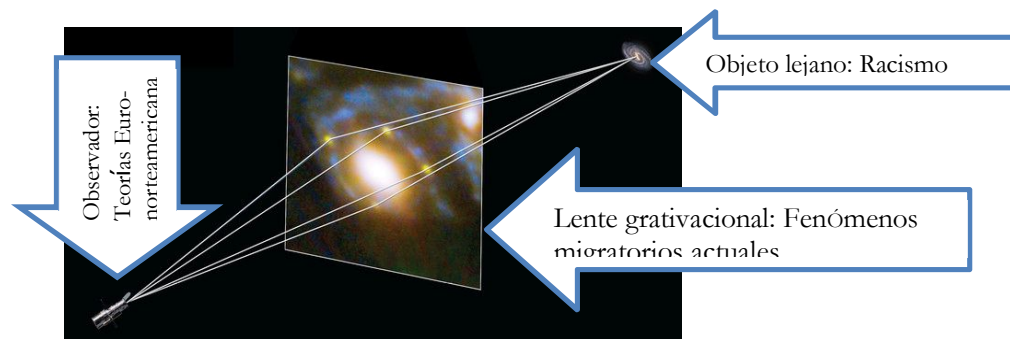
¹² Fundación para la Investigación, la Educación y la Pedagogía Regional. Proyectos sobre “Memoria histórica desde las voces de las víctimas del conflicto armado en Nariño: Cuatro casos emblemáticos reconstruidos con Comunidades Afrocolombianas de la Costa Pacífica y Comunidades Campesinas e Indígenas en la Frontera Sur-andina de Nariño” en los años 2011-2012.

en Ciencias Sociales. Viajé a México y Bolivia a cursos de formación promovidos por la CLACSO, a estos eventos le debo mi acercamiento a la colonialidad del poder y a la crítica sobre el eurocentrismo de las ciencias sociales. Asistí a congresos en Argentina, Colombia, Brasil y Puerto Rico; realicé una estadía de tres meses en la Universidad de Georgetown en Washington (EEUU).

En estas diferentes instancias me encontré cuestionando los abordajes tradicionales sobre la migración en Chile, hallando además diversas alternativas de análisis, como en Georgetown cuando dirigí la mirada hacia el análisis crítico del discurso para las entrevistas, o cuando me re-encontré con el legado de Fals-Borda y su impronta en las metodologías participativas como los mapas parlantes que había estado implementando. Y finalizando este texto, me encuentro al interior del imperio (EE.UU), en un ejercicio solitario de escritura, mientras el discurso racista del último gobierno hace de las familias migrantes sujetos criminales; y a la vez, mientras me encuentro con pequeños escenarios de resistencia desde abajo y por la izquierda.

Me gusta emplear un ejercicio didáctico a manera de analogía desde la astrofísica, como una forma espacial y temporal de comprender los fenómenos migratorios en el país. Observarles desde una “lente gravitacional” través del cual podemos ‘ver’ los diferentes tipos de racismos y los procesos de racialización que se dan en la configuración de la niñez de las migraciones en Santiago de Chile. Los primeros, en su intersección histórica con otras categorías de desigualdad y los segundos, como modos de construcción de sujetos marginalizados en el escenario nacional, y de vieja data como el huacho descrito por Salazar. Aquí retomamos un punto de la Teoría de la Relatividad, la Cruz de Einstein que se produce a través del uso de una “lente gravitacional”.

Figure 1 Los fenómenos migratorios en el Chile actual como lente gravitacional para el abordaje histórico del racismo



Fuente: Elaboración propia

La cruz de Einstein es el fenómeno mediante el cual un objeto celeste (lejano) sólo se puede ver cuando otro más cercano al observador se ubica entre esos dos puntos – operando como lente gravitacional - permitiendo que la imagen del objeto lejano se pueda observar en varias proyecciones. En este caso, el objeto más cercano al observador – temporalmente hablando- es la migración de las últimas décadas. El objeto lejano, sería el racismo que opera en el continente americano desde siglos atrás. En este sentido, sería a través de los fenómenos migratorios en Chile, particularmente a partir del análisis del sujeto infantil, mediante los cuales podemos ‘ver’ los diferentes tipos de construcciones marginales que han operado en nuestras sociedades, que han sido naturalizados y que de otra manera, seguirían siendo ‘invisibles’ para las ciencias sociales de corte tradicional.

He aquí que la lectura de los fenómenos migratorios – y en particular de la niñez de las migraciones- vaya más allá del Estado-nación y de los territorios con sus divisiones geopolíticas que inscriben identidades nacionales. Remiten, desde mi propuesta, a abordajes socio-históricos necesarios de cobijar para comprender la emergencia de sujetos/objetos de investigación en los actuales escenarios académicos e institucionales, buscando una lente propia, formada desde conversaciones tensas con el legado europeo y norteamericano, acercándonos al pensamiento social latinoamericano y contribuyendo a su construcción desde el conocimiento situado. Lente que nos remita a la construcción histórica de la diferencia que decanta en desigualdad y marginalidad, para tensionar el legado colonial y sus nuevas vestiduras neoliberales.

PARTE I: LA NIÑEZ, UN SUJETO “OTRO” DE LAS MIGRACIONES

Capítulo 1.

Concepciones de la infancia moderna (eurocentrista)

Diversos son los lugares académicos e institucionales desde los cuáles se busca dar cuenta de “la infancia”, “las infancias” o de “la niñez”, “de los niños y las niñas”; así como de las ideas, los discursos y las prácticas que la constituyen tanto a nivel institucional, estatal como desde los campos disciplinares y de saberes en el sistema-mundo moderno/colonial. He aquí que nos interese, por una parte, la manera como la matriz eurocéntrica (y posteriormente la norteamericana) de las ciencias (sociales, humanas y de la educación) está presente en la concepción de la noción moderna de infancia – que atraviesa los abordajes históricos, pedagógicos, jurídicos y psicosociales-. Por otra parte, en tanto conocimiento provincial, interesa en la forma como desde algunos países de Europa y desde Estados Unidos se universalizó e implementó en otros territorios, como, por ejemplo, en los latinoamericanos y caribeños en los últimos siglos.

Expuesto lo anterior y siguiendo a Llobet, interesa comprender la infancia como categoría social institucionalizada (quien apela al legado de Bourdieu) y en este sentido, describir sus concepciones en relación a instituciones tales como la familia, la escuela y el Estado, en la medida en que tales concepciones reproducen las instituciones que la configuran (Llobet, 2014). En este sentido, los abordajes socio-históricos que desarrollaremos en los siguientes apartados permitirán desnaturalizar las categorías clasificatorias que ellas condensan y develar las relaciones de poder allí presentes, es decir, también nos encontraremos con el legado de Foucault en cuanto a la bio-política.

En un capítulo posterior, el ejercicio historicista nos llevará a encontrarnos con las relaciones de saber poder presentes, en la medida que tales instituciones hacen parte de dispositivos para el gobierno de las poblaciones. Por una parte, exponiendo la manera como se re-produce relaciones de dominación históricamente constituidas - en un contexto específico como el latinoamericano y caribeño - sobre la niñez, concebida como objeto de conocimiento - de la pedagogía/psicología, de la sociología, de la historia y de la antropología-. Por otra parte, describiendo los dispositivos psicopedagógicos, donde el abordaje de ‘lo racial’ y de las ideas de raza será clave para la comprensión de los fenómenos actuales sobre la niñez migrante - andina y afrodescendiente- en Chile.

Para llegar a estos puntos, inicialmente se expondrán dos de las concepciones modernas de la infancia planteadas en el trabajo de Alzate Piedrahita (2003). Esta investigadora presenta diversas

concepciones históricas, psicopedagógicas y vinculada a los derechos y al ámbito psicosocial y de políticas públicas realizadas sobre la infancia. Primero, desde un horizonte histórico donde se le concibe como una categoría social visible/invisible; o las de la historia psicogenética vinculadas a las pautas de crianza; o la de “la historia como indagación genealógica que define a la infancia como una figura social”(Alzate Piedrahita, 2003, p. 13)

Una segunda propuesta de la autora refiere al vínculo infancia y educación, donde la historia de la pedagogía y la educación atraviesan a los sujetos y les conciben en tanto escolares, que transitan por un periodo de preparación para la vida adulta, desde allí, desde la pedagogía contemporánea la infancia sería “entendida como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 14). Interesa desde un tercer planteamiento empezar a presentar la concepción de infancia – o mejor, el conjunto de ideas acerca de la infancia –en el contexto latinoamericano y caribeño que se están proponiendo como versión contra-hegemónica a la concepción moderna euro-norteamericana.

Concepciones socio-históricas de la infancia moderna

Conocido es el trabajo histórico realizado por Philippe Aries que refiere al descubrimiento de la infancia en la modernidad. Parte de esta obra describe el cambio de actitud de los adultos frente a la infancia, desarrollando una “historia tácita de los sentimientos presentes en la cotidianidad del pasado”(Alzate Piedrahita, 2003, p. 29) al interior de espacios sociales como la familia. Así

“El complejo proceso del “descubrimiento” de la infancia es concebido como un tránsito progresivo de una edad infantil feliz, o cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 29)

Aries a partir de diferentes estrategias metodológicas buscó historizar las imágenes –sin realizar un trabajo de investigación iconográfica- y actitudes niñez-familia, para dar cuenta de la infancia como una categoría social visible/invisible en la historia (Alzate Piedrahita, 2003). Este ejercicio de historización de los procesos ‘universales’ que constituían a la infancia, estaban inexorablemente vinculados con los que constituían a la familia, pues ésta tampoco era una entidad natural de la especie

humana. Es decir, la infancia se constituía como tal en la medida que reproducía la familia en tanto institución en los diferentes periodos de tiempo abordados por el historiador francés.

De manera que los cambios en la familia –como espacio de socialización–, significaban cambios en las actitudes hacia los niños, su valoración –en la Roma antigua– así como la pérdida de interés en ella –Edad Media europea– o su visibilidad en espacios íntimos familiares– como en los últimos siglos (Alzate Piedrahita, 2003), donde “toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 33) propia del ejercicio de control de la familia moderna. Si bien el trabajo de Aries ha sido cuestionado metodológicamente, su relevancia –al menos para nuestra investigación– radica en ubicar espacial y temporalmente la concepción de infancia como resultado de un proceso propio de las condiciones socio-históricas, políticas y económicas de la Europa antigua y medieval.

Una segunda concepción de la infancia vinculada a la familia la encontramos en el trabajo sobre la historia psicogenética analizada sobre/desde las pautas de crianza de DeMouse, quien

“basándose en una periodización que se fundamenta en la transformación gradual en sentido positivo de la relación entre el adulto y el niño, esboza una historia de la infancia desde la Antigüedad hasta hoy; en la cual la evolución de los modelos de crianza siguen este proceso: 1) infanticidio; 2) abandono; 3) ambivalencia; 4) intrusión; 5) socialización; 6) ayuda.” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 39)

DeMouse realiza, de acuerdo al análisis de Alzate Piedrahita, una interpretación descontextualizada, reduccionista y esquemática de la historia de la infancia al ser interpretada por principios psicológicos. Así, la ‘teoría psicogenética’ de DeMouse, “postula que la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios “psicogénicos” de la personalidad resultante de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones”(Alzate Piedrahita, 2003, p. 40). Esta construcción de la infancia a partir del abordaje de los modelos de crianza desde la antigüedad hasta el tiempo presente se puede comprender el contexto propio de la escuela psico-histórica norteamericana desde la cual se formula, corriendo el riesgo de ser reduccionista, de acuerdo a la misma autora.

Otro abordaje histórico de la infancia que ha sido analizado por esta autora refiere a la concepción genealógica de Varela (1980). Allí el autor heredero de los planteamientos de Foucault,

propone el estudio de las relaciones de poder desde las cuales la infancia ha sido constituida en la modernidad occidental, a partir de aproximaciones que serían la antesala de las representaciones actuales de la infancia (Alzate Piedrahita, 2003). Una de ellas refiere a la obra de J.J. Rousseau del siglo XVIII; tanto en el *Emilio* como en el *Contrato Social*, se establecen, como producto de la Ilustración y de los movimientos políticos de la época, “el nuevo orden social del contrato [que] exige un nuevo tipo de súbdito, el ciudadano, producto en gran parte de la nueva educación” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 48). El abordaje genealógico evidenciará las características de la categoría socio-política de la infancia,

“Las figuras de infancia no son ni naturales ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba del carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. En este sentido se puede afirmar que la categoría de infancia es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 51 citando a Varela, 1986 p.174)

En tanto exponente del pensamiento de la Ilustración, la visión rousseauiana del niño brindará las bases para la pedagogía y la psicología (evolutiva, del desarrollo, de la educación) desde las cuáles se concebirá la relación infancia-escuela y que perdurará hasta los tiempos actuales. En la medida que la ausencia de razón – y por tanto de criterios morales - y la inocencia serán características adjudicadas a los sujetos menores de 15 años, Rousseau indica desde su novela pedagógica *Émile* que

“el niño es un no-adulto y su principal carencia es la de razón: “Si los niños entendieran razones, no tendrían necesidad de ser enseñados”. La infancia es “el largo camino que los seres humanos emprenden de la falta de razón (adulta) a la razón adulta.” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 88)

De acuerdo al análisis de la investigadora Alzate Piedrahita, Rousseau propondrá estadios de desarrollo, así como actividades y directrices para la pedagogía y la psicología que harán de la escuela el espacio a transitar para la vida adulta. Así, en palabras del filósofo

“la humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia posee también el suyo en el orden de la vida humana; es indispensable considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Debemos asignar a cada uno su lugar y fijarle en el mismo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, y es todo lo que nosotros podemos hacer para su bienestar.” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 88 Citando texto de Rousseau, de edición del 2002 p. 64).

He aquí que la “redefinición rousseauiana del niño –[como un] ser sin razón, inocente, débil, estúpido, ignorante- refuerza el estatuto de minoría” (2003 p. 50) que será protegida en espacios cerrados tales como internados, escuelas y colegios, necesarios para su socialización metódica. De acuerdo a esta autora, dicha redefinición estará presente en la concepción psicopedagógica de la infancia que se complementará con la tendencia a la privatización de la vida burguesa. Un paso necesario para la emergencia de la escuela, donde “la irresponsabilidad y la debilidad infantiles aparecerán, a partir de ahora, íntimamente ligadas a una desorbitante autoridad moral del maestro” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 51)

En este sentido, la histórica vinculación infancia-educación se debe, de acuerdo a Alzate Piedrahita (2003), a “la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico de inspiración rousseauniana” (p. 15), que haría parte de las concepciones de la infancia moderna. Convirtiéndose Rousseau en un importante referente para las ciencias de la educación. Él consideraba que los primeros años de vida de los hombres eran “cruciales” y “peligrosos:

“El tramo más peligroso de la vida humana es el que va del nacimiento a los doce años. Es el momento en el que brotan los errores y los vicios, sin que se tenga aún ninguna herramienta para destruirlos; y cuando la herramienta aparece, las raíces son tan profundas que el momento de arrancarlas ya ha quedado atrás...” (Cordero, 2015, p. 38 citando a Rousseau 1866 [1762] p. 76)

Para Rousseau la falta de racionalidad del niño le vincularía directamente con la naturaleza y como tal, éste se convertiría en un objeto de estudio (Cordero, 2015), por lo cual su propuesta demandaba acciones de los adultos que permitieran alejarlos de la peligrosidad innata que caracterizaba su estado natural. Así, desde la Ilustración, este autor famoso por su obra *Emilio o de la Educación* desvinculaba a la infancia del mundo de los adultos. Para este filósofo nacido en Ginebra,

[“Los niños”] no tendrían que hacer nada con sus almas hasta que éstas no hubiesen alcanzado todas sus facultades: pues es imposible que el alma perciba la antorcha que usted le muestra mientras está ciega, y que pueda, ante la inmensa llanura de las ideas, seguir el camino que la razón traza de una manera que resulta tenue aun para los mejores ojos. La primera educación, entonces, ha de ser puramente negativa. Consiste en proteger al corazón del vicio, y al espíritu del error, y en caso alguno en enseñar la virtud o la verdad (Cordero, 2015, p. 38 citando a Rousseau 1866 [1762] p. 76).

También está presente en el legado eurocentrista los discursos originados en las élites intelectuales y económicas de finales del siglo XVIII que en el escenario europeo empiezan a modificar las concepciones de los niños y las niñas. Cordero retoma los planteamientos de Locke quien pensaba al niño –en masculino- como tabula rasa, donde la educación jugaría un rol fundamental para su conversión en un adulto íntegro. Esta educación, decía el filósofo inglés, debería buscar “someter al “niño” a la Razón desde la más temprana infancia, de lo contrario, una vez adulto tampoco se someterá a ella” (Cordero, 2015, p. 37 citando a Locke 1778 [1693] p. 37).

La irracionalidad que caracterizaría al niño sería una de las razones de la emergencia de la educación –tal como se concibe actualmente- como respuesta a una estrategia para la instalación del orden y la moral. Así, la infancia desde pocos siglos atrás ha sido un objeto valioso para la consolidación del orden social y político a partir de la instalación de tecnologías disciplinarias (Foucault, 2007), y en la actualidad, para la superación del ‘subdesarrollo’ económico y cultural. Lo anterior nos permite comprender cómo en la modernidad la noción de infancia se convierte progresivamente en una concepción privilegiada para la reproducción de valores e ideales del progreso occidental a otros territorios ‘no occidentales’.

Concepción psicopedagógica de la infancia moderna

La concepción psicopedagógica de infancia refiere al vínculo con los procesos de socialización al interior de instituciones diseñadas para tal en la modernidad, donde ‘ser alumno’ y ‘ser escolar’ brindarán las formas ‘normales’ de la niñez que deberá transitar para convertirse en adultos, específicamente en ‘buenos ciudadanos’. De manera que desde la pedagogía contemporánea la infancia sería “entendida como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 14). La concepción

psicopedagógica de la infancia estaría, de este modo, fuertemente vinculada a los criterios de preservación, protección y escolarización, que se evidenciará a partir de tres corrientes que retoma esta autora del abordaje de Escolano (1980, citado por Alzate Piedrahita, 2003):

(a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.

(b) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.

(c) El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo XX, que proporcionará las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela. (Alzate Piedrahita, 2003, pp. 83–84 retomando el análisis de Escolano (1980))

De esta concepción psicopedagógica, interesa especificar cómo la psicología en el siglo XIX habría ramificado su saber desde la psicología genética, psicología evolutiva, psicología infantil en escenarios tales como Estados Unidos, Alemania y Francia (Chacón Bustillos, 2014); donde para el siglo XX “la noción de una “naturaleza infantil” crea las condiciones para visibilizar un nuevo estatuto [emergiendo] la infancia como objeto privilegiado de conocimiento e intervención, antecedido por el pensamiento pedagógico” (2014, p. 117).

He aquí que la “redefinición rousseauiana del niño -ser sin razón, inocente, débil, estúpido, ignorante-” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 50 predominante en la pedagogía), se viera nutrida por diversidad de enfoques y corrientes; tales como la psicoanalítica, la conductista, la humanista, la cognoscitiva generándose así multiplicidad y heterogeneidad de descripciones de “infancias performadas, es decir, producidas por la propia situación de enunciación” (2014, p. 117). Siguiendo a Chacón Bustillos (2014):

- Desde el psicoanálisis, Freud genera una ruptura con las concepciones europeas de inocencia y felicidad de la niñez al concebir que “1) la fuente de los disturbios

emocionales reposa en experiencias traumáticas de la primera infancia; 2) La existencia de la sexualidad infantil”.

- Desde el conductismo Watson y Skinner, “la infancia se define como etapa del desarrollo humano determinada por el ambiente, haciendo hincapié en el aprendizaje de conductas por condicionamiento”.
- Desde la psicología humanista, “rescata el reconocimiento del niño como persona, ser activo, creativo, que vive en el presente y responde en forma subjetiva a las percepciones, subrayando sus potencialidades, capacidades intrínsecas de experimentación de autodeterminación y autorrealización”.
- Para la psicología cognoscitiva” Tiene como antecedente la obra de Jean Piaget (1896-1980), quien enfatiza en el niño el ser activo, constructor de estructuras, esquemas mentales, “el científico”; destaca también Jerome Bruner (1987), quien considera al niño como un ser socio-histórico que adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias de forma congruente con la cultura”.
- Desde la TGS (Teoría General de Sistemas), “considera al niño como parte de sistemas dinámicos, familia, comunidad, sociedad” (2014, p. 118).

Chacón Bustillos concluye en su trabajo¹³ que “los modelos explicativos y prácticas provistas por la Psicología, en su capacidad calificadoras, pueden operar como instrumentalización legitimada de intervención territorializando el poder”(2014, p. 128).

En este sentido, la concepción psicopedagógica de la infancia consolidada en el escenario escolar y resguardada por el saber científico va consolidando representaciones de normalidad/anormalidad, que describe patologías en la medida que las acciones y demandas escolares no sean respondidas adecuadamente por los niños y sus familias, aspectos sobre los cuáles volveremos posteriormente.

Concepción de la niñez en el sistema mundo moderno/colonial

La concepción de la infancia en una perspectiva no eurocéntrica que incorpora las características de los niños y las niñas en el contexto del sistema mundo moderno/colonial (Pedraza,

¹³ Sobre el análisis de “1.530 tesis de grado producidas en 18 carreras de Psicología presentes en las 71 universidades de Bolivia” (Chacón Bustillos, 2014, p. 119)

2007), particulariza los procesos políticos e históricos que dieron paso a la idea de infancia expuesta anteriormente y que distan con las concepciones a re-formular de la infancia latinoamericana.

En este sentido, existen trabajos que han ido realizando una lectura de los sujetos de América Latina y el Caribe vinculados a los históricos procesos de estratificación social y desigualdad que operan hasta hoy. Hechos que han venido siendo abordados no como un simple factor de contexto, sino como elemento crucial en la concepción teórica y su materialización en forma de derechos y condiciones de bienestar que han estado ligadas a instituciones del Estado.

La crítica poscolonialista permite señalar la construcción disciplinaria e interdisciplinaria de la infancia como un nuevo sujeto/objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas, que responde a un legado euro-norteamericano que se nos presenta como conocimiento establecido, inmutable, naturalizado y que descansan en una jerarquización racial de antaño que está en la base misma de la noción moderna de infancia. Es decir, la concepción hoy hegemónica de la infancia moderna responde a un desarrollo particular de países como Inglaterra, Francia, Italia, España y Estados Unidos, entre otros (Pedraza, 2007).¹⁴

Desde esta la concepción “el niño se convierte principalmente en un objeto de protección a cargo de la familia y el Estado, receptor pasivo de diversos programas de salud, educación y bienestar”(Pilotti, 2001, p. 18). Este mismo autor señala los siguientes principios de base en tal noción de infancia:

- (1) Se reconoce a la niñez como una etapa específica e indispensable del desarrollo humano;
- (2) Se reconoce a los niños como personas humanas; y
- (3) Se reconoce que los niños son titulares de derechos, tanto en su condición de personas como de miembros de un grupo etario fundamental para la sociedad (Pilotti, 2001, p. 18).

De acuerdo a los planteamientos de este autor, desde el siglo XIX “la infancia como categoría específica va incorporándose más plenamente al ámbito público” (Pilotti, 2001, p. 18), y en la medida que el Estado asumió un rol protagónico en los procesos de socialización y de control jurisdiccional

¹⁴ Así lo que hoy se concibe como niños y niñas, - sujetos/objetos de protección; de la escuela y la familia, vinculados a la educación y al juego -, es el resultado del devenir de la sociedad occidental.

sobre la formación del niños ha habido una “expansión del papel del Estado hacia áreas antes reservadas para el espacio privado de la familia” (Pilotti, 2001, p. 18) como parte del proceso de racionalización de la sociedad moderna.

Esta concepción de infancia –que en sus nociones históricas y psicopedagógicas expusimos anteriormente-, nos lleva a provincializar dicho conocimiento euro-norteamericano desde posturas poscoloniales. En este sentido interesa enfatizar en cómo las concepciones sobre la infancia que hoy son hegemónicas en la academia y las instituciones estatales son el resultado de procesos históricos particulares que han sido universalizados, y que en los contextos latinoamericanos y caribeños remiten a dos tipos de procesos del legado colonial. Por una parte a procesos de colonialismo en la medida que dichos territorios fueron colonias europeas, y por otra, a procesos de colonialidad, dada la manera como se naturalizó la jerarquización racial en la forma de infancias psicopatológicas y socialmente problemáticas.

Compartiendo la propuesta de Pedraza, buscamos proponer una lectura de la relación de la infancia con el sistema-mundo moderno /colonial que se distanciaría de aquella noción moderna de infancia –euro norteamericana– como señalábamos anteriormente; y en esta misma línea a de la Declaración de los Derechos de la Niñez que habría dado el toque final para la consolidación de la idea de infancia surgida en el siglo XVIII en la cultura occidental (Pedraza, 2007).

En estos dos hitos históricos, el conocimiento especializado en áreas como “la pedagogía, la psicología infantil y del desarrollo, la pediatría y el psicoanálisis son los principales pilares para la moderna concepción, descripción y conocimiento de la infancia” (Pedraza, 2007, p. 81), haciendo parte de las concepciones históricas, pedagógica, psicosociales y jurídicas (Alzate Piedrahita, 2003) señaladas anteriormente, de las cuales emergen categorizaciones y jerarquizaciones que devienen naturalizadas en los contextos latinoamericanos.

Así “la infancia como la entendemos hoy es producto de la época moderna” (Cárdenas Boudey, 2013, p. 7), cuyo legado excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencias de las formas de vida concreta (Castro-Gómez, 2003) que caracteriza las múltiples formas de ‘ser niño/niña’ además de los procesos históricos en el territorio latinoamericano y caribeño, que permiten comprender los diversos significados de la niñez. Esta modernidad da la ilusión de la infancia como un sujeto estático que debería “ser” y “vivir” de una manera específica, y desde allí se

han ido estableciendo criterios de normalidad y anormalidad sobre lo que se “debe ser” en la infancia. En este sentido, los parámetros de normalidad en relación a su desarrollo físico y psicológico y a los procesos de aprendizaje en etapas, se instalaron como normas que de acuerdo a Frigerio y Diker (2008), producen un triple efecto:

1. establecen una visión monolítica de infancia, al describir cómo los niños son, genéricamente considerados;
2. fijan unos parámetros que permiten distinguir la infancia normal de la que no lo es;
3. orientan las pautas de educación y crianza (Frigerio & Diker, 2008, p. 19).

De modo que cuando no se responde a las características normativas de las sociedades europeas desde las cuales se establecieron los criterios universalistas (Laclau, 1996), la niñez se convierte en un sujeto psicopatológico (Llobet, 2012) o socialmente problemático. En este sentido, “la infancia” como categoría de análisis deriva en “conocimiento descontextualizado” (Santos, 2008), llegando así a ser conocimiento absoluto, necesario para el control y la regulación social; tal como lo sucedido con las intervenciones estatales en el siglo XX y comienzos del XXI que se fueron focalizando en los espacios sociales más vulnerables y empobrecidos.

He aquí donde ‘los asuntos de los niños’ se convirtieron en asuntos del Estado y donde “las intervenciones estatales en los sectores más desfavorecidos económicamente se definieron por su método policial” (Cárdenas Boudey, 2013, p. 8), mientras que los estratos altos y medios lograron satisfacer las ‘necesidades’ de los niños a través de servicios de carácter privado. En este sentido, se establece un cruce de generación (adulterez/niñez), con el de clase social (por estratificación socio-económica), ya que las características socio-económicas quedaron definidas como factores de riesgo y el carácter universal de las intervenciones estatales fueron concentradas en estos hogares (Cárdenas Boudey, 2013).

Este abordaje marginal de la infancia se complejiza en los actuales escenarios postmigratorios, donde las características fenotípicas –aún más que la nacionalidad- son cruciales en la concepción de la infancia que llega a Chile. Específicamente en el escenario de las investigaciones en algunas de las escuelas de la ciudad de Santiago, donde “dos de los elementos a partir de los cuales se configuraron significados para la diferenciación-jerarquización fueron el acento y el color de piel” (Suárez-Cabrera,

2010, p. 118), promoviéndose significados específicos sobre la niñez de procedencia andina y afrodescendiente.

Dado lo anterior, se plantea una concepción de la infancia como sujeto histórico y geopolítico en el contexto del sistema mundo moderno/colonial consolidado en el siglo XX en los territorios latinoamericanos y caribeños, a partir de dos rejillas de inteligibilidad o elementos que permiten su emergencia en el Chile actual y que podemos analizar desde una ‘nueva’ infancia en el país –andina y afrodescendiente- como un sujeto marginal, psicopatológico y socialmente problemático. La primera noción como objeto/sujeto de derecho al interior de la Convención de Derechos del Niño. Y una segunda, desde su emergencia a través de las relaciones de saber-poder desde las ciencias sociales y humanas institucionalizadas a manera de disciplinas en este siglo.

La siguiente discusión conceptual daría cuenta de una infancia pobre, marginal incapaz de ‘amoldarse’ a las demandas de la época, noción que se reactualizaría en el blanqueado escenario chileno, dando cabida a una niñez racializada: en su cuerpo moral: costumbres y en su cuerpo físico: por fenotipo ya que “se visibilizaría” el legado andino y afrodescendiente que caracteriza a los habitantes de los territorios latinoamericanos, como se profundizará en los últimos capítulos del texto.

La Convención para niños y niñas en tierras sin derechos

La concepción ciudadana de la infancia estaría presente en las políticas públicas desde su noción como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas sociales (Alzate Piedrahita, 2003). Desde allí habría buscado plantearse como una ruptura –fallida- con la noción moderna, pero que se consolidaría luego de un largo tránsito en el escenario supranacional durante el siglo XX –declarado el Siglo del Niño–, en 1989 para la Convención de Derechos del Niño en Ginebra, a partir de la ratificación de la niñez como sujeto de derechos.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) de 1989 está constituida por 54 artículos “que abarcan desde el desarrollo físico hasta el derecho a que los niños y niñas expresen libremente sus opiniones (S. V. Alvarado, Ospina, Quintero, Ospina, & Patiño, 2012, p. 49) y se instala como un discurso a nivel global, concretando casi un siglo de iniciativas que buscaron amparar a la niñez al interior de los procesos bélicos acontecidos en la Europa de las dos guerras mundiales. De hecho, posteriormente a la primera guerra mundial, en escenarios académicos y políticos y a nivel internacional se asiste, tal como indica Scarzanella, a los siguientes fenómenos:

- 1) Lanzamiento de políticas de protección en distintos países.
- 2) Pasaje de la filantropía y una visión “sentimental” a la gestión racional y científica de los problemas de la infancia.
- 3) Extensión del concepto de protección: no atañe sólo a los jóvenes desaventajados por razones económicas y sociales, sino a todos los miembros de las nuevas generaciones.
- 4) Intento de coordinar en el ámbito internacional las actividades públicas y privadas de tutela, colocándolas bajo la égida de una única organización en la que estuvieran representados todos los Estados. Se pensaba confiar a la recién nacida Sociedad de las Naciones (SN) el bienestar de los niños del mundo (Scarzanella, 2003, p. 5).

Es decir, en este contexto histórico específico en el cual se destruyeron diversas ciudades de países europeos, tal marco normativo aparece como una forma de protección de los niños y las niñas en un escenario posterior a la primera guerra mundial, donde las prioridades en Ginebra, tomadas como temas en discusión sobre la infancia, estaban dadas por las condiciones postguerra, por ello aspectos como

“la mortalidad infantil y la desnutrición habían llegado a ser, por ejemplo, por la hecatombe bélica, un problema urgente en los países europeos [...] mientras el problema de la tutela de las madres trabajadoras, de los subsidios familiares y del desempleo juvenil reflejaban la realidad de un mundo urbano e industrializado, atravesado después del 29 por los efectos de la crisis” (Scarzanella, 2003, pp. 8–9).

He í que parte del enfoque proteccionista/humanista presente en la Declaración sobre los Derechos del Niño ratificada en 1924 en Ginebra se deba al trabajo de las fundadoras de Save the Children International Fund. Esta institución que jugó un rol protagónico en su formulación fue creada para ayudar a niños y niñas desplazados y/o refugiados después de la primera guerra mundial (Liebel, 2009).

Así, la configuración de la infancia como un sujeto de derechos –con un anclaje fuertemente proteccionista por parte de los adultos - se presenta como un proceso histórico, social y político que se diferencia de la formulación de los Derechos Humanos donde el concepto de libertad era el fundamento de los derechos. De esta manera lo expone Liebel, indicando por ejemplo, el surgimiento del derecho a la educación donde allí “lo que se estableció no fue el derecho de los niños a la educación,

sino la obligación de los padres de mandarlos a la escuela, institución que el Estado había creado para la educación de la infancia” (Liebel, 2009, p. 25).

Una crítica a esta visión adultocéntrica de la protección estuvo presente en la propuesta sobre los derechos del niño de Kate Widding. Ella desde Estados Unidos, -de acuerdo al historiador chileno Jorge Rojas-, criticó que “una protección de la infancia no llegaba a constituir un reconocimiento de derechos, sino la imposición de la voluntad del adulto”(J. Rojas, 2007, p. 133). Esta propuesta, así como la de la Asociación para la Educación Libre no tuvieron mucho impacto en la de Ginebra, prevaleciendo el enfoque proteccionista.

Pocos años antes de la segunda guerra mundial, una importante demanda por el protagonismo, el reconocimiento y la independencia de los niños y las niñas, fueron hechas al interior de unas condiciones particulares de producción, un orfanato judío en Varsovia. Desde allí Janusz Korczak elaboró la *Magna Carta Liberatis para los niños* en 1919. Este pediatra y pedagogo polaco que en 1928 publicara “*El derecho del niño al respeto*” criticó “la Declaración de Ginebra sosteniendo que «confunde la relación entre obligaciones y derechos» y señalando que «en vez de exigir, lo que hace es tratar de persuadir: un llamado a la buena voluntad, un pedido de comprensión»” (Liebel, 2009, p. 35).

Llamado de buena voluntad que efectivamente no fue respondido por algunos de los países miembros de la entonces llamada Liga de las Naciones –hoy Naciones Unidas-, donde asesinaron a millones de niños. Entre ellos los del orfanato dirigido por Korczak, quien también murió en el campo de exterminación de Treblinka (Liebel, 2009).

Luego del impacto en la población civil de la segunda guerra mundial, en 1959 se ampliaron los derechos de la niñez, luego de discusiones- durante once años- al interior de la Asamblea General de la ONU sobre si sus derechos estaban amparados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Liebel, 2009). Durante este tiempo, la infancia era concebida como “una inversión en el futuro para lograr la paz y la armonía entre las Naciones [siendo así] más un objeto de preocupación que personas con autonomía” (Freeman 1996 p. 1-3 citado por Liebel, 2009).

Dado lo anterior, compartimos las conclusiones de Liebel quien señala que “las diferentes declaraciones sobre los Derechos Infantiles son la reacción a las dos guerras mundiales y a las consecuencias que éstas tenían para la vida de muchos niños” (2009, p. 39), respondiendo, por una parte, a los pactos de convivencia que se replantearon en la Europa postguerra, y por otra, a la

hegemonía de Estados Unidos desde entonces, minimizando las características socio-históricas y políticas y económicas de los otros territorios. Así, la declaración condensa procesos geo-políticos e intelectuales específicos de esos contextos, pero globalizados desde agencias supranacionales.

En este sentido, los parámetros de la Convención delineados al interior de la Organización de las Naciones Unidas, se convirtieron en la versión oficial de la manera de concebir e intervenir sobre la infancia –como concepto homogeneizante y estático- basados en una niñez en particular, alejando de estas concepciones primigenias las condiciones laborales y la estructura de los miembros de la familia, tanto como sus oportunidades de educación y las políticas públicas de los territorios no europeos. Así,

“Los Derechos del Niño son la expresión última y la culminación de una forma de vida y de las concepciones de la familia burguesa y la sociedad capitalista como la han experimentado las sociedades industriales occidentales” (Pedraza, 2007, p. 82).

En este sentido, la Convención se “constituye a partir del proceso de reformulación de las bases de la ciudadanía y la democracia, que a través de un nuevo pacto social caracterizado por la inclusión en la categoría de ciudadano(a) de todos aquellos que habían sido excluidos del pacto original” (Cárdenas Boudey, 2013, p. 11).

He aquí que el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos desde la Convención, remite a la búsqueda por garantizar su protección integral y una participación real a través de una serie de prerrogativas que deberían cumplir los Estados nacionales, donde -de acuerdo a Liebel (2009)-, la Convención se plantea como un elemento estratégico de análisis en diversos ámbitos:

- a. desde las implicaciones de cada artículo para las políticas nacionales,
- b. desde los grupos de derechos que lo integran (económicos, sociales, políticos, culturales),
- c. desde los ámbitos a los que hace referencia (la prevención, la provisión, la protección especial o la participación de los niños en todos los asuntos que les interesan y afectan) o
- d. desde la visión de infancia que refleja” (Liebel, 2009, p. 44).

Es decir, la concepción de la infancia desde la perspectiva de derechos promulgada por la Convención, además de una serie de prerrogativas para los Estados-nacionales vinculados – a través de su firma y ratificación-, implicó reformulaciones sobre “la infancia” ampliamente difundidas en el

escenario latinoamericano a lo largo del siglo XX. En este sentido, la instalación de una ‘nueva era para la infancia’, o un ‘nuevo periodo histórico’ (Alzate Piedrahita, 2003), desde la Convención pasaría por fuertes críticas en diversos ámbitos disciplinares la medida que la noción de ciudadanía [que deviene de la Convención] ha sido una categoría construida en oposición a concepción tradicional de la infancia (Cárdenas Boudey, 2013) y desarticulada del contexto socio-político y económico de América Latina y el Caribe. Dado que tal como lo señala Pedraza, la percepción de infancia desde la Convención:

“sólo se realiza plenamente si se cumplen determinadas condiciones sociales, educativas, laborales y familiares, las cuales están lejos de ser universales. Los Derechos del Niño son la expresión última y la culminación de una forma de vida y de las concepciones de la familia burguesa y la sociedad capitalista como la han experimentado las sociedades industriales occidentales” (Pedraza, 2007, p. 82).

Niñez y ciencias sociales: objeto de estudio

En América Latina y el Caribe, la concepción de infancia derivada de la Convención ha sido criticada desde diferentes aristas. Primero, Llobet (2014) indica cómo el abstracto “niño-sujeto-de-derechos” con su característica eurocentrista, abonaría a la ‘judicialización de la vida’ a través de “nuevas formas de gobierno de la niñez de sectores populares”. A partir de su trabajo cuestiona las trayectorias diferenciales a las que son expuestos los sujetos en la medida que es descrito/prescrito el niño en tanto “menor”, “alumno”, “hijo –legítimo–”, estableciendo desde diferentes campos y saberes la idea de normalidad y estableciendo jerarquías entre categorías diferenciadas, las cuáles basadas en significaciones naturalizadas (sobre la familia, la escuela) son centrales para el tratamiento estatal de la infancia y útiles en la reproducción de las instituciones que construye (Llobet, 2014). Así

“existe una distancia entre la norma delineada por la Convención y la realidad de la infancia [entre otras razones] porque las prácticas dominantes en torno a la infancia se sostienen y legitiman a partir de la noción opuesta a la de la ciudadanía: la idea de niño como un menor, receptor pasivo y objeto de las prácticas institucionales de protección” (Cárdenas Boudey, 2013, p. 12).

En esta misma línea, trabajos realizados desde un análisis histórico-jurídico en diversos países de la región (Argentina, Colombia, Costa Rica, Uruguay y Venezuela), lograron por una parte, la

reconstrucción de la historia de la infancia en la región latinoamericana desde el estudio de los mecanismos “punitivo asistenciales” (García Méndez, 1999, 2011), ratificando parte de la propuesta de Aries quien señalaba que “la historia de la infancia es la historia de su control”.

Así, a partir del análisis de las legislaciones nacionales, se concluyó que la construcción de una “*doctrina de la situación irregular del menor*” que ha caracterizado a la tradición jurídica latinoamericana en su abordaje institucional sobre la infancia, en oposición a los planteamientos de la Convención y su concepción como sujeto de derecho, donde la protección de un llamado “menor delincuente-abandonado” sería la base de un tratamiento punitivo. En este sentido, García-Méndez describiría las reformas jurídicas -en relación al derecho de la infancia- que se establecieron en las primeras décadas del siglo XX en América Latina que crearon *la justicia de menores* como un nuevo tipo de institucionalidad. En esta misma línea, Couso Salas (1999) caracterizaría esta doctrina jurídica como la parte visible de

“una ideología punitiva-tutelar que postula, por una parte, la necesidad de un control severo de la infancia pobre y marginal, que se considera un peligro actual y futuro para la estabilidad de un determinado orden a conservar, y por otra, la protección de los niños de la corrupción moral (y psíquica) que les rodea en el ambiente de pobreza y marginalidad en que viven, ambiente en el que muchas veces se habría contaminado la propia familia del niño, siendo indicada entonces la separación del niño de dicha familia” (Couso Salas, 1999, pp. 81–82)

El necesario énfasis en centrar el gasto público social hacia los más pobres, se ha confundido con la idea de que el único papel de la política social es compensar los efectos que las políticas de ajuste económico y de modernización tienen en la población en situación de pobreza. De esta manera, se ha construido una identidad entre política social y pobreza, que sugiere que el lugar de las personas con pobreza en las políticas públicas se halla en lo social y que las políticas sociales solo tienen el objetivo de combatir la pobreza (García Méndez, 1999).

Los diferentes trabajos de García Méndez indican y denuncian un tipo de esquizofrenia jurídica en la cual co-existen dos leyes: por un lado, los derechos de los niños y las niñas, y por el otro, las formas de control institucional en resonancia con lo que Foucault (2004) llama los dispositivos de seguridad, civiles y sociales o biopolíticos que unen el orden del conocimiento penal con el de la salud en el contexto de una sociedad liberal.

Estos trabajos hacen parte de los paulatinos y constantes esfuerzos de quienes han cuestionado la concepción ‘minoritaria’ de la niñez que ha sido hegemónica desde comienzos del siglo XX tanto en el ámbito de las ciencias sociales y pedagógicas, como desde los escenarios jurídicos y estatales de los diversos países latinoamericanos.

Segundo, en la medida que “el mundo moderno/colonial descansa en un ejercicio de poder basado en la idea de raza y en el eurocentrismo” (Pedraza, 2007, p. 82), las concepciones teóricas desde las ciencias sociales y humanas -en sus formas disciplinares- tradicionales reproduce

“el modelo civilización-barbarie [ya que] dichos saberes atribuyen problemas; crean anormalidades, nominaciones, adjetivaciones y estigmatizaciones [...] como nuevos dominios o neo-colonizaciones técnicas que se imponen subordinando los conocimientos culturales, los diálogos de saberes y las prácticas de agencias localizadas y concretas de los individuos” (M. Salazar & Botero, 2014, p. 153).

En este sentido y como se expondrá a continuación, la particularidad de los procesos históricos, sociales y políticos de los contextos latinoamericanos y caribeños que dan cuenta de la presencia de la niñez, poco responden a aquella concepción universalista de infancia que se ha impuesto, cual camisa de fuerza tanto desde la academia de corte tradicional como desde las instituciones supranacionales, donde “las ciencias sociales —y los estudios de juventud, de modo notable— generan un espacio narrativo privilegiado para recortar, leer y legitimar algunas formas de identidad y subordinar, despreciar o invisibilizar otras”(Elizalde, 2015, p. 141).

También otras críticas se han realizado sobre las ciencias sociales al respecto. Por una parte, dado el adultocentrismo en la forma como allí se ha abordado a los niños y las niñas como objetos de estudio (Moscoso, 2009), en la medida que el “mundo adultocéntrico” (Duarte, 2000), se convierte en un entretejido de control y poder en el cual son enunciados los niños y las niñas desde los adultos. En este sentido, Duarte apela al carácter de construcción social de las clases de edad -tales como niñez y adultez- para indicar la manera como la condición adultocéntrica de la sociedad occidental se caracteriza por

“unas relaciones de dominio entre estas clases de edad y lo que a cada una se le asigna como expectativa social que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y

actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica” (Duarte Quapper, 2012, p. 103).

Por otra parte, desde la sociología de la infancia (Liebel, 2009) se cuestiona el relegado lugar de ellos y ellas en los estudios sobre la infancia, es decir, cómo se ha prestado atención a la infancia en tanto momento de la socialización, atendiendo a las instituciones familia y escuela pero excluyendo a los niños. En un recuento histórico, Llobet nos lleva a comprender que mientras

“a finales del siglo XIX y principios del siglo XX el planteo central consistía en que la “amoralidad” de los niños era diferenciable de la criminalidad adulta en tanto constituía su prolegómeno, a fines del siglo XX era necesario distinguir la vulnerabilidad de la criminalidad, aun cuando ambas fueran explicadas a partir de alguna falla en los soportes afectivos y materiales que deberían haber provisto la familia y la sociedad” (Llobet, 2014, p. 222).

Así, la combinación de los saberes (psi) y el discurso de derechos

“parece tejer una trama de normas que regulan la vida de los niños en las instituciones - escolares, sanitarias, familiares– dando lugar a una proliferación de intervenciones micro en las que las interacciones entre adultos y niños y entre los propios niños son analizadas bajo una magnífica lupa normativizante, destinada a capturar tempranamente anomalías” (Llobet, 2014, p. 222)

En este sentido la construcción de la norma -nacional- será clave para comprender la manera como la niñez que llega a Chile desde finales del siglo XX es significada como un nuevo sujeto homogeneizado en tanto ‘fuera’ de ella. Así su ‘desviación’ será objeto de discursos psicopatologizantes y socialmente problemáticos, como veremos posteriormente.

Construcción histórica de la niñez en Chile

De la niñez latinoamericana y los huachos en Chile

En este apartado interesa señalar la relación entre los hechos históricos, las prácticas sociales y la elaboración conceptual (García-Palacios, Horn, & Castorina, 2015), en la medida que el saber académico ha sido un terreno estratégico para la elaboración de legalidades nominativas sobre los sujetos (Elizalde, 2015). He aquí que tanto la idea de infancia como la misma Convención condensaran

el legado colonial dada su formulación en escenarios académicos y geo-políticos distantes pero no inconexos de los procesos históricos de los diversos territorios del continente americano tanto en la historia colonial como en la republicana.

Remontándonos a los nacimientos de la Convención en el territorio europeo, encontramos que había una escasa representación de los gobiernos del continente americano en las instituciones que sobre la infancia se crearon en la Sociedad de Naciones (Scarzanella, 2003) a comienzos del siglo XX, y en la medida que académicos y políticos de los países latinoamericanos - en tanto herederos de la élite criolla de la colonia-, se habían educado en algunos países de Europa y posteriormente en Estados Unidos, el espíritu emancipador que se preocupaba por la niñez del continente estuvo siempre impregnado del ‘aire civilizatorio del norte’.

Es por ello que acudimos a un ejercicio historicista como forma de cuestionar la concepción hegemónica de infancia -y su vínculo con la Convención de Derechos del Niño- para llegar a la concepción de sujetos infantiles plurales y heterogéneos en sus múltiples encuentros/desencuentros con otras categorías tales como la clase, el género, la nacionalidad, lo rural/urbano, y lo que aquí nos compete, la idea de raza en los escenarios migratorios de comienzo del siglo XXI en Chile.

Para comienzos del siglo XX “era normal que los educadores más prestigiosos de las Américas hablaran de la necesidad de regenerar la raza, mejorar la especie, cambiar la calidad biológica de los niños” (Galeano, 1998, p. 62), en diferentes instancias académicas y gubernamentales, al respecto, de acuerdo al análisis de la politóloga Scarzanella, el Instituto Interamericano de Protección de la Infancia (IUPI, creado en 1927), “reveló que sus expertos [...] por cultura e identidad se sentían en el fondo europeos y les costaba liberarse de prejuicios raciales cuando era cuestión de meterse en la realidad de sus países” (Scarzanella, 2003, p. 24).

Si bien, inicialmente los temas prioritarios sobre la infancia – al interior de la Sociedad de Naciones- se analizaban de acuerdo al escenario político postguerra en Europa, posteriormente (entre 1933 y 1936), el énfasis de las actividades del Comité de Protección de la Infancia (*Comité pour la Protection de l'Enfance* creado en 1926) fue la documentación –de orden jurídico principalmente– sobre los niños marginales esto es, abandonados, ilegítimos, delincuentes (Scarzanella, 2003).

Este énfasis se anudó al creciente racismo científico de la época que donde la eugenesia había sido tenido gran impacto en la Unión Panamericana, desde donde se creó la Oficina de Eugenesia y

Homicultura, dirigiendo sus actividades hacia la eugenesia negativa a través de la esterilización, y la positiva, mediante campañas sobre la higiene materno-infantil (Scarzanella, 2003). La Unión Panamericana estaba fuertemente vinculada con el IUPI a través de diversos eventos, como por ejemplo el Congreso Panamericano del Niño llevado a cabo en Chile en 1924, allí “habían sido numerosas las voces que exigían “seleccionar las semillas que se siembran, para evitar los niños impuros” (Galeano, 1998, p. 62). Esta focalización en la niñez pobre se observó cuando,

“al inaugurar el sexto Congreso Panamericano del Niño, en 1930, el dictador peruano Augusto Leguía puso el acento en el mejoramiento étnico, haciéndose eco de la Conferencia Nacional sobre el Niño del Perú, que había lanzado un grito de alarma ante la “infancia retardada, degenerada y criminal” (Galeano, 1998, p. 62).

Así, bajo la figura de “higiene social”, “educación biológica”, la preocupación se dirigió hacia la niñez pobre de los países latinoamericanos y caribeños desde donde, a través de prácticas y discursos se fue configurando un espacio institucional particular para la conceptualización de la “niñez latinoamericana”, teniendo en cuenta, como se describió anteriormente, que los diversos territorios del continente han sido configurados como espacios de desigualdad, en los cuales están inscritos tanto los adultos, como sus niños y sus niñas.

Esta desigualdad se vincula con la colonialidad -en términos histórico-culturales- y con la globalidad en términos de la ubicación de América Latina en el sistema-mundo (Elizalde, 2006). De manera que “el análisis de las modalidades que adopta la reproducción de la desigualdad, es central a la comprensión de las condiciones de existencia y las significaciones de “la infancia” en la región (Llobet, 2014, p. 29), distanciándonos de “lo latinoamericano” como chivo expiatorio racializante. Se critica en este sentido su concepción como factor ‘cultural-étnico-racial’ que en sí mismo explica la no correspondencia de esta infancia, con aquella de la concepción hegemónica.

Dado lo anterior vamos a dar cuenta de dichas características -histórico-culturales y geopolíticas- que constituyeron a la niñez latinoamericana desde los cuestionamientos poscoloniales, particularmente desde la colonialidad del poder para enfatizar en los procesos históricos diferenciales en los cuales se configuró la niñez en este contexto en particular.

Es decir, en la medida que los sujetos de los territorios coloniales fueron configurados racialmente e incorporados a una lógica de poder colonial, las instituciones -familia y escuela- también

pueden ser leídas como resultado de relaciones de dominación desde el capitalismo moderno/colonial, en las cuales “los niños quedaron atrapados en este patrón de poder y convertidos en objetos de explotación hasta comienzos del siglo XIX” (Pedraza, 2007, p. 83). Siguiendo a esta antropóloga,

“Mientras que en Europa los niños recibieron paulatinamente una creciente atención pedagógica y médica, familiar y escolar, **los niños de las colonias europeas, convertidos como sus padres en subordinados, entraron en los circuitos productivos del servilismo y la esclavitud.** Mientras que los niños europeos se vieron gradualmente liberados del trabajo y las familias europeas pasaron a convertirse en familias burguesas, la educación se hizo obligatoria y gratuita, y la higiene y los servicios médicos básicos fueron gradualmente puestos a disposición de las clases trabajadoras, **los niños bajo los regímenes coloniales continuaron haciendo parte de los recursos de trabajo de una población mundial racialmente jerarquizada**”¹⁵ (Pedraza, 2007, p. 83).

Dado lo anterior, vemos cómo el interés por la infancia estaba fuertemente ligado a un proceso de blanqueamiento étnico y social, que buscaba estar acorde con las concepciones de la infancia europea, por lo cual la burguesía criolla, al igual que anteriormente lo hicieran los gobernantes europeos, caracterizaron a sus poblaciones con los mismos principios raciales (Pedraza, 2007), quedando atrás el colonialismo – dados los procesos de independencia del legado español y portugués- pero emergiendo formas coloniales de poder que se mantienen en la actualidad en los escenarios educativos, configurados de manera diferencial para la élite y para el ‘bajo pueblo’ en un continuo proceso de jerarquización social.

Como señala el historiador Jorge Rojas (2010)¹⁶ en relación al siglo XIX, “la educación primaria buscó cumplir con su objetivo civilizador” (p. 172), lo cual sucedería durante el liberalismo por 1840, cuando “surgió desde la óptica estatal la preocupación por impartir educación primaria a las clases populares como una condición para “civilizarlos”, y por esa vía, modernizar al país” (p. 168). La intervención educativa -especialmente en las áreas rurales- estaba dirigida hacia los pobres, donde

¹⁵ El resaltado no hace parte de la cita original. Es propio, para enfatizar los procesos diferenciales dados en Europa y las colonias.

¹⁶ Sarmiento fue uno de los más importantes defensores de la función civilizadora de la escuela. Como lo planteó en 1852, en un artículo publicado en el Monitor de las Escuelas Primarias, el maestro de escuela era capaz de integrar a los hombres a la civilización, superando su estado natural, el salvajismo” (J. Rojas, 2010, p. 168)

“la tarea del maestro era en gran medida destruida o debilitada por las propias familias, cuyos hábitos y costumbres eran herencia de los pueblos salvajes originarios [...] De origen salvaje era también “el poncho, ese pedazo de tela que encubre el desaliño del vestido, i crea un muro de división entre la sociedad culta i el pueblo”. Más importante todavía, de aquél también procedía “la propensión al robo, al fraude, que parece innata en nuestras clases bajas aquí, i los apetitos crueles que se han desenvuelto allá”. Pero el solo hecho de asistir a la escuela, cumpliendo un horario y sometándose a la autoridad del maestro, permitía salir por un momento del círculo familiar y disciplinar las pasiones que comenzaban ya a germinar” (J. Rojas, 2010, p. 168).

Como en el caso chileno, donde “aunque en las escuelas participaban niños de distinta condición, esto se limitaba a los niños blancos. La presencia de negros y zambos estaba expresamente prohibida” (J. Rojas, 2010, p. 50), en este sentido, la educación que se venía implementando en las colonias del Imperio Español era una garantía únicamente para quienes fueran considerados “blancos”, aunque no necesariamente de la élite gobernante. De hecho, de acuerdo al trabajo historiográfico de Jorge Rojas, encontramos una diferenciación entre los alumnos blancos –los pupilos- y los manteístas, al respecto, “Vicuña Mackenna enfatizaba que el dinero y la alcurnia dividían a los alumnos. Los que no podían pagar el internado quedaban en una segunda categoría y debían sentarse sobre sus mantas” (J. Rojas, 2010, p. 50).

He aquí que mientras unos niños empezaban a ir a la escuela, otros crecieron bajo relaciones laborales de explotación, tales como la “negrita” o el “mulatillo” que eran regalados en la lectura de los testamentos durante el Chile colonial, de acuerdo a Rojas (2010, o como las chinitas y los hijos de indígenas, que convertidos en objetos serviles, pasaban de mano en mano, de familia en familia. Todos eran parte del servicio doméstico durante la vida republicana, desapareciendo paulatinamente de las narrativas de nación. Para aquella época, “los “indiecitos” eran muy considerados en las familias adineradas. Generalmente eran raptados y vendidos por los indígenas de la Frontera que realizaban incursiones hacia el interior de la Araucanía” (J. Rojas, 2010, p. 74).

De manera que la presencia de niños y niñas como esclavos o como sirvientes libres y sin paga, ha sido parte del escenario histórico que caracterizó no solamente a Chile, sino a los otros países del continente americano con quienes compartió los procesos independentistas, de construcción de Estado-nación moderna, así como de jerarquización social – manteniendo el orden racial colonial -.

He aquí que la diferenciación social basada en la raza/etnia se constituyera en uno de los pilares de construcción de categorías yuxtapuesta en muchos casos a la de clase.

Con el objeto de acotar al contexto chileno, acudimos al trabajo del historiador Gabriel Salazar sobre *los niños huachos* que facilita una mirada minuciosa sobre las condiciones de los niños pobres de los siglos XIX - XX que no hacen parte de la historia oficial del país, sin embargo:

“nuestra camaradería de huachos constituyó el origen histórico de la conciencia proletaria en Chile. Un primario instinto “de clase” que, para nosotros, fue más importantes – para bien o para mal- que el instinto de familia. Fuimos, por eso la primera y más firme piedra de la identidad popular en este país” (G. Salazar, 2006, pp. 46–47).

De manera que el trabajo de Salazar *nombra a los in-nombrados*, permite visibilizar a los niños pobres, los huachos (los huérfanos) desde un rastreo histórico; facilitándonos comprender imposibilidad de correspondencia de la “infancia a la europea” de la cual hablábamos anteriormente y mucho menos la de la Convención de Derechos del Niño, dados los diferentes procesos socio-históricos y políticos en los cuáles se desarrolló el concepto.

Así, mientras en 1900 la sueca socialista Ellen Key publicaba “El siglo de los niños”, libro donde proponía una pedagogía desde el niño (Liebel, 2009), mientras en París en 1905 se llevaba a cabo un congreso sobre los problemas de alimentación de la niñez; y en 1907 en Bruselas sobre la protección a la primera infancia (Galeano, 1998), los eventos sobre la infancia en los territorios latinoamericanos cuestionaban su ‘componente indígena’, ubicándolos en los lugares de lo indeseado y como un obstáculo para la civilización. Particularmente en Chile, se estaba “librando una “batalla contra el bajo fondo popular”(G. Salazar, 2006, p. 61) a través de diversas estrategias para la lucha contra los pobres, no contra la pobreza, buscando “detener la marea de párvulos que inunda día tras día nuestras calles y nuestra capital” (G. Salazar, 2006, p. 61).

Siglos atrás había sido creada la Casa de Expósitos (en 1758), pero que desde 1853 fue denominada indistintamente Casa de Huérfanos (J. Rojas, 2010, p. 71) para ‘acoger’ a niños abandonados, huérfanos, no deseados, etc. Esta institución cuya fundamentación era la caridad cristiana, era una de las herencias coloniales extendidas a nivel latinoamericano, donde una de las estrategias era educar estos niños y niñas y ubicarlos en “casas de respeto” como sirvientes sin salario alguno. Este trabajo realizado por las *Hermanas de la Congregación de Providencia*, era parte de

“la solución del grave problema de los niños abandonados por sus madres [donde] Las instituciones de beneficencia que se han creado responden al espíritu civilizador de nuestra (alta) sociedad. Pues una parte importante del vagabunderío infantil ha sido educado para servir en nuestras casas de respeto. En este punto, tenemos y tendremos nuestra conciencia cristiana en paz” (J. Rojas, 2010, p. 61).

Efectivamente la élite chilena buscaba alejar a los niños y las niñas de las calles de la ciudad, quienes eran concebidos como un problema social y de estética urbana. Designados como niños huachos que inundaban las calles, como un montón de “chiquillos harapientos i sucios [que] salen de sus madrigueras a respirar el aire de la calle” (Daniel Barros 1889 p. 133 y 136 citado por G. Salazar, 2006, p. 63), desde los informes oficiales.

Por su parte, la historiadora Milanich (2001) hizo referencia a estos lugares de beneficencia como parte de una lógica de “circulación de niños [entendida ésta como] la práctica según la cual los niños no se crían en casa de sus progenitores biológicos, sino que pasan toda su infancia o una parte de ella en casa de custodios ajenos” (Milanich, 2001, p. 80), interpretando el “abandono institucional de niños como una manifestación de prácticas populares sumamente difundidas, arraigadas y ambiguas” (Milanich, 2001, p. 80).

Estos niños hacían parte la migración campo-ciudad cuyas familias se insertaron en espacios insalubres como conventillos y cites caracterizados por pésima ventilación e inundaciones constantes, mientras sus dueños se enriquecían sin mejorar las condiciones habitacionales

“asinada (sic) en cada una de aquellas cuevas vivía una familia entera, por lo jeneral bastante numerosa, los vicios del padre constituyeron la primera escuela de los hijos, quienes, amamantándose desde que nacen con la corrupción i el escándalo, llega a ser su alimento, su modo de ser ordinario. Allí no existen, no pueden existir ni el pudor ni la decencia (Informa de Manuel Domínguez a la Intendencia de Santiago)” (En AMI Vol. 415, julio 9 de 1872, citado por G. Salazar, 2006, p. 73).

He aquí, que como eran referidos desde la institucionalidad como una amenaza al carácter culto de la ciudad, donde a pesar del “*interés superior de la moralidad pública y el bien de la Patria*” (G. Salazar, 2006, p. 57), no lograban controlar las actividades de niños, niñas y madres, padres y ‘bajo pueblo’. Así actividades lúdicas, ceremonias funerarias o actividades laborales eran objeto de cuestionamiento,

multas y cárcel. Por ejemplo la Ordenanza de Policía de la ciudad de Talca, mediante su artículo 62 prohibía

“funciones que suelen tener la gente del pueblo cuando muere algún párvulo con el nombre de celebración de angelitos. Multa 4 pesos” dado el carácter incivilizado y ofensivo a las buenas costumbres que tienen tales funciones del pueblo” (G. Salazar, 2006, pp. 56–57).

La historia de niños pobres recopilada por Salazar nos lleva a comprender las políticas estatales dirigidas hacia la población marginal desde inicios de la vida republicana del país. La cual concebida como una ‘masa’ molesta que era desagradable en los espacios públicos debía ser ocultada y servir en las ‘casas de respeto’ como única forma posible de educación y moralización. Advierte Salazar que la sociedad de la época “cultura, cristiana y civilizada vive en nuestro país bajo la amenaza permanente de la barbarie y salvajismo” (2006, p 50) de acuerdo al documento presentado a la Asamblea Provincial de Santiago en 1829 por importantes políticos del país como Manuel Pérez, Pedro Félix Vicuña y Isidoro Errázuriz. Así en el siglo XIX, se solicitaba:

“la persecución de los vagos... la extirpación de estos parásitos... la extinción de las reuniones crapulosas que se forman en algunos bodegones o cuartos de mujeres perdidas que viven juntas escandalosamente y son una verdadera peste de la sociedad” (Ordenanza de Policía del Departamento de La Serena. Publicado en AMI, vo. 146, julio 18 de 1843 G. Salazar, 2006, pp. 51–52).

Como principios básicos de higiene pública, se demandaba institucionalmente que los espacios públicos estuvieran libres de niños prohibiéndose allí todo tipo de juegos y encarcelando a quienes desacataran. A manera de ejemplo Salazar expone el artículo 65 de la Ordenanza de la Policía de la ciudad de Los Ángeles, “todo niño que se encontrase jugando o cometiendo desórdenes en las calles será conducido por 24 horas al cuartel de la Policía” (G. Salazar, 2006, p. 54)

La historia de los *niños huachos* de Salazar les describe como herederos históricos de la marginalidad que son ubicados, como sus padres, madres y sus ancestros en la base piramidal de la sociedad chilena. *Huachos*, como lo entendemos para la investigación que aquí nos compete, hace referencia más que a la cualidad de huérfanos, a las características de los niños y las niñas objeto del rechazo institucional desde tiempos coloniales y republicanos, que tuvieron que valerse por sí mismos, en camaradería, lejos de la familia tradicional; al interior de ‘formas’ de familia, como la del inquilino

del fundo o del peón gañán, que luego se insertaron en espacios marginales de la ciudad y que debían ser moralizados de acuerdo a las lógicas propias de la lógica de Estado.

En el primer caso, en el ‘Chile rural’, refiere a quienes vivían en calidad de inquilinos, al servicio del patrón del fundo, donde no era “más que un sirviente sumiso a pesar de su categoría de inquilino [así, dentro de la casa] actúa como un capataz de segunda clase; autoritario, abusivo pese a su fama de ‘padre de familia’”(G. Salazar, 2006, p. 25). En el segundo caso, refiere a los “*vagabundos mal-entretidos*” que deambulaban por los campos “*embarazando mujeres y desparramando “huachos*”; en este último caso, las mujeres que se hacían cargo de los hijos, eran a su vez objeto de crítica social. Ya fuera en las rancherías o en las fábricas cuando se dio la migración campo ciudad, de acuerdo a este historiador.

Así estos niños y niñas, desde allí, desde ‘el bajo pueblo’, han sido configurados como objeto de protección estatal. Ya no en el campo, al servicio del patrón, o en el fundo a manera de inquilinos, sino en las pequeñas ciudades de comienzos del siglo XX se le cuestionaba a la familia por su incapacidad de hacerse cargo de ellos. Así, antes esclavos, servicio doméstico de las familias migrantes europeas o de criollos acomodados, ingresan a los miserables lugares ciudadanos para ser llevados, gracias a la caridad cristiana de las casas decentes en calidad de servidumbre –de nuevo- sin consideraciones ni paga.

Como lo plantea Salazar, este mundo de huachos –por nacimiento o por opción-, **se constituyó en oposición al “universo de los “caballeritos”, niños de la clase alta cuyo mundo “tenía la nitidez, colorido y perfección de una postal de París”** (G. Salazar & Pinto, 2002, p. 49). De hecho, “la sensibilidad hacia los niños pobres debía contagiar incluso a los niños de la clase alta, quienes aprenderían así, a temprana edad, el sentimiento de la caridad (J. Rojas, 2007, p. 146). Siendo ese sentimiento el que caracterizase las políticas hacia la infancia de comienzos del siglo XX, donde la ‘filantropía’ privada a través de colectas públicas a favor de la infancias, todo un “espacio para la sociabilidad de la clase alta” (J. Rojas, 2007, p. 153) alejándose hasta el día de hoy de la concepción y reconocimiento de la niñez como sujeto de derechos.

Tal como lo señala este historiador - en su revisión sobre el concepto de los derechos del niño y su aprehensión en Chile entre 1910 y 1930-, a nivel institucional se consideraba que “a los niños se les debía asegurar un cierto nivel de bienestar material y espiritual. Esto no siempre significó un reconocimiento de derechos en un sentido estricto, sino muchas veces el desarrollo de un sentimiento

de compasión y piedad. Sin embargo, la idea de que los niños requerían de cierta protección por su propia condición vulnerable y frágil pronto se relacionó con el concepto de “derechos” (J. Rojas, 2007, p. 130) y en este sentido, a ser atendido por el Estado bajo la doctrina de *‘Parens patriae’* (Pilotti, 2001).

Así, la caridad y la beneficencia en tanto formas de gobierno sobre los pobres pasaron a ser parte prioritaria de las acciones del Estado que buscaban hacer de éstos sujetos obedientes, particularmente en relación a la niñez, buscando el disciplinamiento de sus conductas en instituciones de encierro (Sáenz & Granada, 2013), tales como las escuelas y orfanatos ya descritos anteriormente.

He aquí que uno de los elementos que hacen parte de las concepciones psicopedagógicas de la infancia moderna refiere a “los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños” (Alzate Piedrahita, 2003, p. 83 retomando la propuesta de Escolano 1980), que en el contexto latinoamericano y caribeño fue dirigido hacia los pobres bajo la figura de ‘protección’ a las clases populares, siendo la escuela una de las instituciones cruciales en este interés protector. De hecho, como lo señala Rojas,

“Uno de los grandes temas de debate que protagonizó la escena política en las dos primeras décadas del siglo XX fue el fortalecimiento de la educación primaria, es decir, de la escuela para pobres [de manera que] junto al debate sobre la obligatoriedad de la instrucción primaria se fueron agregando otros elementos a la discusión, que ponían más en evidencia el carácter elitista de la educación que estaba entregando el Estado” (Rojas, 2010 p. 237)

Este historiador describe la continuidad de un sistema educativo segregacionista perfectamente identificable un siglo después— caracterizado por formación paralela. Dicho sistema estaba centrado por un lado “en los liceos y sus cursos preparatorios, que debía entregar formación a las clases más acomodadas y sectores medios emergentes; otro, vinculado a las escuelas primarias, que tenía por destinatario a los sectores populares” (2010 p. 237). En este sentido, mientras la educación en los liceos

“tenía un fuerte componente humanista y ofrecía la formación suficiente para poder proseguir educación superior o, cuando menos, participar en oficios propios de las clases ilustradas. El segundo sistema, a partir de la ley orgánica de 1860, entregaba una formación mínima en conocimientos de lectura y escritura, matemática elemental, algo de historia de Chile,

educación cívica y gimnasia; además de dibujo lineal, para los niños, y puericultura, para las niñas” (Rojas, 2010 p. 237)

No debería extrañar, en este sentido que del Instituto Nacional provengan, como señala Rojas “prácticamente todos los presidentes de Chile desde Manuel Bulnes hasta Juan Luis Sanfuentes (con la excepción de Jorge Montt)” (Rojas, 2010 p. 249); existiendo, eso sí, diferenciaciones a nivel interno, pues “hasta 1902 existían tres tipos de alumnos: los internos, los medio pupilos y los externos” (2010 p. 249).

Por otra parte, “educar a los niños pobres” siempre fue un interés por parte del Estado chileno de acuerdo a este historiador. Las disputas estaban orientadas frente al contenido de esa educación, a “el sentido político de la ampliación de la cobertura (democratización o segregación social), el control del proceso (el Estado o los particulares) y los incentivos que se debían crear (auxilio escolar a cargo del Estado o de los particulares)”, (Rojas, 2010 p. 243).

Las vinculaciones entre pobreza y niñez como elemento clave para la diferenciación social, también se dieron en constante articulación con la de ‘comportamientos desviados’ o que se distanciaran de la ‘norma’ del discurso hegemónico. He aquí que nos encontráramos, para el siglo XX con los ‘hijos ilegítimos’ que anteriormente describíamos con Salazar; con los niños trabajadores; con “los menores”, objeto predilecto de los Tribunales; o los niños de la dictadura; o los niños migrantes e indígenas de comienzos del siglo XXI.

El historiador Jorge Rojas expone en diversos textos acerca las diversas labores en las cuales participaban niños y niñas hasta la mitad del siglo XX. Bien fuera en el campo, donde “las responsabilidades labores comenzaban desde temprano, tanto en las grandes propiedades como en los pequeños predios” (Rojas, 2010 p. 351), en calidad de hijos de inquilinos, sobre todo en reemplazo del padre fallecido. O bien en el caso “niñas servían en labores domésticas, tanto en las casas patronales como entre los pequeños propietarios y la clase media rural” (2010 p. 353). Al respecto, para el censo de 1950 había

“9 mil niños menores de 15 (en su mayoría mujeres) que se dedicaban a estos trabajos, lo que representaba un 6,1% del total de 148 mil “sirvientes”. El número de niños (de 12 a 14 años) en este oficio había crecido 2,4 veces, lo que probablemente indica los primeros efectos de la

rápida migración campo-ciudad que arrastró a un importante contingente de niños” (Rojas, 2010 p. 354).

Por otra parte, en relación al trabajo en las minas hubo una temprana “sensibilidad frente a la presencia de niños en las labores subterráneas” (2010 p. 354), donde por ejemplo en el caso de Máfil “en el interior de las minas trabajan de wincheros y bomberos muchos niños menores de 16 años, en condiciones sumamente penosas, con turnos iguales a los mayores” (ídem). Sin embargo, esto no se tradujo en acciones concretas a favor de la niñez explotada; para 1924 se generó una legislación que restringió la contratación de menores de 18 años, pero como

“lo recordaba Javier Gandarillas, años más tarde: “Ya en el año 1925, cuando se trató de poner en vigencia esta ley, hubo protestas, no solamente de los industriales mineros, sino de entidades imparciales en la materia, como el Cuerpo de Ingenieros de Minas y la Sociedad Nacional de Minería, habiendo obtenido del Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social, la no aplicación de la ley”” (Rojas, 2010 p. 354)

Ahora bien, las leyes sí tenían un buen nivel de aplicabilidad siempre y cuando éstas no fueran en contra de los intereses económicos ‘del país’, y por el contrario, promovieran la “regeneración moral de los niños de la calle”. Es decir, la legislación laboral tardaba en su aplicación, mientras la encaminada al ‘mantenimiento del orden’ tenía efectos más inmediatos. Esta situación se dio en los contextos urbanos, donde se buscó controlar la infancia a partir de leyes referidas a la escolaridad obligatoria y las de vagancia y abandono de menores” (2010, p. 358) allí, “las regulaciones municipales para autorizar las actividades callejeras comenzaron a incluir restricciones de escolaridad y de edad” (2010, p. 358) como en el caso de los niños lustrabotas.

Por otra parte, la preocupación por la niñez marginal se daba también en otros ámbitos a través, por ejemplo, de la creación de Sanatorios y Colonias infantiles permanentes, así como de una sección de Educación Física y Moral. La emergencia de estas instituciones se dio como consecuencia del Decreto Ley 355 donde se dio origen a la División de Higiene Social. Así, de acuerdo al historiador chileno, “en “defensa de la raza”, se incluía diversos mecanismos de control para evitar la expansión de las enfermedades de “trascendencia social” que pudieran provocar la “degeneración de la raza”, como las venéreas, el alcoholismo, la prostitución y la tuberculosis” (Rojas, 2010 p. 366)

Como apoyo a estas políticas, indica el historiador, se fortaleció la educación física, donde especialmente en las escuelas primarias “las clases de educación física no eran más que ejercicios militares, realizados en forma esporádica, con el objeto de fortalecer la moral patriótica” (2010, p. 367). En este sentido, fueron diversas las instituciones creadas en las primeras décadas del siglo que buscaban atender las “educación física para el desarrollo físico, moral y espiritual del niño, la fortaleza de la raza y el goce estético del cuerpo” (2010, p. 369). Una de ellas fue la Dirección General de Educación Física, fuertemente influenciada por las experiencias en Alemania e Italia, desde el cual se dirigía la Revista Educación Física, de alto impacto a nivel nacional; otra fue la Dirección General de Sanidad y el Departamento de Educación Sanitaria, que tenía tres secciones:

1. Inspección Escolar y Bienestar del Niño (que realizaba exámenes físicos, cursos por correspondencia, inspeccionaba locales, entre otros),
2. Enfermedades Venéreas y Publicaciones (encargada de la difusión masiva de cartillas) y
3. Enfermeras Visitadoras (dedicada a la formación del personal técnico) (ídem).

El Instituto de Salud Escolar, creado en 1928, estaba orientado a dos acciones, una pedagógica y otra de higiene escolar. La primera estaba orientada a la educación sobre higiene y deportes para profesionales y la segunda “se concentraba en practicar la inspección médica de los escolares; investigar en sus laboratorios los aspectos fisiológicos, biométricos y psicológicos que pudieran afectar la capacidad pedagógica y física de los alumnos” (2010 p. 370). Si bien el Instituto fue cerrado siete meses después de su creación, es un referente importante en relación a la masividad de exámenes que se alcanzaron a realizar, donde de acuerdo a Rojas, fueron 21 mil estudiantes los indagados, y

“aunque el diagnóstico clínico infantil se venía aplicando desde hacía décadas, nunca había alcanzado este nivel de masividad, en especial entre las niñas. Muchas directoras de escuelas de mujeres “veían en el examen médico de sus alumnas, poco menos que un sacrilegio” (2010 p. 371).

Por otra parte, la vinculación niñez-delincuencia se puede rastrear también por esta época de auge científico y naciente institucionalidad estatal, derivado del enfoque de protección en Chile “que limitaba la acción represiva y privilegiaba el papel educativo y preventivo” desde allí se reorganizaron algunas entidades, sin que hubiera cambios en la inversión pública. Como lo especifica Rojas, “se trataba de transformar en “factores de utilidad social” a todos los niños que, por su situación de

pobreza, ausencia de padres o abandono, estuvieran siendo arrastrados a una “vida miserable”, que los transformaría en seres inadaptados, moralmente desorientados y muchas veces “degenerados” (2010, p. 383).

Por ejemplo la Ex correccional (llamada para la época Escuela de Reforma de Santiago) pasó a ser la Escuela de Educación Preventiva, donde “el objetivo del cambio era ampliar su función de reclusión y reforma de los niños delincuentes, con el de ofrecer asilo a los niños que se encontraban ‘en situación de delinquir previniendo que se transformen en pequeños criminales’” (2010, p. 383). La reorganización se dio bajo los nuevos principios criminológicos y la Ley de Menores de 1928, la cual condensaba las corrientes de la ciencia positivista. Como se expuso anteriormente, este sistema tutelar tuvo auge durante casi todo el siglo XX, generándose un gran cambio para 1989 con la Convención de Derechos del Niño.

Sin embargo, interesa destacar aquí, cómo las bases científicas que dieron soporte a la existencia de la Ley de Menores y el engranaje institucional y doctrinario que ella portaba fueron resultado de un paradigma que en el mundo occidental, especialmente desde algunos países de Europa y desde Norteamérica, vincularan infancia-pobreza-delincuencia en una lógica de control social que, en los diferentes países latinoamericanos habían sido abonados por las ideas higienistas de la época donde las características raciales eran asunto de preocupación estatal, concebidas como de “degeneración racial”.

Capítulo 2.

Un horizonte ético para la niñez de las migraciones y los mapas parlantes

Crítica a las ciencias sociales tradicionales

Los cuestionamientos a las pretensiones de objetividad y neutralidad de los saberes modernos se han realizado desde diversas vertientes y rincones del mundo. En este sentido y tal como se planteó desde el Informe Gulbenkian, “las ciencias sociales se constituyen como tales en un contexto espacial y temporal específico: en cinco países liberales industriales (Inglaterra, Francia, Alemania, las Italias y Estados Unidos) en la segunda mitad del siglo pasado” (Edgardo Lander, 2003, p. 23).

Es por ello que algunos autores llaman a desprovincializar las ciencias sociales. Esto es cuestionar el carácter universalizante de las teorías planteadas en un acotado espacio como lo es el territorio llamado Europa y sus efectos en la no-Europa; o la centralidad del Atlántico Norte como el sitio donde se hace la historia mundial y el sitio donde esa historia puede ser contada (Trouillot, 2003). Desde Chakrabarty, “provincializar” Europa implica descubrir cómo y en qué sentido ideas universales surgieron de tradiciones intelectuales particulares que no tendrían ninguna validez universal (Chakrabarty, 2008),

“Se trata de que las denominadas ideas universales que los pensadores europeos produjeron durante el periodo que va desde el Renacimiento hasta la Ilustración y que, desde entonces, han influenciado los proyectos de modernidad y modernización en todo el mundo, nunca pueden ser conceptos completamente universales y puros (mientras sean expresables en prosa)” (Chakrabarty, 2008, p. 20).

Sociólogos como Boaventura de Sousa Santos irían aún más lejos. Él propone una reprovincialización de Europa que preste atención a las desigualdades al interior de Europa (Santos, 2008), que permita cuestionar no sólo la universalidad del conocimiento eurocentrado, sino también la versión monolítica de la Europa de la Ilustración, para invitarnos a analizar las “diferentes Europas”, sus respectivos colonialismos y los diferentes procesos de descolonización.

En América Latina y el Caribe, encontramos los trabajos pioneros de José Martí y José Carlos Mariátegui, y las actuales discusiones que han oxigenado el quehacer de la investigación social desde

autores tales como Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Fernando Coronil y Carlos Lenkersdorf (Lander, 2003). Así estas ideas universales sean utópicas como lo señalara Grimson, “no tienen un lugar real, de realización” (Grimson, 2011b, p. 44), sin embargo están imbricadas de poder, e instauran un pensamiento hegemónico de larga duración. Occidente es un discurso, un objeto construido discursivamente (Chakrabarty, 2008), de la misma manera “Oriente es una idea que tiene una historia y una tradición de pensamiento, imagería y vocabulario que le han dado realidad y presencia en y para Occidente. Así es como las dos entidades geográficas se apoyan y en cierta medida se reflejan” (Mendieta, 2006, pp. 71–72 citando a Said, 1979). En este sentido,

“tanto el orientalismo de Said como el occidentalismo de Dignolo son vistos ante todo como imaginarios culturales, como discursos que se objetivan no sólo en “aparatos” disciplinarios (leyes, instituciones, burocracias coloniales), sino que se traducen en formas concretas de subjetividad. El orientalismo y el occidentalismo son ante todo modos de vida, estructuras de pensamiento y acción incorporadas al *habitus* de los actores sociales” (Castro-Gómez, 2005, p. 58).

La crítica al colonialismo, ya en su versión latinoamericana y caribeña tiene larga historia y cada vez mayor trascendencia y también apuntaba a estos cuestionamientos yendo mucho más allá de lo teorizado desde el norte imperial, así como generando su distanciamiento con el orientalismo de Said. Tal como lo recuerda Castro-Gómez (2005) es desde la filosofía latinoamericana que se empieza a delinear una crítica al colonialismo en su núcleo epistémico que llega sin mayores inconvenientes a una crítica al eurocentrismo, uno de los pilares de la Filosofía de la Liberación del argentino Enrique Dussel.

Este autor plantea dos conceptos de Modernidad que nos serán útiles en esta investigación y que se relacionan con el ejercicio de provinciamiento de Europa que se mencionó párrafos atrás. El primer concepto, refiere Dussel (2000), es de carácter eurocéntrico, provinciano, regional -en el sentido que delineábamos anteriormente- donde Europa saldría de su inmadurez, abriendo paso a un nuevo desarrollo del ser humano. Así los tres acontecimientos claves en la emergencia de esta Modernidad serían el Renacimiento italiano, la Ilustración alemana y la Revolución francesa -Ricoeur agregaría el Parlamento inglés-, (Dussel, 2003). Para este filósofo, esta es una visión “eurocéntrica”

porque “indica como punto de partida de la Modernidad fenómenos Europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso” (Dussel, 2003).

Un segundo concepto de Modernidad vendría de una mirada global, desde este filósofo “proponemos una segunda visión de la "Modernidad", en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) "centro" de la Historia Mundial” (Dussel, 2003)¹⁷, pues antes de 1492 no hubo empíricamente una historia mundial, los imperios coexistían entre sí, sin hacer parte de una narrativa única. Esta idea de Modernidad incluiría a España – que sería la primera nación “moderna”– y a Portugal, y plantea una segunda etapa (siglo XVIII) donde Inglaterra reemplaza a España (hasta 1945) como potencia hegemónica (Dussel, 2003).

Sería entonces desde esta Europa moderna – iniciada en 1492– la que se convertiría en el centro de la historia mundial, y las otras culturas serían su periferia, de acuerdo a Dussel. Desde el análisis de este filósofo argentino,

“El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera "Voluntad-de-Poder" moderna) al indio americano...[Así] América Latina entra en la Modernidad como la “otra cara” dominada, explotada, encubierta” (Dussel, 2003).

En este sentido, la incorporación de América como primera periferia del sistema-mundo moderno – en el sentido de Wallerstein– generó la primera “geocultura” de la modernidad, es decir, Europa – hasta entonces, la Europa católica mediterránea – se plantea a sí misma contra otro, “cuando Europa pudo autoconstituirse como un ego unificado, explorando, conquistando, colonizando una alteridad que le devolvía una imagen sobre sí misma” (Castro-Gómez, 2005, p. 52 Citando a Dussel, 2001, p. 58).

¹⁷Así este autor rescata la importancia de la Europa Latina en la historia mundial, por ejemplo, recuerda la importancia de la plata obtenida de las minas de Potosí y de Zacatecas en la batalla de Lepanto que logró detener la expansión del imperio Otomano en 1571. Desde este autor, el Atlántico suplanta al Mediterráneo.

Una imagen blanca, por cierto, en tiempos de la Europa cristiana, donde la pureza de sangre sería el referente 'racial' desde el cual se configuraría la no-blancura del colonizado, de aquel bárbaro habitante de las tierras de Jefet. Así, el Nuevo Mundo se convertía entonces en el escenario natural para la prolongación del hombre blanco europeo y de su cultura cristiana (Castro-Gómez, 2005). Este discurso de limpieza de sangre, siguiendo el planteamiento del semiólogo argentino Walter Mignolo, sería "el primer imaginario geocultural del sistema-mundo que se incorpora en el habitus de la población inmigrante europea, legitimando al mismo tiempo la división étnica del trabajo y la transferencia de personas, capital y materias primas a nivel planetario" (Castro-Gómez, 2005, p. 57 Citando a Walter Mignolo). De esta manera,

"partiendo de la crítica de Heidegger a la metafísica occidental, Dussel afirmaba que la filosofía moderna de la conciencia, desde Descartes hasta Marx, desconoció que el pensamiento no está descorporizado sino que echa sus raíces en la cotidianidad humana [...] es precisamente la relación creada por el pensamiento moderno entre un sujeto abstracto (sin sexo, sin clase, sin cultura) y un objeto inerte (la naturaleza), lo que explica la "totalización" del mundo Occidental, ya que este tipo de representación bloquea de entrada la posibilidad de un intercambio de conocimientos y de formas de producir conocimientos entre diferentes culturas" (Castro-Gómez, 2005, p. 48).

Es desde esta "lógica totalizadora" que se ha venido eliminando la alteridad. Aquello que no perteneciere a la civilización europea ha sido concebido como barbarie, un estado de cosas de la naturaleza que necesitan ser civilizadas. Este pensamiento ha estado presente desde las primeras misiones hasta la investigación académica de comienzos del siglo XXI en las Américas. Siguiendo a estos autores, Europa posee cualidades internas únicas que le habrían permitido desarrollar la racionalidad científico-técnica, lo cual explica la superioridad de su cultura sobre todas las demás.

De este modo, el mito eurocéntrico de la modernidad sería la pretensión que identifica la particularidad europea con la universalidad sin más" (Castro-Gómez, 2005, p. 49 citando a Dussel, 1992 p. 21-34) Mito que, en palabras de Dussel sería descrito así:

1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).

2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.

3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista").

4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).

5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador invierte a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).

6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas.

7) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera (Dussel, 2003).

Es desde esta crítica a la Modernidad que se fue develando su otra cara esencia y oculta: "el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las "víctimas" de la "Modernidad") como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad)" (Dussel, 2003). De esta manera se plantea que la Colonialidad es constitutiva de la Modernidad y no su simple consecuencia.

Así, la superioridad de unos hombres sobre otros, así como las relaciones racializadas de poder, se irán despejando al comprender la emergencia de la "identidad fundada en la distinción étnica frente al otro, [como] aquello que caracteriza la primera geocultura del sistema-mundo moderno/colonial" (Castro-Gómez, 2005, p. 58)

Ahora bien, la propuesta no es pensar contra Europa o sin Europa, sino pensar en conversación con la herencia europea, pero en una conversación tensa, como planteara Grimson (2011). Sin embargo y muy a pesar de lo anteriormente expuesto, “la idea de que las ciencias humanas y la colonialidad son fenómenos estrechamente relacionados, no resulta evidente para muchos académicos y estudiosos de la historia latinoamericana” (Castro-Gómez, 2005, p. 17).

Ya desde una postura más disciplinar y a comienzos del siglo XX, Trouillot señalaba que la antropología habitaba la casa colonial, haciendo referencia al origen instrumental de esta disciplina al interior del gobierno colonial (Trouillot, 2003). A pesar de los múltiples cuestionamientos de las últimas décadas, ella no ha logrado despojarse del todo de su legado colonial. De hecho “el pensamiento crítico combate los prejuicios y sin embargo también encierra prejuicios” (Chakrabarty, 2008, p. 24) pues no es fácil ignorar los lugares en los que éste se produce.

Así desde la antropología, la construcción del Otro se dio como lejano en el tiempo y la distancia, de hecho, “tiempo y distancias devinieron categorías básicas en la racionalización de las diferencias culturales” (Trouillot, 2003), las cuales serían desnaturalizadas y cuestionadas en tiempos de globalización, la cual, sería precisamente la condición de posibilidad que permite provincializar a Europa. Así, “la cultura presentada como la negación de la raza, también se volvió la negación de la clase y de la historia” (Trouillot, 2003, p. 181).

Parte de esta desnaturalización se da desde los análisis que cuestionan la oposición raza/cultura, lo que es lo uno, no es lo otro. Así cultura se relacionaría con los comportamientos aprendidos, mientras raza era aquello innato, lo biológicamente inalterable. A la larga, esta oposición alimenta el ciclo del pensamiento racializante. Siguiendo la crítica de Restrepo:

“los discursos sobre cultura que se configuran como anti-concepto del de raza, no hacen más que reproducir una matriz del pensamiento racialista-culturalista en la cual ambos conceptos son mutuamente configurados. Así, al hablar de cultura en estos términos no se puede dejar de estar hablando implícitamente de raza.” (Restrepo, 2012, p. 165).

Específicamente en relación a los abordajes sobre los fenómenos migratorios, en los escenarios académicos tanto como en los políticos, los estudios sobre el sujeto migrante se convierten en un campo de disputa en la configuración de objetos/sujetos de investigación y de control, tanto desde

los abordajes asimilacionistas, las posturas críticas del poscolonialismo como desde los discursos institucionales y etnográficos (Caggiano & Torres, 2011).

Todos ellos nos llevarían a distintas formas de comprensión de estos sujetos para su configuración -muchas veces problemática- al interior de las sociedades ‘de recepción’. Mientras los abordajes tradicionales de las ciencias sociales particularmente los asimilacionistas nos remitirían más al conocimiento-regulación, podríamos señalar que desde el poscolonialismo, los estudios etnográficos y desde otras estrategias metodológicas cualitativas de corte crítico nos llevarían al conocimiento-emancipación, tal como desarrollaremos a continuación.

Del conocimiento-regulación al conocimiento-emancipación

Dado lo anterior, nos encontraremos con una de las alternativas para tensionar las posturas teóricas más tradicionales desde los planteamientos de los sociólogos Boaventura de Sousa Santos y Orlando Fals-Borda -entre otros muchos intelectuales-, los cuales buscaron un tránsito hacia unas ciencias sociales que permitan la emergencia de conocimiento útil para la transformación de las condiciones de vida de las comunidades más vulneradas. Por este sendero va la propuesta de Santos, donde

“el conocimiento como regulación es una forma de conocimiento construido a lo largo de una trayectoria entre la ignorancia concebida como caos y el saber concebido como orden, [mientras que] el conocimiento como emancipación se construyó a lo largo de una trayectoria entre ignorancia concebida como colonialismo y saber concebido como solidaridad” (Santos, 2008 p. 51).

Aquí vamos a profundizar en esta propuesta, en la medida que el conocimiento que se tornó hegemónico en las ciencias sociales, fue en el conocimiento-regulación donde los diversos abordajes sobre la niñez chilena desde la temprana república se configuraron como dispositivos para su control social, decantando en la criminalización de la pobreza, y en la psicologización de los problemas sociales en el ámbito educativo del país (Redondo, 2015).

Siguiendo a Santos, en la medida que “la ignorancia colonialista consiste en rechazar el reconocimiento del otro como igual” (Santos, 2008, p. 51), nos interesa inicialmente dar cuenta de la manera como los “descubrimientos imperiales” hicieron del otro objetos específicos para su

inferiorización (salvaje, naturaleza y oriente), para proponer una manera que abona al conocimiento-emancipación.

Esta forma de conocimiento se puede observar en los sujetos del Nuevo Mundo que siglos atrás fueron concebidos como “salvajes”, “bárbaros”, “degenerados” y que hoy también podemos encontrar en personas enunciadas como “segundas generaciones”, “inmigrantes”, “latinos” cuando las características desde las cuales son descritos terminan siendo útiles para la jerarquización social, tal como veremos a profundidad en los últimos capítulos. Este punto de partida concebido como caos en el cual los sujetos nombrados anteriormente debían ser objeto de civilización, ha sido una herramienta crucial para su control y sumisión.

El conocimiento-regulación también lo podemos observar en algunos grupos específicos silenciados históricamente y ubicados en el lugar del subalterno, que no hacían parte de lo que hoy nombramos como “seres humanos”. Legado que podemos rastrear en la lucha por su reconocimiento y el acceso a los derechos. Hacemos referencia a los esclavos de los siglos pasados, a los indígenas, a las mujeres y a los niños, quienes eran concebidos más cercanos a la naturaleza que al “ser humano” de la ilustración. Aquí nos interesa resaltar dos puntos: el primero tiene que ver con la construcción del Otro, y el segundo, con “la relación con el Otro”.

En el primer aspecto, retomamos la reflexión de Santos quien apunta a la relación recíproca que deberían tener descubridores y descubiertos, en la medida que quien descubre es a la vez descubierto y viceversa (Santos, 2008 citando a Godinho 1988); en nuestra investigación el encuentro entre la escuela chilena (esto es, docentes, directores, secretarias, psicólogos) con la niñez migrante también puede ser concebido como un ejercicio de descubrimiento recíproco, o como profundizaremos posteriormente, una zona de contacto. Sin embargo, ello no es así

“porque siendo el descubrimiento una relación de poder y saber, es descubridor quien tiene mayor poder y saber, en consecuencia, capacidad para declarar al otro como descubierto. Es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierto” (Santos, 2008, p. 141)

En esta relación de poder-saber, este autor enfatiza en la idea de cómo el descubrimiento imperial se caracteriza por tener una dimensión empírica y otra conceptual. La primera, que hace referencia al acto de descubrir, precede a la idea de lo que se descubre.

“La especificidad de la dimensión conceptual de los descubrimientos imperiales es la idea de la inferioridad del otro. El descubrimiento no se limita a establecer esa inferioridad sino que la legitima y la profundiza. Lo que se descubre está lejos, abajo y en los márgenes, y esa ubicación es clave para justificar las relaciones entre descubridor y descubierto” (Santos, 2008 p. 142).

En este sentido retomamos lo señalado por este autor, quien refiere a los descubrimientos imperiales como aquellos hechos por Occidente en el segundo milenio donde “el otro, el descubierto asumió tres formas principales: Oriente, el salvaje y la naturaleza” (2008, p. 142). Santos analiza los diversos lugares asignados a cada uno de ellos: “si Oriente es para Occidente un espacio de alteridad, el salvaje es el espacio de la inferioridad. No es el otro porque no es siquiera plenamente humano. Su diferencia es la medida de su inferioridad” (2008, p. 147). Ahora bien, de acuerdo a este autor, diversas son las estrategias de inferiorización de Occidente, entre las cuales están la guerra, el genocidio, el racismo, la transformación del otro en objeto o recurso natural, así como mecanismos de imposición económica y/o cultural como la asimilación (Santos, 2008).

Niñez, el otro de la relación

Estas tres formas matriciales de otredad que analiza Santos (Oriente, el salvaje y la naturaleza) nos han sido útiles para pensar la relación de las ciencias sociales y la niñez migrante en los escenarios migratorios, particularmente el chileno. Recordemos, cómo en capítulos pasados presentábamos tanto las concepciones de la niñez, como los abordajes sobre la niñez migrante o las imágenes alrededor de la niñez chilena, algunas que enfatizaban su ‘anormalidad’, o su minoridad o su marginalidad; he aquí que la niñez sea un objeto predilecto no sólo de la pedagogía y la psicología, sino que empieza a serlo de la sociología – sociología de la infancia-, sin embargo, en la medida que

“El salvaje moderno es a la antropología lo que el loco a la psiquiatría, el transgresor al derecho, el desadaptado a la sociología: se trata de saberes expertos que actúan sobre el lado más oscuro de la modernidad, esencial para el funcionamiento de su lado más claro” (Gnecco, 2003, p. 16)

Nos interesa profundizar un poco más acerca de esa “relación con el otro”, ya no en un sentido macro, como lo expone Santos, sino desde un acercamiento más minucioso, como el realizado por el búlgaro Todorov en su obra *La Conquista de América*.

No es casualidad que tanto el texto de Santos como el de Todorov hagan referencia al “otro” indio del Nuevo Mundo, mientras nuestra investigación la haga a la niñez de las migraciones, como tampoco que 1989 fuera el año en que a los dos grupos –niños e indígenas– se les reconociera a nivel internacional como sujetos de derechos. El primero lo expusimos ampliamente en relación a la Convención de Derechos del Niño, y el segundo al Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales. Particularmente en el contexto chileno, tal como lo señala Menard, encontramos

“Instrumentos como el Convenio 169 de la OIT responden a este movimiento [de reconocimiento de la existencia de un reducto mapuche expresando su aboriginalidad políticamente] y constituyen a los pueblos indígenas en una categoría política y en un sujeto de derecho a nivel mundial [...]

Sin embargo, como lo señala este mismo autor, los sujetos mapuches han sido colocados en Chile “como sustrato prehistórico de una historia y una escritura nacional” (Menard, 2011, p. 322), he aquí el rol preponderante de la historia oficial -desde historiadores como Sergio Villalobos-, pues tal como lo plantea Menard,

“El eje de su razonamiento consiste en deslegitimar estas demandas aduciendo al carácter mestizo de la población mapuche actual: los mapuche son mestizos como los chilenos, ergo, no hay mapuche sólo chilenos, ergo las demandas mapuche carecen de fundamento” (Menard, 2011, p. 331)

Este ejercicio de despolitización que con sus características particulares se han presentado en diferentes países de América Latina y el Caribe, corresponde “a discursos que van desde un racismo conservador y nacionalista, hasta un idealismo revolucionario o indigenista. Lo encontramos en personajes como Nicolás Palacios con su exaltación de la raza chilena, mezcla de godos y araucanos” (Menard, 2011, p. 331) De acuerdo a este autor, aquí aparece el reducto en los márgenes de la homogeneidad mestiza que soporta sus discursos sobre la nacionalidad o la comunidad chilena” (2011,

p. 331). Ahora bien, ello no implica una inclusión al proyecto de nación chilena sin condicionantes, ya que

“mientras el reducto trabaje en el sentido de una afirmación de la soberanía mestiza, el Estado operará biopolíticamente favoreciendo la proliferación de la vida, y de esas sofisticaciones de la vida que encarnan los conceptos de biodiversidad o de diversidad cultural. Pero si el reducto se aparta de este rol y funda un discurso político por fuera del rendimiento mestizo y soberano, el Estado opera soberanamente aplicándole “todo el peso de la ley”. El punto es que en su misma violencia soberana, el Estado no deja de reivindicar un criterio biopolítico, el que se expresa en la clasificación del adversario político, dentro de las actuales categorías infrahumanas de la disidencia: no son mapuches, son delincuentes, son terroristas” (Menard, 2011, p. 332)

He aquí que tenga sentido que a pesar que el Estado chileno está adscrito al convenio de la OIT de 1989 los mapuches siguen siendo criminalizados en su lucha. De manera similar, a pesar de la adscripción a la Convención de Derechos del Niño, en Chile se presentan varios casos de niños muertos al interior de instituciones de cuidado del SENAME (Servicio Nacional de Menores).

He aquí que retomemos las concepciones analizadas por Todorov sobre diversos personajes tales como Colón, Cortés, Bartolomé de las Casas, y las formas en que se vincularon “con el Otro” en el Nuevo mundo. Así, descubrir, amar, conocer fueron acciones que éstos establecieron y que de acuerdo a los análisis del autor, no tuvieron implicancias mutuas. De hecho, no las tienen en el presente. En una parte de su obra, Todorov propone una tipología de las relaciones con el otro, que nos servirán de guía para comprender la manera como los niños y las niñas de las migraciones fueron significados en dos de las escuelas indagadas. Las diversas formas que se den en los tres planos nos llevarán a construcciones específicas sobre la niñez desde las narraciones de los adultos.

Los tres planos en los cuales se establece una relación con la otredad desde Todorov serían: el plano axiológico, el plano epistémico y el plano praxeológico. Planos o dimensiones que son se relacionan intrínsecamente, de hecho, para el autor “el conocimiento no implica amor, ni a la inversa; y ninguno de los dos implica por la identificación con el otro, ni es implicado por ella” (Todorov, 1986, p. 195).

- El plano axiológico da cuenta del juicio de valores donde “el otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero” (Todorov, 1986, p. 195) donde quien habla ubica al objeto del discurso en el polo de la maldad o de la bondad. En este ejercicio de valoración sobre ‘el otro’, el etnocentrismo –o su descentramiento– es clave a la hora de hablar desde los prejuicios.
- El plano epistémico, hace referencia al nivel de conocimiento que se tenga sobre el otro. Conocimiento acerca de sus experiencias de vida, y en relación a nuestra investigación, a las condiciones de los niños y las niñas, de los motivos de migración, información sobre sus padres, su entorno escolar y extra escolar.
- El plano praxeológico da cuenta del acercamiento o alejamiento en relación con el otro. Este distanciamiento – o no-, se construye desde los propios valores, es decir, el otro sería más cercano en la medida en que haya más parecido. Así encontramos la construcción de un ‘otro lejano’ o un ‘otro cercano’.

Los abordajes desde las interrelaciones de estos tres planos, permitieron desestabilizar la concepción homogénea que parecería estarse construyendo sobre la niñez migrante, y su especificación permitió, como expondremos en la última parte del documento, desenredar la madeja racializante que opera sobre este grupo etario. Lo anterior abonará al conocimiento-emancipación en la medida que se desestabilicen y se desmonten las imágenes estereotipadas que se están construyendo sobre los sujetos de las migraciones.

Anteriormente señalábamos, -siguiendo a Santos- cómo el conocimiento-regulación ha tenido primacía sobre el conocimiento-emancipación en el último siglo, siendo ambas formas de conocimiento en la modernidad. Según este autor, en nombre de la búsqueda de este orden se ha justificado el sufrimiento humano, el cual

“tuvo y sigue teniendo destinatarios sociales específicos, trabajadores, mujeres minorías - étnicas y sexuales-, cada uno de los cuales es considerado peligroso a su modo porque representa el caos y la solidaridad contra quienes es preciso luchar en nombre del orden y del colonialismo” (Santos, 2008, p. 180);

Adicionalmente a estos grupos, desde nuestra investigación añadimos a la niñez. Vimos en el capítulo anterior la forma en la cual la niñez (latinoamericana en general, y la chilena en particular) se tornó marginal y objeto de protección en la medida que era también un objeto problemático para el Estado. Así a comienzos del siglo XX, “conocer dichos grupos no era nada diferente a regularlos, a alinear su comportamiento caótico e irracional de acuerdo con el principio del orden” (Santos, 2008, p. 30), para ello, las ciencias de la salud y las ciencias de la educación, entre otras, cumplirían una función fundamental al tomarlos como sujetos de prioritaria atención para su ordenamiento y normalización al interior de una sociedad capitalista difundida como modelo y meta de desarrollo desde el imperialismo (Bonilla, Fals Borda, Castillo, & Libreros, 1972).

Esta forma de conocimiento para la regulación, pone sobre la mesa la relación siempre presente entre lo político y lo científico (C. Pérez, 2012), dadas las concepciones minoritarias que sobre la niñez emergieron en América Latina, así como las medidas de control estatal implementadas por medio de políticas públicas más bien de tipo restrictivo. Es decir, bajo el rol de regulación social, nos encontramos con las ciencias sociales del siglo XX que mantuvieron una presunción de neutralidad y objetividad, precisamente para ocultar los intereses de las clases dominantes (Bonilla et al., 1972).

En este mismo sentido, irían las duras críticas del sociólogo Fals-Borda quien se cuestionó el uso de las ciencias como herramienta del discurso hegemónico, un “servilismo intelectual” (Fals Borda, 2009, p. 224) que todavía caracteriza no sólo a la sociología sino a algunos enfoques de las ciencias sociales empleadas en América Latina y el Caribe. Desde allí se hizo un llamado a asumir unas ciencias sociales comprometidas (Bonilla et al., 1972), en las cuales se replanteara el rol del investigador, así como la teoría social y las metodologías implementadas en el estudio de las problemáticas sociales.

Hacia este sendero apunta Santos cuando propone la “solidaridad como forma de conocimiento [...] la revalorización del conocimiento emancipación en detrimento del conocimiento-regulación” (2008 p. 180).

Otras formas de conocer: Hacia el re-conocimiento de los nuevos actores

Tal como se exponía en la introducción del documento, una de las dos estrategias de producción de datos fueron entrevistas realizadas a adultos de dos instituciones educativas con

presencia de niñas/niños extranjeros, y en la medida que los discursos de las entrevistas hicieron referencia a sujetos marginales y psicopatológicos, propusimos desde Todorov, un acercamiento que nos permitiera desenredar la madeja de adjetivos con los cuales los niños y las niñas de las migraciones fueron descritos, señalando que hay procesos de racialización, pero que de ninguna manera remiten a un sujeto homogéneo.

Así las concepciones más básicas de la “idea de raza” se reactualizarían en el escenario chileno, dando cabida a una niñez racializada. En su cuerpo moral: por las costumbres que porta y en su cuerpo físico, por las características fenotípicas visibilizando así una niñez andina y afrodescendiente. En este sentido, la racialización operaría como una reducción – biológica y culturalista– sobre un sujeto político, en oposición a las narraciones –identitarias– que buscarían su emergencia. He aquí un doble punto, pues nos interesa también dar cuenta de la niñez como sujeto capaz de narrar su experiencia, es decir, nos interesa su voz, y en esta medida, acercarnos a otras aristas de los fenómenos migratorios en el contexto chileno.

En este punto de partida hay un abandono de la ciencia contemplativa y del conocimiento como curiosidad intelectual para empezar a asumir el conocimiento para la emancipación, para la transformación global de la realidad por medio de pequeños avances desde los espacios de trabajo académico (Bonilla et al., 1972), que en las investigaciones sobre la niñez migrante en Chile implica poder empezar a reflexionar sobre el rol de la investigación en la reproducción - o no- de la ideología hegemónica, lo cual en algunos casos ha llevado a la reorientación de los caminos de la ciencia y a la búsqueda de nuevas formas de investigar-actuar-intervenir-participar.

Ahora bien, en este ejercicio se devela una “doble conciencia” término acuñado por el sociólogo afroamericano W. E. B. Du Bois (Citado por Rappaport, 2003), que permite posicionarse sobre la frontera entre la sociedad dominante y los grupos subalternos. Esta doble conciencia se da por nuestro lugar como investigadores, pero también como activistas y como otros sujetos que viven la propia experiencia que se investiga, siendo este último, el caso de la lectura que aquí nos compete. Es decir, en tanto estudiante extranjera, la condición de ‘migrante’ también ha sido parte de mi experiencia en Santiago de Chile.

He aquí que en su búsqueda, propuse en esta investigación un punto de encuentro entre los enfoques etnográficos, participativos y narrativos **para poder acceder al contexto de los niños y**

las niñas en la ciudad de Santiago, desde sus propias narraciones como sujetos de la experiencia migratoria.

Por una parte, desde la etnografía menos tradicional, el trabajo de inserción en el campo permitiría adentrarnos en las dinámicas cotidianas y tensionar la mirada exótica que podría estarse construyendo sobre el sujeto migrante. Para con ello, he retomado algunas directrices de la naciente investigación acción participativa propuesta por el equipo de Fals-Borda décadas atrás en el contexto colombiano al asumir un rol que se aleja del espectador académico desde un posicionamiento ético y político del investigador y así acceder, conocer y comprender las luchas, conflictos, tensiones que se dan al interior de los grupos sociales (Bonilla et al., 1972).

Este ejercicio ha posibilitado el espacio de encuentro entre los elementos microscópicos de la realidad social tales como interacciones sociales y procesos de estigmatización (Goffman, 2003), con los elementos macrosociales de análisis (legislación migratoria, geopolítica, políticas educativas, historicidad de los nacionalismos), como se puede observar a lo largo de los capítulos del documento.

Este acercamiento a la complejidad social desde la multidisciplinariedad abre un amplio espectro para la comprensión de las variadas formas de vivir los eventos y narrar las experiencias (Riaño et al., 2009), cuando lo hacen los mismos sujetos de la investigación, en respuesta a los abordajes tradicionales. Abandonado, por un lado, la idea de la verificación que re-subalterniza, en una narrativa que aspira a tener autoridad cultural (Beverley, 2008); abandonado también la homogeneidad construida sobre la niñez migrante, así como la mirada en tanto sujeto psicopatológico, anormal y socialmente problemático, que se aleja de la concepción eurocentrista de la infancia.

Los mapas parlantes como dispositivo para la emergencia de las voces de la niñez

Señalábamos en el anterior capítulo nuestro interés por la propuesta de Santos acerca del conocimiento-emancipación. En este capítulo, vamos a exponer la manera como epistemológica y metodológicamente apostamos a esta forma de conocimiento, en una constante búsqueda por la heterogeneidad del sujeto migrante. Para ello expondremos en la primera parte del documento algunas

reflexiones sobre el origen y usos de los mapas en anteriores investigaciones¹⁸, y en la segunda, su implementación en el contexto específico de esta investigación con 30 niños y niñas, que de diferentes países han llegado a Chile. Este abordaje se encamina a la búsqueda de un horizonte ético y político para dar cuenta de la niñez en el contexto latinoamericano como un ‘nuevo’ sujeto político atravesado por diferentes estructuras históricas de desigualdad en el sistema mundo moderno/colonial.

Así los discursos homogeneizantes sobre la niñez migrante como ‘latinoamericana’ o ‘peruanizada’ y la mirada psicopatológica, anormal y socialmente problemática que entraña la concepción eurocentrista de la infancia vienen a ser tensionadas por las narraciones que elaboradas con y desde los mapas, iluminando otras zonas de la realidad social sobre los fenómenos migratorios en Chile.

En este sentido, los mapas parlantes en el escenario de la investigación social van más allá de su utilidad como técnica para la producción de datos cualitativos de la Investigación Acción Participativa; se trata de una propuesta epistemológica y metodológica con un fuerte anclaje político que salen de la lucha popular, que se crean y desarrollan desde ella y que a ella sirven (Bonilla, 1982). En la actualidad es una de las herramientas empleadas en los procesos de recuperación de memoria histórica del conflicto armado colombiano (Riaño et al., 2009), que ha permitido privilegiar las voces de las víctimas (Buchely, Bohórquez, Pantoja, y Suárez-Cabrera, 2011a, 2011b), frente a las versiones institucionales y de los medios de comunicación.

¹⁸ Algunos de los planteamientos aquí desarrollados hacen parte del artículo publicado bajo el nombre “Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile”, en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud (2015)

Fotografía 1 Mapa Parlante realizado por la comunidad que evidencia el impacto del conflicto armado en territorios aledaños al Río Sanquianga (Nariño, Colombia)



Fuente: Buchely, Bohórquez, Pantoja, y Suárez-Cabrera, (2011)

En este sentido, los procesos de recuperación de la memoria histórica – tanto desde los informes del Grupo de Memoria Histórica como desde FUNIEP – se constituyen en

“Un acto político y una práctica social, por cuanto a través de las narrativas sobre el pasado se construyen, se refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales. De igual manera al reconstruir las memorias a través de los recuerdos del pasado, se distribuyen responsabilidades entre los distintos actores del conflicto, se enjuician sus actuaciones y se evalúa moralmente su conducta. La memoria se constituye en un campo de lucha en el que se resuelve que versión del pasado debe prevalecer en función del futuro que se quiere construir” (FUNIEP, 2012, p. 14 citando a CNRR s/f p.34)

En el contexto chileno las metodologías participativas herederas de la IAP de Fals-Borda han sido empleadas en diversos trabajos orientados a la búsqueda de la narrativa de la niñez como sujeto de la experiencia en situaciones específicas como el terremoto y tsunami del 27 de febrero del 2010 en Chile (Gómez Gallo, 2012); e investigaciones que desde diferentes estrategias participativas (arte terapia) y de educación popular, favorecieron la comprensión de los contextos de vulnerabilidad (Fuentes Pino & Ugarte Caviedes, 2015) y la reconstrucción de la dimensión subjetiva de la experiencia vivida en diferentes momentos del desastre (Arteaga et al., 2015), como en el caso de Chaitén tras la erupción del volcán para el 2008.

Particularmente para el abordaje de los fenómenos migratorios en el país, los mapas parlantes se han empleado con la niñez tanto en escenarios escolares como barriales. En el primer caso, a partir de un trabajo etnográfico en el patio de recreo en relieve las diferentes relaciones de poder y las desigualdades (en torno al género, la edad, la nacionalidad) que se construyen a medida que se tensionan los referentes identitarios nacionales (Suárez-Cabrera, 2010). En el segundo, el abordaje sobre la niñez peruana en escuelas de cuatro comunas del centro de la ciudad de Santiago, permitió un acercamiento a la marcación de espacios como ‘lugares de migrantes’ en una estigmatización al interior de la lógica de segregación residencial propia de Santiago (Espinoza, Suárez-Cabrera, y Tijoux-Merino, 2012; Molina-Díaz y Suárez-Cabrera, 2012).

Origen de los mapas parlantes y los indígenas

Si bien encontramos otras metodologías como la cartografía social (de Capel) nuestro interés por los mapas parlantes van más allá de su eficacia como metodología participativa, inscribiéndose en una lógica de producción de conocimiento propia del pensamiento social latinoamericano. En este sentido, éste es un trabajo *sentipensante* (Fals Borda, 2009), palabra acuñada por el sociólogo Fals-Borda, buscando un punto de encuentro entre los sentimientos y la experiencia migratoria; entre la emergencia de nuevos actores y su caracterización como sujetos racializados. Así, abordar a la niñez de las migraciones desde los afectos, desde las emociones y sentimientos nos acercan a la posibilidad de acceder a otras aristas poco documentadas desde las tradicionales estrategias metodológicas. Así como sucedió décadas atrás en diversos territorios latinoamericanos y caribeños.

El origen de los mapas parlantes se puede identificar en las altas montañas del suroccidente colombiano para la década del setenta con los indígenas del Cauca, quienes estaban en un proceso de recuperación de tierras que se hallaban en manos de terratenientes. Cansados de las visitas de antropólogos y de intelectuales, quienes deseaban encontrar mitos originarios, los indígenas demandaban otras formas de relación que les permitieran generar cambios en sus comunidades, que iniciaban precisamente por la recuperación de sus territorios ancestrales, los cuales han sido referentes identitarios fuertemente ligados a su historia y a su legado cultural.

En este sentido, los mapas parlantes emergen como una necesidad de comunicación de los procesos históricos de las comunidades indígenas con otras instancias académicas, sociales y posteriormente políticas; gestándose de esta manera, procesos de reconstrucción de lo que hoy

llamaríamos memorias colectivas. Ya que tanto indígenas como estudiantes y antropólogos miembros del Movimiento de Solidaridad con los Pueblos Indígenas cuestionaban el rol de esta disciplina, (...) planteaban que las tradiciones europeas de las cuales proviene la disciplina establecen una relación de dominación con las sociedades con las que trabaja: como el sujeto de conocimiento es solo el investigador, solo este, y su sociedad, podrían beneficiarse de tal conocimiento” (Caviedes, 2007, p. 35 citando a Vasco, 1983).

La propuesta metodológica que enmarca los mapas parlantes “se convirtió en un ir y venir de la historia a la actualidad, de las comunidades indígenas a la sociedad nacional, de la investigación a la acción” (Bonilla, 1982, p. 87); empezando el largo camino de participación “con” las comunidades intelectuales de universidades públicas, generando significativos aportes a las luchas indígenas. Este proceso haría parte del inicio de la visibilización del movimiento indígena en el panorama político del país como interlocutor del Estado, resultado que pudo observarse en su participación para la formulación de la nueva Constitución colombiana del año 1991. Es desde estos principios que tanto el pueblo indígena Nasa como “los solidarios” empiezan a posicionarse conjuntamente como sujetos de investigación a partir del ejercicio del mapeo/dibujo, donde las comunidades situaban espacialmente los referentes identitarios, y sobre todo de la recuperación de la tradición oral que les caracteriza.

“Sobre la base unificadora de un espacio natural cuyas transformaciones se pueden seguir en el tiempo, los "mapas parlantes" reproducen la vida en un territorio, en sus múltiples aspectos: historia, derecho, economía de las comunidades indígenas, recursos naturales, flora, fauna. Las relaciones con la naturaleza, la ciencia de la tierra y la medicina están representadas junto con la historia y el funcionamiento de la sociedad global, colonial o nacional. No aparecen como "materias" dentro de un pensar o disciplinas especializadas” (Bonilla, 1987, p. 152).

Como señalábamos anteriormente, los mapas parlantes hacen parte de las estrategias de la Investigación Acción Participativa que desarrolló el sociólogo Orlando Fals-Borda con su equipo en diferentes territorios de Colombia. Bajo el acompañamiento de Víctor Daniel Bonilla, miembro de la “Rosca de Investigación Social” y su equipo, la colectividad indígena nasa elaboró siete murales que representaban su vida desde 1535 hasta 1970. La publicación de la “Historia Política de los Paeces”⁸ sería el producto mancomunado de este trabajo que contribuyó significativamente a la visibilización

de los indígenas y las indígenas como sujetos históricos y políticos. Inicialmente llamados murales, los mapas parlantes permitieron la ubicación en los ejes temporales y espaciales de procesos y relaciones socio-históricas y culturales.

Los indígenas de Colombia y de muchos territorios de América fueron configurados como sujetos externos a la ‘normalidad nacional’; en la actualidad la niñez migrante que ingresa a Chile también lo está siendo. En la medida que “los "mapas parlantes” reproducen la vida en un territorio, en (sus) múltiples aspectos” (Bonilla, 1987, p. 152), han sido una herramienta no sólo metodológica sino epistemológica útil para tensionar los discursos hegemónicos que remiten a la configuración de sujetos/objetos de investigación – pobres, niños mujeres, migrantes- y particularmente de discursos que los psicopatologizan y estigmatizan, al facilitarnos acceder a las otros elementos que tensionan tales discursos nacionalistas a partir de sus narraciones identitarias.

Mapas parlantes en la escuela chilena

En el contexto del estudio de los sujetos migrantes en Chile, realicé una primera implementación de los mapas parlantes en una institución educativa del centro de la ciudad, donde la mitad de los escolares habían nacido en países diferentes a Chile, me encaminó -desde el trabajo empírico- al reconocimiento de la niñez migrante como sujeto-agente en tanto narrador directo de su experiencia, en escenarios de investigación cuyas formas dominantes de “hablar sobre el otro” (los adultos, profesores/as) han subalternizado y silenciado su voz, estableciendo marcas corporales y categorías clasificatorias sobre la niñez, sobre las cuales profundizaremos en el último apartado de este documento.

Fotografía 2 Niños y niñas participantes en la elaboración de los mapas parlantes en la Escuela República de Alemania



Fuente: Suárez-Cabrera, (2010)

Esta investigación¹⁹ fue realizada en una de las escuelas que se ha convertido en hito para los estudios sobre infancia migrante en Chile, la Escuela República de Alemania, ubicada en el centro de la ciudad. Allí la implementación de los mapas permitió dar cuenta de los espacios de interacción social producidos en el patio de recreo, facilitando la producción de discursos sobre “la identidad como construcción social donde se configuran procesos de diferenciación (nosotros/los otros) a partir de pares de opuestos (chileno/inmigrante, blanco/negro, niño/niña) que generan relaciones de desigualdad y reproducen discursos dominantes de la realidad chilena” (Suárez-Cabrera, 2010, p. 6)

En una segunda investigación los mapas parlantes permitieron describir la forma en que niños y niñas originarios del Perú percibían y significaban su vida cotidiana al interior de cuatro escuelas de educación básica así como algunos espacios del barrio (recorrido de la escuela a la casa) ubicados en sectores marginales de la ciudad de Santiago²⁰.

En aquella primera investigación, las narraciones que emergieron a partir de los mapas parlantes, facilitaron identificar la diversidad de vivencias de los niños y las niñas, así como las tensiones que realizan de los discursos de los adultos sobre las comidas “nacionales”, los juegos “femeninos” frente a los “masculinos” (Suárez-Cabrera, 2010). Cuestionando por otra parte, la esencialización de lo nacional y lo extranjero, la construcción dicotómica de los lugares (aquí o allá) que produce una polarización y que deja “su impronta en todos los espacios de la vida en sociedad” (Riaño et al., 2009, p. 35).

Dicha tensión ha podido ser objeto de análisis gracias a estas formas de acercarse a la realidad social y de configurar espacios para el reconocimiento de la agencia de la niñez; espacios en los cuales se puede observar que “no son consumidores pasivos de su cultura, pues el acercamiento micro-social sobre la realidad que producen en los tiempos de recreo, ellos y ellos pueden cuestionar algunos discursos de dominación de acuerdo a las relaciones de poder que allí se establecen” (Suárez-Cabrera, 2010, p. 116)

¹⁹ Primera investigación que realicé entre el 2009 y 2010 en Santiago de Chile.

²⁰ Proyecto de investigación Fondecyt (2011-2012) “*Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*” a cargo de la Dra. M.E. Tijoux.

Tal como se puede apreciar en la siguiente figura, la cual hace referencia a la forma como los sujetos – en este caso una niña – percibía el patio de recreo como un escenario de alta complejidad el cual se podían identificar espacios masculinizados, donde “los dueños del balón” son los niños que juegan en la cancha, mientras las niñas lo hacen a sus alrededores.

Mapa parlante 1 Mapa del patio de recreo elaborado por niña de segundo grado



Fuente: Trabajo de campo realizado en la Escuela República de Alemania, Santiago, Chile. Suárez-Cabrera, (2010)

En este sentido, las investigaciones hechas sobre la niñez migrante donde se han implementado los mapas parlantes, ha permitido comprender las dinámicas de uso de los espacios escolares tales como el patio de recreo (Suárez-Cabrera, 2010), así como la manera en que los niños se apropian de algunos espacios del barrio en el que viven. Por ello, a continuación se describe la manera como se elaboraron los mapas parlantes en el contexto de la investigación doctoral, guardando distancia con la investigación realizada en el contexto de la Escuela Alemania, enfocándose en la experiencia del proceso migratorio y no en la dinámica al interior de ella.

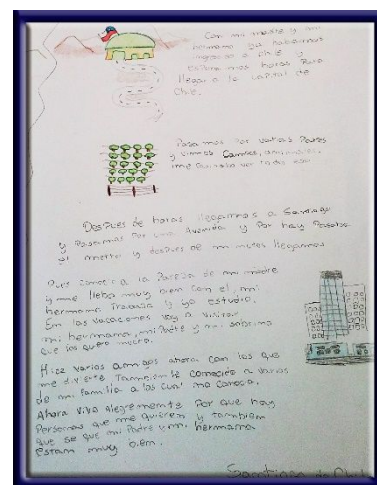
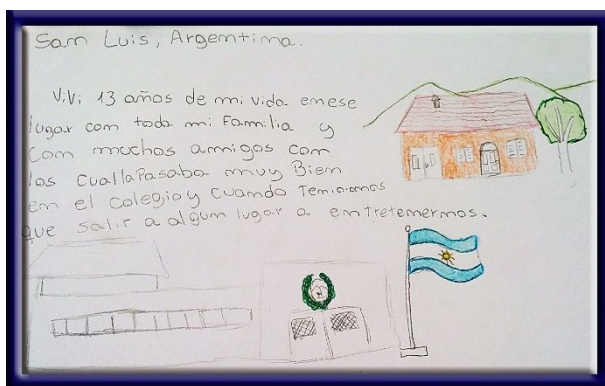
Mapas parlantes, migraciones diversas y la niñez como sujeto de la experiencia

Esta investigación buscó visibilizar otros discursos y prácticas que dirijan nuestra mirada a sujetos no configurados problemáticamente y con ello, a tensionar las categorías esencializantes que se están dando sobre la niñez migrante. Las narraciones que emergen a partir de los mapas parlantes, permiten identificar la diversidad de vivencias de los niños y las niñas, así como el cuestionamiento

sobre la esencialización de lo nacional frente a aquello no-nacional y la construcción dicotómica de los lugares (aquí o allá), la marcación y corporización de las fronteras.

He aquí que la implementación de los mapas parlantes facilitara la comprensión de la experiencia migratoria de los niños y las niñas a través de una actividad que permitiera, de forma lúdica, la emergencia de sus voces. Por una parte, a través del dibujo y por otra, de su narración a acerca de él. En este sentido, esta doble materialidad (dibujos y transcripciones), brindó herramientas empíricas para la profundización y aclaraciones en algunos de ellos. Dos puntos clave sobre la guía para los mapas parlantes era la identificación de un punto de partida (lugar de origen) y un punto de llegada (Santiago de Chile), que nos permitiera re-crear elementos presentes y ausentes en la experiencia migratoria, que brindaran información sobre los lugares, personas, objetos, actividades que la constituyeran.

Así esta propuesta metodológica nos encaminó al reconocimiento de la niñez migrante como sujeto perteneciente a una estructura social donde pudo ser el narrador directo de su experiencia. Ya que como hemos señalado, tradicionalmente en algunos escenarios de investigación las formas dominantes de “hablar sobre el otro” son los padres, psicólogos, docentes y directores de colegio, silenciando su voz. El creciente interés por la niñez como sujeto de la experiencia en el contexto chileno, podría ser un primer paso para su reconocimiento como sujeto político, aportando a los estudios hechos en otros territorios latinoamericanos y caribeños que evidencian la emergencia de nuevos sujetos.



MP 12 Niño de Argentina de 15 años

Mediante las narraciones generadas desde la elaboración de los mapas parlantes, la identidad esencializada y anclada en referentes identitarios étnico-nacionales añejos, es tensionada cuando las identidades narrativas difuminan las fronteras étnico-nacionales y nos remiten a otros escenarios en las cuales se intersectan desigualdades que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos migratorios. Ampliando, así, las zonas de la realidad analizadas desde la academia sobre los sujetos infantiles que han ingresado al país en los últimos años, evidenciando experiencias particulares sobre tipos de migraciones infantiles diferentes a las documentadas en investigaciones anteriores, las cuales se orientaba casi exclusivamente a la niñez peruana o la llamada 'latinoamericana'.

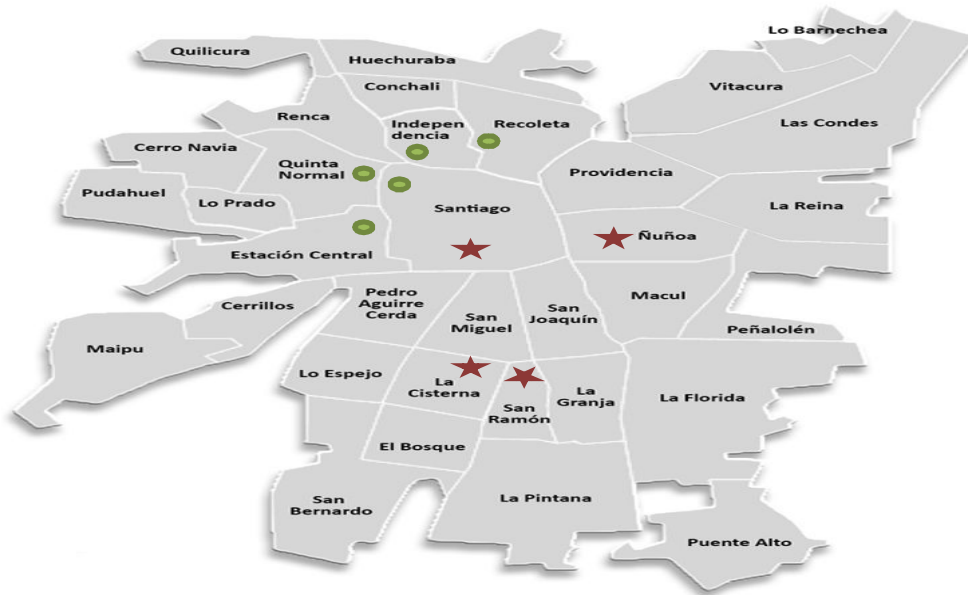
En este sentido, tanto los dibujos como las narraciones en torno a estos permiten acercarse a sus relatos identitarios mediante la evocación del pasado-presente-futuro en construcción permanente y organizada en una narración comprensible sobre su experiencia migratoria. Tal como señala Ricoeur (2006), la identidad de un sujeto está relacionada con su estar en el mundo, es decir, con su vida, la cual transcurre en forma narrativa.

De esta manera, se logró obtener narraciones acerca de sus contextos de origen, de su trayecto de viaje y de los contextos de llegada a Santiago de Chile, en un ejercicio nunca lineal, en el sentido en el cual la narración es un ir y venir cargado de emotividad, donde la colectividad del trabajo daba cuenta del conocimiento como un producto social y de constante interacción con los otros, en la medida en que los dibujos eran productos individuales (cada sujeto hacía su dibujo), y conversaciones colectivas (que influían en los dibujos) y facilitaban la ampliación de las narraciones. El conocimiento emotivo y subjetivo que fue facilitado por los mapas parlantes es constitutivo de sus narraciones identitarias como vía para la comunicación entre personas de diferentes edades, siendo posible expresar sentimientos, pensamientos y experiencias. Visibilizando la heterogeneidad de la niñez que llegaba a Chile en relación a la clase social, al género, a su procedencia urbana o rural, así como a sus diferentes procesos de reunificación familiar.

Características de la niñez participante

Entre el segundo semestre del 2013 y el primero del 2014, los mapas parlantes se implementaron en 5 instituciones educativas de la ciudad de Santiago, ubicadas en las comunas de Santiago Centro, San Ramón, La Cisterna y Ñuñoa, donde tres de ellas eran de carácter mixto, una sólo para niñas, y otra (un Liceo) sólo para niños. Las edades de los sujetos de investigación oscilaron entre los 6 y los 15 años, y sus tiempos de permanencia en el país variaban entre un mes y 7 años. Este aspecto fue muy importante, pues dieron pistas sobre los tipos de migración que se han dado en el país, como en el caso del anterior dibujo, en el que se expresa una migración desde San Luis, Argentina a Santiago de Chile.

Gráfico 5 Comunas de Santiago donde se implementaron los mapas parlantes



Fuente: Elaboración propia a partir de mapa obtenido desde la página <http://cpcexpress.cl/cobertura/>

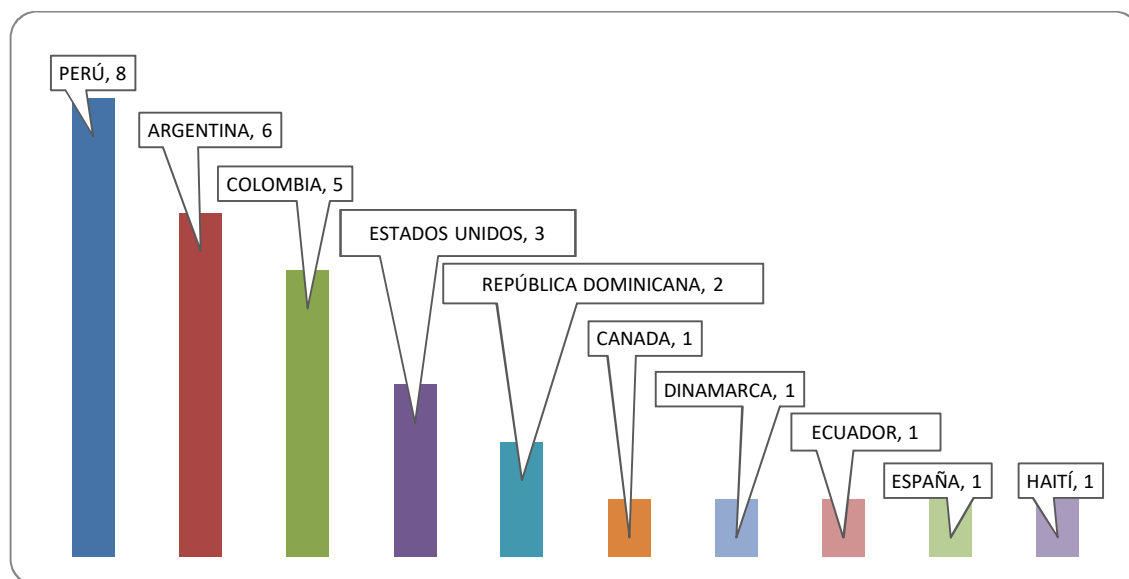
El Gráfico 5 nos remite a las comunas donde se implementaron los mapas parlantes. Se puede observar las comunas señaladas con estrellas rojas -Santiago, Ñuñoa, La Cisterna y San Ramón- se distancian físicamente de las zonas tradicionalmente indagadas (con círculo en verde); de hecho, las entrevistas realizadas a los adultos que se abordarán a partir del capítulo 6 fueron realizadas en estas comunas. En este sentido hubo algo así como un desplazamiento hacia la zona sur oriental de la ciudad. La mayoría de los 30 niñas y niñas residían en sectores aledaños a

su institución educativa, encontrándose las mayores distancias hacia Quilicura, Recoleta, Providencia, Peñalolén y La Reina.

Dado lo anterior, los mapas parlantes permitieron obtener diversidad de experiencias por las características particulares de sus trayectos migratorios (viajes en avión, en buses, cuando recorrían uno o más países antes de llegar a Chile), dependiendo de sus lugares de origen (ciudades capitales de países, ciudades de mediano tamaño, territorios rurales), de sus condiciones socioeconómicas, así como de los procesos de reunificación familiar, tiempos para la reunificación (si ella se dio), trabajos de los padres, vínculos familiares y sociales en los territorios de destino entre otros.

Se señaló en la introducción que en el contexto chileno tradicionalmente han sido abordados los niños y las niñas de la migración proveniente de países tales como Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia. En nuestra investigación, y en concordancia con los datos demográficos, abordamos a la niñez de otros países que también están llegando a Chile. Como podremos observar en el siguiente cuadro, hubo participación de niños y niñas provenientes, además de los anteriores países (con excepción de Bolivia), de Argentina, Estados Unidos, República Checa, España, Dinamarca y Canadá, República Dominicana y Haití.

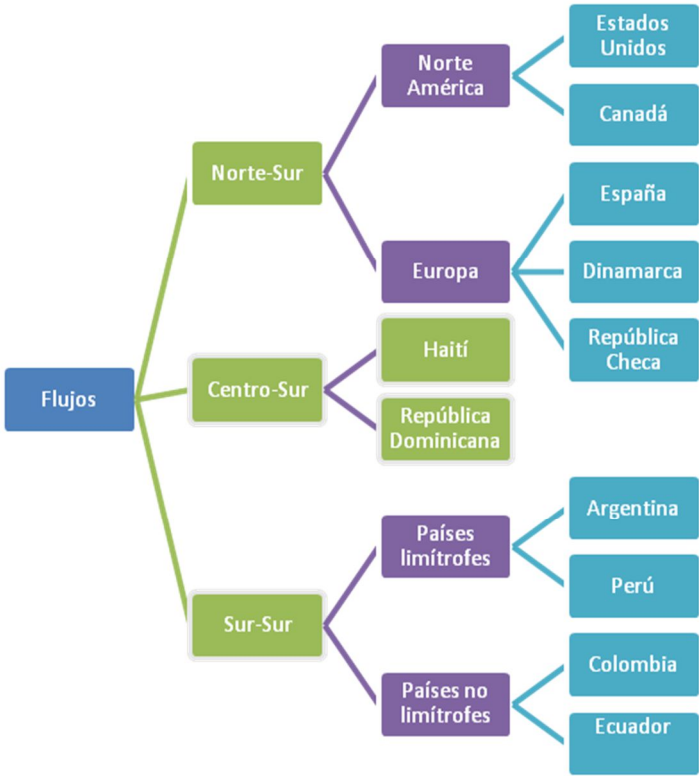
Gráfico 6 Niños y niñas participantes (30) en la elaboración de los mapas parlantes



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al origen de estos niños podríamos identificar en los diversos flujos que se presentan en Chile las migraciones sur-sur, las norte-sur y las centro-sur. Si bien las migraciones sur-sur son las que mayor atención han llamado en las últimas décadas tanto a la academia como a los medios de comunicación, en lo que respecta a la población infantil, la niñez de Argentina ha quedado relegada de las investigaciones. Por su parte, la migración norte-sur, en el caso de nuestro estudio, da cuenta de la diversidad de motivos para los desplazamientos hacia Chile. La migración centro-sur, se presenta como una migración que ha recibido gran atención de los medios y la academia.

Gráfico 7 Flujos migratorios de la niñez participante en la investigación



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, obtener información de niños y niñas que nacieron en países como España, Canadá, Argentina, permiten ampliar el panorama sobre los escenarios en los cuales se insertan en Chile, particularmente en la ciudad de Santiago. De hecho, tal y como se señalaba al inicio del documento, ha habido mayor interés por las migraciones sur-sur, pero eliminando a

Argentina de tales acercamientos. Así, como desarrollaremos en siguientes capítulos, podríamos hablar de tres tipos de migración que se encuentran en nuestro grupo de participantes. Una migración problemáticamente visibilizada, y podríamos apelar al concepto de Stefoni, “peruanizada” (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2008), cobijando a la niñez de Perú, Colombia y Ecuador. Una migración invisibilizada, tanto para medios de comunicación como de forma parcial para la academia, que en su predominio sería la de origen argentino (además Estados Unidos, República Checa, España, Dinamarca, Canadá). Y una tercera forma de migración, que correspondería a quienes provienen de Haití y República Dominicana, que en los últimos años ha adquirido gran visibilidad en el país.

En la siguiente tabla presentamos algunos datos sobre la niñez participante (donde los nombres han sido modificados para mantener su anonimato). Para esta investigación no solamente interesaba dar cuenta de sus países de nacimiento, sino del carácter urbano-rural de su procedencia. En este sentido, y a partir de los datos sobre la niñez de Perú (con 8 sujetos), Argentina (con 6) y Colombia (con 5), se pudo dar cuenta de la diversidad de experiencias en relación a un mismo país.

En este caso, desagregando los datos, se encuentran migraciones desde diferentes partes de los países, permitiendo explorar las diferencias regionales. En el caso de los sujetos de Colombia (niñas de Barranquilla, Cali, Bogotá, Cartago), de Argentina (Buenos Aires, Mendoza, San Juan), así como de Perú (Lima, Piura, Callao, Trujillo y Santa María del Mar).

Tabla 4 Datos personales de la niñez participante en la investigación

N°	Institución Educativa	Nombre (modificado)	País de Origen	Ciudad	Edad	Comuna donde reside actualmente	Tiempo en Chile	Año de llegada al país
1	IE1	Valeria	Ecuador	Quito	13	Centro	6 años	2007
2	IE1	Sara	Colombia	Santa Marta	11	Centro	7 meses	2013
3	IE1	Karla	Perú	Trujillo	12	Centro	8 meses	2013
4	IE1	Constanza	Argentina	Buenos Aires	12	Centro	6 años	2007
5	IE1	Laura	Argentina	Mendoza	10	Centro	5 años	2008
6	IE1	Karol	República Checa	Praga	13	Centro	4.5 años	2009
7	IE1	Claudia	Colombia	Bogotá	12	Quilicura	7 meses	2012
8	IE1	Ingrid	Colombia	Cali	12	Recoleta	10 meses	2013
9	IE1	Mariana	Colombia	Cartago	12	Recoleta	5 meses	2013
10	IE2	Adriana	Perú	Santa María del Mar	10	San Joaquín	8 años	2011
11	IE2	Lilia	Perú	Callao	13	San Ramón	2 años	2012
12	IE2	Adriano	Argentina	San Luis	15	San Joaquín	2 años	2012
13	IE2	John	Perú	Lima	11	San Ramón	2 años	2012
14	IE2	Blanca	Perú	Lima		San Ramón	5 años	2009
15	IE2	Katherin	Perú	Lima		San Ramón	8 años	2005
16	IE3	Margaret	EE.UU	Miami	8	Ñuñoa	5 años	2009
17	IE3	Diana	EE.UU			Ñuñoa		2010
18	IE3	Elena	EE.UU	Atlanta	10	Ñuñoa	8 años	2005
19	IE3	Gerardo	España	Sevilla	8	Ñuñoa	2 años	2012
20	IE3	Alexander	Dinamarca	Billund		Providencia	8 años	2005
21	IE3	Verónica	Canadá	Ottawa	8	Providencia	4 años	2010
22	IE4	Juan	Perú	Piura	15	Peñalolén	4 años	2010
23	IE4	Andrés	Perú	Lima	14	Centro	7 años	2007
24	IE4	Guillermo	Colombia	Bogotá	15	La Reina	2 años	2012
25	IE5	Anderson	Haití			La Cisterna	2 años	2012
26	IE5	Ariadna	Haití		6	La Cisterna	2 años	2012
27	IE5	Diego	Argentina	Buenos Aires	8	La Cisterna	3 meses	2014
28	IE5	Marcos	Argentina	Buenos Aires	9	La Cisterna	4 meses	2014
29	IE5	Marcela	Argentina	Buenos Aires	6	La Cisterna	5 meses	2014
30	IE5	Alejandro	República Dominicana		11	La Cisterna	2 años	2012

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 3.

La niñez en las investigaciones sobre las migraciones internacionales

“hacer historia de niños, es sobre todo, una cuestión de piel, de solidaridad, de convivencia, de ser uno mismo, más que de métodos y teorías. Se trata de sentir la humanidad propia y el convivir el ‘sentir’ de esos niños”

Gabriel Salazar, historiador de Chile

La presencia de los niños y las niñas en las investigaciones sobre los fenómenos migratorios ha ido aumentando a medida que se han explorado otras dimensiones de análisis que explicaban los flujos de dinero y las remesas, o la división internacional y sexual del trabajo desde sus esferas económicas. En América Latina y el Caribe, la emergencia de la niñez como sujeto de estudio se ha dado en un contexto paradójico y contradictorio.

Por un lado se genera toda una plataforma supranacional que busca su protección a partir de la Convención de los Derechos del Niño a finales de los 80, por otro lado se les hereda un mundo organizado por lógicas del mercado que mantienen y profundizan desigualdades históricas que han caracterizado a nuestro continente. En este caso tales desigualdades -en torno al género, a la etnia y la clase- tienen una lectura desde la pertenencia territorial que denominamos como ‘nacionalidad’, clave a la hora de comprender los procesos de exclusión que viven los niños y las niñas en los actuales fenómenos migratorios. Desigualdades que al ser históricamente constituidas demandan un acercamiento crítico de la idea de “nación” y “nacionalismos” como señalaremos en otros apartados.

Por el momento, nos interesa exponer algunas de las diferentes formas de abordar la infancia migrante de origen ‘latinoamericano’, en los diferentes países de Centroamérica, o en México, Estados Unidos o España, que han dado las coordenadas a nivel teórico y metodológico para indagar sobre la infancia migrante en Chile; algunas de las cuales evidencian las formulaciones de pares antagónicos tales como “sur/norte”, “países subdesarrollados/países desarrollados”, “países expulsores/países receptores” que remitirían a desigualdades históricamente constituidas.

Formas de abordar la niñez migrante:

En el presente apartado se expondrán algunos referentes desde los cuales se ha abordado a la niñez migrante de origen latinoamericano en diferentes territorios a nivel mundial, cuyos resultados y la manera como son significados brindarían elementos para comprender la forma como los niños y las niñas de la migración actual empiezan a ser concebidos en Chile.

Por ejemplo, en contextos tales como Estados Unidos y España, los niños y las niñas de los diferentes países de América Latina y el Caribe constituyen la alteridad en la denominación ‘los latinos’, o ‘los sudacas’. En las migraciones al interior de la región centro y suramericana, tal otredad empieza a configurarse a partir de clasificaciones similares que permiten ir comprendiendo discursos con anclajes históricos de desigualdad étnica y cultural.

Un primer acercamiento de corte norteamericano buscaría dar cuenta de las llamadas ‘segundas generaciones’. Un segundo tópico de origen europeo haría referencia a los procesos de asimilación a la sociedad receptora y a la construcción de familias transnacionales. Otro tópico ha sido desarrollado a partir de la dinámica de las migraciones en los países de Centro América y México que buscaría visibilizar a los niños y las niñas que migran sin compañía de adultos, en total ausencia de garantía de acceso a los derechos de la infancia. Finalmente se abordará el tema de la migración infantil en el Chile actual.

Las llamadas ‘segundas generaciones’ de inmigrantes

La ‘segunda generación’ (Portes & Rivas, 2011; C. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008) (Portes y Rumbaut, 2010, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008), como categoría analítica proviene de los estudios que heredados de los lineamientos estadounidenses, han sido realizados principalmente con datos obtenidos en la frontera con México (GIIM Grupo Interdisciplinario de Investigadores@s Migrantes (Coord), 2010) sobre ‘los latinos’ y posteriormente al interior del país, en ciudades como Nueva York.

Con los estudios sobre la ‘segunda generación’, de acuerdo a Rimbaud (2003), se hace énfasis en una tipología de cohortes generacionales, donde la edad y etapa de vida al momento de la migración son cruciales para comprender las características de los sujetos infantiles; quienes a pesar de ser estadounidenses de nacimiento, son ubicados al interior de una ‘comunidad latina’,

desde donde se han realizado investigaciones sobre las características socio-culturales e identitarias de los hijos e hijas de migrantes actuales respecto a las anteriores migraciones, especialmente las europeas del siglo XIX.

En los trabajos realizados desde el “Harvard Immigration Project”, de manera exhausta se ha indagado, no sólo por las condiciones escolares de los nuevos miembros de la sociedad norteamericana, sino por las condiciones laborales de sus padres (C. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008; M. Suárez-Orozco, 2000) identificando escenarios de desigualdad estructural.

Estas temáticas en torno a ‘lo latino’ han permitido develar estereotipos (sobre las comidas, el baile, la alegría), así como estigmas que han ido construyendo en el ser “latino” una “identidad global, híbrida y contestataria, que se erige frente a discursos discriminatorios o vejatorios, que sitúan a las minorías en los niveles más bajos de la sociedad” (Corona, 2010, p. 157); además de visibilizar los espacios identitarios que dan pie a la creación de nuevas expresiones lingüísticas y variedades de los idiomas. La pérdida de referentes y vínculos culturales con los territorios de origen queda explícita en las llamadas segundas generaciones, dado que la mayoría de los hijos e hijas de inmigrantes no tienen planes de regresar a vivir al hogar de sus antepasados, y tampoco manejan con fluidez la lengua materna de sus padres (GIIM Grupo Interdisciplinario de Investigadores@s Migrantes (Coord), 2010).

Ahora bien, desde diversos planteamientos se presenta una crítica ideológica a este concepto de ‘segundas generaciones’ (García Borrego, 2003; Grimson, 2011a) donde no sólo se ‘hereda’ la categoría de ‘inmigrantes’, sino también los prejuicios y discriminaciones de los cuales son objeto sus padres y madres, teniendo implicaciones para el acceso a la ciudadanía en los nuevos países.

Infancia migrante latinoamericana en España

En los diversos estudios sobre la migración latinoamericana podemos observar dos líneas de desarrollo. Una de ellas hace referencia a los mecanismos sociales y pedagógicos que deben operar para que la infancia migrante se ‘asimile’ a la sociedad de llegada. La segunda de ellas, está

orientada por la preocupación por la conformación de las familias transnacionales y sus dinámicas en los países tanto de origen como de recepción.²¹

En búsqueda de la asimilación deseada: Las líneas de investigación de corte republicano hacen referencia a los diferentes procesos que tanto a nivel social como familiar deben brindar los Estados para que los niños y las niñas asimilen las pautas culturales de las sociedades de llegada y logren integrarse en ellas. Castles y Miller (2004) indican cómo los Estados ejecutan una política de incorporar a los migrantes en la sociedad a través de un proceso unilateral de adaptación: se espera que los inmigrantes renuncien a sus características distintivas en lo lingüístico, lo cultural o lo social, para confundirse con la mayoría de la población. En este sentido se investigan temáticas entorno a los procesos de aprendizaje necesario para nivelarse en los centros educativos, a la construcción de identidades transnacionales, a la adaptación en diferentes espacios sociales, y locales (Parella & Calvanti, 2010b) tales como el barrio o la escuela.

Desde esta línea de análisis se ha buscado explorar las relaciones infancia-escuela para caracterizar a los hijos e hijas provenientes de los contextos latinoamericanos. Aquí se hace referencia a las expectativas de padres y madres de países de Sur América sobre la escolarización de sus hijos/as en el contexto migratorio español, siendo percibida ésta como una posibilidad de movilidad social (Mudanó, Moscoso & Calvo, 2010). Sin embargo, el vínculo entre la escuela y el mundo laboral no necesariamente permite un ascenso familiar, sino que de acuerdo a diferentes estructuras sociales en los contextos de llegada, reproduce la condición subordinada de sus padres migrantes (Mudanó et al., 2010); aquí se analizan las formas de racismo institucional que allí operan.

En los contextos transnacionales se entrecruzan la discriminación de clase, de género y de etnia, con las percepciones de pertenencia cultural, el dilema del retorno y el asentamiento definitivo (Pedone, 2010); allí los niños y las niñas han desarrollado habilidades y destrezas para relacionarse tanto en el contexto de origen como de destino, además de desarrollar su propia y singular pertenencia (Pedone, 2010), así como han construido espacios sociales de encuentro y

²¹ Lo cual daría lineamientos para la forma como deben abordarse los ‘huérfanos migrantes’ una vez que se han reunido con sus familias en las sociedades de recepción

resistencia a partir del uso de la lengua, en la ‘variedad del español’ entre las y los latinos (Corona, 2010).

Ahora bien, en tales componentes ‘culturales’ de lo sudamericano, la identificación de los países transitados a lo largo del proceso de migración han sido objeto de análisis para comprender la adaptación de las niñas y los niños de origen latinoamericana, en espacios locales de España; algunos de ellos dan cuenta de las identidades globalizadas e identidades híbridas (Corona, 2010), donde ‘lo latino’ tanto en España como en Estados Unidos tiene diferentes connotaciones y ha sido construido a partir de los espacios identitarios de las y los migrantes.

Los niños y las niñas en las familias transnacionales: El segundo ámbito de investigación en España, busca comprender a “las familias inmigrantes que, con sus prácticas cotidianas de ciudadanía, desafían permanentemente los sistemas normativos, resistiendo a los obstáculos y restricciones y reivindicando el acceso a los derechos humanos, entre ellos, el derecho a vivir en familia” (Pedone, 2010, p. 15). Esta forma de abordar a los niños y las niñas migrantes es a partir del análisis de las ‘familias transnacionales’, de los conflictos y negociaciones que se dan en su construcción, de las prácticas de crianza y los procesos de adaptación de los hijos e hijas, tanto en los contextos de origen como de destino cuando enfrentan nuevos desafíos en un contexto migratorio transnacional como lo ha señalado la investigadora argentina Claudia Pedone.

Desde diversos trabajos ha sido analizado el impacto psico-social en los niños y las niñas de origen latinoamericano dados los cambios en la estructura familiar tradicional a partir de lo que se ha llamado feminización de los flujos migratorios internacionales (Herrera, 2008), en torno a la redistribución de las tareas de cuidado en las mujeres de la familia (hijas y hermanas), y a la comunicación entre madres e hijos/as después de emigrar (Parella & Calvanti, 2010b).

Continuando con los estudios sobre las consecuencias de la feminización de las migraciones en la infancia, la reagrupación familiar, la forma como los hijos e hijas de migrantes ingresan a las escuelas españolas, la educación como estrategia de movilidad social (Pedreño & Castellanos, 2010), se han analizado desde diferentes aristas. Por una parte estudios de tipo interaccionista han dado cuenta de los mecanismos de inclusión diferencial de las niñas y los niños descendientes de migrantes a partir de la forma como los profesionales del espacio educativo construyen categorías para clasificar a los hijos e hijas de migrantes (Mudano et al.,

2010) en categorías que les ubican es ámbitos inferiores de desempeño escolar y que demandan, de acuerdo a estos estudios educación diferenciada.

Niñez migrante en Centroamérica, Norteamérica y la ausencia de derechos

Las investigaciones sobre los movimientos migratorios en México y los países de Centroamérica dieron un giro importante cuando empezaron a visibilizar la agencia de niños, niñas y adolescentes como migrantes sin acompañantes (García, Ramírez, & Valenzuela, 2011). Los movimientos migratorios de niños, niñas y adolescentes de esta región tienen como principal destino los enclaves económicos de Norteamérica (Estados Unidos, Canadá, México) y Centroamérica (Costa Rica), siendo los países centroamericanos (Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua) sus territorios de origen (C. Escobar, 2008). Dadas las complejidades de las migraciones en esta parte del continente americano, México aparece como país de origen, tránsito y destino.

Ahora bien, “los problemas migratorios que afectan a los niños, niñas y adolescentes centroamericanos se enmarcan en un contexto amplio de pobreza y conflicto” (C. Escobar, 2008, p. 81), y se dan en contextos locales como los territorios fronterizos, que se caracterizan por la vulneración de los derechos humanos por parte de los Estados Unidos en la frontera norte de México (Gallo Campos, 2004) o en la frontera sur (A. González, 2011). En el primer caso, se presentan en un escenario donde “las políticas migratorias estadounidenses, sobre todo en cuanto al control fronterizo, vulneran los derechos humanos y la seguridad de las personas que intentan cruzar de manera irregular, criminalizando la migración por tratar como delincuentes a esos migrantes” (Gallo Campos, 2004, p. 22).

En este marco, la migración infantil indocumentada en la frontera norte se da en un marco institucional que propicia la violación sistemática de los derechos humanos, donde “los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a innumerables riesgos desde la salida de sus lugares de origen, así como en su desplazamiento y el momento de su detección en México o en Estados Unidos” (Gallo, 2004 p. 23).

Por otro lado, la expansión del crimen organizado ha modificado los flujos migratorios que tradicionalmente se daban entre ambas regiones, haciendo visible a estos nuevos actores,

quienes han sufrido las consecuencias de estos intercambios (González 2008). Es decir, bandas del narcotráfico utilizan a los niños, niñas y jóvenes migrantes sin compañía. (Escobar, 2008) Así, “sin una protección social o legal, ante total indiferencia de los Estados, son especialmente vulnerables al caer víctimas de cargas de trabajo pesadas, tráfico de personas con propósitos laborales, y abuso físico y sexual” (Feuk, Perraut, Delamónica, & UNICEF, 2010, p. 6). Tal es el caso de la infancia de origen haitiano, o de los niños y las niñas en la frontera sur de México realizando trabajos temporales en la producción de café, plátano, caña de azúcar entre otras actividades agrícolas o en los territorios límite con Estados Unidos (González, 2011).

Ahora bien, existe una preocupación de los Estados por la implementación de los mecanismos de retorno de los niños, niñas y adolescentes migrantes, mas no por la atención y protección de esa población que está en situación de tránsito. Ello evidencia el enfoque que los gobiernos le dan al fenómeno de la migración en contextos de altísima vulneración de los derechos humanos (Escobar, 2008), donde a pesar de su suscripción a diferentes tratados supranacionales,

“los diferentes Estados en América Latina han afirmado su compromiso de no criminalizar la migración, la legislación vigente en varios países de la región contiene leyes punitivas hacia este fenómeno y no contempla una protección especial para la infancia migrante” (Feuk et al., 2010, pp. 8–9)

Para profundizar la situación, en estos escenarios donde las políticas centradas en el control de la migración cobran prioridad sobre el interés superior y los derechos de los niños, se encuentra con demasiada frecuencia la repatriación de niños y adolescentes de regreso a las mismas condiciones de las que huyeron (Musalo & Ceriani, 2015).

He aquí que el contexto socio-político de los países centroamericanos, la marginación y la desigualdad histórica de las comunidades indígenas y campesinas, anudado a las catástrofes naturales y ambientales, así como las crisis políticas y de legitimidad de sus gobiernos, además del empobrecimiento de estos territorios a partir de las políticas supranacionales en el contexto de la globalización, han sido algunos de los factores que han implicado el aumento en la migración hacia Norteamérica, no sólo de los adultos, sino también de niños, niñas y jóvenes.

De hecho, “entre 2013 y 2014, aumentó de manera considerable el número de niños, niñas y adolescentes no acompañados que migran desde los países de América Central hacia México y los Estados Unidos (EU). Se estima que, entre octubre de 2013 y mayo de 2014, cerca de 50.000 niños y niñas migrantes fueron detenidos en la frontera con Estados Unidos” (Luna, Darer, & Perrault, 2015, p. 10).

Migraciones sur-sur, la niñez en Argentina

De las investigaciones sobre la infancia en situación de migración al interior del territorio suramericano, interesa rescatar los trabajos sobre las migraciones que harían referencia a los flujos sur-sur. El caso de la niñez migrante en Argentina es de vital interés en la medida que en este país el 4,5% de su población es extranjera (de acuerdo al último censo del año 2010), donde hay un importante porcentaje de migración limítrofe -Paraguay y Bolivia- y se ha expedido la nueva “Ley de migraciones 25.871 sancionada en el 2003” (Novick, 2015, p. 23).

Se ha hecho una importante labor desde la academia a favor de la población migrante en diferentes instancias como el Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA), creado en 1985, o el IDES –a través del Grupo de Estudios sobre Inmigración y Comunidades Extranjeras en la Argentina (GEICEA)- o la Asociación de Estudios de Población (AEPA) entre muchos otros (Novick, 2015). Desde allí, tanto en Buenos Aires, como en las regiones del país se han realizado diversos acercamientos que han brindado un interesante aporte sobre las formas de abordar diferentes temáticas sobre esta niñez.

Por una parte, encontramos los realizados desde una perspectiva crítica por Domenech. Este autor junto con la investigadora Magliano analizan “las representaciones y prácticas que se producen y reflejan en el sistema educativo y en espacios escolares situados en contextos marcados por la diversidad cultural, que contribuyen a la legitimación de la existencia y producción de la discriminación étnica y la desigualdad social” (E. Domenech & Magliano, 2008, pp. 423–424). Este trabajo, que cobijó instituciones escolares de la ciudad de Córdoba, buscaba la vinculación de dichas prácticas escolares con las políticas de exclusión/inclusión desarrolladas por el Estado argentino.

Por su parte, trabajos como el de Novaro hacían referencia a la presencia de discursos nacionalistas en el contexto escolar, cuando la construcción de la ‘otredad nacional’ habitaba la escuela; específicamente a la presencia de la niñez boliviana en Buenos Aires cuando “los otros”, es decir “los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad objeto de miradas sospechosas, de representaciones que alternan entre la desvalorización y el exotismo”(Novaro, 2011, p. 1).

Por otra parte, están trabajos como los de Gavazzo, quien analizó los procesos de identificación y diferenciación de los hijos de bolivianos y paraguayos en el contexto de la ciudad de Buenos Aires, cuando han sido definidos históricamente como “no deseados”. Esta autora realizó un acercamiento antropológico con el fin de vincular las acciones del Estado (análisis macro) con elementos de la cotidianidad (análisis micro); buscando, por una parte, comprender la manera como las acciones locales promovidas hacia los inmigrantes de estas nacionalidades se traducen en espacios de inclusión en la sociedad argentina, y por otra, la forma como éstas operan en la construcción de procesos identitarios y en el acceso al derecho a la ciudad (Gavazzo, 2011).

Dada la nueva Ley de Migraciones 25.871 de Argentina (sancionada para el 2003), algunas investigaciones están relacionadas con la forma en que este nuevo escenario legislativo beneficia el acceso de los niños y las niñas a condiciones básicas de bienestar en garantía a sus derechos. En el informe a 5 años de esta ley, realizado por la Universidad Nacional de Lanús con UNICEF, se “evaluó el impacto de políticas y medidas que incidieran directamente en la niñez migrante, no sólo en el escenario capitalino, sino también en regiones como Jujuy y en la Patagonia” (Ceriani et al., 2010, p. 188).

Si bien el escenario político de comienzos del siglo XXI está acorde con los derechos humanos de las personas migrantes y las demandas geopolíticas caracterizadas por gran movilidad humana, los estereotipos y prejuicios están muy arraigados en nuestras sociedades, siendo éstos ‘heredados’ a los hijos de migrantes, chilenos, bolivianos, paraguayos en el contexto argentino. De hecho,

“Diversos estudios antropológicos han mostrado un fenómeno sobre el que no hay registro previo: la categoría de “boliviano” es utilizada comúnmente en varias ciudades

del país para designar no sólo a las personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos. Sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente bolivianos; algo muy similar ocurre en zonas de la Patagonia con niños argentinos con padres chilenos. Esto tiene consecuencias muy relevantes en la visibilidad étnica. Implica que las posibilidades de demarcación étnica progresiva entre generaciones que era tradicional en la Argentina no funcionan para estos niños que son interpelados a partir de las identificaciones estigmatizadas de sus padres” (Novick, 2015, p. 88 en entrevista a Alejandro Grimson)

Migración infantil en Santiago de Chile

Breve panorama de la migración infantil en el Chile actual

En Santiago, la capital del país, las investigaciones sobre la infancia migrante han brindado importante información -mayoritariamente de carácter cualitativa- de sus condiciones desde los ámbitos escolares ubicados en sectores marginales del centro de la ciudad. Tales estudios, dada la concentración de matrículas en acotadas escuelas de estos sectores se han dirigido especialmente a quienes son originarios de Perú, Bolivia, Ecuador, y Colombia.

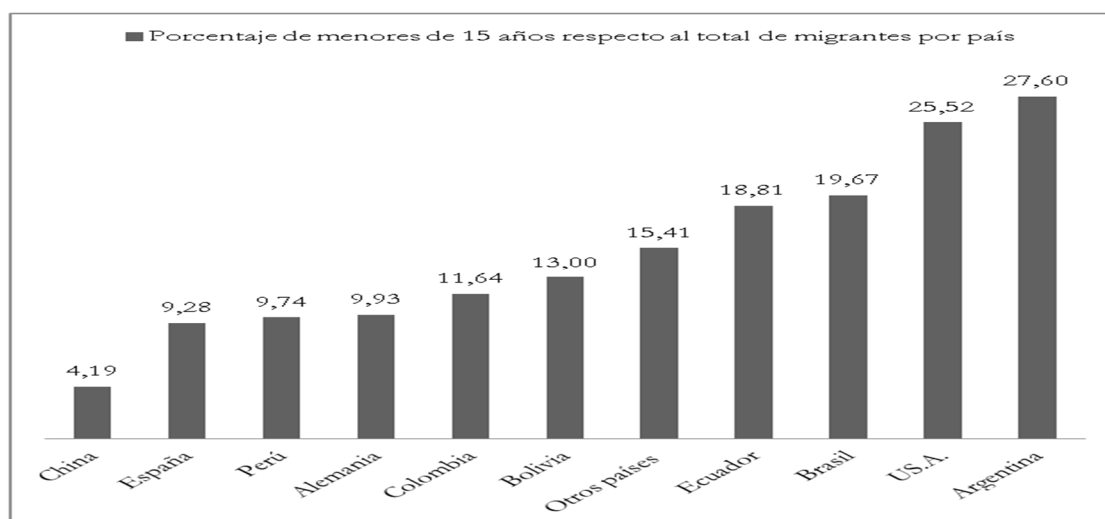
¿Son las infancias provenientes de estos países la mayoría en Chile?; de acuerdo a los informes del Departamento de Extranjería y Migración, no lo son. En todo Chile, para la primera década del milenio, la infancia proveniente de estos países constituye el 39,9% del total de personas menores de 15 años (Departamento de Extranjería y Migración, 2011). Estos niños han sido los protagonistas de diversidad de investigaciones que se han realizado desde comienzos del siglo XXI cuando se hablaba de la reunificación familiar de quienes migraron años posteriores al fin de la dictadura en este país.

La migración en Chile se caracteriza por un bajo porcentaje de personas menores de 15 años. Así se evidenció en el Censo del 2002 y pocos cambios han tenido en los años posteriores dados los informes del Ministerio del Interior –citados como Departamento de Extranjería, 2010, 2011- y por la Encuesta CASEN en sus diferentes mediciones, existiendo una leve disminución de su porcentaje respecto a los adultos con el paso de los años. Es decir, si bien la cantidad de migrantes se ha incrementado en los últimos años, ello no ha tenido una correlación directamente proporcional cuando se analiza la desagregación por rangos etarios.

Para finales del año 2010 se señala la presencia de cerca 55.947 niños, niñas y adolescentes descendientes de migrantes en todo Chile, correspondiente al 15% del total de la población extranjera (Departamento de Extranjería y Migración, 2011) Estamos entonces ante una migración marcadamente adulta, con variaciones desagregando por países de origen, donde, como se puede observar en el siguiente gráfico, Argentina es el país que presenta mayor cantidad de menores de 15 años, respecto al total de su población que reside en Chile con un 27,6%.

A ello refieren algunos autores cuando señalan que se trata de una migración de carácter familiar (Martínez, 2003; Stefoni et al., 2008). Caso contrario, por ejemplo con los países menores de 15 años de Alemania (9,93%), Perú (9,74), España (9,28), o China (4,19%) donde la migración es fuertemente adulta:

Gráfico 8 Porcentaje de menores de 15 años respecto al total de su población de origen



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEM 2011

La distribución territorial de las familias extranjeras que harían parte de la llamada “nueva migración” varía dependiendo del país de procedencia. Si bien hay una preferencia por asentarse en la Región Metropolitana, el centro del país sólo hace parte de la lógica de asentamiento por parte de los migrantes, respondiendo a antecedentes históricos de vinculación con los vecinos fronterizos, tal es el caso de la migración argentina y boliviana. Caso contrario a la migración de origen peruano, la cual tiene una significativa concentración en la Región Metropolitana con un 77,9% y Ecuador con un 67% (Martínez, 2003, p. 38).

De manera similar a la población nacional, la migrante tiende a residir en el centro del país, tal como lo indica la geógrafa Schiappacasse “taking under consideration that in 2002 the Santiago Metropolitan Area (SMA) contained 58% of the country’s immigrants, the research concentrates on the 34 communes that shape the metropolis” (Schiappacasse, 2006, p. 9); existiendo una gran preferencia por la Comuna de Santiago Centro, con el 10,3% (Schiappacasse, 2006, p. 129, Información dada en la Tabla 23 Santiago Metropolitan Area: communal distribution of migrants’ stock (1992-2002)); marcando un patrón similar a la migración provincia-capital es decir hacia el Gran Santiago en décadas anteriores (Schiappacasse, Contreras, & Fuensalida, 2001).

Específicamente en Santiago, la capital del país, se ha señalado que personas provenientes de los países limítrofes se aglutinan en sectores centrales de la ciudad de Santiago. Sin embargo los análisis desde la geografía tensionan tal información. Así encontramos a Schiappacasse (2008) señalando que:

En lugar de concentrarse en función del lugar de origen en zonas específicas de la ciudad, se distribuyen en forma aleatoria preferentemente en comunas contiguas que se proyectan desde el centro de la ciudad hacia el nororiente y donde convergen las residencias de los grupos de estatus socioeconómico medio-alto y alto”. (p. 35) .

A nivel de segregación socio-espacial, se señala que hay grupos nacionales segregados, tales como los estadounidenses, españoles y alemanes, (Schiappacasse, 2008), donde “los norteamericanos y alemanes se concentran en distritos periféricos al centro, en los alrededores del Parque Forestal y el río Mapocho, donde los valores del suelo son más altos (Schiappacasse, 2008, p. 26).

Algunos de los niños y las niñas que han sido objeto de investigación – en el centro de la ciudad- habitan con sus familias en comunas que históricamente han recibido comunidades tanto nacionales (migración campo-ciudad) como europeos y orientales en otros tiempo, es decir, las comunas de arribo, con altísima presencia de conventillos, inquilinatos o cités; “en casas de hasta 100 años de antigüedad, que son subdivididas en un gran número de habitaciones, hasta 30 en la mayoría de los casos, sin las condiciones mínimas de seguridad e higiene” (Red Chilena de Migración e Interculturalidad, 2012, p. 29). Al respecto Poblete señalaba que

“los propietarios chilenos inflan los precios de los alquileres a las familias peruanas, motivo por el cual no pueden acceder a vivir en casas más amplias. Es decir, las viviendas tienen precios diferentes dependiendo de quién se interese en ellas: si son familias chilenas, los valores son más bajos y ajustados a las características reales, mientras que si son peruanas existe un claro aprovechamiento” (2006, p. 9)

De manera que “la inserción migratoria se efectúa en un tejido social ya desprotegido, a pesar de que en Chile se goza de mejores índices macroeconómicos” (Mardones, 2006, p. 15) que otros países de la región. Esta particular realidad del centro de la ciudad no se condice con la de otros contextos a nivel nacional de acuerdo al Censo del 2002. Por ejemplo

“en el caso de las familias de origen peruano, de acuerdo al Censo del 2002, la elección de piezas en casa antigua o conventillo sería solamente del 10% mientras que la elección de departamento en edificio sería del 17,1% y una mayor preferencia por vivienda tipo casa con un 64,9%” (Martínez, 2003, p. 41).

De acuerdo a investigaciones en tales sectores marginales del centro de la ciudad, se encontró que en los niños y las niñas como nuevos habitantes se reproducen estigmatizaciones, relaciones y problemáticas vinculadas al uso de los lugares como lo son los parques y espacios públicos de dichos barrios (Molina-Díaz & Suárez-Cabrera, 2012), ingresando a espacios sociales marcados históricamente por la segregación y exclusión (Mardones, 2006; Poblete, 2006), propios de la ciudad de Santiago. Los estudios también dan cuenta de la discriminación y rechazo en el ámbito escolar tanto por los escolares, como desde los administrativos que dificultan su ingreso y matrícula (Contreras, Cortés, & Fabio, 2012). Así

“Que un niño, niña o adolescente extranjero ingrese al sistema escolar chileno va a depender tanto de elementos formales, es decir, lo estrictamente normativo, como de elementos informales, que corresponden a las actitudes y prácticas desde los diferentes actores educativos y que muchas veces contradicen lo establecido en la norma”. (Stefoni et al., 2008, p. 36)

Lo anterior se presenta a pesar de la “Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo, Decreto ministerial (N° 1108) del Ministerio de Educación en

el 2005 (sobre el aspecto normativo profundizaremos en posteriores capítulos). Allí se indica que los hijos de las y los inmigrantes podrán incorporarse como alumnos regulares a la educación básica y media chilena, aun cuando sus padres no tengan su situación residencial al día.

Sin embargo, “en términos formales tenemos un sistema que va desde una normativa altamente restrictiva y discriminatoria, en que un niño, niña o adolescente podía quedar por largos periodos sin asistir al colegio” (Stefoni et al., 2008, p. 36). Como señalara un informe de la OIM, “hay una serie de mecanismos informales, directamente influidos por xenofobia y discriminación, que obstaculizan la entrada de extranjeros a establecimientos educacionales” (Mellado, 2008, p. 30), como por ejemplo insistir en la ausencia de cupos disponibles para nuevas matrículas.

En este sentido y en relación al acceso a la educación, de acuerdo al estudio realizado por equipo de UNICEF Chile (Contreras et al., 2012), a nivel nacional se identifica que la elección por la educación municipal y la brindada por las particulares subvencionadas es similar en cuanto al porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados. Por una parte, la elección la educación municipal (Corporación Municipal y perteneciente el Departamento de Administración de Educación Municipal, DAEM) presenta un 43,5%, mientras que la educación en Colegios particulares subvencionados es del 39,7% como se puede observar en la siguiente tabla:

Table 1 Presencia de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno

Dependencia administrativa	Establecimientos educativos que tienen al menos un estudiante extranjero matriculado		Estudiantes extranjeros matriculados	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Corporación Municipal	548	15,2	4.746	19.0
Municipal (Departamento de Administración de Educación Municipal, DAEM)	848	23,5	6.121	24.5
Particular subvencionado	1.792	49,8	9.922	39.7
Particular pagado	367	10,2	3.743	15.0
Corporación de Administración Delegada	47	1,3	444	1.8
TOTAL	3.602	100,0	24.976	100.0

Fuente: Elaboración de Contreras et al., (2012, p. 221)

El anterior cuadro remite a la información obtenida por los autores a partir del Sistema Información General de Estudiantes 2010, Base de datos Matrícula 2010 del Ministerio de Educación, Base de datos Directorio Oficial de Establecimientos 2010 del Ministerio de Educación y Base de datos Rendimiento 2010 del Ministerio de Educación (Contreras et al., 2012).

Otro acercamiento a la presencia de esta niñez en relación a su acceso a las instituciones educativas en Chile, se habría dado desde la investigación realizada por Stefoni y su equipo a finales del año 2006. A partir de información de la Encuesta Casen para el año 2006 se expuso la presencia de esta niñez a nivel nacional en los diferentes tipos de establecimientos (Stefoni et al., 2008, p. 19) como se puede observar en el siguiente cuadro (Tabla 3), donde a nivel país de acuerdo a la encuesta, la niñez argentina estaría dispersa en 121 instituciones, mientras que los segundos estudiarían en 27 escuelas.

Ahora bien, el recuadro en rojo busca dirigir la atención en los datos sobre la niñez de Argentina y del Perú, siendo ésta la que se convirtiera en objeto de indagación, por su ‘masiva presencia en la educación municipal’. En este cuadro de la investigación de Stefoni, se puede observar una presencia mayoritaria de la niñez argentina en la escuela municipal (57,3%), frente a sus pares peruanos (45,8%).

Tabla 2 Escolaridad de la niñez no nacional (del Perú, Argentina y Ecuador) en instituciones educativas a nivel nacional. Encuesta CASEN del año 2006.

Tabla N° 6. Dependencia del establecimiento

¿Cuál es la dependencia administrativa del establecimiento?								
	Perú	%	Argentina	%	Ecuador	%	Total	%
Municipal	27	45,8	121	57,3	5	20,0	153	51,86
Particular Subvencionada	19	32,2	50	23,7	9	36,0	78	26,44
Corporación de Administración [2	3,4	5	2,4	1	4,0	8	2,71
Particular no subvencionado	3	5,1	7	3,3	5	20,0	15	5,08
JUNJI	1	1,7	2	0,9	0	0,0	3	1,02
INTEGRA	1	1,7	0	0,0	1	4,0	2	0,68
Universidad del Consejo de Rec	0	0,0	8	3,8	0	0,0	8	2,71
Universidad Privada	5	8,5	8	3,8	4	16,0	17	5,76
Instituto Profesional	1	1,7	8	3,8	0	0,0	9	3,05
Centro de Formación Técnica	0	0,0	1	0,5	0	0,0	1	0,34
No sabe / Sin dato	0	0,0	1	0,5	0	0,0	1	0,34
Total	59	100	211	100	25	100	295	100,00

fuentes: elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2006

Fuente: Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, (2008, p. 19)

Esta situación varía en casos particulares de la Región Metropolitana: la investigación de Stefoni y su equipo fue hecha en cuatro de las comunas del centro de la ciudad que como hemos señalado, son comunas de arribo: Independencia, Santiago Centro, Recoleta y Estación Central. Las investigadoras a través de un catastro realizado, “entre los meses de noviembre y diciembre de 2007 por vía telefónica” (Stefoni et al., 2008, p. 48 pie de página N° 12) buscaron obtener información de las 251 instituciones educativas de tales comunas, encontrando respuesta en 150 instituciones.

A partir de dicho catastro identificaron que 3 de los colegios indagados registran matrículas con más de un 30% de niños y niñas extranjeras, mientras 8 colegios tienen porcentajes entre el 10% y 30%. (Stefoni et al., 2008, p. 40). Así, desde las autoras,

“a partir de las cifras expuestas, consideramos que se está comenzando a producir una alta concentración de alumnos extranjeros en establecimientos puntuales en aquellas comunas con alta población migrante [...] En el caso de las cuatro comunas analizadas, aquellos colegios con más del 10% de matrícula de extranjeros, la mayoría corresponde a establecimientos municipalizados” (Stefoni et al., 2008, p. 42)

Es decir, de los 150 colegios indagados, 11 tendrían porcentajes mayores de 10%; siendo, en este caso, la Comuna de Santiago Centro donde más se concentran, con 6 instituciones. Estas son las instituciones educativas que se han usado para discutir temáticas como concentración de escolares extranjeros, además de otros asuntos vinculadas a sus condiciones habitacionales, discriminaciones en la escuela y en centros de salud, así como en espacios públicos; e investigaciones sobre sus procesos educativos y de adaptación al ámbito escolar. (Cortez Salas, 2007; Hevia, 2009; Pavez, 2011; Stefoni et al., 2008; Suárez-Cabrera, 2010; Tijoux, 2013).

Dado lo presentado hasta el momento, se comparten los planteamientos de Guizardi y Garcés²² sobre los estudios sobre la migración peruana. Ellos señalaban que hay

“una preeminencia de la Región Metropolitana materializada muy frecuentemente a partir de un mecanismo discursivo de generalización usado en una amplia gama de textos

²² Quienes al interior sus investigaciones (Fondecyt N° 11121177 y N° 1111046) analizaron 71 texto sobre la migración peruana en Chile.

sobre el tema [...] aportando evidencias empíricas cualitativas (entrevistas, observaciones participantes, grupos focales) sobre la migración peruana realizados únicamente en Santiago” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 229).

Estas escuelas han constituido la base desde la cual se ha hablado sobre los niños y niñas del Perú, Argentina, Bolivia y Ecuador, y de otros países suramericanos. Encontramos, entonces, que su presencia masiva en la escuela municipal chilena está relacionada con el enfoque de los estudios en espacios puntuales, en instituciones educativas llamadas “escuelas de migrantes” o directamente “escuelas de peruanos”.

Así, la generalización como mecanismo discursivo opera con mucha fuerza en los estudios de tipo cualitativo sobre la migración infantil desde trabajos empíricos que no han abarcado más de 10 escuelas del centro de la ciudad. Algunas de ellas llamadas directamente ‘escuelas de peruanos’ en Chile, cuando abordan realmente lugares marginales de la capital del país y que hacen parte de su historia sin que se modifiquen significativamente las características socio-económicas de sus escolares.

La Escuela República de Alemania y su hipervisibilización como “escuela-gueto”

El proceso de concentración y segregación de la niñez peruana en la educación municipal, tempranamente fue analizado por Poblete (2006), desde el estudio de caso en una escuela de la comuna Santiago Centro por Mardones (2006)²³, donde los resultados de su investigación “permiten aseverar que el sistema educativo chileno a través de las denegaciones legales-administrativas, estaría fomentando una incorporación guettizada[sic] de las poblaciones migratorias que arriban” (Mardones, 2006, pp. 26–27). Estas situaciones derivaron en la emergencia de las llamadas “escuelas de peruanos” y/o “escuelas de migrantes” cuando el ingreso de estos escolares terminó siendo una política de “buena voluntad” de algunos directores de las escuelas y una estrategia de supervivencia de la escuela municipal, más que una característica del sistema educativo público:

²³ Este último autor en su trabajo “Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial” intentó “alertar las consecuencias que genera una dinámica guettizante(sic) en la incorporación desde la escuela a las poblaciones migrantes” (Mardones, 2006, p. 2).

“Nosotros tuvimos bastantes años amenazándonos porque se iba a cerrar la escuela, porque no teníamos matrículas. Una vez, con el director Víctor Sepúlveda mis compañeras tuvieron que salir a repartir folletos... Entonces este señor hizo como una campaña con los niños extranjeros y empezó a darle información y se empezaron a recibir. Pero yo creo que es más para eso, para matrículas. En realidad, si tú lo miras así fue por eso, porque no teníamos matrículas” (Entrevista secretaria Escuela República de Alemania (Suárez-Cabrera, 2010))

He aquí donde nos encontramos con una escuela emblemática dada la producción académica y mediática de la cual ha sido objeto. La Escuela República de Alemania (ERA) está ubicada en el barrio Yungay de la comuna Santiago Centro, donde el 50% de su población escolar era extranjera para el 2009 (Suárez-Cabrera, 2010) con cerca de 300 estudiantes en total. Ella ha sido objeto de diversidad de indagaciones dadas las facilidades de ingreso por parte del director a instituciones e investigadores para realizar diversos estudios, intervenciones de tipo psico-social y cultural, además de prácticas universitarias.

Allí se han realizado diversas tesis doctorales (Poblete, 2006), de magíster (Alvites & Jiménez, 2011; Suárez-Cabrera, 2010) y de pregrado (Hevia, 2009), así como proyectos de “creación audiovisual, N° 59.353, titulado, “*Y verás cómo quieren en Chile*”, financiado por el Fondo Nacional de la Cultura y las Artes y ejecutado durante el segundo semestre del año 2008 (A. Donoso, Mardones, & Contreras, 2009). También de investigación Fondecyt como el titulado “*Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*”²⁴, que diera origen a diversidad de artículos (Espinoza et al., 2012; Suárez-Cabrera, 2013, 2015a; Tijoux-Merino, 2013; Tijoux, 2013).

Se señala que como resultado de tales trabajos hay un sinnúmero de ponencias en congresos nacionales e internacionales, artículos en revistas indexadas y publicación de libros en un mercado científico cuya producción de conocimiento sobre este nuevo sujeto de indagación le ha visibilizado, no solamente desde los escenarios académicos, sino también desde los mediáticos, donde también ha sido objeto de noticias y crónicas (La tercera, 16 de agosto de 2008, La nación 5 de mayo de 2008, de acuerdo a Póo, 2009, p. 7).

²⁴ En el caso de esta investigación, la ERA es sólo una de las 4 instituciones educativas indagadas.

La ERA, hace parte de una de las tres instituciones educativas del centro de la ciudad que “han sido estigmatizados como “colegios de migrantes”” (Stefoni et al., 2008, p. 40), y tiene en común con otros colegios con escolares migrantes su ubicación en sectores históricamente empobrecidos y caracterizados por el deterioro urbano del centro de la ciudad (Schiappacasse, 2008). Lo que acabamos de presentar hace parte de la acotada realidad de la niñez que estudia en no más de 10 de los 251 colegios existentes en 4 comunas de las 32 que posee la capital del país, siendo estas una fracción de las 346 que hay en el país²⁵.

En esta última parte del capítulo quisimos enfatizar en la riqueza de información cualitativa existente de un espacio muy particular de Santiago, un lugar ideológicamente centralizado, que contrasta con la ausencia de información sobre otras dinámicas migratorias en las diferentes ciudades de Chile, pero que ha empezado a ser visibilizada a través de trabajos de investigación más recientes respecto a las actitudes de estudiantes de pedagogía en regiones del sur del país (Bío Bío y La Araucanía) sobre escolares extranjeros (Navas & Sánchez, 2010), así como el de la gestión de la diversidad en instituciones educativas de Arica, en el norte del país (Bustos & Díaz, 2018), entre otros.

²⁵ http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articles-73111_recurso_1.pdf

**PARTE II: MIGRACIONES Y FORMACIONES NACIONALES DE
ALTERIDAD EN CHILE**

Capítulo 4.

De los conceptos: Migraciones, nación y colonialidad.

Las discusiones teóricas que se presentan a continuación se enmarcan en un ejercicio interdisciplinar propio del Doctorado provenientes de la sociología, la antropología y la lingüística desde una postura crítica retomando el legado de Foucault y otros autores, así como desde aportes que se desligan del ejercicio propiamente disciplinar como los estudios culturales, la teoría poscolonial y el pensamiento social latinoamericano.

En este orden de ideas, interesa desarrollar una discusión teórica que vaya un poco más allá de las críticas desde el transnacionalismo -propio de los estudios sobre migraciones y la construcción social del sujeto migrante- y encamine al análisis de procesos sociales de larga data para desenredar los hilos que remiten a racismos añejos, diferenciaciones y jerarquizaciones raciales propias de la construcción de los Estados-nación de los países latinoamericanos y caribeños, y en este caso particular, de Chile; incluso algunos racismos previos, del legado colonial de tales territorios.

Las migraciones y sus teorías

En este apartado se va a desarrollar una línea teórico-argumental que pretende tensionar la naturalización de la nación, así como de los nacionalismos y la nacionalidad al interior de los estudios sobre los fenómenos migratorios desde un conocimiento situado de origen latinoamericano y caribeño. De manera que la comprensión de tales fenómenos al interior de uno de sus territorios -Chile- requiere de una perspectiva más allá de la transnacional que dé cuenta de la complejidad de la migración. Se propondrá su lectura en clave racial derivada de las relaciones de poder originadas en el evento de la constitución del sistema colonial moderno (Aníbal Quijano, 2014; Segato, 2007).

Ahora bien, para llevar a cabo este abordaje histórico, en la primera parte se presentarán algunas teorizaciones sobre las migraciones en las cuales la nación se presenta en correspondencia a al Estado -en una relación de uno a uno- como entidad clausurada y homogénea; ello, en concordancia con los paradigmas de las disciplinas científicas dominantes de comienzos del siglo XX. En la segunda parte, se desarrollarán algunos abordajes sobre la

nación y se decantará en uno de los conceptos que guían la investigación, es decir, en las *formaciones nacionales de alteridad* de las antropólogas Rita Segato y Claudia Briones.

Con la sabiduría que da la retrospectiva y respecto a la naturalización del Estado-nación dentro de las teorías que ahora se describen, Massey y Durand llamaron la atención sobre el hecho de que “se haya puesto muy poca atención a las naciones-Estado o a sus gobiernos como agentes activos cuyo comportamiento da forma, si no es que controla, los movimientos internacionales de población” (Massey et al., 2000, p. 40).

En plena emergencia de las disciplinas de las ciencias sociales, herederos del legado de Marx, Weber, Durkheim, Simmel algunos autores plantearon la importancia de desarrollar un análisis sociológico de los fenómenos económicos, he aquí el origen de la sociología económica Pozas (2004). Así,

“Al deslindarse de los postulados clásicos de la economía, la sociología económica estableció que no estaba dirigida a estudiar el comportamiento económico de individuos atomizados, sino la red de relaciones que determinan su participación en el mercado, en el contexto de estructuras sociales y de arreglos institucionales específicos que se modifican con el desarrollo de la sociedad” (Pozas, 2004, p. 10)

La influencia del materialismo dialéctico en la sociología naciente se encuentra en los postulados que han buscado explicar los fenómenos migratorios de este último siglo. Sin embargo, poco a poco este bagaje economicista que aún domina tales teorías ha ido disminuyendo, permitiendo otras lecturas para nutrir y abordar de manera multidimensional tales fenómenos, llegando incluso a cuestionar su objeto ontológico. En este sentido, las ciencias y sus disciplinas, antes la economía, ahora la sociología y la antropología, han sido claves en la construcción del conocimiento así como de los sujetos de la migración.

Desestabilizando desde una mirada macro-social, los abordajes tradicionales en tales ciencias han generado un conocimiento/regulación (Santos, 2008), además de objetos y temáticas problemáticas (A. Escobar, 2007) sobre quienes se desplazan al interior del continente americano. Tal como lo señala Papademetriou, “después de siglos de movimientos demográficos [internacionales] relativamente libres, el periodo posterior a la primera guerra mundial vio los

comienzos de un esfuerzo concertado cada día mayor por controlar la inmigración en los países industriales avanzados”(Papademetriou, 1984, p. 431), como consecuencia de los cambios geopolíticos tras las guerras mundiales y la consolidación de un orden global basado en la división política del Estado-nación (Glick Schiller, 2010). He aquí que

“La migración internacional carecería de significado en un mundo que no estuviera organizado en Estados-nación, [donde] uno de los atributos clave de la soberanía es la idea, ahora aceptada universalmente, de que los estados tienen autoridad para regular el movimiento hacia adentro y hacia afuera de su territorio”(Castels & Miller, 2004, p. 69 citando a Lequin, 1988).

Por ello, en la medida que giramos nuestra mirada hacia los procesos históricos de construcción de las naciones latinoamericanas, en nuestro interés particular, los abordajes teóricos provenientes de algunos países de Europa y de Estados Unidos empiezan a perder su capacidad explicativa frente a la complejidad que se registra en el actual escenario latinoamericano y caribeño, y dentro de él, en Chile.

Ahora bien, dada la fuerte influencia de las teorías tradicionales que dominan la literatura sobre la migración en el país, se desarrollarán aquí algunos de sus planteamientos, en aras de comprender los reduccionismos en los cuales se puede caer cuando los fenómenos migratorios se conciben preponderantemente desde un análisis economicista, herencia del materialismo dialéctico como base de la sociología y la economía política (Portes, 2009b) y se acotan al periodo postdictatorial en Chile, conocido como el tercer periodo de las migraciones (Stefoni, 2001).

Las propuestas teóricas se pueden dividir entre aquellas que buscan dar cuenta del origen o la causa de la migración, aquellas que buscan explicar su mantenimiento, y las orientadas a la integración del sujeto migrante.

Teorías sobre el origen o la(s) causa(s) de las migraciones

En el nuevo escenario geopolítico del siglo XX, la lógica espacial ya estaba presente durante la fase de expansión del capitalismo industrial (1880-1920). Desde dicha lógica se trazaba un punto de origen (llamado países desarrollados/industriales), y un punto de llegada (en países sub-desarrollados o en vía de desarrollo, países pobres, tercermundistas, etc.). Es en este

contexto que el interés de los geógrafos se orientó hacia la distribución desigual de recursos en el espacio, indagando por la relación entre migración, trabajo y capital, siendo diversas las teorías que se empezaron a plantear sobre las causas de la migración. De hecho, “lo que une a los enfoques neoclásicos es el objetivo general de justificar y garantizar los hechos fundamentales de la economía capitalista” (Roldán Dávila, 2012, p. 68).

La llamada Teoría Neoclásica de la Migración o Modelos del Estructuralismo Neoclásico según Roldán Dávila, estaba basada en las leyes propuestas por el geógrafo y cartógrafo inglés Ravenstein a fines del siglo XIX, quien planteaba un modelo analítico de atracción y repulsión de lugares de origen y de los de destino respectivamente (P. Baeza, 2012). Desde aquí, la migración internacional y la migración interna, es “causada por diferencias geográficas -disparidades regionales- en la oferta y demanda de trabajo (Durand & Massey, 2003, p. haciendo referencia a Todaro y Maruszko 1987). De hecho, tal como Arango nos recuerda, la de Ravenstein

“No se trata de una teoría ad-hoc, pensada inicialmente para el fenómeno migratorio, sino una aplicación a este terreno del paradigma neoclásico, basado en principios tan conocidos como la elección racional, la maximización de la utilidad, los rendimientos netos esperados, la movilidad de factores y las diferencias salariales” (Arango, 2003, p. 3).

De esta manera, se concebían las migraciones desde procesos micro-económicos de análisis racional de costo-beneficio, las personas donde deciden desplazarse de un país a otro en aras de mejorar sus condiciones de vida al alcanzar un progreso material. Desde esta óptica, tal como lo señalan Massey y Durand (2003 citando a Sjaastad, 1962), la migración internacional es conceptualizada como un modo de inversión en capital humano.

A pesar de la desactualización de estas teorías economicistas frente a la magnitud y complejidad de los actuales fenómenos migratorios, “su influencia es tan poderosa [...] De hecho, casi todo puede traducirse a costes y beneficios. A casi cualquier factor se le puede asignar un valor en términos monetarios” (Arango, 2003, p. 8). Lo cual evidencia el fuerte legado economicista de muchos de los planteamientos de las ciencias sociales, incluso de aquellos autores que buscaron apartarse de aquel, sin lograrlo.

Ello se puede observar en una vertiente de finales del siglo XX desarrollada por Oded Stark llamada “*New economics of labor migration*” (Stark, 1991 citado por Arango, 2003), cuyos análisis micro-sociales señalaban que la decisión de migrar no era un asunto individual, planteando que “la migración es una estrategia familiar orientada no tanto a maximizar los ingresos como a diversificar sus fuentes” (Arango, 2003, p. 10). He aquí que “las familias, hogares u otras unidades de producción y consumo definidas culturalmente son las unidades de análisis apropiadas para la investigación de la migración, no el individuo autónomo” (Massey et al., 2000, p. 15).

Una tercera teoría, que se alejaría de las anteriores por su carácter explicativo orientado hacia procesos macro es la Teoría de los Mercados Duales de Trabajo, cuyo exponente Piore (1979, citado por Massey et al., 2000) explica que la migración internacional responde a los requerimientos estructurales de las modernas economías industriales, cambiando el foco de interés hacia los territorios receptores, así la migración “es causada por una permanente demanda de trabajo migrante inherente a la estructura económica de las naciones desarrolladas” (Massey et al., 2000, p. 17)

Ahora bien, estos planteamientos teóricos que reunían los postulados en boga de los neoclásicos en economía, del paradigma funcionalista en sociología y de la teoría de la modernización (Arango, 2003), perdieron su capacidad explicativa de los desplazamientos humanos al no dar cuenta de la complejidad de las sociedades en el sistema mundo colonial de finales del siglo XX y comienzos del XXI. Tal enfoque racionalista, unidimensional y económico excluye la dimensión política en su análisis, aún más:

“Deja de lado elementos que influyen fuertemente en la realidades migratorias: políticas públicas restrictivas/permisivas, sentimientos identitarios, conflictos étnicos en las sociedades de destino, lazos culturales e históricos entre países y/o regiones, movimientos políticos y culturales de los grupos migrantes, equilibrios/desequilibrios de poder, etc.” (P. Baeza, 2012, p. 36).

Un giro en los abordajes sobre las migraciones se dio después de la Segunda Guerra Mundial, ya que los estados nacionales occidentales tuvieron que rearmarse y consolidarse. Allí Estados Unidos se erige como potencia mundial, se puede palpar este cambio en el discurso de

posesión del presidente Harry Truman en 1949, en donde se divide al mundo en países desarrollados y países subdesarrollados, de hecho, se empieza a construir un concepto de desarrollo que lejos de llevar el “sueño americano” a otros territorios, les convierten en una pesadilla de explotación de la naturaleza y de la humanidad (A. Escobar, 2007).

“Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes” (Truman 1964 en A. Escobar, 2007, p. 19).

Tal como lo plantea este antropólogo en su trabajo sobre “La Invención del Tercer Mundo”, el legado estadounidense, posteriormente avalado por Naciones Unidas reestructura las sociedades (Escobar 2007), así los países terminan siendo desarrollados (los del norte, claro está), o subdesarrollados (nosotros, los del sur), dejando en el olvido las relaciones coloniales existentes en muchos de ellos.

Tal como se pudo observar en el discurso de Truman, mientras señalaba respecto al sur, que *“su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas”*, y en la medida en que el interés por las migraciones se dio en función del desarrollo de los países, se fue generando una “preocupación por el desarrollo de los Estados-nación y por ende, también acerca del control de flujos a través de las fronteras nacionales” (Herrera & Eguiguren, 2014, p. 27 citando a Glick, Schiller y Faist, 2010 p. 4).

El sistema mundo moderno/colonial y las migraciones

Es en el contexto descrito anteriormente en donde la Teoría del Sistema Mundial o Teoría de Interdependencia Mundial de Wallerstein, inscribe a las migraciones dentro de las desigualdades estructurales de un mundo dividido en tres esferas (centro/semi-periferia/periferia), (P. Baeza, 2012), en el cual la inmigración es planteada como una consecuencia natural de la globalización económica y de la penetración del mercado a través de las fronteras. Esta propuesta tuvo su origen en los teóricos histórico-estructuralistas tales como

Celso Furtado (1965, 1970), Fernando Cardoso y Enzo Faletto (1969, 1979), que habían planteado la Teoría de la Dependencia. Ellos, de acuerdo a Durand y Massey,

“Observaron un deterioro en las condiciones del comercio entre los países capitalistas ricos y las naciones pobres en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, y concluyeron que las naciones en desarrollo estaban siendo forzadas a la dependencia por condiciones estructurales impuestas por los países capitalistas poderosos” (Durand & Massey, 2003, p. 24).

Plantea así que la búsqueda de tierra, materias primas y trabajo a muy bajo costo y nuevos mercados de consumo por parte de las empresas multinacionales en los países pobres de la periferia genera una población móvil, ya que “la migración es un resultado natural de las disrupciones y dislocamientos que inevitablemente ocurren en el proceso de desarrollo capitalista” (2003, p. 22). De acuerdo a estos autores, se continua así con un histórico proceso de explotación en estos territorios, tanto a nivel de recursos naturales no renovables, como de mano de obra; por ejemplo, buscando la maximización de las ganancias han cerrado sus industrias en los llamados países desarrollados llevándolas a estos países para -gracias a las laxas políticas laborales- incrementar las ganancias. De hecho,

“En el pasado, esta entrada a los mercados locales fue auxiliada por los regímenes coloniales que administraron regiones [empobreciéndolas] para el beneficio de los intereses económicos de las sociedades colonizadoras, hoy en día esto es posible gracias a los gobiernos neocoloniales y las firmas multinacionales que perpetúan el poder de las élites nacionales quienes participan en el mundo económico como capitalistas ellos mismos”(Durand & Massey, 2003, p. 26).

Interesa aquí enfatizar para la investigación aquella manera en la cual los procesos económicos que empobrecen y marginalizan países, regiones y habitantes son los que de vuelta atraen la población hacia los países desarrollados, existiendo además conexiones ideológicas y culturales establecidas en la historia y reforzadas por los medios masivos de comunicación (Durand & Massey, 2003). Desde esta teoría, se plantea que:

“La migración internacional es especialmente probable entre potencias con un pasado colonial y sus antiguas colonias porque los vínculos culturales, lingüísticos, administrativos, de transporte y comunicaciones fueron establecidos tempranamente” (Massey et al., 2000, p. 25).

Este anclaje colonial permitiría, en la lectura de Massey y Durand, incorporar los procesos sociales, culturales y políticos de las antiguas colonias -ahora Estados-nación- al interior de un eje temporal que remite a su vez a procesos históricos de larga data. Así, a nivel global, es innegable que las relaciones que se habrían establecido desde en los siglos XVII al XIX con la migración del Viejo Mundo al Nuevo Mundo y con los territorios colonizados y las migraciones del último siglo entre los continentes, evidencian una relación de interdependencia que va más allá de la movilidad humana. Estos postulados permiten comprender, desde la Teoría del Sistema Mundo, el estrecho vínculo entre gobiernos (neocoloniales) y las transnacionales, en la medida que

“Las intervenciones políticas y militares por los gobiernos de países capitalistas para proteger las inversiones hechas fuera y para apoyar a los gobiernos extranjeros que simpatizan con la expansión del mercado global, cuando fallan, producen movimientos de refugiados dirigidos a países centrales específicos, constituyendo otra forma de migración internacional” (Durand & Massey, 2003, p. 26).

Teorías sobre la perdurabilidad o el mantenimiento de las migraciones

Desde la Teoría de Redes Sociales abordada por Massey se enfatiza en los lazos interpersonales que “conectan a los migrantes, primeros migrantes y no-migrantes en las áreas origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir un origen común” (Massey et al., 2000, p. 27). Estas conexiones se convierten en una especie de capital social que facilita la llegada e integración laboral los países de destino.

La teoría institucional, por su parte, busca dar cuenta del rol de instituciones públicas y privadas y de voluntariados que van emergiendo para “satisfacer la demanda creada por el desbalance entre el gran número de personas que buscan entrar en los países ricos y el número limitado de visas migratorias que los países típicamente ofrecen” (Massey et al., 2000, p. 29),

refiriéndose tanto a las organizaciones humanitarias que buscan reforzar los derechos de las personas que se desplazan, como a entes que conllevan a la explotación y la victimización.

De la Teoría de Causalidad Acumulada planteada por Myrdal (1957, citada por Massey et al., 2000), es interesante retomar la manera como, de acuerdo a esta perspectiva, se etiqueta a algunos empleos como “de migrantes”, siendo muy difícil que los nativos se empleen allí posteriormente. Así, el “estigma proviene de la presencia de los inmigrantes y no de las características del empleo, [tal etiquetamiento] se sigue de la concentración de inmigrantes en él” (Massey et al., 2000, p. 30).

Modelos teóricos sobre la integración de los migrantes

La perspectiva asimilacionista

Tempranamente los sociólogos Robert Park y W. Burgess señalaron como asimilación como “a process of interpenetration and fusion in which persons and groups acquire the memories, sentiments and attitudes of other persons and groups and, by sharing their experience and history, are incorporated with them in a common cultural life” (Alba & Nee, 1997, p. 828). De acuerdo al recuento de Alba y Nee, es al interior de la Escuela de Chicago donde la obra de Park se convertiría en uno de los cimientos para el desarrollo de un marco conceptual de mayor envergadura, la perspectiva asimilacionista con fuerte influencia de otros autores de la misma Escuela. Ahora bien, la teoría clásica de la asimilación proviene del trabajo sistematizado por Gordon, titulado *Assimilation in American Life* (1964), donde

“Assimilation has had a central place in the American experience, and the issue of the continuity between the experiences of European Americans and those of new immigrant groups lies at the very heart of the doubts about the relevance of assimilation for the contemporary United States” (Alba & Nee, 1997, p. 683).

Esta propuesta ha sido ampliamente difundida para dar cuenta de los procesos de integración de los sujetos migrantes – particularmente de la ‘segunda generación’ - en las últimas décadas. En este sentido, desde los planteamientos de Gordon, se han generado una serie de perspectivas o modelos de inclusión o “propuestas sociopolíticas en contextos pluriculturales” (Malgesini & Giménez, 2000, p. 50).

Por otra parte, siguiendo el análisis de Alba y Nee, en la propuesta de Gordon la asimilación cumple un rol crucial en el mantenimiento del “core cultural” legado de “the old yankee families of colonial times” (Gordon, 1964, p. 72). Se puede observar, en este sentido, la propuesta del autor de que las “conceptions of assimilation have been central to understanding the American experience at least since colonial times” (Alba & Nee, 1997, p. 827). Este legado histórico es parte de su obra, no siendo una sorpresa que Gordon hubiera nacido en Maine, estado norteamericano que hace parte de la región de la “Nueva Inglaterra”, territorio a donde llegaron algunos de los primeros colonos británicos en 1620 en el buque Mayflower.

Ahora bien, la búsqueda por la anglo-conformity continúa vigente en la adopción del *American mainstream* (Perlmann & Waldinger, 1997), de manera que los procesos de asimilación, que en su tipo ideal llevan a la aculturación siguen guiando los estudios sobre la migración -en especial en la llamada segunda generación-, donde el interés estaba dado porque la primera y la segunda generación se constituían en la mayoría de los residentes de las ciudades de Estados Unidos de aquella época. Contrariamente a este escenario estadounidense, en el contexto santiaguino, quienes serían llamados ‘segunda generación’ y sus padres no sobrepasan el 3% de la población, aunque existen comunas donde hay mayor presencia de migrantes, tal como se aprecia en la introducción del documento.

Estos mismos autores en su análisis sobre el contexto europeo y el norteamericano señalan el concepto clásico de aculturación que deja ver no si los hijos de inmigrantes se ‘americanizan’, sino si son aceptados como blancos, o si terminan siendo encasillados como un ‘otro’ no blanco (Perlmann & Waldinger, 1997). De hecho, concluyen los autores “we expect that today's second generation will make itself busy reshaping the meaning of race and endeavor to be pursued with at least some modicum of success” (Perlmann & Waldinger, 1997, p. 918).

Es esta exigencia de ‘blancura’ la que queremos resaltar, ya que tanto en el escenario español (GIIM Grupo Interdisciplinario de Investigadores@s Migrantes (Coord), 2010) como en el chileno, los procesos de asimilación a la cultura dominante, están relacionados con un proceso de racialización continua que se esconde bajo el paraguas de las diferencias culturales y la asimilación cultural.

Para comprender este proceso, hay que volver a los orígenes del asunto, es decir, a la ciudad de Chicago, ya que es al interior de la comunidad científica de la Escuela de Chicago donde se publica *El campesino polaco en Europa y en América*, de autoría de Thomas y Znaniecki en 1918 -sólo dos de los cinco capítulos de la edición original-. Esta obra sería concebida como un hito fundacional para la sociología norteamericana y de donde provendría otro de los textos importantes para la emergencia de las posturas asimilacionistas. Se hace referencia al artículo de 1928 del descendiente de judíos askenazíes, Robert Ezka Park, titulado “Human migration and the marginal man”, desde cuyos postulados se analizarían a los hijos/hijas de inmigrantes un siglo después (García Borrego, 2006).

La relación entre la concepción de “asimilación” y “la raza” no sólo está dada por las actuales teorías que abordan la etnicidad. En la obra de Park, la primera que hacía referencia a las relaciones simétricas entre los grupos se vincula con su trabajo sobre “race-relatons cycle [...] of contact, competition, accomodation, and eventual assimilatón [...] was viewed as apparently progressive and irreversible”(Alba & Nee, 1997, p. 827 citando a Park, 1950 p. 138).

Desde los análisis en el contexto español (García Borrego, 2006), como en el francés (Wieviorka, 2009), tal conceptualización sería crucial para la jerarquización racial en la medida que las relaciones entre los grupos se analizaban sin cuestionar la idea de raza subyacentes en ellas, naturalizándolas. Así mismo planteaba en el orden natural/sociológico las asimetrías entre nativos y migrantes en la medida que éstos últimos eran quienes debían irreversiblemente sufrir el proceso de aculturación.

En este sentido, y al interior de la aquella primera generación de la Escuela de Chicago con su enfoque ecológico, se fue disolviendo la cuestión de la idea de raza, desapareciendo incluso del vocabulario, para quedar subyugadas al de la etnicidad, en una doble distinción de castas y clase (Wieviorka, 2009).

La perspectiva transnacionalista

La perspectiva transnacionalista que emerge en el escenario estadounidense de final del siglo XX en un encuentro con las posturas posmodernistas, tuvo gran acogida en la academia mexicana donde los estudios sobre los sujetos migrantes estaban dominados por las posturas

asimilacionistas. Este aire fresco llevó al florecimiento de un sinnúmero de estrategias y técnicas metodológicas cualitativas – especialmente al interior de la antropología – que permitían acceder a los aspectos socio-culturales, ampliando con ello la lente con la cual se analizaban los fenómenos migratorios, particularmente los dados entre Estados Unidos y México, abriendo asimismo el camino a investigaciones y abordajes teóricos en los que diferentes disciplinas de las ciencias sociales tuvieron encuentro.

El transnacionalismo es conceptualizado a partir de un trabajo empírico sobre migrantes haitianos, filipinos y del Caribe inglés hecho en Nueva York (Ariza & Velasco, 2012). Allí, Glick-Shiller, Basch y Blanc-Szanton cuestionan los modelos asimilacionistas que dominaban la literatura sobre los procesos de integración del migrantes, enfatizan en los procesos de continuidad histórico-culturales en los análisis y dirigiendo la mirada hacia el rol del Estado-nación en la migración (Levitt & Glick Shiller, 2004). Desde su perspectiva eminentemente socio-cultural, describen sujetos, lugares y prácticas al lado y lado de la frontera. Estas antropólogas conceptualizaron el transnacionalismo como un campo social -retomando los aportes de Bourdieu- con características particulares, siendo:

“Un conjunto de múltiples redes entrelazadas de relaciones sociales, a través de las cuales se intercambian de manera desigual, se organizan y se transforman las ideas, las prácticas y los recursos, [donde] las fronteras de las naciones no son, necesariamente, contiguas con las fronteras de los campos sociales. Los campos sociales nacionales son aquellos que permanecen dentro de las fronteras de los países, mientras que los campos sociales transnacionales conectan a los actores a través de relaciones directas e indirectas, vía fronteras” (Levitt & Glick Shiller, 2004, pp. 65–66).

Esta perspectiva transnacional de la migración catalogada como teoría de alcance medio (Portes, 2009a), ha tenido gran aceptación y difusión en las últimas décadas, así como fuertes críticas por la ambigüedad teórica que contenía. Sin embargo, propuso una nueva manera de observar los fenómenos migratorios, distanciándose del lente unilateral y reduccionista que dominaba desde la dimensión económica. Así aspectos como la formación de identidades y las prácticas económicas, políticas, religiosas y socio-culturales fueron abordados (Glick Schiller, 2010).

Las autoras señalan al menos cuatro grandes líneas de investigaciones que se han realizado desde la perspectiva transnacional. La primera se refiere a la formación y mantenimiento de redes de tipo familiar, social, religioso, comercial; la segunda a la vinculación entre migración y desarrollo; la tercera a dar cuenta del parentesco transnacional; y la cuarta hace referencia a las formaciones sociales transnacionales (Levitt & Glick Shiller, 2004).

Ahora bien, “las teorías del desarrollo nacional tanto en América Latina como en otros lugares, rara vez han prestado suficiente atención a la migración internacional. Cuando mucho, estos flujos fueron tratados como un fenómeno marginal o un reflejo de los problemas del desarrollo” (Portes, 2009b, p. 343), en donde el papel del Estado es determinante dadas las nuevas articulaciones que se habrían realizado entre los estados nacionales y los fenómenos supranacionales, de orden económico, social y político. En este sentido, desde esta perspectiva se ha criticado fuertemente el nacionalismo metodológico presente en los estudios migratorios, señalando que

“Debido a que buena parte de la teoría de la ciencia social equipara a la sociedad con las fronteras de un Estado–nación específico, es frecuente que los investigadores tomen el arraigo, junto con la incorporación al Estado–nación, como la norma; a la vez que las identidades y prácticas sociales que atraviesan las fronteras del Estado sean consideradas como fuera de lo ordinario” (Levitt & Glick Shiller, 2004, p. 65).

La crítica al Estado-nación se puede observar en tres formas de ser concebido al interior de los análisis sobre los fenómenos migratorios. Desde los argumentos de Wimmer y Glick Schiller (2003 p. 578 citado por Levitt & Glick Shiller, 2004), el nacionalismo metodológico, ha llevado a:

1) Ignorar o menospreciar la importancia fundamental del nacionalismo para las sociedades modernas. Es frecuente que esta tendencia vaya de la mano de

2) La naturalización o el dar por sentado que las fronteras del Estado–nación delimitan y definen la unidad de análisis. Finalmente,

3) La limitación territorial confina el estudio de los procesos sociales a las fronteras políticas y geográficas de un Estado–nación particular.

A nivel metodológico, las autoras buscaron enfatizar en las estrategias, metodologías y técnicas que permitieran acceder a las experiencias, vivencias, sentimientos, percepciones, a lado y lado de la frontera, rescatando la bifocalidad de los fenómenos, así como su carácter procesual. Allí un sinnúmero de estrategias provenientes de la antropología se fueron desarrollando en la medida que los aspectos socio-culturales de la migración empezaron a ser parte del trabajo de investigadores de México y parte de la academia norteamericana, siendo a su vez replicados en otros contextos de América Latina y el Caribe, así como en países de Europa como España e Inglaterra.

Las autoras argumentan dos aspectos en su conceptualización, “*las formas de ser*” y “*las formas de pertenecer*”, donde las primeras apuntan a las relaciones y prácticas sociales existentes en la realidad, mientras que las segundas a las prácticas que actualizan una identidad colectiva específica (Levitt & Glick Shiller, 2004). Esta diferenciación es clave, pues permite responder a las críticas realizadas al uso y abuso del concepto de *transnacionalismo* en los estudios de las últimas décadas.

Moctezuma (2008), por ejemplo señala que éste se tiende a confundir con la transnacionalidad que se referiría a las prácticas sociales, argumentando que en esta última se puede hablar de una membresía lo cual se aleja del primer concepto, pues aunque cuestiona las fronteras del Estado-nación, la categoría de ciudadanía y los derechos desde los cuales se puede acceder en tanto ‘ciudadano nacional’ todavía están fuertemente amarrados a las instituciones del Estado y sus políticas migratorias (Moctezuma, 2008).

Específicamente para este trabajo de investigación, la perspectiva transnacional al considerar a los “Estados-nación como uno de los más importantes actores institucionales del escenario en el que se configuran los actuales flujos migratorios” (P. Baeza, 2012, p. 50), es un productor activo de identidad y alteridades, así como de diferenciaciones que devienen en desigualdad. Por lo cual, a continuación se buscará exponer esas diferentes conceptualizaciones que han hecho de la nación una gran fábrica de alteridades.

En un encuentro con la historia, los abordajes que sobre ‘la alteridad’ se han realizado son claves por ser conocimiento situado, para comprender que la construcción de la diferencia nacional es parte de un largo proceso de racialización sobre algunos sujetos en el sistema mundo

colonial, y al interior de éste, en Chile como parte de los países latinoamericanos. Son útiles en la medida en que cuestionan por una parte la naturalización del Estado-nación, aunque ello no fuera una idea original, como ya se ha visto; que refiere, por otra parte, a los aspectos socio-culturales de las personas migrantes, así como de los espacios donde ingresan, como se verá posteriormente.

La nación y sus teorías

Diversos son los abordajes que se han realizado alrededor de conceptos tales como Nación, Estado y Estado-nación, pasando desde las posturas más objetivistas a las posturas subjetivistas, siendo objetos de disputa entre las diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales, remitiendo a hechos históricos y novedades conceptuales.

Ahora bien, en la medida en que se desea distanciarse de las concepciones homogeneizadoras y esencialistas de nación, se atiende la propuestas de Briones en su acercamiento crítico a los “procesos de formación del Estado moderno capitalista y de construcción de nación” (Briones, 2005, p. 11). Allí rescata el carácter procesual de ‘la nación’ así como el abordaje de la cuestión del poder como elemento clave, pero no único para dar cuenta de su construcción histórica de mucho más de dos siglos:

“Los Estados-nación modernos: son formaciones complejas que, materializándose en y a través de formas culturales, apelan a un repertorio de tecnologías disciplinantes para gobernar/construir relaciones sociales investidas de sentido; su discurso explícito e implícito sobre la norma homogeneiza y diversifica, a la vez, el campo social, multiplicando y articulando distintos tipos de interpelaciones que inscriben subjetividades (Briones, 2005, p. 11).

Esta noción que pone en diálogo a autores como Althusser, Balibar, Hall, Laclau y Mouffe, Corrigan y Sayer, y Foucault entre otros, fija la tensión de las conceptualizaciones objetivistas que desde la antropología clásica se hacía sobre los Estados arcaicos, y las que caracterizaron a la sociología alrededor de los Estados industriales (Briones, 2005), lo cual permite un acercamiento a un espacio interdisciplinar para dar cuenta de los largos y complejos procesos históricos, donde el “Estado es justamente una práctica o, mejor, la racionalización de

una práctica que va a situarse entre un Estado presentado como dato y un Estado presentado como algo por construir y levantar” (Foucault, 2007, p. 19).

Desde la propuesta de Grimson, habría tres perspectivas teóricas para dar cuenta del concepto de nación. En la primera se acuña el grupo de estudios objetivistas, esencialistas que “presupone la coincidencia entre nación, cultura, identidad, territorio y Estado”. Así, siguiendo al antropólogo argentino, la existencia de las naciones estaría dada por hechos objetivos, en lo que una comunidad comparte una lengua, una religión, un origen étnico, y unas tradiciones que les serían propias, así “esta perspectiva enfatiza la supuesta homogeneidad cultural de los miembros de la nación y, en su versión extrema, postula la existencia de una personalidad nacional, un ser nacional” (Grimson, 2007, p. 16).

Una segunda propuesta remite a las posturas constructivistas de las últimas décadas, donde se señala que la comunidad es imaginada, y resultado de un proceso de construcción por parte del Estado que se puede analizar históricamente. De esta manera “los constructivistas muestran empíricamente que las naciones fueron construidas por Estados a través de diferentes dispositivos que incluyen la educación, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, los rituales y el establecimiento de derechos” (Grimson, 2007, p. 16).

Como un punto intermedio entre las posturas objetivistas y las subjetivistas, Grimson, retomando la clasificación hecha por David Vogel (1986, citado por Grimson 2007), describe una tercera opción, la experiencialista, o que posteriormente llamaría intersubjetivista. Se establece desde aquí que “la identificación nacional es el resultado de un proceso histórico y político, [donde] se enfatiza la sedimentación de estos procesos en la configuración de dispositivos culturales y políticos relevantes” (2007, p. 16).

Dadas las anteriores clasificaciones, es interesante navegar entre las dos últimas, donde los aportes de los abordajes analíticos sobre nación, identidad nacional, narración nacional serán parte de la caja de herramientas en esta tesis. La nación como categoría analítica, tal como lo plantea Arias, ha sido empleada para comprender los distintos procesos que caracterizan a la modernidad. He aquí que sólo tenga sentido desde la formación de los estados modernos, donde ésta se construye por la vía de la homogeneización cultural y la creación de una comunidad que comparte ‘naturalmente’ ciertos rasgos (lengua, tradiciones, raza, etc.), (Arias, 2008).

En este sentido, el nacionalismo habría cumplido un importante rol en la formación de naciones, tal como lo plantean algunos autores. Con un tinte estructuralista, encontramos por ejemplo a Anthony Smith y Eric Hobsbawm, ambos analizados en el trabajo de la politóloga Márquez Restrepo (2011). Por su parte, Anthony Smith (1986 y 2000) analizó la producción sobre el nacionalismo clasificándolas en teorías modernistas, perennialistas, primordialistas y posmodernas (Márquez Restrepo, 2011). Él hace parte de quienes conciben que “es con la revolución francesa que aparece el nacionalismo como ideología de promoción de la soberanía de la nación y de la autodeterminación” (2011, p. 570).

He aquí que se comparta la noción de nacionalismo como “el proceso de formación de naciones” (Márquez Restrepo, 2011, p. 570 citando a Smith 2000 p. 329). Por otra parte, en su trabajo sobre Eric Hobsbawm *Naciones y nacionalismos desde 1780*, esta politóloga llama la atención frente al nacionalismo “como mecanismo de integración de las distintas sociedades” (Márquez Restrepo, 2011, p. 569), que se mantendría a pesar de los hechos históricos de las últimas décadas en el contexto europeo.

Estas concepciones de nación como un proceso histórico en continua transformación se distancian de las posturas economicistas cuyas teorías objetivistas de la nación siguen ligándola al Estado-nación como unidad de la división natural del mundo, donde a cada Estado le correspondería una nación. Si bien estas formulaciones han sido fuertemente cuestionadas, la nación sigue siendo pensada como una entidad estática desde los estudios migratorios, hablándose así de la migración internacional así como de migraciones internas (al interior de cada Estado-nación).

Lejos del escenario latinoamericano y haciendo referencia al caso europeo, la escuela del Nation-Building reúne a autores – tales como Giddens y Tilly - que plantean la “construcción del concepto de nación por parte de las élites, de los intelectuales o incluso del Estado al proceso de transición de un mundo campesinos, tribal y feudal, a un mundo urbano y capitalista, caracterizado por la centralización del poder de los Estados” (Márquez Restrepo, 2011, p. 572).

Allí se encuentran estructuralistas, marxistas-instrumentalistas y quienes conciben la nación como fenómeno ideológico; sus propuestas se dan desde una concepción del nacionalismo político que deja atrás elementos cruciales como la cultura. El Estado construye la

nación, que es la colectividad sujeta a la administración del Estado, no sólo a través de la ordenación de los seres humanos en el territorio y de la administración pública sino de la afiliación de ellos a símbolos y creencias que refuerzan la comunalidad, (Márquez Restrepo, 2011, pp. 572–573). Esta noción será clave para comprender la manera como una alteridad nacional es referente para la construcción de nacionalismos latinoamericanos, y en este caso de estudio, el chileno de comienzos del siglo XX.

Por su parte, Gellner, concibe la nación como un fenómeno histórico propio de la modernidad, específicamente como “una simple categoría de individuos (por ejemplo los ocupantes de un territorio determinado o los habitantes de un lenguaje dado) llegan a ser nación si y cuando los miembros de la categoría se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su común calidad de miembros” (Márquez Restrepo, 2011, p. 575 citando a Gellner, 1988 p. 20).

Ahora bien, la pertenencia a esta categoría lejos está de ser ‘simple’, ya que a diferencia de otras categorías de identificación, la nacionalidad es la única que permite el acceso a la ciudadanía. Tal como enfatiza esta Márquez Restrepo (2011), a diferencia de la adscripción al sistema sexo/género o a la generación (adulto, joven, niño), la nacionalidad confiere derechos, o los niega. De aquí que la construcción de esta categoría y la comunalidad que ella implica sean relevantes para la significación de los niños y las niñas que llegan a Chile desde finales del siglo XX, como se verá posteriormente.

Narraciones de nación y configuraciones nacionales

Interesa, en el marco de esta investigación dar cuenta de aquella comunalidad nacional que llevaría a una serie de fidelidades y solidaridades, de sentimientos de pertenencia y de seguridad en las personas, donde “tener una nación no es un atributo inherente de la humanidad, pero ha llegado ahora a parecer tal cosa” (Hall, 2010, p. 380 citando a Gellner, 1983 p. 6) en el mundo moderno y que fuese importada en los escenarios latinoamericanos que durante los últimos dos siglos han ido consolidando imaginarios y significados sobre nacionalismos e identidades nacionales. Allí la idea de nación

“Supone la división de trabajo propia de la lógica de la industrialización, la aparición de la clase intelectual que elabora el nacionalismo [se da a la par de] la elaboración de una cultura y un idioma estandarizado y mediatizado por instituciones como la escuela que normaliza y uniformiza a los sujetos” (Márquez Restrepo, 2011, p. 575),

Nos interesa rescatar de esta concepción el carácter de construcción de una cultura común en el actual escenario económico y social del capitalismo, cuando dicha cultura es “elaborada por intelectuales, normalmente tomando elementos de la cultura de las élites en la que ellos fueron educados” (Márquez Restrepo, 2011, p. 575), donde instituciones claves como la escuela han sido receptáculos de los criterios unificadores y desde allí en los procesos de alfabetización. En este sentido operarían las fábricas de tradiciones para las nuevas generaciones. Es decir, que como proceso de democratización, la educación cumpliría un rol clave en la construcción de la nación para la transmisión generacional de narraciones identitarias.

He aquí que la nación como dispositivo construido es compartida por Hobsbawm, donde “las naciones como [...] destino político son un mito; el nacionalismo que a veces toma culturas que ya existen y las transforma en naciones a veces las inventa y a veces las destruye” (Márquez Restrepo, 2011, p. 576 citando a Hobsbawm, 1998 p. 18). Para este autor, la invención de las tradiciones es un mecanismo clave en la formación de la nación ya que:

“Las tradiciones comprenden prácticas de naturaleza ritual o simbólica, como, por ejemplo, el culto a un héroe o el uso de cierto traje por parte de un dignatario, a través de las cuales se inculcan ciertos valores y normas por medio de la repetición; estas tradiciones se sustentan en su propio pasado y, a través de ellas se establecen símbolos de cohesión social o de pertenencia a comunidades reales y artificiales” (Márquez Restrepo, 2011, p. 576 citando a Hobsbawm, 1998 p. 18)

La utilidad en esta revisión no está dada en la insistencia de la construcción social/histórica de la nación. Esta mirada es transversal en la tesis, donde se ha ido enfatizando en el giro teórico constructivista/construccionista, que además llevó a cuestionamientos de tipo epistemológico como se pudo observar en el anterior acápite. La insistencia está en la manera como desde los estudios sobre los fenómenos migratorios se analiza a “la “nación” como unidad

natural de estudio y presupone[r] que las relaciones entre sociedades nacionales son siempre relaciones entre culturas nacionales.” (Grimson, 2007, p. 18).

Es por ello que en el interés por desnaturalizar las fronteras nacionales y los significados que se le atribuyen a la alteridad nacional en tiempos de migración, se han retomado los cuestionamientos de Hall, orientando la atención hacia la corta existencia de las culturas nacionales cuando indicaba que:

“[las culturas nacionales] son una forma distintivamente moderna. La lealtad y la identificación que, en una era pre-moderna o en sociedades más tradicionales, se otorgaban a la tribu, el pueblo, la religión o la región, vinieron a ser gradualmente transferidas a la cultura nacional en las sociedades occidentales” (Hall, 2010, p. 380).

Proponemos exponer las características de las comunidades imaginadas, y yendo un poco más allá la propuesta de Anderson, dirigir la mirada hacia las “narraciones identitarias nacionales” que fueron fijadas en el tiempo y que configuraron los ‘rasgos nacionales’ – como rasgos objetivos – y que hoy son naturalizados en el escenario de la migración en el contexto chileno. En este sentido, se irá agudizando el lente para ir un poco más allá y poder cuestionar por qué unos elementos hicieron y hacen parte de las narrativas nacionales y otros no, sabiendo, claro está, que la historia está llena de olvidos y recuerdos selectivos (Grimson, 2007). Este mismo autor hace énfasis en la manera como:

“Los relatos nacionales de homogeneidad fueron desacreditados, no sólo por los procesos de globalización sino también por las dinámicas emergentes indígenas, afro, mestizas y regionales desde abajo, que repusieron la distancia entre el territorio jurídico, la cultura en el sentido tradicional y las identidades” (2007, p. 20)

He aquí que esta propuesta de desnaturalización de los relatos nacionales sea útil en el marco de la visibilización de los fenómenos migratorios -sobre todo en el norte global con sus ex colonias- y en el escenario latinoamericano y caribeño. Tales relatos homogeneizantes están fuertemente vinculados a la ficción de unidad dada desde la nación que opera en la emergencia de un ‘*nosotros*’. De hecho, de acuerdo a Anderson,

“la nación se imagina limitada porque incluso la mayor de ellas, que alberga la vez a millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas... se imagina soberana, porque el concepto nación en una época en que la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico divinamente ordenado... se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe como un compañerismo profundo, horizontal” (B. Anderson, 1991, pp. 24–25)

Ahora bien, las comunidades no devienen en pura imaginación, y lejos del escenario europeo, los procesos de formación nacional en América Latina y el Caribe transitan en un sentido diferente a la propuesta de Anderson, donde “el nacionalismo [dice Chiaramonte] es fruto y no causa del proceso de Independencia” (Grimson, 2007, p. 20 citando a Chiaramonte, 2004 p. 20) de siglos atrás.

Por otra parte, Grimson recuerda cómo Chakrabarty, en relación a la India, mostró los límites heurísticos y políticos de una noción puramente mentalista de imaginación, planteando la necesidad de enfatizar la historia de las prácticas –sedimentadas por el lenguaje mismo - que constituyen nociones identitarias. He aquí que siguiendo los cuestionamientos del antropólogo argentino, los “diferentes modos de pensar y sentir la nación entre sectores sociales distintos es clave, ya que como identificaciones sociales las naciones son “categorías de la práctica”” (2007, p. 20).

Así, no basta plantear la idea de construcción de la nación y de las identidades nacionales en tiempos de posmodernidad, importa, al tener en cuenta que “cada nación y cada categoría de identificación es una construcción histórica” (2007, p. 21). He aquí que interesa, siguiendo a este autor, fijar la atención en la manera como algunas ideas lograron tener legitimidad política al interior de las narraciones que fueron dando sentido a la nación y se convirtieron en *habitus* para sus miembros. De esta manera, hitos históricos, mitos y tradiciones terminaron siendo claves tanto en la estructura social de lo que llamamos estados-nación, como en la personalidad, sentimientos de pertenencia y comportamientos ‘nacionalistas’ de sus miembros (Grimson, 2007)

Es por ello que la importancia de la narración de la nación, en la medida en que la narrativa iba construyendo historia, está compuesta de hechos y de ficción, como nos lo recuerda Arturo Escobar en su obra acerca de la Invención del Tercer Mundo. En diálogo con los aportes de Haraway (1989, citada por A. Escobar, 2007), la fábula de los tres mundos y la lucha por el desarrollo del tercero, señala Escobar:

“Fue (y es) una narrativa donde cultura, raza, género, nación y clase están inextricablemente ligadas. El orden político y económico codificado por la fábula de los tres mundos y el desarrollo descansa sobre el tráfico de significados que describen nuevos campos del ser y del entender, los mismos campos que son cada vez más cuestionados y desestabilizados por las gentes del Tercer Mundo hoy en día”(A. Escobar, 2007, p. 52)

Se consideró de manera semejante acudir a herramientas que permitan acceder a las maneras de crear el mundo y de intervenir en él, desde las narraciones para la comprensión de los nacionalismos en procesos de construcción en tiempos migrantes. De acuerdo a Hall (2010), las diferencias entre las naciones se dan por las diferentes maneras como ellas se imaginan, siendo las narrativas nacionales una de las maneras de poder acceder a ellas.

De hecho, este autor jamaicano propone cinco formas de contar la *narrativa de la cultura nacional*, que describiremos a continuación y que serán claves para comprender las narraciones chilenas que emergen en los tiempos de migración.

I. La *narrativa de la nación*: Se refiere a las maneras de contar una y otra vez una serie de imágenes, eventos históricos, símbolos nacionales y rituales de la historia nacional, “que significan o representan las experiencias compartidas, las penas, los triunfos y los desastres que dan significado a la nación” (381). Lo cual se da desde los medios masivos de comunicación, la cultura popular o las literaturas o la historia oficial. El compartir esta narrativa da significado a la existencia, insiste Hall, “conecta[n] nuestras vidas cotidianas con un destino nacional que existió antes que nosotros y que nos sobrevivirá” (p. 382).

II. El énfasis en *los orígenes, la continuidad, la tradición y la eternidad*. En este sentido Hall indica que las “nociones básicas del carácter nacional se mantienen iguales

a lo largo de todas las vicisitudes de la historia” (p.382). Así, este continuo se percibe como inmodificable, “siempre ha sido así”.

III. Retomando el aporte de Hobsbawm y Rangel, Hall indica cómo *la invención de la tradición* es clave, ya que “las tradiciones que aparecen o alegan ser antiguas son muy a menudo de origen reciente y algunas veces son inventadas [...] ‘tradición inventada’ [significa] un conjunto de prácticas [...] de naturaleza ritual o simbólica que busca inculcar ciertos valores y normas de comportamiento mediante la repetición que automáticamente implica continuidad con un pasado histórico apropiado”, (Hall, 2010, p. 382 citando a Hobsbawm y Ranger, 1983, p. 1).

IV. El *mito fundacional*, de acuerdo a este autor, cumple un rol clave en la manera como se narra la nación, así ubicar una historia originaria, un hito histórico que permita situar temporalmente un ‘inicio del nosotros’ lleva a la configuración de un tiempo mítico. “Las tradiciones inventadas vuelven inteligibles las confesiones y los desastres de la historia, convirtiendo el desorden en “comunidad” y los desastres en triunfos. (p. 382)

V. La idea de una *gente pura y original o “pueblo”*, está presenta a menudo en la identidad nacional. Es fácilmente rastreable el carácter transitorio de los grupos humanos que mantenían el control en un territorio, que luego era tomado por otros, imponiendo lenguas, costumbres, etc., (Hall, 2010).

Estas cinco formas de *narrativa de la cultura nacional*, nos permitirán ir comprendiendo la manera como en el contexto escolar se van construyendo significados de diferenciación/jerarquización sobre los sujetos migrantes desde los referentes nacionales.

Formaciones nacionales de alteridad y la construcción de la diferencia

En este apartado se busca dar cuenta de la cuestión del poder en la construcción de una identidad nacional que narrada desde la hegemonía ha ido generando discursos sobre los actuales sujetos de la migración en Chile, mediante la construcción de la diferencia nacional en una relación de desigualdad, es decir, donde la diferencia deviene en desigualdad. Para comprender este proceso en construcción permanente, en este recorrido teórico interesa establecer las bases para continuar desestabilizando la noción de ‘identidad nacional’ como una serie de discursos y narraciones sobre un “nosotros” que está clausurado.

Desde allí, se presentaría la manera como se articulan significados alrededor de las nacionalidades y los sujetos que se desplazan al interior de la región sudamericana, evidenciando que ésta se trata de una migración particular que pocos hechos comparte con las migraciones que llegaron a Estados Unidos que dieron origen a la perspectiva asimilacionista, o que dan cuenta de la migración México-Estados Unidos cuya lectura se puede realizar a través de la perspectiva transnacional.

En el contexto suramericano, desde las posturas poscoloniales se acude al concepto de “formación nacional de alteridad”, desarrollado por Rita Laura Segato y Claudia Briones, como una manera de conceptualizar de otro modo la nación, enfatizando en las particulares formas en que la alteridad encaja en la imaginación de la nación. Así esta herramienta analítica remite a los procesos de diferenciación y jerarquización las diferentes alteridades (indígena, negra, extranjera, etc) (Restrepo, 2013) que se complementarían con el de racialización que se expondrá posteriormente. Para Briones, el análisis de las

“formaciones [que] no sólo producen categorías y criterios de identificación/clasificación y pertenencia, sino que -administrando jerarquizaciones socioculturales- regulan condiciones de existencia diferenciales para los distintos tipos de otros internos que se reconocen como formando parte histórica o reciente de la sociedad sobre la cual un determinado Estado-Nación extiende su soberanía” (Briones, 2005, p. 16).

Es decir, las configuraciones se dan al interior de relaciones de poder que se presentan en contextos específicos, y que particularizan los procesos globales que atañen a los diferentes territorios. En el caso chileno, la herencia de la dictadura se hace presente en estos procesos de diferenciación y jerarquización, no solamente porque las políticas migratorias que actualmente rigen la nación se originaron allí, sino porque la puesta en escena del neoliberalismo durante este periodo ha permeado las relaciones sociales al interior del país.

A su vez, estas formaciones hacen parte de un proceso geopolítico ya que “apunta a dar cuenta del doble proceso por el cual fuerzas sociales, económicas y políticas que determinan el contenido y la importancia de las categorías sociales”, por lo cual los análisis macrosociales de un contexto específico son claves para dar cuenta de la manera como la diferenciación y

jerarquización permite comprender la lógica de funcionamiento institucional de ‘la nación’ en cuestión.

Siguiendo a Briones (2005), en su interés por analizar la manera como sistemas de identificación son producidos y empleados en una formación social, se retoma la propuesta de Grossberg, quien plantea desde sus geografías de inclusión y exclusión, el análisis “a través de la articulación de maquinarias –organizaciones activas de poder– tanto estratificadoras y diferenciadoras, cuanto territorializadoras” (Briones, 2005, p. 22)

- Las máquinas estratificadoras darían acceso a cierto tipo de experiencia y de conocimiento del mundo y de sí mismo produciendo la subjetividad como valor universal pero desigualmente distribuido
- Las máquinas diferenciadoras se vinculan a regímenes de verdad responsables de la producción de sistemas de diferenciación social e identidades
- Las máquinas territorializadoras resultan de regímenes de poder o jurisdicción que emplazan o ubican sistemas de circulación entre lugares o puntos temporarios de pertenencia y orientación afectivamente identificados para y por los sujetos individuales y colectivos (Briones, 2005)

Así, según esta autora, hay una producción de diferencias en las cuales hay una co-construcción donde alteridades y mismidad se definen. Por otra, hay una jerarquización que al interior de relaciones de poder configuran “desigualdades constituidas en nombre de las diferencias culturales jerarquizadas” (Restrepo, 2013, p. 150).

Para que sea posible este ejercicio de diferenciación y jerarquización al interior de la matriz de formación nacional se necesita que haya una “selección cognitiva de rasgos que pasan a ser transformados en diacríticos para marcar grupos poblacionales y atribuirles un destino como parte de la jerarquía social y, muy especialmente, en las relaciones de producción” (Segato, 2010, p. 32). Estos rasgos –diacríticos raciales- que harían referencia a ‘el color de piel’, la forma de la nariz y otros rasgos faciales, el porte del cuerpo, etc., serán particulares para cada escenario de racialización. Así,

“Entender cuáles son los signos que se seleccionan, en cada contexto, para la definición de la no-europeidad, la no-blancura, en el sentido estricto del no-poder, en una relación precisa de significante-significado, es la única forma de mantener la raza abierta a la historia, y retirarla de los nativismos fundamentalistas, esencialistas y anti-históricos.” (Segato, 2010, p. 32).

Así como, el caso contrario, en cuanto más efectivamente una cierta hegemonía naturaliza las condiciones de marcación de otros [internos] más exitosamente inscribe la identidad de la comunidad política envolvente como norma que tiene a permanecer invisible o desmarcada” (Alonso 1994, citada por Briones 2005).

He aquí que desde las políticas de la diferencia se pueda señalar que los discursos de raza y naturaleza proveen los recursos para expresar verdades, forjar identidades y justificar desigualdades (Moore, Pandian, & Kosek, 2003), articulándose de diversas maneras en momentos históricos particulares. Las políticas de la diferencia, lejos de posicionar un único sujeto racial, dan cuenta de las múltiples matrices de poder y en esta medida se desplaza entre “las intersecciones, en las zonas donde las narrativas se oponen y se cruzan” (Richard, 2013, p. 143 citando a Canclini 2004 p 165). Específicamente,

“Por políticas de la diferencia se entienden las conceptualizaciones y posiciones que permiten visibilizar-constituir ciertas diferencias en una aglomeración poblacional determinada. Al mismo tiempo que estas políticas visibilizan-construyen ciertas diferencias, invisibilizan-imposibilitan la existencia de otras diferencias. Con políticas de la diferencia entiendo la rejilla de inteligibilidad que hace pensable la diferencia, dándole así su existencia histórica y haciendo posibles determinadas posiciones [...] La diferencia no es un hecho natural, sino que es producida históricamente [...] es mucho más que un simple atributo dado de un conjunto poblacional” (Restrepo, 2013, p. 159).

Ahora bien, para dar cuenta de estos procesos de diferenciación o de construcción de la diferencia, a continuación se exponen algunos elementos para la comprensión del racismo como un proceso que opera en los espacios microsociales como tecnología de racialización; tanto desde referentes biologizantes como culturalistas.

Alteridades racializadas

Ante la pregunta, ¿por qué la insistencia de hablar de raza cuando las ciencias cuestionaron la división humana por variaciones genéticas?, es de interés aquí, más que ahondar en los cuestionamientos a la inexistencia de ‘las razas’, mostrar las diferentes articulaciones que ha tenido la idea de raza, tanto con el determinismo biológico como con el cultural desde una lectura socio-histórica que permita comprenderle al interior de relaciones de poder particulares, como las dadas en los contextos latinoamericanos de los últimos siglos.

En este sentido, “raza” ha sido un término polisémico que responde perfectamente a los acontecimientos de las diferentes épocas y que denota su particularidad de acuerdo a los escenarios políticos que abonan su emergencia en tanto concepto o término usado en las ciencias, que desde algunos análisis denota una soterrada continuidad. De hecho, este concepto empleado para el estudio de los seres vivos refería a *“cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciables se perpetúan por herencia”* tal como se puede encontrar en el diccionario de la Real Academia de la Lengua.

Ahora bien, al alejarse de esta referencia básica de la biología, su aplicación a los seres humanos está fuertemente relacionada con procesos históricos como la expansión colonial e imperial de Europa o la llegada de millones de migrantes a Estados Unidos a comienzos del siglo XX, así como al tratamiento de los indígenas americanos en los últimos cinco siglos, o mejor aún, son identificables los hechos sociales que han decantado en las concepciones más fuertes de ‘raza’.

En este orden de ideas, interesa retomar los abordajes hechos en tierras lejanas desde las ciencias sociales tradicionales, incluso antes, desde los escenarios mismos de la Ilustración europea, para acercarse a la manera como las definiciones de raza intentan hacer una lectura del contexto latinoamericano y caribeño. Por lo cual se propone recoger las huellas que los conceptos de ‘la raza’ y de ‘los racismos’ han dejado en su paso por la historia, o mejor, en su proceso de co-construcción con la historia, para decantar en los diferentes mecanismos para la racialización de los sujetos en la tierras americanas.

De las tres nociones básicas de raza (biológica, socio-cultural e histórica) que se presentan a continuación, la tercera es la que se va a desarrollar en esta investigación con el objetivo de dar cuenta de la raza como hecho social. En este sentido, la tercera concepción estaría más anclada en procesos socio-políticos e históricos de larga duración (condensando las otras dos nociones) que van más allá de la llegada de la “oleada de migrantes” en la década de los noventa en Chile.

Específicamente se plantea que no se habla de raza o de racismos en la escuela y en Chile como escenario pos migratorio como consecuencia de la llegada de niños y niñas (de ‘rasgos’ andinos) del Perú o afrodescendientes de Colombia o Haití, sino que es de interés comprender la idea de raza como “un fenómeno histórico contingente que varía en el tiempo y en el espacio”(Restrepo, 2012, p. 156) que ha configurado relaciones coloniales de poder y en las cuáles esta niñez ha sido el ‘nuevo objeto’ racializado para su control, existiendo procesos previos de marcaciones y jerarquizaciones raciales sobre la población chilena.

Jerarquización moral y el conocimiento científico

De acuerdo a Wieviorka (2009), “las concepciones científicas de la raza se asientan en la convergencia de todos los campos del saber” (p. 25), que desde tiempos de la ‘conquista’ del Nuevo Mundo fueron tejiendo un sinnúmero de referentes sobre los habitantes de estos territorios. Por una parte el trabajo de viajeros, escritores y poetas, y por otro, el de filósofos, científicos y anatomistas, físicos, historiadores (Wieviorka, 2009).

Una de las influencias de esta literatura, crucial para el análisis de las concepciones culturalistas de la raza, se encuentra en la obra de uno de los filósofos más importantes en la Ilustración, Immanuel Kant (1724-1804). De acuerdo al análisis de Castro-Gómez, para Kant el concepto de “raza” es “fruto de una operación formal del entendimiento” y por lo cual no tiene una correspondencia con la naturaleza pero remite a ella. De esta manera la utilidad científica del concepto:

“Permite establecer diferencias entre grupos pertenecientes a la misma especie (*Art*), pero que han desarrollado características hereditarias diferentes (*Abartugen*). Las diferencias en

cuanto al color de la piel no hacen referencia entonces a distintas clases (*Arten*)²⁶ de hombres, sino a distintas razas, en tanto que cada una de ellas perpetúa un fenotipo diferente” (Castro-Gómez, 2005, p. 40).

De este modo, desde Kant se establecieron cuatro tipos de razas fundamentales, “la blanca (Europa), la amarilla (Asia), la negra (África) y la roja (América)”, (Castro-Gómez, 2005, pp. 40–41 citando a Kant, 1996 p. 67), donde la concepción de raza implicaba una diferenciación en cuanto al “carácter moral de los pueblos, es decir, a diferencias internas marcadas por la capacidad que tienen esos grupos o individuos de superar el determinismo de la naturaleza” (Castro-Gómez, 2005, p. 41). Desde esta jerarquía moral, donde la raza blanca es la mayor poseedora de perfección y se ubica en el primer escalón en la humanidad, se privilegian los usos y costumbres europeas demeritando las de los otros grupos dada su ‘inmadurez moral’ que se evidencia en carácter y comportamientos. Así, heredadas las ideas de Kant,

“Por su peculiar temperamento psicológico y moral, algunas razas no pueden elevarse a la autoconciencia y desarrollar una voluntad de acción racional, mientras que otras van educándose a sí mismas (es decir, progresan moralmente) a través de las ciencias y las artes. Los africanos, los asiáticos y los americanos son razas moralmente inmaduras porque su cultura revela una incapacidad para realizar el ideal verdaderamente humano, que es superar el determinismo de la naturaleza para colocarse bajo el imperio de la ley moral. Solamente la raza blanca europea, por sus características internas y externas, es capaz de llevar a cabo este ideal moral de la humanidad” (Castro-Gómez, 2005, p. 41).

He aquí, en este escenario de la Ilustración donde va emergiendo el uso político del concepto de raza desde su concepción biologicista como estrategia de dominación desde el discurso imperial, así, en un ejercicio de jerarquización, la raza dominante ha venido siendo definida como raza aria, germánica, o teutónica, nórdica y caucásica y actualmente blanca.²⁷

²⁶ Cursiva del autor.

²⁷ “la teoría de la raza aria parte de la supuesta unidad esencial existente entre la mayoría de los europeos con las poblaciones poseedoras de lenguas indoeuropeas... la raza germánica englobaría solamente a los pueblos del centro y del norte de Europa... en los primeros años del siglo XX se planteó la teoría de la raza nórdica o sea la que engloba solamente a los ingleses, alemanes y estadounidenses. Esta tesis conlleva a la teoría nacional-socialista. (Malgesini & Giménez, 2000, p. 351 a partir del trabajo de Szimansky, 1983)

La doctrina racialista desde Todorov

De acuerdo a Todorov (1991), la clasificación más popular de la Europa de la Ilustración señalaba la existencia de tres razas, la blanca, la amarilla y la negra, sin embargo, indica el mismo autor “el racialista común simplifica todavía este esquema, ya de por sí muy pobre: para él no hay más que dos razas verdaderas, o más bien dos polos, entre los que se distribuyen las razas: el blanco y el negro” (Todorov, 1991, p. 120). Todorov propone la idea de raza en tanto ideología y en tanto comportamiento como un proceso en el que hay una renuncia a la unidad del género humano.

Interesa en esta tesis su aporte sobre el racialismo, descrito como una clasificación de cuerpos que se dio en Europa entre el siglo XVIII y el XX, donde desde un racialismo científico –algunas veces implícito u otras explícito– se llegó a señalar, por ejemplo, que “los negros y las negras, transportados a países más fríos, siguen produciendo animales de su especie” (Todorov, 1991, p. 126 citando a Voltaire en *Essai sur les mœurs*, p. 6). Todorov resalta, además el racialismo vulgar presente en la obra de Le Bon y Renan y que ha sido empleado en estudios posteriores en algunas tradiciones de las ciencias sociales.

De los postulados que constituyen la doctrina racialista propuesta por este crítico búlgaro, se retoman los siguientes:

- Primero, *la existencia de razas* donde ya no interesa que biológicamente sea insostenible la concepción de la diferenciación humana desde “las razas”, pues la percepción de diferencias están allí, en propiedades inmediatamente visibles (Todorov, 1991).

- Segundo, *la continuidad entre lo físico y lo moral*: el autor evidencia que para el racialista hay una correspondencia entre las características físicas y morales, lo que llevaría a una continuidad entre la división del mundo en razas a una división entre culturas. Aspecto que desarrollaremos posteriormente cuando describamos el racismo cultural. Así habría entonces una “transmisión hereditaria de lo mental y es imposible modificarlo mediante la educación” (Todorov, 1991, p. 117). Así esta división estaría presente en el trabajo de Buffon, quien defendía la unidad de una sola especie, pero en su retórica se podía entrever tal continuidad. Por ejemplo cuando generaba diferenciaciones tales como “una raza de hombres cuya fisonomía es tan salvaje como sus costumbres” (Todorov, 1991, p. 129 citando a Buffon *De l’homme*, p.

223). Así para Buffon, “las costumbres actúan, pues por medio del clima y de la alimentación... la falta de civilización produce negrura de la piel” (Todorov, 1991, p. 128).

- Tercero, *la acción del grupo sobre el individuo*. Todorov señala que el racismo es una doctrina de la psicología colectiva, donde el comportamiento individual depende del grupo racial o cultural.

- Cuarto, *jerarquía única de valores*: para el racista las razas son diferentes y hay unas superiores y otras inferiores. Esta jerarquía develaría el carácter etnocéntrico del racista. En tal escala de valores, “en el plano de las cualidades físicas, el juicio preferido toma fácilmente la forma de una apreciación estética... en el del espíritu, el juicio se refiere a las cualidades, tanto intelectuales (unos son tontos, los otros inteligentes) como morales, (unos son nobles, los otros bestias)” (Todorov, 1991, p. 118). Posteriormente se señalará cómo desde la colonialidad del poder se establece esta jerarquía de valores.

- Quinto, *política fundada en el saber*. Todorov describe en este punto la manera como de los hechos (los anteriores puntos) se propone un escenario teórico de alta complejidad y se hace un uso político de él. Así, “el sometimiento de las razas inferiores o incluso su eliminación, se puede justificar gracias al saber acumulado en materia de razas. Es aquí donde el racismo se reúne con el racismo: la teoría da lugar a la práctica” (Todorov, 1991, p. 119).

Racismo biologicista y marcaciones corporales

Desde la antropología británica, se puede dar cuenta de la primera definición de “raza”, entendida como “*variación genética humana*” (Wade, 2011, p. 208), como mecanismo genético de diferenciación. Desde esta concepción que fue predominante en el siglo XIX y comienzos del XX, se propuso una variación que clasificara en categorías definidas llamadas razas, las cuales presentaban características comunes como el color de la piel, el tipo de cabello, el grupo sanguíneo o aspectos de la constitución genética. (Wade, 2011).

El sociólogo francés, Wieviorka expone la postura de Pierre-André Taguieff para quien esta primera definición de raza que haría parte del racismo clásico y científico, más bien de tipo universalista en el cual habría una jerarquización que habría quedado en el pasado (Wieviorka, 2009, retomando el trabajo de Taguieff 1988). Sin embargo, y aunque refutada en diversidad de

escenarios académicos, es empleada a nivel cotidiano, e incluso, “existen científicos que creen que la “raza” sigue siendo útil como concepto analítico para describir la diversidad genética humana” (Wade, 2011, p. 208).

Interesa de esta primera concepción comprender cómo “lo biológico” operó y aún sigue operando como artefacto cultural, tal como lo plantean Wade (2003) y Restrepo (2012),

“Compartimos esta estrategia metodológica de pensar lo ‘biológico’ (al igual que la ‘naturaleza’) como un ‘artefacto cultural’ y, más aún, recurrir a la historia y etnografía para examinar cómo en concreto se constituye y opera lo ‘biológico’ (o la ‘naturaleza’) en prácticas y narrativas ‘raciales’ localizadas espacial, social y temporalmente”(Restrepo, 2012, p. 163)

Racismo culturalista y marcaciones colectivas

Esta segunda concepción de raza tendría ya no un anclaje biologicista sino cultural, que de acuerdo al antropólogo británico Peter Wade, da cuenta de la raza como una “*variación superficial de la apariencia externa (que) tiene una correlación con otras características humanas*” (Wade, 2011). De esta manera se presentaba como una propuesta que se oponía conceptualmente a la anterior, apareciendo así la dicotomía genética-biología-naturaleza en oposición cultura, lo cual derivará en un racismo biológico y un racismo cultural.

Oposición que más bien camufla una continuidad estratégica y que implica otras articulaciones que poco a poco fueron siendo criticados en diferentes escenarios académicos y disciplinas. De hecho, “cuando reemplaza el significante de la raza por el de la cultura, siempre tiene que relacionar esta última con una "herencia", con una "descendencia", con un "arraigo" que son significantes del enfrentamiento imaginario entre el hombre y sus orígenes” (Wallerstein & Balibar, 1991, p. 93). En este sentido Restrepo retoma el pensamiento de Trouillot, quien criticaba la academia estadounidense de la primera mitad del siglo XX, donde

“La cultura era lo que no era la raza y, a su vez, la raza era lo que no era la cultura. Cultura refería a dos aspectos interrelacionados: a que el comportamiento seguía ciertos patrones o regularidades más allá de los individuos, y que era aprendida. Por oposición, la raza era

lo innato, lo fijo, lo inalterable que era heredado biológicamente” (Restrepo, 2012, p. 164 citando a Trouillot 2011).

La crítica a este desplazamiento conceptual de la raza como biológica a una culturalmente determinada, desligándole de sus intrínsecos vínculos con la eugenesia, el pensamiento darwinista y el fascismo de comienzo del siglo XX que señalábamos anteriormente, se puede encontrar también en los aportes de Stuart Hall, “han sido reemplazadas por definiciones culturales de la raza que permiten que juegue un papel significativo en los discursos de la nación y la identidad nacional” (Restrepo, 2004, p. 47 citando a Hall, 1992 p. 618).

Ya en el escenario estadounidense, la sociología sería la disciplina clave para comprender la forma de difusión y legitimación del racismo científico que tiende a justificar la esclavitud, tanto en los primeros tratados de sociología publicados a mediados del siglo XIX (el de Henry Hughes y el de George Fitzhugh), como en las primeras presentaciones del *American Journal of Sociology*, desde allí “desarrollan un racismo que se centra en dos temas principales: por un lado la cuestión negra, y por otro el de la inmigración, que preocupa cada vez más a la población estadounidense a partir de principios del siglo XX” (Wieviorka, 2009, p. 28).

En este sentido, y sin lograr desprenderse de la idea de raza vinculada a lo biológico, al menos no totalmente, muchos de los trabajos académicos de Estados Unidos estuvieron orientados a la comprensión del racismo; mientras algunos eran partidarios de la determinación biologicista de la raza, otros se alejaban de ella y buscaban explicaciones más sociológicas y culturalistas (Wieviorka, 2009). Desde el estudio de las relaciones raciales – al interior de la Escuela de Chicago -, se plantea una doble distinción de clase y de casta, “que permite pensar las relaciones de razas en la época del desarrollo de la industria y de la formación de un proletariado industrial negro: antes blancos y negros estaban separados por lo que [W. Lloyd] Warner llama una línea de casta que se desplaza a partir del momento en que blancos y negros se encuentran en un mismo lado en relación con las relaciones de clases” (Wieviorka, 2009, p. 71).

Dentro de los autores que se alejaban del anclaje biologicista de la ‘raza’ estaba Boas, un antropólogo alemán-estadounidense que luchó contra las teorías racistas y pseudocientíficas de la época, algunas que él mismo llamó “el absurdo nórdico”, haciendo de la antropología un

escenario de lucha por la dignidad del hombre con el movimiento de la teoría en la política (Boas, 1964), sin embargo mantuvo la premisa que la raza existía en el campo de lo biológico.

Es así como la segunda concepción de la raza desde un anclaje cultura complementa la primera propuesta teórica (la raza en su versión biológica), agilizando la racialización del Otro desde su aspecto físico o comportamientos (Wade, 2011). Habría, entonces un vínculo intrínseco entre rasgos faciales y elementos morales e intelectuales pero no la existencia de una diferencia genética, así se “reconocen que las razas no existen como entidades biológicas, genéticas, objetivas, tratan de reconstruir un fundamento objetivo que les permita reconocer la existencia de distinciones raciales, como si éstas estuvieran basadas en el fenotipo” (Gall, 2004, p. 229 citando a Wade, 1997 p. 14)

Aquí por ejemplo encajan los presupuestos de la correlación entre inteligencia y pertenencia a grupos racializados como los negros, sobre lo cual se ampliará en un momento posterior. Siguiendo la propuesta conceptual de Wade, una variación de esta segunda teoría remite a la existencia de “otros rasgos humanos de base genética importante, como la predisposición a ciertas enfermedades o habilidades específicas, como la potencia en carrera de velocidad o la capacidad para correr grandes distancias” (Wade, 2011).

Wade, quien desde la antropología anglosajona y su trabajo empírico en el pacífico colombiano busca tensionar las radicales divisiones que naturalizan tanto “lo biológico” como “lo cultural”, intenta construir puentes de entendimiento para comprender la fuerza y el arraigo de la idea de raza:

“La raza no hace parte de la naturaleza humana, si por eso se sugiere que los humanos están determinados por cierta supuesta genética de raza; ni está en nuestra naturaleza pensar racialmente. Pero sí está en nuestra naturaleza materializarse, y los procesos sociales que atravesamos -incluyendo los procesos sociales que conforman las identidades raciales- se vuelven parte de nuestros cuerpos en cambio y desarrollo” (Wade, 2011).

En este sentido se encuentra el concepto de racismo cultural analizado desde Wieviorka (2009), donde “[el racismo] consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos

naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto, y a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión” (Wieviorka, 2009, p. 13), apareciendo así un “racismo sin razas”. El “racismo diferencialista” que en la obra Balibar (en su libro con Wallerstein) aparece en tanto

“El nuevo racismo es un racismo de la época de la "descolonización" [...] el racismo actual, centrado en nuestro país en el complejo de la inmigración, se inscribe en el marco de un **"racismo sin razas"** muy desarrollado fuera de Francia, sobre todo en los países anglosajones: un racismo cuyo tema dominante no es la herencia biológica, sino la irreductibilidad de las diferencias culturales; un racismo que, a primera vista, no postula la superioridad de determinados grupos o pueblos respecto a otros, sino "simplemente" la nocividad de la desaparición de las fronteras, la incompatibilidad de las formas de vida y de las tradiciones: lo que se ha podido llamar con razón un racismo diferencialista” (Wallerstein & Balibar, 1991, p. 37).

Foucault, la biopolítica y el racismo de Estado

Castro-Gómez indica que el propósito de la genealogía es preguntarse por el modo en que las herencias coloniales son constitutivas de nuestro presente, y particularmente en la manera como la niñez que llega a Chile es significada. Por ello interesa exponer en este apartado el aporte de Michel Foucault retomando “la tradición nietzscheana que articula las luchas con la memoria, describe las fuerzas históricas que en su enfrentamiento hicieron posible las culturas y las formas de vida” (Foucault, 1996, p. 7).

Desde la propuesta genealógica que Foucault desarrolló durante uno de sus cursos en el Collège de France (finales de 1975 y mediados de 1976), mostró la manera como la noción de “raza” cambió de sentido en el siglo XIX, adquiriendo una connotación biológica y alejándose de la concepción de ‘guerra de razas’ que él mismo narró desde una contrahistoria en el contexto europeo del Medioevo. Tensiona así el relato histórico de héroes y fundaciones legendarias introduciendo el modelo de guerra, particularmente de “la guerra de las razas” con su sentido binario y su álgebra de enfrentamientos, en una narración de choques y batallas al interior de las etnias indoeuropeas.

En esta nueva narración Foucault plantea que el origen, el acontecimiento inaugural de las sociedades sería la invasión, “por eso es una contrahistoria, embiste contra las historias sustentadas en la concepción filosófico-jurídica del contrato. La concepción histórico-política de este nuevo relato subvierte los términos de las relaciones entre la fuerza y la verdad” (Foucault, 1996, pp. 7–8). Desde allí Foucault pone sobre la mesa la efectividad de las prácticas discursivas de las crónicas de la decadente aristocracia en la defensa de su derecho a ejercer el poder.

El efecto de éstas se verá en siglos posteriores, pues la contrahistoria de Foucault develará cómo estos discursos-fuerza serán campos estratégicos que han dado base a las teorías racistas del evolucionismo y la eugenesia que legitimarán los acontecimientos políticos del colonialismo y el nazismo. He aquí que este filósofo francés “expone el modo que las relaciones de poder activan las reglas del derecho mediante la producción de discursos de verdad” (Foucault, 1996, p. 8), es decir, desde los dispositivos de saber y las políticas de verdad. En palabras del autor,

“Decir que el poder se apoderó de la vida, o por lo menos, que durante el siglo XIX tomó a su cargo la vida, equivale a decir que llegó a ocupar toda la superficie que se extiende de lo orgánico a lo biológico, del cuerpo a la población, a través del doble juego de las tecnologías de la disciplina y de las tecnologías de regulación” (Foucault, 1996, p. 204)

Estamos entonces ante la emergencia de la biopolítica y del Estado moderno, el cual desarrollará las bases teóricas del racismo desde la concepción biológica expuesta anteriormente. Dicha concepción se decantó en una forma de racismo de la lucha por la vida en una sociedad biológicamente uniforme; así

“No habrá más batallas en sentido guerrero, sino lucha en sentido biológico: diferenciación de las especies, selección del más fuerte, conservación de las razas mejores... [así], la idea de raza, con todo lo que comporta al mismo tiempo de monista, de estatal y de biológico, sustituirá a la idea de lucha de razas” (Foucault, 1996, p. 72).

He aquí que la gestión por la pureza de la raza – donde Foucault señala la reducción de ‘las razas’ a ‘la raza’ – es realizada por parte del Estado, encontrándonos con lo que él describió como “racismo de Estado: un racismo biológico y centralizado” (Foucault, 1996, p. 72).

Así la guerra pensada desde lo histórico-biológico en el Estado moderno, ya no será contra un enemigo externo, no será el extranjero/invasor el peligroso, de acuerdo a Foucault, aquel que afecte el orden social; “el colonizado o nativo, el loco, el criminal, el degenerado, el perverso, el judío, aparecen como los nuevos enemigos de la sociedad. La guerra se concibe en términos de supervivencia de los más fuertes, más sanos, más cuerdos, más arios” (Foucault, 1996, p. 10 en la introducción realizada por Tomás Abraham), al interior de un racismo de Estado que desplegará tanto estrategias disciplinarias como reguladoras para “defender la sociedad”, será la norma, aquello que se aplicará tanto al cuerpo como a la población para asegurar la vida, pero sólo de unos pocos.

Para ello, el racismo será aquello que legitime la matanza cuando la norma, la regularidad y la homogeneidad – en tanto funciones sociales - se vean amenazadas (Foucault, 1996). El racismo tendría, desde los postulados de Foucault diversas funciones, una de ellas es la desestabilizar la sociedad generando este quiebre en el continuum llamado humanidad,

“A partir del continuum biológico de la especie humana, la aparición de las razas, la distinción entre razas, la jerarquía de las razas, la calificación de unas razas como buenas y otras como inferiores, será un modo de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo, será una manera de producir un desequilibrio entre los grupos que constituyen la población” (Foucault, 1996, p. 206)

Dada esta fragmentación, una segunda función sería el imperativo de muerte, la capacidad de decidir quiénes deben vivir y quienes deben morir, así “el racismo asegura entonces la función de la muerte en la economía del biopoder, sobre el principio de que la muerte del otro equivale al reforzamiento biológico de sí mismo como miembro de una raza o una población” (Foucault, 1996, p. 208). Esta función será ejercida por el Estado moderno mediante el biopoder como señalábamos anteriormente, esta función homicida sólo podrá ser asegurada por el racismo, así:

“La raza, el racismo, son -en una sociedad de normalización- la condición de la aceptación del homicidio. Donde haya una sociedad de normalización, donde haya un poder que en primera instancia y en primera línea, al menos en toda su superficie, sea un

biopoder, el racismo resulta indispensable para poder condenar a alguien a muerte, para hacer morir a alguien” (Foucault, 1996, p. 207)

Pero esta muerte debe entenderse en el sentido amplio de la palabra. Para este filósofo, va desde la expulsión, la muerte política, así como la implementación de una serie de estrategias mediante las cuales el enemigo de la sociedad - aquel peligro que conlleva al desorden - debe desaparecer. De esta manera,

“el funcionamiento de un Estado que está obligado a valerse de la raza, de la eliminación de las razas o de la purificación de la raza para ejercer su poder soberano. El funcionamiento, a través del biopoder, del viejo poder soberano del derecho de muerte, implica el funcionamiento, la instauración y la activación del racismo” (Foucault, 1996, p. 208).

Finalmente, llama la atención en este apartado, el vínculo que Foucault hizo del racismo con el colonialismo. Para él, “el racismo se desarrolló en primer lugar con la colonización, es decir, con el genocidio colonizador” (Foucault, 1996, p. 208). Es desde este autor, el racismo el que permitió la matanza de personas, poblaciones y civilizaciones, así, en clave evolucionista, en la lucha por la vida, se eliminó el menos apto.

Racismo y relaciones coloniales del poder

La tercera teoría, ampliamente compartida en las ciencias sociales de corte menos tradicional postula que *la raza es una idea, sin relevancia biológica en el potencial humano* (Wade, 2011), pero con profundos efectos que van mucho más allá de dicha teoría como construcción social. Interesa para esta investigación el plantearla como categoría central de la clasificación social colonial (Quijano, 1995), que se ha intersectado con las ideas de clase y de género, en este sentido interesa comprenderle desde su articulación histórica con el colonialismo en el Nuevo Mundo dado que:

“Con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la idea de “raza” [...] Todas las otras determinaciones y criterios de clasificación social de la población del mundo, y su ubicación en las relaciones de poder, desde entonces actúan en interrelación

con el racismo y el etnicismo, especialmente, aunque no sólo, entre europeos y no-europeos” (Quijano, 1995, pp. 4–5)

Esta concepción de raza crea un acercamiento a los cuestionamientos sobre los procesos de sedimentación de larga data que han sido señalados por De la Cadena, “las taxonomías y las etiquetas pertenecen a historias interconectadas que vinculan lo personal a lo colectivo y las prácticas cotidianas a las artísticas y académicas, las cuales, a su vez, conectan Europa y los Andes” (De la Cadena, 2006, p. 54), desde los tiempos de la colonia.

Es por ello que desde algunas posturas teóricas se considera necesario el análisis de la idea de “raza” como uno de los ejes de dominación (Anibal Quijano, 2000) desde el conocimiento eurocentrado. Este análisis sería fundamental para la comprensión de la clasificación social de la población a partir de “la raza”, desde su configuración y naturalización al interior de las relaciones sociales en un ejercicio de inferiorización necesarias para su posterior explotación laboral. Desde los estudios postcoloniales se propone que este patrón emerge estableciendo la ‘conquista’ de América como un hito fundacional de la modernidad/colonialidad. Ello se dio tanto en las Américas y las otras colonias a nivel global, desde los escenarios europeos para la configuración de sujetos inferiores y su posterior explotación laboral.

Diversos autores (Castro-Gómez, 2003; A. Escobar, 2010; Edgardo; Lander et al., 2000; Mignolo, 2001) han realizados fuertes críticas al conocimiento eurocéntrico y sus efectos en la construcción de imaginarios sobre América Latina; de la misma manera que en otros escenarios, tales como antiguas colonias, hicieran lo propio como Chakrabarty (2008) en la India. Particularmente en este apartado, la idea de ‘raza’, será analizada al interior de reflexiones de tipo históricas como las que se han enunciado anteriormente y de tipo macro-sociológicas desde los planteamientos de Anibal Quijano a partir del desarrollo conceptual de “la colonialidad del poder”. El legado de otros autores tales como Santiago Castro-Gómez o Eduardo Restrepo también ayudará a llevar el análisis macrosocial propuesto desde la colonialidad del poder, a análisis de tipo microsociológicos, espacial y temporalmente ubicados.

La Teoría de la colonialidad del poder de Quijano (2000) emerge como una propuesta epistémica que ha generado gran debate desde la década de los noventa. Ella es central para la

comprensión de la estructuración de las sociedades y los Estados-nación en América Latina y el Caribe. Particularmente en el caso de los fenómenos migratorios en el contexto chileno, la colonialidad del poder sería el marco socio-histórico en el cual emergen los dispositivos que fabricarían a los sujetos (Castro-Gómez, 2014) en cuestión, es decir, los dispositivos desde los cuales la niñez migrante es racializada para ser nombrada y emerger en la sociedad santiaguina. Comprendiendo que este proceso se ha dado desde siglos anteriores con algunos sujetos de los cuales se hablará posteriormente, ya no en la figura de los bárbaros o los indios, o migrantes europeos proletarios²⁸ sino en los migrantes de origen latinoamericano.

Aníbal Quijano (2000) indica la colonialidad del poder como un nuevo patrón estructural de poder mundial que surge a partir de la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado, donde

“Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo” (Anibal Quijano, 2000, p. 201)

Es entonces esta concepción de raza que nos interesa para como herramienta para leer la realidad en el contexto de esta investigación. Siguiendo a este autor, se propone la raza como una emergencia histórica, resultado de relaciones coloniales de poder. Análisis que se distancia de los análisis biologicistas y socioculturales, pero retoma los procesos de marcación, diferenciación e inferiorización para insertarlos en procesos históricos de larga data que se han realizado a nivel global.

En este sentido, la colonialidad se concibe desde la vinculación entre un sistema de dominación y uno de explotación cuya fuerza está presente en nuestros días a pesar del fin del

²⁸ Al respecto, Pérez Rosales agente de la colonización de siglos pasados señaló: “Hasta cierto punto la inmigración del proletariado no debe entrar más que muy indirectamente en el cupo de la inmigración voluntaria, en la cual solo figuran hombre de regulares proporciones, artesanos, labriegos y muchas veces capitalistas. A ellos y no al proletariado, deben todas las naciones nuevas su población y su riqueza” (V. Pérez, 1854, p. 25)

colonialismo hace un par de siglos. Respecto al sistema de dominación, éste se encuentra constituido por una red de relaciones sociales intersubjetivas, que como se señaló anteriormente, están basadas en la clasificación social jerárquica de la población mundial, que siguiendo las propuestas de Quijano, Mignolo y Castro-Gómez, fueron legitimadas con el uso de modelos naturalistas y biologicistas,

“Se trata de aquellas taxonomías que dividían a la población mundial en diversas “razas”, asignándole a cada una de ellas un lugar fijo e inamovible al interior de la jerarquía social. Aunque la idea de “raza” venía gestándose ya durante las guerras de reconquista en la península ibérica, es apenas con la formación del sistema-mundo en el siglo XVI que se convierte en la base epistémica del poder colonial” (Castro-Gómez, 2005, p. 62).

Es por ello que, de acuerdo a Quijano, la formación de relaciones sociales fundadas en la idea de raza, en su sentido moderno, produjo nuevas identidades sociales en América, hablamos de *indios, negros, y mestizos*, así como de *españoles, portugueses* que posteriormente pasarían a ser denominados *europeos*,

“Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (Anibal Quijano, 2000, p. 202).

Para Mignolo, la nueva política de la raza albergó y modificó órdenes preexistentes y regionalmente idiosincrásicos pero no los erradicó; cuando los funcionarios coloniales y la gente común aprendieron los lenguajes de clasificación científica, los tradujeron a los vocablos anteriores basados en la fe (Mignolo, 2000). En este sentido se observan las tecnologías de limpieza de sangre que serían descritas posteriormente por Casto-Gómez (2005).

Al interior de este sistema de dominación en el cual los dominantes se llamaron a sí mismos ‘*blancos*’, “la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista”(Anibal Quijano, 2000, p. 203), donde la perspectiva

eurocéntrica de conocimiento fue crucial para la elaboración teórica de la idea de raza, así como la naturalización de las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos (Anibal Quijano, 2000).

Se señalaba anteriormente la existencia de un segundo eje en la colonialidad del poder desde la propuesta de Quijano, el sistema de explotación comprendido como uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se hará un abordaje parcial sobre este sistema, ya que no hace parte del núcleo conceptual de la tesis, sin embargo, sí es necesario rastrearle socio-históricamente para comprender su vinculación con el Estado-nación neoliberal, particularmente con el chileno.

Siguiendo a este autor, las diferentes formas de expropiación del trabajo fueron reducidas a una estructura homogeneizada por el capitalismo que Balibar y Wallerstein llamarían etnización de la fuerza del trabajo (citados por Quijano, 2000). Desde un análisis socio-histórico, se señala la emergencia de un sistema de dominación colonial a partir de la mano de obra esclava (negra e india, cada una con sus particularidades) posterior a la ‘conquista’ de América y presente durante todo el periodo colonial cuyas repercusiones están ligadas a la formación del capitalismo y su impacto a nivel global. De esta manera se fue imponiendo una sistemática división racial del trabajo, donde

“Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar” (Anibal Quijano, 2000, p. 204).

Siguiendo a este autor, esta nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo fue naturalizada en un orden colonial donde las *razas* colonizadas (indios, negros) fueron adscritos a formas de trabajo no pagadas, tales como el trabajo doméstico en forma de servidumbre así “la inferioridad racial de los colonizados, implicaba que no eran dignos de pago de salario” (Anibal Quijano, 2000, p. 207), a diferencia de los colonizadores/blancos que fueron adscritos al trabajo asalariado. Posteriormente los mestizos también serían integrados en este

orden de manera más compleja y de acuerdo a los procesos particulares de los diferentes países latinoamericanos y caribeños. En este sentido, las identidades no fueron únicamente raciales, sino constituidas geográficamente, vinculadas forzosamente a un trabajo esclavo o servil.

“Esa colonialidad del control del trabajo determinó la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial. En otros términos, decidió la geografía social del capitalismo: el capital, en tanto que relación social de control del trabajo asalariado, era el eje en torno del cual se articulaban todas las demás formas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos. Eso lo hacía dominante sobre todas ellas y daba carácter capitalista al conjunto de dicha estructura de control del trabajo. Pero al mismo tiempo, dicha relación social específica fue geográficamente concentrada en Europa, sobre todo, y socialmente entre los europeos en todo el mundo del capitalismo. Y en esas medida y manera, Europa y lo europeo se constituyeron en el centro del mundo capitalista” (Anibal Quijano, 2000, p. 208)

La colonialidad del poder como tecnología de racialización del cuerpo

Hasta aquí los abordajes analíticos han dirigido la mirada hacia el escenario macro-social desde un ejercicio historicista que busca llevar hacia las concepciones de la raza originadas en Europa y complementadas o criticadas en el contexto latinoamericano. Es de gran interés pasar a un análisis micro, que permita describir la manera como se generan percepciones y valoraciones de los sujetos infantiles migrantes, en una clara reactualización del racismo desde su concepción biologicista mezclada con la culturalista, evidenciando las ‘herencias coloniales’.

Para ello, luego de exponer los aportes de Foucault sobre la biopolítica – desde su propuesta genealógica - al racismo, en el contexto europeo, y los aportes de diferentes autores latinoamericanos y latinoamericanistas, se va a presentar una propuesta teórica que permita realizar un análisis micro-social en el cual la idea “de raza” y los racismos puedan ser abordados en su expresión más cotidiana en el contexto particular de los sujetos de estudio.

De aquí que se retome el trabajo hecho por Santiago Castro-Gómez en su descripción de la colonialidad como modalidad de poder capaz de producir sujetos. Este autor propone un análisis molecular de la colonialidad del poder en su interior, de los dispositivos que allí operan

y que permiten comprender estas “herencias coloniales” (Castro-Gómez, 2014). De esta manera hace referencia a la colonialidad del poder como una tecnología de racialización del cuerpo que le codifica y le asigna un lugar en estructura societal²⁹.

Esta investigación pretende nutrir los procesos de historización necesarios para desnaturalizar las arraigadas concepciones biologicistas y culturalistas de la “raza” que dominan en los estudios sobre los fenómenos migratorios. Así, la actividad problematizadora en Foucault, contribuiría a “desnaturalizar” nuestra conducta presente (Castro-Gómez, 2010). Ahora bien, no es la intención de este trabajo el agotar la discusión de Foucault sobre biopolítica y gubernamentalidad, ni su aporte al estudio del racismo. La propuesta es enmarcar algunos pasos puntuales de la racialización al interior del marco de pensamiento propuesto por el filósofo francés.

En la tecnología de racialización, propuesta por Castro Gómez (2014), la raza opera como aquella línea que traza la diferencia entre aquellos cuyo vivir debe propiciarse y aquellos a quienes se ha de dejar morir, quienes están condenados a la supervivencia. La racialización en el marco de esta investigación operaría como una reducción biológica sobre el sujeto político para configurarlo como enemigo de la sociedad. En esta misma línea el concepto a desarrollar en esta tesis nos lo brinda Eduardo Restrepo, donde:

“La racialización apuntaría a ese proceso de marcación-constitución de diferencias en jerarquía de poblaciones (en el sentido foucaultiano) a partir de diacríticos biologizados que apelan al discurso experto, e independientemente de que su inscripción sea en el cuerpo-marcado o en el sujeto moral, pero siempre apuntando a la gubernamentalización de la existencia de las poblaciones así racializadas” (Restrepo, 2012, p. 167).

Para finalizar, interesa dar cuenta de la manera como en este escenario histórico de producción de sujetos racializados, también se puede caracterizar por algunos espacios de libertad en los que cabría la construcción creativa de subjetividades. He aquí que legado también de Foucault,

²⁹ Mediante un ejercicio genealógico, él realizó el análisis del funcionamiento de la colonialidad como prácticas locales, situadas en un espacio social específico (territorio de Nueva Granada en el siglo XIX)

“la subjetivación entendida como las formas y modalidades de relación con el yo mediante las cuales el individuo se constituye y reconoce como sujeto, produciendo respuestas ante la ley o formación discursiva que lo emplaza, disciplina, produce” (Briones, 2007, p. 64)

Así, las máquinas estratificadoras y los mecanismos de diferenciación tendrían efectos en la subjetividad de la niñez (en este caso en particular), subalternizándola a la vez, en la construcción y categorización desde el Otro totalmente diferente.

Capítulo 5.

Formación del Estado chileno (I), una sola razón, blanca y euronorteamericana

A continuación se expondrá la manera como la construcción de la institucionalidad estatal en el contexto chileno ha estado fuertemente vinculado con los constantes procesos de inmigración promovidos selectivamente en el país desde su independencia dos siglos atrás. Siguiendo a Baeza y Silva (2009), se pueden señalar tres hitos al respecto:

- el de la colonización, con un Estado oligárquico liberal;
- el de la modernización con un Estado desarrollista;
- el del modelo económico neoliberal con un Estado autoritario (2009, p. 37).

Baeza y Silva desde su investigación sobre los imaginarios sociales sobre el Ser-Otro inmigrante, indican criterios de continuidad que atraviesan estos momentos históricos, que permiten en el marco de este trabajo, comprender las formas particulares en que la alteridad ha ido encajando en los discursos de nación en estos periodos. Para estos autores, se encuentran:

- a) un factor económico y el rol que el forastero juega en el campo de la economía;
- b) un rol preponderante del Estado en la construcción de los imaginarios sociales dominantes respectivos y que, por su difusión en la sociedad, logran influenciar fuertemente las percepciones y prácticas de los nacionales en materia de acogida o rechazo de flujos migratorios;
- c) un primer factor cultural, marcado por una fuerte inclinación de tipo xenofílico eurocéntrico;
- d) un segundo factor cultural, marcado en abierta contraposición con el anterior, por una suerte de divorcio con el espacio geográfico latinoamericano; a excepción de Argentina (M. A. Baeza & Silva, 2009, pp. 37–38)³⁰

³⁰ Siguiendo a estos autores “en el caso específico de Argentina existe una salvedad, debida muy probablemente a una asimilación del argentino a la construcción xenofílica chilena de la imagen del europeo (y del norteamericano

Ahora bien, se plantea que la construcción de una narrativa de nación eurodescendiente no remite exclusivamente a la presencia de inmigrantes – significados y configurados de manera diferente en cada periodo – sino también a una serie de estrategias desplegadas al interior del país. En este último caso, se ahondará en el accionar de las Ligas Patrióticas, concebidas no como un fenómeno paramilitar presentado únicamente en el norte de Chile, sino como una forma de fascismo estatal y paraestatal que devino en fascismo social (Santos, 2008).

I. Políticas de atracción de extranjeros y formación del Estado chileno

Desde décadas anteriores, bajo la Ley de Inmigración Selectiva, Chile “patrocinó y recibió contingentes de europeos (especialmente alemanes, británicos, italianos, holandeses, croatas, suizos, franceses y españoles) y fue destino de inmigrantes de origen palestino, sirio y libanés” (Martínez, 2011, p. 126). Esta Ley de Inmigración Selectiva de mediados del siglo XIX dista mucho de lo que actualmente conocemos como Ley de Extranjería. Así, en la primera y desde las prácticas de gobierno, el Estado clasificaba a los sujetos no nacionales en relación a su utilidad para el proyecto nacional, operando así una biopolítica que permitía su existencia (gracias a privilegios en relación a impuestos, condiciones de vivienda y educación) en oposición a las acciones sobre los nativos. Ellos serían significados negativamente como obstáculo para la ‘civilización y progreso’.

De manera que las biopolíticas migratorias han pasado por diferentes momentos -de apertura e inclusión o de cierre y exclusión- a lo largo de la historia institucional chilena. El patrón migratorio de aquella época correspondería a lo que actualmente se denominaría “flujos norte-sur” y que tuvo una fuerte presencia en los países del Cono Sur. Así las migraciones de ultramar fueron relevantes en la construcción del actual estado y de la sociedad chilena como cuerpo nacional en tanto fueron operando una serie de privilegios para quienes fueron concebidos por su utilidad en las prácticas de blanqueamiento social al ser ‘quienes mejorarían la raza’ en oposición a la población nativa y descendientes de los indígenas que poblaban el sur del continente americano.

por añadidura) y de la cual no nos sentimos muy distantes. Es preciso señalar, en síntesis, que es con este marco ideacional que se produce, en definitiva, el contacto con el Ser-Otro inmigrante” (M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 38)

En este sentido, las políticas de atracción del extranjero europeo tuvieron un rol protagónico en el proceso de constitución del estado-nación para la configuración de una sociedad ‘moderna’ cuyos ideales de ciudadanos republicanos de origen europeo fueron concebidos como la solución al problema del ‘bárbaro nativo’. De esta manera, tal institucionalidad fue clave para la clasificación de los extranjeros dado que se trataba de una migración ordenada y selectiva, priorizándose los alemanes, italianos, suizos, irlandeses, escoceses, ingleses, franceses y en último lugar, españoles (M. Cano, Soffia, & Martínez, 2009), operando por parte del naciente estado chileno un ejercicio de valoración de la utilidad de un tipo específico de extranjeros, aquellos concebidos como aporte.

En esa dirección se empezaría a configurar un perfil de extranjero no deseado, “hasta cierto punto la inmigración del proletariado no debe entrar más que muy indirectamente en el cupo de la inmigración voluntaria” (Pérez, 1954, p 25), así como una migración espontánea, entre otras, proveniente de la China, que llegaría al norte del país.

De manera que, al igual que en muchas de las nuevas repúblicas latinoamericanas, los desplazamientos humanos de siglos pasados fueron concebidos como producto de una ideología europeísta de la modernidad y harían parte de los dispositivos biopolíticos que racializarían a los grupos originarios en una construcción inferiorizante, el “bárbaro” frente al de extranjero/civilizado al cual se le adjudicarían características positivas como podemos observar en el trabajo de Vicente Pérez Rosales, uno de los agentes de la colonización europea:

“El hombre chileno es sobre por naturaleza... es dejado y flojo. Le basta asegurar el día en que vive y conociendo pocas necesidades, se contenta con poco. Las necesidades del hombre europeo son conocidas, las tendencias que da la civilización a la mejora de condición lo son también”. (V. Pérez, 1854, p. 53).

En este momento histórico, la unidad entre Estado y Nación se estaba empezando a construir como fuente de sentido, dado que recién se habían conformado los diversos países en América Latina y el Caribe. Los significados que se rearticulan, y dan contenido al “extranjero” del siglo XIX, nos permiten comprender la lucha por los discursos dominantes sobre el ‘colono-europeo’. Ellos le ubicarían en una escala superior en la jerarquía racial que van encapsulando significados (hombre, blanco, superior, civilizado, ilustrado) y que promoverían relaciones de

desigualdad frente a la población nativa chilena de descendencia indígena, que luego serían naturalizadas al intersectarse con otras categorías sociales.

Como lo señalara Ferras haciendo referencia al contexto argentino, la fuente del mal era percibida adentro, y el extranjero representaba el ser civilizado, el afuera, capaz de exorcizar la barbarie interior. Así, la figura del extranjero, era delineada como una suerte de utopía moral, el ciudadano ideal (Ferreras, 2003).

La Ley de Colonización en Chile

La Ley de Colonización creada en 1845 llamada también “Ley Pérez Rosales” (M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 32) autorizaba al Presidente de la República a “conceder terrenos baldíos a los extranjeros que pudiesen efectuar oficios útiles, librarlos del pago de impuestos durante veinte años y de los gastos de traslado” (Zavala & Rojas, 2005, p. 171). Esta normativa operó como dispositivo para la colonización de los nuevos territorios chilenos mediante una institucionalidad que se fue consolidando posteriormente con la creación de entidades estatales, entre ellas la Sociedad Nacional de Agricultura, la Sociedad de Fomento Fabril y los Consejos de Migración (Zavala & Rojas, 2005).

De acuerdo a Cano et al., (2009) para 1872 se creó la Oficina General de Inmigración, primer organismo dedicado a regular las entradas y salidas y a gestionar la instalación de los extranjeros en el país. El Servicio Nacional de Agricultura sería el encargado de situar a los colonos que llegaran al país, funcionando como Oficina de General de Inmigración. Para este año también se creó el cargo de Agente General de Colonización Europea, con sede en España. Además el Ministerio de Relaciones Exteriores contrató colonos procedentes de Alemania, Suecia, Piamonte y Francia, estableciendo sub-agencias en Suiza, Alemania y Francia.

La Sociedad de Fomento Fabril era la encargada de fomentar el desarrollo de la industria chilena. Entre sus principales proyectos estaba traer mano de obra europea especializada (Zavala & Rojas, 2005). Institución que como lo señala Jensen, “incluso hasta en la actualidad, detentan el poder económico rural y urbano” (Jensen, 2008, p. 9). He aquí, siguiendo a la misma autora, “la importancia que le dio el Estado a la regulación del proceso migratorio le permitió decidir y

controlar quienes ingresan, dónde debían instalarse, y en qué labores estaban facultados para ejercer” (Jensen, 2008, p. 9)

La Ley de Colonización buscaba cumplir al menos dos objetivos de orden político-económico, uno para el repoblamiento y control territorial y otro de desarrollo agrícola e industrial (Zavala & Rojas, 2005) a partir de la reapropiación de los territorios del sur del país tales como los de la Región de la Araucanía. Éstos pertenecían a los mapuches, las comunidades indígenas del sur del continente hasta 1883 cuando fueron tomados por el ejército chileno en lo que se ha llamado “la pacificación de la Araucanía”, operando así la estrategia biopolítica homeostática, cuando el peligro era concebido al interior de la población.

Aquí se presenta una diferencia en relación al territorio mapuche que los Estados de Argentina y Chile se apropian, ya que en el primer caso la guerra, “La Conquista del Desierto” aparece como fundacional de la nación (Menard, 2011), mientras que en el caso chileno sería:

“Una pacificación, es decir una extensión casi natural de la soberanía y de sus criaturas políticas y legales. Si hubo una guerra, ésta ocurrió, pero ocurrió antes, en un siglo XVI que en realidad está fuera de la historia. Se trata de la guerra mítica que produjo el archivo literario tal cual lo estipuló Andrés Bello, la guerra ercillana. Y esta guerra también fue una guerra fundacional, pero que fundó una raza incluso anterior a la nación (y no cualquier raza, sino que una raza militar)” (Menard, 2011, pp. 328–329).

En este sentido, el repoblamiento de los territorios mapuches del sur del país, complementó estas de estrategias de ‘repoblamiento’ y homogeneización al interior del discursos identitario nacional para su invisibilización y la imposibilidad de la construcción del mapuche como sujeto político.

Volviendo al tercer objetivo de la Ley de Colonización de carácter cultural buscaría “poner en contacto dos tipos muy diferentes de poblaciones con el fin de transformar relaciones sociales y también prácticas cotidianas en el sentido del disciplinamiento de los individuos y grupos autóctonos”(M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 32). Desde esta lógica estatal se demandaba que el colono cumpliera los siguientes criterios:

- I. **Un atributo de género**, que establecía que el colono debía ser necesariamente un varón, considerando para ello principalmente la idea de aporte de una fuerza de trabajo, planteada entonces como esencialmente masculina;
- II. **Un atributo de rol**, que consistía en el hecho de tener que ser padre de familia y poder contar así, a la vez, con las condiciones óptimas para el arraigo en nuevos territorios y, también, con un modelo de disciplinamiento para los indígenas;
- III. **Un atributo de origen**, que se expresaba en forma literal en el corpus de la ley, al precisar que el colono que había de insertarse en territorio indígena debía ser [...] europeo o norteamericano, no admitiendo extranjeros de otras procedencias;
- IV. **Un atributo de saberes y aptitudes**, mediante el cual se estipulaba que el colono llegaba fundamentalmente a trabajar la tierra y a desarrollar la agricultura. (M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 33).

Así, siguiendo a estos autores, el colono venía a cumplir una serie de roles propuestos desde el Estado: disciplinar las masas, imponer un modelo de familia y consolidar el modo de producción capitalista. Por otra parte, rápidamente se permitía la adquisición de la nacionalidad chilena, ya que:

“Con la ley de colonización [...] la nacionalidad sería entregada al colono, en señal de reconocimiento, por el solo hecho de avecindarse en el territorio, pasando por alto los requisitos establecidos para otorgar la nacionalidad por la Constitución Política del Estado de 1833, vigente en el momento de crear y desarrollar una política de colonización” (M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 33).

Así, hijos e hijas de los colonos se veían directamente beneficiados por las leyes que regían al país, incluso en franca contradicción a la Constitución vigente, adquiriendo tempranamente la nacionalidad chilena, logrando acceder a la escuela, y manteniéndose protegidos por sus familias, dadas una serie de concesiones que no tuvieron los colonos nacionales ya que además de la entrega gratuita de tierras, “cuando se trató de colonos extranjeros el Estado les entregó, incluso, semillas y subvenciones durante el primer año de estadía (ley de 1845)” (M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 33).

Es, entonces, al interior del régimen portaliano que se presenta esta lógica, compartida con la Argentina de Alberti de que poblar es gobernar/civilizar. La invasión de las tierras de la Araucanía para ser entregadas a los colonos extranjeros preferiblemente y con concesiones que no tuvieron los colonos nacionales, es concebida desde una narrativa de nación como un hito fundacional para el país en “esa nueva frontera, en otros tiempos de guerra y ahora colonizada [habrían ahora] agricultores de la Araucanía, rápidamente enriquecidos” (Góngora, 1981, p. 17), que se habrían incorporado a la aristocracia terrateniente chilena. La cual, de acuerdo a Góngora, sería fortalecida por “todo un grupo humano que se incorpora a la aristocracia, no ciertamente numeroso, pero importante, porque proyecta en ella el espíritu especulativo y financiero” (Góngora, 1981, p. 17).

Este historiador indica la manera como a pesar de las crisis ministeriales de comienzos del siglo XX, “solamente una rama de la política continuó siendo estable y ajena al juego de los Partidos, la política exterior, concentrada ahora, no ya en la expansión, sino en la consolidación de lo ganado en el transcurso del siglo XIX” (Góngora, 1981, p. 29) como veremos a continuación. Para en un siguiente apartado, dar cuenta de la crítica nacionalista en la versión de Palacios y la emergencia del roto chileno como símbolo emblemático en las narrativas de nación.

II. Políticas de homogeneización interna: La Guerra del Pacífico y la chilenización:

Una continuación del largo proceso de construcción de una identidad “blanca y eurodescendiente, una autorrepresentación de las élites santiaguinas en oposición a la supuesta composición indígena de los países que enfrentó en la guerra” (Guizardi, Penna, Vicuña, & Pérez, 2015, p. 35), quedaría como legado para la sociedad chilena actual y fue la cadena de eventos políticos, militares y económicos vividos al norte del país para finales del siglo XIX y comienzos del XX. Se hace referencia al conflicto entre Chile, Perú y Bolivia, conocido como Guerra del Pacífico o Guerra del Salitre.

De esta confrontación bélica dada entre 1879-1883, emerge el proceso de chilenización implementado efectivamente años después, que como política estatal estuvo dirigida a los habitantes de los territorios en disputa (Tarapacá y Arica del Perú y el Departamento del Litoral de Bolivia, ahora conocido como Antofagasta), quienes vivieron un violento proceso de toma

de soberanía por parte del Estado chileno que ha sido objeto de análisis desde diferentes aristas en la medida en que esta guerra se convirtió en uno de los hitos históricos para la construcción de una narrativa de nación.

La violencia cultural aplicada a la región fue “operada fundamentalmente en contra de la población indígena, nativa y local, dado que el Estado pensaba que chilenizarlos equivalía a “desindigenizarlos”” (Guizardi et al., 2015, p. 35 citando a Díaz 2006 y González 1994) En este sentido, la “chilenización”, “tuvo rasgos de política racial en los siglos XIX y XX en el Norte Grande chileno, como parte de una ideología de la identidad nacional que está asentada en el rechazo al otro peruano y boliviano” (Guizardi et al., 2015, p. 35).

Esta política fue desarrollada desde diferentes instituciones del Estado, tales como las fuerzas militares y la escuela además de otras como la iglesia y las fuerzas paramilitares llamadas “Ligas Patrióticas”, sobre las cuales se hablará más adelante. Una política racial mediante tales instituciones buscó la homogeneización en los nuevos territorios chilenos, que realmente estaban en disputa y que pasarían al estado sólo hasta el año de 1929, desconociendo las dinámicas multi e interculturales que se daban en la región, por ejemplo, en el caso de Tarapacá durante el periodo del salitre:

“Los censos de 1876 y 1907 nos muestran que fueron más de treinta nacionalidades las que componían su población, es decir, era una sociedad claramente pluricultural. A las salitreras llegaron europeos (especialmente ingleses, alemanes, españoles, italianos, croatas), asiáticos (chicantoneses), americanos del norte y sur del continente, pero por sobre todo chilenos, peruanos y bolivianos” (Guizardi et al., 2015, p. 34).

Hacia estos últimos era dirigida la chilenización, donde el uso de la violencia directa condujo a la expulsión de poco menos de la mitad de peruanos en Arica entre 1907 y 1920 (Tapia Ladino, 2012 citando a González 2004), por las fuerzas militares y el paramilitarismo, cuyas acciones mucho se asemejan a las del nazismo alemán de décadas posteriores. Además de la violencia física, y la instalación de entes institucionales en los nuevos territorios, la escuela cumplió, de acuerdo a González (2002), un papel preponderante en este proceso.

Así, la acción chilenizadora del Estado a través de la escuela pública analizada por el historiador González (2002), que en el caso particular del mundo andino de Tarapacá revela el crucial rol de la escuela en la construcción de la identidad nacional, en la medida que de ella deviene el pensamiento hegemónico. Si bien el aporte económico que significó el salitre de los nuevos territorios está directamente relacionado con el desarrollo industrial posterior y con la emergencia de la clase media, el mismo autor indica que “el impacto más decisivo parece estar en que el salitre permitió hacer realidad la gran obra educacional sarmientina que tanto marcó el desarrollo cultural de nuestro país, a través de la escuela primaria pública” (S. González, 2002, p. 23).

Donde las “visiones de mundo constitutivas del proyecto de Estado-nación chileno, reforzadas e impuestas en el paradigma del país vencedor tras el conflicto armado” (Guizardi et al., 2015, p. 15), hacían parte de un ejercicio de asimilación cultural dirigido hacia las comunidades peruanas y bolivianas, siendo los ámbitos cotidianos los espacios microsociales de mayor impacto no sólo en el norte, sino en otros territorios del país, como ideología extendida a través de la Escuela nacional, “que inculcó en la población, entre otras cosas, la exclusividad de las efemérides patrióticas chilenas”(S. González, Maldonado, & Mcgee, 1993, p. 56).

Sin embargo, “la chilenización no constituyó solamente un proceso de contacto asimilativo de la población local con los recién llegados inmigrantes venidos del sur y centro de Chile” (Guizardi et al., 2015), sino que, como se expuso, constituyó parte de una lógica de blanqueamiento nacional y de racialización de su alteridad indigenizada, en una búsqueda por la homogeneización nacional encriptada en la nacionalidad chilena.

Estos aspectos vinculados a la educación como estrategia de reproducción del pensamiento nacionalista excluyente de comienzos del siglo XX serán retomados en capítulos posteriores. Ahora bien, es importante señalar que la chilenización se trató de una política de Estado que presentaba particularidades de acuerdo a los territorios dominados, respondiendo a diversos intereses. En este sentido, la manera como se implementó en Arica y Tacna fue diferente a como se dio en Tarapacá.

De acuerdo al historiador y sociólogo Sergio González, la chilenización se inició primero en Arica, en 1900, mientras que en Tarapacá hacia 1910, donde el primer caso correspondía a un

objetivo claramente geopolítico y el segundo, a un interés económico dado por las salitreras de dominio inglés. De allí que resulte comprensible que durante el ciclo de expansión del salitre (1880-1930) las fronteras permanecieran abiertas. Allí,

“La soberanía se sacrificaba en pos del objetivo económico de los salitreros y de las arcas fiscales. Pero el movimiento social y la matanza de 1907 remecieron la conciencia rentista indolente del Estado centralista chileno, y ya cercano al centenario de la Independencia, volvió a plantearse el problema de la soberanía que, mientras se acercaba la fecha del plebiscito de Tacna, el conflicto aumentaba para las autoridades chilenas” (S. González et al., 1993, p. 56)

Durante este periodo, las comunidades andinas habían sido “vistas como un todo homogéneo, [donde] no se advertían aun sus peculiaridades internas; incluso en el imaginario popular se confundía al hombre andino chileno con el boliviano”, (S. González, 2002, p. 60) y que en la mayoría de los casos trabajaba en la salitreras. Ellas vivieron el inicio del proceso de chilenización a partir de la matanza de 1907 en la Escuela Santa María de Iquique – la derrota del movimiento obrero – de acuerdo a González (2002).

En esta misma línea, señala el historiador que en Arica, donde no había tal escenario diverso en cuanto a extranjeros y dominio económico por las salitreras, el objetivo de marcación de frontera en el concepto moderno en estos territorios, implicó en ese momento un accionar violento en ámbitos como el mediático y el paramilitar que mencionamos anteriormente. Por ejemplo esta ‘alusión humorística’ que se publicó en uno de los periódicos de Iquique para combatir la ‘gripe peruana’ caracterizado por racismo y odio:

“Oración para todos.
Cuando a un peruano a castigar tú vayas,
pocas palabras, dirigiste baste:
Castigo Oh Dios! al cholo que criaste
con el alma más negra que el carbón [...]
Viviendo un cholo aquí, nunca habrá
calma, [...]”³¹ (S. González et al., 1993, pp. 63–64)

³¹ Publicación en El Corvo No 2, 21/1/1919, p. 1

En este sentido los medios masivos de comunicación, tales como El Ajicito en Arica, El Corvo en Tacna y el Eco Patrio y El Roto Chileno en Iquique, muchos de los cuáles producían y reproducían el discurso de las Ligas Patrióticas, “su misión era intimidar a la población peruana y a los chilenos y otros extranjeros que intentaban solidarizar con ellos”(S. González et al., 1993, p. 63).

Dichas publicaciones además eran herramienta para divulgar en cuáles lugares, escuelas, casas o instituciones privadas habían empleados peruanos, para bajo constantes amenazas, obligarlos a dejar el territorio, bajo el silencio cómplice del Estado. Por ejemplo,

“en calle 18 de Septiembre entre Tarapacá y Thompson vive un individuo llamado Agustín Pérez, que por ser peruano insolente debe irse de Iquique”³² (S. González et al., 1993, p. 64). Ó

“La escuela de esta oficina (San Donato) está a cargo de una joven peruana. ¡Al saco con ella! En esa misma oficina hay varios empleados peruanos. Combo con ellos”³³ (S. González et al., 1993, p. 64).

Ahora bien, este accionar paramilitar estuvo presente también en Valparaíso, en Punta Arenas y en Magallanes donde se presentaron varios incidentes. Allí, las Ligas Patrióticas y la Guardia Blanca, otro grupo extremista que defendía los intereses de la élite buscaban combatir a los obreros, considerados como “antipatriotas” y a los estudiantes de pensamiento crítico, por ejemplo a quienes integraban la recientemente fundada Federación de Estudiantes de Chile.

Dado lo anterior, se puede señalar que el proceso de chilenización lejos estuvo de ser un evento puntual en el norte del país, vinculado exclusivamente a la “integración” de las nuevas comunidades. Para estos autores, su accionar se extendió a lo largo del territorio, orientándose también contra la creciente movilización social. Tal como concluyen estos autores “con la

³² Publicación en El Eco Patrio, Iquique, No13, 22/1/1919, p.1

³³ Publicación en El Corvo, No2, 21/1/1919, pp. 2-4)

experiencia de las Ligas Patrióticas surgió la Milicia Republicana, la que habría de ser la mayor de las organizaciones paramilitares que hayan existido en Chile” (S. González et al., 1993, p. 71).

La crítica nacionalista y la invención de “el roto” y de “la raza chilena”

Una arista en la construcción de una narrativa de nación y de una idea original de pueblo está dada por la invención del ‘roto chileno’ en quien se consolidaría la noción de ‘raza chilena’. Una forma de mestizaje desde la cual se buscaba exaltar el componente indígena araucano en mezcla con un grupo específico de conquistadores españoles – los godos–, emergiendo discursivamente una ‘raza histórica’ y superior de la cual enorgullecerse y gobernar con vehemencia.

Un tipo de mestizaje que se distanciaría de las concepciones de degeneración racial muy en boga en los territorios latinoamericanos, nutrido con el “racismo científico [que] se había transformado a finales del siglo XIX en paradigma de las ciencias humanas”(Gutiérrez, 2010, p. 124), que si bien han perdido su valor científico en la actualidad, tuvo una fuerte impronta en los discursos nacionalistas. Ahora bien, como lo señala el historiador Gutiérrez,

“En el siglo XX [...] la homogeneización racial habría sido promovida menos por la práctica, y más por la teoría: se crearían personajes mestizos representativos de lo nacional, tipos-síntesis de la nación; en el caso de Chile, el roto y el huaso, uno de origen urbano, el otro rural. O sea, en la época de la exaltación del mestizo, la idea de la necesidad de homogeneidad racial habría permanecido en vigor” (Gutiérrez, 2010, p. 138)

Se configuraría en el “roto” uno de los símbolos emblemáticos “anunciado como la “base étnica de la nación chilena, cuyo carácter es una mezcla de virtudes y defectos” (Larraín 2001 p 153), que sería elemento fundacional en la idea de un pueblo original ‘chileno’. ‘El roto’ como descripción del soldado aparecería desde el siglo XIX en las narraciones de la Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana (1836-1839) particularmente en la batalla de Yungay (20 de enero de 1839), como un guerrero triunfante aunque harapiento (M. Alvarado & Fernández, 2011). Décadas después,

“Con la Guerra del Pacífico y más tarde, con el Centenario, la “emocionalidad de la patria” se reactiva y requiere de alguna instancia para productivizar una mayor cohesión social. Se necesita por de pronto integrar en la idea de nación además de los sectores medios al pueblo, al “roto”, que ha sido uno de los artífices del triunfo” (Subercaseaux, 2007, p. 31)

Así, la figura del ‘roto’, buscando ser alejada de sus connotaciones empobrecidas por un grupo de intelectuales, fue vinculada con la idea de ‘la raza chilena’, invención que se entretendió en el turbulento escenario sociopolítico e intelectual de comienzos del siglo XX, en el cual Chile se preparaba para la conmemoración del centenario de la independencia. Para estas celebraciones, además de grandes obras de arquitectura en la capital del país, como la Estación Central de Mapocho y el Museo de Arte Contemporáneo, hervía un ambiente intelectual bastante crítico con la república parlamentaria que habría gobernado en los últimos 20 años.

De acuerdo al historiador Góngora, para 1891 estaría finalizando por una parte, la República portaliana y por otra, el ‘Chile guerrero’ con una doble victoria militar: la Guerra del Salitre y la de la Araucanía (mediante la colonización europea): “el Chile de fin del siglo pasado es ya, en cierto sentido, “otro” Chile, con nueva extensión, nuevas riquezas, nuevos problemas” (Góngora, 1981, p. 28). Este mismo historiador describe a los intelectuales nacionalistas cuyo trabajo desde diferentes esferas -antropología, sociología, criminología, economía- denuncian ‘la crisis chilena’ (Góngora, 1981), como tiempos del dinero fácil, la plutocracia, la belle époque criolla (Subercaseaux, 2007).

Algunas de estas críticas estaban relacionadas con las condiciones sociopolíticas y laborales, percibidas como nefastas a raíz de la bonanza salitrera. Desde parte de la élite intelectual, la crisis era concebida como el resultado de “una raza popular degenerada por el alcoholismo, las enfermedades venéreas y el matrimonio entre consanguíneos” (Góngora, 1981, p. 41), cuya moral debía ser objeto de intervención. He aquí que desde los diferentes partidos políticos se demandaran soluciones para evitar una lucha social.

Encontramos por ejemplo una crítica a la oligarquía que se puede observar en la obra de Juan Enrique Concha, quien exponía sobre el olvido de la protección del pueblo por parte de las clases altas. De acuerdo a García Huidobro (2008) desde el pensamiento social católico, Concha

criticaba el liberalismo económico. Así desde su postura señalaba que la sociedad chilena estaba escindida, donde las clases altas habían aumentado sus privilegios mientras que los peones que habían dejado el fundo para trabajar en la ciudad en la incipiente industria vivían en arrabales o conventillos. Para este conservador:

“El alma popular nacional está inculta, y es indispensable que la clase dirigente se preocupe seriamente en cultivarla, pues las ideas modernas del proletariado pueden transformar fácilmente a un pueblo que no tiene suficiente discernimiento para distinguir lo lícito de lo ilícito en las llamadas reivindicaciones sociales de los proletarios” (García-Huidobro, 2008, p. 99)

Desde otro escenario, esta vez el liberal y laico, el extranjero Enrique Mac-Iver hacía referencia a la “crisis moral” circunscritas en la educación y el patriotismo defendiendo el liberalismo económico. Decía este abogado, “mi propósito no es otro que el de señalar un mal gravísimo de nuestra situación, que participa más de la naturaleza de mal social que de mal político” (García-Huidobro, 2008, p. 97). En la Convención Radical de 1906, MacIver proponía moralizar a los obreros, pues así como “en tiempo de los reyes había cortesanos y lacayos, hoy las masas populares [...] desempeñan ese papel” (Góngora, 1981, p. 42) para ello deberían ser formados en la “fuerza de voluntad y espíritu del ahorro” (idem). En este caso, el interés estaba orientado a mantener el orden, moralizando a los obreros y evitando su colectivización.

Jerarquización racial desde la obra de Palacios

Describamos las dos críticas de Juan Enrique Concha y de Enrique MacIver como parte de un escenario político, en el cual la “literatura de la crisis” presentó diversas explicaciones al ‘mal del siglo’, donde parte de ellas estaban referidas a la moral del pueblo. Una postura un poco más reveladora y ampliamente argumentada la encontramos en la crítica del médico Nicolás Palacios que realizara en su libro publicado inicialmente bajo anonimato “Raza Chilena”.

Esta obra ha sido objeto de múltiples análisis y cuestionamientos a la luz de los planteamientos epistemológicos y teóricos de nuestros tiempos, siéndonos útil en la comprensión de los referentes identitarios presentes en las narraciones nacionales, específicamente en la figura de “el roto” y del mestizaje que él condensa como parte del mito fundacional de nación. Más exactamente de acuerdo a Menard, “para Palacios el mestizaje

funciona como un origen racial de la nación” (Menard, 2009, p. 33) que terminaría operando como mito fundacional en el contexto chileno, desde este investigador:

“En Palacios no hay un afuera de la raza. Todo conflicto de clases debe ser interpretado en última instancia como un conflicto entre razas, y fundamentalmente entre una raza patriarcal superior y otra matriarcal inferior.” (Menard, 2009, p. 33)

Señala Menard que “cuando otros cultores de este racismo nacionalista le quitan la ropa a un mapuche, en lugar de una desnudez buscan un desnudo” (2009, p. 33). Desde este antropólogo, el interés por el desnudo mapuche se encontró en el trabajo antropométrico de Leotardo Matus Zapata, en el cual recolectaban cadáveres de cementerios mapuches para mediciones y análisis descritos en el artículo «Instrucciones para el estudio de la antropología araucana» publicado en 1915 (Menard, 2009). Interesaba en este sentido, siguiendo a Matus, «saber el lugar que nos corresponde ocupar en la tabla de desarrollo físico de los pueblos, tabla que hoy nadie conoce» (Menard, 2009, p. 34 citando a Matus, 1915, p. 20).

Desde el análisis de Menard, no sólo sobre la obra de Palacios, sino de sus contemporáneos Guevara y el reverendo Sadleir, se puede ir perfilando la “instalación de la raza como ideal y norma no sólo política” (Menard, 2009, p. 36). Donde el sustrato biológico es fácilmente cuestionable a la luz de las recientes teorías. Ahora bien, las diferentes perspectivas analizadas por Menard remiten al mismo punto:

“El problema de representar la verdad de una raza. Por la filosofía sabemos que la verdad implica un velo y su develar, metáfora que en el caso de una raza recupera toda su literalidad. En este sentido, y más allá de su violento anacronismo, el escándalo de la Sociedad Secreta Reche ante la desnudez de las Malen Weichafe, devela la continuidad secular de una preocupación por la representatividad de la raza, que, pese a sus reformulaciones en términos culturales o étnicos, parece seguir remitiendo al juego de descubrimientos y ocultamientos que en última instancia remiten a las diversas posibilidades (desnudez, pudor, mancilla...) de un cuerpo y su presencia.” (Menard, 2009, p. 37).

Desde otros ámbitos se encuentra que para el historiador Bernardo Subercaseaux, la idea de ‘raza chilena’ “pertenece al ámbito de las representaciones, de la sicología social, más que al de la biología o de la etnohistoria”(2007, p. 30), concibiéndola como una invención intelectual, siendo además “una invención emocional, y como tal obedece a una lógica y a una racionalidad distinta a la científica, más próxima a las zonas oscuras y misteriosas del “nacionalismo” y la “religión” que a la del conocimiento racional y empírico” (2007, p. 30). El análisis de Subercaseaux sobre la obra de Palacios la realiza desde los planteamientos de las representaciones sociales y de imaginarios sociales que permiten comprender el discurso hegemónico sobre la raza, en este caso. Así,

“En cuanto régimen de representaciones, el imaginario es una proyección mental que no reproduce lo real, pero que sin embargo induce a pautas de acción que operan en la realidad. Los imaginarios están sujetos a disputas y aquellos que se imponen expresan una supremacía lograda en una relación socio-histórica de fuerzas” (Subercaseaux, 2007, p. 31)

En una línea similar, para el historiador Gutiérrez (2010), el abordaje de Palacios sobre ‘el roto chileno’ remite también al ámbito de *la invención de las tradiciones* (propuesto por Hobsbawn y que se describió anteriormente), no se cuestiona por ello la veracidad de los planteamientos de Palacios, sino su aporte en la construcción identitaria de una narración de nación, en la cual la ‘raza chilena’ se configuraría como clave para la homogeneización racial y con ello para la construcción de nación. De acuerdo a Gutiérrez, la obra de este Palacios buscó probar tres tesis:

- 1) Chile se componía de elementos raciales particulares, un tipo étnico definido y único en el mundo, muy distante de la raza ibero-latina;
- 2) Chile poseía un territorio agrícola escaso y era necesario aprovecharlo y ocuparlo mejor, pero nunca con colonización e inmigración inferior como la latina;
- 3) Chile pasaba por una seria crisis y una de las razones principales era la imagen negativa que la oligarquía dominante poseía de la clase popular, del roto (Gutiérrez, 2010, p. 126).

Para autores como Subercaseaux, la propuesta de Palacios, que ha sido caracterizada por su exacerbado nacionalismo y su explícita xenofobia tiene gran relevancia en la medida que

sedimenta parte del pensamiento de la época; “[Raza Chilena] conlleva también un relato de la nación y una escenificación del tiempo histórico” (Subercaseaux, 2007, p. 45) que se formula como un mito fundacional del pueblo chileno. Si bien la noción de ‘raza chilena’ habría aparecido en diversidad de artículos de revistas y periódicos con posterioridad a la Guerra del Pacífico (Subercaseaux, 2007) fue el trabajo documentado de Palacios el que la posicionó en las discusiones políticas e intelectuales de la época, dejando un fuerte legado sobre el cual se entrará en detalle posteriormente.

Denuncia Palacios en su obra de 1918 (segunda versión de la obra publicada poco más de una década atrás), los “más hirientes escritos en contra del roto chileno, esa base de nuestra raza”(N. Palacios, 1918, p. 106), ya que como lo señala el historiador Subercaseaux, diversas problemáticas sociales como la mortalidad infantil y el alcoholismo eran asumidas como causadas por factores raciales, de hecho,

“La educación, la lucha contra el alcoholismo, el fomento del deporte, la reflexión sobre el derecho y la delincuencia, la idea de que un criminal podía estar determinado en su acción por factores biológicos (siguiendo a Lombroso), la higiene pública asumida como eugenesia, como higiene racial” (Subercaseaux, 2007, p. 37).

Es en este sentido que Subercaseaux da cuenta de un “nacionalismo étnico-racial”, que para esta época copó incluso los espacios más liberales del pensamiento social en el país, buscando explicar la “crisis moral” de la época con las teorías del racismo científico.

Ahora bien, como lo aclara Menard, “las concepciones racistas y racialistas de cambio siglo estaban lejos de formar un bloque homogéneo, sobre todo en su relación con la noción de mestizaje” (Menard, 2009, p. 32). Desde los análisis de este investigador, en particular sobre el problema del pudor, la desnudez y la voluptuosidad en relación a las identidades y las diferencias raciales, se propone varias expresiones del pensamiento racial del Chile de comienzo del siglo XX, además del nacionalismo mestizofílico de Palacios acerca de lo cual se profundizará en párrafos posteriores. De acuerdo a Menard (2009),

“Para Tomás Guevara el mestizaje aparecía como un destino, un horizonte a alcanzar por la vía de una sexualidad visibilizada. En este marco el problema del pudor era

enunciado por contraste con una desnudez explícita y sexualizada. Mientras que en el discurso de Sadleir (y posiblemente en el de los caciques que representaba), el mestizaje era obliterado bajo el velo de un pudor racial impermeable a las desnudeces y sus urgencias reproductivas” (Menard, 2009, p. 32).

Desde esta tercera propuesta -el nacionalismo mestizofílico-, Palacios sale a la defensa del roto chileno, empleando el conocimiento científico validado en la época, las mismas estrategias que otros intelectuales y políticos empleaban para ‘desacreditar la moral/raza del pueblo’.

Para este médico estas concepciones venían del desconocimiento e incompreensión que tenía la oligarquía gobernante de ‘la raza chilena’: “no simpatizan pues con el chileno los pueblos latinos porque no somos de la misma naturaleza y por lo tanto no nos comprenden” (N. Palacios, 1918, p. 39). Por una parte, defendía al roto, sintiéndose uno de ellos, por otra, atacaba las políticas de colonización dirigidas preferencialmente a europeos.

Primero, frente a la defensa del ‘roto’, que “consideraba la base del pueblo chileno”(Gutiérrez, 2010, p. 126). En su obra realiza una reconstrucción histórica a manera de “darle una base de nobleza étnica”(S. Palacios, 1904, p. 32), demostrando su superioridad racial desde una forma particular de mestizaje: “el roto chileno es, pues Araucano-Gótico”:

“tipo netamente chileno, mestizo, producto étnico de la fusión de dos razas, la conquistadora con la conquistada” (S. Palacios, 1904, p. 7), cuyo predominio racial en su primera infancia provendría “de la herencia paterna, de estirpe goda casi pura [perdiendo sus bucles dorados, cuando] más tarde comenzó a predominar en él la herencia materna, más rica en sangre araucana” (1904, p. 7).

Esta es la presentación que hiciera Senén Palacios, en la *Recuerdos Íntimos* (publicada inicialmente en 1904, y luego a manera de prefacio en “*Raza Chilena*” publicada en 1918), de su hermano. La obra de Palacios plantea que los españoles que llegaron al sur no eran ‘latino-ibéricos’ como los que invadieron el resto del continente: “El íbero tranquilo y laborioso, [se quedaba] explotando las riquezas naturales en que abundaban las demás colonias”. He aquí un distanciamiento con las ‘otras razas’ que poblaron el continente americano, el mestizaje del

chileno, desde la obra de Palacios, poco o nada tiene que ver con el mestizaje dado en otros escenarios colonizados por España.

Este es uno de los planteamientos clave en la obra de este médico que interesa enfatizar en nuestra investigación: “es que el chileno legítimo no tiene sangre latina en sus venas, por más que hable romance y lleve apellidos castellanos. Tomando como base los textos de la Colección de Historiadores de Córdoba y Figueroa (tomo 2, p. 29), Palacios especifica que “llegaron a Chile durante las cinco primeras generaciones más de 25000 Godos. En las postrimerías de su vida Felipe II se quejaba de que la más pobre de sus colonias americanas le consumía la flor de sus guzmanes”(N. Palacios, 1918, p. 45).

A manera de recuento histórico, Palacios plantea la llegada de los Visigodos a España en el año 413 y apelando a la filología, reconstruye las familias donde se formaron las lenguas romances, “Suevos, Vándalo, Visigodos, Hérulos, Jépidos, Alanos, etc., eran sólo tribus de la misma familia gótica” (1918, p. 116), especificando que sólo los Visigodos y Ostrogodos “emprendieron directamente su marcha a España”, mientras los demás permanecieron en Alemania. De manera que “todos los bárbaros germanos adoptaron el idioma de las provincias por ellos conquistadas, esto es el latín” (1918, p. 116).

Este proceso de diferenciación del legado europeo plantea, desde la propuesta de Palacios, una doble distinción racial y sexual que llevaría a una supremacía de ‘la raza chilena’, pues como su hermano indica, él arguye que:

“De la conjunción del elemento masculino del vencedor con el femenino del vencido, nació la raza chilena, mestiza, como deben haber nacido todos los grandes grupos humanos llamados razas históricas [...] Los godos y los Araucanos, tan diferentes en su aspecto físico, poseían ambos, con la misma nitidez y fijez, todos los rasgos característicos de lo que se los entendidos llaman sicología varonil o patriarcal, en la que el criterio del hombre prima en absoluto sobre el de la mujer en todas las esferas de la actividad mental” (S. Palacios, 1904, p. 22).

En este sentido, la supremacía no refiere únicamente al origen europeo, ya no español sino godo-germánico, sino que se ancla y fortalece desde una superioridad sexual. Así la

articulación raza/sexo provendría del “perfecto patriarcado de la raza germánica” en conjunción con la ‘psicología varonil’ de los Araucanos, ya que éstos serían la única raza patriarcal del nuevo continente.

Menard en su análisis va perfilando diferenciaciones en relación a la variable clase que se presentan relevantes para la interseccionalidad de lo racial con otras categorías de diferenciación. De acuerdo a este autor:

“Si bien Guevara y Sadleir parten de cierto esencialismo racial de lo mapuche: esencia pornográfica y plebeya en un caso, esencia recatada y aristocrática en el otro, en ambos funciona una variable de clase que tensiona la descripción meramente racial. En ambos casos se trata de una raza con diferencias y conflictos de clase en su interior: el araucano legítimo se opone al indígena semi o medio civilizado. Mientras que en Palacios no hay un afuera de la raza. Todo conflicto de clases debe ser interpretado en última instancia como un conflicto entre razas, y fundamentalmente entre una raza patriarcal superior y otra matriarcal inferior” (Menard, 2009, p. 32)

He aquí que Palacios desde su obra realice una jerarquización racial/sexual, que hará parte de las narraciones de la cultura nacional, inculcando valores y normas de comportamiento, fortalecidas a lo largo del siglo XX y vinculadas, en ese mismo sentido a la “masculinización de la identidad futura del país” (Subercaseaux, 2007, p. 47). Esta jerarquización racial/sexual se puede observar especialmente en su crítica a las políticas de atracción de colonos extranjeros y a la oligarquía europea, pues la señala como una de las causas de los males de Chile, como una forma de decadencia de la República.

De acuerdo a Palacios, la migración que habría llegado al país proveniente de territorios tales como Francia, Italia, España o grupos como los judíos, pertenecía a la ‘raza latina’. Desde su propuesta, ésta sería una ‘raza matriarcal’ o de rasgos matriarcales o de psicología matriarcal (N. Palacios, 1918, p. 297).

Señalábamos anteriormente que desde su propuesta, la chilena es una ‘raza histórica’, una ‘raza patriarcal’, en oposición a la latina, una ‘raza matriarcal’. Indicaba Palacios que: “en la especie humana, las diferencias corporales y mentales se acrecientan entre los dos sexos a medida

que se asciende en la escala étnica y aun en la escala social, según [Le] Bon, opinión catada por Darwin” (N. Palacios, 1918, p. 235) ahora bien, la connotación negativa de las características adjudicadas a lo femenino estaría presentes a lo largo de su obra, en la medida que sirvieran para la configuración de una superioridad del hombre sobre la mujer, idea también en boga desde las teorías de la época.

Pues “hay pruebas sobradas de que el elemento “potente” y el elemento “débil” corresponden al patriarcal y matriarcal respectivamente” (N. Palacios, 1918, p. 300). En este sentido, dada las políticas de migración dirigidas a la atracción de colonos – de razas matriarcales -, hay una gran preocupación por una forma de ‘degeneración racial’ que llevaría a Chile a la decadencia. He aquí que la concepción de mestizaje como degeneración racial adquiera características particulares en Chile. El mestizaje en sí no sería el problema en Palacios, sino el cruce de ‘razas psicológicamente distintas’, así:

“Carecen esos mestizos de los que se llama control cerebral, y constituyen la carga social de los apasionados, los impulsivos, de los atávicos, de los instintos pervertidos, de los degenerados morales de toda especie, con los que no es dable formar sociedad alguna [...] Esto justifica la observación de la sabiduría popular, que considera al zambo como más malo que el negro fino”(N. Palacios, 1918, p. 41).

La compleja combinación de raza y comportamiento humano desarrollada en la obra de Palacios es resultado de su encuentro con la ciencia europea eugenésica. Si bien hoy se considera el trabajo de autores como Gustav Le Bon parte del racismo vulgar (Todorov, 1991), la obra de este médico con conocimientos en sociología y psicología fue ampliamente leída y asimilada por la élite intelectual latinoamericana de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Para Subercaseaux este “diagnosticador de continentes enfermos” planteaba que

“Las razas [...] tienen, a partir de su componente biológico, una constitución mental, un alma, y, por ende, poseen características intelectuales y morales que son las que en definitiva van a determinar la evolución de un pueblo” (Subercaseaux, 2007, pp. 33–34).

De manera que esta ‘constitución mental de los pueblos’ es la que buscaba defender Palacios en la medida que ha desarrollado la idea de ‘la raza chilena’ como una ‘raza histórica’

que hay que preservar, “modo que ésta se fortalezca en términos de una fisonomía moral uniforme con rasgos psicológicos estables, que se manifiesten en un pueblo fuerte, trabajador, industrial, osado, que proyecte su espíritu guerrero en el mundo moderno” (Subercaseaux, 2007, p. 46).

En este sentido no es que resalte Palacios la herencia indígena y busque la legitimación de los araucanos (mapuches) en el Chile de comienzos de siglo, sino que su propuesta va en otros sentidos; por una parte, en coherencia con su argumentación, Palacios demanda realizar mezclas raciales compatibles, evitando así la degeneración. La fórmula de mestizaje que propone Palacios es con la descendencia de los ‘germanos’ presente en el norte del continente, en ningún caso con los otros mestizos presentes en el sur del continente americano.

“El modelo de esta utopía, es nuevamente Estados Unidos, la pujanza, la independencia económica, la democracia individualista, incluso Palacios destaca a los “yanquis” por la sencillez de su ropa en comparación con el afrancesamiento del santiaguino y su permanente afán por vestir “a la dernière” (Subercaseaux, 2007, p. 47).

Por otra parte, Palacios propone una concepción positiva del ‘roto’, así como defiende al pueblo chileno que ha sido tratado despectivamente por la élite, “hay en el país unas seis o siete familias que se creen ellas solas exentas de ese calificativo, teniendo por “rotos” a todos los demás pobladores de la República” (N. Palacios, 1918, p. 105).

De manera que ‘el roto’ sería el sujeto que estaría al menos una escala más abajo, pues “el mismo artesano que ha logrado comprarse un trajecito dominguero y que en el taller saca el año con el mismo terno, habla también de “rotos” como de algo que no le atañe [...] el artesano llama “roto” al conciudadano que vive a jornal del trabajo de sus músculos” (N. Palacios, 1918, p. 106).

Así, tanto esta figura, como la misma idea de ‘raza chilena’ se fueron consolidando como elementos constitutivos para las narraciones nacionales de chilenidad, estando siempre en pugna desde los diferentes discursos tanto de la élite gobernante conservadora de comienzos del siglo XX, así como desde intelectuales de los diferentes partidos y escritores de diversas corrientes

literarias. A pesar de lo anterior, “el roto” no habría logrado constituirse como imaginario de toda la sociedad, sino como lo indica González,

“Sino únicamente remite al “hijo del pueblo” o también “gente de última clase”, o sea, a un segmento particular de la sociedad (como otras palabras designan a otros segmentos, por ejemplo, campesino, obrero o minero, sin que se entienda que cada una de ellas represente al mismo tiempo o necesariamente la chilenidad)” (Gutiérrez, 2010, p. 135).

Para la década de los 30, emerge una corriente novelesca que se preocupa por rescatar la identidad del “roto chileno”, su imagen heroica y picaresca así como su mundo de desorden y sus costumbres alborotadas (K. E. Donoso, 2006). De hecho, durante la primera mitad del siglo XX salieron a la luz diversos trabajos en los cuáles se le resaltó, fortaleciéndolo como el representante auténtico del pueblo. Por ejemplo, Roberto Hernández (1929), cuya obra:

“Es un verdadero homenaje a aquel personaje mestizo y una auténtica pieza del género invención de las tradiciones. Fue este autor quien, tal vez, mejor ha trabajado esta figura en el deseo de transformarlo en tipo nacional, representativo de la chilenidad” (Gutiérrez, 2010, p. 127).

Otro referente que aportó a este objetivo, con un fuerte componente de denuncia sobre la opresión social, sería Héctor Meléndez, autor de *Juan Verdejo*, caricatura que apareciera en la década de los 30 en la revista Topaze, como una figura popular que se alejaría del mundo caballeresco, así como de sus ideales de orden y seriedad. *Juan Verdejo* sería un personaje, que como creación verbal y plástica, “simbolizó el fin de la dominación oligárquica” (2006, p. 76) ante la llegada del gobierno del Frente Popular para 1938. (Salinas, 2006):

“La imagen de Verdejo se caracterizó por sus pantalones zurcidos, sus pies pelados, su permanente sonrisa, y un sombrero con una flor. La sección de la revista dio cuenta del rico y complejo mundo proletario y urbano, pero con una mirada ni ilustrada ni racionalista ni seria. Era el mundo cotidiano y festivo de la vida popular en Santiago de Chile” (Salinas, 2006, p. 67)

A partir de esta concepción hegemónica, la figura del roto y el tipo de mestizaje que él poseía y que supuestamente diera origen a la raza chilena, silenció la presencia de otros grupos

indígenas del centro del país tales como los picunches, chiquillanes, etc., que habrían sido excluidos de este relato fundacional. Es decir, el mestizaje se habría dado única y exclusivamente con el araucano, la única raza patriarcal de América. Estas construcciones discursivas se darían en un constante ejercicio de blanqueamiento de las raíces indígenas, pasando de “el roto”, como representante nacional, hacia “el huaso” (K. E. Donoso, 2006; Gutiérrez, 2010). El primero como parte del ámbito urbano, mientras el segundo se ubicaría en el país rural.

Un representante que poco o nada tiene que ver con el mundo indígena presente en todos los territorios del continente americano, pues “el mestizo se volvió, así, un espejo depositario no sólo de los peores rasgos indígenas, sino también de aquellos propios de los bajos fondos sociales: astucia, picardía, bravura, disimulo, afición por el juego, destreza manual, indisciplina, carencia de un hogar estable y legítimo, etcétera” (Waldman Mitnick, 2004, p. 105), pero más que mestizo, se hablaba de un “roto”, en una narración donde “el mestizaje no se tradujo en un proceso activo de síntesis cultural, sino que ésta quedó marcada por la negación” (Waldman Mitnick, 2004, p. 105).

De manera que “hablar de mestizaje [en Chile] es pronunciarse sobre una mezcla que aparece atenuada o borrada por el ejercicio permanente de ‘blanqueo’ que han adoptado los grupos dirigentes, los intelectuales y los políticos desde muy antiguo” (Waldman Mitnick, 2004, p. 104 Citando a Montecinos 1996 p. 20), como se describió anteriormente.

He aquí que siguiendo la argumentación del historiador Gutiérrez, la construcción de “el roto” como imaginario nacional nunca ha estado desprovista de críticas, sobre todo desde la élite ofendida con una figura ‘del bajo pueblo’ como representante de la chilenidad. Estas pugnas se han evidenciado en las discusiones sobre ‘el futuro de la nación’ y el tema de la identidad, desde la década de los 20 y a comienzos de los 90, finalizando la dictadura militar (Waldman Mitnick, 2004); en los últimos años ha ocurrido así con la emergencia de los movimientos sociales en el país.

De acuerdo con esta historiadora, este proceso de continuo blanqueamiento en la narrativa de nación, y del roto como parte de la mitología de origen que se da “desde la exclusión de lo indígena y la negación del mestizaje, se tradujo en un racismo encubierto, latente, disfrazado y ubicuo, presente en todos los niveles de la sociedad y que acompaña permanentemente a la

estratificación social” (Waldman Mitnick, 2004, p. 98) que encuentra en los sujetos de la migración otros sujetos desde los cuáles fortalecer su distanciamiento ‘étnico y cultural’ de América Latina. Ya que se reactualizaría la superioridad del ‘roto’, dada su descendencia de germánicos, un ‘mestizo más blanco’ que los actuales pobladores de los países vecinos, en la medida en que estos harían parte de ‘la raza latina’ que en los planteamientos de Palacios fueron descritas como inferiores.

Dado lo anterior, la “concepción de la identidad nacional [derivada de] la homogeneidad racial y cultural de la población” (2004, p. 98) necesaria para la construcción de la nación habría sido derivada de los elementos expuestos anteriormente, donde tanto ‘la raza chilena’ como ‘el roto’ se consolidan como mitos fundacionales del Estado-nación en Chile, en un proceso continuo de blanqueamiento en las narrativas de nación, en la medida en que han sido significados de una supremacía racial que condensaba en sí misma, una superioridad patriarcal.

Estado modernizador y migración ‘calificada’ en el siglo XX

Para finales del siglo XIX, mientras los intelectuales nacionalistas criticaban las políticas de inmigración propuestas desde el Estado chileno, se estaba consolidando aún más la efectividad de éstas. Zavala y Rojas describen por ejemplo que entre

“1883 y 1884 se registra la primera temporada de inmigración de colonos contratados por el Gobierno, y se cuentan 2.056 colonos [...] Entre 1883 - 1890 se registra un total de siete temporadas de inmigración, que en su conjunto trajeron 6.940 colonos organizados por el Gobierno [...] Para 1890, la Araucanía registraba 12 localidades de inmigrantes, y una población de 5.054 habitantes” (Zavala & Rojas, 2005, p. 172).

De acuerdo a las mismas autoras, para 1890 no hubo envío de colonos por la protesta de la opinión pública. Ahora bien, ya que “la inmigración libre y espontánea era mucho más importante numéricamente, en 1889 se creó la Oficina de Inmigración, con sede en Santiago, la cual tenía la misión de destinar a los inmigrantes. Ese año, se otorgó el título de colono, a todos aquellos extranjeros que lo solicitasen durante su primer año de residencia” (Zavala & Rojas, 2005, pp. 172–173).

Resultado de estas políticas y de la migración espontánea, para comienzos del siglo XX en 1907, Santiago de Chile presentaría uno de los índices de migración más altos en toda su historia donde el 6% del total de su población era extranjera (Schiappacasse, 2008). Ahora bien, esta institucionalidad se articulaba perfectamente, por una parte con los discursos eugenésicos y de control social de la época, herederos del darwinismo social, y por otra con los de la tradición penal chilena (Fernández, 2012). Según este historiador, “la utilización de categorías como extranjero y enemigo interno se plasmaron en un programa legislativo y policial que consideró a los estados antisociales como su definición más precisa” (2012, p. 173). Tal como se puede observar en la “Ley de Residencia” de 1919, cuyo objetivo era impedir:

““La entrada al país o su residencia en él de elementos indeseables”, dentro de los cuales se anotaba desde un inicio a aquellos “que se dedican a tráficos ilícitos que pugnan con las buenas costumbres o el orden público”, realizándose así una temprana asociación entre contrabandistas, traficantes y agitadores políticos, todos ellos conceptuados como preferentemente “extranjeros”, y por ello potencialmente obligados a “inscribirse en registros especiales que estarán a cargo de los Prefectos de Policía” ” (Fernández, 2012, pp. 171–172).

Este mismo historiador relata la manera como en 1937, desde la Dirección de Investigaciones, Identificación y Pasaportes se impedía a los cónsules chilenos visar pasaportes de

“Individuos que no tengan una industria, profesión, aptitudes o recursos que les permitan vivir en Chile sin constituir una carga social”, y más aún, de cualquier extranjero que sufriese de enfermedades transmisibles, agudas o crónicas, constitucionales o locales, o de vicios orgánicos incurables; de mujeres menores de edad que no viajen a cargo de personas honorables y con permiso de sus padres o guardadores; de hombres que no lean ni escriban a lo menos en su propio idioma; de condenados o procesados por delitos comunes que la Ley chilena califique de crímenes o simples delitos; de prófugos de la justicia por delitos no políticos; de expulsados de Chile o de otro país por la autoridad competente; de ramerías, sus explotadores y acompañantes; de ebrios consuetudinarios, toxicómanos y sus explotadores; de individuos que sostengan, propaguen y enseñen la

alteración del orden social o político por medios violentos o ilegales; de los que vivan de actividades no permitidas en Chile o se dediquen al espionaje; de los mendigos y vagos; y de aquellos que por instrucciones especiales del Ministerio de Relaciones Exteriores se les haya prohibido la entrada” (Fernández, 2012, pp. 172–173 citando el Boletín Oficial de Investigaciones, Identificación y Pasaportes de 1937).

Desde este autor se puede señalar que la construcción del extranjero como un sujeto de sospecha se dio a la par del fortalecimiento de instituciones estatales en una constante búsqueda por el orden y la integración nacional, enfocando la mirada sobre quienes no encajaran y que serían considerados como “parásitos sociales”, “como una población parasitaria”, temática de temprana intervención por la policía. En este sentido desde:

“Un conjunto relevante de funcionarios del Estado de Chile -así como segmentos de las clases ilustradas, los cuerpos políticos y la opinión pública- emparentaron a partir de las primeras décadas del siglo XX a vagabundos, extranjeros indeseables, mercachifles, delincuentes reincidentes, prostitutas, ebrios consuetudinarios y toxicómanos [...] Los así denominados estados antisociales fueron supuestos en lo fundamental bajo el doble principio de la peligrosidad y, por ende, la reeducación, normalización e internamiento.” (Fernández, 2012, p. 168).

He aquí que nos encontramos con políticas internas, para controlar -prevenir y rehabilitar- tales sujetos asociales, y por otra, con políticas migratorias que seguían buscando el germen civilizatorio en Europa y paulatinamente de Estados Unidos como nuevo horizonte modernizador. De hecho, durante la primera mitad del siglo XX se consolidó aún más la institucionalidad que invitaba a los extranjeros europeos a radicarse en el país a través de la creación de instituciones tales como:

- La Inspección General de Colonización e Inmigración en Italia (1907),
- Las sub-secretarías de Agricultura e Industria, y de Tierras y Colonización (1925),
- El Ministerio de Tierras, Bienes Nacionales y Colonización (1931),
- La Comisión Coordinadora de Inmigración (1945).

También se establecieron relaciones con la recién creada Organización Internacional para los Refugiados (I.R.O., por sus siglas en inglés) y el Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas (C.I.M.E), hoy Organización Internacional de las Migraciones (O.I.M) (Zavala & Rojas, 2005). Particularmente interesa especificar algunas características de la Comisión Coordinadora de Inmigración de 1945, desde la cual se buscaba preparar al país para la llegada de europeos ya finalizada la segunda guerra mundial, continuando con la concepción de desarrollo/civilización anclados en las teorías racialistas de comienzos de siglo. Siguiendo a estas autoras, en este concepto:

“Se encarga a la Comisión que trabaje en un plan de inmigración que tenga en cuenta: la armonía racial entre el inmigrante y la raza chilena: la equivalencia entre el clima de la antigua residencia del inmigrante y de la zona destinada en Chile” (Zavala & Rojas, 2005, p. 174)

Para 1946 se cambió la inmigración libre por una “inmigración controlada”, así como se eliminó la exigencia de un depósito de garantía para favorecer la llegada de europeos, con la modificación del Decreto nro. 120 de enero de 1946. Para el siguiente año, se logró gestionar la llegada de 2000 inmigrantes europeos a raíz de una firma del gobierno chileno con la Organización Internacional para los Refugiados. Para 1952:

“El Departamento Consular se propuso coordinar un plan de colonización, manteniendo la base de agricultores alemanes e italianos, estableciendo relaciones con el recientemente creado Comité Intergubernamental para las Migraciones Europeas (C.I.M.E), hoy Organización Internacional de las Migraciones (O.I.M)” (Zavala & Rojas, 2005, p. 174)

Para la segunda mitad del siglo XX, cuando las élites chilenas no estaban buscando “colonos” para las tierras ‘deshabitadas’ sino que demandaban un factor modernizador, tuvo lugar el Decreto con Fuerza de Ley (D.F.L) N° 69 de 1954 y el Decreto N° 521 que lo reglamentaba, creándose además el Departamento de Inmigración del Ministerio de Relaciones Exteriores, (Zavala & Rojas, 2005). La ley N° 69 incorporó un carácter industrial que se sumó al carácter agrícola inicial. Ya para estos tiempos se necesitaba un inmigrante que aportara a “la configuración de un mercado nacional” (M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 34).

De acuerdo a la investigación de Zavala y Rojas, “la Ley de Inmigración de 1954 señalaba a modo de premisas que:

- i.: el aumento del factor humano era central en pos de la industrialización dado que ampliaba el mercado interno,
- ii: la inmigración tendría como uno de los resultados más directos el aumento de la población, el mejoramiento técnico y el “perfeccionamiento de las condiciones biológicas de la raza” y,
- iii: la inmigración se encontraba con el obstáculo de deficientes disposiciones legales y reglamentarias” (Zavala & Rojas, 2005, p. 175).

Ahora bien, desde esta normativa “se estableció la categoría de inmigrante como el extranjero que ingresaba al país con el objeto de trabajar. Esta normativa muestra la persistencia de la idea de una política “promotora” de la inmigración, especialmente la de origen español, italiano y alemán” (M. V. Cano, Soffia, & Martínez, 2009, p. 49). Pero, por otra parte como lo señala Peña Molina, “la migración espontánea siguió siendo mayor que la propugnada por el Estado. Las causas de esto último obedecieron -como en todo el largo de su historia- a que el país se encontraba distanciado de los grandes focos comerciales, tenía escasas condiciones estructurales y una carencia de recursos”(Peña Molina, 2004, pp. 9–10)

Paulatinamente esta norma también tuvo modificaciones, de acuerdo a las demandas específicas de los gobiernos de turno, pero manteniendo su carácter ‘civilizadorio y modernizador’. Por ejemplo, se suprime la visa de turista y se da vía libre a la llegada de extranjeros con la Ley 13.353 de julio de 1959. Sin embargo esta ley es modificada para 1966 cuando se endurece el control sobre quien ingresa y el desempeño de sus funciones en el país. Así mediante el Decreto nro. 216 se materializa tal endurecimiento y con el cual además “se creó el Consejo de Inmigración para que coordinara programas inmigratorios y asesorara al cuerpo de Gobierno. También disponía que la visa se entregaba en el extranjero a profesionales, técnicos o artesanos” (Zavala & Rojas, 2005, p. 175). Es en este contexto donde emerge una segunda figura del extranjero, ya que

“Chile necesitaba ahora saberes más específicos en distintas áreas, ya no cantidades importantes para poblar territorios nuevos; el factor demográfico que antes hablaba de

crecimiento indispensable de la población, se vinculaba de aquí en adelante a algo muy diferente: la configuración de un mercado nacional”(M. A. Baeza & Silva, 2009, p. 34)

Para esta época, es decir, desde 1952 hasta mitad de los setentas de acuerdo a la investigación de Peña Molina (2004), en el país se caracteriza a nivel migratorio por bajos porcentajes,

“este período se distingue por una corriente migratoria espontánea y por la gradual reducción del migrante europeo, debido a la mejora económica de Alemania y de la estabilización de la migración de ultramar no europea. Por último, a una serie de corrientes de regreso de los inmigrantes europeos a sus países de origen” (Peña Molina, 2004, p. 9 citando a Estrada, 1992).

Durante la dictadura militar (1973-1990) además de la Legislación migratoria, de la cual se hablará en capítulos posteriores, se promulgó el Estatuto de la Inversión Extranjera, que de acuerdo a Peña Molina, promovió la llegada de inmigrantes caracterizados por una alta calificación y solvencia económica (2004). Dadas las características del modelo económico que se estaba implementando,

“En esta época se prioriza la entrada de divisas y de infraestructura tecnológicas para conglomerados industriales estratégicos. La inmigración, por tanto, se comprende como el ingreso de individuos que acompañan la entrada de moneda extranjera. Es en este momento, cuando comienzan a ser mayoría los inmigrantes intrarregionales y se da un cambio radical en la constitución de migrantes que en gran porcentaje provinieron de Corea, los cuales se situaron en Patronato” (Peña Molina, 2004, p. 10).

A partir de lo planteado en este capítulo, se encuentra que los diferentes desplazamientos humanos hacia Chile se enmarcaron no sólo en las políticas migratorias de promoción del desplazamiento hacia el país (políticas heredadas de la segunda mitad del siglo XIX), sino en la misma consolidación del Estado. Bien fuera por migración espontánea o por la dada como parte de la gestión gubernamental de atracción de colonos (y sus figuras subsecuentes).

En este sentido, la comprensión de la configuración del extranjero, en su versión polimórfica (P. Baeza, 2012), o dual (Stefoni, 2011a), pasa por la nueva estructura societal

planteada desde la dictadura militar (1973-1990), cuya perennidad es mantenida por la Carta constitucional elaborada también en este período y que a la fecha no ha logrado ser removida a pesar de una gran presión por parte de los movimientos sociales iniciada desde el 2011.

Es decir, como se desarrollará en los siguientes capítulos, la Constitución chilena y su engranaje con el modelo socio-económico neoliberal (Capítulo 8), así como la legislación migratoria (tanto el conjunto de normas como la institucionalidad que las materializa) (Capítulo 9), son elementos estructurales de la historia reciente de Chile y van configurando el escenario al cual llegan los extranjeros a finales del siglo XX y comienzos del XXI, notando en particular a la niñez de las migraciones.

Capítulo 6.

Formación de Estado (II) Dictadura, neoliberalismo y migración

El neoliberalismo y una sociedad desigual

La carta Constitucional que actualmente rige al país³⁴ fue “impuesta por la dictadura militar a través de un plebiscito fraudulento” (Garretón & Garretón, 2010, p. 118). Ella aparece como uno de los legados de este régimen que no ha sido removido en los gobiernos concertacionistas.³⁵ En este sentido, la constitución de 1980 es para algunos autores “una refundación autoritaria del capitalismo, con nítido sello neoliberal expresada en la fórmula del Estado subsidiario” (Gajardo Falcón, 2014, p. 216 citando a Francisco Zúñiga, 2011 p. 6).

Algunos autores señalan la existencia en el contexto chileno de una “democracia incompleta” (Garretón & Garretón, 2010; Garretón, 2003), otros tales como Moulian (Moulian, 1994) y recientemente Gaudichaud (Gaudichaud, 2016) dan cuenta de una posición más crítica, la cual será descrita posteriormente. Desde los análisis de estos autores se puede comprender la manera como el legado dictatorial ‘convive’ con la idea de democracia que se proyectó al escenario internacional a comienzo de la década de los noventa. La democracia incompleta se caracterizaría “por las herencias institucionales del régimen militar y las tensiones que ello provoca en el funcionamiento democrático durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia” (Garretón & Garretón, 2010, p. 116). De esta manera, la

“Institucionalidad de la democracia chilena fue en gran parte impuesta por la dictadura, por lo que estaríamos frente a gobiernos elegidos de manera legítima, vigencia de libertades públicas, es decir, lo que podríamos llamar una “situación” democrática, pero difícilmente el régimen institucional en cuanto tal pasaría el test democrático” (Garretón & Garretón, 2010, p. 117).

³⁴ Los planteamientos desarrollados en este capítulo hacen parte del texto publicado bajo el título “La ausencia de una política migratoria chilena y el derecho a vivir en familia. Una mirada desde los niños y las niñas”, en el libro de la CLACSO Políticas familiares y de género en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba. 2000-2013

³⁵ Hace referencia a los gobiernos democráticos posteriores a la dictadura. Acuñaados en la “Concertación de Partidos por la Democracia” estaría constituida por: Partido Demócrata Cristiano, Partido por la Democracia, Partido Radical Social Demócrata y Partido Socialista.

De manera que el Consenso de Washington y las políticas neoliberales que desde allí se formularon e implementaron en los diferentes países latinoamericanos nos permiten conocer la manera como operaron conjuntamente el nivel ideológico y el nivel práctico del neoliberalismo. Una de las puestas en práctica de las políticas neoliberales instauradas ilegítimamente durante la dictadura militar se refiere al ámbito educativo, donde la escuela es el principal espacio social en el cual se insertan los niños y las niñas que llegan al país y por consiguiente, es el escenario óptimo para la investigación social en el cual se han dado la mayoría de las indagaciones sobre la población infantil migrante; esto ha hecho que se considere necesario profundizar las características de la educación de la postdictadura cuyo sello del neoliberalismo y su mantenimiento posterior permiten comprender este escenario psicosocial y político.

En la medida en que tanto su Constitución como el neoliberalismo deben su existencia al engranaje político, militar y económico articulado durante la dictadura de Pinochet, tanto la una como el otro son absolutamente claves para comprender el escenario socio-económico y político chileno en el cual la diversidad y los sujetos que hacen parte de ella (extranjeros y pueblos indígenas como los mapuches, aymaras, etc.), son excluidos del contrato social en un Estado-nación que se presenta como monocultural y que busca la homogeneización de sus integrantes.

En este sentido, interesa comprender la manera cómo desde la legitimación de la desigualdad al interior del modelo neoliberal se configura -o no- a la niñez migrante como sujeto político al interior de la sociedad neoliberal de comienzo del siglo XXI. Por lo cual se describirán brevemente algunos aspectos del modelo socioeconómico neoliberal chileno y la forma como su perennidad quedó garantizada por la Constitución elaborada en 1980 durante la dictadura militar.

Pocos años antes de la elaboración de la carta constitucional, Chile fue objeto de uno de los experimentos socio-económicos más importantes y nefastos en América Latina y el Caribe, la implementación del modelo neoliberal en su expresión más radical y sin resistencia social posible al interior de un régimen militar, siendo la Constitución garante y andamiaje legal -aunque no necesariamente legítimo, como se verá a continuación- para su mantenimiento a largo plazo. De acuerdo a Garretón (2012):

“El neoliberalismo se afirmó como la ideología y utopía predominantes de las transformaciones económicas y sociales desde la década de los setenta, correspondiendo a una fase del desarrollo del capitalismo que replanteaba la autonomía de los mercados y de la economía respecto de la sociedad en un marco de predominio del capital financiero a nivel globalizado y de grandes cambios tecnológicos” (Garretón, 2012, p. 17).

El neoliberalismo transformaría el escenario social, político y económico de la región. Así, como modelo socio-económico se extendería por los diferentes países bajo las particularidades socio-históricas de éstos, marcando a la sociedad con una dinámica económica de concentración de ingresos y que dirigiría su mirada enfocada hacia los más pobres a través de políticas públicas asistenciales (Peroni, 2008). Entonces, por una parte se halla el neoliberalismo como ideología y por otro lado como conjunto de políticas (consecuencia de las anteriores) que legitimaban la concentración de riquezas y así mismo generarían las condiciones para la desigualdad estructural en la cual se insertarían los niños y las niñas de las migraciones, tanto en la salida de sus países de origen, como en su llegada al Chile neoliberal de finales del siglo XX.

Como ideología, interesa retomar de los principios descritos por Garretón (2012), algunos de los que se hacen alusión al individualismo extremo y a la emergencia del homo economicus como una forma de ciudadano consumista, “como el único oasis de racionalidad” (Foucault, 2007 p. 323, citado por Garretón, 2012). Ahora bien, el neoliberalismo no caracterizaría exclusivamente a las sociedades latinoamericanas de final de siglo. Siguiendo a diversos autores, hay coincidencia al señalar que este opera a escala mundial, “como el capitalismo jamás había producido en el pasado” (P. Anderson, 2003, p. 17), que tendría hondas repercusiones en las relaciones sociales y en la concepción de mundo de hombres y mujeres de nuestras sociedades.

En este sentido, significó “la transformación de la sociedad insertando los valores del individuo racionalizador y maximizador en prácticamente cualquier relación social” (Carrillo, 2010, p. 145). De allí que la desigualdad sea concebida de una manera que aunque no es positiva, sí es natural, como el resultado de “la expresión de las diversas capacidades de adaptación de los individuos ante el mercado. Por ello, las ideas y acciones orientadas a buscar la igualdad social, económica, política, culturas y jurídica entre los hombres son catalogadas como “antinaturales”

y primitivas” (Garretón, 2012, p. 26). Así los ideales de justicia social, igualdad y seguridad -que harían parte de los fines del socialismo- serían planteados como una amenaza para la propiedad privada, y con ello, para las sociedades democráticas que defendían la propiedad privada como un derecho.

Frente al componente práctico del neoliberalismo, se encuentra una serie de políticas que transformaron al Estado conocido hasta la década del setenta. Particularmente interesa mencionar algunas políticas orientadas a la educación y a la familia, por lo que no se busca realizar aquí una descripción exhaustiva de la reducción del Estado producto de las políticas neoliberales y de su conversión en un Estado subsidiario, sino orientar la mirada hacia la naturalización de los cambios dados por este modelo socioeconómico, así como la naturalización de las características del tejido social que de él derivó.

La reducción del Estado y su conversión en Estado subsidiario implicó, como se verá en profundidad posteriormente, que sus acciones estuvieran orientadas únicamente a la población que estuviera en situación de carencia, perdiéndose el carácter universal de los derechos. De esta manera, la salud y educación brindadas desde el Estado estarían al interior del paradigma del enfoque, como una forma de atención a los grupos vulnerables y una forma de segregación socioeconómica. Es así como “la educación, la salud y la previsión asumidas ya no como un derecho que debiera estar al servicio de todos los chilenos, con los mismos patrones de eficiencia y calidad, sino como una mercancía” (Rojo, 2008, p. 84), que sólo podrían ser adquiridas por una parte de la sociedad; para aquellos que no, estaría el Estado subsidiario con la educación municipal y los servicios del FONASA.

Niñez en tiempos de migración y pos dictadura

Se vio en el anterior capítulo el rol de los referentes socio-históricos en la construcción de la alteridad nacional, encaminándose hacia una configuración racializante desde los discursos cientificistas del siglo pasado, que se actualizan en la manera como se describen a la niñez de la migración de las últimas décadas en el país. Siguiendo esta misma línea, en este capítulo se presentará la manera como otro hecho histórico es clave en el continuo proceso de construcción de una nación blanca y eurodescendiente, que discursivamente se distancia de América Latina de la cual hace parte desde una perspectiva geopolítica. Tal evento es la dictadura de Augusto

Pinochet, que dada entre 1973 y 1990 dejó un legado institucional que domina diferentes instancias en el Chile actual.

Este abordaje político complementa y contrasta los análisis más economicistas de los estudios tradicionales sobre los fenómenos migratorios y acerca a la manera cómo la niñez migrante es configurada discursiva y materialmente desde la institucionalidad estatal. Es decir, la manera como desde el Estado, se le concibe como sujeto de derechos, integrándola a la ciudadanía nacional, en la medida que Chile, al igual que otros países de la región, ha ratificado normas supranacionales como la Convención de Derechos del Niño, eliminando la posibilidad de que ellos (niños, niñas y jóvenes), puedan ser discriminados por su nacionalidad en el acceso a condiciones de bienestar; pero en realidad esto no es lo que ocurre.

De hecho, como se señalará más adelante, la noción de ciudadanía que caracteriza a la mayoría de los Estados occidentales exclusivamente al interior de los países, se da en un proceso en el que el Estado produce clasificaciones arbitrarias (Bourdieu, 2000), entre quienes pertenecen a su territorio (nacionales) y los otros (migrantes, refugiados, etc.) generando un campo de discusiones sobre “la humanidad” de éstos últimos y en esta línea frente al derecho a tener derechos (Arendt, 1982).

En este sentido, interesa describir en este capítulo la manera como la institucionalidad derivada de la Constitución de Chile y de las acciones por la implementación del neoliberalismo, configura a la niñez migrante como “un sujeto sin derecho a tener derechos”, desde un Estado que lejos está de posibilitar el acceso a los derechos fundamentales de su niñez nativa, en la medida en que durante este período se privatizaron instituciones y se dismanteló el Estado de Bienestar que venía siendo fortalecido hasta el gobierno democrático del presidente Salvador Allende.

Se señala de esta manera que no es posible comprender las condiciones de existencia de la niñez migrante sin conocer el legado del Chile dictatorial en el escenario político, ya que para cuando se empezaron a presentar los primeros flujos migratorios del país en la década de los noventa, Augusto Pinochet todavía era jefe del Ejército y senador; existiendo un extraño ambiente de democracia –incompleta- en el cual se inició el retorno de los exiliados y sus familias (algunas constituidas durante ese período), la llegada de refugiados del Perú, así como de

personas de otros territorios suramericanos, atraídos por el éxito económico que Chile presentaba a finales de siglo.

La constitución de la dictadura y las normas supranacionales: una aparente contradicción

En el apartado anterior se indicaba la vigencia de la carta constitucional creada en 1980 durante la dictadura militar, la cual ha dificultado aún más la incorporación de la normativa internacional tensionando los espacios de soberanía nacional, no sólo en beneficio de los sujetos migrantes, sino de la propia población nacional. Ejemplo de ello es el caso de niños, niñas y jóvenes del país de acuerdo a los Informes de Derechos Humanos³⁶ de los últimos años.

En ellos se señala una “extrema precariedad de la respuesta estatal en la promoción y protección de los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia” (de la Maza & Riveros, 2014, p. 421). Por su parte, la Relatora de la Infancia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2013 señaló que el país carece de institucionalidad que dote de derechos universales a los menores de edad y de una política sistémica sobre el tema (Huerta, 2013).

La política pública hacia la niñez y juventud es de orden tutelar, ocupándose únicamente de quienes se encuentran en riesgo de vulneración de derechos, lo cual se aleja de una perspectiva de promoción de derechos de cobertura universalista; de hecho, “en Chile los niños, niñas y jóvenes no son sujetos de derechos” (SERPAJ Chile, 2013, p. 14). Tal política opera en la lógica de la doctrina de la situación irregular (de la Maza & Riveros, 2014), desde la cual se entiende a esta población como objeto de protección que no se ha convertido en ciudadanía como sujeto de derechos, donde el “Estado actúa en torno a ellos cuando se encuentran en una “situación de irregularidad”, que pone en peligro a la sociedad, segregando y criminalizando determinadas situaciones en que se encuentran NNA³⁷, cuando en realidad se trata de una situación de vulneración de sus derechos” (de la Maza & Riveros, 2014, p. 422).

³⁶ Realizados por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales.

³⁷ Niños, niñas y adolescentes. Nomenclatura empleada por diversos autores para hablar de esta población.

Existiendo “una distancia entre la norma delineada por la Convención y la realidad de la infancia” (Cárdenas Boudey, 2013, p. 11), situación compartida en el país cuando luego de 25 años de ratificada Convención de Derechos del Niño,

“El Estado de Chile no ha dispuesto una política pública en consonancia con la doctrina de la promoción y protección integral de derechos, lo que en la práctica genera que se siga mirando a la infancia y adolescencia desde la “irregularidad” y que, cuando interviene a NNA, lo haga de forma desarticulada, generando en muchas nueva vulneración” (de la Maza & Riveros, 2014, p. 425).

La Convención sobre los Derechos de los Niños (Convención o CDN en adelante) implica un compromiso que por sí mismo no asegura su realización, ya que:

“Al igual que ocurre en general con los derechos humanos, la garantía y protección de los derechos de los niños se encuentra entre otros con obstáculos para adecuar las leyes nacionales a las convenciones y tratados internacionales de derechos humanos; con la inexistencia de mecanismos de exigibilidad y coerción para hacer valer los derechos garantizados; con la insuficiencia de recursos o la falta de prioridad política para destinar los recursos necesarios para materializarlos; y muchas veces con una falta de colaboración adecuada entre los gobiernos y la sociedad civil” (Picontó, 2009, p. 66).

En este sentido, la Convención se presenta ante los Estados como un forzado molde de desarrollo internacional respecto a los derechos humanos, cuando “son la expresión última y la culminación de una forma de vida y de las concepciones de la familia burguesa y la sociedad capitalista como la han experimentado las sociedades industriales occidentales” (Pedraza, 2007, p. 82).

Es decir, responden a una realidad social que lejos está de caracterizar la de los pueblos latinoamericanos, incluyendo Chile, como se acaba de observar. Siguiendo a esta politóloga, “la infancia moderna y contemporánea como lo proclama la Convención, sólo se realiza plenamente si se cumplen determinadas condiciones sociales, educativas, laborales y familiares, las cuales están lejos de ser universales” (Pedraza 2007, p. 82).

De esta manera la niñez chilena se encuentra desprotegida por el Estado al no existir una política integral de infancia y juventud con enfoque de derechos, dado que el cuerpo de la legislación nacional no se caracteriza por concebir a la infancia y juventud como sujeto de derechos donde su condición y su acceso a condiciones de bienestar hace parte de las políticas prioritarias de Estado.

En este capítulo se da cuenta de una continuidad y coherencia -o ausencia- entre los marcos normativos nacionales y los tratados y convenios internacionales sobre derechos humanos a los cuales se adscribió Chile una vez regresó a la democracia y que fueron firmados a comienzo de la década de los noventa, momento mismo en que se iniciaban los desplazamientos señalados como “la nueva migración”.

Así, la vigencia de normativas elaboradas en la dictadura militar (1973-1990), tanto para su población nacional con la Constitución de 1980 como para las poblaciones extranjeras con la Ley de Extranjería y en segundo lugar, la adscripción a diferentes convenios supranacionales sobre derechos humanos, indicarían dos marcos regulatorios que estarían en aparente contradicción.

Sin embargo, como se podrá observar en el siguiente apartado, tanto a nivel micro social desde lo discursivo, como a nivel macro desde la institucionalidad, tal contradicción hace parte de la misma operación de racialización de unos grupos humanos, y su consecutiva adscripción al cuerpo nacional en los espacios del margen del Estado-nación cuando éstos son despojados de su condición de ciudadanos/as.

Es decir, cuando estas poblaciones quedan excluidas de los derechos de la ciudadanía que concedía la pertenencia y estaba en un territorio nacional. Lo anterior cuestiona la misma universalidad de los Derechos Humanos, así como la concepción de la niñez (nacional y extranjera) como sujeto de derechos.

He aquí que la complejidad del escenario social, político y económico en el cual se insertan los sujetos migrantes en el contexto chileno invita a realizar una mirada que remita a las deudas políticas, tales como una nueva Constitución y la necesidad de nuevos pactos de convivencia en una sociedad que se está transformando continuamente.

Diversos análisis (ACNUR, OIM, & UNICEF, 2012) han hecho un llamado a respetar los derechos de la niñez migrante en el contexto chileno apelando a la universalidad de los Derechos Humanos de los menos privilegiados, particularmente los de la infancia consagrados en el Convenio de los Derechos del Niño. Sin embargo, para el siglo pasado, ya intelectuales desde la filosofía política habían señalado “lo peligroso” que era quedar en la “desnudez de la humanidad” a la hora de hablar de derechos.

Tal es el caso brindado por Hannah Arendt, en su análisis sobre los derechos del hombre y los derechos de la ciudadanía en el contexto europeo de las postguerras mundiales del siglo pasado. No solamente en relación a los refugiados y los apátridas sujetos del análisis de Arendt, sino de las personas que se desmarcaban del Estado-nación:

“La calamidad que ha sobrevenido a un creciente número de personas no ha consistido entonces en la pérdida de derechos específicos, sino en la pérdida de una comunidad que quiera y pueda garantizar cualesquiera derechos. El hombre, así, puede perder todos los llamados Derechos del Hombre sin perder su cualidad esencial como hombre, su dignidad humana. Sólo la pérdida de la comunidad misma le arroja de la Humanidad” (Arendt, 1982, p. 376).

En esta misma dirección, la pérdida del “derecho a tener derechos” (Arendt, 1982) es una de las características de los sujetos de las migraciones en este comienzo de siglo, donde las condiciones de vulnerabilidad a la que son expuestos los niños y las niñas no son razones suficientes para devolverles dicha condición y así acceder a los derechos de los niños y niñas nacionales. Sin embargo, esta última afirmación también se tensiona cuando, al interior de las sociedades neoliberales de América Latina y el Caribe, los derechos están en proceso de reconquista luego de la privatización sufrida en décadas pasadas.

Particularmente, en el caso chileno, dicha privatización e imposición del neoliberalismo se dio al interior de la dictadura militar de Pinochet, operando no solamente las políticas neoliberales y la reducción del Estado en su forma más pura, sino también el mismo neoliberalismo como una ideología que permeó las relaciones sociales, así como las relaciones entre el Estado y las personas, configurando, en este ejercicio temporal, la sociedad en la cual se

insertan las comunidades extranjeras, una sociedad neoliberal y altamente segregada que mantiene el statu quo de la élite.

Los fenómenos migratorios en las Américas: movimientos en el vecindario

En las últimas décadas ha habido un incremento de las “migraciones sur-sur”, denominadas así para diferenciarlas de los desplazamientos hacia Estados Unidos y Europa. En la actualidad las personas nacidas en la región representen el 60% del total de inmigrantes de los países latinoamericanos (M. Araya & Godás, 2008). Específicamente en Chile de acuerdo al censo del 2002 “la mayor cantidad de extranjeros provenía de América del Sur, representando casi el 68% del total de la población extranjera” (Martínez, 2011, p. 127).

América Latina y el Caribe son escenarios con una movilidad intrarregional que se caracteriza por tener más personas que salen de sus territorios de las que ingresan a ellos. De acuerdo al informe de la CEPAL/ECLAC del año 2006, a nivel regional, “los inmigrantes representan un promedio de 1% del total de la población, mientras los emigrantes alcanzaban el 3.8%” (Solimano, 2013, p. 136). Esta misma dinámica comparte Chile cuando para el 2005, se indicaba la existencia de 857.781 personas de nacionalidad chilena que residían en el extranjero y que correspondería al 5% de la población de acuerdo a los resultados del Registro de Chilenos en el Exterior 2003-2004, (Martínez, 2011).

El incremento constante de los flujos sur-sur no sólo está relacionado con las condiciones económicas y políticas de los países de la región, sino también con otras que obligan a tener una mirada más compleja y global, dados los cambios en la geopolítica internacional luego de los hechos del 11 de septiembre del 2001 en Estados Unidos, donde el giro en la política de seguridad nacional que manifestaría Estados Unidos en relación a los extranjeros a partir de este evento, sería crucial para la comprensión de los fenómenos migratorios del centro y sur del continente americano.

Inmigración en el Chile de hoy: bajos porcentajes, mediáticas alarmas

Iniciando el nuevo siglo Chile se caracterizaría por una baja presencia de extranjeros (1,2%) de acuerdo a estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (Martínez, 2003), en relación a Argentina (4%), Costa Rica (cerca del 8%), Venezuela (4%), Estados Unidos

(más del 12%) y Canadá (poco más del 18%). Para aquella época, y basados en el censo de 1992, algunos investigadores de la academia con gran eco en los medios de comunicación, ya hablaban en el país de ‘*una oleada migratoria*’, a pesar que “no hay antecedentes concretos que permitan afirmar que el país se haya transformado en el principal polo de atracción en la Región” (Schiappacasse, 2008, p. 24). Uno más, sí, efectivamente luego de la expulsión de sus ciudadanos durante la dictadura y del retorno de algunos de ellos durante la década de los noventa.

En esta parte del continente americano, se encuentran países como Costa Rica, Argentina y Venezuela que serían “economías netamente de inmigración” (Solimano, 2013, p. 129). A conclusiones similares llegó la geógrafa Schiappacasse, quien describía la presencia de 4 focos de atracción migratoria entre países latinoamericanos: “Argentina y Venezuela como países de inmigración temprana (con población inmigrante envejecida); México como país de tránsito hacia Estados Unidos, y Costa Rica como nuevo foco de atracción en Centro América” (Schiappacasse, 2008, p. 24).

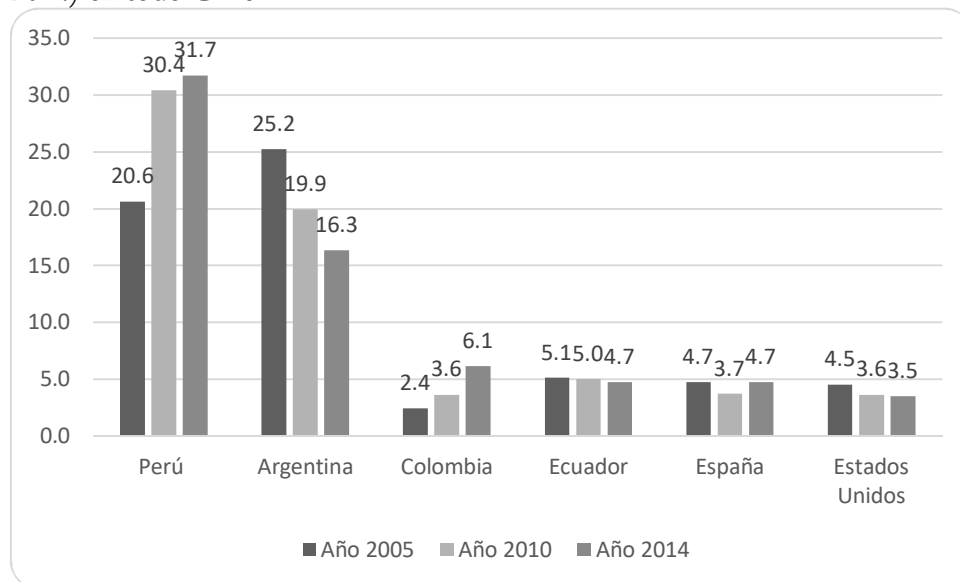
Para el 2010 la presencia de extranjeros en Chile era del 2,08% (Departamento de Extranjería y Migración, 2011) del total de la población y una estimación para el 2014 indica que es del 2,3% (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 20). A pesar del continuo crecimiento, los datos siguen siendo bajos respecto a la dinámica mundial, pero visibles en relación a los censos de dos décadas atrás. Uno de estos censos fue realizado durante el periodo dictatorial (censo de 1982), mientras la dinámica era de expulsión de ciudadanos chilenos y de seguridad nacional en relación a los extranjeros. Para el segundo censo (de 1992), estaban empezando a regresar los exiliados, emigrantes económicos, hombres y mujeres que con sus familias (esposas e hijos concebidos como extranjeros) retornaban al Chile democrático.

De acuerdo a lo anterior, encontramos que los fenómenos migratorios presentados en el país a comienzo de siglo XXI hacen parte de la nueva lógica de distribución de población a nivel mundial, y aunque “Chile comenzó a posicionarse como un destino claramente atractivo para los migrantes regionales” (Martínez, 2011, p. 126), y ha habido un paulatino crecimiento, “existe una tendencia, exacerbada por los medios, a pensar que el país registra una verdadera invasión de migrantes debido a su estabilidad económica y al retorno de exiliados” (Schiappacasse, 2008, p. 23).

Ahora existe un escenario geopolítico en el cual los tratados de libre comercio y la globalización de las economías han llevado a la circulación de bienes, servicios y personas en los diferentes bloques de países. A nivel de tratados supranacionales en esta parte del continente se encuentra al MERCOSUR o Mercado Común del Sur, (firmado en 1996), desde el cual se generaron vínculos con los diversos países de la región en búsqueda de una integración económica, política y cultural y que facilitaron la movilidad humana al interior de la región latinoamericana, de lo cual se dará cuenta en la segunda parte del siguiente capítulo.

El Gráfico 14 se obtiene del último informe del Departamento de Extranjería y Migración, en el cual se observan 6 de los principales países de origen. Estas nacionalidades interesan en la medida en que los niños y niñas que participaron en la elaboración de los mapas parlantes provienen de países señalados allí: 8 del Perú; 6 de Argentina, 5 de Colombia, 1 de Ecuador, 1 de España, 3 de Estados Unidos. Las otras comunidades descritas en el gráfico del informe del DEM (2016) fueron Bolivia, Brasil, Venezuela y China. Dado que en nuestro estudio no hubo niños nacidos en esos países, no se utilizó tal información. Se puede observar en el cuadro, que mientras la población argentina ha disminuido en su ingreso y permanencia en Chile, la peruana ha aumentado aunque ligeramente en el último corte.

Gráfico 9 Presencia de extranjeros por países de origen durante el periodo intercensal (2005-2014) en todo Chile



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Gráfico 1.3 titulado Migración en Chile: Las 10 comunidades de migrantes con mayor magnitud 2005-2014 (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 20).

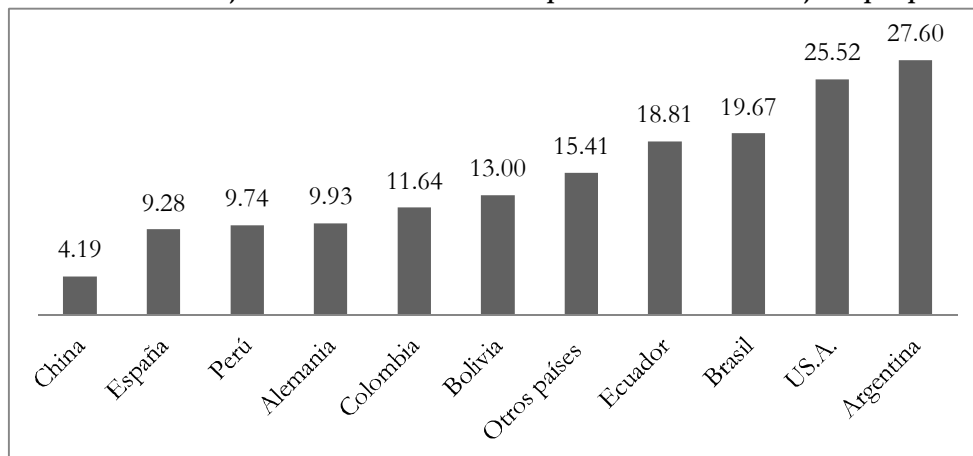
A diferencia de la población colombiana que ha tenido un significativo incremento en este último corte (entre 2010 y 2014), la de Ecuador ha disminuido progresivamente en la última década.

Específicamente en relación a los estudios sobre la niñez migrante, tales temores por una 'invasión a la escuela chilena' se pueden observar en la manera como a pesar de su baja presencia estadística, la niñez peruana ha sido el foco de atención por diferentes instituciones (académicas, mediáticas, estatales, no gubernamentales, etc.), comenzándose a dirigir la lupa sobre la niñez afrodescendiente en los últimos años.

En este sentido, se puede señalar que a nivel de estudios estadísticos brindados por el Departamento de Extranjería en sus diferentes informes -año 2009 a 2015-, la migración en Chile se caracteriza por ser mayoritariamente adulta, cuyo ejemplo más conocido es la de origen peruano que se convertiría en la minoría extranjera más significativa a nivel nacional. De hecho, en los últimos años ha habido un incremento bastante importante de esta población en todo el país, y con especial énfasis en la ciudad de Santiago, donde se ubica mayoritariamente y es visibilizada en espacios céntricos de la ciudad.

La fuerte presencia de población adulta contrasta con la baja presencia de la niñez del mismo origen, donde de cada 100 personas de origen peruano que residían en el país, sólo unos 10 correspondían a menores de 15 años, (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18), como se puede observar a continuación:

Gráfico 10 Porcentaje de menores de 15 años respecto al total de extranjeros por países



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEM 2011

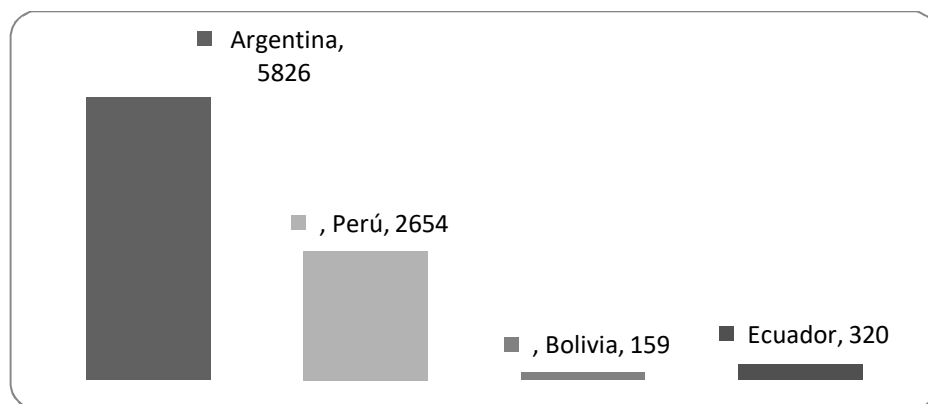
De hecho, la migración infantil peruana se encuentra muy por debajo del promedio de niños/as extranjeros como se puede observar en el Gráfico 15. El Departamento de Extranjería y Migración (DEM) estimó que la niñez del Perú que residía en el país para el año 2010 estaba cercana a las 13 mil personas, correspondiendo al 9,7% del total de los nacionales de dicho país. En el mismo informe del DEM, se señala la presencia de 55.947 niños, niñas y adolescentes descendientes de migrantes en todo Chile, correspondiente al 15% del total de la población extranjera (Departamento de Extranjería y Migración, 2011).

Se observa en la misma tabla un predominio de la niñez argentina sobre sus pares de otros países desde el Censo del 2002, donde la “**inmigración argentina tiene un fuerte carácter familiar**” (Martínez, 2003, p. 29), lo cual se puede corroborar desde los informes del Ministerio del Interior, donde los menores de 15 años representan el 27.6% en el caso de Argentina, 25.52% en el caso de Estados Unidos, 19,67% en el de Brasil y 18,81% en el caso del Ecuador. Existe también otro tipo de migración con un bajo porcentaje de niños, como en los casos de España (9,28%), Perú (9,74%), Colombia (11,64%) y Bolivia (13,0%), (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18); dichos porcentajes también pueden ser leídos en el mismo gráfico.

De acuerdo a los datos brindados por el Ministerio del Interior en los informes del Departamento de Extranjería y Migración (años 2010 y 2011), una década después sigue predominando la presencia de menores de 15 años de origen argentino frente a sus pares

peruanos, aunque se ha visto disminuida la brecha entre los dos grupos. Por otra parte y como se verá a continuación, la llegada de la niñez de Argentina fue significativamente mayor a la del Perú de acuerdo a lo registrado en el censo del 2002.

Gráfico 11 Niñez extranjera (de 4 países) que vivía en la Región Metropolitana para el 2002



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo del 2003 obtenido en Martínez (2003)

Revisando los datos de presencia de la niñez argentina frente a sus pares peruanos, se retoman las palabras de Martínez, quien señalaba la necesidad de “poner en su justo lugar la presencia de los inmigrantes en Chile, despojándola de visiones sensacionalistas, prejuicios y temores” (Martínez, 2003). Algunos de éstos parecieran estar presentes en las formas de abordaje de la dinámica migratoria en las diferentes esferas del país, en relación por una parte, a “la reinserción de las familias chilenas de emigrados, aspecto muy olvidado en los debates sobre la inmigración” (Martínez, 2003) y por otra parte, a un legado histórico de vieja data, de los tiempos de los colonos europeos en Chile reactualizando además rencillas de la Guerra del Pacífico en un espacio dominado por la élite santiaguina en el centro del país, aún sabiendo que las migraciones fronterizas (Perú y Bolivia) siempre han hecho parte de la historia del norte del país.

Los anteriores datos resultan interesantes por la diversidad de estudios realizados sobre la población infantil inmigrante, de lo cual se habló en capítulos iniciales y cuyo foco de atención ha sido la niñez peruana; al igual que la argentina, nos encontramos con datos estadísticos sobre la migración infantil de otros países tales como Estados Unidos y España lo que nos remitiría a

los flujos “norte-sur” y que a pesar de su presencia en el país, tampoco han sido de interés para diferentes instancias sociales tales como la academia y los medios de comunicación.

La información presentada en el anterior cuadro será relevante a lo largo del texto, ya que llevará a preguntas sobre otras formas de vivir la migración en el contexto santiaguino, cuando los desplazamientos son de países tradicionalmente territorios de recepción y no de salida de personas. Existe también un 18,2% de la población infantil migrante y que representa más de 10 mil niños y niñas que corresponden a países tales como Turquía, República Dominicana, Haití, El Salvador, Jordania, Irak, Pakistán, Venezuela, entre otros (Departamento de Extranjería y Migración, 2011), lo cual lleva a plantear que la migración infantil en Chile está lejos de considerarse una experiencia homogénea nominada como “latinoamericana”.

En este sentido, la construcción de imaginarios sobre una sociedad chilena blanca no se refiere únicamente a las migraciones actuales y a la Ley de Extranjería desde su construcción como amenaza para la soberanía nacional, sino que hace parte de un continuo, como se pudo observar en los capítulos anteriores, entre en el fuerte vínculo histórico de formación de Estado y la migración europea. Este ejercicio de historización también orienta hacia la comprensión de cómo a partir de diferentes políticas se buscó desaparecer el legado indígena de las narraciones identitarias del país.

Es decir, la lógica de homogeneización y blanqueamiento al interior del país a través de las narrativas de nación se orientó hacia la victoria en la Guerra del salitre y en consecuencia a la incorporación de territorios del Perú y Bolivia, pero minimizando las referencias de los procesos de chilenización dados a nivel nacional desde instituciones paramilitares como las Ligas Patrióticas. Un segundo punto en relación a dicha lógica remite a la crítica nacionalista y la emergencia del “roto” como símbolo del pueblo, que también haría parte de las prácticas discursivas que se fueron configurando para relatar los eventos históricos de un pueblo distante y distinto de sus vecinos del norte, y sin referencias a los del lado, es decir, a los vecinos de Argentina.

He aquí que “la historia nos puede indicar cómo las percepciones de eventos específicos han cambiado con el tiempo, debido a narrativas y recuentos en conflictos de una experiencia específica un fenómeno que puede ser observado frecuentemente en la construcción discursiva

de identidades nacionales” (Wodak & Ferreiro, 2013, p. 199), por lo cual, a continuación se verá cómo los discursos hegemónicos de ‘blancura’ empiezan a ser parte de la narración identitaria nacional desde la misma formación del Estado chileno. Una narración blanqueada desde la manera como se observa a los ‘nuevos migrantes’, así como se les concibe como andinos y ‘negros’.

Sin embargo, se han encontrado investigaciones que aunque pocas, han empezado a tensionar los naturalizados referentes marginales con que se conciben estos sujetos en el escenario chileno. Por ejemplo, en el estudio de Hoyos sobre las representaciones de la segregación sobre la migración peruana como formas de proyección de la sociedad receptora, concluyó que:

“Los prejuicios o las prácticas de discriminación [resultado del análisis de las entrevistas] no son nuevos o inherentes respecto de la aparición o emergencia de la imagen peruana en la sociedad chilena, como figura migratoria asociada al espectro indígena. Lo relevante, en cuanto a la conducta arbitraria y la actitud de prejuicio cultural, es que éstas remiten a los propios prejuicios arraigados, los que son proyectados sobre la figura migratoria peruana” (Hoyos, 2015, p. 90)

En este sentido, el autor aporta conocimiento sobre una autoevaluación negativa que se proyecta en la migración peruana (pero no desde un anclaje de diferenciación nacional reduccionista), sino en relación a su construcción subalternizada. La “endofobia” operaría en el contexto chileno en la medida que en la “representación vinculada al grupo peruano se percibe cercana a aquellos aspectos oscuros o alterados de la propia identificación” (Hoyos, 2015, p. 91).

“Dentro de un año más ya no vamos a tener extranjeros y vamos a tener puros chilenos, pero chilenos negros”

La cita que titula este apartado corresponde a una de las entrevistas hecha al interior del Fondecyt y es retomada para dar cuenta de la manera como las alarmas mediáticas y los abordajes académicos sobre los sujetos adultos de las migraciones internacionales en Chile, hacen antesala a la llegada de sus hijos e hijas; una antesala que les configura problemáticamente, bien sea desde una percepción de masividad o de marginalidad, como se especificó en el Capítulo 3.

En este sentido, como se describía anteriormente, la llegada de esta niñez se dio en medio de una alarma mediática desplegada negativamente sobre la comunidad peruana y posteriormente sobre los afrodescendientes que se habían convertido en el objeto predilecto de diversos medios de comunicación. Así, para describir los fenómenos migratorios que estaban dándose en el país en el primer caso, se hipervisibilizó la migración peruana, a pesar de que hasta comienzos del milenio, la argentina era la mayor comunidad extranjera en Chile, con un 26%, seguida por la peruana con un 21% (Martínez, 2003). A manera de ejemplo, recordemos la nota de El Mercurio para el 7 de octubre del 2007 citada en la investigación de Pavez sobre la niñez peruana

“Los sudamericanos reemplazan a los europeos como mayoritaria presencia foránea en el país. Ya hay 100 mil peruanos y se espera la "inminente" amnistía del gobierno para regularizar a los ilegales. [...] Del total de peruanos en Chile, no más de 400 están en las cárceles. [...] una nana peruana que acá gana cerca de US\$ 400, en Perú apenas podría conseguir poco menos de 200 dólares.” El Mercurio, 7 de octubre 2007 (Pavez, 2011, p. 246).

Esta nota periodística es contemporánea con la publicación del Departamento de Extranjería y Migración donde se utiliza formalmente el término de “nueva migración”, para dar cuenta de los flujos sur-sur que caracterizarían la región sudamericana de final del siglo XX y comienzos del XXI. De esta manera Harboe indica:

“Chile hoy se enfrenta a lo que se ha denominado una “nueva inmigración”, muy reciente y procedente especialmente de Sudamérica (origen andino). Sus principales características son su espontaneidad, su finalidad eminentemente laboral, con un tipo de migrante cuya principal característica es que su procedencia, costumbres sociales y laborales son de tipo urbana, compuesta principalmente por mujeres y que se incorpora al país desarrollando labores relacionadas con la mano de obra, en el área de la construcción, la industria y en servicios domésticos” (Harboe, 2007, p. 3).

Así frente a aquella “*vieja inmigración de europeos*”, la “*nueva migración*” es caracterizada como “de origen andino”. Esta nostalgia por la migración europea de siglos anteriores pareciera caracterizar algunos análisis tanto de la academia como de los medios de comunicación, en los

que resurgieron algunos nacionalismos añejos heredados de la Guerra del Pacífico, extendidos a las comunidades bolivianas, y que visibilizan de forma racial a las de Colombia, Haití y República Dominicana.

De ahí que en el titular de una nota periodística del Mercurio del 16 de octubre del 2015, se haga referencia al “*El "sueño chileno": Colombianos, haitianos y dominicanos en las calles de nuestro país*”³⁸, que integran “comunidades emergentes”, concepto que usan para agrupar a los afrodescendientes de tales países sobre quienes se realizó la nota. O la nota de The Clinic sobre el comercio sexual en el centro de Santiago, bajo el titular “*El comercio sexual afro que se tomó el centro de Santiago*”, en el cual describían al:

“mall del chocolate”, la expresión usada por los asiduos al sexo pagado para referirse a las bondades de la piel canela que abunda en calles, cafés, topless y demases[sic] de este sector de la capital”³⁹

En este sentido, la alarma mediática desplegada desde comienzos de siglo en el país, ha sido clave para la “construcción de la migración como un problema, magnificando el peso de los inmigrantes en el conjunto de la población chilena y por lo tanto creando la percepción de esta como un tema de preocupación” (Rebolledo, 2013), como lo señalara van Dijk en relación a los medios de comunicación y las élites, “las élites simbólicas son principalmente élites discursivas. Ejercen el poder a través del texto y el habla. Sin el texto y sin el habla, el racismo sería probablemente imposible” (van Dijk, 2006, p. 19).

Se puede afirmar, en este orden de ideas, que en los medios de comunicación la construcción de ‘los otros’ se hace a partir de juicios racistas (Rebolledo, 2013). Lo cual se puede encontrar en el contexto chileno a partir del trabajo de análisis hecho por Póo (2009) sobre periódicos como El Mercurio, Las Últimas Noticias, La Tercera y La Nación durante el primer semestre del año 2008. Allí señala que:

³⁸ <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/10/16/754733/El-sueno-chileno-Colombianos-haitianos-y-dominicanos-en-las-calles-de-nuestro-pais.html>

³⁹ Desde <http://www.theclinic.cl/2013/06/11/el-comercio-sexual-afro-que-se-tomo-el-centro-de-santiago/>

“A través del discurso de los periodistas y las líneas editoriales de los medios en los que trabajan, se van construyendo imaginarios sobre los otros, en este caso los "otros fronterizos". Se trata de imaginarios ligados a los capitales culturales y sociales, históricos, que van conformando un campo de entendimiento muchas veces cruzado por prejuicios, sentidos de superioridad, blanqueamientos, sentidos de mundo de matriz eurocéntrica, estereotipos en donde el proyecto unificador de heterogeneidades muchas veces asume una agenda homogénea y hegemónica” (Póo, 2009, p. 2)

El foco de las noticias, de acuerdo al análisis de Poo (2009), serían los “otros fronterizos”, particularmente los peruanos sobre quienes se generaron narraciones periodísticas en torno a una condición de ‘ilegalidad’, delincuencia, pobreza y marginalidad (Hernández, 2011; Stefoni, 2003), invisibilizando otras aristas alrededor de los sujetos que llegaban al país, y que desde diferentes ámbitos fueron ‘peruanizados’. En este sentido, Hernández retoma la entrevista al empresario peruano Jorge Gotelli quien aclaró:

“Chilevisión le tiene fobia a los peruanos. Se mira sólo una lumbre en contra de la inmigración. A mí me entrevistaron y la única parte de la entrevista que utilizaron para su documental fue en la que admití que hay peruanos que son muy sucios. ¿Por qué no transmitieron el hecho que tenía casa propia o qué me gusta Chile? No me explico por qué?” (Hernández, 2011, p. 59).

Así, a lo largo de la primera década del milenio hubo una gran producción de investigaciones e intervenciones sobre los fenómenos migratorios cuando la lupa académica y mediática se posó sobre las comunidades originarias del Perú. En esta investigación, se coincide con Guizadi y Garcés cuando consideraban que “la experiencia migrante peruana constituye un locus privilegiado para estudiar los procesos de alteridad histórica entre Chile y Perú” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 228), a partir de un sinnúmero de investigaciones realizadas únicamente en el centro del país, pero cuyos resultados se generalizaron bajo la frase “en Chile”. De hecho estos investigadores analizaron 75 documentos (artículos, tesis, ensayos, capítulos de libros, informes), de los cuales sólo 3 se habían realizado fuera de Santiago. Parte de sus conclusiones les llevan a señalar que:

“la idea de que la visibilización de “lo peruano” en Santiago –su construcción como “el otro indígena”–, está profundamente vinculada con los juegos de emergencia y ocultamiento que el paradigma étnico nacional chileno plantea de manera desigual en diferentes espacios regionales de Chile” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 236)

Así mismo, como lo especifican posteriormente mediante una lectura que brinda la colonialidad del poder,

“Esta relación entre centro –como locus productor de una alteridad políticamente impuesta, homogeneizadora y dominante– y las periferias –como espacio invisibilizado, subordinado y adscrito a una eterna insuficiencia en relación al centro– tienen en sí un fuerte contenido “moderno”, o más bien un contenido de cierta modernidad europea en su proceso de invención de la otredad contemporánea” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 236)

De manera que los recortes espaciales que habrían operado en estas investigaciones responderían a la “producción de la espacialidad del poder” (Guizardi & Garcés, 2014, p. 237) desde las cuales las divisiones geopolíticas de los países latinoamericanos remiten a nacionalismos de corta data y a centralismos (de la capital del país sobre las demás regiones) que invisibilizan, por ejemplo, la complejidad de los fenómenos de movilidad histórica del Norte Grande. Donde particularmente la:

“región chilena de Arica y Parinacota conjuga un pasado de 11.000 años de intensos flujos humanos; a la vez que se constituye desde periodos precoloniales como un espacio cruzado por rutas comerciales varias, por caminos y carreteras que comunicaron los vastos territorios del Imperio incaico y de los muchos otros grupos culturales que poblaron la región” (Guizardi et al., 2015, p. 21).

Poblamiento de larga data frente a la historia republicana de Chile, Perú, Bolivia y otros países latinoamericanos en la configuración de sus fronteras geopolíticas hace poco más de un siglo. En este sentido llama la atención que el informe del OBIMID, a partir del análisis socio-económicos de la CASEN 2009 y 2013, “plantean la posibilidad de reconocer un rostro aymara

en la pobreza del norte grande del país, y afrodescendiente en la capital” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 28).

Desde el Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID) se elaboró un informe publicado para el año 2016, bajo el título “*La Migración en Chile: Breve reporte y caracterización*”. Parte de este trabajo realizado por investigadores del Servicio Jesuita de Migrantes (Nicolás Rojas Pedemonte) y del Departamento de Extranjería y Migración (Claudia Silva) está basado en el Informe “Migración en Chile 2004-2014”(Departamento de Extranjería y Migración, 2016) y otras bases de datos de esta última institución. Como de forma similar lo hiciera para el 2003 desde la CEPAL Jorge Martínez Pizarro titulado “El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002”. En el informe OBIMID se realiza una caracterización demográfica y socioeconómica de los flujos migratorios en Chile, marcando el comienzo de siglo como un referente temporal clave para la comprensión de estos fenómenos,

“el año 2001 representa un hito, con procesos internacionales que posicionan a Chile como uno de los principales países de destino de la migración en el concierto sudamericano: por un lado, la securitización de las fronteras en el primer mundo por la amenaza terrorista del 11-S y, por otro, la profunda crisis económica y política del principal destino migratorio del Cono Sur, Argentina. Siguiendo la tendencia internacional al alza de la migración sur-sur, la migración latinoamericana a Chile se ha cuadruplicado en números absolutos desde el fin de la dictadura cívico-militar hasta hoy (INE, 2015); pero desde el año 2001 se enfatizan ciertas particularidades, como una fuerte presencia femenina, indígena y, más recientemente, afrodescendiente” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 5).

Desde allí, y a través de los resultados de la Encuesta CASEN para el año 2013, los autores hacen referencia a las mediciones sobre ingresos y sobre pobreza multidimensional, desagregando poblaciones (nacionales frente a migrantes), en tres contextos regionales (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016). Se describen, en este sentido, las características de las comunidades más vulnerables a partir de tres contextos regionales de migración: la Región de Arica y Parinacota, la de Antofagasta y la Metropolitana de Santiago. A partir de su análisis,

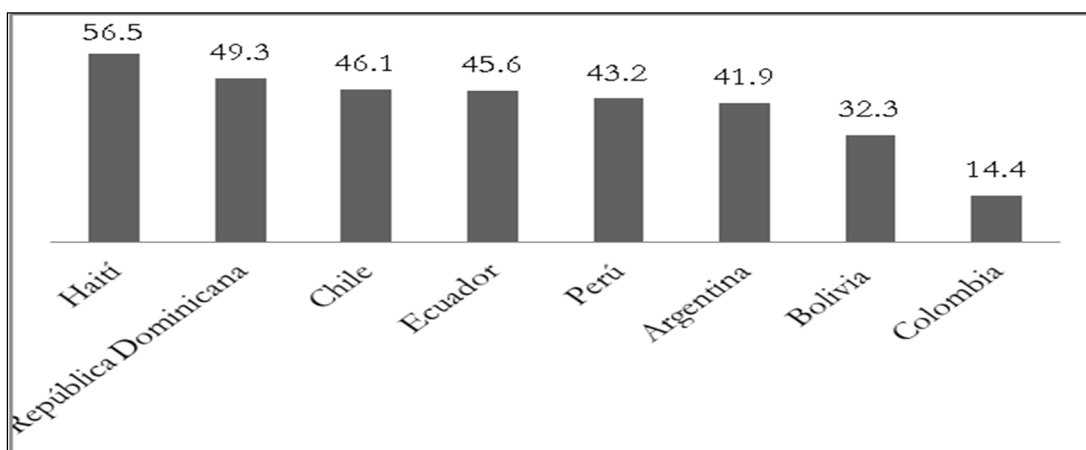
identifican significativas diferencias sobre las condiciones monetarias en relación a su ubicación residencial (región) y nacionalidades.

En el Norte Grande “se identifica que la población migrante de Arica y Parinacota es la más empobrecida, mientras la de la capital es aquella que alcanza mayor presencia en los quintiles más ricos” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 28)

A nivel de desagregación por países de origen, desde el Informe OBIMID se especifica que

“en el norte, tanto en Antofagasta como en Arica y Parinacota, son las comunidades de Bolivia y Argentina aquellas que se concentran en los quintiles más empobrecidos, seguidos por los originarios de Perú. Sin embargo, esta tendencia se revierte en la capital, concentrándose los bolivianos y argentinos en los quintiles más ricos, mientras son los dominicanos, seguidos de los haitianos y ecuatorianos, aquellos en peores condiciones monetarias (concentrados en los dos primeros quintiles)” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 28)

Gráfico 12 Porcentajes (suma de Quintil I y Quintil II) de menores ingresos por grupos nacionales que residen en la Región Metropolitana

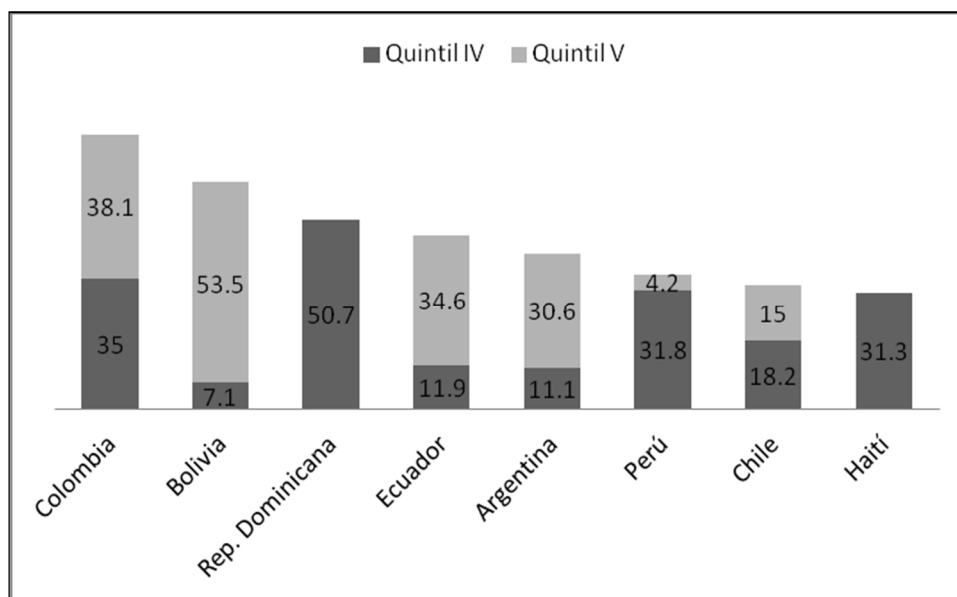


Fuente: Elaboración propia a partir de la Tabla 8 Población migrante según ingreso (quintiles), por regiones y nacionalidad (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 29 datos desde la Encuesta CASEN 2013)

El anterior gráfico se hizo siguiendo la propuesta de Pedemonte y Silva (sumar los dos primeros quintiles) para evidenciar los altos porcentajes de pobreza en la Región Metropolitana

por parte de las comunidades no nacionales. Ahora bien, desde este acercamiento llama la atención que sea Haití (56.5%), el grupo con mayor porcentaje de pobreza, a diferencia de lo que señalaron tales autores (cuando República Dominicana tiene un 49.3%).

Gráfico 13 Porcentajes de mayores ingresos (Quintil I y Quintil II) por grupos nacionales que residen en la Región Metropolitana



Fuente: Elaboración propia a partir de informe OBIMID (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016)

En relación al Quintil IV y V, el Gráfico 18, remite unas conclusiones más amplias de las presentadas desde el informe OBIMID. Encontramos en este sentido, que los grupos nacionales ‘más ricos’ (en los mismos términos que plantea el informe), o mejor, con mayores porcentajes en los quintiles IV y V, es decir, los que tienen ingresos más altos son: Colombia (73.1%), Bolivia (60.6%) Rep. Dominicana (50.7 %), Ecuador (46.5 %), Argentina, (41.7 %), Perú, (36 %), Chile (33.2%), y Haití (31.3%). Lo que se da en relación a Rep. Dominicana y Haití efectivamente es una ausencia total en el quintil que registra mayores ingresos, es decir el Quintil V que el gráfico responde a la sombra más clara.

Ahora bien, como se señalaba anteriormente, OBIMID brinda información importante en relación a las características sociodemográficas y económicas no sólo en la Región

Metropolitana sino también en dos regiones del norte del país, esto es de las regiones de Arica y Parinacota y la región de Antofagasta.

En relación a los flujos centro-sur que aparecieron en esta investigación sobre la niñez de las migraciones (dos niños de Haití y uno de República Dominicana), así como referencias de afrodescendientes de Colombia en las entrevistas al interior del Fondecyt, llama la atención el fuerte interés por la migración afrodescendiente que señalaban los autores del Informe OBIMID. Así, adicionalmente a la presencia “femenina e indígena” analizada ampliamente durante los años anteriores sobre los sujetos provenientes del Perú, emergen paulatinamente trabajos sobre otro grupo no nacional, de hecho:

“Es relevante señalar que aun cuando no existen estadísticas sistemáticas sobre la población migrante afrodescendiente, la información cualitativa recogida desde el trabajo del Servicio Jesuita a Migrantes de Chile, destaca la presencia de importantes flujos de población afrodescendiente vulnerable. Esta población procede principalmente del Valle del Cauca de Colombia, como también de República Dominicana y Haití, aun cuando no es fácil generalizar sobre la vulnerabilidad de este último colectivo” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 26).

Ubicándose, a nivel residencial estos grupos con sus pares socio-económicos nacionales, particularmente frente a la población haitiana, los autores especifican que viven en comunas tales como Quilicura, Estación Central, Santiago Centro, Independencia y San Bernardo (Rojas Pedemonte & Vásquez Rencoret, 2015).

Así como se desarrolló gran producción académica sobre la migración desde hace poco más de una década, dirigiendo su mirada hacia la migración peruana, ahora el lente apunta a la población afrodescendiente, bien sea de Colombia, de Haití o de República Dominicana. He aquí que se encuentre -luego de poco más de dos décadas del incremento de la migración- con producciones tales como los Boletines Informativos del Departamento de Migración y Extranjería. El número uno habla de la migración proveniente de Haití (N. Rojas, Silva, Amode, Vásquez, & Orrego, 2015) y el segundo es acerca de la migración de República Dominicana (Caterine Galaz, Rubilar, & Silva, 2016).

Capítulo 7.

Ley de Extranjería, de políticas migratorias y otras ausencias

“Algunos tienen que buscar su RUT, tratar de tener su, su situación al día” (Entrevista a secretaria E3)

En capítulos anteriores se señalaba la manera como la legislación sobre las migraciones se vinculó a la estructura institucional del naciente estado chileno. Es decir, a la vez que se promovía la llegada de europeos y estadounidenses, se implementaban una serie de medidas y privilegios para garantizar su permanencia en el país y su pronta adscripción a la ciudadanía del Estado chileno. Medidas que se complementaban con ausencias legislativas que mantenían a un grupo importante de ciudadanos, llamados ‘el bajo pueblo’, en condiciones de marginalidad para comienzos del siglo XX. Al respecto, se comparte la posición de Stefoni, cuando señala que:

“En la historia de la legislación migratoria se observa una concepción dual del sujeto inmigrante (un extranjero deseable -el colono- y otro no deseado -el espontáneo-), pero con la dictadura ganó terreno la visión negativa, pues se le señaló como una potencial amenaza a la nación. Esto justificó la implementación de mecanismos de control estatal establecidos en la legislación de 1975” (Stefoni, 2011a, p. 81).

En este sentido, interesa a continuación profundizar en la manera como toma forma el mantenimiento por parte de las élites gobernantes de esta estructura institucional, la cual para el siglo XX se caracteriza por varios periodos dictatoriales y siendo el último del siglo el que compete directamente en lo que se refiere a la gestión de las migraciones, particularmente a la Ley de Extranjería. Allí no sólo se modifica el concepto de “migrante” y se utiliza el de “extranjero” para diferenciarlo de las políticas de migración y colonización de legislaciones anteriores (Stefoni, 2011a), sino que centraliza su gestión en una institucionalidad derivada únicamente del Ministerio del Interior y de Seguridad Pública, con escasos convenios intersectoriales en ámbitos tales como educación y salud en un escenario neoliberal de reducción del Estado de Bienestar desde la dictadura. Al respecto compartimos la pregunta con Villalobos Ruminott:

“¿No habrá sido el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, un signo de transformación de la configuración geopolítica del mundo, confirmado casi 30 años después, con los atentados del 11 de septiembre del 2001, en Nueva York? Pasamos desde la contrainsurgente Doctrina de Seguridad Nacional a la Doctrina de Guerra Preventiva” (Villalobos-Ruminott, 2008, p. 46).

Se enfatiza en este sentido la manera como la Ley de Extranjería en su componente práctico de administración y gestión para el visado, como parte de la política nacional migratoria del Gobierno de Chile, ha generado toda una institucionalidad derivada del Ministerio de Interior y de Seguridad Pública con un fuerte tinte policial. En este sentido Stefoni señala que:

“Durante la dictadura se acentuó la idea de peligro bajo la forma de terroristas (comunista-marxista), mientras que en la actualidad la representación se asocia, más bien, a un problema social (bajo las imágenes de pobre-subdesarrollo-delincuente)” (Stefoni, 2011a, p. 82)

Se considera que el fuerte mantenimiento de esta política de seguridad nacional contribuye a la criminalización de la migración, no sólo discursiva, sino también materialmente y que se agudiza para la segunda década del milenio tanto en el escenario europeo como en el norteamericano.

Respecto a la administración y gestión de las migraciones en Chile, el Informe OBIMID especifica las instituciones encargadas de este ámbito en el país. La primera de ellas es el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública; la segunda es el Ministerio de Relaciones Exteriores y la tercera de ellas es la Policía de Investigaciones de Chile (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016).

Primero, dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) tiene dentro de sus funciones el “...análisis de solicitudes de residencia temporal, permanente, refugio y nacionalización. [La] promoción de acciones de acogida que incentiven la integración del colectivo migrante; [la] promoción de la modernización de la institucionalidad, legislación y gestión migratoria en Chile; [el] desarrollo e implementación

del Instructivo Presidencial de Política Migratoria”, tal y como se expresa en la página de internet⁴⁰, así como las órdenes de expulsión (Departamento de Extranjería y Migración, 2016).

Segundo, el Ministerio de Relaciones Exteriores se encarga de las visas consulares, es decir, las visas de turismo y residencia temporal solicitadas desde los diferentes consulados del mundo (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016). Específicamente estas funciones son realizadas por el Departamento de Inmigración que fue creado en 1954, mediante el Decreto con Fuerza de Ley N° 69 (M. V. Cano et al., 2009); de acuerdo a la página oficial:

“El Departamento aplica la normativa de inmigración vigente y definida en el Reglamento de Extranjería del Ministerio del Interior aprobado por Decreto Supremo N° 1.306 del 27 de octubre de 1975 y modificado por Decreto Supremo N° 597 del 14 de junio de 1984”⁴¹

Finalmente, la tercera institución es la Policía de Investigaciones de Chile⁴², derivada de la Subsecretaría del Interior y dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Ella tiene como una de sus funciones “controlar el ingreso, egreso y reingreso de personas del territorio nacional y la fiscalización de la permanencia de extranjeros en el país”.⁴³

He aquí que el tinte policial de la legislación migratoria reposa en una fortalecida institucionalidad que se ha reforzado en el último siglo, tanto en la dictadura, como en los gobiernos anteriores. Por ejemplo, en el caso de la Policía de Investigaciones de Chile, la creación de la Jefatura Nacional de Extranjería y Policía Internacional, se remonta al 25 de septiembre de 1944,⁴⁴ aunque la Ley Orgánica que le derivó las funciones descritas anteriormente se haya dado durante la dictadura militar bajo el Decreto Ley 2460 de 1979.

De manera que la “regulación de la migración en Chile está muy lejos de ser una política basada en los derechos humanos de las personas” (Lagos, 2014, p. 344). Este Decreto Ley 1.094 fue impuesto durante la dictadura militar y es conocido como Ley de Extranjería, norma que fue

⁴⁰ <http://www.extranjeria.gob.cl/estructura-interna-del-dem/#>

⁴¹ <http://www.minrel.gov.cl/departamento-de-inmigracion-din/minrel/2008-07-16/140738.html>

⁴² <http://www.policia.cl/extranjeria/portada.htm>

⁴³ Ídem

⁴⁴ Ídem

reglamentada por el Decreto Supremo 597 de 1984, conocida a su vez como el Reglamento de Extranjería (Lagos, 2014). Mediante estos dos cuerpos legales se administra el ingreso al país, la residencia, la permanencia definitiva, el egreso, el reingreso, la expulsión y el control de los extranjeros (Decreto Ley 1094, 1975).

En este sentido, la ‘Ley de Extranjería’ es un reflejo de la fuerte ideología de seguridad nacional promovida durante el régimen de Pinochet. Período en el cual “ser extranjero/a podía constituirse un peligro para la propia integridad física y psíquica, donde, sin pruebas satisfactorias, un/a migrante podía ser considerado/a como un ente desestabilizador del orden público o miembro colaborador del comunismo internacional” (Mardones, 2006, p. 3). Es un ejercicio policial desplegado además hacia la sociedad civil, pues desde este cuerpo legal, “los transportistas, empleadores y universidades son obligados a realizar controles migratorios que van más allá de la revisión del documento de identidad” (Dominguez, 2016, p. 211).

Desde la página de internet del Departamento de Extranjería y Migración se señalan los siguientes antecedentes que permiten el cumplimiento de funciones y programas desde la institucionalidad señalada:

- Decreto Ley N° 1.094 de 1975. Establece normas sobre extranjeros en Chile.
- Decreto Supremo N° 597 de 1984. Reglamentario del D.L. 1.094.
- Decreto Supremo N° 5.142 de 1960. Nacionalización de Extranjeros.
- Instructivo Presidencial N°009 de 2008. “Imparte Instrucciones sobre la Política Nacional Migratoria”.
- Decreto Ley N° 19.880 de 2003. Ley de Bases de Procedimiento Administrativo.
- Decreto Supremo N° 680 de 1990, Crea Oficina de Información, Reclamos y Sugerencias (Departamento de Extranjería y Migración, n.d.).

Como lo señala la especialista en Derecho Económico Internacional “...el derecho migratorio chileno se nutre de fuentes normativas de variada jerarquía [donde además] del Decreto Ley 1094 de 1975 [...] y su Reglamento [además de] variados oficios circulares, decretos,

y resoluciones completan la normativa en esta materia” (Dominguez, 2016, p. 195), dichas normas han sido generadas en las últimas décadas y mantienen esta fuerte ideología de seguridad nacional; concepción que se contradice con la actual realidad de movilidad humana que se presenta a nivel global, llevando a que “...muchas personas quedan en una situación migratoria irregular pese a que se han radicado en el país, tienen una situación económica solvente y han establecido vínculos con chilenos” (Lagos, 2014, p. 242).

El visado como herencia de la dictadura en tiempos de flexibilidad laboral

En este momento la investigación se enfocará en el conjunto de documentos que constituyen esa legislación, conocida popularmente como Ley de Extranjería y en la manera como desde allí se enuncia a los niños y las niñas de las migraciones; en siguientes capítulos se señalará cómo se materializa la Legislación Migratoria en espacios sociales (escolares y cotidianos), inscribiéndolos o no en espacios de vulnerabilidad, en la medida en que sus visados dependen de la situación de regularidad de los padres en escenarios laborales de gran flexibilidad.

Como se indicaba anteriormente, la ‘Ley de Extranjería’ hace referencia a una serie de Leyes y Decretos supremos en los cuales se generan clasificaciones sobre las personas que ingresan al país, así como los requisitos de ingreso y salida del país; sin que ello implique (a pesar de los tratados supranacionales que ha firmado el país, de los cuales se hablará en el siguiente apartado) modificaciones sustanciales a la ley para garantizar el acceso a los derechos humanos de la niñez en cuestión.

Año 1975: La clasificación de los extranjeros en subgrupos se realiza en el Decreto Ley de 1.094 de 1975 desde el Artículo 18 al 52. Inicialmente hay una desagregación de los extranjeros entre “residente oficial” y “demás residentes”. De acuerdo al:

Artículo 19° “Se considerarán residentes oficiales los miembros del Cuerpo Diplomático y Consular acreditados ante el Gobierno y los de organizaciones internacionales reconocidos por Chile, a quienes se concederán visaciones diplomáticas u oficiales” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 6), y

Artículo 22°: A los demás residentes se les otorgarán visaciones con las siguientes denominaciones: "residente sujeto a contrato", "residente estudiante", "residente

temporario" y "residente con asilo político" o "refugiado" (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 7).

Año 1984: Desde el Decreto Supremo N° 597 de 1984, también se realizan estas clasificaciones describiendo las características a cumplir para quienes reciban visados bajo esas denominaciones, de la siguiente manera:

“Artículo 9°: Los extranjeros podrán ingresar a Chile en calidad de turistas, residentes, residentes oficiales o inmigrantes” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 34)

Añadiéndose a la anterior clasificación el de “inmigrantes”⁴⁵. Para Stefoni, aquí se

“reemplazó la categoría de migrante por la de extranjero, eliminando con ello cualquier referencia al migrante deseado establecido en las legislaciones anteriores. Con esta nueva ley todo extranjero es posible de sospecha, por lo que se establece una serie de mecanismos de control y vigilancia” (2011a, p. 87).

Ahora bien, en el caso que refiere a la niñez, se les enuncia como “extranjero menor de 18 años”, “hijos de extranjeros” o “hijos de chilenos nacidos en el extranjero”, es decir, en relación a su vínculo filiar. En este sentido, las visas que se les otorgan a estos niños están totalmente condicionadas por la situación de documentación de sus padres y a consecuencia de ello, por la situación de irregularidad migratoria en que ellos puedan caer, donde “el hecho de que los migrantes pierdan su visa y queden como indocumentados, es una consecuencia de mantener la idea de migrante-amenaza que fundamenta la legislación actual” (Stefoni, 2011a, p. 87).

Como señalaba esta socióloga en párrafos anteriores, se establecieron una serie de mecanismos de control sobre la población no nacional, que en el caso de la niñez se pueden observar en el Artículo 48° del Decreto Supremo 597 de 1984. El documento emitido por el

⁴⁵ En el Artículo 9° se les señala “Los inmigrantes se registrarán por el D.F.L. N° 69, de 27 de Abril de 1953 y se les aplicarán las disposiciones del D.L. N° 1.094, de 1975, sus modificaciones y las del presente reglamento, que sean compatibles con el referido cuerpo legal” p. 35

Departamento de Extranjería y Migración para el 2006, integra tanto la normativa de 1975 como la del año 1984, donde a este respecto específicamente se exige que:

“Los rectores y directores de los planteles de educación fiscales y particulares tendrán la **obligación de comunicar al Ministerio de Educación Pública, cuando haya terminado el período de matrícula, la nómina de estudiantes extranjeros matriculados en ellos.** Además deberán comunicar dentro del plazo de 15 días la reprobación, abandono de los estudios o expulsión del establecimiento de los estudiantes extranjeros matriculados en él. **Dichas nóminas serán remitidas al Ministerio del Interior, el que, a su vez, las pondrá en conocimiento de Policía de Investigaciones de Chile para los fines de control correspondiente**” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 51).

Este rol policial de verificación de estudiantes extranjeros delegados a las instituciones educativas se complementará, como veremos posteriormente, con el control de su comportamiento al interior de las familias a través de los programas asistencialistas dirigidos a las poblaciones más vulnerables del país.

Tipos de visa: bordeando la irregularidad en Chile

Se ha comentado anteriormente que los visados se dan a partir del marco normativo de 1975 con pocas modificaciones sustanciales en las últimas cuatro décadas. Desde allí se mantiene la clasificación de visas para la denominación de las personas que llegan al país en como:

"residente sujeto a contrato", "residente estudiante", "residente temporario" y "residente con asilo político" o "refugiado" (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 7).

En las décadas posteriores a la dictadura, el otorgamiento de estas visas se ha ampliado para dar respuesta al contexto económico y político al cual se vinculó Chile para la década de los noventa, desde las políticas neoliberales y la desregulación del mercado de trabajo. Por ejemplo, como se señalaba desde el Informe OBIDIM “si bien las visas temporales según el DL 1.094 fueron pensadas para vínculos familiares o intereses en el país, con el paso del tiempo las visas temporales se han diversificado (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 7).

Un caso particular será descrito en el siguiente capítulo donde se encuentra la adquisición de visado temporal a partir del MERCOSUR. Este caso podría dirigir la mirada hacia cómo la institucionalidad de seguridad nacional se concreta en relación a los criterios de adjudicación de visas de forma selectiva, así como en relación a los pactos supranacionales de orden económico como el Mercosur, manteniendo acciones sobre el migrante no deseado (Stefoni, 2011a). Para llegar a ese punto, a continuación se presentan los tipos de visados en el país y la forma como son otorgados a la niñez en su calidad de dependiente, es decir, como “hijo de extranjero”.

1. Visa de turismo

La visa de turismo es una de las más solicitadas desde los consultados chilenos en el exterior. De acuerdo al Artículo 6 del Decreto de Ley 1.094,

“Las visaciones[sic] de los extranjeros que se encuentren fuera de Chile, serán resueltas por el Ministerio de Relaciones Exteriores, de acuerdo con las instrucciones generales conjuntas que impartan los Ministerios del Interior y el de Relaciones Exteriores” (Decreto Ley 1094, 1975, p. 2)

Existen convenios con algunos países que eximen de esta visa a sus ciudadanos que visiten Chile. Desde la página web del Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno de Chile se indica que:

“Se considerarán turistas a los extranjeros que ingresen al país con fines recreativos, deportivos, salud, estudios, negocios, familiares, religiosos u otros similares, sin propósito de inmigración, residencia permanente o desarrollo de actividades remuneradas” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2017).

Se requiere para esta visa una serie de documentos como el pasaporte o documento de identidad vigente hasta el término de su estadía, así como acreditar solvencia económica que le permita viajar y financiar dicha estadía, carta de invitación de una persona natural o una empresa en Chile, reservas de hotel cuando no tenga una persona de contacto en Chile (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2017). Ya estando en Chile, de acuerdo al Decreto de Ley 1256 de 1975, en el Artículo 49:

“Los turistas podrán solicitar el cambio de su calidad por la de residente o residente oficial, según proceda, si se hallaren comprendidos en algunos de los siguientes casos:

- 1.- El cónyuge de chileno y los padres e hijos de él;
 - 2.- El cónyuge y los hijos del extranjero que resida en el país con alguna visación[sic] o con permanencia definitiva, y los padres del extranjero mayor de 18 años que resida en el país en alguna de las condiciones anteriores;
 - 3.- Los ascendientes de chilenos;
 - 4.- Los hijos extranjeros de chilenos por nacionalización;
 - 5.- Los profesionales y técnicos que prueben su calidad mediante títulos legalizados y acrediten su contratación o que ejercerán efectivamente en Chile, como tales;
 - 6.- Los profesores que sean contratados por organismos educacionales del Estado o reconocidos por él, siempre que acrediten su calidad de tales, mediante títulos legalizados;
 - 7.- Los que sean designados o contratados para el desempeño de cargos para los cuales ordinariamente se conceden visaciones[sic] de residentes oficiales;
 - 8.- Los que invoquen la calidad de refugiados o asilados políticos en conformidad a lo dispuesto en el artículo 36;
 - 9.- El cónyuge y los hijos del extranjero señalados en los cuatro números anteriores. El beneficio podrá impetrarse de consuno o separadamente, y
 - 10.- Los que en concepto del Ministerio del Interior sean acreedores a este beneficio”.
- (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006 Artículo 49).

Desde la legislación migratoria, el cambio de visa de turista a visa temporal sería una de las estrategias a implementarse para la obtención de una residencia temporal, ya que como se pudo observar, existen diversas razones para que se otorgue dicha visa. En este artículo el cambio de estatus migratorio (de turista a residente), se refiere a la niñez como:

- Hijos de chilenos,
- Hijos de extranjeros con algún visado o permanencia definitiva,
- Hijos extranjeros de chilenos por nacionalización, e
- Hijos de profesionales, profesores, personas contratadas o en calidad de refugio

Como se profundizará posteriormente el cambio de visa de turista a temporal es una de las estrategias que más se emplean para permanecer en el país de forma regular.

2. Visa de Trabajo

La visa sujeta a contrato exige para ser otorgada, además de un contrato debidamente legalizado en el país, es decir, firmado ante notario público, una serie de requisitos descritos a

continuación, de acuerdo a la página del Ministerio de Relaciones Exteriores (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2017). El contrato debe estar redactado conforme a las normas legales chilenas y contener las siguientes cláusulas:

- Obligación del empleador de responder al pago del impuesto a la renta correspondiente en relación a la remuneración pagada.
- Obligación del empleador del pago de cotizaciones al Sistema Previsional y de Salud del trabajador en Chile o en el extranjero.
- Responsabilidad de pagar pasajes de retorno al término del contrato laboral, para el contratado y su grupo familiar.

Respecto a este último punto (el contrato laboral), de acuerdo al Artículo 35 (Decreto Supremo de 1984):

“Deberá contener asimismo una cláusula especial en virtud de la **cual el empleador o patrón se compromete a pagar al trabajador y demás miembros de su familia que se estipulen, el pasaje de regreso a su país de origen**⁴⁶ o al que se convenga. Podrá exigirse, además garantía que se estime conveniente para asegurar dicho pago” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 47 Artículo 35).

Esta cláusula, por una parte, “inhibe a empleadores a contratar a extranjeros y deja a los inmigrantes en desigualdad de condiciones frente a otros trabajadores chilenos” (Stefoni, 2011a, p. 94), y por otra, como lo señalaban desde el Colectivo Sin Fronteras, estas características se han prestado para que muchos adultos no nacionales queden en situación irregular, lo que repercute directamente en el bienestar de sus hijos, donde han existido “casos de familias que han permanecido durante años sin contar con visas vigentes” (Vásquez, 2004, p. 112).

Ahora bien, desde esta visa se establece que el trabajador debe completar dos años como titular de visa sujeta a contrato para solicitar un permiso de permanencia definitiva. Como señalaba Stefoni “las dificultades para obtener un contrato y para mantener el empleo por dos años están asociadas directamente a las condiciones laborales de los sectores de trabajo en los

⁴⁶ Los textos subrayados –uso de negrita – fueron hechos por la autora

que se insertan los migrantes más vulnerables (Stefoni, 2011a, p. 94), especificando esta autora en sus investigaciones la existencia de una alta rotación en trabajos como el doméstico y el no cumplimiento de la ley laboral por parte de las empleadoras (Stefoni, 2011a).

3. Visa temporal

En el Decreto de Ley 1094, en el apartado IV titulado “Del Residente Temporario”, entre los artículos 29 al 33bis se describen las características y requerimientos para el otorgamiento de la visa temporal. En el Artículo 29, se señala que dicha visa se extendería a los niños y niñas que vivan con el titular de la visa:

“Se otorgará visación[sic] de residente temporario al extranjero que tenga el propósito de radicarse en Chile, siempre que acredite vínculos de familia o intereses en el país o cuya residencia sea estimada útil o ventajosa, visación[sic] que se hará extensiva a los miembros de su familia que vivan con él” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006 Artículo 29).

A continuación se presentan las ‘razones’ para el otorgamiento de visas temporales de acuerdo a los autores del Informe OBIMID:

1. Extranjero con vínculo con chileno(a).
2. Hijo(a) de extranjero transeúnte.
3. Vínculo con familiar con permanencia definitiva.
4. Ex residente.
5. Religiosos.
6. Jubilados y rentistas.
7. Inversionistas y comerciantes.
8. Profesionales y más de un contrato.
9. Profesionales y técnicos de nivel superior.
10. Personas con dos o más contratos de trabajo.
11. Remunerado en el exterior.
12. Periodista o profesionales de medios de comunicación.
13. Embarazadas y tratamiento médico.
14. Ciudadanos del MERCOSUR.
15. Por motivos laborales.
16. Unión Civil.

(Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 7).

Esta diversificación genera un profundo impacto para las condiciones de calidad de vida, de bienestar y de regularidad de la niñez no nacional que llega al país. La referencia al Mercosur es un buen ejemplo: a partir de su entrada en vigencia, y como se profundizará en el siguiente capítulo, todas las personas nacidas en Argentina, Bolivia, Uruguay y Paraguay podrán acceder a una visa temporal, “dado que las visas otorgadas a nacionales de miembros de Mercosur se entregan independiente de la actividad que vengan a realizar, éstas incluyen personas que vienen a estudiar, a trabajar, o a realizar cualquier otra actividad lícita” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 31).

4. Visa de estudiante o la doble negación

Residente estudiante es una clasificación que se detalla en los Artículos 27 y 28 del Decreto Ley 1.904 de 1975 y en los Artículos 45, 46, 47 y 48 de Decreto Supremo 597 de 1984. En ellos se solicita acreditar la correspondiente matrícula para la adjudicación de la “visa de estudiante”. Esta visa inicialmente fue pensada para estudiantes universitarios que llegaran al país,

“Pero razones de política pública llevaron al Ministerio de Educación, al Ministerio de Salud y al Ministerio de Interior a ampliar dicha visa para los niños. Ello se debió a la necesidad de que todo menor de edad tenga un RUT, para efecto de la atención en salud, particularmente de su inscripción en un consultorio de atención primaria, y del pago de las subvenciones escolares, y también al reconocimiento de que las consecuencias migratorias de la irregularidad de los padres no debieran afectar a los menores de edad”⁴⁷ (Centro de Derechos Humanos, 2013, p. 132).

Tal como se ha documentado a lo largo de casi una década (Cortez Salas, 2004, 2007; Mardones, 2006; Poblete, 2006; Stefoni et al., 2008), en muchas instituciones educativas solicitan documento de identificación (que se deriva de la visa) para matricular a los/as escolares. Es decir, se pide matrícula para adjudicar visa y se exige visa para adjudicar matrícula.

⁴⁷ Oficio Circular 1179, 28 de enero de 2003 del Jefe del DEM; y Oficio Ordinario A14 N° 3229, 11 de julio de 2008 del Ministerio de Salud.

Esta situación generó acciones concretas por parte del Estado chileno luego del trabajo de organizaciones sociales tales como el Colectivo Sin Fronteras. Una de ellas es la Normativa que instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos inmigrantes en establecimientos educacionales del país (Loredo, 2007), que fue divulgada en el 2005 por el entonces Ministro de Educación Sergio Bitar; allí se indicaba “que todas las niñas y niños inmigrantes tienen derecho a matricularse en los establecimientos educacionales de Chile en forma provisoria, en caso de no contar con los certificados de estudio debidamente visados” (Ahumada & Schmidt, 2005, p. 320). Esta normativa conocida como “Circular Bitar” ha tenido poca difusión, acogida y recepción en algunas instituciones educativas, como se especificará en párrafos posteriores.

5. Hijos de extranjero transeúnte

Si bien la condición de “extranjero transeúnte” nunca fue definida en los documentos que hacen parte de la Legislación Migratoria señalados anteriormente, sí aparece en diferentes instituciones estatales, generando ambigüedad, contradicciones y arbitrariedad en su aplicación a los niños y niñas hijos de extranjeros pero nacidos en el país. De hecho, este concepto ha sido aplicado por instituciones estatales a los extranjeros en situación de irregularidad cuando llevan a registrar a sus hijos. Ellos erróneamente han sido denominados como “hijos de extranjeros transeúntes” por lo cual no se les adjudica la nacionalidad chilena a pesar de que en la Carta Constitucional en su Artículo 10 se señala que:

“Son chilenos: 1º.- Los nacidos en el territorio de Chile, con excepción de los hijos de extranjeros que se encuentren en Chile en servicio de su Gobierno, y de los hijos de extranjeros transeúntes, todos los que, sin embargo, podrán optar por la nacionalidad chilena” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 120).

El Decreto Ley de 1973, en su Artículo 51° señala: “**Los hijos nacidos en Chile de extranjeros transeúntes**⁴⁸, e hijos de padre o madre chilenos nacidos en el exterior, tendrán acceso a la visación[sic] de residente temporario” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 52).

⁴⁸Los textos subrayados –uso de negrita – fueron hechos por la autora

Mientras que en su Artículo 53 consta:

“A los hijos de extranjeros nacidos en Chile, se les otorgará cédula de identidad de acuerdo con las normas de Registro Civil. (Agregado por Ley N° 18.252 de 1983)” (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006, p. 17),

lo cual generaría un espacio para la interpretación y discrecionalidad de los funcionarios de turno, como se expondrá posteriormente.

Para el año 1982, bajo la dictadura de Pinochet, el Registro Civil e Identificación definió como “transeúntes” a las personas extranjeras que no tenían más de un año de permanencia continuada en el país; desde 1991, siendo presidente Patricio Aylwin y de acuerdo a la Corte Suprema de Justicia, sólo se considera a los/as turistas y tripulantes como “transeúntes”, entendiendo que las personas migrantes en situación irregular no entran en esta categoría; y ya para 1996, durante el gobierno de Eduardo Frei, se declara que los/as turistas, tripulantes y personas que residen de forma irregular tienen dicho estatus (Equipo de Migración y Refugio de Amnistía Internacional Chile, 2014).

De acuerdo al Colectivo Sin Fronteras, esta situación se evidenció en “casos de niños y niñas de entre 0 y 4 años que estuvieron durante mucho tiempo sin documentos que certificaran su nacimiento” (Vásquez, 2004, p. 97). Es decir, a pesar de ser niños nacidos en el país, habrían quedado en una situación de irregularidad que no les permitía acceder a la educación ni a los sistemas de salud pública. Entre el 2001 y 2014 hubo 2.841 menores inscritos como “hijo/a de extranjero transeúnte”, según cifras del Registro Civil e Identificación de Chile (obtenidas mediante solicitud de acceso a la información en virtud de la Ley de Transparencia), (Equipo de Migración y Refugio de Amnistía Internacional Chile, 2014).

Es decir, a casi 3 mil niños/as que habiendo nacido en el país se les negó el derecho a la nacionalidad, aunque sí obtuvieron el derecho al nombre, como indicó para el año 2003 el Asesor del Departamento de Extranjería y Migración:

“en el ámbito de las políticas sectoriales, la gestión de actores como el Registro Civil se adaptó hasta lograr que en la actualidad todos los hijos de inmigrantes, independientes de la condición migratoria de sus padres, puedan ser inscritos en el Servicio de Registro

Civil e Identificación y con ello tengan garantizado el derecho al nombre (Flores, 2007, p. 99)

¿Harían estos sujetos parte de la niñez migrante que ha sido abordada a lo largo del texto? Sí y no. No porque son niños que nunca migraron y que nacieron en suelo chileno, pero sí en la medida en que han sido clasificados y ubicados en un lugar al margen del Estado. A dicho grupo se le ha llamado “segunda generación de migrantes”, concepto un tanto errado y que fuera motivo de análisis en apartados anteriores.

6. Hijos en el refugio

Este punto de clasificación de los niños y las niñas no nacionales hace referencia a quienes ingresan al país “en calidad de refugiados”. Las descripciones de las cualidades del “residente con asilo político” o “refugiado” se encuentran en el Decreto Ley de 1975 entre los Artículos 34 a 40bis y en el Decreto Supremo de 1984 entre los Artículos 53 a 66 (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006. Este último año corresponde a una modificación. La información se encuentra entre las páginas 9 a 12 en el primer caso y entre la 53 y 65 en el segundo).

Actualmente, el estatuto de los refugiados está regido por la Ley de Refugio N° 20.430, la cual fue creada en 2009 bajo el gobierno de Michelle Bachelet y que fue aprobada el siguiente año por el gobierno de Sebastián Piñera. (Correa-Vargas, 2012, p. 21).

En la Sección de Refugio del Departamento de Extranjería y Migración, la persona que ingrese al país bajo esta denominación necesita “presentar la debida documentación que justifique que se encuentra en peligro y que necesita protección internacional. Recibida la información, y mientras se decide si le es o no otorgada la protección, la persona obtiene el estatus de solicitante de refugio” (Correa-Vargas, 2012, p. 23).

Se ve hasta aquí cómo la ‘Ley de Extranjería’ clasifica a los niños y niñas que llegan al país. Se observa un escenario legislativo arduo en el cual sólo se les concibe como “hijos de”, es decir, son significados en función a su vinculación filial, lo que les ata inexorablemente a las condiciones de sus padres y madres, mayoritariamente en un escenario de flexibilidad laboral y de ausencia de garantías al ser trabajadores en escenarios transnacionales, y esto hace parte de un fuerte legado dictatorial.

Por ello, se considera pertinente girar la mirada hacia dos puntos: el primero, a la forma como sólo se ha modificado ligeramente esta legislación migratoria durante las cuatro décadas posteriores a la dictadura militar, y segundo, a la manera como el Estado chileno se vincula a los pactos supranacionales, siendo éstos una posibilidad de acceder a garantías mínimas de bienestar cuando ellos refieren al acceso a servicios básicos; estos aspectos se desarrollarán a continuación:

De los puntuales cambios a la Ley de Extranjería durante la democracia

En los gobiernos postdictadura se han realizado diferentes modificaciones a la legislación migratoria, tratando de hacerla más acorde a los tratados internacionales a los cuales se adscribió Chile durante su regreso a la democracia; el proyecto de ley presentado en el gobierno del presidente Patricio Aylwin (1990-1994) y que tuvo que ser retirado al no obtener el visto bueno del poder legislativo, buscaba “la creación de un marco jurídico moderno que incluyera los compromisos de respeto y promoción de los derechos humanos sin distinción de sexo, origen étnico o nacionalidad” (Hernández, 2011, p. 39).

Durante el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000), se realizaron algunas acciones para la regulación y modernización de la gestión, las cuales hacen referencia al Convenio Laboral entre Chile y Argentina de 1994 (M. Cano et al., 2009). Para el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), se avanzó en la inclusión del tema migratorio en la política exterior de Chile enmarcándola en convenios internacionales, sobre lo cual se profundizará más adelante. Este mismo presidente presentó en la Cámara de Diputados un proyecto de ley que establece medidas contra la discriminación⁴⁹ (Martínez, 2011); dicho proyecto, que contaba con el apoyo en de la sociedad civil del norte chileno, nunca fue aprobado.

Durante el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) se establecieron grandes avances en la elaboración de un instructivo (el N° 9), que logró desde un enfoque de derechos abarcar las demandas de la creciente población migrante. De hecho, fue la primera mandataria en incorporar la temática de la migración en el programa gubernamental y en los objetivos estratégicos del Ministerio del Interior (M. Cano et al., 2009).

⁴⁹ Instituciones tales como OIM, CEPAL, de acuerdo a Martínez (2011) se encuentran preocupadas por el hecho que en el derecho interno chileno no exista aún una definición de discriminación racial.

En el “Instructivo presidencial N° 9 sobre Política Nacional Migratoria en Chile, se define al país como adecuadamente abierto a las migraciones, buscando la recepción no discriminatoria de los migrantes que decidan residir en el país, en acuerdo a las Convenciones y Tratados Internacionales vigentes y suscritos por Chile, en un contexto de respeto a la institucionalidad democrática, la Constitución y las leyes del país” (Martínez, 2011 p. 133).

Este documento articulaba los principios de una política migratoria que garantizara el acceso a los derechos humanos a la población migrante estableciendo la creación de un “Consejo de Política Migratoria, una instancia compuesta por distintos ministerios, órganos estatales y organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto principal sería la elaboración de propuestas de políticas públicas transversales y la coordinación de las acciones entre los integrantes del Consejo” (Martínez, 2011, p. 133). Dicho consejo nunca sesionó.

El Instructivo Presidencial N. 9 no tuvo acogida en el primer gobierno de derecha desde el retorno de la democracia, es decir del presidente Sebastián Piñera (2010-2014), perdiendo el impulso ganado en los anteriores gobiernos. Sin embargo, durante su período envió un Proyecto de Ley de Migración al Congreso en el 2013, el cual tenía un fuerte enfoque económico y una lógica similar a la ‘Ley de Extranjería’, de hecho, como lo señalara Thayer, este proyecto más que modernizar la legislación, la convierte en un instrumento para el reclutamiento en el extranjero de mano de obra barata y con precarias garantías en cuanto a los derechos (Thayer, 2013).

En este momento, cuando cursa el segundo periodo de Bachelet (2014-2018) se debate en diferentes esferas sociales una nueva legislación migratoria, sin que haya avances en su formulación desde la propia institucionalidad chilena, a pesar de que “las recomendaciones que recibió el Estado de parte del Consejo de Derechos Humanos fueron precisamente en este sentido, el de modificar la actual política migratoria y su marco legal” (Lagos, 2014, p. 347).

Por otra parte, los programas de regularización migratoria se han realizado buscando dar respuesta puntual, acotada e insuficiente a las problemáticas surgidas por la dinámica planteada desde la misma legislación dada la dificultad burocrática para mantener un estatus ‘legal’ dentro de él. Un primer programa de regularización migratoria se dio en 1997 que acogió a más de 40.000 inmigrantes, 20.000 de los cuales recibieron la residencia definitiva (M. Cano et al., 2009).

El segundo programa fue realizado entre el 2007 y el 2008, allí se presentaron alrededor de 55.000 solicitudes de las cuales más de 47 mil se resolvieron favorablemente. De acuerdo a la directora del Departamento de Extranjería y Migración de aquel entonces, “la mitad de las personas se encontraban en situación irregular y la otra mitad tenían solicitudes en trámite”⁵⁰ (Centro de Derechos Humanos, 2009, p. 255), quienes optaron por acogerse a la medida dado que brindaba una visa con mejores garantías.

Vemos hasta este punto, a nivel general la manera como en los diferentes gobiernos se han realizado pequeños avances al interior de la legislación migratoria con el fin de adecuar este marco a las necesidades y características de los actuales fenómenos migratorios que acontecen en Chile. Sin embargo tales avances han sido insuficientes para garantizar el acceso a los derechos humanos no solamente de la población migrantes, sino de los mismos nacionales, que como veremos en un apartado posterior. Así los ciudadanos chilenos también son afectados por la ausencia de una legislación nacional que les conciba como sujetos de derechos, tal es el caso de la infancia y la juventud en el país.

Derecho Internacional Humanitario y la legislación nacional

A nivel de tratados internacionales, Chile ha estado a la vanguardia de su firma. De acuerdo a Martínez (2011), investigador de la CEPAL, “se encuentran vigentes en Chile los principales instrumentos internacionales de derechos humanos” (p. 134). Algunos de ellos, relevantes para dar gobernabilidad a los movimientos migratorios son: La Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (firmada en 1993; ratificada en 2005). El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, y su protocolo adicional. La Convención contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). La Convención sobre los derechos del niño, y sus protocolos adicionales. Frente a este último, Chile, quien recientemente había llegado a la democracia, fue uno de los primeros 20 países en el mundo en firmarlo.

Por otra parte, “Chile ha ratificado la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional el 4 de diciembre de 2003 y sus Protocolos adicionales,

⁵⁰ Entrevista personal realizada a Carmen Gloria Daneri, realizada para el Informe 2009

el Protocolo contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire y el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, el 29 de Noviembre de 2004. En consecuencia, se encuentra obligado a adaptar su normativa interna a las disposiciones de dichos tratados (Martínez, 2011, p. 148). De todas maneras, y tal como fuera señalado por la OIM (2008), citado por el mismo autor,

“la adecuación de esta tipificación a las disposiciones del Protocolo de Palermo es limitada, dado que no sanciona la trata interna y, además, no prevé, como lo hace el Protocolo, otros tipos de explotación que no sea la sexual: trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre y la extracción de órganos” (Martínez, 2011, p. 149)

La firma de estos pactos supranacionales conlleva compromisos vinculantes y que hacen referencia a la manera como la incorporación de un marco normativo internacional tiene consecuencias en el derecho nacional, donde “todos los órganos del Estado están obligados a actuar en conformidad al mandato de dichas normas [...] En este sentido y como es propio del derecho internacional, los Estados deben cumplir con sus compromisos de buena fe, es decir, con la voluntad real y cierta de hacerlos efectivos” (Nash, 2012, p. 33), socavando la autoridad exclusiva del Estado sobre sus poblaciones y, por tanto, contribuyendo a la transformación del sistema interestatal y del orden legal internacional (Sassen, 2003) en el actual contexto de globalización.

En este sentido, las medidas de garantía y acceso a los derechos humanos van más allá de los intereses que los Estados tienen de brindar condiciones de bienestar a sus nacionales, dado que los diferentes marcos supranacionales hacen referencia a la protección de los derechos individuales. “Los derechos humanos empiezan a modificar el principio de ciudadanía basado en la nación, basado en sus límites” (Sassen, 2003, p. 82), por lo cual la pertenencia a un territorio nacional deja de ser la base para el ejercicio de derecho. Las modificaciones a la legislación nacional para adecuarse a un marco de derechos humanos como exige:

“una obligación positiva de crear condiciones institucionales, organizativas y procedimentales para que las personas puedan gozar y ejercer plenamente los derechos y las libertades consagrados internacionalmente. La obligación de garantizar el pleno goce

y ejercicio de los derechos implica siempre la adopción de medidas positivas. Podemos distinguir las siguientes formas de cumplimiento de la obligación de garantía:

- a) la obligación del Estado de asegurar el pleno goce y ejercicio de los derechos;
- b) el deber de proteger a las personas frente a amenazas de agentes privados o públicos en el goce de los derechos;
- c) adoptar medidas de prevención general frente a casos de violaciones graves de derechos;
- d) reparar a las víctimas; y,
- e) cooperar con los órganos internacionales para que estos puedan desarrollar sus actividades de control” (Nash, 2012, p. 35)

He aquí que algunas de las modificaciones a la legislación migratoria estén relacionadas con los compromisos vinculantes que conlleva la firma de estos acuerdos supranacionales. Es decir, ante un marco normativo añejo como la Carta Constitucional hecha en la dictadura militar, se han producido pequeños e insuficientes avances en relación a derechos humanos para darles aplicabilidad al marco normativo internacional. Ejemplo de ello es la Ley 20.507, que tipifica los delitos de tráfico y trata de personas, y la Ley 20.430, que establece disposiciones sobre protección de refugiados (Lagos, 2014), además de algunos oficios y resoluciones a manera de convenios interministeriales como los que se describirán en el siguiente apartado en relación específicamente a la población infantil no nacional.

Estos avances que tienden a ser aislados no solamente caracterizan el escenario migratorio, sino el nacional dado que la garantía y protección de los derechos humanos exceden las dinámicas de desplazamiento humano. En este sentido en la mayoría de los casos falta capacidad técnica, así como acuerdos institucionales que permitan que los tratados internacionales sean incorporados al ordenamiento jurídico interno, no solamente en lo que respecta a la ‘Ley de Extranjería’ sino a otros acápites de la legislación nacional. De hecho, diferentes órganos de supervisión de derechos humanos de las Naciones Unidas han estado realizando recomendaciones al Estado chileno al respecto, tales como El Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares y el Comité de los Derechos del Niño (Espejo & Balart, 2012).

En este sentido, y como desde años atrás lo indicaran Zavala y Rojas, mientras las Convenciones y Tratados Internacionales no se integren a la legislación nacional “la población inmigrante estará expuesta a la arbitrariedad de funcionarios mal informados y a las prácticas sociales e institucionales discriminatorias” (Zavala & Rojas, 2005, p. 164).

La Ley de Extranjería y la niñez migrante: De la matrícula escolar al control policial

Para el año 2002 el Colectivo Sin Fronteras⁵¹ había identificado “graves vulneraciones a derechos tan fundamentales como: el derecho al nombre y a la nacionalidad, el derecho la salud, a la educación y a crecer y desarrollarse en un entorno libre de discriminación y violencia” (Cortez Salas, 2004, p. 14). Hablamos de comienzos de siglo, cuando los fenómenos migratorios que han sido objeto de análisis en los últimos años, llevaban menos de una década.

Así, el vacío de esta legislación y el desconocimiento de la niñez migrante como sujeto de derechos ha sido caldo de cultivo para el predominio de comportamientos basados en prejuicios que generan discriminación en diversos ámbitos, en la medida que “toda política migratoria tiene un efecto directo en el disfrute de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes” (Lahoz, 2012, p. 116).

En este sentido, “la falta de una política migratoria actualizada, consecuente y respetuosa de los derechos de los migrantes, que valore la interculturalidad, así como la inexistencia de una ley migratoria, indiscutiblemente favorecen las actividades ilícitas y vulneradoras” (D. Araya & Retuerto, 2012, p. 124). Hechos que en relación a esta población han sido ampliamente documentados por diferentes instituciones, tales como el Colectivo Sin Fronteras (2004, 2007) y la Organización Internacional para las Migraciones⁵² (Stefoni et al., 2008), o que han dado

⁵¹ Una organización social constituida en torno a la protección de los niños y las niñas migrantes, que han trabajado en las comunas de Recoleta, Independencia y Santiago Centro, realizaron para comienzo de siglo dos seminarios en los cuales involucraron a diferentes actores tanto estatales, como de instituciones tales como UNICEF, para empezar a poner en el debate público las condiciones de vulneración de derechos a los que estaba expuesta esta población. Resultado de tales seminarios están dos libros que documentan las posturas de dichas instituciones (Colectivo 2004, 2007)), así como compromisos del Estado chileno para el mejoramiento del bienestar de esta población.

⁵² Resultado de una alianza entre OIM y la Universidad Alberto Hurtado se realizó el estudio “análisis y sistematización de las posibilidades y dificultades que enfrentan los niños, niñas y jóvenes inmigrantes en Chile, para su incorporación y permanencia en el sistema educativo chileno” el cual se dio a conocer en octubre de 2008 (de acuerdo al informe de actividades de la OIM).

origen a diversos trabajos de investigación en la ciudad de Santiago (Mardones, 2006; Poblete, 2006; Suárez-Cabrera, 2010; Tijoux-Merino, 2013).

Como se ha venido exponiendo, durante los gobiernos democráticos se han realizado diversas modificaciones a la legislación migratoria hecha en la dictadura militar (1973-1990). En relación a estas modificaciones, se comparte la propuesta de Stefoni, cuando señala que dichas medidas “no son aisladas, sino que constituyen una forma sistemática de abordar la migración, lo que da cuenta de la presencia de una *política de la no política* [Donde] esta política de la no política representa constantemente al migrante como un ‘problema social’ (asociado con pobreza, exclusión, violencia, marginalidad, etc.) lo que contribuye a la reproducción de la estigmatización de este grupo” (Stefoni, 2011a, p. 84).

Se señalaba anteriormente que el derecho migratorio chileno, además del Decreto Ley de Extranjería y su reglamento, se complementa por oficios, circulares, decretos y resoluciones (Dominguez, 2016). En relación a la niñez, se describen a continuación algunas de las modificaciones y convenios desde la página del Departamento de Extranjería y Migración:

- a) Incorporación a las instituciones educativas de educación básica y media independiente de las condiciones de regularidad de los padres. El **Oficio Circular N° 1.179** dirigido al Intendente Región Metropolitana y a los Gobernadores Provinciales, buscaba otorgar “permisos de residencia en la condición de Estudiante Titular, a todos los niños que fundamenten su solicitud en una matrícula definitiva o provisoria, emanada de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado” Siendo uno de los requisitos “Fotocopia del certificado de matrícula definitiva o provisoria del solicitante” (Oficio Circular 1179, 2003, p. 1).
- b) Un segundo documento, la **Circular 6232 de mayo del 2003**, realiza aclaraciones puntuales sobre la anterior circular que atañe no solamente a la educación de la niñez sino también al acceso a servicios médicos a mujeres embarazadas en situación de irregularidad. Sin embargo, insiste en acciones sobre “aquellos extranjeros [...] se encuentren matriculados en algún establecimiento educacional” (Oficio Circular 6232, 2003, p. 2).

- c) La conocida “**Circular Bitar**” (Oficio Ordinario N° 07/1008 (1531), 2005) buscaba garantizar el acceso de la niñez en situación de irregularidad bajo la figura de “**matrícula provisoria**”, con la cual “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”, remitiéndose al documento del 2003, (Oficio Circular 1179, 2003, p. 2). Sin embargo, el numeral 6 de este oficio recargaba en las escuelas la gestión migratoria de sus estudiantes no regulares: “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” (Oficio Ordinario N° 07/1008 (1531), 2005).
- d) Mediante la **Resolución Exenta N° 6677** se estableció un convenio del Ministerio del Interior a través del Departamento de Extranjería y Migración con la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), el cual buscaba facilitar el ingreso a programas de educación parvularia, a hijos e hijas menores de 5 años de mujeres inmigrantes o refugiadas, independiente de la condición migratoria en que niños y niñas se encuentren (Resolución Exenta N° 6677, 2007).
- e) En lo que se refiere a la salud de la niñez migrante, se encuentra la **Resolución Exenta N° 1914** de marzo de 2008, mediante la cual se indica que población infantil está en igualdad de condiciones que sus pares chilenos para acceder al sistema de salud público independiente de su situación migratoria (Resolución Exenta 1914, 2008).
- f) Vinculado al Servicio Nacional de Menores, se elaboró la **Resolución Exenta N° 10.654** de diciembre de 2009, que en su numeral 4 indica “Que la Política Nacional Migratoria, formalizada en el Instructivo Presidencial N° 9 de septiembre de 2008, fundamenta su acción en los principios y normas consagrados en los distintos tratados internacionales sobre derechos humanos [...]” (Resolución Exenta N° 10654, 2009, p. 4).

Especificándose posteriormente que

“El SENAME tomará las medidas institucionales que sean posibles para facilitar el ingreso oportuno al sistema de protección social especial de la infancia y adolescencia a hijas e hijos de familias de inmigrantes y/o refugiados, vulnerados en sus derechos o infractores de ley, cualquiera que sea la condición migratoria en que los niños, niñas y adolescentes se encuentren” (Resolución Exenta N° 10654, 2009, p. 5).

A pesar de estas normativas presentadas desde la página del Departamento de Extranjería y Migración, en el ámbito de la educación el Colectivo Sin Fronteras había detectado casos “en los cuales se les solicita a los/as migrantes un certificado de alumno/a regular en el Departamento de Extranjería y Migración para obtener la visa de estudiante y al mismo tiempo se les exige visa para ingresar al establecimiento educativo escogido; constituyéndose en una doble denegación insuperable” (Mardones, 2006, p. 8 citando los hallazgos de Cortez, 2004). O como lo señala un estudio de la Organización Internacional para las Migraciones, donde la negación de la matrícula desde instituciones educativas se realizaba a pesar de la normativa,

“a muchos apoderados extranjeros de grupos socioeconómicos bajos o medio bajo, se les ha negado, a priori, la matrícula para sus hijos por razones no justificadas, esto se da por medio de diferentes mecanismos, entre los que encontramos: Falsa “falta de matrícula”; solicitud de documentos o requisitos fuera de la norma; abierta discriminación, “no recibimos extranjeros”” (Mellado, 2008, p. 29).

En los últimos años los anteriores oficios obligaban a las instituciones educativas a recibir a la niñez cuya situación migratoria no fuera regular, en concordancia con diferentes pactos supranacionales como la Convención de Derechos del Niño, apelando al derecho a la educación y a la no discriminación, “un alumno con matrícula provisoria será considerado, para todo efecto, un alumno regular, es decir, tiene los mismos derechos que un alumno con matrícula definitiva” (Stefoni, 2011a, p. 101).

Sin embargo, en términos administrativos no existe esta ‘igualdad de derechos’, en la medida en que sólo desde la ‘matricula definitiva’ las y los escolares son inscritos en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Así, la niñez que ingresaba a las instituciones educativas bajo una matrícula provisoria a través del identificador provisional llamado **RUT100**, de acuerdo a Servicio Jesuita a Migrantes (Servicio Jesuita a Migrantes SJM Chile, 2016), no

podía obtener el certificado de estudios por parte del Ministerio de Educación, ni contar con el ranking de notas para ingresar a la educación superior, así como tampoco podía inscribirse para realizar la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Es decir, podían estudiar en las instituciones educativas del país, pero no se les reconocía ni certificaba su trayectoria académica.

Ahora bien, las estrategias del Ministerio de Educación ha sido la paulatina creación de oficios para cubrir estas falencias puntuales y así se encuentra en el año 2016. Por ejemplo:

- a) El **Oficio Ordinario N°02/000562** de la Subsecretaría de Educación se establecían los procedimientos para que las y los jóvenes RUT100 pudieran presentar la PSU.
- b) Para finales del año 2016, se emite desde el Ministerio de Educación el documento **Ordinario N° 02/000894** desde el cual se actualizan las instrucciones dadas en el Oficio del 2005 señalado anteriormente en el numeral III, generando el *Identificador Provisorio Escolar IPE*, señalándose específicamente que “a lo largo del país [El Ministerio de Educación] entregará a contar de enero de 2017 a todo migrante que no cuente con Cédula de Identidad Chilena y que quiera incorporarse al sistema escolar un IPE” (Oficio Ordinario N° 02/000894, 2016, p. 2)

Con la creación del IPE se reemplaza al ‘RUT100’, es decir, desde la norma establecida en este oficio del 2016, la niñez podrá obtener una matrícula definitiva siendo incorporado en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) con los certificados, reconocimientos que desde ella se derivan en el ámbito educativo.

Como se ha observado en la parte final de este capítulo, desde el Ministerio de Educación se ha generado una serie de estrategias tales como inscripciones paralelas con el RUT 100, siendo contingentes a problemáticas puntuales en relación a la niñez no nacional frente al acceso a las instituciones educativas, además de convalidación de estudios, entre otras; sin embargo, tales acciones no son suficientes para garantizar las condiciones de bienestar de estos sujetos en los espacios postmigratorios en Chile, inscribiéndolos por otra parte, al interior de dinámicas marginalizantes, en la medida en que la niñez extranjera se convierte en una carga para las instituciones educativas.

Si bien se han diversificado las razones para el otorgamiento de visados, en el caso de la niñez se mantiene su dependencia del visado de sus padres y aunque existe una visa para estudiantes, ésta se emplea mayoritariamente para adultos jóvenes que llegan a realizar estudios de posgrado (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016). Para los sujetos menores de 18 años, como estudiantes dependientes, este visado tiene una serie de requisitos (certificados laborales de los padres, certificados académicos de estudios anteriores convalidados en la embajada de Chile en el país de origen, costos, etc.) que dificultan el acceso de la niñez a la matrícula definitiva en las instituciones educativas.

Ahora bien, como lo señala Stefoni en el ámbito de acceso a servicios de salud para la niñez no nacional,

“Los avances en materia de acceso a la salud son importantes en la medida en que facilitan el acceso al servicio y garantizan con ello el derecho a la salud. Pero, tal como sucede en las otras áreas mencionadas, el establecimiento y garantía de un derecho, por sí mismo, no resulta suficiente. Los estudios e investigaciones realizadas dan cuenta de una serie de dificultades que siguen enfrentando los migrantes en los consultorios, en las salas de clase y en los trabajos” (Stefoni, 2011a, p. 104)

En este sentido, y como se expone en la última parte del capítulo, el cuerpo legislativo que constituye la legislación migratoria en el país concibe marginalmente como ‘sujetos sin derecho a tener derechos’ a niños y niñas que ingresan a él, a partir de unas distinciones hechas sobre sus padres. Así, desde su concepción como “hijos de extranjeros”, “hijos de asilados”, hijos de chilenos”, se les inscribe en un sistema de visados añejo, que no da respuesta a la complejidad de los fenómenos migratorios de finales del siglo XX y comienzos del XXI a nivel mundial. Es decir, la política nacional migratoria cumple con su rol policial, pero no logra dar cuenta del escenario de derechos que se demanda desde/hacia los Estados-nacionales.

He aquí que desde las concepciones foucaultianas, esta legislación migratoria haría parte de un dispositivo para la protección de las y los ciudadanos chilenos contra los potenciales peligros exteriores presentados en la figura del extranjero/migrante. De hecho, el Estado realiza una operación clasificatoria definiendo quiénes son ciudadanos, y quiénes no lo son a partir de una serie de mecanismos jurídico-legales. En el mismo sentido que lo señalara la antropóloga

Cynthia Pizarro para el caso argentino, el Estado emerge como la figura soberana que tiene la potestad de clasificar a las personas entre aquellas que tienen ciudadanía y quienes están excluidas de este pacto social (Pizarro, 2012), a través de una administración paralela.

Capítulo 8.

Visas de residencia y pactos económicos, los diversos caminos para las familias en tiempos de migración

Se describían en el anterior capítulo las características de la legislación migratoria, como un conjunto de normativas e instituciones que administran y gestionan la población extranjera que ingresa y sale del país. Se retoma en este sentido lo señalado por investigadores de la OIT, quienes enfatizan que “las reglas de acceso al país receptor son expresión de la forma en que cada Estado se relaciona con el resto del mundo” (Texido, Baer, Vichich, Santestevan, & Gomes, 2003, p. 153).

Ha sido también señalada la manera como el sistema de visados era relevante en la concepción de la niñez no nacional, que enunciada como “hijos de” adquiere una regularidad al interior del país o queda fácilmente fuera de ella. En este sentido, su inserción en Chile depende totalmente de las condiciones de sus padres, de acuerdo al tipo de visa que les sea otorgada por el Departamento de Extranjería y Migración.

En este capítulo se volverá a algunas narraciones de la niñez⁵³ que participó en la elaboración de los mapas parlantes, para dar cuenta de la manera como las diferentes formas o motivos de ingresar al país y que corresponderían a diferentes tipos de visas, se concretan en espacios cotidianos, buscando ir más allá de la experiencia individual y psicológica de la pérdida de referentes afectivos sobre los cuales hablamos en capítulos anteriores. En este sentido, interesa profundizar en las relaciones entre estos aspectos microsociales con aspectos macro a nivel político y económico que caracterizan el escenario suramericano de comienzos del siglo XXI a través de relaciones (o la ausencia de ellas) con los otros países de la región. Un ejemplo se encuentra en la firma de pactos supranacionales como el MERCOSUR.

Los movimientos humanos al interior de la región latinoamericana han sido documentados en los últimos tiempos, bien en función de la ‘mano de obra’ que se desplaza en esta parte del continente americano o bien en función de las nuevas exigencias a partir de los

⁵³Las citas de los niños y las niñas, así como las preguntas e intervenciones de la investigadora estarán en cursiva para facilitar la lectura del capítulo

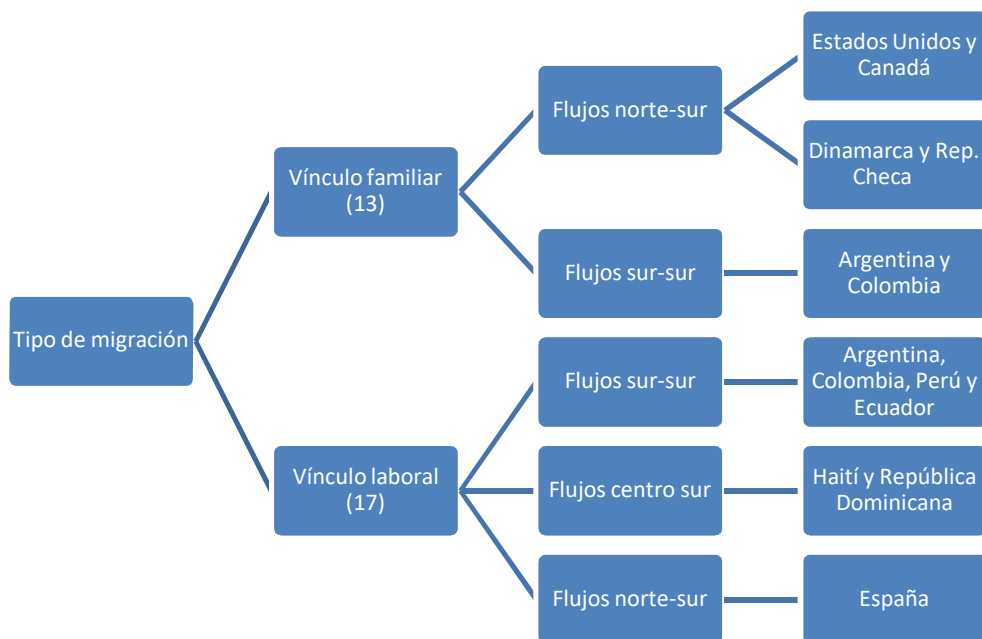
cierres de frontera en el norte global. Chile al igual que otros países latinoamericanos ha estado en una constante dinámica migratoria siendo emisor y receptor de personas en las últimas décadas como se señalaba en capítulos pasados, pero ha estado involucrado a su vez en una histórica relación con sus vecinos inmediatos, Argentina, Bolivia y Perú.

Desde esta investigación se puede señalar que de los 30 sujetos indagados, 20 provienen de países de la región suramericana, es decir, el 66.6% corresponde a la migración intrarregional, lo cual estaría en similar proporción con los datos sobre las migraciones adultas que han llamado la atención de la academia y de los medios de comunicación en las últimas décadas. Donde los tres países de origen más significativos fueron Perú (con 8 sujetos), Argentina (con 6) y Colombia (con 5), lo que remite a los flujos sur-sur con particularidades que van más allá de su pertenencia a un territorio nacional y se refieren a vínculos familiares, además de la migración laboral que caracterizaría este tipo de desplazamiento desde los antecedentes más de tipo economicista y macrosocial.

En este mismo sentido es relevante aclarar que la niñez proveniente de los flujos norte-sur, es decir de países como Estados Unidos, República Checa, Canadá y Dinamarca está en Chile por sus vínculos familiares, es decir, corresponde a su condición de hijos de personas de nacionalidad chilena que regresaron al país (a excepción de la niña de República Checa que es hijastra de un chileno que vivía en España). Finalmente se encuentra un tercer tipo de flujo centro-sur que haría referencia a la niñez de Haití y República Dominicana, caracterizado por una inserción profundamente precaria.

existe un primer grupo (vínculo familiar), con una migración de la cual se ha investigado poco y que se refiere a las personas retornadas y sus familias; hay un segundo grupo (migración por vínculo laboral) que ha sido ampliamente indagado especialmente en relación a la población infantil del Perú como se describió en capítulos anteriores.

Gráfico 14 Llegada a Chile por motivos familiares o laborales



Fuente: Elaboración propia

El anterior gráfico permite observar en relación a los 30 sujetos indagados, dos grandes tópicos que promovieron la llegada de estos niños al país; por una parte, asuntos familiares y por otra parte, razones laborales. Estos aspectos no quedan reducidos a decisiones de migrar por parte de las familias, sino que tienen un correlato a nivel socio-económico y político, no sólo en Chile como país de recepción, sino en los diferentes países de origen, tales como crisis económicas en Argentina o España; el terremoto de Haití; el conflicto armado colombiano; o relaciones a nivel regional como el Mercosur o el retorno de personas de nacionalidad chilena con sus familias a Chile en los últimos años.

Asuntos familiares como motivo de viaje a Chile

Margaret llegó a Santiago en el 2009 con su madre. Ella nació en Miami y hace parte de 2.496 niñas y niños norteamericanos que residen en el país (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18 en informe del año 2010). Sin embargo, ella poco tiene que ver con los ‘procesos de reunificación familiar’ que se documentaban años atrás sobre la niñez de las migraciones. Al igual que ocurrió con otras niñas de esta investigación, su familia se separó a raíz del viaje. Su padre se quedó trabajando en Estados Unidos, mientras ella con su madre residen

en Chile. Desde las narraciones de Margaret, el motivo del viaje fue acompañar a la abuela enferma:

“Mi mamá fue a Colombia, y conoció a mi papa y después se vinieron a vivir a Estados Unidos, los dos, y después cuando yo nací, como a los tres años me vine a Chile porque igual mi mama estaba con mi abuela [enferma]”.



MP 16 Niña de Estados Unidos de 8 años

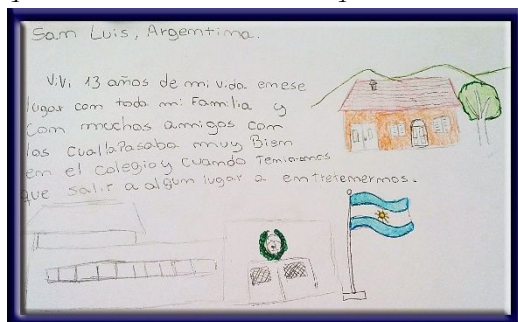
Por otra parte, Adriano lleva dos años en Chile. Estudia en la comuna de San Joaquín, allí cerca vive con su madre, su hermano mayor y su padrastro que es chileno. *“Mi hermano está trabajando en el Líder, bueno mi mama no puede trabajar ahora porque ahora tiene una enfermedad y la pareja de mi mama trabaja en el transporte público”.*

En su país de origen, la mamá de Adriano cuidaba a una señora. *“Ella era como ama de casa y así con eso lo teníamos y mi papa trabajaba de seguridad en una escuela”.* El traslado de Adriano a Chile se da a partir de una ruptura familiar.

Adriano: *Fue por problemas familiares con mi mama y [yo] tenía que decidir con quien quería estar.*

Investigadora: *¿Hubo una separación?*

Adriano: *Si, entonces mi mama se iba venir acá a Chile, y me vine con ella y con mi hermano y mi hermana se quedó allá en San Luis con mi padre.*



MP 12 Niño de Argentina de 15 años

La ruptura familiar sería una de las razones para el cambio de país, no sólo en el caso de Adriano, sino también de Marcos y sus hermanos. Él es el mayor con 9 años, luego está Diego quien tiene 8, mientras Catia tiene sólo 6. Los tres estudian en una institución educativa de la comuna La Cisterna, la cual queda a pocos metros de su casa. Allí vive “la bisabuela que anda en silla de ruedas, mi abuelo, mi tío, mi tía, mi otra tía, yo, mi primo, y la otra tía”,

Diego: *yo y Catia, y la mamá y la otra abuela.*

Marcos: *doce.*

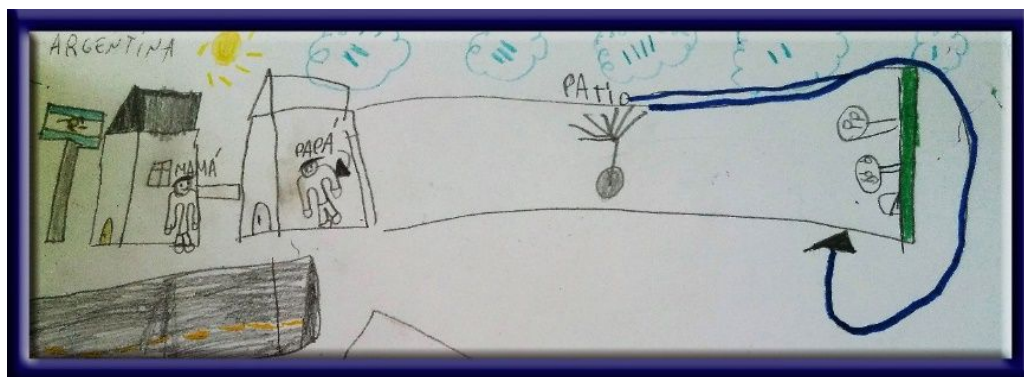
Investigadora: *12 personas en la casa.*

Si bien Marcos, sus hermanos y su mamá nacieron en Argentina, su familia extensa es chilena. Hace “*mucho, mucho tiempo que estuvieron [sus abuelos aquí] y después se fueron para Argentina*”. En ese país quedó el padre de los niños y su abuela paterna, con quienes vivían en Buenos Aires:

Marcos: *Esta era la casa de mi abuela, que vivía con nosotros, estaba mi cama y todo, acá vivía mi papa en la otra, que este era un pasillito que llevaba a la otra casa.*

Investigadora: *¿Por qué vivían en dos casas aparte?*

Marcos: *Porque se habían separado, mi papá y mi mamá.*



MP 28 Niño de 9 años de Argentina

La descripción de la casa que recientemente hacía Marcos corresponde al dibujo realizado en el lado superior izquierdo del mapa parlante donde ubicó su país de origen. Allí se pueden observar las dos casas que aparecen en su narración así como un gran patio en el cual jugaba con sus hermanos. En Buenos Aires, las condiciones familiares de estos niños eran diferentes, se caracterizaban por la ausencia de cuidadores durante el día dadas las largas jornadas de trabajo:

Marcos: *[Mi mamá] trabajaba en la computadora, trabajaba en arreglar celulares, en Movistar, cuando hablaba por teléfono, le decían que se le rompía el celular, tenía ir, cambiar el celular, no la veíamos en todo el día, hasta las nueve de la noche, hasta las once de la noche, y justo a esa hora teníamos que dormir, no la veíamos nunca.*

Investigadora: *¿Y aquí?*

Marcos: *Aquí si la vemos, pues no trabaja, trabaja solamente los sábados.*

Investigadora: *¿Y él papá en qué trabajaba allá?*

Marcos: *trabaja con, en pintar casas [...] no [lo] podíamos ver más nada, nunca y él se iba a la casa de su mamá y no lo podía ver, y ahora que estoy acá [...] el día del padre lo llamé. Más lo felicité pero no pude estar con él y eso es muy triste pero yo estoy mejor acá que allá en Argentina.*

Investigadora: *Estas mejor aquí, ¿por qué?*

Marcos: *Porque acá tengo colegio.*

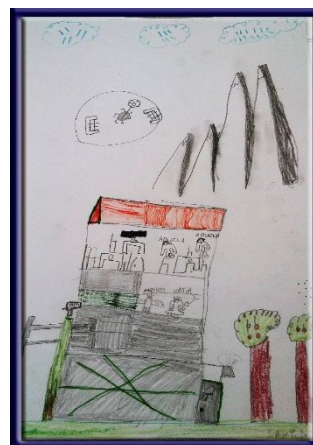
Así, además del colegio, estos niños cuentan con adultos con quienes pueden estar en las tardes cuando salen del colegio. Su madre viene a recogerlos y llevarlos a casa; por otra parte, sus condiciones económicas también han cambiado, ya que son diversos los adultos proveedores en ese hogar y además sus abuelos tienen un negocio de venta de cilindros de gas:

Marcos: *acá estoy dibujando la casa, la que vivimos y el portón de azul, aquí están todos los gases.*

Investigadora: *ustedes venden gases.*

Marcos: *tenemos gases aquí a la vuelta.*

Marcos: *esa es la cámara, nosotros tenemos cámara, o si no nos pueden robar y sabemos quién entra.*



MP 28 Niño de 9 años de Argentina

Ahora bien, el mejoramiento en las condiciones económicas y la presencia de referentes afectivos familiares, a pesar de la ausencia del padre en la vida de estos niños, no está vinculado en este caso a las condiciones de regularidad de la madre, quien al ser argentina se beneficia de la puesta en marcha del Acuerdo de Residencia del MERCOSUR (Oficio Circular 26465, 2009), sobre el cual se hablará a continuación; en este caso, niños y niñas de Argentina como Catia y sus hermanos tendrían una visa temporaria resultado de este acuerdo. De igual manera, los adultos argentinos pueden ingresar rápidamente a espacios laborales en el país sin tener que acreditar un contrato de trabajo previamente a su visado; las dificultades de estos niños van por otro camino:

Marcos: *Mi mamá va a ir a Argentina ahora porque necesitan unos papeles.*

Diego: *Porque si no, nos echan del colegio.*

Marcos: *repetimos, y el otro papel si no lo hacemos nos echa del colegio.*

Investigadora: *¿Qué papel?*

Marcos: *Unos papeles.*

Diego: *Que tenemos que hacer porque si no nos echan.*

Investigadora: *¿Y no los pueden enviar para que alguien se los haga allá?*

Marcos: *Mi papá no quiere.*

Investigadora: *¿Y por qué no quiere tu papá?*

Marcos: *No sé, es muy extraño se la pasa todo el día trabajando.*

Marcos y sus hermanos hacen referencia a los documentos que tienen que entregar al colegio para ser matriculados y convalidar sus estudios previos. Al no contar con sus antecedentes académicos (certificados de cursos aprobados en el país de origen) legalizados en la Embajada de Chile en Argentina, los niños no serán matriculados en la escuela. Podrían asistir durante el año escolar, pero sus estudios no serán certificados por el Ministerio de Educación. A eso refieren cuando dicen que ‘repetirán el año’. Estos trámites, además de costos económicos, implican una serie de diligencias, que como se observa en la última cita, dependen de las relaciones entre los miembros de la familia. En este caso en particular, la separación de los padres y la difícil relación entre ellos dificultan los trámites.

Este aspecto que no se puede reducir a discusiones familiares, tiene un correlato en la gestión migratoria que caracteriza al país y que afecta profundamente a la niñez que allí llega. La situación de Marcos y sus hermanos ha sido ampliamente compartida por otros niños y niñas que tuvieron dificultad en su matrícula escolar y que ha sido documentada por el Colectivo Sin Fronteras (Cortez Salas, 2004, 2007), en relación a la población infantil del Perú que cobijan en sus programas de intervención y que fueron tempranamente expuestas a comienzos del siglo XXI.

En relación a ello, al final del capítulo anterior se exponían los diversos convenios que realizaba el Ministerio del Interior con otras entidades estatales ante la ausencia de una legislación migratoria que involucrara otros ítems además de los presentes en la añeja Ley de Extranjería. Así convenios como con el Ministerio de Educación son realizados a manera de dar respuestas coyunturales antes situaciones como las planteadas por estos niños, que en este caso no refiere a su condición de regularidad migratoria, sino a los documentos solicitados para su registro en el sistema de información del Ministerio de Educación.

En este sentido, el acceso a la educación en el país no se reduce a la regularidad migratoria de sus padres – y de la niñez en tanto sujetos dependientes de su visado– sino que abarca problemáticas directamente vinculadas a una condición de pertenencia territorial – en tanto extranjero – que en contextos como el legislativo descrito en el capítulo anterior, lo reducen a una condición “sin derecho a tener derechos”. Sin embargo, el estar al interior de la familia extensa se ven protegidos por los ingresos económicos de los diferentes adultos que allí trabajan. Esta situación se da de manera inversa con otros niños/as que llegan al país que se caracterizan por la pérdida de referentes de protección. En el caso de Marcos y sus hermanos, el vivir con sus abuelos les ha permitido reunir dinero y tener un fondo común:

Marcos: *Y aquí tenemos mil ciento veinticinco pesos y estamos juntando para cosas,*

Diego: *Juegos*

Marcos: *No sé, juegos.*

Diego: *Juntamos y después nos repartimos las plata*

Marcos: *Es así. Eso es lo que hacemos*

Diego: *Y Catia hace algo con su plata y nosotros [...]*

Investigadora: *¿Y allá en Argentina tenían plata?*

Marcos: *No. Nos costaba mucho juntar un peso*

De nuevo en casa o el regreso de chilenos con sus familias ‘extranjerías’

De los 30 sujetos infantiles participantes en nuestra investigación, 13 de ellos tenían vínculo familiar directo o indirecto con personas de nacionalidad chilena. Primero, en los casos del niño de Argentina (como Adriano) o de Colombia (Guillermo y Mariana) o la niña de República Checa (Karol) se trataba de familias reconstituidas donde las respectivas madres forman un nuevo hogar con personas de nacionalidad chilena.

Investigadora: *¿Por qué se vinieron para Chile?*

Karol: *Porque el papá de mi hermanito es chileno. Es como mi papá. [Él] trabaja en el Líder arreglando cosas*

Investigadora: *¿Y tu mami qué hace?*

Karol: *Es secretaria [...]*

Karol : *Nos vinimos yo, mi mamá, mi hermano chico y el papá de mi hermano chico. Después se vino mi hermano grande.*

Investigadora: *Tu hermano grande se había quedado con?*

Karol : *Con mi tía. En España.*

Segundo, los casos de la niñez argentina con vínculos familiares chilenos, bien como nietos, bien como hijos nos remiten, a su vez a la movilidad humana al interior de Suramérica, donde Chile actualmente recibe a sus vecinos de la región, cuando en otras ocasiones se caracterizó por ser un ‘país expulsor’. Los abuelos de Marcos y sus hermanos que migraron para Argentina en décadas pasadas, volvieron a su país; ahora llegan a Chile una de sus hijas y sus nietos, todos ellos de nacionalidad argentina.

Situación similar se da con Constanza. *Es que mi mamá nació en Chile y mi papá es argentino. No me acuerdo si era porque tenía ganas de ir. Parece que porque tenía ganas de ir. Así que fue, se casó con mi papá.* A nivel de datos, de acuerdo a Stefoni (2011), en Argentina se ubica el mayor porcentaje de personas nacidas en Chile que residen o residían en otros países para los años 2003-2004, esta autora indica que el 50.1% vivía con sus hijos en este vecino país, correspondiendo a 211.093 personas nacidas en Chile y 218.615 correspondiendo a sus hijos e hijas (Stefoni, 2011b, p. 44 datos en el cuadro 11 Chilenos en el exterior)

Tercero, cinco de los niños de los flujos norte-sur remiten a los hijos y las hijas del retorno. Es decir de personas que regresan a su país con sus parejas y sus hijos por diversos motivos. Desde el Ministerio de Relaciones Exteriores a través del estudio del DICOEX se puede señalar que esta niñez haría parte de los 370.607 hijos e hijas de personas nacidas en Chile (Stefoni, 2011b a partir del estudio de DICOEX, 2005) que vivían fuera del país para el 2003-2004. En nuestra investigación remite a las tres niñas de Estados Unidos, la de Canadá y al niño de Dinamarca; ellos se caracterizan porque al menos uno de sus padres es chileno y todos estudiaban en uno de los Liceos de Ñuñoa que fue indagado. Nos indica Elena que dejaron Atlanta *porque [su padre] tenía que estudiar allá, así que cuando terminó, nos vinimos*. Estos niños y niñas, presentarían una situación socio-económica media alta.

Estados Unidos es el segundo país donde hay más cantidad de personas nacidas en Chile. De acuerdo a la misma fuente empleada por Stefoni, habría cerca de 80.805 personas con 33.129 hijos e hijas (Stefoni, 2011b, p. 44 datos en el cuadro 11 Chilenos en el exterior). Si bien, estos datos corresponden a una década atrás, nos permiten observar los importantes porcentajes de sujetos infantiles que ingresan al país con sus padres. En el caso de nuestro trabajo, fueron sólo tres niñas de Estados Unidos quienes hicieron parte del trabajo con los mapas, sin embargo había dos hermanos más con estas características que estudiaban en la comuna de La Cisterna y que decidieron no participar en nuestra investigación.

“No me acuerdo por qué la despidieron y nos vinimos para acá”

Luego de varios años viviendo en Buenos Aires, la madre de Constanza regresa a su país. Constanza indicó que el motivo fue el incremento de los costos de arriendo y el hecho que su madre fuera despedida de su trabajo: *“Yo me vine porque estaba en un edificio, y [el costo/arriendo] estaba subiendo mucho, mucho, mucho, mucho y me vine para acá [...] Y no lo podíamos pagar porque a mi mamá la habían despedido [...] No me acuerdo por qué la despidieron y nos vinimos para acá [...] Primero se vino mi papá y luego mi mamá conmigo”*.

En los casos de Constanza y de Laura (también argentina), el proceso de reunificación familiar se da jalonado por el padre. Es decir, los hombres son los que inician la llamada ‘cadena migratoria’ y cuando se han establecido laboralmente en el nuevo país, traen a sus familias. El padre de Constanza es carpintero, *“mamá vende cosas a veces. Hace masajes”*. Por otra parte, si bien en la actualidad los padres

de Laura trabajan vendiendo cosméticos, él estaba trabajando en un restaurante cuando ella llegó al país cinco años atrás.

Investigadora: *¿Sabes por qué razón se vinieron sus papás?*

Laura: *Yo sí [sé] pero no [puedo].*

Investigadora: *¿No puedes decirlo? Bueno, tú decides qué decir y qué no decir.*

Laura: *No es que no quiera, no puedo. Es un secreto familiar.*

La inserción laboral de los padres de estas niñas argentinas ha sido en el área de servicios, igual que las niñas colombianas que estudian en la misma institución educativa al centro oriente de la comuna de Santiago:

Investigadora: *¿Tu mamá en qué trabaja?*

Mariana: *Trabaja vendiendo bicicletas de marca.*

Claudia: *Mi papá es cocinero del Bar (nombre del bar), en el parque Bellavista. Mi mami ya no trabaja. [Ella] en Colombia trabajaba en una lavandería. Mi papá era taxista.*

Mariana: *Mi mamá era periodista [...]*

Sara: *Papá mesero y mi mamá cajera en el (nombre de restaurante ubicado en Ñuñoa). Allá mi papá arreglaba fotocopadoras.*

Dayana: *Mi mamá [trabaja] en una peluquería. Mi papá no existe. Allá mi mamá vendía chonticos. Una lotería. Hacía muchas cosas.*

Las experiencias expuestas tanto por las niñas de Colombia como por la niñez de Argentina se refieren a las llamadas migraciones intrarregionales o flujos sur-sur descritos en capítulos anteriores, donde padres y madres se insertaron en diferentes espacios laborales en Santiago, en su mayoría en el área de servicios, aunque su formación académica no correspondiera a ello, como en el caso de la madre de Mariana. Otra arista de las vivencias de la niñez no nacional la encontramos desde las migraciones norte-sur, también dadas por razones económicas. En este caso, Gerardo nos comenta el motivo de su llegada a Chile:

Investigadora: *¿Y por qué te viniste?*

Gerardo: *Porque España está en crisis y mis papas se quedaron sin dinero.*

Investigadora: *¿Qué es una crisis?*

Gerardo: *Donde se gana poco dinero en el trabajo [...] Mi papa ese mes no tenía trabajo, estaba trabajando, solamente trabajaba en el compu y no le pagaban.*

Gerardo que también estudia en un liceo en la comuna de Ñuñoa, comenta que su padre es arquitecto y que está trabajando en Santiago: “*Aquí sí le pagan*”. En este sentido se podría rastrear la migración de esta niñez con las crisis económicas y políticas de sus países de origen. Así, la crisis del 2008-2009 trajo aparejada un incremento de la población española, que ya venía asentándose en el país desde finales de la década de los noventa.

Por el contrario, la migración de personas provenientes de Haití y República Dominicana es mucho más reciente en el contexto chileno. En esta investigación, encontramos tres niños de esos países que estudiaban en la comuna de La Cisterna, en la misma institución educativa que sus pares argentinos descritos anteriormente y cuyos padres llegaron al país después del terremoto en Haití. En su caso, la inserción laboral ha sido muy precaria con horarios de trabajo que inician a las tres de la mañana. Ellos trabajan en el mercado mayorista Lo Valledor donde se distribuyen frutas y hortalizas a diferentes sectores de Santiago.

En relación a padres y madres de la niñez del Perú, su inserción laboral también se ha caracterizado por la precariedad, como lo evidenciaron diversos autores desde hace más de una década (Cortez Salas, 2004, 2007; Pavez, 2011; Stefoni et al., 2008; Tijoux-Merino, 2013). En el caso de las madres, se ha enfatizado en su presencia en el servicio doméstico, aunque basado en datos del censo del 2002, Martínez señalaba que “las nanas peruanas son un bajo porcentaje de las empleadas domésticas que trabajan en Chile: 4 por ciento” (Martínez, 2003, p. 46); porcentaje que variaba de acuerdo a los lugares de indagación. Dice este mismo autor,

“Las nanas peruanas están representadas en gran medida en las comunas del oriente de Santiago: allí alcanzan valores superiores al 85 por ciento de la fuerza de trabajo de las mujeres peruanas - casi el 100 por ciento en Lo Barnechea y Vitacura-. Estas trabajadoras domésticas son entonces fundamentalmente puertas adentro, con proporciones cercanas al 60 por ciento en el total nacional, contrastando ostensiblemente con las cifras que registran las empleadas domésticas chilenas y de otros orígenes” (Martínez, 2003, p. 46).

En el caso de nuestra niñez encontramos diversos escenarios laborales; casos de niños cuyas madres trabajaban “en casas”, así como en servicios generales al interior de un hospital, como vendedoras o casos donde ellas no trabajaban. John de 11 años y que estudia en San Ramón, nos cuenta que su madre “*Trabaja en la universidad de acá que se llama (nombre de la institución) y trabaja de repostería [...]. Lleva un libro y ella a veces hace comidas, también hace comidas típicas del Perú*”.

El padre de Juan es conserje, mientras su madre trabaja en servicio doméstico. Juan estudia en un Liceo de Ñuñoa y en los 4 años que lleva viviendo en Santiago, ha podido visitar a sus abuelos 2 veces en Piura, Perú. Juan, así como Andrés, nacieron en el Perú y estudian en el mismo liceo, uno de ellos vive en Santiago Centro y el otro en Peñalolén. Durante la conversación grupal uno de ellos señalaba que:

Los chilenos [...] los jefes sobre todo que tratan mal a las empleadas. Se podría decir, no sé, que le dan (...), que le dicen todo lo que quiere y la empleada no puede hacer nada porque recién llegó y no tiene ni pieza.

En este sentido, algunos participantes de nuestra investigación describieron aspectos de las condiciones laborales de sus madres. Algunas investigadoras han descrito cómo:

“El trabajo doméstico y de cuidado sigue siendo una actividad femenina, familiar y privada. Así, la transferencia de trabajos y cuidados se efectúa entre mujeres, de empleadora a trabajadora; de una familia a otra y en el ámbito privado del hogar. Asimismo, se transfiere la desvalorización y descalificación de este trabajo hacia la persona que lo ejerce de manera remunerada y que se expresa en bajos salarios, jornadas laborales extensas y baja cobertura social. La naturalización del trabajo doméstico y de cuidado, atribuido históricamente a las mujeres, pesa en su fuerte desvalorización” (Arriagada & Cadenas, 2012, p. 133).

Esta descripción es particularmente propia del servicio doméstico como nicho étnico en el cual se insertan las mujeres del Perú, donde años atrás fuera común encontrar mujeres mapuches del sur del país y que ha sido objeto de análisis en los Informes de Derechos Humanos realizados por la Universidad Diego Portales. Por ejemplo, el Informe del año 2014 da cuenta de “un sistema laboral con resabios de un régimen de servidumbre y explotación” (Casas & Olea, 2014, p. 153). en el capítulo en el cual se propuso analizar la situación de trabajadoras domésticas o trabajadoras de casa particular (TPC), que “de acuerdo a las últimas cifras de empleo en Chile [...] alcanzan a más de 300 mil” (Casas & Olea, 2014), desde la legislación nacional y en relación a pactos supranacionales. Para el año 2014,

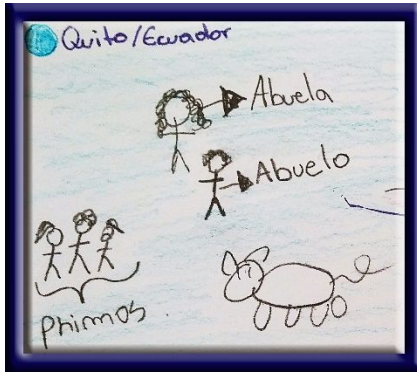
“El informe da cuenta de violaciones a las normas laborales tales como condiciones de empleo, descansos diarios, y cumplimiento de leyes previsionales. Las normas del Código del Trabajo establecen un régimen legal diferenciado que facilita los abusos y refuerza condiciones de vulnerabilidad para estos trabajadores” (Casas & Olea, 2014, p. 111).

He aquí que parte de los abusos laborales se den desde la legislación laboral que opera a nivel nacional, donde “las TPC enfrentan el término de la relación laboral en términos jurídicos distintos al resto de los trabajadores. El artículo 161 del Código del Trabajo permite el desahucio, la facultad del empleador de poner término al contrato de trabajo sin causa justificada” (Casas & Olea, 2014). Las autoras hacen referencia a jornadas que alcanzan hasta las 72 horas semanales donde “las reformas legislativas sobre las TCP nunca han estado en la agenda de género del SERNAM, y han quedado relegadas al espacio de la cartera sectorial” (Casas & Olea, 2014, p. 153).

Adicionalmente, las autoras denuncian en relación a las trabajadoras no nacionales que “las políticas migratorias incrementan las condiciones de vulnerabilidad de las TCP extranjeras, facilitando la violación de sus derechos laborales” (Casas & Olea, 2014, p. 111). Existe en este caso una doble discriminación: por una parte, en relación al derecho laboral que rige el trabajo doméstico en comparación con otros trabajos y por otra, en relación a la legislación migratoria que genera espacios de desigualdad y condiciona los trabajos a los que pueden acceder estas mujeres.

Ahora bien, esta desigualdad opera de forma significativa en la población proveniente del Ecuador, al respecto Stefoni señala:

“La migración ecuatoriana presenta un patrón polarizado de inserción laboral. Destaca, por una parte, la alta concentración de mujeres en trabajos de baja calificación, (trabajo doméstico, limpiadores de oficina y hoteles) y por otra, una alta concentración en trabajos profesionales y directivos (50% de los hombres y 38% de las mujeres se encuentran en esta categoría laboral) y profesionales de la salud (36% de los hombres y 27% de las mujeres se encuentran en ese sector)” (Stefoni, 2011a, p. 90).



MP 1 Niña del Ecuador de 13 años

En el caso de esta investigación sólo participó una niña proveniente del Ecuador, ella llegó en el año 2007 y viajaba cada año a visitar a su familia extensa, como se puede observar en el primer mapa parlante; en el segundo, Valeria dibujó y coloreó tres espacios, lo cual llama la atención en la medida que fue una de las participantes que hizo más énfasis en su dibujo en Chile que en su país de origen, ella también incluyó espacios de recreación y ocio como el cine.

En el caso de la niñez de Ecuador, su inserción en Santiago también se da de acuerdo a las condiciones sociolaborales y económicas derivadas de sus padres. He aquí que se resalte, retomando lo expuesto por Stefoni, la manera como hay una alta concentración de personas del Ecuador en trabajos profesionales, relacionada con pactos supranacionales en los cuales hay una homologación automática de títulos, aspecto al cual se retornará al final del capítulo.

Visas por contrato de trabajo, los largos tiempos para el re-encuentro familiar

Desde nuestros sujetos de investigación, llamó la atención que el mayor tiempo de reunificación familiar fuera de 5 años entre una trabajadora peruana de casa particular (TCP) o de servicio doméstico y su hija Karla, mientras en otros niños/as esto había ocurrido en intervalos de entre 9 meses y 2 años; así lo relata ella:

Investigadora: *¿Por qué decidieron venirse para Chile?*

Karla: *Porque queríamos estar juntos un tiempo.*

Investigadora: *Me decías que tu mamá se había venido antes. ¿Hacía cuánto tiempo?*

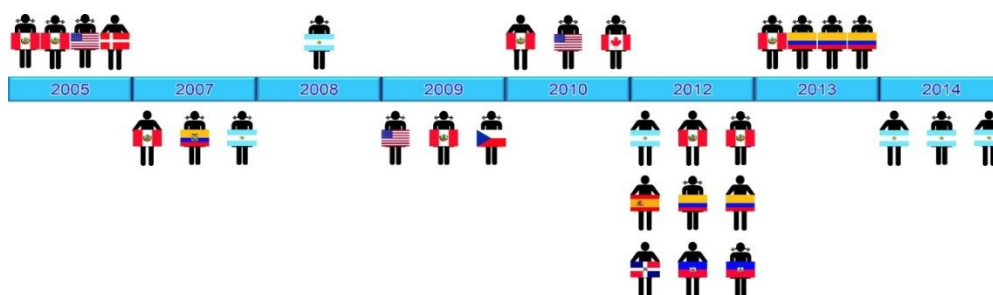
Karla: *5 años.*

Investigadora: *¿Y con quién vivías tú durante esos 5 años?*

Karla: *A veces vivía con mi tía.*

El siguiente gráfico permite observar en una línea de tiempo el período en el cual llegaron los niños y las niñas investigados a Chile (2005-2014). En el caso de esta investigación los sujetos provienen de once diferentes naciones: Perú, (8), Argentina (6), Colombia (5), Estados Unidos (3), Haití (2), Ecuador (1), España (1), República Checa (1), Canadá (1), Dinamarca (1), República Dominicana (1).

Gráfico 15 Línea de tiempo de años de ingreso a Chile de la niñez participante de la investigación 2005- 2014



Fuente: Elaboración para esta investigación

Por una parte, a nivel temporal se propone desagregar en dos grupos: uno que correspondería a una migración temprana y otra que se podría llamar reciente. En el primer caso, de los 30 sujetos indagados, 11 ingresaron durante los primeros 5 años (2005 al 2009), mientras que durante los siguientes 5 años (2010 a 2014)⁵⁴, inmigraron las restantes 19 personas. Se señalaban anteriormente las razones familiares vinculadas a la llegada de los niños del primer período. En esta parte es de interés profundizar en algunos aspectos que caracterizan a la niñez que llegó en el segundo período (migración reciente).

A partir del gráfico se puede observar cómo durante los años 2010-2014 ingresaron al país niños y niñas de: Colombia (5), Argentina (4), Perú (4), Haití (2), República Dominicana (1), Estados Unidos (1), Canadá (1) y España (1). Los países de procedencia de este grupo dan cuenta de la diversidad y complejidad de los fenómenos migratorios en Chile.

⁵⁴ En este caso es importante aclarar que no se registró llegada de esta niñez durante los años 2006 y 2011 y que se concluyó el trabajo de campo en julio del 2014.

En el caso de la niñez que participó en nuestra investigación, los tiempos de reunificación familiar fueron significativamente diversos, de acuerdo a la dinámica familiar. En el caso de los sujetos argentinos, tanto los tres hermanos (Marcos, Diego y Catia) como Adriano, viajaron con su madre; en ambas familias, los padres se quedaron en Argentina como resultado de una separación conyugal. Como se indicó previamente, las niñas de Estados Unidos y de Canadá regresaron debido al retorno de los padres de nacionalidad chilena.

Gerardo, el niño de España, tuvo que esperar un año para reencontrarse con su padre que había venido primero a Chile. En el caso de la niñez de Colombia, los tiempos de reunificación oscilaron entre uno y dos años; mientras que los tiempos para sus pares de Haití, República Dominicana y Perú oscilaron entre 9 meses y 5 años. Si bien los mapas parlantes no tenían como objetivo identificar el tipo de visa con el cual ingresaron al país, el tipo de trabajos de sus padres da una pista interesante al respecto, la cual es muy relevante en función de esta temporalidad, ya que los mayores períodos de separación se dieron en casos en los cuales los padres y madres se insertaron en los trabajos más precarios.

De este grupo de niños y niñas, sólo algunos hicieron referencia a las profesiones de sus padres; así, el padre de Gerardo era arquitecto, mientras la madre de Mariana era periodista pero al momento de la investigación trabajaba como vendedora de bicicletas. Al respecto Mariana señalaba:

Mariana: *Mi mamá era periodista, trabajaba en CNC. Ella era la que redactaba y hacía el programa [nombre de un noticiero]. Hasta trabajaba en la radio.*

Investigadora: *¿Y eso lo extraña?*

Mariana: *Mi mamá sí, porque lo que estudió fue eso.*

Como se indicaba en el apartado anterior, los progenitores de esta niñez se insertaron principalmente en el área de servicios y comercio. Al respecto se retoma el análisis que para el año 2003 realizaron Texido y su equipo desde el Programa de Migraciones Internacionales de la OIT sobre el impacto de las migraciones al interior del Cono Sur en relación a los mercados de trabajo. Específicamente señalaban respecto a Chile que:

“En 1996, el 24% de los ocupados se empleaban sin contrato de trabajo (en 1990 alcanzaban sólo un 17%). Las ramas de actividad donde hay mayor concentración de ocupados sin

contrato de trabajo son: la agricultura, seguida por el transporte y las comunicaciones y, luego, por los servicios personales y comunales, la construcción y el comercio” (Texido et al., 2003, p. 56).

En el caso de los hombres que ingresan al país y que trabajan en el área de construcción, la inserción socio-laboral es bastante precaria. Stefoni señala, haciendo énfasis en la migración masculina proveniente del Perú, que “al concentrarse en empleos como la construcción, resulta más difícil obtener contratos laborales, lo que dificulta su regularización. En la construcción, adicionalmente, los contratos suelen ser por obras, lo que los deja en una situación de alta rotación. La ley y su reglamentación son, por ende, una de las principales causas de la pérdida del permiso de residencia en Chile” (Stefoni, 2011a, p. 97).

He aquí el rol relevante del contrato, a diferencia de la población chilena que trabaja sin este documento, el cual no tiene implicaciones en su condición de ciudadano ya dada por su nacimiento en el país. Tal como lo describe Stefoni a partir de la Encuesta CASEN del año 2009,

“Hay ciertas diferencias que podrían indicar un proceso de precarización en el tipo de trabajo que realizan los migrantes. Ello se observa en indicadores como

- i) ausencia de contrato, donde los inmigrante tienen un 22,3% versus un 17,9% para la población local;
- ii) tipo de contrato, donde los nacionales tienen un mayor porcentaje de contrato indefinido (68,4% versus 59,7%)” (Stefoni, 2011b, p. 48).

Interesa resaltar el aspecto del contrato de trabajo (o su ausencia) en la relación laboral en la medida en que esta situación caracterizaba al país en un período inmediato al incremento del flujo migratorio. En el documento de la OIT para el 2003 se indicó que:

“Chile presenta un mercado de trabajo más dinámico, con bajas tasas de desocupación y moderados niveles de informalidad laboral. Sin embargo, debe considerarse que el crecimiento laboral se produce en condiciones de desigualdad social” (Texido et al., 2003, p. 57).

La disminución de los porcentajes de desempleo estuvo asociada a un progreso desigual de acuerdo a la OIT, donde persistía en el país “una proporción significativa de empleos que son

inestables, poco protegidos, con ingresos bajos” (Texido et al., 2003, p. 57 citando a la OIT, 1998). Ingresos, sin embargo, significativamente superiores a los de los territorios de origen de esta niñez. Ahora bien, más que la diferenciación del PIB per cápita de los diferentes países⁵⁵, en nuestra investigación interesa resaltar los tipos de visado que les son adjudicados a los niños y las niñas y que se derivan del visado de sus padres, ya que como se verá en párrafos posteriores, la mayoría de las visas son otorgadas bajo la dependencia de la visa de contrato.

En este sentido diversas investigaciones han descrito las dificultades para mantener la regularidad migratoria por parte de quienes permanecen en el país a partir de una visa de trabajo. Tal como lo especifica Jensen “si se pone fin al contrato presentado para obtener la visa, caduca tal permiso, lo que genera un alto nivel de dependencia del empleado hacia el empleador, que se puede prestar para abusos arbitrarios y atropellos a los derechos del trabajador” (Jensen, 2008, p. 11).

Como se ha señalado, es de lamentar que en el último informe del DEM (publicado en el 2016) ubicara el corte de edad a los 19 años, cuando los informes en años previos el corte estaba hecho sobre los 15 años; si bien este cambio dificulta el análisis del tipo de visa que se le otorga a algunos sujetos (infantiles y jóvenes) como dependientes, de todas maneras los datos llevan a dirigir la mirada sobre los tres tipos de visas que se otorgan desde la actual legislación migratoria y como se verá al final del capítulo, también sobre los pactos supranacionales firmados entre Chile y otros países.

Los datos estadísticos que se presentan a continuación son acercamientos al sistema de visado otorgado a las personas menores de 19 años según los datos del Departamento de Extranjería y Migración (2016):

Tabla 3 Cantidades y porcentajes de tipos de visa de acuerdo a país de origen de sujetos entre 0 y 19 años en el periodo 2005-2014

País/Visado	Cantidad Visas por Contrato	Cantidad Visas Temporal	Cantidad Visas Estudiante	% Contrato	% Temporal	% Estudiante	Total
Perú	228101	123127	3904	64.2	34.7	1.1	355132
Colombia	75649	32084	2977	68.3	29.0	2.7	110710
Ecuador	14060	15170	2218	44.7	48.2	7.1	31448
España	8427	8664	423	48.1	49.5	2.4	17514

⁵⁵ Para indagar con mayor profundidad al respecto, el texto de Solimano, “Migración, capital y circulación de talentos en la era global” (Solimano, 2013) puede ser muy útil.

Estados Unidos	5853	17854	1843	22.9	69.9	7.2	25550
Argentina	2228	43853	205	4.8	94.7	0.4	46286

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe de Migración en Chile 2005-2014 en la sección *Estadísticas sobre las 10 comunidades más numerosas* entre las páginas 137 a 177 (Departamento de Extranjería y Migración, 2016).

Ahora bien, se indicaba que los visados de residencia por contrato de trabajo resultan en condiciones de marginalidad económica y vulnerabilidad sociolaboral; en este sentido se comprenden las condiciones de pobreza que han sido documentadas en relación a la niñez de origen peruano, tanto desde los Seminarios del Colectivo Sin Fronteras donde diferentes entidades daban cuenta de las diversas dificultades de esta niñez (Cortez Salas, 2004), como desde los estudios de caso (Hevia, 2009; Pavez, 2011) en instituciones educativas o desde las cuatro comunas céntricas de Santiago (Espinoza et al., 2012; Molina-Díaz & Suárez-Cabrera, 2012; Stefoni et al., 2008; Tijoux-Merino, 2013).

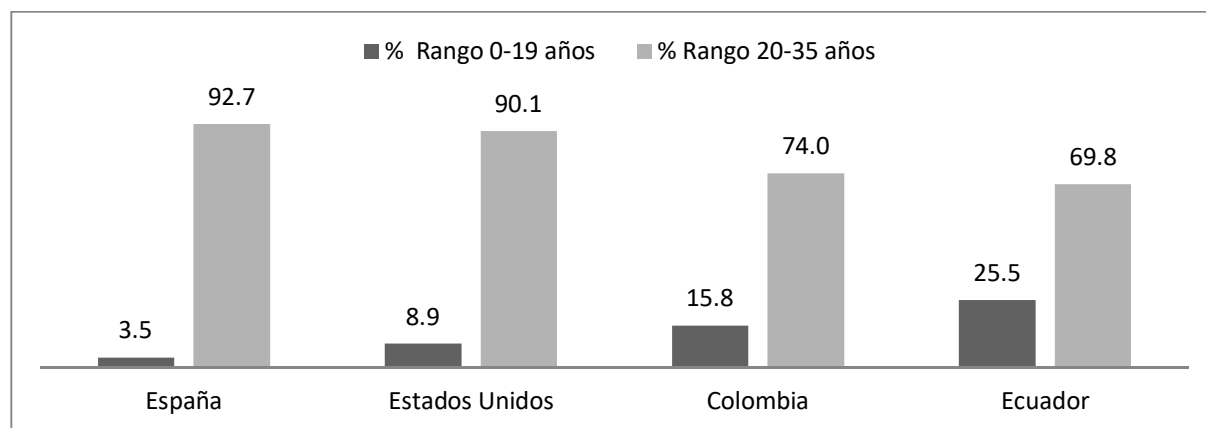
Estas nefastas condiciones de marginalidad socio-económica se comprenden al verificar que el 64% de las visas que se les adjudican son por contrato de trabajo: así, la niñez peruana sigue siendo el grupo no nacional que más visas recibe y donde, por ejemplo, un solo niño puede recibir más de tres visas en menos de 5 años, de acuerdo a los contratos laborales que tengan sus padres. He aquí que cuando éstos caen en condición de irregularidad como lo señalaba Jensen (2008), sus hijos e hijas también quedan expuestos a tener dificultades en las escuelas para matricularse u obtener la certificación de notas; también se señaló en el capítulo anterior el caso de una de las niñas de nuestra investigación, quien tuvo grandes dificultades para salir del país y visitar a sus abuelos en el Perú. En esta línea, otro dato a retomar está dado por las personas de Colombia, donde el 68.3% obtuvo una visa por contrato de trabajo, y al ser una migración reciente, con un incremento significativo en los últimos 5 años, han estado padeciendo dificultades similares a las de la niñez peruana.

Ahora bien, se han estado planteando aspectos acerca de las dificultades de estos sujetos en su condición de estudiantes y he aquí que llame la atención el bajo porcentaje de visas que se otorgan a los peruanos bajo esta condición, ya que sólo el 1.1% de las 355.132 visas otorgadas a ellos son de este tipo, en contraste con las personas procedentes de Estados Unidos (7.2%), Ecuador (7.1%), Colombia (2.7%) y España (2.4%).

Esto va en coherencia con lo que se mostraba en el capítulo anterior, donde la normativa de la cual proviene la visa de estudiante, la Ley de Extranjería que corresponde a los Artículos 27 y 28 del Decreto Ley 1.094 de 1975, así como a los Artículos 45, 46, 47 y 48 del Decreto Supremo 597 de 1984 (Decreto Ley N° 1.094 de 1975, 2006), se plantea como un sistema de visado para estudiantes universitarios que llegan al país; “pero razones de política pública llevaron al Ministerio de Educación, al Ministerio de Salud y al Ministerio de Interior a ampliar dicha visa para los niños” (Centro de Derechos Humanos, 2013, p. 132).

El Gráfico 21 permite observar cómo el rango entre 20 y 35 años (barras claras) posee porcentajes significativamente mayores de otorgamiento de visa estudiantil al rango entre 0 a 19 años (barras oscuras).

Gráfico 16 Porcentajes de rango etario (0-19 años y 20-35) con visa de estudiante en países de España, Estados Unidos, Colombia y Ecuador para el periodo 2005-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe de Migración en Chile 2005-2014 en la sección *Estadísticas sobre las 10 comunidades más numerosas* entre las páginas 137 a 177 (Departamento de Extranjería y Migración, 2016).

Volviendo a el rango etario de estudio (0 a 19 años desde el informe del DEM), llama la atención que el 94.7% de las visas otorgadas a la niñez de Argentina sean temporarias; similares porcentajes se encontraron con inmigrantes de Bolivia (91.2%) y Estados Unidos (69.9%); en la medida en que a los niños y las niñas se les otorgue visa como dependientes, ellos se beneficiarán de este tipo de visado; particularmente en relación a esta investigación, se señalaba anteriormente que 4 de los 5 niños argentinos eran familiares de personas chilenas e igual sucedía con las tres niñas de

Estados Unidos, todas ellas hijas de chilenos. Ocurre el caso contrario con la niñez del Perú (8 sujetos) y de Ecuador (1 sujeto) que no poseían vínculo familiar con nacionales de Chile.

Se indicaron en el anterior capítulo las diferentes razones por las cuáles se otorga la visa temporaria; en la página web del Departamento de Extranjería y Migración se especifica que se accede a ella:

- Por relaciones familiares: vínculo con chileno o vínculo con familiar con permanencia definitiva.
- Por empleo: profesionales y técnicos de nivel superior; profesionales remunerados en el exterior; periodistas; etc.
- Por motivos de salud: embarazo; tratamiento médico.
- Por convenios internacionales: MERCOSUR, etc.
- Otros.

Desde el 2015 hay dos nuevas formas de acceder a esta visa: por unión civil y por motivos laborales, donde de acuerdo al Departamento de Extranjería y Migración⁵⁶:

“La primera responde al reconocimiento de distintos tipos de uniones de pareja: matrimonio, acuerdo o pacto de unión civil. La segunda es un permiso migratorio de trabajo que busca una inserción laboral justa para los extranjeros, ya que al no tener el requisito de la cláusula de viaje que tiene la visa sujeta a contrato, favorece la contratación y, al mismo tiempo, permite el cambio de empleador sin perder la visa”

Estos dos cambios, que ya no abarcan a la niñez de esta investigación, cuyo trabajo de campo finalizó a mediados del año 2014, son cruciales para la niñez de las migraciones en dos aspectos; por una parte, el hecho que se adjudique visa temporaria por unión civil facilita que las parejas puedan recibir un tipo de visa que les permita trabajar, particularmente para quienes tienen una visa temporaria, residencia definitiva o para las parejas de ciudadanos chilenos. Anteriormente a esta

⁵⁶ En el documento que hace referencia al origen de los datos de los actos administrativos (visas) archivados bajo dos bases de datos entre los periodos 2005 a 2015 (un archivo correspondiente a 2005-2010 y un segundo al periodo entre el 2011 y 2015) <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/10/Glosario-Estadísticas-Final-Inst.pdf>

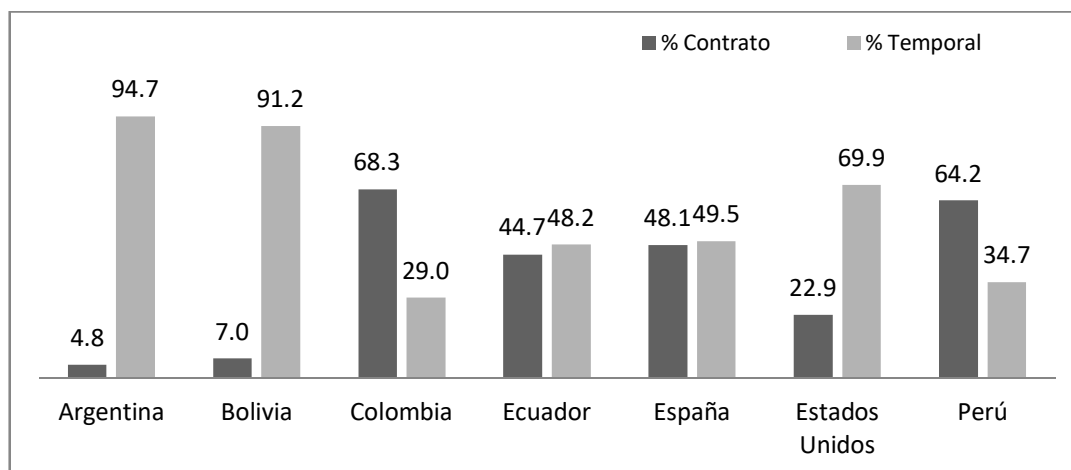
normativa las parejas adquirirían una visa en condición de dependientes lo que les impedía trabajar, y con ello, disminuían los ingresos en los hogares (al tener un solo proveedor). Esta situación se dio en el caso de la madre del niño de España, quien siendo ingeniera no trabajaba en Chile, de la misma forma que sucedió con una de las madres de las niñas de Estados Unidos.

Los privilegios del MERCOSUR y de otros pactos supranacionales

En nuestra investigación no se contó con la participación de niños o niñas de Bolivia, sin embargo, la manera como cambiaron los registros de visado para este país en los últimos años ha permitido observar cómo influyen los pactos supranacionales en la inserción de la niñez de las migraciones en Chile, mientras se logra una nueva legislación migratoria que les conciba como sujeto de derechos. En el caso de Bolivia, tal como se puede observar en el gráfico, al 91.2% de sus nacionales (de entre 0 a 19 años) se les otorgó una visa temporal, mientras un 7% recibió una visa por contrato de trabajo.

El siguiente gráfico remite al período entre 2005 y 2010 cuando se otorgaron 91.835 visas temporales y 7.016 por contrato a personas de Bolivia. Ahora bien, al alejarse un poco de los promedios, sólo para el año 2009 se adjudicaron **1711 visas por contrato** a estos ciudadanos, mientras en el año siguiente el número disminuyó significativamente a tan sólo **109 visas**. Por el contrario, para el 2009 se otorgaron **1798 visas temporarias**, y para el 2010 fueron **6.097 visas** a personas de Bolivia. (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 149 datos obtenidos sobre los tipos de visa).

Gráfico 17 Porcentajes visas por contrato y temporales otorgadas a personas entre 0 y 19 años de Argentina, Bolivia, Estados Unidos, España, Perú, Colombia y Ecuador para el periodo 2005-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe de Migración en Chile 2005-2014 en la sección *Estadísticas sobre las 10 comunidades más numerosas* entre las páginas 137 a 177 (Departamento de Extranjería y Migración, 2016).

Este alto porcentaje de visas temporarias es compartido con Argentina, donde en el período 2005-2014 se adjudicaron 43.853 visas temporarias frente a sólo 2.228 visas por contrato de trabajo.

Estas cifras no responden únicamente a la histórica migración entre Chile y Argentina o Bolivia, responden (especialmente el cambio que refleja Bolivia) a la puesta en marcha del Acuerdo de Residencia del MERCOSUR para finales del año 2009; así, a los ciudadanos de países tales como Argentina, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Brasil se les otorga una visa temporaria “independientemente de la actividad que vengan a realizar” (Oficio Circular 26465, 2009, p. 1), donde:

“Los nacionales de estos países sólo deberán acompañar a su solicitud de visación[sic] temporaria: fotocopia de su pasaporte vigente (hojas de identificación y validez del mismo); fotocopia de la tarjeta de turismo, y dos fotografías a color recientes” (Oficio Circular 26465, 2009, p. 2).

Gracias al acuerdo del Mercosur, se facilita la adquisición de una visa temporaria por la condición de ciudadanía ya dada desde estos países y que beneficiaría a la niñez. En este caso “los extranjeros que deseen solicitar visado temporario en calidad de dependientes deberán acreditar el vínculo con el titular, a través del certificado respectivo debidamente legalizado (matrimonio, nacimiento)” (Oficio Circular 26465, 2009, p. 2).

Si bien el MERCOSUR nació con una fuerte impronta económica, en su camino a la integración tomó nota de la relevancia de la llamada “variable social” (MERCOSUR-OIM, 2016, p. 27), así “en 1991, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay se asocian en el Mercosur, proyecto al que luego se suman, aunque con distintos grados de compromiso, Bolivia y Chile” (Texido et al., 2003, p. 3). He aquí que para finales del 2009 entrara en vigencia el Acuerdo de Residencia lo cual facilitó que se le pueda otorgar adjudicara visa temporaria a los ciudadanos de estos países.

Stefoni señalaba que “uno de los problemas centrales es el lento y burocrático proceso para obtener visa temporal y definitiva” (Stefoni, 2011a, p. 93); he aquí que pactos binacionales o multinacionales tengan gran relevancia no sólo en la regularización de los sujetos migrantes, sino también en la inserción laboral y con ello, en el bienestar de sus hijos e hijas.

En el primer aspecto, de acuerdo a Stefoni la migración argentina no participó en el proceso de regularización dado en el 2007, ya que “los argentinos, siendo un grupo importante de extranjeros en el país, no se acogieron a este beneficio, pues **ellos cuentan con un procedimiento especial que les permite tener la residencia definitiva de manera más directa**⁵⁷” (Stefoni, 2011a, p. 98). Según esta autora “en el caso de Argentina y en materia migratoria, destaca la firma reciente de cuatro acuerdos:

- Convenio de Seguridad Social Chile-Argentina;
- Acuerdo Operativo sobre Cooperación en los Controles Migratorios Fronterizos (en miras a una futura implementación del sistema de control integrado en los pasos fronterizos de Pehuenche, Dorotea, Huemules, Integración Austral y San Alexander);
- Acuerdo sobre Tránsito Vecinal Fronterizo, que facilita el control migratorio en pasos fronterizos terrestres para ciudadanos que residen en localidades fronterizas lindantes, creando con ello la categoría de habitante de zona fronteriza; y el
- Memorándum de entendimiento para la creación de un Proyecto de Acuerdo sobre Equipos Conjuntos de Investigación. (Stefoni, 2011b, p. 37).

En esta misma línea, en la Encuesta sobre migraciones laborales internacionales (EMLI) se encuentra un acuerdo bilateral que podría dar algunos referentes sobre las relaciones laborales y los procesos de regularidad migratoria en el país. En este sentido, esta encuesta

“tenía por objeto obtener la información más reciente sobre la forma en que se reglamenta o gestiona la migración y el trato de los trabajadores migrantes a través de la legislación, políticas, medidas administrativas, y órganos especializados del Estado, sobre la función que desempeñan los tratados multilaterales y bilaterales y los convenios, y sobre la forma en que participan en el proceso los interlocutores tripartitos” (Geronimi, Cachón, & Texidó, 2004, p. 2).

⁵⁷ Resaltado hecho por la autora

A pesar de los diversos tratados suscritos entre Chile y otros países de acuerdo a la Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales y que se pueden observar en el mapa de Acuerdos Comerciales,⁵⁸ no hay información al respecto en el cuadro que resume las respuestas a la Encuesta sobre “Acuerdos bilaterales sobre migraciones laborales internacionales: Respuestas a la Encuesta de la OIT (2003)”. Sin embargo, desde los resultados de Argentina, se encontró el

“Acuerdo migratorio laboral (octubre 1972)”. No se especifican sectores ni actividades. Aplicable a trabajadores de temporada (no calificados) y temporarios. Facilita la contratación y admisión. Derechos de los trabajadores: a) trabajar en igualdad de condiciones que nacionales; b) recibir gratuitamente tarjeta de trabajador de temporada o temporario; c) asistencia médica; d) facilidades para envío de remesas. (Geronimi et al., 2004, p. 13)

Por otra parte, respecto a la inserción laboral, otros acuerdos supranacionales tendrían un rol crucial en la inserción de las personas que llegan al país. En relación a Ecuador, se ha documentado sobre los altos porcentajes de profesionales, especialmente en el área de salud y que laboran en diferentes ciudades de Chile. En este sentido, el Acuerdo 940 hace referencia al

“Convenio sobre Mutuo Reconocimiento de Exámenes y Títulos Profesionales adoptado por los Gobiernos de Chile y Ecuador el 17 de diciembre de 1917. Al respecto, el Gobierno de Chile entiende que los títulos, exámenes y grados, a cuyo reconocimiento alude el Tratado ya mencionado, están referidos solamente a estudios efectivamente realizados en las Instituciones Educativas de las respectivas partes contratantes y que se indican en el artículo I del Tratado de 1917” (Decreto 940, 1988, pp. 1–2).

Desde el anterior decreto, se realiza la convalidación automática de títulos. Por otra parte, el Convenio Andrés Bello, suscrito entre diferentes países del continente americano también juega un rol en la inserción de migrantes en Chile. Particularmente en relación al acuerdo entre Chile y Ecuador, Stefoni señala que

“Esta situación demuestra que la aplicación de políticas específicas permite una efectiva integración en sectores más calificados del mercado laboral, revirtiendo la tendencia que se

⁵⁸ <https://www.direcon.gob.cl/mapa-de-acuerdos/>

observa en el caso peruano, donde la mayoría de los inmigrantes terminan trabajando en los sectores más precarios, pese a tener un nivel de calificación que les permitiría integrarse en mejores condiciones al mercado laboral” (Stefoni, 2011a, p. 91)

Políticas migratorias restrictivas: lo andino y lo afro en desventaja

Señalábamos en el anterior apartado los privilegios que brindaba el Estado chileno a algunos extranjeros de acuerdo a su país de origen, particularmente en relación a Argentina y Bolivia (además de los diferentes convenios binacionales Argentina-Chile, resaltamos el Mercosur), así como Ecuador (sobre la convalidación automática de títulos), donde en este último caso, los datos dan cuenta de una fuerte presencia de médicos ecuatorianos trabajando en el país; una situación opuesta se realiza con otros grupos nacionales, donde las medidas son restrictivas, de mayor control policial y donde la vulnerabilidad socio-laboral se correlaciona con mayores porcentajes de pobreza como se evidenció al final del Capítulo 8.

En este sentido existen requisitos que dificultan la inserción de la población extranjera en el país, evidenciando un sistema de residencia preferencial para poblaciones de unos países frente a otros. Encontramos por ejemplo la solicitud de documentos adicionales y específicos para Colombia, Perú y República Dominicana. Tal como se puede observar en la siguiente cita que remite a parte de los requerimientos de visado:

Documentación Específica Obligatoria: Los nacionales de Colombia deben presentar además un Certificado de Antecedentes Judiciales vigente y totalmente tramitado. Los nacionales de Perú deben presentar un Certificado Consular de Antecedentes Penales vigente solicitado en su consulado y los nacionales de Rep. Dominicana deberán presentar el certificado de NO Antecedentes Penales vigente, obtenido en el consulado de Rep. Dominicana en Chile (obligatorio solo para personas mayores de 18 años)

Fuente: Departamento de Extranjería y Migración, requisitos para visado de dependientes⁵⁹

Este texto se aplica a la mayoría de las solicitudes de visas, donde sólo se solicita este documento a las personas provenientes de Colombia, Perú y República Dominicana. Estas prácticas

⁵⁹ <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/DEPENDIENTE-PRIMERA-VEZ-D1.pdf>

selectivas de acuerdo a los países, hacen parte de la historia de las prácticas dirigidas desde el Estado hacia grupos específicos. En el caso de Perú, para el 2003, ya Stefoni había

“revelado algunos aspectos a nivel de normativas que muestran un trato legal diferenciado entre peruanos y otros migrantes. Destaca, por ejemplo, la solicitud de una bolsa de dinero a ciudadanos peruanos que ingresan al país; ésta sería una política de carácter discriminatorio puesto que a ciudadanos de otros países no se les solicita tal bolsa” (Correa, 2011, p. 18 citando a Stefoni 2003).

Especialmente en el norte del país, donde Poblete desde los antecedentes de su investigación indicaba que la exigencia de una “bolsa de viaje”, correspondiente a 30 dólares diarios, habría dado paso al “al surgimiento de mecanismos irregulares y no pocas veces delictivos, que afectan el libre tránsito de ciudadanos peruanos hacia Chile.” (Poblete, 2006, p. 208 citando a Mujica, 2004 p. 53). Desde la regulación migratoria se establece que “el turista que desee transitar por Chile deberá contar con los medios suficientes para sostenerse en el país”(Ahumada & Schmidt, 2005, p. 315).

Sin embargo la solicitud es arbitraria, “la aplicación efectiva de la norma muchas veces queda sujeta, en la práctica, al criterio discrecional del funcionario de la policía de migraciones que esté llevando el trámite de ingreso en los puestos fronterizos” (Ahumada & Schmidt, 2005, p. 314). En relación a políticas restrictivas más recientes, retomamos el Informe OBIMID, en el cual se hace referencia – para el 2012 - al

“requisito de visa consular que se impuso ese año para dominicanos y de una carta de invitación para los haitianos. Es de suponer que dichas medidas inéditas se deben al incremento del flujo de ambos colectivos hacia Chile en los años previos, como constató para el caso de los haitianos un estudio de la Policía de Investigaciones de Chile (PDI, 2012). Estas medidas no tuvieron el efecto disuasivo esperado y estos flujos continuaron incrementando su número y su vulnerabilidad [Efectivamente] aquellos flujos con presencia importante de población afrodescendiente coinciden con las mayores tasas de rechazo, siendo los haitianos y, en segundo lugar los dominicanos, aquellos que son rechazados con mayor frecuencia en el ingreso. El año 2012 es el año con las tasas de rechazo más altas para la población dominicana y haitiana, alcanzando para esta última niveles inusitados, con uno de cada dos personas reembarcadas” (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn, 2016, p. 16).

Así, en relación a las bolsas de dinero solicitadas décadas atrás a los peruanos, y que estuvieron relacionadas con “el surgimiento de mafias chileno-peruanas que falsifican los timbres de ingreso al país” (Poblete, 2006, p. 208 citando a Mujica, 2004 p. 53), ahora son reemplazadas con cartas de invitación y los contratos de trabajo también estarían mezclados con otros negocios ilícitos que se fortalecen a medida que las fronteras nacionales se hacen más estrictas con algunos sujetos.

Es en este momento que se encuentra con políticas que privilegian a grupos venidos de naciones como Argentina y Bolivia por parte del Mercosur frente a otras que ponen en fuerte desventaja a grupos provenientes de Haití y República Dominicana. Así

“el racismo de Estado, en un contexto de alta migración trabajadora y porosidad de las fronteras, opera biopolíticamente dejando vivir y dejando morir. Por una parte, “deja vivir” a individuos y grupos en la condición de discriminados que sirven como mano de obra del trabajo precario –gestionando de paso el ilegalismo, al dejar proliferar la mano de obra barata del condenado a la figura de inmigrante-ilegal” (Tijoux & Díaz Letelier, 2014, p. 303).

Como veremos posteriormente, no se trata de una condición nacional, como podría ser una peruanidad estigmatizada, sino que está ligada a históricas relaciones de desigualdad racial que al ser leídas desde la colonialidad del poder, tal como lo hacen Guizardi y Garcés (2014) en su análisis sobre la espacialidad del poder, permiten la comprensión de las relaciones racializantes como un proceso de larga data. Un buen ejemplo de ellas se da con las personas provenientes de Colombia, donde la migración que ha llegado a Chile contiene grupos afrodescendientes provenientes de territorios como el Valle del Cauca, así como mestizos de otras partes de ese país y que al igual que sus pares chilenos, se conciben en una homogeneidad blanca que se distancia de la herencia indígena.

En este sentido, reducir la gestión migratoria a la llamada ‘Ley de Extranjería’ podría dificultar el dar cuenta de la complejidad del engranaje institucional en el cual se inserta la niñez en su llegada a Chile, ya que la firma de pactos supranacionales y medidas puntuales restrictivas permiten comprender los espacios de abuso y explotación laboral que han caracterizado la dinámica de los contratos de trabajo y de las visas derivadas de ellos.

Capítulo 9.

RESULTADOS I: Migración y la ciudad: tensionando certezas desde las narraciones de la niñez

Los mapas parlantes, al abordar la dimensión espacial de la experiencia migratoria de los y las participantes, hicieron referencia a sus vivencias, tanto en los territorios de recepción -comunas donde estudian y donde viven-, como en sus territorios de origen. En este sentido, en este capítulo se profundizará en la forma como se insertan en espacios escolares (en las comunas de Santiago Centro⁶⁰, San Ramón, La Cisterna y Ñuñoa donde estaban las cinco instituciones educativas) y barriales (que cobijan otras comunas), que contribuyen (o no) a su visibilización en la ciudad. Por otra parte, las narraciones sobre sus territorios de origen, han permitido acceder a la diversidad de sujetos infantiles que llegan al país, encontrándose no sólo con los ampliamente investigados flujos sur-sur, sino también con una migración que remite al retorno de los exiliados y emigrados y sus familias, y a la migración argentina en Santiago.

“Pero acá en Chile, a lo mejor porque soy español, [...] no me dejan jugar y les pregunto a todos, todos, y no me dejan”

Gerardo siguió pintando mientras sus compañeras participaban conmigo en la conversación colectiva. De cuando en cuando levantaba el rostro, y con timidez lanzaba una mirada. Eran momentos precisos, era cuando las otras niñas narraban cómo por no haber nacido en Chile, eran molestadas. Él siguió aplicadamente pintando de rojo su antigua casa. Cerca de ella estaba una torre, no recordaba el nombre, pero sabía que estaba ubicada en el centro de la plaza de su lugar de nacimiento. Algunos días son buenos para Gerardo; algunos días, durante el recreo, consigue jugar fútbol con otros niños. Pero hay también días malos.⁶¹

Dos de sus ocho años, los lleva viviendo en Chile, país al cual viajó su padre un año antes que él y el resto de su familia. Gerardo es uno de los 1.017 españoles menores de 15 años que están

⁶⁰ Si bien la primera comuna se ha caracterizado por ser objeto de diversidad de estudios, se buscó una institución educativa cuyos escolares no hubieran participado en investigaciones sobre migraciones. Su ubicación, al centro oriente de la comuna permitió cumplir con este aspecto.

⁶¹ Para facilitar la lectura de este capítulo y del siguiente, las citas textuales de la niñez participante se caracterizarán sólo por tener por formato letra itálica o letra cursiva, evitándose el uso de comillas al inicio o cierre de cada intervención.

residiendo en el país de acuerdo al informe del año 2010 (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18).

Tal vez como otros niños de su edad, el juego es lo más divertido de la escuela, es un componente indispensable, no sólo de su desarrollo motor, sino de su bienestar psico-social. Antes, en su país de origen, los tiempos del recreo eran de diversión:

A veces con mis compañeros como ahora, que todos están enfermos hay muy pocos niños [que] juegan. Tengo que jugar con otros compañeros, no puedo jugar con los de mi curso, tengo que jugar con otros [...] a veces me dicen si y otras veces no

[¿Y si te dicen no?]

Sigo buscando y eso, si nadie me deja jugar, no tengo nada que hacer...fútbol



MP 16 de Niño de España de 7 años

Investigadora: ¿tú extrañas alguna cosa de tus amigos en España?

Gerardo: si

Investigadora: ¿Qué cosas?

Gerardo: mis mejores amigos, que yo tenía cuando con mis vecinos cuando jugábamos con mayor a escondite, también cuando jugamos fútbol con mis compañeros en mi colegio. Me divertía. Pero acá en Chile, a lo mejor porque soy español, que ya saben, no me dejan jugar y les pregunto a todos, todos, y no me dejan, siempre veo fútbol que están en la cancha jugando. Algunas veces me dejan jugar pero muy pocas.

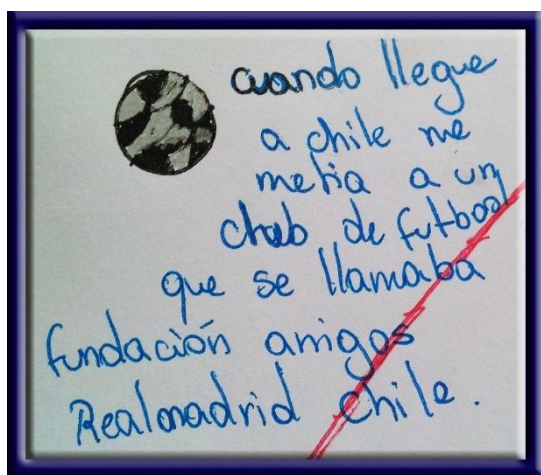
Así, fútbol y España son dos jugadores que se hacen pases en los últimos años en este gran juego de las identidades nacionales. Algunas veces, se pierde.

Me molestan porque soy español, porque quedamos muy mal cuando iba el [Campeonato] mundial y me molestan. La soledad de Gerardo se puede observar mientras bordea una de las canchas de fútbol a la

hora del recreo, uno, dos intercambios con otros niños. No entra al juego. Y sigue su búsqueda cotidiana.

Otras veces se gana. Como en el caso de Karol. Su padrastro que trabaja en un supermercado de cadena, y su madre que es secretaria, le vincularon a la Fundación Amigos Real Madrid Chile. Allí ella juega fútbol.

Para Karol, estar en esta fundación le ha permitido hacer amigos y participar en diversas actividades sociales generándole un espacio de recreación extra-académico. El fútbol se convierte en este sentido, en una actividad que genera vínculos y espacios de protección para la niñez no nacional.



MP 6 Niña de República Checa de 12 años.

Ella no nació en España, pero vivió allí durante cinco años. Allí se conocieron su madre y su padrastro, quien siendo chileno vuelve al país con su familia. Karol nació en Praga (República Checa); allí quedó su padre con quien mantiene una comunicación ocasional por carta. Se observa eso con Gerardo, que este acceso en los microespacios no está garantizado para él, que antes se divertía en los recreos. Ahora hay que 'ganarse' la entrada al campo día a día, sobre todo cuando sus amigos de curso no asisten porque están enfermos.

Esta lucha para poder jugar fútbol no hace parte de la cotidianidad de Guillermo. Él nació en Bogotá, llegó hace dos años a Puerto Varas, y lleva viviendo pocos meses en Santiago con su madre y su padrastro de nacionalidad chilena. Guillermo dibuja en su mapa algo semejante a una cancha. Una en Bogotá y una en Santiago, como se puede observar en el siguiente dibujo.



MP 24. Niño de Colombia de 15 años

El fútbol es un referente identitario para Guillermo también tanto dentro como fuera del Liceo. Dentro de los componentes del mapa, se pueden observar las dos ciudades (Bogotá y Santiago), como los lugares donde están su casa y la cancha de fútbol. En Santiago, la cancha es encerrada en un parque junto a otros juegos infantiles. En Bogotá, la ubica en un espacio abierto como parte de una zona verde de gran tamaño donde entrenaba fútbol, *los domingos que esperaba con muchas ansias para ir a entrenar y ese es mi recuerdo*. A pesar de ser distante de su casa, le gustaba ir a entrenar, *porque igual tenía amigos y el fútbol, veía a mis amigos y jugaba y me gustaba*. También tenía amigos en el conjunto residencial donde vivía. *Siempre salía con ellos, jugábamos fútbol, jugábamos de todo*.

El fútbol como actividad recreativa y social se presenta no solamente en los espacios escolares sino también en los barriales, donde “salir a jugar” permite una visibilidad de los niños y las niñas en el espacio público de la Comuna La Reina, donde vive actualmente. *Nos juntamos casi siempre, los sábados, los fines de semana*.

Igual es para Juan quien vive en Peñalolén. Él por su parte, sí puede compartir con los hombres de su familia estos espacios. *Con mi papá, con mis tíos y comúnmente los domingos voy a jugar, todos los domingos con mis tíos y por allá encontré a mis amigos*:

Juan quien llegó de Piura, Perú a la edad de 10 -es decir, 4 años atrás-, describe la plaza donde están los juegos infantiles, como un lugar al cual puede acceder sin necesidad de compañía adulta. La plaza, al igual que su casa son los referentes espaciales en Santiago que él dibuja en su mapa

Juan: Eso es Santiago, esto mi casa, [esto es] la plaza donde juego.

Investigadora: Cuando eras más pequeño, ¿ibas solo a la plaza?

Juan: Si, toda mi vida, usted lo ha dicho

Tanto Juan como Guillermo describen en sus mapas lugares de recreación en espacios públicos. Ellos dos, además de Andrés, estudian en un liceo masculino y estaban entre los 14 y 15 años. Este aspecto fue relevante en la medida que permitió comprender la diferencia con algunos espacios que usan –o mejor, que no usan– las niñas, como profundizaremos en siguientes párrafos.



MP 22 Niño del Perú de 14 años

Al preguntarles a ellos si era igual de fácil el acceso de las niñas a espacios como las plazas, uno de ellos señaló que era más fácil para ellos pues son hombres. *En los parques encuentran más hombres [jugando] por ejemplo [a] la pelota. [...] en cambio las niñas no sé qué deberían jugar.*

Andrés, considera que también hay espacios para las mujeres. *Los ejercicios que hay. Esas máquinas [pero] como que a la mujer le da vergüenza [...]*

Al explicarles que las niñas del colegio femenino no salían de sus casas, este mismo niño señaló:

Andrés: mi hermana, no sale nada, se queda en la casa

Investigadora: ¿Por qué crees que pasa eso?

Andrés: porque no sé, le da vergüenza, no sé. Le da vergüenza salir sola, no sé. O sea, yo soy el que salgo más. Todo el día voy para allá con el amigo.

En este sentido las plazas o parques son más usadas por los niños, contribuyendo a su visibilidad en el espacio público. Por el contrario, las niñas de las migraciones, quedan relegadas en sus casas, como veremos en el siguiente apartado.

El fútbol es una actividad que permite o no su visibilización en la ciudad, en sus plazas y canchas. Continuar jugando fútbol como en sus lugares de origen y como tal, de estar en espacios

abiertos se da más para los niños no chilenos. En uno de los colegios, en un liceo, tres de ellos señalaron la posibilidad de continuar jugando fútbol, actividad que en algunos casos practicaban de manera semiprofesional en sus territorios de origen.

Ahora bien, en algunos espacios este deporte sigue siendo una actividad masculina. Sara, por su parte, también jugaba fútbol en su territorio de origen. Ella nació en una ciudad de la costa norte de Colombia, allí jugaba fútbol con sus amigos, eran partidos de *hombres contra mujeres*.

Investigadora: ¿Aquí juegas fútbol?

Sara: No,

Investigadora: ¿Por qué?

Sara: Porque aquí nadie... no les gusta jugar a ese juego. Yo no he visto a niñas jugar fútbol.

Algo similar se halló durante la investigación en la escuela República de Alemania, donde se reconoció que “el escenario para la recreación de la población infantil materializa discursos y prácticas que limitan el acceso a las mujeres (tales como la cancha de fútbol, espacio masculinizado)” (Suárez-Cabrera, 2010, p. 116), dando cuenta de las relaciones de poder que se promueven y producen en los espacios escolares y barriales, tal como se observa en el siguiente apartado, pero que está condicionado también por la edad de los niños y las niñas.

“Uno necesita sus espacios, es que no puedo ni salir a la calle”

Señalábamos anteriormente que los niños, en tanto hombres, usaban más los espacios públicos como las plazas donde podían jugar o reunirse con sus pares. Esta situación se encontró en el liceo masculino, mientras la situación contraria se dio en un colegio municipal femenino; en aquel caso, la masculinización del espacio público se daba por el uso de los espacios de recreación por parte de los niños mayores. Las niñas contribuían a ello permaneciendo en sus casas por diferentes razones, como se señalará posteriormente.



MP 13 Niño del Perú de 10 años.

Ahora bien, cuando se encuentra la dinámica barrial en niños menores de 12 años, los espacios de recreación extra-escolar se reducen a los de la casa. En el mapa de John podemos observar claramente este cambio. Él narraba que podía ir solo a la escuela dominical, lugar donde tenía muchos amigos. Uno de ellos es el que aparece en el lado izquierdo del dibujo con quien montaba bicicleta. Se halla que ante la pregunta sobre las actividades (no escolares) que hacía en el Perú, su respuesta se orienta a actividades en el espacio público. Por el contrario, en el lado derecho, dibujó su casa y su interior, especificando los objetos con los que se divierte, computador, televisión y PlayStation.

La experiencia de John remite a la privatización de los espacios de recreación, situación dada por varios factores, entre los cuales se encuentran las características de las grandes ciudades como sus avenidas y en algunos casos, la ausencia de pasos peatonales; en tales casos, la persona percibe una dificultad de cruzar grandes avenidas, frente a lo cual se encuentra una pérdida de independencia y autonomía para salir los domingos (por ejemplo, a la escuela dominical): *En Santiago, ya no puedo asistir solo a ella porque aquí me queda lejos de [la Avenida] Grecia*; se profundizará en esta dificultad para acceder a los espacios públicos al relatar las narraciones de las niñas que estudiaban en el colegio del centro oriente de la comuna de Santiago; una de ellas vive en el barrio Bellavista (Comuna de Recoleta) y aclaraba durante la conversación grupal: *En realidad no es un barrio, yo vivo en el centro. Vivo en un edificio, mantengo encerrada casi todo el tiempo y a veces voy a la casa de ella*, dice señalando a Dayana que vive en el mismo sector. La comuna de Recoleta está ubicada al norte de Santiago y el edificio donde vive es vecino de un sector turístico de la ciudad.



MP 9 Niña de Colombia de 12 años.

Mariana nació en Cartago, una ciudad pequeña del suroccidente de Colombia, ubicada en el Departamento del Valle del Cauca. Para ella, el barrio es un lugar distante del centro, que tiene espacios residenciales caracterizados por casas, un lugar donde puede salir sola y jugar en sus calles.

Era un barrio con casas, no [con] edificios. Sobre todo que los barrios estaban así como pegaditos, uno se sentía como mejor.

He aquí una valoración del barrio como espacio de protección para la niñez. Así, el barrio con casas pequeñas como un lugar conocido y seguro, queda atrás en su historia de vida. El barrio que describe Mariana se asemejaría a otros sectores de Santiago, como por ejemplo el barrio Yungay o el barrio Brasil, sin embargo, el origen de su referencia es su barrio, aquel donde estaba su familia extensa. Mariana añora y valora esos pequeños espacios conocidos, le permitía transitarlos con confianza. La narración de Mariana permite comprender la diferenciación capital-provincia que opera en este caso en una intersección con los espacios nacionales:

Según lo que dice mi mamá [...] Comparando Colombia con lo que yo vivía, con Cartago, Cartago con Santiago, [Cartago] es un pueblo. Eso dice mi mamá. Para mi mamá Cartago es un pueblo. Apenas ella llegó a Cali (regresando de Chile) y de Cali tomó un bus a Cartago, a medida que comenzó a llegar a Cartago, lo vio como un pueblo.

Su descripción es un transitar de los espacios nacionales (Chile-Colombia), a la particularidad que dan las ciudades: De Cali, la tercera más grande del país, a Cartago como una ciudad pequeña, que para el año 2010 tenía 128.566 habitantes⁶². La referencia que hace de la concepción de su madre, de su valoración negativa –oposición Santiago/ciudad-capital con Cartago/pueblo – no permea su

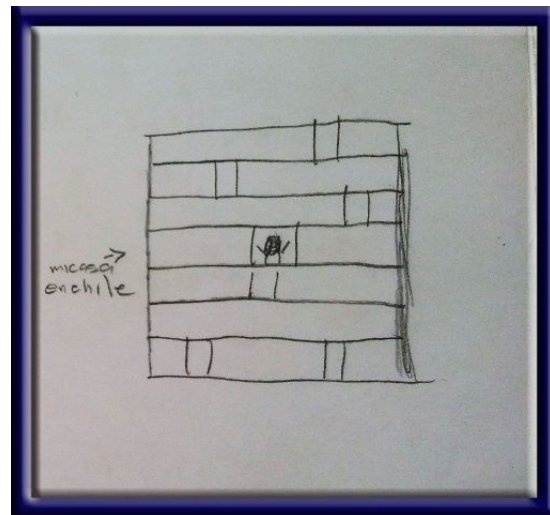
⁶² Información obtenida el 20 de enero de 2017 desde la página oficial de la Alcaldía <http://www.cartago.gov.co/SITIOCARTAGO/Portal/Docs/4.1%20demografia.pdf>

añoranza; ella, al igual que Laura, extraña -y en la medida que extraña, valora- los espacios donde podía jugar; la gran ciudad no es, pues, un espacio para la niñez.

La percepción de seguridad que brindaban los espacios barriales en sus territorios de origen sale a relucir en la conversación grupal, en oposición a la percepción de inseguridad de los nuevos lugares. Percepción que se asocia a la pertenencia a ciudades pequeñas, o pueblos, así como a su conocimiento y desenvolvimiento en sus barrios al interior de grandes ciudades. En este caso, son niñas colombianas que estudian en una escuela municipal ubicada al centro-orientado de la Comuna Santiago las que discuten alrededor de sus mapas, especificando el uso -o mejor el no uso- de los espacios públicos aledaños a sus lugares de residencia y de estudio.

En las noches [jugábamos] a las escondidas en el barrio, a dar la vuelta a la manzana y nos escondemos en una casa vieja, comentó Laura, que vive en un apartamento frente a la escuela; ella comparte la tristeza por la pérdida de espacios para la recreación.

En este sentido va la demanda de Claudia: *Uno necesita sus espacios, es que no puedo ni salir a la calle.* Su dibujo refleja su malestar.



MP 7 Niña de Colombia de 12 años.

La escuela es aledaña a una de las vías principales de la ciudad, la calle Vicuña Mackenna y cercana a la línea amarilla del metro que conecta la ciudad de sur a norte; las calles de la ciudad son espacios peligrosos para ellas.

Mariana: En la calle por ejemplo he visto que le roban a varias personas. He visto demasiado borracho.

Claudia: Cogen a la fuerza, horrible. Borrachos.

Dayana: la otra vez [que estábamos] en el metro, un señor estaba... Había una niña de un colegio [de] aquí y el señor estaba atrás y se sacó su cosa [pene] a manosear a la niña.

Mariana: Ab qué asco.

Dayana: [Iba] a abrazar a la niña, [que era] ya era grandecita y [ella] le pegó y la ayudaron.

Dayana narra una situación de abuso sexual en el metro, mientras Karol hace referencia a la situación en las calles. Ninguna de ellas, -cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años- lleva más de un año en Santiago y provienen de dos de las principales ciudades colombianas, Bogotá y Cali.

Dayana: Uno en Colombia tenía más posibilidades de salir que acá.

Claudia: Aunque sea más peligroso allá.

Dayana: Allá uno puede salir sola. Acá no. Acá gente (baja la voz).

Claudia: Mucha gente depravada.

Dayana: Bueno, sí hay, pero no tanta como acá. Allá hay gente que uno conoce y ya.

La disminución en el acceso a los espacios públicos como espacios de recreación fue un tema común encontrado tanto en las narraciones como en los dibujos de los niños y las niñas con independencia del sector de la ciudad donde residieran, asociándose a la percepción de inseguridad en algunos casos y a sentimientos como la soledad en otros, se encuentra un uso diferencial de la ciudad desde un abordaje de género. En el caso de las niñas indagadas, el no uso se da por temor y miedo por su condición de mujeres, mientras que en el caso de los niños ocurre por el cambio de uso de espacios como plazas, que han sido espacios masculinizados en función a las actividades que allí se pueden realizar, como jugar fútbol.

Los sentimientos de soledad vinculados a la pérdida de referentes afectivos -sociales y familiares- serán desarrollados en posteriores apartados; mientras tanto, en éste interesa ir exponiendo la presencia de niños y niñas de otras nacionalidades a las tradicionalmente indagadas. He aquí que las narraciones de Gerardo (español) y de Karol (checa) evidencian no solamente su presencia como parte de la niñez no nacional en Santiago, sino la manera como su inserción en espacios sociales -como un club de fútbol- influyen en sus condiciones de bienestar. En el caso de Gerardo, la discriminación en función a su nacionalidad permite visibilizar los discursos nacionalistas excluyentes desde la escuela.

“Después de eso que pasó, nosotros con mi mamá nos vinimos”

Parte de la percepción de seguridad que se expuso anteriormente está dada por el conocimiento del territorio, y como vimos, por el conocimiento de las personas que lo transitan. Las narraciones traen a la actualidad sus sentimientos de inseguridad o por el contrario, de seguridad y pertenencia de

los espacios sociales. Ahora bien, lejos de quedar en una retórica idealizada de sus lugares de origen, la niñez tiene la capacidad de proporcionar una mirada crítica de ellos. Así, lejos de la idealización de los terruños de origen dada por la migración, encontramos narraciones sobre sus experiencias en lugares marginales y peligrosos.

Claudia vivía en Bogotá, la capital de Colombia, en un barrio con un irónico nombre. “Patio Bonito”. *Es más feo* – dice entre risas - no es un patio ni mucho menos es bonito. Luego, con el rostro serio y la voz pausada continúa: *Hay lugares marginales. Yo vivía en un lugar marginal.* Sus compañeritas y yo la seguimos. *¿Qué es un barrio marginal?* -pregunto-. *Así, feo* –insiste-, *de tierra [donde] vive gente de nivel bajo.* Dayana, que proviene de Cali y que conoce calles sin pavimentar y las puertas abiertas de par en par durante la tarde, pregunta: *¿Y por eso es feo?*

Las casas no están completas, hay casas que son de pura lata. Insiste nuevamente Dayana: *Pero eso no es feo. [Y si es así] entonces a mí me gustan los barrios así.* Los “barrios así” serían lugares comunes en las narraciones de los niños y las niñas que llegaban a Santiago.

Las calles, allá donde yo vivía eran de pura tierra y piedras y acá es de cemento, comenta Juan, quien proviene de Piura, la ciudad del eterno calor, como es llamada. La capital de la región ubicada al noroccidente de Perú que Juan extraña y a la cual quiere volver a pesar de la situación de seguridad. *Donde yo vivía era como más o menos peligroso, donde yo vivía era un callejón y el otro lado con un callejón igual, donde yo vivía había una casa donde había un policía y al otro lado vivía un señor que era guatón, le decían “Toño” que era como el jefe de ahí, de ese sector y él mandaba, no sé, a robar, cualquier cosa, cosa que él estaba siendo buscado por la policía, que también la policía le tenía miedo porque tenía gente.*

Juan a pesar de huir de la delincuencia en su país, vuelve a encontrar líos en las calles de Santiago. *Tengo amigos que son igual, que venden, cosas de esas [drogas], pero yo no me junto muy bien con él [con] los que fuman y eso. [Ellos] me dicen “oye cuando vas a venir, esto y que lo otro”, yo les invento cualquier cosa, que estoy castigado, no sé, con tal de no ir.*

Juan viajó con su madre a Santiago huyendo, buscando proteger su vida. Él nos narra la situación de violencia de la cual fue testigo como habitante de un barrio donde había tráfico de drogas y como parte de la resistencia de su madre ante la delincuencia que les rodeaba, pues si bien habían abusos por parte del grupo de tráfico hacia los miembros de la comunidad que no hacía parte de él, los vecinos no denunciaban. Hasta que su madre llamó a la policía una noche:

Una vez la mujer de ese señor [Toño] nos fue a tirar piedra a la casa, y rompió todo. La casa era una tienda. Era casa y la granja que teníamos los animales y le [pegó] a la ventana [y] rompió todo. Yo estaba ahí con mi mamá, asustado, en el piso, cubriéndonos así, y me llegó una piedra ahí en el pie derecho, donde yo quedé cojo.

Investigadora: Te lastimo mucho.

Juan: Sí. Mi mamá [había] llamado a los policías, [...] O sea cosa que [...] el señor mando a [su] mujer a tirarnos piedra y después de eso [vinieron] los vecinos y el policía, [...] lo enfrento con su pistola que tenía y se enfrentaron a balas, [...] cosa que a él lo agarraron, él se fue escapado. Después siguió toda la noche, donde todos los vecinos salieron con palos y esa gente estaba con pistolas, navajas, y la gente de nosotros era de palo, solamente de piedra, palo. [Después] de eso vinieron como [...] esos militares a cubrir guardia [...] donde agarraron a la mayoría de la gente. Pero él se escapó [...] Después de eso que pasó, nosotros con mi mamá nos vinimos, cosa que mi papá también quería que nosotros viniéramos.

Como parte del contexto en el cual se encontraba Juan ya había iniciado actividades delictuales como pequeños robos. *Yo estaba en malos pasos ya, [como] robar.* Cambiar de ciudad le permitió distanciarse de tal contexto. *Ahora ya no estoy en esos malos pasos que por mala suerte a mis primos les toco eso, se quedaron ahí. Ahora están en malos pasos, los fuimos a ver este año, [a uno de ellos] lo quieren matar.*

Juan vive en Peñalolén, y estudia en un Liceo ubicado en Ñuñoa. Los domingos juega fútbol con los miembros de su familia y otros amigos. Su vida pasó de un barrio peligroso a otro donde se percibe más protegido. Otra fue la situación de Claudia, quien, como vimos, vivía en un barrio popular en el sur occidente de la ciudad caracterizado por una alta densidad poblacional y abandono de sus vías públicas.

Ella sólo lleva siete meses viviendo en Santiago, y su vida ha cambiado de forma drástica. *Yo llegué donde mi papá. Mi papá estaba viviendo en Quilicura.* Dice mientras colorea su dibujo. Su padre fue el primero de la familia que se trasladó a Santiago; fueron dos años sin él. Ahora está sin su mamá. *Mi mamá no quería vivir en Quilicura, y tomaba mucho. Y entonces mi mamá decidió irse de la casa y mi papá la siguió. Entonces nos tocó meternos a una habitación.*

El espacio de inserción de Claudia se caracteriza por una vulnerabilidad en varios ámbitos, una fractura familiar que atraviesa además condiciones económicas que la llevan a “vivir en una habitación”. Estas condiciones son las que sus compañeras detectan:

Niña 1: Ay, huele asqueroso.

Niña 2: ¿Qué huele asqueroso?

Niña 1: La Claudia.

A lo largo de la realización de los mapas parlantes, Claudia se caracterizó por tener un olor a ropa húmeda, como aquella que se seca en las esquinas de las habitaciones, buscando un rayo de sol a través de una pequeña ventana. *Aquí duermo con mi hermana y mi perrita. Es que yo vivo en una sola habitación. No tengo cocina, nada de eso. Sólo tengo una habitación.* Su aseo personal se diferenciaba del de sus compañeras que vivían en apartamentos del centro de la ciudad.

¿Dónde vive la niñez no nacional?

Claudia fue la única de los treinta sujetos indagados que vivía en una habitación en la comuna de Recoleta, constituyendo el 3% que vivía en el norte de la ciudad. Sus compañeras de escuela y los otros niños y niñas viven en apartamentos o casas, bien con sus familias nucleares o con familias extensas. Claudia, en este caso haría parte de la niñez de las migraciones que ha sido ampliamente indagada y sus condiciones de vulnerabilidad económica serían similares a la infancia migrante que ha sido detallada y denunciada en diversidad de investigaciones en los últimos diez años en el contexto chileno.

Siete meses antes del trabajo con los mapas parlantes, Claudia llegó con su madre y su hermana menor a Chile. Dado este corto tiempo, ella viviría en lo que llaman “comunales de arribo”, que de acuerdo a Arias (2010) serían los sectores de la ciudad donde inicialmente llegan las personas y sus familias a instalarse; comunales de Santiago Centro, Independencia, Recoleta, Estación Central y Quinta Normal (2010)⁶³. A éstas añadiríamos Quilicura, que en los últimos años se ha constituido en un punto estratégico de llegada de migrantes y refugiados.

La experiencia de Claudia nos permite comprender la forma como los ‘recién llegados’ viven el hacinamiento característico de los primeros años de inmigración (Stefoni et al., 2008). Así, vivir en

⁶³ Si bien el artículo de estos autores se limitó a la comunidad peruana, éste nos puede acercar a las dinámicas de movilidad de las familias de las migraciones internacionales, y particularmente de los vecinos de la región ya que dicho texto hace parte de los resultados del estudio titulado “Patrones de localización residencial y niveles de integración social de inmigrantes Sudamericanos en el Área Metropolitana de Santiago”⁶³ entre los años 1982 y 2009

“una habitación” es vivir en un cité, conventillo o inquilinato, de los que abundan en las comunas señaladas, dado que el centro de Santiago posee sectores altamente vulnerados con construcciones afectadas por el deterioro urbano y con casas de hasta 100 años que son subdivididas en habitaciones y con pocos baños en su interior. Así “la inserción migratoria se efectúa en un tejido social ya desprotegido, a pesar de que en Chile se goza de mejores índices macroeconómicos” (Mardones, 2006, p. 15) que en otros países de la región.

Sin embargo, lejos de quedarse en un solo lugar, las familias tienden a desplazarse a otros sectores señalados comunas de “desplazamiento intermedio” y “desplazamiento definitivo” como Macul, Maipú, La Florida, Ñuñoa, Puente Alto, Peñalolén, Pudahuel, entre otras (Arias, Moreno y Núñez, 2010, pág. 9) en menos de 5 años como el estudio de la FAU indicó. Tal como concluye Schiappacasse:

“los inmigrantes residentes en el Área Metropolitana de Santiago rechazan los guetos. En lugar de concentrarse en función del lugar de origen en zonas específicas de la ciudad, se distribuyen en forma aleatoria preferentemente en comunas contiguas que se proyectan desde el centro de la ciudad hacia el nororiente y donde convergen las residencias de los grupos de estatus socioeconómico medio-alto y alto” (Schiappacasse, 2008, p. 35)

En el caso de nuestra investigación, podemos dar cuenta de presencia de la niñez de las migraciones en otros sectores diferentes al epicentro de las investigaciones que se han dado en la región Metropolitana en la última década. En este sentido encontramos que un 40% vive en el oriente de la ciudad (en comunas tales como Ñuñoa, La Reina, Peñalolén y Providencia), mientras un 30% en el sur (La Cisterna y San Ramón), y un 27% en el centro (Recoleta y Santiago Centro) además del 3% que vive en el norte (una niña que vive en Quilicura).

Estos porcentajes lejos de ser representativos – pues no hubo criterio demográfico en la selección de las escuelas indagadas – buscan ampliar las zonas pesquisadas en los estudios sobre los sujetos de las migraciones internacionales evidenciando la presencia de esta niñez en diferentes sectores de la Región Metropolitana. En algunos casos donde las condiciones habitacionales son diferentes a las reguladas en sectores marginales del centro de la ciudad con predominancia de los cites e inquilinatos de antaño.

Además las cuatro comunas donde estaban ubicadas las escuelas – que en el mapa corresponden a las estrellas rojas -, encontramos niñas que residen en comunas tales como Recoleta y Quilicura. Siendo esta última donde vive Claudia como indicábamos párrafos atrás.

Gráfico 18 Mapa de las escuelas y comunas de residencia de las y los participantes



Fuente: Elaboraci3n propia

En el caso de la instituci3n educativa de San Ram3n, su ubicaci3n estrat3gica, le permite tener estudiantes que viven en comunas aleda3as como San Miguel, La Granja y San Joaqu3n.

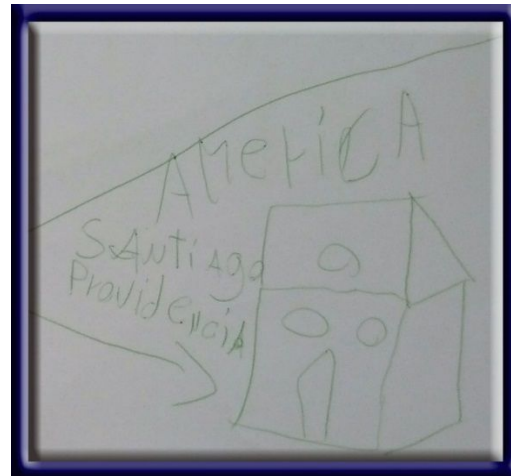
La niñez del barrio alto: hijas e hijas de la di3spora/exilio

De los lugares de residencia de nuestra poblaci3n objetivo que en el mapa se identifican con los tri3ngulos azules encontramos ni3os y ni3as que habitan en comunas del nororiente de la ciudad, en concordancia con los resultados de Schiappacasse, es decir, en sectores socioecon3mico medio-alto y alto (Schiappacasse, 2008). De hecho, esta investigadora indica que “las comunas de Providencia y Vitacura registran los porcentajes m3s altos de extranjeros sobre el total de poblaci3n” (2008 p.28).

Particularmente en Providencia, el 8.9% de la poblaci3n -respecto al total de la ciudad- es extranjera (Schiappacasse, 2006, p. 129 Informaci3n dada en la Tabla 23 Santiago Metropolitan Area:

communal distribution of migrants' stock (1992-2002)), y refiere no solamente a la presencia de las mujeres no nacionales que empleadas para el servicio doméstico trabajan como internas 'puertas adentro', las cuáles correspondían de acuerdo al censo del 2002 a un 30% (Martínez, 2003, p. 46). De similar manera se identifican las comunas del sector oriente de la ciudad donde habitan los niños de las escuelas indagadas en Ñuñoa (un liceo masculino y un liceo mixto), que no habían participado en investigaciones sobre población escolar no nacional.

Este dibujo hace parte del mapa del niño que nació en Dinamarca – madre extranjera y padre chileno que se conocieron en el Japón estudiando y que viven actualmente en Providencia; en su dibujo se especifica continente, país y comuna de destino. Los flujos norte-sur, es decir, de países de Europa o de Norteamérica han sido de poco interés en las investigaciones sobre niñez migrantes que se han realizado en los últimos 10 años en Chile.



MP 20 Niño de Dinamarca de 11 años

Del total de los 30 niños participantes, 7 viven en comunas como Providencia (1), Ñuñoa (4) y La Reina (2). De ellos, uno es de nacionalidad colombiana, hijo de padres colombianos y otro es español de padres españoles. En el caso de los otros cinco, son niños y niñas que nacieron o bien en Norteamérica o en Europa, hijos de personas de nacionalidad chilena que estudiaron o vivieron en estos países. Retomamos una referencia del estadista de la CEPAL, Martínez quien tempranamente buscaba dirigir la mirada de los académicos sobre “la reinserción de las familias chilenas de emigrados, aspecto muy olvidado en los debates sobre la inmigración” (Martínez, 2003)

He aquí que interese resaltar la presencia de estos niños y sus familias. En el caso de los dos dibujos posteriores, que hacen parte del mapa de una niña de Canadá (Verónica), quien hace cuatro años vive en Chile y vive en Ñuñoa, evidencia la pérdida de espacios de recreación al igual que otras niñas de la investigación; de hecho, en sus dibujos llaman la atención las características físicas aledañas a su hogar: en el primer caso -Ottawa- se observa la presencia de espacios verdes (árboles y prado), en

el segundo caso –Santiago- no se identifican espacios así a pesar de que barrios como Ñuñoa cuentan con espacios de recreación como el Parque Juan XXIII.



MP 21 Niña de Canadá de 8 años

Las narraciones de esta niñez nos remiten a la diáspora de chilenos en el exterior. Específicamente hablamos de sus hijos e hijas que ingresaron al país entre el 2007 y el 2010. En el caso particular de esta investigación corresponde a 5 niños – cercano al 16% del total de niños y niñas indagados; recordando que durante la dictadura de Pinochet 500.000 personas (Doña-Reveco & Levinson, 2012) salieron del país en condición de exilio o por motivos económicos y que desde la década de los noventa, algunos de los nacionales emigrados/exiliados regresaron con sus familias, con muchos niños y niñas extranjeros.

Esta niñez hace parte del 5.5% de no nacionales que vive en la comuna de Ñuñoa, mientras que el niño de Colombia y su par de Estados Unidos harían parte del 3.5% que vive en La Reina. Estos porcentajes que fueron obtenidos del trabajo de investigación de la geógrafa de la Universidad de Chile (Schiappacasse, 2006, p. 129 Información dada en la Tabla 23 Santiago Metropolitan Area: communal distribution of migrants' stock (1992-2002)) están muy por encima de los señalados en los últimos años y que hacen parte de la preocupación sobre la masividad de los fenómenos migratorios en el país.

Sin embargo, pocas veces la literatura académica ha hecho referencia a estos los sujetos del exilio, a sus parejas e hijos extranjeros que continúan regresando al país de sus padres. En el caso de nuestra investigación, encontramos el caso de las niñas que narraron sus experiencias en la escuela

cuando fueron señaladas como “ajenas de Chile” a pesar de sus características fenotípicas, apellidos y espacios sociales compartidos con sus pares nacionales, aspecto descrito en otro apartado. Ahora bien, nuestra investigación – de carácter exploratoria en este tipo de migración – no se orientó a las causas de los desplazamientos de sus padres, sin embargo – y como profundizaremos en otro apartado – la mayoría refiere a temas económicos y académicos.

Los del sur

En La Cisterna y en San Ramón, dos comunas –un colegio por comuna - ubicadas hacia el sur de la ciudad había 12 niños provenientes de: Argentina (4), Perú (5), Haití (2) y República Dominicana (1). La niñez de las migraciones que estudia en estas comunas vive en sectores aledaños a sus escuelas, las cuales se caracterizan porque su población pertenece a los niveles socioeconómicos medios (c2, c3) y bajos (d); siendo de interés mediático solamente a nivel comunal, como por ejemplo en La Cisterna, de acuerdo a la nota periodística de la Municipalidad⁶⁴ que señalaba que en sus escuelas estudiaban, además de los países señalados, personas originarias de Brasil, Venezuela y Bolivia; de hecho hasta el 2002 esta población no nacional correspondía al 1.1%, mientras en San Ramón, era el 0.6% del total de la población de la ciudad (Schiappacasse, 2006, p. 129 Información dada en la Tabla 23 Santiago Metropolitan Area: communal distribution of migrants’ stock (1992-2002)).

San Ramón décadas atrás ya se había caracterizado por ser territorio de recepción haciendo parte de una de las comunas que entre los años 1979 y 1985 había recibido a las 28.703 familias que fueron erradicadas y desplazadas como parte de la política habitacional implementada durante la dictadura en la Región Metropolitana (de Ramón, 2000). En este proceso de homogeneización socioespacial, “para la comuna “receptora”, generalmente con pobre equipamiento e infraestructura, la llegada de esta masa de nuevos habitantes constituyó un aumento de la demanda por servicios públicos y mayores gastos” (de Ramón, 2000, p. 254). Es en este contexto donde casas subdivididas han sido arrendadas a familias de no-nacionales en las últimas décadas y que en la investigación hacen referencia a un grupo de escolares sobre los cuales se hablará en el siguiente capítulo.

⁶⁴ <http://cisterna.cl/actividad-0809-segunda-jornada-de-folclor-latinoamericano.php> Del 8 de septiembre titulada “Segunda jornada de folclor latinoamericano en la Cisterna”. Obtenido el 25 de enero del 2017.

Por otra parte, en la institución educativa -particular subvencionada- ubicada en La Cisterna, también había niños colombianos; uno de ellos no recibió la autorización de su madre para participar en nuestra investigación; dos niñas de Estados Unidos tampoco participaron, señalando no tener interés ni tiempo para la actividad.

Las del Centro

La comuna de Santiago Centro ha recibido mucha atención mediática, académica e institucional sobre la presencia de población no-nacional en sectores específicos o comunas aledañas. Al interior de la Comuna de Santiago, ampliamente documentada en los últimos años por la presencia de población no-chilena, se encuentra una diversidad de territorios descritos en el estudio de Segura y Bijit (2014). En la zonificación realizada allí por las autoras, encontramos que barrios ampliamente escudriñados como Yungay y Brasil presentan un comercio no-nacional correspondiente a un 72%, mientras que en otros sectores tales como la zona centro oriente éste corresponde al 13%, es decir, el 87% corresponde a negocios de personas chilenas.

De similar manera, los estudios sobre las escuelas con presencia de escolares no nacionales se han dado también en la zona norte de la comuna, donde hay escuelas con un alto porcentaje de población escolar no-nacional, en contraste con bajos y nulos porcentajes en otras escuelas de la ciudad. Por lo cual, se propuso un desplazamiento de la investigadora de estos sectores (tales como el barrio Yungay y el barrio Brasil y de comunas como Independencia) para buscar escuelas que no hubieran sido abarcadas en las anteriores investigaciones sobre la niñez de las migraciones internacionales.

Se resalta aquí la importancia histórica de la comuna de Santiago Centro en los fenómenos migratorios, tanto los intrarregionales, como internacionales. En el primer caso, haciendo referencia a la movilidad de personas chilenas de ciudades medianas del país a su capital (movilidad entre 1987 y 1992), y analizando los censos de 1992 y 2002, donde hay un “impacto de los movimientos migratorios regionales en el crecimiento de la ciudad” (Schiappacasse 2001 p.1), teniendo como destino principal la comuna de Santiago (8,2%), (2001, p. 8 Tabla 4 Destino de los flujos migratorios hacia la Región Metropolitana). Es decir, Santiago, al igual que las capitales de los países latinoamericanos ha tenido una constante migración que se observa en el crecimiento de la ciudad.

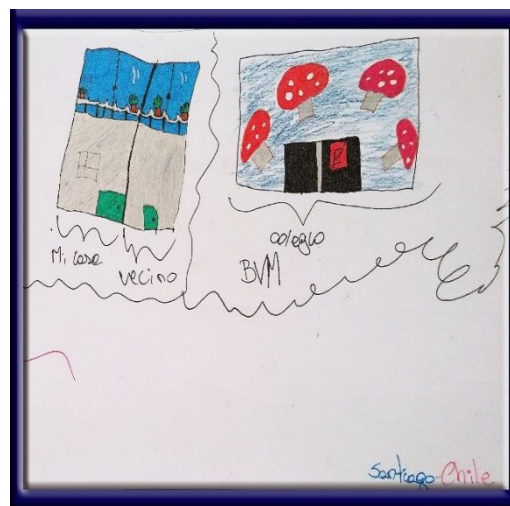
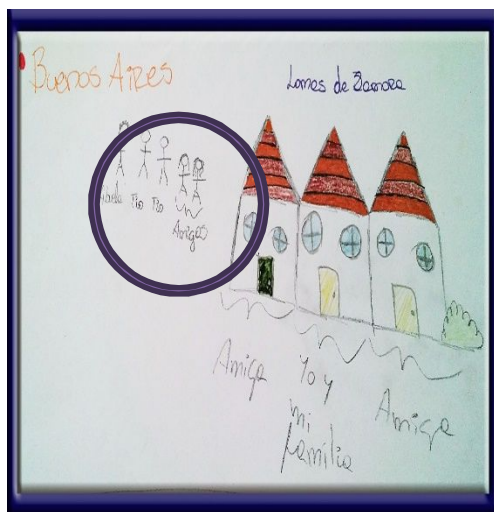
Es, entonces, al interior de esta dinámica centralizada en la capital -aspecto sobre lo cual se profundizará en un siguiente capítulo- en la cual se inscriben las narraciones de la niñez de la investigación. En este sentido, la escuela que fue indagada en el centro-oriente de esta comuna, para el año 2013 contaba con 6% de escolares no nacidos en Chile. Participaron 9 niñas de un colegio femenino ubicado hacia el centro oriente de la comuna en el barrio Lira, donde se pueden desagregar dos tipos de migración infantil, una tardía y una reciente. De las nueve participantes, cuatro de ellas habían llegado entre 4 y 6 años atrás – dos de Argentina, una del Ecuador y una de República Checa.

El caso de las niñas de Argentina – que llegaron entre el 2007 y el 2009 – se presenta como paradigmático para dar cuenta de los lugares que habitan en Chile. De acuerdo al censo del 2002, el analista de la CEPAL Pizarro Martínez indicó que las comunidades argentinas tienden a localizarse en diferentes lugares del país, teniendo como punto de aglomeración la Región Metropolitana con un 46,3%, un 11,5% se ubicó en Valparaíso, un 11,1% en la Araucanía y el resto distribuido a lo largo del país (Martínez, 2003), respondiendo a los antecedentes históricos de vinculación con los vecinos fronterizos.

Ahora bien, en la investigación la migración argentina se constituyó en el segundo grupo más numeroso con 6 participantes (los otros 4 vivían en el sector sur como se indica en párrafos anteriores). La única participante del estudio de nacionalidad ecuatoriana lleva en el país 6 años y haría parte del 67% de esa nacionalidad que se ubica en el centro del país (Martínez, 2003, p. 38), mientras que su par, Karol, lleva 4 años y medio en Chile; ella nació en Praga (República Checa) y vivió varios años en España.

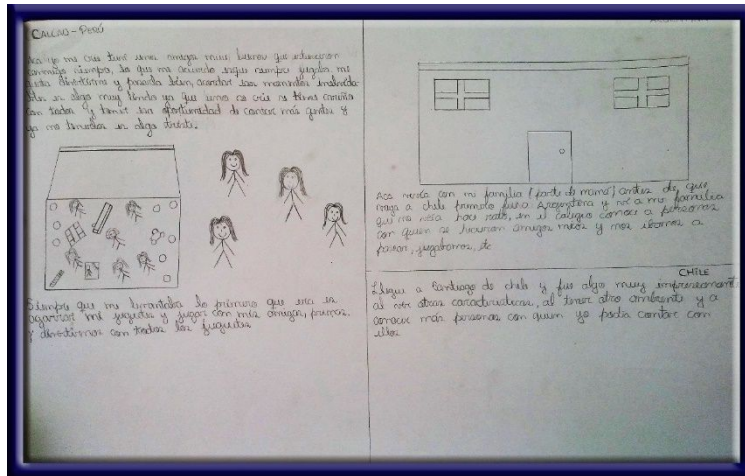
El segundo caso hace referencia a las niñas que estudian en la comuna de Santiago Centro y que llevan menos de un año en el país – entre 7 y 10 meses, es decir, la migración reciente -. Allí se encuentran 4 niñas de Colombia, que se presentan como foco de interés para exponer sobre los lugares donde viven los migrantes, en este caso, teniendo como punto de partida a sus hijos e hijas. Estas fueron las niñas que hicieron las narraciones presentadas al inicio de este capítulo, donde exponían su percepción de peligrosidad de las calles del centro de la ciudad, así como un hecho puntual de abuso sexual en el metro. Estas niñas -al igual que sus pares argentinas de la misma institución educativa- indican no acceder a los espacios públicos para su recreación.

En el caso de los dibujos, se pueden observar diferencias entre los territorios de origen y los de destino, como se verá a continuación: se puede observar en el mapa de Constanza la manera como los espacios son habitados en el primer mapa y en cambio, carecen de figuras humanas en el segundo. En Buenos Aires ella dibuja a miembros de su familia y amigos, los cuales están dentro del círculo morado; mientras en Santiago no están presentes en su dibujo a pesar de llevar 6 años viviendo en la ciudad: *Allá donde yo vivo se supone que es un pasaje, pero nos vamos a cambiar de casa y capaz... algunas de mis compañeras van a mi casa. Sería divertido si hubiera un pasaje más grande, [el mío] es chiquitito, así, sin salida y no hay niños.*



MP 4 Niña de Argentina de 12 años

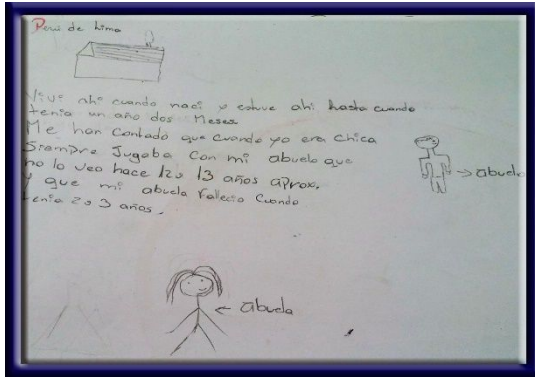
Situación similar se dio en la mayoría de los otros niños, donde se evidenciaba pérdida de referentes afectivos – familiares y sociales – como señalábamos anteriormente. He aquí que la disminución de espacios de recreación (calles, parques, callejones, etc.) trae aparejada la disminución de interacciones con pares y familiares. Similar situación se presenta con Lilia quien lleva viviendo dos años en Santiago, y que luego de vivir en Argentina por unos meses, se reencuentra con su madre. En el mapa a continuación se puede observar la ausencia de figuras humanas en los dos últimos destinos (Argentina y Chile), en comparación a las dibujadas en Callao Perú donde reside su familia extensa.



MP 11 Niña de Perú de 11 años

Ahora bien, como se verá posteriormente, algunos de los aspectos que influyen en las condiciones de bienestar psicosocial de esta niñez, incluyen la movilidad entre sus territorios de origen y Chile además de los procesos de reunificación familiar. A nivel macrosocial estos factores están directamente relacionados con la legislación migratoria chilena, así como con los pactos supranacionales que entre tales países se hayan firmado. Por ejemplo, el MERCOSUR y la visa temporal que brinda para algunos países (Argentina, Bolivia, Uruguay, Paraguay) generan las condiciones materiales -una visa para la movilidad entre los países- para que esta niñez pueda visitar a sus familiares en vacaciones.

Caso contrario se da con Lilia, un caso para ejemplificar la situación de la niñez del Perú, quien lleva dos años sin poder salir del país y de Katherin, que luego de más de 8 años en Chile no ha salido del país; en el mapa de Katherin, ella además de dibujar a sus dos abuelos, incluye una corta historia donde describe algunas de sus vivencias durante su trayecto hacia Chile. Otros niños entrevistados que llegaron en el 2005, como Alexander (de Dinamarca) eran muy pequeños y no recuerdan muchas cosas de su país de origen, pero han viajado y se han reunido con su familia extensa.



MP 15 Niña de Perú de 14 años

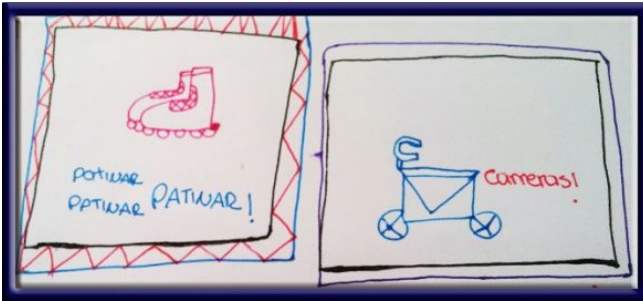
Katherin, a pesar de la cercanía territorial, no ha vuelto a su país de origen, y como se puede observar en la manera como nombra a “Perú de Lima” en su mapa, hay evidencia de una pérdida de referentes y un distanciamiento con aquél; ella entristeció mientras dibujaba los mapas y requirió un receso, pues la imposibilidad de ver a sus abuelos en el Perú, además de su posterior fallecimiento, fue la causa de su llanto. Y tal como se presentará a continuación, esta pérdida de referentes afectivos será un punto común en las historias de esta niñez.

"Después también quiero no extrañar"

Laura dibuja y extraña. A medida que va dibujando, de su rostro se apodera de una profunda nostalgia. Ella lleva cinco años en Chile, pero habla como si fuera el mes pasado cuando tuvo que abandonar la casa donde vivía con su madre. *“Cuando nos vinimos para Chile, mi mamá le dio esa casa a mi tía porque mi tía dormía en el suelo donde mi abuela. No tenía una casa. Entonces mi mamá le dio esa casa a mi tía. Con baño, piezas, todo”*.

La descripción de los autos -en el siguiente dibujo- corresponde a los carros de balines, aquellos que se pueden hacer con una caja de madera y unos cuantos rodamientos de metal. Las calles aledañas a su casa y que eran su espacio de recreación, quedaron atrás.

Por algunos momentos Laura se entusiasma mientras dibuja. *Patinar, patinar, patinar*, dice mientras lo hace. Ella extraña jugar con su primo, *“siempre nos gustaba patinar colina abajo. Era bacano. Nos gustaba ir rápido [también] hacíamos carritos, eran unos autos [...] era un auto de juguete, y parecía un auto de verdad y con mis amigos siempre salíamos a jugar carreras”*.



MP 5 Niña de Argentina de 10 años

Otra cosa es Santiago, ahora vive en el centro, en un edificio que se puede observar desde la escuela donde estamos reunidas. “El [edificio] que tiene la cortina por la ventana. Pero en otro departamento, muuucho más abajo, en el piso dos”. Los espacios de recreación se redujeron, ya no hay calles ni patines, ahora son pasillos. “Para Halloween, teníamos un juego, que teníamos que salir, tocar todos los timbres pero ahora no los podemos hacer porque pusieron cámara, porque reclamaron que le tocaban el timbre”.

Sus patines, al igual que las aventuras en las calles quedaron atrás; “¿Trajiste tus patines? - No... Es que me quedaron chicos y los tuve que dejar”. Atrás también quedaron su abuelita, sus primos y sus tías. La pérdida de referentes afectivos y de atención es una de las características de estos niños y niñas, en la medida que las diversas expresiones de la migración internacional afectan la vida familiar y el contexto de crianza de los niños y las niñas (Petit, 2003). “Yo no tengo familiares acá”. La diversión que antes era parte de su cotidianidad, por la cercanía con sus primos, ahora sólo la disfruta en vacaciones cuando viaja. Cuando se queda en Santiago, las cosas son diferentes, ella no las disfruta de igual manera, “Porque si no hago nada – ¿no? – No. Aparte de ir a la playa, salir, no hago nada”. Ese sentimiento de tristeza, que antes había partido mientras dibujaba sus patines vuelve como una sombra que apaga su rostro.

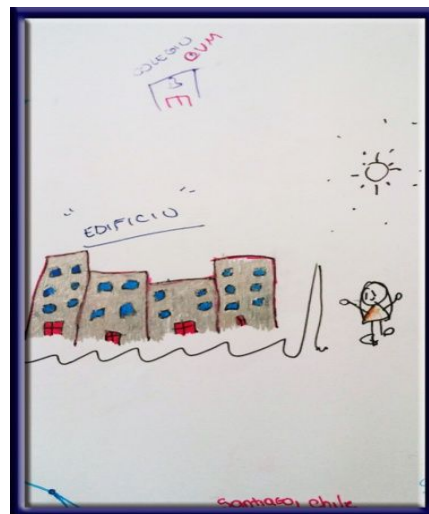


MP 5 Niña de Argentina de 10 años

Aunque su familia extensa quedó en la ciudad donde nació, Laura haría parte de lo que llaman procesos de reunificación familiar, donde primero viajó el padre a Chile.

En su ciudad de origen, vivían, además de su familia nuclear, su abuela, tías, primos y sobrinos. Igual que muchas personas que llegan a Santiago, pasó a vivir de una habitación a este apartamento frente a la escuela donde estudia. *“Mi papá trabajaba en un restaurante. Él me daba todo lo que yo quería. Había una pieza con tele, la pieza y una cama. Entonces yo andaba ahí, como no podía andar por el restaurant, andaba ahí”*.

Laura llegó al país como llegan muchos extranjeros, atravesando la cordillera de Los Andes. Ella recuerda los papelitos que le pidieron en el paso de Los Libertadores. *“El rosado y el amarillo. Se los dieron a mi mamá cuando viajé, y se lo piden a uno antes de entrar al bus. Le dicen a uno “la visa y el pasaje”*”. En el dibujo está el bus de la empresa Cata y el terminal de transporte (T) donde les esperaba su padre.



MP 5 Niña de Argentina de 10 años

Al igual que Laura, el contexto social de Anderson cambió radicalmente desde que llegó a Chile. En Santiago han disminuido espacios y tiempos para el juego y le ha sido difícil hacer nuevos amigos. Anderson nació en Haití y vivió un tiempo en República Dominicana, él estudia en una institución educativa de La Cisterna donde el 2,2% de escolares no son chilenos. Allí, en un solo curso, tercero, hay estudiantes de diversos países: de Colombia, de Argentina y de Haití.



MP 25 Niño de 8 años de Haití

En el trabajo con el mapa parlante, él da algunas características de su país de origen y me explica cómo juega con sus amigos a construir casas para jugar; a extender la energía eléctrica desde su casa y llevarla a donde juega, allí comen palomitas de maíz, también llamadas cabritas, o popcorn. Allí escuchan música.

Anderson: *Cuando hacemos la casa (...), la casa la hacemos aquí (mientras dibuja).*

Investigadora: *¿Con quién hacías eso?*

Anderson: *Con mis amigos. Están ayudándome a hacer, construir, hacemos casas así y ponemos palos. Los ponemos así y hicimos una puerta. Con palos, ponemos clavos, los clavamos, hicimos la puerta [que se mueve], cuando la abrí, abrí. [...] cuando lo abrimos, yo estoy poniendo corriente. ¿Sabes cómo se pone corriente? El corriente que está en nuestra casa, ponemos la corriente de la casa junto con un corriente, lo ponemos en la casa y ponemos luz de Navidad.*

En su narración Anderson cuenta cómo recogen objetos de la basura tales como electrodomésticos pequeños y los desarman para obtener cables de energía.

Investigadora: *¿Quién les enseñó a hacer eso?*

Anderson: *Sabemos eso, nosotros lo intentamos aquí (señalando su país).*

Para el momento del trabajo de campo en la institución educativa de La Cisterna, Anderson llevaba año y seis meses en Chile. Allí estaba aprendiendo español. Efectivamente se nota en su narración algunos errores gramaticales. Él busca hacerse entender, en el caso de la descripción anterior, llevándome a la puerta y mostrándome el mecanismo por el cual la puerta puede girar.

Anderson: *Vemos tele, un tele que está mala, la botaron, la recogemos y lo prendimos. Miramos tele, comiendo cabritas.*

Investigadora: *¿Dónde hacen las cabritas?*

Anderson: *En nuestra casa, con maíz.*

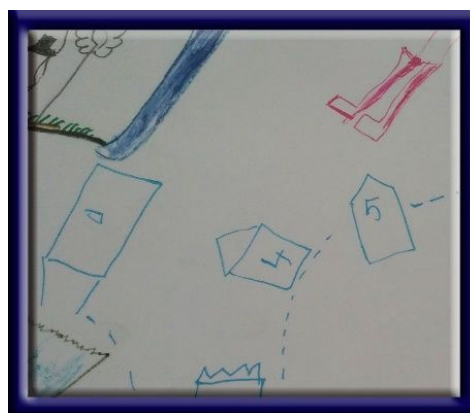
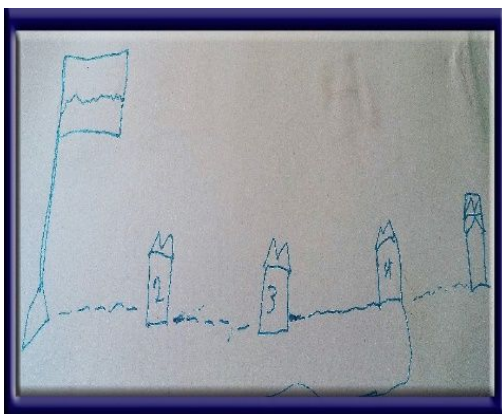
También describe cómo podría hacer un robot para jugar, que se pueda desplazar *utilizando ruedas de patines.*

Investigadora: *¿Y aquí, qué cosas haces?*

Anderson: *Nada. Estoy esperando vacación para hacer casas en el parque.*

Investigadora: *¿Aquí juegas?*

Anderson: *Casi, casi no juego [...] Ya no fuimos. ¿Sabes por qué? Porque tenemos lluvia, frío.*



MP 25 Niño de 8 años de Haití

Como parte del trabajo sobre su mapa, Anderson describe su ubicación en la escuela tomando puntos de referencia (salas) y generando narraciones sobre distancias entre ellos:

Anderson: *1, 2, 3, [...] 20. Sabes por qué se 20? Porque cuando estoy caminando arriba conté.*

Investigadora: *Contaste los pasos y cuando llegas a 20 ¿a dónde llegas?*

Anderson: *Abí, Alejandro está en el quinto.*

Esta última frase la dice mientras dibuja el cuadro. En el quinto grado está otro de los miembros de su familia.

Anderson: *Aquí, cuando caminas en el quinto. 1, 2, 3, [...] 20 y cuando contaste 20 llegaste al jardín.*

Investigadora: *¿Y quién está en el jardín?*

Anderson: *La bebé.*

A través de esta demostración, Anderson evidencia un excelente manejo espacial, ubicando en diferentes partes del mapa el primer y segundo nivel de la escuela donde estudia, así como las salas donde están otros miembros de su familia. Ahora bien, el contexto socio-económico que caracteriza la escuela donde estudia Anderson, así como sus pares argentinos se caracteriza por una alta vulnerabilidad, se trata de un colegio municipal rodeado por grandes casas – en cuyo interior hay construcciones residenciales de baja calidad- donde se invisibiliza la marginalidad de estas últimas, pero que en el ámbito escolar se concreta con malas condiciones higiénicas de los niños y las niñas; y a manera de ejemplo, en las de Anderson y sus hermanos.

Estas inadecuadas condiciones higiénicas también se encontraron en referentes sobre una de las niñas que estudiaba en el centro de la ciudad, sobre Claudia, que vive en una ‘pieza’ con su padre, su hermana menor y un perro. En ambos casos, no sólo las paupérrimas condiciones habitacionales se asocian a los ‘malos olores’, sino también las situaciones familiares donde hay una ausencia de cuidadores durante el día. En el caso de Claudia, hay que recordar que sus padres se separaron pocos meses después de la ‘reunificación familiar’ en Santiago, y en el caso de Anderson, su madre murió en Haití. En ambos casos los padres presentan largas jornadas laborales.

Estos dos casos –de Claudia y de Anderson- permiten observar la reproducción de las históricas condiciones de marginalidad de algunos grupos sociales. En el caso de ella, como profundizaremos en el siguiente capítulo, la referencia está dada por la segregación socio-espacial de su territorio de origen, dado que ella proviene de un barrio ‘pobre’ al interior de Bogotá, la capital de Colombia.

En el caso de Anderson, él proviene de un país que en 1804 declara su independencia de Francia, de Haití, quien “fue la primera nación latinoamericana y caribeña en independizarse de un imperio colonial y la primera del mundo en abolir la esclavitud”

Anderson: *Haití no tiene parques. Mira, Haití es un país rico. ¿Sabes cuál es el país más pobre del mundo?*

Investigadora: *¿Cuál es?*

Anderson: *Jajaja. Haití. Mira te voy a hablar en serio. Haití es un país de pobreza.*

Al igual que Anderson, se desconoce gran parte de la historia de Haití y su sistemático empobrecimiento luego de su atrevida independencia, pues

“La impertinencia les costó cara a los haitianos. Francia estableció severas sanciones económicas a su ex colonia e impuso el pago de 150 millones de francos-oro en concepto de reparaciones [...] El castigo francés contra Haití constituiría hoy algo más de 21 000 millones de dólares [...] Se calcula que la deuda con Francia fue pagada finalmente poco antes de 1948, casi ciento cincuenta años después de la independencia” (Gentili, 2011, pp. 140–141)

Estas condiciones históricas a las que remite las condiciones de vida de Anderson, lo insertan nuevamente en un sistema educativo privatizado:

“el país más pobre de las Américas, uno de los más miserables del mundo, es el que tiene el sistema escolar más privatizado en todo el continente, con el 90% de sus escuelas bajo el comando de iglesias, ONG o pequeños empresarios, que albergan más del 80% de la población escolar. No se trata de una paradoja. Se trata de una política que hace del abandono y del desprecio por la dignidad humana su misión más valorable”(Gentili, 2011, p. 144)

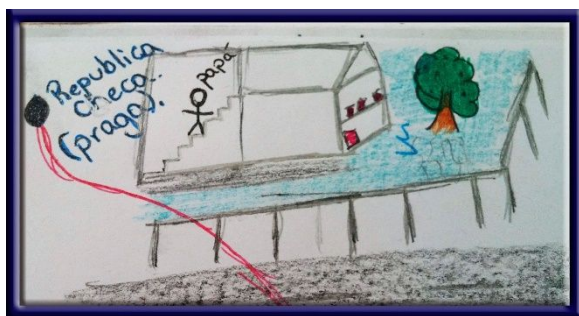
Las condiciones de desigualdad que se presentan en los territorios latinoamericanos y caribeños toman nuevas formas en contextos empobrecidos de la ciudad de Santiago, ya no sólo haciendo referencia a los niños del Mapocho o a los *huachos* de décadas pasadas, sino a otros sujetos que llegan a instalarse en sectores cuya marginalidad da cuenta de la ciudad escindida que es el Gran Santiago.

Capítulo 10.

RESULTADOS II: Tiempos diversos, reunificaciones familiares y algunas falacias sobre masividad.

En el contexto de esta investigación, se indagaron 5 instituciones educativas de diversas comunas de la ciudad San Ramón, La Cisterna, Santiago Centro y Ñuñoa y participaron un total de 30 niños y niñas. Las concepciones de la niñez han sido significativamente diferentes de acuerdo a sus países de procedencia, dando cuenta de una invisibilización mediática y académica sobre la niñez de los flujos norte-sur, así como de la migración argentina a Chile.

El componente temporal que los mapas parlantes proponían para el acercamiento a la niñez como un sujeto heterogéneo llevó a tensionar algunas ideas sobre la masividad dada por la reunificación, así como a develar experiencias invisibilizadas del sujeto infantil que llega al país. En la investigación, se encontró que 13 de los 30 niños correspondían a orígenes como Argentina (6), Estados Unidos (3), República Checa (1), Canadá (1), Dinamarca (1), España (1). Hay que resaltar la ausencia de una ‘masividad’ que llena la escuela chilena y se propone una lectura desde el primer apartado de este capítulo.



MP 6 Niña de 13 años de República Checa⁶⁵

Por otra parte, se remite a la contracara de esta invisibilización, la cual es la hipervisibilización de uno de los países sobre los que se ha hablado de una masiva presencia en Santiago. Así, se encontró que de las cinco instituciones abordadas en la investigación, dos de ellas no tenían estudiantes provenientes del Perú. Karla fue la única niña del Perú de la escuela

⁶⁵ MP corresponde a Mapa Parlante. Para una mayor identificación de las y los participantes, remitirse a la Tabla 4

del centro oriente de la comuna de Santiago Centro que participó con nosotros (aunque habían más niñas de esa procedencia).

Ahora bien, para facilitar la lectura, en esta parte del capítulo, los textos que tienen formato en *itálica* o letra cursiva refieren a citas textuales de nuestros sujetos participantes.

“Me dijeron que yo era más rara porque yo no nací aquí [...] Rara, de cómo que era ajena”

La migración opera como un sistema de clasificación, como será descrito a profundidad posteriormente y que se concreta en las interacciones cotidianas de la niñez como una marca difícil de quitar, sea del cuerpo o del comportamiento; todo es objeto de sospecha. No importa si naciste aquí y tus padres son de allá, o si naciste allá y tus padres son de aquí. Varios niños y niñas que nacieron en Chile y que por ello tienen nacionalidad chilena, siguen siendo llamados “peruanos” por sus compañeros y por algunos de sus profesores. A ellos hacen referencia los conceptos de “masividad” y de “invasión numérica” en los espacios santiaguinos.

Caso contrario es el de Elena, cuyos padres son chilenos. Para ella, el haber vivido en otro país puede ser un asunto negativo. *“Es negativo cuando la gente te hace bullying porque hablas otro idioma”*. Los padres de Elena la cambiaron de colegio. *“A mí, en mi jardín me trataban mejor, pero mis problemas fue cuando entré al colegio. En el colegio, no sé por qué, pero en el colegio cambian esas cosas. En mi jardín teníamos una compañera que era de Haití”*. “¿Qué pasó con ella?”, le pregunto, *“Nada, solo estábamos bien, pero cuando entramos al colegio nos empezaron a decir cosas”*.



MP 18 Niña de Estados Unidos de 10 años

El anterior es el mapa parlante de Elena; allí se encuentran dibujos acerca de su país de origen en la esquina superior izquierda. De Estados Unidos dibuja un parque y a su madre paseándola en un coche, así como su casa y a su padre entrando en ella. En el extremo inferior derecho, que remite al punto de destino (Santiago de Chile), dibuja su anterior colegio, su bicicleta -ella señala en sus narraciones que sale los fines de semana con su padre por sectores de Ñuñoa-, así como su casa.

Los padres de Elena no son católicos, y no estaban de acuerdo con la educación que estaba recibiendo su hija. Ella explica que en el nuevo colegio -donde realizamos el trabajo de campo- tiene más lecciones. Sin embargo su experiencia en la anterior institución educativa ha marcado su permanencia en Chile; de hecho, como vimos en un dibujo anterior, presenta grandes detalles en su elaboración. *“Era un colegio católico allá. Sólo nos hacían religión católica, acá tengo otras cosas [...] Acá tengo religión católica, religión judía, taller. Un taller de religión comparada”*.

Elena ha sido significada desde su condición de extranjería. *“Me dijeron que yo era más rara porque yo no nací aquí”*. Así, su comportamiento ha sido juzgado por algunos de sus pares escolares como fuera de la norma nacional. *“Rara, de como que era ajena”*. En este ejercicio de reconstrucción colectiva de la experiencia de llegada a Chile, una de sus compañeras que también había sido molestada por su condición de no-chilenidad continúa: *“ajena a que nacíamos en Chile, [que éramos] extranjeros”*.



MP 18 Niña de Estados Unidos de 10 años

Elena nació en Atlanta (Estados Unidos), mientras su padre estaba estudiando; hace cuatro años, al terminar sus estudios, su familia regresó a Santiago. Ella, al igual que otras niñas de la investigación responde a lo que se llamarían flujos norte-sur, pero en este caso, las niñas son hijas de hombres y mujeres que habiendo nacido en Chile, se desplazaron a otros países por diversas razones.

Verónica nació en Canadá, ella también lleva cuatro años viviendo en Chile y aunque recuerda muy poco de su permanencia allá, destaca los colores del otoño, poco antes de su viaje. *“Yo me fui en otoño, ya, y estaban como todos los arboles naranjos y se veían súper bonitos”*. Su madre le ayuda a ubicar territorios a través de Google Maps, permitiéndole conocer un poco de su país de origen.

Ella cuenta que viajará este año, y podrá ver a sus bisabuelos y primos paternos que viven allá. Verónica también se queja de la forma como en algunos casos es molestada por sus compañeros. *“Era como la xenofobia”* – me explicaba – *“Como burlarse de los extranjeros, hacerles como bullying. Aquí mis compañeras no me creyeron, y me fueron acusar de que yo nací en otro país”*.

Para Margaret, quien nació en Miami (E.E.U.U.), esta acusación genera un malestar adicional a la tristeza de no vivir con su padre quien se quedó trabajando en ese país. En diferentes niveles, el malestar es compartido al interior de este grupo de niñas de Estados Unidos y de Canadá, que no se conocían entre sí, a excepción de dos de ellas que compartían el mismo curso o grado escolar. *“Cuando alguien te ofende, como que tus compañeros, tus amigos te tratan de ayudar pero en realidad ellos no entienden como nos sentimos, los que son de Chile [...] veces no nos entienden de cómo nos sentimos cuando nos dicen eso”*.

Las narraciones de la niñez nos llevan a puntos de encuentro con investigaciones como la realizada por Matus y Haye sobre la normalidad y la construcción de la diferencia en espacios sociales, donde el interés sobre las “formas de razonar sobre quiénes somos y las posiciones sociales y culturales que ocupamos en la sociedad, son aprendidas y enseñadas en la escuela”(Matus & Haye, 2015, p. 138), nos permiten dar cuenta de los espacios invisibilizados y los hipervisibilizados sobre la niñez que llega a las escuelas en la capital del país:

“Es que cuando alguna gente siente que, alguna gente se burla de la gente que nació en otros países, pero yo no entiendo porque se burlan, porque en realidad es como si nosotros nos burláramos de que ellos viven en Santiago y que toda su vida han estado en Santiago. Y alguna gente, que también nacieron en otros países se rien de esta gente porque dicen “ahh ustedes no conocieron ningún país”. Así que yo creo que no deberían burlarse de los otros”.

Así, mientras estas niñas son percibidas como “raras y ajenas” por algunos de sus pares en su liceo de Ñuñoa, otras niñas del centro de la ciudad son percibidas negativamente por sus pares no nacionales, tanto por su comportamiento y sus rasgos físicos:

Investigadora: *¿Tienes compañeras de otros países?*

Constanza: *Yo sí. Del Perú.*

Investigadora: *Cuéntame de ella*

Constanza: *Morocha. Es morocha, o sea la cara la tiene más... [silencio]. Tiene el pelo liso.*

Así, el sistema de clasificación basado en la apariencia emerge en las narraciones de esta niñez, encontramos así la referencia en torno al “color de piel”, como una forma de diferenciación nacional que es interpelado por la niñez. Constanza, como niña argentina, continúa hablando de sus compañeras de otros países:

“Tienen diferente acento y otro color de los ojos, del cabello, de piel, porque la de otros papis como Perú y Colombia a veces tienen colores más, como más oscuros. Es que podría [ser] morochito [...] Tengo una compañera que es de Chile y es morochita. Por el papá”.

En este sistema de identificación de diacríticos biologizados para describir a sus pares – color de piel, color del cabello, etcétera- el acento también es utilizado para marcar una diferencia con la niñez que llega al país. Desde las narraciones de las niñas de Colombia, podemos indicar cómo los medios de comunicación habrían dado herramientas para su significación como una alteridad nacional. Al respecto, Mariana señala que sus pares chilenos usan

“Las palabras del ‘Patrón del mal’, comienzan a molestarlo a uno por como hablan así [...] Como riéndose. Por ejemplo en el ‘Patrón del mal’ dice ‘le voy a matar a su mamá y a su papá y a todos esos’ ellos se ríen porque lo dice muy gracioso. Creen que uno, como también es colombiano, también habla así”.

Este grupo de niñas que estudia en el oriente de la comuna de Santiago da cuenta de referentes identitarios (masculinos y femeninos fuertemente diferenciados) en relación a un acento que deviene en un imaginario sobre el narcotráfico, hábilmente explotado por los medios de comunicación y el cual usan en la producción de novelas, series y películas, las que contribuyen a la construcción de referentes masculinizados sobre actividades (matar, disparar, robar), que marcan cuerpos -femeninos- en relación a referentes estéticos. Así, una de las niñas explica en el grupo que ella ha sido ‘molestada’ por no responder a las expectativas de belleza que se están adjudicando a las mujeres colombianas:

Claudia: *Cuando dijeron que iba a haber una colombiana, pensaron que iba a ser tan bonita como las de esas.*

En el caso de Claudia, quien tiene 12 años, ha sido molestada por “*ser una bola*”, por tener sobrepeso. Ella describió posteriormente:

Claudia: *Por ser fea. Porque todo el mundo hace referencia que todas las mujeres de Colombia son bonitas, con bonito trasero, bonito cuerpo.*

Mariana: *Tú no eres fea.*

Claudia: *Entonces por eso me molestan a mí. Porque soy diferente a todas las que pensaron.*

Investigadora: *Luego, ¿Cómo piensan ellos que son las mujeres colombianas?*

Dayana: *Que colombiana no hay fea.*

Claudia: *Cuerpos hermosos.*

Estas referencias corporales que empiezan a ser criterios de diferenciación nacional dan cuenta a su vez de una jerarquización que se realiza tanto al interior de los países -pero que opera de maneras particulares de acuerdo a sus mismos procesos de racialización- y que en los contextos post-migratorios y particularmente en la escuela van jerarquizando a los sujetos no nacionales. Desde estas narraciones se identifica el rol activo de la niñez, el cual a la vez que cuestiona dichas marcaciones, también las usa para diferenciar a sus pares:

Dayana: *A las peruanas las tratan muy mal.*

Claudia: *Demasiado.*

Investigadora: *¿Cómo les dicen?*

Dayana: *Peruana.*

Mariana: *Sobretudo porque son narizonas, la molestan por eso. Y por la forma de ser de la mayoría de los peruanos.*

Claudia: *Ana es muy cariñosa.*

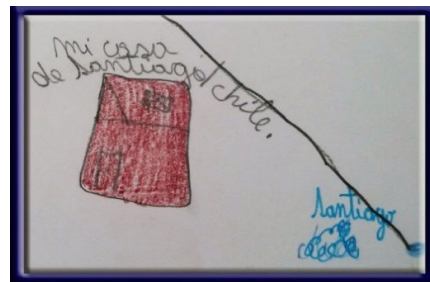
Mariana: *La Eliana ha dado un mal ejemplo de los peruanos [...] Es un mal ejemplo, es una mala muestra de los peruanos para nosotros [...] Porque ella trata de mandar mucho a las personas.*

De esa manera, comportamientos individuales como mandar a otros, son adjudicados en torno a una pertenencia nacional descrita negativamente en el contexto santiaguino de la última década o marcaciones sobre los cuerpos (delgadez-belleza o formas de la nariz) que hacen parte de las clasificaciones y jerarquizaciones en torno al género. He aquí que las narraciones de esta niñez también permiten identificar los procesos de marcación corporal y asignación de valoraciones que se dan al interior de la escuela. En este sentido, la racialización en los espacios cotidianos no opera únicamente por los sujetos de los territorios de recepción, ni en función de una nacionalidad, sino que como se ha señalado, posiciona a los sujetos dentro de múltiples matrices de poder.

Narraciones desde la niñez sobre la reunificación familiar

Volviendo a Karla, ella compartía mesa con Nicol de República Checa y con Valeria del Ecuador. Durante la implementación de los mapas, Karla se queda en silencio mientras sus compañeras intercambian comentarios sobre los colores. Su mirada fija está en el dibujo. Con cariño y algo de tristeza va coloreando de azul el bus que minutos antes había delineado. El café lo reservó para las montañas que le recuerdan la Cordillera de los Andes. Eso fue lo primero que

vio de Chile, la cordillera; del mismo café es su casa en Santiago. La diversidad de colores quedó reservada para su territorio de origen.



MP 3 Niña del Perú de 12 años

Al igual que otros niños y niñas de la investigación, la casa de Karla en Santiago no tiene personas a su alrededor. La ausencia de figuras humanas en los dibujos de Santiago estaría asociada con la pérdida de referentes afectivos -familiares y sociales- y será un común denominador en los diferentes mapas parlantes realizados con los treinta niños y niñas participantes en la investigación en contraste con los dibujos de personas en sus territorios de origen.

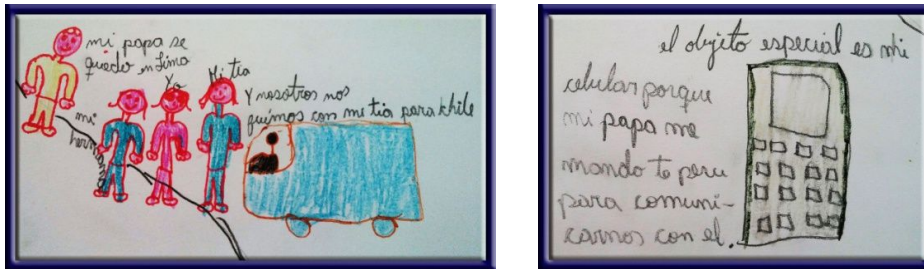
En el caso de Karla, al otro lado de la cordillera quedarían su padre, su amiga y otros familiares. Una sonrisa tenía el rostro del dibujo que de sí misma hizo al lado de su colegio en su ciudad de origen, Trujillo.



MP 3 Niña del Perú de 12 años

Karla haría parte de lo que llaman ‘reunificación familiar’, aspecto por el cual la niñez no-nacional -especialmente la peruana- empezó a llamar la atención de la academia y los medios de comunicación en Chile a comienzos del siglo veinte (Cortez Salas, 2004; Poblete, 2006) cuando se señalaba que la migración peruana iniciaba un periodo donde madres que habían ingresado al país estaban reencontrándose con sus hijos.

Después de 5 años de no ver a su madre, por fin puede encontrarse con ella en Santiago, a donde llegó en bus con su tía y con su hermana. Karla ingresó al país en el 2013 y hace parte de las 2661 personas menores de 15 años a quienes el Departamento de Extranjería y Migración les otorgó una visa por primera vez⁶⁶. Para el momento en que realizó el mapa, ya llevaba nueve meses en la ciudad y pareciera ser que los colores, así como la alegría quedaron al otro lado de la cordillera; su padre quedó en Lima “*mi papá acordó con mi mamá que yo viviera acá un tiempo con ella*”.



MP 3 Niña del Perú de 12 años

La familia de Karla continúa disgregada desde la separación inicial, cuando su madre viajó a Santiago de Chile a trabajar y de acuerdo a su narración, no hay posibilidades de que se reúnan todos en el mismo lugar. “*Sólo ir de vacaciones a Perú y de ahí venir acá a estudiar*”. Su padre seguirá viviendo en Trujillo, donde tiene su negocio y seguirán comunicándose vía celular.

A diferencia de Karla, Lilia estuvo separada de su madre sólo nueve meses. La vida de Lilia era tranquila cuando vivía con sus padres y con sus abuelos paternos en Callao (Perú) años atrás; pero a raíz de la muerte de su padre, la madre de Lilia tiene que empezar a trabajar, y con ello, a plantearse la posibilidad de cambiar de país para obtener mejores recursos y su familia lo sabe; algunos de ellos están en Argentina. “*Allá está casi toda la familia de mi mamá, yo estudiaba, conocí amigos, lo pasaba superbién*”. Así, los nueve meses que estuvo separada de su mamá, Lilia compartió con su familia materna en dicho país y luego viajó con su madre a vivir en Chile.

Investigadora: *¿Y extrañas algo del Perú?*

Lilia: *Sí, a mis abuelos.*

Investigadora: *¿Qué hacías con ellos?*

Lilia: *Siempre hablaba con ellos, porque mi mamá trabajaba. Salía del colegio y me iban a recoger.*

Investigadora: *¿Has podido volver a Perú después de que te viniste?*

Lilia: *No.*

Investigadora: *¿Hay posibilidades que vuelvas?*

⁶⁶ Información obtenida a partir de base de datos del DEM brindado a través de Solicitud N° OR001N0101144.

Lilia: *Sí, porque ahora tengo el carnet.*

Lilia ingresó al país en el 2012 sin poder regresar para ver a su familia en Argentina, ni a sus abuelos paternos que están en el Perú, a pesar de que sus condiciones económicas le permitirían realizar los viajes. Su regularidad migratoria -la cual condiciona los ingresos y las salidas del país- depende, a su vez, de la de su madre.

Ella lleva casi tres años en Chile y gracias a las condiciones laborales que le brinda su nuevo trabajo en un hospital, su hija ya ha podido planear sus próximas vacaciones en El Callao visitando a sus abuelos. Para el momento de la investigación (junio-julio de 2014), Lilia comenta que acaba de adquirir su carnet de identidad -derivado de una visa temporal- lo que le permitirá salir y entrar del país hasta el 2019.

John ahora estudia en la comuna de San Ramón; él y su padre tuvieron que viajar dos veces entre el Perú y Chile hasta poder radicarse de manera definitiva en este último país. Este proceso fue de inestabilidad académica para el niño.

“Porque mi papa tuvo unos problemas pero no, yo no sé de qué problemas eran, pero ya había hecho amigos aquí en Chile, entonces nos despedimos y mi profesora me dio un regalo a mí y nos fuimos, pero mi papa no consiguió trabajo ahí en Perú, así que tuvimos que ir a Chile y después yo entré a cuarto y todos mis amigos me reconocieron”.

Sin embargo, cuando estuvieron todos reunidos -padre, madre, John y hermano mayor- este último se regresa al Perú, porque *“no se acostumbraba”*. En su territorio había dejado amigos y familia extensa. John que se caracteriza por ser un buen estudiante y siendo el más pequeño de la casa se quedó con sus padres. Él señala que sí se acostumbró *“a los juegos, a mis amigos, al estudio”*.

Investigadora: *¿Y cómo te va en el estudio?*

John: *Bien, me saque un 7 en comprensión... uno en inglés y también en historia.*

Adriana que estudia en el mismo colegio con John, también tiene una hermana que habiendo vivido en Chile, se regresa al Perú. *“Mi hermana se fue para allá, pero va a venir, como que, allá, dice ella que se sentía mejor”*.

Desde la mirada cualitativa y a través del trabajo sobre los mapas parlantes, la pérdida de referentes afectivos -padres, madres, hermanos, primos, tías, abuelos- como consecuencia del desplazamiento de la niñez a un país diferente, se ve menguada por las posibilidades de viajar y reencontrarse con ellos en las vacaciones. En el caso de la migración fronteriza (Chile-Argentina, Chile-Perú), las cortas distancias facilitarían estos desplazamientos como se pudo observar

anteriormente, pues Laura y Constanza, niñas de Argentina, han podido visitar a sus familiares durante las vacaciones escolares (una vez al año en un periodo de 6 años). Sin embargo, en el caso de la niñez del Perú, estas opciones de viaje a los territorios donde se hallan sus otros familiares y amigos se ven obstaculizadas y dependen del tipo de visado que les sea otorgado, y éste a su vez, depende de pactos supranacionales como el MERCOSUR, asunto que será estudiado con más profundidad en un siguiente capítulo.

Como se verá a continuación, la llegada de la niñez de las migraciones fue planteada como parte de un proceso de reunificación familiar del colectivo peruano, caracterizado por un imaginario de masividad e invasión en las instituciones educativas de la capital del país. Por ejemplo, en el colegio de la comuna La Cisterna, una docente describiendo las características de su escuela había indicado que

“Especialmente este año, yo diría que llegaron muchos más extranjeros, sobre todo peruanos a nuestro colegio” (Entrevista etnográfica 2). Sin embargo, cuando se le pregunta exactamente cuántos niños extranjeros había en total indica *“Aquí hay como 10 más o menos [...] Preferentemente son peruanos y tenemos dos niños estadounidenses”* (Entrevista etnográfica 2).

De los 680 escolares que estaban en la sede de básica, la persona entrevistada señalaba la presencia de 10 escolares no nacionales, donde *“los muchos más extranjeros”* a los cuales hace referencia la docente, no alcanzan a corresponder al 2% de la población total. Una situación similar se dio con la secretaria de otro de los colegios indagados, quien señalaba que a su escuela no habían llegado tantos niños/as como a una cercana también del centro de la ciudad. Mientras en su escuela sólo el 6% de los escolares no eran nacionales, enfatizaba que en la otra institución *“allá el 80% son extranjeros”*. Esta percepción de masividad fue refutada durante la revisión de datos cuando junto con la secretaria se leyó el informe anual -para el año 2013- presentado al Ministerio de Educación. Allí se encontró, para su asombro, que aquella institución de la cual hablaba tenía 40% niños extranjeros en el total de los escolares.

En este sentido, la llegada de la niñez al país se da en medio de imaginarios de masividad e invasión de los extranjeros, que estarían *“colonizando”* la escuela chilena, como refería aquel titular de noticia.

La infantil, una migración que disminuye

Los efectos de la actual legislación migratoria y la niñez extranjera habían sido visibilizados a comienzos del siglo cuando empezó a generarse gran interés en los procesos de reunificación

familiar que se darían como parte de los fenómenos migratorios en la historia reciente del país. De hecho ya habían sido puestos en discusión en el ámbito estatal en el 2004, cuando el Colectivo Sin Fronteras reunió a diversas autoridades – estatales, eclesiásticas, de instituciones supranacionales - en el Seminario “Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades”. Allí presentó un acercamiento estadístico a partir de un diagnóstico con los niños que hacían parte de sus actividades en la comuna de Independencia en la ciudad de Santiago. Desde allí señaló que “la migración latinoamericana en Chile se encuentra en su fase de reunificación familiar, por lo que urge implementar políticas públicas para responder a este tema emergente” (Vásquez, 2004, p. 93).

A conclusiones similares llegó Poblete (2006) cuando señalaba que “el proceso migratorio se encuentra en su fase de reunificación familiar [...] y las proyecciones indican que este proceso se incrementará con el paso del tiempo” (2006 p. 228). Estos procesos habían sido analizados en su trabajo de investigación sobre niñas y niños del Perú que vivían en España y en Chile, en donde el primer país contaba con una política de reunificación familiar ausente en el segundo país. Al respecto Pavez (2011) indicó que:

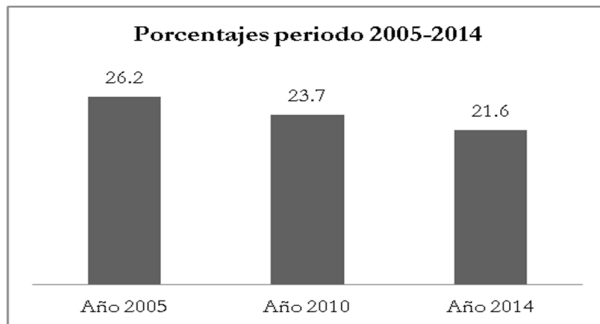
"La ubicación cercana y fronteriza entre Perú y Chile posibilita cierta flexibilidad en la planificación de la reunificación familiar e incluso situaciones de migración circular debido a los constantes viajes, las idas y venidas para las vacaciones o algunas fiestas. Además, la legislación vigente es poco clara y casi nula respecto a los procedimientos de reunificación familiar [...] la ausencia de políticas migratorias familiares permite mayor movilidad para las niñas y los niños, porque no exige grandes requisitos burocráticos y se puede llevar a cabo de manera más rápida, si se compara con aquellos contextos que precisan un extenso y costoso procedimiento, como en el caso de España" (Pavez, 2011, p. 252)

Desde lo observado por Pavez en su estudio de caso con niños y niñas de la comuna de Independencia que participaban en el Colectivo Sin Fronteras, estas características en el caso de la migración Chile-Perú (cercanía territorial y ausencia de políticas de migratorias familiares), darían un margen favorable para los procesos de reunificación familiar. Sin embargo, como se vio anteriormente -también en estudios de caso- esta facilidad de movilización se ve obstaculizada precisamente por la legislación migratoria que rige al país.

De manera que los resultados de la investigación amplían este panorama, donde a pesar de la cercanía territorial entre Chile y Perú, se identifica que en el caso de la niñez indagada en la investigación que nos compete, la movilidad entre los países para encontrarse con familiares y amigos no es tan factible, como tampoco lo sería la progresiva llegada de la niñez como resultado

de los procesos de reunificación familiar. De hecho, como se puede observar en el informe del 2016 hecho por el Departamento de Extranjería y Migración, los porcentajes de ingreso del grupo poblacional extranjero más joven han disminuido con el paso del tiempo:

Gráfico 19 Porcentaje de extranjeros menores de 19 años entre el periodo 2005 – 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del DEM 2016 p. 24

Esta disminución porcentual en casi una década pasando de 26.2% a 21.6% resulta de gran relevancia en la medida en que remite a las particularidades de la dinámica migratoria de la población infantil, develando su propia dinámica y complejidad en el escenario actual, cuando en los diferentes estudios señalaban la preocupación por la reunificación familiar de la comunidad peruana (foco de indagación) y la masiva llegada de escolares a la escuela chilena.

El acercamiento a estas dinámicas propias de la migración infantil llevó a establecer otras relaciones para la comprensión de sus condiciones de vida en Chile. Así, las dificultades para mantener la visa vigente y los documentos legales, generan entre otras cosas, problemas para la reunificación familiar, los cuales están asociados a sentimientos de soledad, tristeza y problemas de comportamiento. Por otra parte, los tiempos de reunificación también se incrementan en la medida en que la legislación migratoria no concibe a la familia como una unidad social a ser atendida para la protección de la niñez. La pérdida de referentes afectivos tales como miembros de la familia extensa y amigos es una de las múltiples consecuencias de la migración y las dificultades para establecer nuevas redes sociales y familiares también pasan por los marcos legislativos.

Como se hará constatar en los siguientes capítulos, la niñez migrante se encuentra doblemente desprotegida en el contexto chileno. Primero, al igual que sus pares nacionales, se encuentra ante la falta de una política de infancia con enfoque de derechos. Segundo, por ser sujeto migrante, ante la ausencia de una normativa en la cual los derechos humanos desplacen la perspectiva policiva y restrictiva que actualmente domina la Ley de Extranjería.

En el actual escenario global, caracterizado por desplazamientos humanos cuyos motivos son tan diversos como las mismas experiencias migratorias, los Estados juegan un rol preponderante en las condiciones de bienestar, no sólo de sus poblaciones, sino también de quienes ingresan a los territorios nacionales. En muchos casos, el sentido común pretende que el proceso de inclusión o integración de la población migrante a la sociedad receptora, sea responsabilidad exclusiva de los migrantes (Zavala & Rojas, 2005), considerando al Estado como un ente neutral.

Cuando “las políticas inmigratorias centradas en la responsabilidad individual del migrante tratan de ignorar que la inmigración es, a lo menos parcialmente, el resultado de las acciones de los gobiernos y de los principales actores sociales y económicos de los países receptores” (Zavala & Rojas, 2005, p. 166), se considera anacrónica la existencia de la Ley de Extranjería, que habiendo sido creada durante la dictadura militar, no sólo concibe al extranjero como una amenaza para la seguridad nacional, sino que actualiza los significados que históricamente se han ido sedimentando sobre “los migrantes no deseados” para el país.

La ausencia de una política migratoria acorde con las dinámicas de movilidad humana al interior de la región sudamericana y en la cual los derechos humanos internacionales cuestionen la ciudadanía nacional, conlleva a una serie de situaciones que afectan los procesos de reunificación familiar, profundizando las condiciones de vulnerabilidad a las que son expuestos los niños y las niñas quienes han perdido los referentes afectivos que estaban en sus países de origen, esto es, amigos, vecinos y miembros de la familia extensa con quienes convivían cotidianamente.

De la Versión 15 años a la Versión 19 años

En los diferentes informes– derivados del Censo del 2002 o del Departamento de Extranjería y Migración – se especificaba un corte etario que permitía observar datos estadísticos sobre menores de 15 años y mayores de 15 años. Desde estas dos fuentes, aquí se podía señalar que la migración en la historia reciente de Chile se ha caracterizado por ser fuertemente adulta con cifras mayores al 80% del total de la población que llega al país.

En el primer caso, el informe refiere al documento “*El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002*”, elaborado para el año 2003 por Jorge Martínez Pizarro desde la CEPAL (específicamente en su labor como profesional del Área de Población y Desarrollo del CELADE, División de Población de la CEPAL), desde allí, este autor señalaba que el 18.44% eran menores de 15 años (Martínez, 2003, p. 32 Cuadro 3). El segundo caso, hace referencia a una serie de informes emitidos por la Unidad de Estudios del Departamento de

Extranjería y Migración (DEM de aquí en adelante) que ha brindado datos estadísticos oficiales (año 2010, 2011, entre otros) permitiendo una estimación numérica del fenómeno migratorio respecto a su niñez en los últimos años.

Es el caso de los informes en los cuales se podían obtener los porcentajes de las personas menores de 15 años que residían en Chile respecto a su colectivo nacional, emitidos para los años 2010 y 2011, (15.34% y 15.14% respectivamente); aquí se trataba de una estimación basada en el Censo del 2002 y los permisos de residencia otorgados por dicha institución, como se puede observar a continuación:

Tabla Grupos etarios planteados desde el DEM

Cuadro N° 11 Distribución por Edad de las Comunidades Inmigrantes Residentes en Chile		
Rango de Edad	Total	%
Menores de 15 años	54.032	15,34%
15 y más años	298.312	84,66%

Fuente: Informe del DEM sobre datos hasta el año 2010 (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 14)

En tales documentos a nivel de edades, se conformaron dos grandes grupos: uno que mantuvo el rango etario de 0 a 15 años, frente a los mayores de 15 años. Para el informe que cubría hasta diciembre del 2009 se estimaba que el 15,34% (Departamento de Extranjería y Migración, 2010, p. 14 Cuadro N° 11 Distribución por edades de las comunidades residentes en Chile) estaba en el primer corte, mientras en el informe sobre el año 2010 estaba en 15,14% (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18 en Cuadro N° 11 Distribución por edades de las comunidades residentes en Chile).

Concretando, desde el informe de la CEPAL sobre el Censo del 2002 (18.44%), y desde los informes del DEM del 2010 y 2011 (15.34% y 15.14% respectivamente) se podía señalar que en promedio, cada año llegan menos niños y niñas a Chile. Se encuentran significativas variaciones en países que se han caracterizado por tener mayores porcentajes como Argentina, con un 27.59% y Estados Unidos con 25.52%, frente a otros que han mantenido bajos porcentajes de niños y niñas, como Perú con 9.74% y España con 9.28% de acuerdo al último de estos informes (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18 en Cuadro N° 11 Distribución por edades de las comunidades residentes en Chile).

Para el año 2016, esta aproximación estadística tiene un sorprendente giro desde el informe más actualizado emitido por el DEM “*Migración en Chile 2005-2014*” donde se plantea el análisis estadístico del periodo intercensal 2005-2014, lo cual permite acercarse a un contexto demográfico más actual.

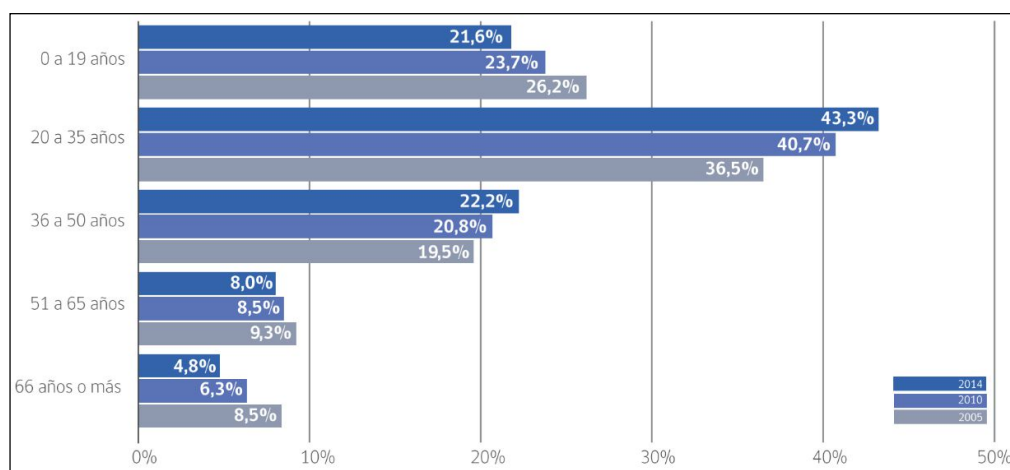
“En Chile, la estimación de extranjeros residentes es un indicador que busca dar cuenta del stock migratorio nacional durante los años intercensales. Para su cálculo, se utiliza la cifra de extranjeros residentes en Chile entregada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) a través del último censo de Población y Vivienda válido (en este caso rige el de 2002, pues los datos del censo de 2012 fueron deshabilitados), cifra a la cual se suma la cantidad de permisos de Permanencia Definitiva entregados anualmente” (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 20)

Este informe presenta una riquísima fuente de datos estadísticos que permiten ir aclarando el panorama sobre la población extranjera residente en el país. La abundante información refiere a no sólo refiere a estadísticas a nivel nacional. En esta versión se encuentra un detallado desglose a nivel regional en una descripción detallada de las 10 comunidades más numerosas, así como estadísticas de nacionalización, de refugio y de expulsiones (Departamento de Extranjería y Migración, 2016).

Como se podrá observar en el siguiente cuadro, este informe para el 2016 presenta una mayor desagregación por rangos etarios. Sin embargo, y desafortunadamente para quienes realizan estudios sobre la niñez, este cambio es desfavorable en la medida que presenta el primer rango etario abarcando más años.

“En términos de edad, [...] se trata de una migración principalmente joven y adulto-joven, concentrándose entre los 20 y 35 años, que pasaron en 10 años de representar un 36,5% a un 43,3%. Ello permite afirmar el carácter laboral de la migración internacional en Chile, no sólo por tratarse de una migración en edad activa, por un lado, sino también porque es probable, como se ha visto a través de la globalización, que la migración definitiva está siendo reemplazada por proyectos migratorios que privilegian el corto y mediano plazo” (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 24).

Gráfico 11: Nuevos rangos etarios desagregados desde el Informe del DEM para el 2016



Fuente: DEM 2016 p 24

Esta vez, el corte se realizó de 0 a 19 años, como se observó anteriormente. En un ejercicio didáctico, se podría llamar al corte de 0 a 15 años empleado en los informes anteriores como *Versión 15 años* del dato etario, presentado bajo la cita de Martínez (2003) así como DEM (2010) y DEM (2011). En oposición a la *Versión 19 años* del dato etario desglosado en el último informe del DEM para el año 2016.

La presentación de estos datos demanda un par de aclaraciones relevantes. Primero, el hecho que haya aumentado el corte de edad – de 15 a 19 años – implica otras lecturas en relación a los estadísticos (emitidos en los anteriores informes del DEM), evitando que podamos establecer comparaciones con los informes anteriores y comprender el fenómeno de la migración infantil desde el Censo del 2005.

Segundo, porque incrementa el porcentaje para el rango etario, ya que añade 4 años de edad. Por otra, porque se cambia la comprensión del dato en función de la visa obtenida por la persona, pues cuando se realizaba con la *Versión 15 años*, el visado recibido por esta niñez se daba mayoritariamente como dependiente (de visa por contrato o visa temporal), y en algunos casos visa de estudiante. Ahora bien, en la *Versión 19 años*, cuyo corte etario incluye sujetos en mayoría de edad - 18 y 19 años -, esta visa puede corresponder a una visa como titular, además de las anteriores visas.

Ahora bien, a pesar de que este cambio en el corte no permite comparaciones con los datos estadísticos brindados anteriormente por la misma institución, sí brinda información sobre la dinámica particular de lo que se consideraba como migración infantil en el país (ahora se plantearía como la población infanto-juvenil, de acuerdo a la comparación entre los años 2005 – 2010 –

2014). En este sentido su utilidad está dada por permitir dicha comparación a lo largo de casi una década en la cual se realizaron diversos trabajos de investigación e intervención sobre la infancia migrante, facilitando una mirada longitudinal.

Por otra parte, y en lo que respecta a la niñez de las migraciones, el mismo informe expone las limitaciones metodológicas que entrañan los datos presentados en lo que atañe a la población objetivo, al respecto:

“Este cálculo, a pesar de ser la fuente informativa oficial sobre la cantidad de extranjeros que viven en el país, tiene importantes limitaciones metodológicas [...] este indicador carece de ciertos elementos que le otorgan mayor precisión, **como el contraste con la residencia efectiva en el país y con las estadísticas vitales, en particular el regreso de los migrantes a sus países de origen** o las defunciones[...] Sin perjuicio de sus limitaciones metodológicas, la compilación de datos sobre extranjería representa una importante contribución al objetivo de promover una mayor rigurosidad en la formulación de políticas públicas basada en datos empíricos” (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 13).

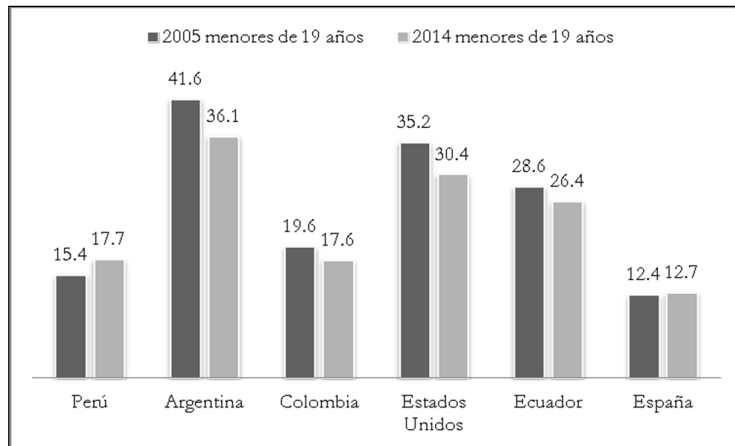
Particularmente, como se observa en negrita en la cita, interesa rescatar la dificultad para identificar la cantidad de niños y niñas que habiendo llegado a Chile, regresan a sus países de origen o se desplazan a otros territorios. A pesar de ello, sigue siendo una herramienta muy útil para comprender la dinámica de la migración de la niñez desde el contexto particular de Chile como país receptor, y de sus vecinos más próximos (Argentina y Perú), así como de los más lejanos (España y Estados Unidos) con quienes ha compartido una larga historia de construcción de Estado-nación. Esta dificultad estadística para dar cuenta de la niñez será una constante en los estudios sobre los sujetos migrantes en Chile, anudada a las particulares interpretaciones de los datos existentes que ya se han visto en capítulos pasados.

Ahora bien, tomando como fuente la desagregación que se hace en el informe del DEM 2016, de acuerdo a las “Estadísticas sobre las diez comunidades más numerosas”, se plantea la siguiente proposición, tomando la *Versión 19 años* propuesta desde allí en los dos años señalados, esto es 2005 y 2014.

Se pueden observar en el siguiente gráfico los porcentajes de esta población respecto al total de su colectivo nacional. Por ejemplo, en el caso del Perú para el 2005 los menores de 19 años representaban el 15.4% de su población, incrementándose a 17.7% para el 2014. O el caso

de España, donde para el 2005 los menores de 19 años correspondían al 12.4% y para el 2014 al 12.7% de la población. Estos dos países habían sido caracterizados en los informes del DEM anteriores por tener una migración fuertemente adulta (cuando el rango era hasta 15 años), situación que se mantiene a pesar de los leves incrementos.

Gráfico 20 Porcentaje de menores de 19 años respecto a la totalidad del colectivo nacional para el año 2005 y el 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DEM (2016)

Por su parte, países como Argentina, que para el 2005 tenían un 41.6% y 36.1% para el 2014; así como Estados Unidos con un 35.2% en el primer año y 30.4% para el segundo, habrían sido descritas como migraciones familiares, manteniendo a pesar del cambio del rango su alta proporción respecto a los otros rangos etarios. Es decir, los datos presentados reflejan la composición interna de los grupos nacionales -Perú, España, Argentina y Estados Unidos- respecto a su composición etaria (menores de 19 años) en un ejercicio de comparación en el año 2005 y en el año 2014.

En otros casos, vemos una marcada heterogeneidad de la presencia de esta población. Vale la pena señalar el caso de Colombia, donde hubo un significativo cambio en la forma de presentar los datos, es decir, el cambio de la *Versión 15 años* a la *Versión 19 años*. Para el informe del 2005 los menores de 19 años correspondían al 19.6% mientras para el informe del 2010, correspondían al 11.64 % del total de la población colombiana en el país (Departamento de Extranjería y Migración, 2011, p. 18 en Cuadro N° 11 Distribución por edades de las comunidades residentes en Chile).

En este sentido se podría señalar que este cambio – de 19.6% a 11.64% - para los años 2005 y 2010 no corresponde al incremento o decremento de la población, sino al cambio de rango

etario al utilizar la *Versión 15 años* y la *Versión 19 años*. Valdría considerar que en el caso de la migración colombiana, habría un importante grupo de personas que llegaron al país entre los 16 y 19 años y que no habría sido considerado en los informes anteriores como parte del primer corte etario.

La siguiente pareja de gráficos buscan dar cuenta de la estimación del número de personas que habría en estos dos cortes de tiempo. En este sentido, ante la imposibilidad de hacer una comparación del Censo del 2002 con el del 2012 y emplear los datos que refieren a personas, se resalta el informe del Departamento de Extranjería y Migración, el cual “se trata de la mejor herramienta disponible para presentar un panorama sobre la migración en Chile, principalmente ante el fallido censo de 2012” (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, p. 13).

Gráfico 21 Año 2005

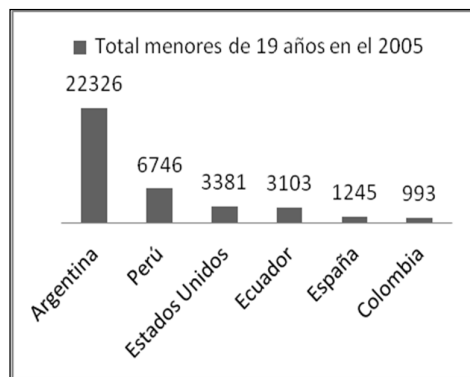
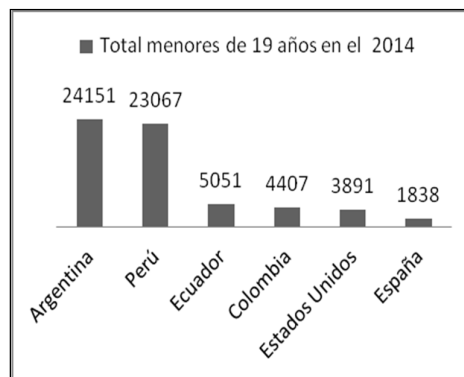


Gráfico 22 Año 2014



Fuente: Elaboración propia basada en datos del DEM 2016

Estos gráficos permiten acercarse a una estimación de los sujetos que llegaron al país a comienzos del siglo XXI, tratándose en este caso de un rango etario que comprende niños y jóvenes (0 a 19 años). Para el 2005 se observa la masiva presencia de personas originarias de Argentina según la desagregación presentada por el DEM, donde se puede señalar que más de 22 mil argentinos residían en el país, frente a casi 7 mil peruanos. En este sentido, se podría señalar que esta niñez ingresó a la escuela chilena, sin embargo, en pocas ocasiones se la ha abordado como objeto de investigación. No siendo el caso de la niñez peruana que teniendo un significativo incremento diez años después (como se observa para el año 2014), ha sido visibilizada tanto en escenarios académicos como en los mediáticos e institucionales.

Por otra parte, se puede señalar a partir de los dos gráficos que desde las estimaciones del último informe del DEM hay más argentinos que peruanos en Chile en el rango de 0 a 19 años; siendo estos últimos sobre quienes posamos la lupa académica y mediática, cuando las

motivaciones para abordar la niñez como objeto de investigación remitirían a su condición en tanto “hijos de migrantes”. En este caso, la mirada sobre la reunificación familiar, y la masividad de la que se hablaba estaría directamente relacionada con los estadísticos sobre los adultos migrantes (que habrían traído a sus familias) y no sobre la particularidad de la migración infantil.

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, la migración infantil es altamente heterogénea y responde a características particulares de acuerdo a los países de origen. Efectivamente se ha ido incrementando la migración en las últimas décadas en Chile, siendo caso paradigmático la migración peruana, donde la población menor de 19 años también se incrementó en la última década (como se puede observar en el Gráfico 11), aunque sin alcanzar a sus pares argentinos. Sin embargo, desde los antecedentes académicos, institucionales y mediáticos se hipervisibilizó a los primeros y se invisibilizó a los segundos. He aquí que desde los resultados de las entrevistas hechas al interior del proyecto Fondecyt, Tijoux indicara que

“La percepción que hoy tienen los chilenos de la inmigración y de los inmigrantes es muy distinta dependiendo de quién se trate. La mirada hacia la migración peruana es negativa y al igual que sus padres, los hijos de inmigrantes peruanos que abordamos en este trabajo enfrentan la violencia racista y xenófoba” (Tijoux, 2013, párrafo 12)

Opera en este sentido la creencia de que los niños peruanos son el grupo extranjero más significativo residente en el país y que en esta medida llenan la escuela pública. Esta visibilización problemática a la cual se hace referencia como el problema de la “*herencia numérica*” tiene una contraparte con la ausencia de referencias sobre la niñez de origen argentino, así como de otros países tales como Estados Unidos, España o Brasil, en lo que se ha llamado “la niñez invisible para las migraciones” (Suárez-Cabrera, 2015b), en contraste con el “*problema de la herencia*”.

Lo anterior se refiere a la construcción de la niñez como objeto de estudio desde características que no les serían propias, sino que han “*sido heredadas*” de los sujetos adultos de la migración; que opera como una forma de vincular a la niñez con características y evaluaciones negativas realizadas sobre sus padres (como grupo social inmediato) y sobre “los peruanos” como grupo nacional de referencia.

En este sentido, esta niñez del Perú fue enunciada desde una “*herencia numérica*”, desde una serie de referentes sobre invasión a la escuela pública y masividad a pesar de que su permanencia en el país no tuvo una correspondencia (cuantitativamente numerosa) con los datos estadísticos

del censo del 2002, cuando éstos fueron los más citados para dar cuenta de su “masiva presencia” entre la infancia migrante.

Capítulo 11

Resultados III: Dimensión histórica del discurso

Se señalaba al comienzo del documento que de la producción de datos en esta investigación responde a dos momentos específicos: una parte fue realizada entre el 2011 y 2012 al interior del Proyecto Fondecyt con el grupo de investigación bajo la dirección de la profesora M. E. Tijoux; la segunda parte responde a la implementación de los mapas parlantes entre los años 2013 a 2014, cuyos resultados se pueden encontrar en los capítulos 4 y 5 de este documento.

Durante los años 2011 y 2012 se realizaron “entrevistas en profundidad semi-dirigidas al personal que trabaja en las escuelas, docentes y otros, para que nos entreguen sus puntos de vista sobre los encuentros con las niñas(os) hijos de inmigrantes peruanos” (Tijoux, 2011, p. 6), donde algunas de éstas se dieron en función de los espacios físicos de análisis, es decir, la escuela y el barrio; así dos de las entrevistas se realizaron a manera de “mapas andantes”. Particularmente se resalta la utilidad de la entrevista como estrategia de producción de datos al interior del proyecto Fondecyt:

“Considerando el campo escolar, realizaremos entrevistas en profundidad a los adultos que en contacto con ellos(as) en tanto actores de la experiencia que portan significados y sentidos de lo vivido, incididos por sus propias vivencias personales. La entrevista en profundidad semidirigida nos permitirá acceder a las significaciones emanadas del ámbito de la intimidad” (Tijoux, 2011, p. 20).

De allí, ya finalizado el proyecto Fondecyt, para la investigación doctoral se retomaron 8 de las entrevistas realizadas a adultos con quienes la niñez migrante tenían contacto en su interacción en la escuela chilena, es decir, directores, secretarías, docentes, y psicólogos; estas entrevistas fueron analizadas entre el 2014 y el 2015 bajo una metodología (análisis del discurso) propia de este estudio como resultado de la estadía doctoral de la investigadora en la Universidad de Georgetown (EEUU), ya que en el proyecto Fondecyt se implementó una estrategia diferente (análisis de contenido).

Los adultos en su actuar cotidiano iban configurando significados alrededor de la niñez migrante al interior de las instituciones educativas. Si bien la investigación estaba dirigida a indagar sobre la niñez peruana, en las entrevistas aparecieron discursos sobre otros niños/as nacidos en Colombia y de Haití que fueron relevantes para la formulación de la investigación doctoral.

Al interior del Análisis Histórico del Discurso propuesto por Wodak (2003), la intertextualidad ocupa un lugar preponderante que permite el abordaje “de la dimensión histórica (intertextual) de las prácticas discursivas por medio de la exploración de las formas en que géneros particulares del discurso están sujetos a cambio a lo largo del tiempo” (Wodak & Ferreiro, 2013, p. 198). En este sentido, los procesos de formación de las nuevas repúblicas en los territorios latinoamericanos, y particularmente en Chile han estado ligados a las migraciones de siglos pasados, donde la manera en que fueron significados los extranjeros en aquellos tiempos influiría en la significación de la niñez que llega al país.

Es en este sentido y en este capítulo, bajo la propuesta analítica de Wodak, donde se abarcarán los referentes macrosociales presentes en las entrevistas, por lo cual incluir la dimensión histórica de la construcción del Estado-nación (su institucionalidad, las narraciones de nación que allí se dan) es clave para la comprensión de las migraciones actuales en el país; aquí se palpa la existencia de un eje temporal en el proceso de construcción de referentes identitarios que posteriormente condensarían una “identidad nacional” o “identidad chilena”.

El apartado titulado “Desmitificando las migraciones del pasado: Ellos también llegaron a *“piezas”*”, permitirá acercarse a temáticas abordadas en capítulos anteriores, tales como las relacionadas con referentes históricos de migración (formación del Estado chileno y la gestión migratoria en los siglos XIX y XX), así como aquellas que caracterizan a la migración en las últimas décadas tanto en la normativa nacional (Ley de Extranjería), como supranacional (pactos binacionales, Mercosur, pactos de Derechos Humanos); estos elementos estructurales también estarán presentes en los otros apartados.

Podemos encontrar en dos espacios concretos los referentes identitarios vinculados al espacio desde los cuales la niñez de las migraciones es mostrada a partir de las entrevistas analizadas: en el barrio marginal y en la escuela municipalizada; de aquí que el segundo y tercer apartado acerquen a la construcción discursiva de la niñez en este eje espacial. Finalmente, los últimos tres apartados harán referencia a la vinculación de la niñez como parte de un colectivo, es decir, como miembro de “la familia” no nacional. En el siguiente capítulo se abordarán otros mecanismos de análisis sobre la niñez migrante, en relación a la manera como se nombran y a los referentes que se usan para su configuración como objeto particular desde las entrevistas señaladas.

Desmitificando las migraciones del pasado: También llegaron a “piezas”

El siguiente análisis permitirá comprender este eje como un proceso histórico de larga data, donde habría una focalización en la ‘nueva migración’ invisibilizando las características de los asentamientos de los inmigrantes de siglos pasados:

“¿Dónde cree usted que llegaron los judíos que llegaron después de la segunda guerra mundial? A una pieza, po. ¿Dónde llegaron turcos, los que decimos turcos, que básicamente eran palestinos y libaneses que llegaban a Chile a comienzos, o en la primera mitad, de, del siglo veinte, ya? A piezas. Y que posteriormente iban, iban arreglándose y que lograban conseguir un domicilio. Yo le llamo por ejemplo. Donde yo vivía, porque yo vivía con mi abuela, porque yo soy un abuelado, ya. Entonces yo vivía con mi abuela en una casa grande, ahí en el sector de Santa Isabel, en la calle Girardi, vivía yo, que ahí la casa todavía está. Entonces yo me recuerdo que ella le arrendaba una pieza a una señora árabe. La señora Virginia, ella le arrendaba y la señora Virginia vivía con uno de sus hijos ahí. Y nosotros le arrendábamos la pieza. Entonces, y si usted va, que algo yo conozco, porque me tocó estar, y por lo tanto lo conozco de cerquita. En Buenos Aires usted llega a vivir a pieza. Y llega a vivir a pieza a unas cuestiones llamadas hoteles que no son hoteles, que son con patente de hotel, pero que arrendaban piezas. Arriendan la pieza, si llegan. Los migrantes son poco, según dice, los Luksic llegaron con plata, no sé hasta cuánto será cierto (risas). Pero son algunos los que pueden llegar, mínimos los que llegan a radicarse a otro país con dinero. Si la mayoría llega con una mano adelante y otra atrás. Imagínese los españoles que llegaron después de la guerra” (Extracto I Entrevista a director Escuela 1 (E1)).

Este extracto responde a la pregunta sobre las condiciones habitacionales de los migrantes peruanos, señalándose que ellos vivían en piezas al interior de cités e inquilinatos, alrededor de la escuela. Son varias las estrategias discursivas que dan soporte a la argumentación, que siendo del *topos de la historia* (Wodak & Ferreiro, 2013) va siendo tejida por elementos tanto macrosociales como las migraciones de los siglos pasados, como microsociales, ya más de la experiencia de vida del entrevistado. Allí se desarrollan tres puntos temáticos: los tipos de migración, sus condiciones económicas y sus condiciones habitacionales.

Así, la persona entrevistada retoma migraciones al país ocurridas en otros tiempos, para distanciarse de la generalización “*los peruanos son los que mayoritariamente viven en cités*”, enmarcando tales condiciones de vida en un proceso de asentamiento urbano de largo plazo, donde primero se vive en espacios más pequeños y luego hay un desplazamiento a otros más grandes.

El entrevistado interpela de forma directa a quien realiza la entrevista y va desglosando los tipos de migración anteriores; en este sentido interesa resaltar desde las estrategias de nominación,

la referencia a judíos, árabes, o ‘turcos’ (sirios, palestinos y libaneses), y españoles como sujetos de la migración. Así a través de un símil no explícito, éstos son posicionados en igualdad de condiciones (económicas y habitacionales) a los sujetos de las migraciones actuales. En este sentido, el entrevistado busca enfatizar que tales situaciones de pobreza de los recién llegados hacen parte de un proceso histórico de asentamiento en el país, independientemente de su nacionalidad de origen.

Para dar soporte a su argumento emplea por una parte su propia experiencia, y por otra, retoma la de la familia Luksic. Respecto a sus propias vivencias, las presenta en dos momentos, también como parte de un continuo. En la primera durante su infancia como espectador, narrando la historia de una mujer árabe y su hijo que arrendaban en la casa de su abuela y en la segunda, como sujeto mismo de la migración: *Entonces, y si usted va, que algo yo conozco, porque me tocó estar, y por lo tanto lo conozco de cerquita. En Buenos Aires usted llega a vivir a pieza*. Así se posiciona a sí mismo como sujeto migrante en el país vecino.

Emplea también un nombre propio para nominar a “los Luksic”, apelando a un conocimiento común con las entrevistadoras. En la frase *“los migrantes son poco, según dice, los Luksic llegaron con plata”*, busca plantear una diferencia de la mayoritaria migración pobre con ésta, la cual es considerada una de las familias con mayores ingresos económicos del país. Esta visibilización de las migraciones del pasado como *“pobres también”*, tensionan la mirada idealizada que se encuentra en algunos textos cuyos relatos sobre “la migración de ultramar”, la cual ha sido distancia de la pobreza, siendo ésta asociada únicamente a “la nueva migración”. He aquí que en un ejercicio de deseñalización en el sentido foucaultiano, se van tensionando los relatos naturalizados sobre la tajante división entre las dos grandes migraciones narradas aquí.

En este sentido, el extracto de la entrevista permite “integrar el contexto sociopolítico y estructural del análisis e interpretación de los significados textuales” (Wodak & Ferreiro, 2013, p. 194) que propone el análisis histórico del discurso (AHD). He aquí que interesa retomar los procesos migratorios en Chile como un continuo, donde el Estado responde de manera diferenciada al tipo de migración de acuerdo al contexto específico de cada época y a los sujetos de la migración de acuerdo a su origen.

Los marginales espacios barriales y la criminalización de la juventud

En un texto elaborado en relación a los mapas parlantes al interior del proyecto Fondecyt se señalaba que:

“La segregación espacial de la cual son objeto los niños y las niñas de la migración peruana en la Región Metropolitana, de acuerdo a los trabajos que antecedieron esta investigación se vincula más a elementos estructurantes de la configuración de espacios urbanos que nos remiten a la pre-existencia de elementos habitacionales vulnerables, como la presencia de los cines en las comunas objeto de nuestro estudio, o su concentración en algunas escuelas, entre otros ya señalados. Donde no existe una separación residencial exclusivamente en torno a la nacionalidad, sino una reproducción de las condicionantes económicas a las cuales se insertan las familias de origen peruano” (Molina-Díaz & Suárez-Cabrera, 2012, p. 14).

En este sentido, los nuevos habitantes de estos sectores reproducen no solamente tal segregación sino también las estigmatizaciones, relaciones y problemáticas vinculadas al uso de los parques y espacios públicos de los barrios, como podemos observar en la siguiente cita:

“Investigador: ¿Los XXX (nombre de grupo señalado como pandilla del sector) son migrantes?”

Entrevistado: La mayor parte.

Investigador: ¿Peruanos?

Entrevistado: Sobretudo.

Investigador: ¿Están constituidos por adolescentes?

Entrevistado: Por eso le cuesta tanto a la policía intervenir en este lugar, ni siquiera cachan. Porque como son cabros no se imaginan que el volumen demográfico sea tan alto, no cachan que son 80 huevón, 80 huevones quemados.

Investigador: ¿Ellos trafican?

Entrevistado: No, no trafican”

Lo anterior ejemplifica la criminalización de las prácticas que se dan alrededor de estos jóvenes, quienes son inscritos en una red de relaciones vinculadas al microtráfico de drogas a pesar de no realizar tal actividad como en la misma entrevista se explicita, operando así el conocimiento-regulación (Santos, 2008). Esta situación se dio en una de las escuelas que está al interior de una población o sector vulnerable caracterizado por un alto nivel de microtráfico de drogas.

Ahora bien, tal como señalaba Schiappacasse desde su análisis sobre segregación residencial, “a pesar de los bajos niveles de segregación espacial, se observa una tendencia clara en los extranjeros por vivir junto a sus pares socioeconómicos chilenos” (Schiappacasse, 2008, p. 29) y en este sentido se comprende también la ubicación de colectivos como el haitiano analizado por Rojas Pedemonte y Vásquez Rencoret, en comunas de bajos ingresos que se caracterizarían por baja calidad en los servicios públicos (Rojas Pedemonte & Vásquez Rencoret, 2015), visibilizando (tal como con los jóvenes peruanos que habitan poblaciones donde hay tráfico de drogas)

problemáticas sociales de larga data y que han sido naturalizadas bajo la segregación socio-económica que caracteriza a la capital del país; así las instituciones educativas indagadas comparten en mayor o menor medida las problemáticas sociales de los sectores que les rodean.

Si bien el sujeto de interés de la investigación es la niñez, se resalta este apartado con el objetivo de exponer la manera como se producen los sujetos y como tal quedan sujetos a discursos criminalizantes y marginalizantes desde los dispositivos de saber/poder. Dicha enunciación ya había aparecido reiteradamente a lo largo del siglo XX cuando se hablaba de una “infancia retardada, degenerada y criminal”(Galeano, 1998, p. 39).

Narraciones de nación y su legado en las familias chilenas y peruanas

Ahora bien, a continuación, se promoverá una lectura de los fenómenos migratorios en Chile como procesos que responden a hechos de larga data a partir de un ejercicio de historización sobre la formación del Estado y las políticas de colonización, así como en relación a la historia reciente del país sobre la dictadura, su legado bajo la ‘Ley de Extranjería’ y la implementación del neoliberalismo desde sus narraciones de nación y la manera como ello se vincula con la niñez de las migraciones.

Se presenta un extracto de una entrevista donde se hacía un ejercicio de descripción de la niñez de nuestra investigación y que se instaura en el orden de la representación; así, siguiendo los aportes de Restrepo (2012), hará parte de las políticas de la diferencia. He aquí que, desde el Análisis Histórico del Discurso, la intertextualidad de los discursos nos lleve a la relevancia de estos hechos para la construcción de narrativas y referentes identitarios nacionales:

Extracto I:

“Hoy en la mañana yo estuve conversando con la mamá de un chico que está en octavo, que llegaron este año, no son peruanos, son chilenos, pero el chileno que llega acá tiene características socioculturales y económicas muy parecidas. Entonces son unos, unos chicos de, que son étnicos mapuches”
(Extracto VI Entrevista a director E1).

El extracto de esta cita hace referencia a las características de la población escolar que contiene la institución educativa. Aquí la persona entrevistada busca vincular las familias chilenas y peruanas como parte de un grupo socio-económico vulnerable, y con ‘*características socio-culturales parecidas*’. He aquí uno de los pocos espacios donde opera la construcción igualitaria de una chilenidad y una peruanidad en el espacio escolar, pero precisamente opera porque se usa el “reducto mapuche” que opera “como un rastro racial siempre vigente” (Menard, 2011, p. 328).

Extracto II:

E4: “Los niños peruanos en relación a eso [al certificado de nacimiento] como que no abren su boca, ni para la Guerra del Pacífico, nada de eso. Son como súper piolas. Yo creo, yo tengo la impresión de que sí, el niño peruano se siente como que es inferior al chileno, De que ellos resienten como eso, como de que es inferior, por eso el que es chileno y tiene certificado verde se siente tan feliz de tenerlo ¿cachai? Porque como que ser peruano es menos. No lo mismo con los colombianos ni los ecuatorianos, pero el que es peruano sí, yo tengo la impresión que se siente que es menos. Y yo diría que es básicamente también porque yo lo he visto en los apoderados peruanos y todo que tienen como un tema de... resentidos, como que de repente se autodiscriminan ¿cachai?, sin necesidad que los discriminen, ellos se discriminan solos.

¿En qué va por ejemplo esa...?

E4: Ellos mismos por ejemplo dicen -No, que yo creo que me atendieron mal donde usted me mandó. — ¿Y por qué? -No, que yo creo que como me vieron negra, como me vieron morena con mis rasgos, entonces tienen que haber pensado que era peruana y yo le digo: -pero si eres peruana, o sea, no importa que lo piensen porque...; -Sí, yo creo que por eso le digo: -No lo creo porque allá es la oficina de migrantes, o sea, atienden extranjeros, a todos. Pero por cualquier trámite que ellos no saben hacer o que no resulta como ellos querían o cualquier cosa, ellos lo resienten, que es porque —abb, bueno, como soy peruana, ¡claro! No, como yo soy peruana. Sí. Porque ellos se relacionan muy así.” (Extracto I Entrevista a psicóloga E4).

En este extracto, se responde a la pregunta de si el certificado de nacimiento, ‘certificado verde’ genera diferencia entre los niños peruanos que llegaron a estudiar a la escuela y los niños que nacieron en el país y cuyos padres son peruanos, ya que la persona entrevistada había indicado en una pregunta anterior que no debería haber diferencias entre ellos.

Se encuentra aquí una referencia intertextual que remite a uno de los hitos más importantes en la construcción de la identidad nacional de varios países del sur del continente, la Guerra del Pacífico, que como se expondrá en este apartado, será clave para la comprensión de la manera como discursivamente se construye la alteridad no chilena en las migraciones de las últimas décadas. En esta cita, esta referencia histórica es el eje de la construcción del argumento que desde una lógica causal atañe directamente a los participantes de la guerra.

“Los niños peruanos en relación a eso [al certificado de nacimiento] como que no abren su boca, ni para la Guerra del Pacífico, nada de eso. Son como súper piolas”.

En esta frase, se identifica la manera como se construye el argumento realizando un rápido desplazamiento de la respuesta, sobre el certificado de nacimiento, hacia la referencia histórica sobre la Guerra del Pacífico. Ésta es tomada como un tema en el que niños y niñas “no abren su boca” y “son piolas”, es decir, silenciosos, sin contradecir lo que escuchan. La manera como esta referencia es traída a la entrevista como uno de los temas sobre los cuáles, como extranjeros no opinan, es relevante para dar cuenta de la configuración de los significados alrededor de las nacionalidades de los niños que llegan a la escuela. He aquí que desde el análisis de las estrategias de nominación y de predicación se identifican varios grupos, uno por nacionalidades, otro por rangos etarios.

Primero, por nacionalidad discursivamente son enunciados cercanamente 'peruanos y chilenos'; luego son nombrados los 'colombianos y los ecuatorianos'. Este distanciamiento no solamente es discursivo, también es geopolítico, porque solamente Perú tiene una frontera directa con Chile, no siendo ese el caso de Ecuador y Colombia. Los niños de estos últimos son excluidos de la asignación “resentidos” o “inferiores”.

Tal exclusión deja en el seno del argumento a dos grupos, un nosotros -los chilenos- y un ellos – los peruanos-. En la medida en que la Guerra del Pacífico como conflicto geopolítico terminó con la victoria y apropiación de territorios por parte de Chile, terminó con un ganador (Chile) y unos perdedores (Perú y Bolivia); en la entrevista, esta oposición vuelve a aparecer, articulándose un nosotros/vencedores y ellos/vencidos, donde los sentimientos de inferioridad y de resentimiento de 'los peruanos' fueran consecuencia del conflicto bélico de finales del siglo XIX.

En este sentido, desde la cultura popular y/o la historia oficial, se ha ido presentando a tal alteridad nacional como 'perdedores', en una narrativa de nación que se conecta la vida cotidiana de las personas con un destino nacional existente antes que ellas mismas (Hall, 2010).

En ningún momento de la entrevista se hace referencia a los niños de Bolivia, que si bien existen en el colegio, no aparecen discursivamente. Esta ausencia se explica en ese apartado, dados los diferentes procesos de 'chilenización' aplicados en los territorios que fueron del Perú y los que pertenecían a Bolivia.

En segundo lugar, las características negativas asignadas a “ellos”, fueron analizadas a través de las estrategias de predicación. Los sentimientos de inferioridad y el resentimiento, así como la autodiscriminación, son adjudicados no sólo a la niñez, sino también a los adultos,

logrando abarcar discursivamente a 'todos ellos'. Aquí, el sujeto de la entrevista se distancia de la narración al presentar un contexto distinto a la escuela y con otros actores, a través de un caso en el cual emplea la multivocalidad para dar soporte a la idea “ellos se autodiscriminan”.

En este sentido, a través de las voces de los adultos peruanos, el caso involucra un desplazamiento de la categoría nacionalidad, referenciada en el certificado de nacimiento y la Guerra del Pacífico, hacia las características fenotípicas “yo creo que como me vieron negra, como me vieron morena con mis rasgos”; de modo que la narración opera como un ejercicio de racialización de un grupo (representado por la mujer morena extranjera) y del blanqueamiento de otro (chilenos en la oficina de migrantes).

Ahora bien, las discriminaciones por razones de nacionalidad o etnia-raza que han sido ampliamente documentadas sobre las migraciones en el país, son adjudicadas a una percepción de malestar subjetivo e invalidado desde la entrevista, “sin necesidad que los discriminen ellos se discriminan solos”.

Su malestar emerge como causa y consecuencia, en un razonamiento circula donde opera la premisa “ellos se resienten, se sienten inferiores, se autodiscriminan, y se relacionan así”, eliminando del discurso las causas objetivas dadas en la oficina de migrantes que relata, enfatizando una esencialidad adjudicada tanto a la niñez como a los adultos del Perú. Así la conclusión de las premisas en el razonamiento expuesto llevaría a señalar que “ellos se discriminan, porque no son blancos”.

“Pero por cualquier trámite que ellos no saben hacer o que no resulta como ellos querían o cualquier cosa, ellos lo resienten, que es porque –abb, bueno, como soy peruana, ¡claro! No, como yo soy peruana. Sí. Porque ellos se relacionan muy así.” (Extracto I Entrevista a psicóloga E4).

“Ellos se relacionan muy así” es la frase que permite identificar la naturalización de la inferiorización que es visible en la entrevista y ha operado como parte de las narraciones sobre la nación, una nación vencedora y blanca. En este sentido, se ve cómo la Guerra del Pacífico es uno de los hitos históricos que operan como mito fundacional de las relaciones entre los habitantes de Perú y Chile.

La educación municipal desfinanciada y los nuevos pobres

Así, tal como Redondo lo menciona, “la herencia educativa del régimen militar es un sistema municipal desfinanciado, con un control autoritario de los profesores y unos escolares

disciplinados con un modelo de cuartel” (Redondo, 2015, p. 237). Por lo cual, no fue raro encontrar ese ‘tono militar’ como forma de operar al interior de las escuelas:

“No me había equivocado al entrar aquí [a la escuela] con casco, con bototo, con el sable. Y con la metralleta puesta. Y seguí así porque vine el día sábado a conocer el colegio bien, por fuera, por todos lados y escuchaba algunas opiniones de la gente, que no sabían quién era yo en ese minuto. Y la verdad que aparte de darme mucha pena, me dio mucha rabia con la gente, con mis profesionales, entonces por eso llegué de esa manera. Ordenando, ni siquiera pedía por favor, ninguna cosa. Muy pesada, muy antipática, muy bruja, todo lo que tú quieras. El capataz de fundo llegó aquí. Seis meses estuve en esa lógica. En esos seis meses tuve que demostrar que las cosas tenían que cambiar ” (Extracto II Entrevista a Director E5).

Esta primera cita hace parte de la descripción que la persona entrevistada hace de su llegada a la institución educativa y que desde su caracterización estaba desordenada, ya que docentes y personal administrativo no realizaban correctamente su trabajo. En esta cita, las referencias a la vestimenta militar *casco, bototo*, y a las armas, *sable y metralla*, configuran desde el análisis las estrategias de referencia y nominación, un escenario metafórico bélico, donde su auto-descripción remite, en su función en la dirección de la escuela, a la de un mando militar o como la persona señala, al “*capataz de fundo*”, cuyo rol autoritario impregnaría no solamente su relación con el personal docente, sino también con las familias migrantes como veremos en un capítulo posterior.

“Que hubiera más disciplina, porque yo creo que se puede lograr la disciplina. Yo te lo doy firmado que se puede disciplinar, se puede disciplinar la escuela, se puede hacer un trabajo con la escuela, se puede hacer un trabajo con los niños, se puede hacer un trabajo con las mamás. Siempre y cuando uno sea majadera. Tú sabes que el chileno está acostumbrado a que sean majadero con uno ¿Tú sabes que en Chile les gusta que la gente sea dictadora? ¿Por qué le gusta que sea dictadora? [...] Tú tienes un papel a donde está todos los reglamentos y ¿qué pasa? Que no todos se dan cuenta. Pero sí tú los llamas, los llamas, le exiges, le exiges y tú tienes que dar, tú no tienes tu metro cuadrado. En el Instituto Nacional tú te sales de las reglas, chao pescado. No sirves como alumno y ¿qué haces? Y dime que es dictador, eso es ser dictador” (Extracto I Entrevista a secretaria E3).

Por otra parte, la segunda cita hace parte del argumento de otra persona entrevistada quien señalaba su descontento por el rol del actual Inspector General de la escuela. Interpelando a quien realiza la entrevista, como si ello fuera un saber común, esta persona se remite a la Dictadura como una estrategia para imponer el orden ausente en la escuela desde su descripción tanto a los niños como a las mamás. Hay aquí un ejercicio de reordenamiento de quienes se enuncian en la cita, ya

que estos dos (niños y mamás) son configurados discursivamente como sujetos pasivos sobre los cuáles se debe actuar, los cuáles deben ser moldeados. Así, el disciplinamiento del cuartel militar tiene su expresión al interior de la escuela como dispositivo biopolítico para la normalización de cuerpos.

En este experimento llevado a cabo en el país por parte de la economía neoliberal y economistas formados en la Escuela de Chicago –conocidos como *los Chicago Boys*– se eliminaron los derechos educativos conquistados en los últimos tiempos. Donde por una parte, a partir de estrategias privatizadoras, se negaron las posibilidades de la educación como derecho social, donde “la educación pública y democrática entendida como una conquista social, es corroída por una comprensión mercantil de la educación como bien de consumo, justificada por las bondades del lucro” (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 167), configurando, por otra parte, un escenario para la emergencia de la educación como un objeto del mercado a ser adquirido por parte de las familias chilenas (y aquellas que llegaron al país), para el futuro de sus hijos. La reforma educativa con fuertes lineamientos neoliberales,

“se trata en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores... (la educación) lejos de ser un derecho del que gozan los individuos dada su condición de ciudadanos, debe ser transparentemente establecida como una oportunidad que a los individuos emprendedores, a los consumidores “responsables”, se les presenta en la esfera de un mercado flexible y dinámico (el mercado escolar)” (Gentili, 1997, p. 60).

Desde la doctrina neoliberal, según el análisis de Gentili (1997), la educación pública en el escenario latinoamericano había fallado. Para el neoliberalismo “la escuela está en crisis porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los “usuarios” del sistema” (Gentili, 1997).

El cuestionamiento al Estado (Docente, de Bienestar, Interventor, asistencialista, etc.) frente a su incapacidad de administrar los sistemas educativos nacionales pasaría a ser remediado por una lógica racionalista, por una descentralización que implicó el involucramiento directo del sector privado en algo más complejo que la desconcentración del sistema público, dado el ingreso de otros operadores en la administración de la educación. Según Redondo, “bajo una pretendida

descentralización, se ocultó una precarización de la educación pública y un traslado de la responsabilidad y culpabilidad del Estado (la política) a los establecimientos privados y a los municipios (ciudadanos)” (Redondo, 2015 p. 213).

De manera que buscando la eficacia y eficiencia en la lógica neoliberal, no se aumentaron los presupuestos educativos, sino que se hizo un uso racional del espacio escolar, donde no hacen falta más alumnos sino “alumnos más responsables y comprometidos con el estudio” (Gentili, 1997). En la misma línea que planteaba este autor, a finales de la década de los noventa el mercado ha jugado un rol en la construcción de mecanismos competitivos meritocráticos que terminaron orientando los procesos de jerarquización de las instituciones escolares y de los niños y niñas que allí se desempeñaban.

Jesús Redondo, a partir de su amplio trabajo sobre políticas educativas en la Universidad de Chile, llama la atención sobre el éxito del mercado educativo en el país, que como “negocio en la educación” creció en el período 1990 a 2001, incrementándose los colegios privados en más de mil, mientras cincuenta colegios municipales fueron cerrados (Redondo, 2015). Este temor ante la desaparición de la escuela pública fue encontrado en las entrevistas, como se verá en la siguiente cita, cuando la persona entrevistada responde a la pregunta *¿los peruanos y las peruanas, qué le aportan a la Escuela?* y les configura como un nuevo consumidor de una escuela desfinanciada y a su vez, empobrecida.

De hecho, el argumento que responde al *topos* de ventaja o utilidad (Wodak & Ferreiro, 2013), evidencia la relación instrumental que atraviesa a la niñez como usuaria desde esta lógica mercantil, pasando así por un proceso de objetualización para ser nominada como “*una ganancia*” en la medida que incrementa la matrícula y por consiguiente, aporta a la supervivencia de la escuela municipal:

“En realidad, eso debe subir matrícula no más (risas) para mí eso es no más [...] Es ganancia. Porque que te llegue un niño extranjero aunque sea indocumentado es trabajo que tú tienes seguro, y que en realidad la escuela no se va a morir porque siempre nos estuvieron amenazando que la escuela la iban a cerrar”
(Extracto IV Entrevista a Inspector E3).

Dado lo anterior, la niñez que llega a estos escenarios escolares, donde la educación es una mercancía en la cual se invierte, se ve inserta en lógicas neoliberales propias del país, lógicas que vivieron en sus lugares de origen con sus características particulares, que producen la desigualdad socio-económica, y desde allí son nombrados como *aporte*, como no dejan morir a la escuela

pública, pero también como un *nuevo problema* ya que en esta misma lógica se le culpa del fracaso escolar, junto con su familia, en lo que Redondo ha llamado la psicologización de los problemas sociales.

Así, el legado de la dictadura también compete a los nuevos integrantes de la sociedad chilena. Estos, niños y niñas con sus familias, hijos/as y parejas de retornados, en fin, se enfrentan a un escenario hostil en el cual las relaciones de solidaridad que caracterizaban al tejido social pre-dictadura no volvieron a emerger al final de ésta, o al menos no en los escenarios indagados en el contexto del centro de Santiago, sobre lo cual se volverá en capítulos posteriores.

“Porque en nuestra escuela antiguamente no teníamos extranjeros, teníamos harta matrícula, teníamos hartos niños, pero eran puros niños chilenos del sector con las mismas las características siempre se han mantenido. Según mi percepción, son niños de alta vulnerabilidad, ellos son con riesgo social. Que son niños que necesitan mucho apoyo! Que son niños de familias disfuncionales, hacinados, esa característica siempre ha tenido esta escuela” (Extracto I Entrevista a Docente E2).

Haciendo referencia a la población escolar tradicional de la escuela, es decir, nacida en el país, se desarrolla un argumento desde el *topos* de la responsabilidad (Wodak, 2003). Aquí se configuran desde el análisis de las estrategias de referencia y predicación, como sujetos problemáticos naturalizados, es decir, ligando las problemáticas concernientes a la infancia y juventud como algo propio de su naturaleza. Cuando se les señala como *“Que son niños de familias disfuncionales”* decanta el argumento en la adjudicación de dichas características a un problema privado de orden familiar, lo cual es coherente con una perspectiva donde el Estado sólo actúa cuando ellas inciden en el espacio público, es decir, cuando hay vagancia, deserción escolar o infracción de leyes penales (de la Maza & Riveros, 2014).

Dicha situación caracteriza a algunas de las escuelas de sectores marginales del centro de Santiago, donde el microtráfico, la delincuencia y la violencia intrafamiliar son parte de las historias de las familias de los escolares. En este sentido, la cita a continuación permite entrever las problemáticas sociales que se entretienen con la infancia, nacional y no-nacional:

“el 95% de los niños [de la escuela] tiene drama fuerte en la casa. Son narcos, cosas así, son de pandillas, cosas así, o, tienen problemas económicos, viven en una pieza, no tienen qué comer, todos tienen algún drama.” (Extracto X Entrevista a Secretaria E7).

Familias extranjeras y la carga administrativa en las escuelas

Se encuentra que las percepciones de masividad e invasión derivadas de las interpretaciones de los datos estadísticos sobre la migración adulta y adjudicadas a su niñez, se complementan con las concepciones, imaginarios y prejuicios generados en algunos espacios de la escuela. A continuación se presenta el análisis a un extracto de una de las entrevistas con una de las personas que ha trabajado por una década con familias extranjeras especialmente que provienen del Perú.

“E3: Pero el hecho de que los papás, yo tampoco puedo decir pucha, los papás pueden tener 120.000 pesos para el primer carnet que cuesta eso. No sé cuánto estará costando ahora el primer carnet. Ustedes lo deben saber, que es para...”

Investigador 1: es diferente por nacionalidad. Para Colombia son cerca de 150.000.

E3: Imagínate. El primer carnet, 150, después, el segundo que de nuevo es provisorio, no sé cuántos meses, te cuesta 60 y el último que va a ser este tramo ¿va a ser 3.800 pesos? Entonces una mamá que viene de afuera a buscar una buena vida [...]

E3: Cero compromiso de los papás, cero compromiso, porque [dice el nombre de quien dirige la escuela] está súper comprometido con los cabros, quiere a lo cabros, le gusta el leseo con los cabros. Pucha, hace cosas por los cabros y realmente los papás nada, nada [...] Entonces yo digo, papás, cero compromiso.

Investigador 2: y además de la falta de compromiso de los padres, ¿crees que hay algo más que está ahí?

E3: El sistema, el sistema de los extranjeros que no le dan a conocer lo que tienen que hacer, o se harán los que no saben, en realidad no sé. De saber que cuando tú vienes a Chile, y tienes, tú sabes que te vas a venir a quedar, arreglá tu situación al día, ponerte a saber que tenés que tener tu carnet de identidad para poder terminar tu año en la educación. Porque si tú no haces ese trámite vas quedando atrás, vas quedando atrás. Atrasas la escuela, atrasas el compromiso de todos. Entonces los papás tampoco les interesa mucho eso, que aquí se les da mucha facilidad, y tampoco se le exige al niño que tiene que hacer su trabajo, a los papás en otros colegios por ejemplo, yo te voy a decir, yo quedé muy sorprendida este año cuando me llamaron de la escuela XX, cuando ellos tenían por primera vez en septiembre un caso que todavía no les llegaba un carnet de unos niños, en septiembre. Ellos no sabían cómo arreglar la situación y yo les dije, bla bla, porque yo me lo sé. Entonces yo les dije, oye tú estás escandalizado con uno, yo tengo 50, 60, 70, y ellos no son todos, todos los años. Dijo no te puedo creer, yo estoy atacada. No, yo le exijo, le exijo, le exijo. Por qué otro colegio le exige y da. En esta escuela le entrega todas las herramientas. Tú sabes que aquí se le

llama al apoderado para decirles que hay reunión de apoderados. Se les llama por teléfono que hoy día hay matrículas, se les llama por teléfono que hay una comunicación del niño para que se las revise, y se las traiga firmada o sea.

Investigador 2: y cuando tú decías que tú sabes cómo todo ese trámite que hay que hacer, ¿a qué te refieres?

E3: Cuando escuche que tú vienes a Chile, se supone que tú vienes de vacaciones, se supone, ¿no es cierto? Tú traes al niño, lo traes para acá, lo matriculas. Nosotros a todos los niños extranjeros los recibimos, exceptuando que lo mande la provincial, esa es la gran diferencia. Tiene que mandarlo con una autorización la provincial para no mandarlo y escribir abhh viene a primero básico, viene a segundo. No. Porque tú sabes que aquí un niño viene a primero básico puede venir con los seis años cumplidos, pero a segundo básico tiene que haber hecho un curso el niño y por ley le corresponde pasar por el ministerio de educación y ellos lo asignan a qué curso va. Ese trámite, la provincial te da seis meses para hacer ese trámite. Seis meses. En tres meses tú tienes que regularizar tu carnet de identidad, ¿no es cierto? Que eres provisorio, ta, tata. No lo hacen, esperan, esperan y eso va atrasando.

Investigador 2: ¿Pero ustedes qué hacen con el niño?

E3: Lo matriculamos siempre y cuando tenga segundo básico,

Investigador 2: Ahh ya, de segundo para arriba.

E3: Porque si entran a primero. Claro. Porque si vienen a primero con seis años cumplidos y trae sus certificado de nacimiento ante notario, legalizado, se matricula en la Escuela [nombre de la institución], igual que los de kínder, y pre-kínder. Ese es el trámite, entonces los papás son muy dejados. Imagínate que hace muy poco se fue una niña, ella ha sido una niña colombiana porque en realidad ella estaba, cuando te echan del país, ¿cómo es? [...] Ella ya terminó su período, entonces ella no se podía quedar un día más, porque ya había terminado su visa, todo esto. La señora supuestamente la jefa de ella le estaba haciendo todo el trámite. Nunca yo creo que se lo hizo. Algunos papeles, ella el miércoles cumple, ella si no se iba, iba presa, y la niña, nunca le hicieron sus papeles. Y se fue sin terminar. O sea, ella, muy buena alumna, todo, con certificado y todo no le podemos entregar el certificado original ¿por qué? Porque no tenía su carnet de identidad. Y eso quiere decir que ella no estudió ya un año. Y pierde ese año”

Investigador 2: Llega diciembre, y ahí, ¿Qué ocurre si llega diciembre y hay que matricularlos en marzo?

E3: Bueno, nosotros seguimos, seguimos con el mismo sistema, pero ya al año que viene, nosotros, yo me pongo más fregada ahora. Yo le exijo a la señora, porque si no la dejo repitiendo o sea no le entrego nada.

Cuando ella se quiera ir a otro colegio o van a primero medio y no regularizan su situación, entonces no se les entrega ningún documento (Extracto IV Entrevista a secretaria E3).

El extracto que se presentó anteriormente nos va a permitir comprender la manera como la Legislación migratoria se materializa en prácticas y discursos en los espacios escolares. En él (que hace parte de una de las entrevistas a las secretarías al interior de la investigación Fondecyt) la persona cuestionaba el compromiso de los padres con la escuela ya que no revisaban los cuadernos de sus hijos.

Buscando profundizar sobre este aspecto, ella retoma el asunto de la documentación de los escolares para ejemplificar el “*cero compromiso de los padres*”, caracterizando el argumento desde un *topos de responsabilidad* (Wodak 2013), donde la regularización migratoria de los escolares y su posterior matrícula, dependería de la agencia de ellos. Esta línea descriptiva indica una situación donde el Estado tiene un rol determinante en una problemática de índole familiar.

De manera que en esta forma de desarrollar el argumento, el Estado como regulador de las personas que ingresan al territorio, desaparece parcialmente del discurso, siendo así los padres los únicos responsables de la situación migratoria de los escolares. Las estrategias de ocultamiento (de la responsabilidad del Estado) y la naturalización (de la negligencia de los padres) serán motivo de análisis a continuación. Posteriormente se presentarán algunos artículos de la legislación migratoria que son determinantes a la hora de matricular a los escolares en las instituciones educativas y de generar la institucionalidad para accedan a condiciones básicas de bienestar.

Desde el análisis de la coherencia y consistencia del discurso propuesto por Pardo Abril, es decir, desde las relaciones entre tema, tópico y la citación de voces, se puede señalar que hay una integración en la manera como se da soporte a la idea que se busca desarrollar en el texto, la cual sería: “*los padres no están comprometidos con la educación de sus hijos y por lo tanto con la escuela*”. Esta idea se desarrolla durante todo el extracto a pesar de una ambivalencia en la última parte, donde se involucran otros actores co-responsables de la documentación.

Los temas que se plantean a lo largo del extracto son:

1. La documentación necesaria para matricular a los estudiantes extranjeros.
2. El rol de los padres en este proceso y
3. Las consecuencias para los/as escolares y para la escuela por la ausencia de dicha documentación.

El desarrollo de estas temáticas se da mediante el enfoque (como proceso lingüístico) sobre los padres, adjudicándoles la responsabilidad de la gestión y obtención de los documentos.

Lo que aparece en la entrevista como “el sistema de los extranjeros” remite a una serie de requisitos legales que deben cumplir padres y madres de familia para que sus hijos puedan ser matriculados y con ello, accedan a la educación en el país. En este sentido, en un ejercicio de intertextualidad, nos encontramos con la manera como la Legislación Migratoria se concreta en un espacio social concreto, en la escuela, y con ello, en documentos que les permiten o no, ejercer su derecho a la educación, en la medida en que Chile, al igual que otros Estados, se ha adscrito a la Convención de Derechos del Niño.

Por otra parte, desde este “sistema de los extranjeros”, se ve también cómo se materializan los discursos sobre una alteridad y que llega a cubrir los cupos de matrícula en la escuela municipal; como se señaló en capítulos anteriores hace parte de un escenario de privatización de la educación. Ahora bien, a nivel de documentación, para poder matricular a un niño no nacional, además del acta de nacimiento (de los territorios de origen), era requisito para la época en que se realizó el trabajo de campo del Fondecyt (años 2011 y 2012) poseer un documento de identificación nacional/chileno (el RUT, que aparecería en las diferentes entrevistas), y que es emitido por el Registro Civil luego de la obtención de una visa que permita la permanencia de la persona en el país.

En el caso de las personas menores de 18 años, su visa está sometida a la visa de sus padres, es decir, son dependientes de la condición de regularidad de los adultos; tal como se profundizará a lo largo de este capítulo, son diversos los criterios para su adjudicación. Existe, por ejemplo, la “visa de trabajo”, a la cual refería la entrevistada al final del extracto; en este caso, la visa depende de un contrato de trabajo que se gestione en compañía de los contratistas, como se especificó en los dos capítulos anteriores.

Otra alternativa a estos casos problemáticos sobre el contrato de trabajo se presenta en la narración de la entrevista en la cual los protagonistas tuvieron que regresar al país de origen. Tenemos entonces a los “hijos de extranjeros con visa de trabajo” que rápidamente ingresan al mundo de la ‘irregularidad migratoria’, lo que se concreta en el espacio escolar en la no certificación de los estudios realizados en Chile: *“ella, muy buena alumna, todo, con certificado y todo no le podemos entregar el certificado original ¿por qué? Porque no tenía su carnet de identidad. Y eso quiere decir que ella no estudió ya un año. Y pierde ese año”* (Entrevista a secretaria E3).

Se retoma esta parte de la entrevista para señalar en este caso específico, la manera como se concreta la dependencia de la niñez de la visa de sus padres, y de éstos en la voluntad de 'los patrones' en la elaboración de los contratos de trabajo (Vásquez, 2004, p. 112): *“la señora supuestamente la jefa de ella le estaba haciendo todo el trámite. Nunca yo creo que se lo hizo”* (Vásquez, 2004, p. 112).

La descripción sobre la situación de la niña “que fue expulsada de su país” remitiría a otro estatus legal que aparece en la Legislación Migratoria, de manera que esta niña haría parte de lo que se podría llamar “los hijos del refugio”, dada su dependencia por la adjudicación de una visa por refugio a sus padres.

De vuelta a la entrevista, en el caso que niños o niñas hayan iniciado su educación primaria en su país de origen, tal y como lo señalaba en la entrevista, dichos estudios sólo se reconocerán si son certificados en su territorio de origen y son legalizados antes de presentarlos en Chile. Este proceso implica que cada certificado reciba un sello de sus respectivas instituciones y finalmente uno de la embajada de Chile; ya en Santiago, estos certificados se deben presentar en diversas entidades estatales.

Resumiendo, padres y madres de familia deben realizar dichas gestiones antes las siguientes instituciones:

1. En el país de origen: Colegio donde estudió el niño, Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores, Embajada de Chile en tal país.
2. Ya viviendo en Chile: debe pasar por Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile y la Oficina de Departamento Provincial de Educación (en la Región Metropolitana existen siete oficinas provinciales).

Las instituciones estatales que tienen un rol determinante en la legalización de los documentos pasan por un proceso de ocultamiento en el desarrollo de la entrevista donde se va borrando su injerencia y responsabilidad, y por consiguiente, son suprimidas como actores en los mecanismos para que esta niñez acceda a condiciones básicas de bienestar.

Desde el análisis de referencia y nominación (Wodak, 2013), los padres son los principales actores en la cita, en la cual se les adjudican características negativas que serían articuladas para conformar el *topos de responsabilidad* desde ellos: *“compromiso de los papás”*, *“realmente los papás nada, nada”*, *“papás, cero compromiso”*, *“entonces los papás tampoco les interesa mucho eso”*, *“entonces los papás son*

muy dejados”, eliminando desde el discurso a las instituciones estatales, y con ello al Estado como otro actor clave en el proceso de regularización migratoria.

En este sentido, desde la transformación discursiva que de acuerdo a Pardo Abril (2013), sería el conjunto de pasos y de estrategias lingüísticas para construir o eliminar un actor social o discursivo, se va a mostrar cómo “los padres” son construidos como los principales protagonistas en esta cita a medida que el Estado va desapareciendo de ella y viéndose ocultada su responsabilidad en la regulación migratoria de la niñez en cuestión. Para hilar más fino al respecto, se van a plantear cuatro puntos de análisis:

Un primer punto hace referencia concretamente a la siguiente cita:

“Pero el hecho de que los papás, yo tampoco puedo decir pucha, los papás pueden tener 120.000 pesos para el primer carnet que cuesta eso. No sé cuánto estará costando ahora el primer carnet. Ustedes lo deben saber, que es para...”

Entrevistadora: es diferente por nacionalidad. Para Colombia son 150.000.

Imagínate. El primer carnet, 150.000, después, el segundo que de nuevo es provisorio, no sé cuántos meses, te cuesta 60.000 y el último que va a ser este tramo va a ser 3.800 pesos? Entonces una mamá que viene de afuera a buscar una buena vida” (E3).

En este texto, donde se ha acudido a la ejemplificación para dar cuenta de la inversión económica que deberían realizar los padres para legalizar los documentos de sus hijos y matricularlos, pero que no la hacen. Como consecuencia de ello, señalaba anteriormente la entrevistada, el colegio dejaba de recibir un dinero por estudiante, “una asignación especial”.

Esta descripción es caracterizada por información parcial y confusa sobre los costos y los tiempos de vigencia de la visa y del carnet de identidad. Es en este relato y mediante un proceso de racionalización, donde se han tomado como premisas aspectos económicos que deben asumir los padres y se realiza una conclusión de orden moral: “Entonces una mamá que viene de afuera a buscar una buena vida”. Aquí se excluye al Estado que es el beneficiario de estos ingresos, y se realiza un ejercicio de segmentación sobre los otros actores, “los padres”, donde se asocia a “los papás” con los costos económicos, y a “la mamá” con “la buena vida” que habría en Chile.

Un siguiente punto haría relación a la idea de la documentación necesaria para el proceso de matrícula que es incumplida por los padres, en una adjudicación de irresponsabilidad desde el ámbito individual:

“El sistema, el sistema de los extranjeros que no le dan a conocer lo que tienen que hacer, o se harán los que no saben, en realidad no sé. De saber que cuando tú vienes a Chile, y tienes, tú sabes que te vas a venir a quedar, arreglá tu situación al día, ponerte a saber que tenís que tener tu carnet de identidad para poder terminar tu año en la educación. Porque si tú no haces ese trámite vas quedando atrás, vas quedando atrás. Atrasas la escuela, atrasas el compromiso de todos [...]

Cuando escuchas que tú vienes a Chile, se supone que tú vienes de vacaciones, se supone, ¿no es cierto? Tú traes al niño, lo traes para acá, lo matriculas”

Desde las estrategias de puesta en perspectiva (Wodak, 2003; Wodak & Ferreiro, 2013) se ve cómo hay un posicionamiento de la persona entrevistada, quien interpela directamente a una de las entrevistadoras (que es extranjera) en la medida que usa el pronombre “tú”. Esta forma deíctica, enmarca, desde las políticas de la diferencia los dos sujetos relevantes en la investigación: yo/nosotros, y tú/ustedes. Aquí, la adjudicación de la irresponsabilidad se da de manera individual, “tú vienes a Chile”, “tú sabes que te vas a venir a quedar, arreglá tu situación al día, ponerte a saber que tenís que tener tu carnet de identidad”. En este encadenamiento de acciones (que no realizaría), se configura un sujeto extranjero que afecta negativamente a la escuela.

En la segunda parte este sujeto es segmentado por rango etario, se dirige a un adulto que trae a un niño a estudiar, enmarcando la irresponsabilidad en el primero, con una suerte de engaño (venir de vacaciones y quedarse a estudiar) en el segundo. Aquí la referencia de tiempo “vienes de vacaciones se supone, ¿no es cierto?” remite nuevamente a la legislación migratoria, y a la visa de turista que se usa en algunos casos para ingresar al país y hacer procesos de reunificación familiar, tal como se especificó en el capítulo anterior.

Una tercera parte de la argumentación es construida para dar soporte al planteamiento sobre la irresponsabilidad sistemática de los padres en el proceso de legalización de los documentos para la matrícula de sus hijos. Aquí el texto presenta coherencia en la manera como es desarrollado el argumento, acudiendo en este caso a la citación indirecta de otras voces mediante la descripción de una conversación con la secretaria de otra escuela para vincular su punto de vista con el de otras personas, e integrarlo en una 'realidad compartida' con otras escuelas con niños migrantes.

A partir de esta descripción, se narra la conversación telefónica sobre los procesos de matrícula en los casos de tener niños con irregularidad en su documentación. Desde allí, la entrevistada enfatiza en su amplia experiencia, la que le permite guiar a su colega, e instala el tema como cuantitativamente problemático, al señalar que no se trata de un caso (como el de la otra

escuela) sino de 60 a 80 niños por año, en una situación que se da todos los años; así mediante el uso de cuantificadores, se asume el tema no como una situación aislada, sino como una problemática recurrente que es parte de la cotidianidad de la escuela, resultado de la flexibilidad que se daría en ese colegio.

De esta cuarta parte del análisis del extracto interesa resaltar una de las maneras como se concreta la Legislación Migratoria en una materialidad caracterizada por negativas consecuencias para la niñez.

“I: y llega diciembre, y ahí ¿Qué ocurre?”

M: Bueno, nosotros seguimos, seguimos con el mismo sistema, pero ya al año que viene, nosotros, yo me pongo más fregada ahora. Yo le exijo a la señora, porque si no la dejo repitiendo o sea no le entrego nada. Cuando ella se quiera ir a otro colegio o van a primero medio y no regularizan su situación, entonces no se les entrega ningún documento” (E3)

Aquí el nosotros/escuela remite a aquella institucionalidad chilena que cuestiona la irresponsabilidad de los otros/padres. Así, los trámites que dependen de la visa de los padres y que no se realizan, decantan en la no certificación de los estudios realizados en el país y con ello, en el no-reconocimiento de su trayectoria educativa. De manera que estas consecuencias negativas de la ausencia de documentación para llevar a cabo la matrícula escolar son adjudicadas a la negligencia de los padres en un proceso de personalización de una problemática institucional.

En este sentido, y como se verá más adelante, la gestión migratoria en el país está fuertemente vinculada con estas dificultades de regularización de la niñez no nacional y las consecuencias derivadas de ello; aspectos que han sido visibilizados en el escenario público por organizaciones sociales como el Colectivo Sin Fronteras que ha buscado evidenciar tales amarres institucionales de la dictadura y su derivado en “una infancia sin derechos” en el escenario neoliberal, donde en “régimenes productivistas” como el chileno (Martínez Franzoni & Voorend, 2009), se accede a los sistemas de seguridad a través del trabajo presentándose una fuerte estratificación de beneficios y condiciones de acceso y dependencia total de las condiciones laborales de los padres y madres.

En este último apartado del capítulo se presenta este panorama sobre la dinámica con los adultos desde el Análisis del Discurso donde se evidencia una de las maneras como se materializa la Legislación Migratoria en los procesos de ‘reunificación familiar’ desde espacios escolares

concretos, lo cual es altamente preocupante dadas las características de informalidad laboral a las cuales acceden algunas personas que llegan al país.

¿Niñez sin familia? “los nuevos huachitos”

“Fíjate que son harto resistentes los huachitos, son harto resistentes, lo que tienen que son muy inocentes un ejemplo te voy a contar. (Suena algo así como una expiración fuerte) Un niño nuestro encontró después de un día de feria a la hora de salida de un día viernes acá, un frasquito en un jardín por ahí y con el compañero que iba le dio la mitad y resulta que, el compañero peruano se lo llevó para la casa y se puso a jugar con las cositas y como se le caían, se le hacían bolitas, se le caían arriba de la cama y otro en el suelo, la cama de su hermano, la juntaron. ¿Qué pasa con los Villarte que no vinieron a clase?’ ‘abhh, están hospitalizados’, ¿Qué es lo que tienen?’ ‘mercurio’. Han agarrado una intoxicación de mercurio, [...] Han llegado del hospital el director en jefe y la enfermera del hospital a decirme que yo tengo que tener plata para poder llevar a esa mamá al médico. ‘Yo qué voy a tener plata para llevar la mamá al médico, perdón, ¿Usted sabe que esta es una escuela municipal?, ¿Que yo como directora no tengo cero pesos? ¿Y yo no tengo por qué hacer esto? Porque voy ve educación, usted ve salud. Usted como médico de un hospital tiene los recursos para hacer eso. Por último, entre compadres se dan la mano y lo hacen gratis si quisieran hacerlo pero yo no tengo por qué. Bueno, yo tomé el nombre del doctor que lo tengo por ahí, y le dije ‘no, voy a ver si me lo consigo en la municipalidad o qué’ y aquí viene lo entretenido de la municipalidad. ‘traiga el recibo de la luz, traiga el recibo del arriendo, traiga el recibo de aquí, traiga de que es indigente, traiga el recibo este. Vale 80.000 pesos. --- que esa madre tenía que hacerse un examen. Por supuesto que no llegamos con ninguna cuestión, porque además la mujer es una madre que tiene tres hijos que está embarazada y anda arrancando del marido porque le quiso sacar la mugre y no quiere que sepa dónde vive, y donde vive ella, qué recibos va a tener. ¿Qué recibos de suelto va a tener? Bueno pero como el tata siempre está presente aparece la SEREMI de salud para preguntarme cómo están los niños Villarte, - están en tratamiento, están tomando remedio, la alimentación está siendo controlada en la escuela [...] Entonces yo converso con la señora del SEREMI y le digo: fíjese que vino el doctor tanto, y la señora tanto a pedirme que yo de plata saque para salud para que le hagan los exámenes a esta señora, y yo no tengo ni un peso, y he tratado de conseguirme en la municipalidad y no hay de dónde saque plata’. Pero cómo si él tendría que tener’ [dice ella]. ¿Usted podría ser tan tierna y llamarle y decirle que educación no puede sustentar a salud? No se preocupe directora yo voy a verlo. No me llamó más, tiene que haberle dado una retada más o menos. Pero para que tú veas. ¿Cómo fueron atendidos? Eso sí que es entretenido, ¿Cómo fueron atendidos?, porque las mamás trabajan y no tienen previsión ninguna. Cosa [que] fue al hospital y en el hospital los empezaron a atender como indigentes, con una tarjetita que les dan y a todo eso, [...] y ahí metieron a los cabros chicos en el tratamiento” (Extracto II Entrevista a Director E5).

El extracto de la entrevista responde a la pregunta sobre ¿Cómo percibe a los niños peruanos que llegan a la escuela? La persona entrevistada responde inicialmente señala que los niños peruanos “*son barto resistentes los huachitos, son barto resistentes*” y para dar soporte a su respuesta, describe un caso de intoxicación por contacto con mercurio, donde los niños habrían tenido un buen proceso de recuperación.

En esta cita y en relación a este capítulo, interesa resaltar los procesos de naturalización de la lógica de privatización de los servicios de salud a los cuales se insertan estos niños, así como el ocultamiento de la desprotección institucional. Veremos cómo mediante una ejemplificación usada en la entrevista sobre este accidente (el encuentro de un frasco de mercurio por parte de un niño chileno y uno peruano) se le configura a este último como un “sujeto indigente” para poder acceder a los servicios médicos.

Por una parte, desde las estrategias de nominación, encontramos la diferenciación de “un niño nuestro” y “su compañero peruano”, como parte de la construcción de políticas de la diferencia, donde el primer sujeto nuestro/chileno va desapareciendo de la narración, siendo ésta dirigida exclusivamente hacia el niño peruano – interpelado desde la distancia – y bajo la nominación por apellido, cobijando además a sus hermanos, quienes ingresan en la narración como víctimas de la intoxicación.

La nominación de la niñez peruana como “*huachitos*” en el extracto es de vital importancia para comprender la pasivización de la cual es objeto a lo largo del discurso. Por una parte, en el contexto del sur del continente, “huacho” opera como sustantivo y sinónimo de huérfano. De manera que esta descripción al inicio del texto, analizada desde las estrategias de predicación, va configurando un sujeto inferior caracterizado por su incapacidad de acción, por su orfandad; también la inocencia aparece como una particularidad que no compartirían sus pares chilenos.

Mediante la narrativización se desarrolla un alto nivel de detalles en la descripción del acontecimiento, dándole un carácter excepcional. Además se encuentran frases como “*Eso sí que es entretenido*” o “*la anécdota buena viene ahí*” que dan cuenta de la transformación discursiva que enmarca la narración como un show en el cual la persona entrevistada es espectador y participante. Desde la propuesta de Pardo Abril (2013) del análisis crítico del discurso, se puede indicar cómo esta forma de narración pretende legitimar la lógica de acceso a los servicios de salud para la niñez, a partir de un desplazamiento hacia el sujeto (la niñez huérfana y desprotegida), reordenando el rol y la responsabilidad de las instituciones estatales, que actuarían desde una lógica asistencialista.

Este proceso de ocultamiento se da mediante la mitigación como estrategia discursiva, donde el Estado desaparece como garante del acceso a la salud desde la perspectiva de derechos y aparecen otros actores (el personal del centro médico, una supervisora del SEREMI y la persona entrevistada que hace parte de la escuela), de cuya disputa de responsabilidad resulta el acceso a los servicios médicos a partir de una solución asistencialista.

“¿Cómo fueron atendidos? Eso sí que es entretenido, ¿Cómo fueron atendidos?, porque las mamás trabajan y no tienen previsión ninguna. Cosa [que] fue al hospital y en el hospital los empezaron a atender como indigentes”.

A partir de este texto, más que sujeto de derechos, el niño es enunciado como objeto de protección, lógica de la minoridad, herencia del sistema tutelar chileno de comienzos del siglo XX, que no se logra vincular a la concepción de infancia ligada a la Convención, ya que su acceso a los servicios médicos (o falta de él) depende de las condiciones laborales de sus padres. Como se puede observar, se señala que Chile se encuentra en un régimen redistributivo, donde la niñez accede a los servicios a través del trabajo de sus padres, pero esto no es suficiente para garantizar un acceso desde la lógica de dependencia familiarista.

Es decir, discursivamente hay una conversión de la persona entrevistada, quien se construye como actor, ya que son sus acciones las que permiten el acceso a los servicios médicos, en oposición a la pasivización que se elabora discursivamente tanto sobre el niño como sobre la madre. Así en calidad de “indigentes”, ellos son convertidos en objetos de beneficencia y de intervenciones estatales (del Seremi y de la escuela), desprovistos, como se da en el relato, de su capacidad de agenciamiento en relación a su propio bienestar.

El abordaje de los anteriores extractos de entrevistas remite al panorama problemático para la niñez de las migraciones internacionales, cuya llegada a Chile y particularmente a su capital, se da en un contexto más amplio que remite a lógicas de construcción de Estado de larga y corta data, así como al impacto del neoliberalismo en la educación pública y la histórica lógica de segregación residencial que caracteriza a la ciudad de Santiago. Por otra parte, tales análisis remitieron a grupos evaluados negativamente como la familia en espacios de bajos ingresos económicos, o como lo son los espacios donde se realizaron las entrevistas. He aquí que se encuentren discursos sobre las familias peruanas y de otros países de origen (Haití y Colombia), en relación al acceso a servicios tales como la salud y la educación.

Capítulo 12

Resultados IV: La configuración de “lo andino” y “lo negro” y la racialización de cuerpos

Identificación de temas y tópicos discursivos desde el Análisis Crítico del Discurso

Los discursos sobre la niñez migrante en el ámbito escolar a partir de las entrevistas Fondecyt, siguiendo las propuestas del análisis crítico del discurso (Pardo Abril, 2013) llevan a presentar las estrategias de nominación. En estas entrevistas, los sujetos de enunciación aparecen como voces que nombran, clasifican y describen a los niños, niñas y sus familias no sólo en relación a las experiencias escolares, sino a las condiciones de vida fuera de ellas. Con diversidad de acercamientos se posicionan desde el campo del saber, bien sea pedagógico, bien sea psicológico, para irles inscribiendo en una serie de relaciones de poder.

Se reitera que se retomaron ocho entrevistas con adultos (cuatro hombres y cuatro mujeres; docentes, profesionales de psicología, secretarías y directores) que han tenido contacto con estos niños/as desde su labor al interior de las dos escuelas indagadas en esta parte de la investigación. En este sentido, ellos se posicionan como portadores de un conocimiento no sólo acerca de la niñez migrante (sus experiencias personales y temáticas sobre sus familias), sino en algunos casos, de los temas ‘culturales’ propios de sus países de procedencia. Sus voces en algunos casos se presentan como sujeto singular (yo), pero en la mayoría de los casos refería a un “nosotros”, bien fuera nosotros/escuela o nosotros/chilenos. Ahora bien, dada la diversidad de posiciones que se visibilizaron en las entrevistas y los sujetos que se configuraban desde allí, las estrategias de nominación y referenciación serán útiles en este aspecto.

Ahora bien, para llegar a este punto, interesa abordar los temas que enuncia el discurso, siendo el tópico discursivo el punto de llegada cuando se analiza la estructura temática, es decir, cuando se logra dar cuenta de la manera como se va configurando el sujeto desde los discursos que alrededor de él se entretienen. Se hablamos así de un sujeto que es construido discursivamente en relación a otras temáticas que se traen a colación en un ejercicio de intertextualidad (Pardo Abril, 2013) y que fueron presentadas en el anterior capítulo.

Se señalaba que estas entrevistas tenían como objetivo contextualizar la presencia de la niñez peruana en las dos escuelas indagadas; en este sentido las preguntas se orientaron a dar cuenta de la escuela, el barrio y la niñez peruana. Particularmente en el caso de las entrevistas a los

profesionales de psicología, éstas se realizaron caminando por la escuela y posteriormente por el barrio y he aquí que abundaran descripciones en relación a los espacios. Sin embargo, en relación a esta investigación, los extractos de las entrevistas que fueron analizadas remitían únicamente a las descripciones de la niñez peruana. En este sentido sólo se hace referencia al barrio o a la escuela cuando estos ya figuran como espacios marcados por la migración o las aristas a las cuáles se les ha vinculado, como la delincuencia o el tráfico de drogas.

Identificación de temas y tópicos

Por otra parte, las entrevistas al ser semiestructuradas, permitieron que fueran los sujetos quienes orientaran los temas de acuerdo a varios aspectos, como su(s) rol(es) al interior de la escuela, así como su experiencia de vida. Los temas generales identificados en cada entrevista hicieron referencia a:

Las características de la escuela pública, a los espacios barriales (marcados por la migración), a las diferencias culturales (explicadas desde el comportamiento de la niñez y de sus familias) y a su corporeidad (Para mayor detalle ir al Anexo 7). Particularmente la niñez es configurada desde cinco núcleos de significación que se presentan como tópicos discursivos; el primero se refiere al barrio, el segundo a la escuela, el tercero a la familia, el cuarto a su comportamiento y el quinto y último a su corporeidad.

a. Tópico discursivo barrio

Respecto al tópico discursivo *barrio*, se entretrejieron las siguientes líneas temáticas (que en detalle se puede observar en el Anexo 8):

- Caracterizados por condiciones habitacionales de vieja data: cités y poblaciones.
- Caracterizados por ejercicio de actividades delincuenciales.
- Con disputas territoriales.
- Con espacios públicos marcados por la migración.

Desde allí se configura como habitante que reproduce las condiciones socio-culturales y económicas de los lugares de asentamiento. Si bien las entrevistas hicieron referencia a más elementos barriales (descripción, residencia históricas de extranjeros, marginación y pauperización, etc.), sólo se retomaron los párrafos que refirieran directamente a la niñez migrante o a sus

familias). Por ejemplo, mientras en una de las escuelas se asocia más al hacinamiento, en la otra, se vincula el espacio más a la delincuencia y micro-tráfico.

b. Tópico discursivo escuela

En cuanto a las redes conceptuales que dan estructura al tópico “escuela” donde sólo un punto está directamente relacionado con niños extranjeros:

- Escuela estatal-pública.
- Escuela objeto de beneficencia (instituciones privadas y de particulares).
- Institución que protege.
- Institución que hace intervención psicosocial.
- Institución que vigila y controla.
- Institución con sobrecarga administrativa por presencia de población escolar no nacional.

Desde allí se configura como receptor-beneficiario, como un sujeto pasivo sobre el cual se ejercen acciones, tales como proteger, atender o educar (de manera diferente al niño ‘normal’).

c. Tópico discursivo familia

Estos tópicos discursivos ya derivan un análisis más específico y su identificación va orientada a los referentes desde los cuales son nombrados los niños y las niñas. En este sentido, su asociación como parte de “una familia” remite a un ejercicio de intertextualidad desde donde, como saber colectivo, se nombran las características de la familia tradicional y su paulatina desaparición (como familiar nuclear tradicional):

- Negligencia de los padres/madres/cuidadores.
- Padres ausentes.
- Apoyo en la crianza: Adjudicación de responsabilidades de adultos a los niños vs. apoyo entre miembros.
- Violencia física.
- Vinculación laboral inmoral.
- Dinámicas familiares disfuncionales.

- Prácticas alimenticias problemáticas.
- Condiciones laborales problemáticas.

El tópico discursivo “familia” se construye desde varios subtemas que le dan estructura y permiten su caracterización como “familia problemática y disfuncional”. Desde el tópico “familia” el niño se configura como un sujeto víctima.

d. Tópico discursivo comportamiento

El cuarto núcleo de significación *comportamiento* es construido desde los siguientes subtemas. Desde allí se configura como sujeto moral. Aspecto sobre lo cual se profundizará en el siguiente apartado:

- Relaciones con los adultos.
- Relaciones entre pares.
- Responsabilidades académicas.
- Actividades recreativas.
- Mediadores entre sus familias y la escuela.
- Niñez extranjera.

e. Tópico discursivo cuerpo

El quinto núcleo está constituido por las líneas temáticas que refieren a las descripciones y/o referencias en torno al cuerpo de los niños peruanos y afrodescendientes. Desde allí se configura como sujeto marcado a nivel corporal:

- Pertenencia a grupo ‘racial’ como diferenciador de niños nativos (chilenos).
- Marcador cultural de atraso.
- Rasgos físicos que evidencian origen étnico/racial.
- Con referentes sexualizados.
- Que causa intervención-acciones de la escuela.
- Que genera visibilidad de la escuela a nivel comunal.
- Cuerpo ‘negro’ novedoso.

Ahora bien, de acuerdo a Pardo Abril (2013), la estructura discursiva tiene una doble función en el discurso. Por una parte es cohesiva en la medida que genera los vínculos necesarios para desarrollar conceptualmente los contenidos que se expresan. Por otra parte es constructiva ya que es en ella en donde se generan las redes conceptuales que dan origen al discurso (Pardo Abril, 2013). Así, el nivel macro y microdiscursivo está dado por este conjunto de asociaciones semánticas que en su doble anclaje configuran significados en contexto.

Nominación y referenciación desde el Análisis Crítico del Discurso

El análisis de las estrategias nominativas permitió la identificación de las diversas maneras de nombrar a las personas en las entrevistas, así como de los significados denotativos y connotativos (Martín Rojo, 2003) y la manera como se fueron configurando grupos internos en torno a un ‘nosotros’ y a un ‘los otros’. Es decir, para esta investigación la configuración de actores particulares al interior del discurso se dio mediante el empleo de diferentes nominaciones tales como “niño”, “estudiante extranjero”, “hijo de extranjeros”, “peruano”, “nuestros chiquillos”, cuyas características asociadas (co-textualidad) permitieron acercarse a la manera como se entretajan actores y acciones en el marco de la escuela en contextos de migración. Un ejemplo de coapariciones textuales sería:

Texto previo	Nominación	Texto posterior
<i>“Entonces ella por ejemplo me dice que hay unas bandas, ella me decía que había unas pandillas de</i>	<i>niñas</i>	<i>Aquí no son de hombres, son de niñas. ¿Ya? Entonces que una era encabezada por la (Nombre), la (Nombre) es una chica de octavo. Entonces ¿Cuál es la característica? Que ellos celebran los cumpleaños fuera del colegio. Se juntan a celebrar los cumpleaños. Entonces ese grupo está integrado solamente por peruanas” (E1)</i>

Recordando que “la nominación es el recurso a través del cual se da cuenta de la propiedad lingüística que identifica los objetos y los seres del mundo” (Pardo Abril, p 109), se van a exponer las diferentes maneras de representar discursivamente a los sujetos infantiles, desde la propuesta de esta autora, cobijados bajo tres grandes grupos: mediante uso de nombre propio, mediante una categoría (o conjunto de categorías) y una nominación retórica.

a. Uso de nombres propios

Respecto al primer caso, fue común encontrar en las entrevistas que se hiciera referencia a nombres propios de los niños, ya fueran extranjeros o no; allí se evidenciaba un conocimiento específico de su experiencia de vida, la cual era narrada para ejemplificar diversos argumentos presentados por los adultos: el primero y más recurrente era dar sustento empírico a juicios de valor sobre el comportamiento de los padres de familia, el segundo para ejemplificar el rol activo y extra-académico desarrollado por los adultos de la escuela y el tercero para describir características de los niños (aportes, hechos de discriminación, dificultades académicas/cognitivas, comportamientos durante el juego) señaladas como propias de su edad.

Particularmente, encontramos casos donde se empleaban nombres propios en la descripción de las experiencias de varios niños para ejemplificar dos temas en particular: por un lado, para hacer evidentes las diferencias (o semejanzas) con los niños chilenos en relación a su desempeño académico o a su comportamiento (bueno, promedio, malo) y por otro, para señalar los rasgos físicos de los niños del Perú y su correspondencia (o falta de ella) con el desempeño al interior de la escuela.

En esta forma de nominación, se logró analizar el rol pasivo o activo adjudicado a la niñez. La caracterización de la niñez como sujeto pasivo remite a su configuración como objeto sobre el cual 'se hacen cosas'; en este sentido, las acciones son ejercidas por otros, preponderantemente por la escuela y la familia. En la mayoría de los casos la descripción se caracterizó por adjudicarles un rol pasivo, siendo testigos o víctimas de las acciones ligadas a la sobreprotección o negligencia de los adultos con quienes se vinculaban (madres, padres y cuidadores); en ambos casos eran evaluadas negativamente en los discursos analizados.

Esta descripción individualizada en la cual se usaban nombres propios, se complementaba con una descripción del rol activo de la escuela: en los casos analizados, se exponían diversas actividades realizadas por miembros de las instituciones educativas para suplir la ausencia de los padres, ejemplificándose como proveedora (de recursos materiales escolares, vestimenta y alimentación), así como protectora (al brindar espacios de juego, modelos de comportamiento, así como intervenciones psicosociales).

El rol activo de la niñez y su capacidad de agencia, son señalados para describir acciones valoradas positivamente como ganar competencias (académicas o deportivas), 'hablar bonito'/modular y brindar apoyo, tanto en tareas de la casa, como entre pares con las tareas académicas. En otros casos, acciones tales como cuidar (a sí mismos o a sus hermanos) o resistir

(enfermedades) son evaluadas negativamente, ya que son concebidas como ausencia de cuidado de los padres; un segundo grupo de descripciones de acciones tales como pelear o gritar dan cuenta de comportamientos inadecuados en el ámbito escolar, siendo configurados como agentes, y claro está, resultan evaluados negativamente. En el Anexo 9 se puede encontrar esta relación más detallada de los 21 casos identificados, el rol (pasivo o activo) adjudicado al sujeto y su valoración:

Nombre propio NP	Rol pasivo/rol activo	Valoración	Objetivo del uso del uso nominativo
NP1	Activo	Positiva	Descripción de actividades realizadas por estudiantes peruanos y por niños chilenos. Son similares
NP2	Activo	Positiva	Descripción de niña afrodescendiente
NP3	Activo	Negativa	Desplazamiento de roles de adultos (cuidadores de niños) a niños
NP4	Pasivo	Negativa	Niño que cuida a sus hermanos
NP5	Activo	Negativa	Reunificación familiar
NP6	Activo	Negativa	Gritar por la lluvia. En el pueblo de la niña no llovía
NP7	Activo	Positiva	Descripción de características 'raciales' de belleza de niño afrodescendiente
NP8	Pasivo	Negativa	Descripción de niño con problemas de salud. Rol activo de la escuela
NP9	Activo/Pasivo	Negativa	Descripción de intoxicación de niños de la escuela con mercurio. Rol activo de la escuela
NP10	Activo	Negativa	Descripción de bullying hacia niño y victimización de la madre
NP11	Pasivo	Negativa	Descripción de niñas encerrados como formas de sobreprotección de madre
NP12	Activo	Positiva	Uso de capilla como espacio de encuentro entre niñez peruana y chilena
NP13	Pasivo	Negativa	Niño pasivo frente a rol activo del psicólogo que brinda seguridad.
NP14	Activo	Positiva	Defender la escuela libre
NP14	Activo	Positiva	Burla por liderazgo del niño
NP15	Activo	Negativa	Descripción racial de deficiencias cognitivas
NP16	Activo	Positiva	Niños que colaboran en actividades de la casa
NP17	Pasivo	Negativa	Descripción de bullying hacia niño en el pasado
NP18	Pasivo	Negativa	Descripción de características 'raciales' de extranjeros (niña afrodescendiente de Haití)

NP19	Activo	Positiva	Niñas del Perú que han ganado concursos a nivel municipal
NP20	Activo	Negativa	Historia de allanamiento y padre ahorcado
NP21	Activo	Negativa	Niño desordenado

b. Nominación grupal

El análisis derivado de este punto es especialmente importante en la configuración de la niñez migrante como una alteridad en los contextos escolares. Aquí la formación discursiva de grupos en torno a un “nosotros” y “los otros” que “es el principal fundamento de los discursos de identidad y diferencia” (Wodak, 2003, p. 115) se observó a través de diversas estrategias. De acuerdo a Pardo Abril,

“Cuando la nominación recoge una categoría de cosas o seres en el mundo, suele darse cuenta del nombre común, es decir, se hace referencia a sus rasgos esenciales, los cuales, en razón de su asociación con un conocimiento general, son aplicados a un número indefinido de objetos o de seres” (Pardo Abril, 2013, p. 111).

Ellos/Nosotros: Las categorías emergieron en torno a la pertenencia a un grupo de seres de su misma clase y pueden ser ubicadas en cinco ejes claramente identificables, en cuya combinación se fueron articulando dos grupos macro (nosotros/los otros) que interesan en esta investigación. En este sentido, son las combinaciones sobre las cuales ahondaremos en las siguientes páginas

Grupo	Forma de nombrar: Ellos	Nosotros (implícito o explícito)
Etario	Niño, niña, niñez	Adulto, adultez Nuestros niños
Nacionalidad	Peruanos, colombianos, haitianos, bolivianos, argentinos, ecuatorianos.	Chilenos
No nacional	Extranjeros, migrantes, emigrantes, inmigrantes.	Nacionales, nativos
Racial	De raza, negros, de color de piel	Mapuches, morenos, blancos
Género	Hombres/mujeres	Mujeres/hombres

Formas de nombrar: Los diferentes referentes nominativos permitieron identificar las formas como se nombran a los sujetos, generando diferenciaciones y clasificaciones en torno a las categorías de pertenencia señaladas en el cuadro anterior.

Referente nominativo	Formas de nombrar
Un grupo etario	niños, jóvenes, chiquillos, cabros chicos
En relación a un grupo familiar	hermanos
Nombrados como parte de un ‘nosotros’ educativa con sentido de propiedad	nuestros, nuestras
Una institución educativa	alumnos, estudiantes
En relación a grupos delincuenciales	pandillas, malos modelos (de comportamiento), flaites

Para efectos de esta investigación se profundizó en las siguientes nominaciones:

1.	Nominación grupal por pertenencia etaria: “niño”
2.	Nominación grupal por pertenencia a la familia: “hijo/hija”
3.	Nominación grupal por pertenencia a familias no nacionales
4.	Nominación por pertenencia a grupos étnico/‘raciales’

1. Nominación grupal por pertenencia etaria: “niño”

En esta investigación la nominación principal se dio en torno a la pertenencia a un grupo etario, es decir, como “niño” nombrado desde los adultos pertenecientes a la escuela como institución paradigmática del Estado-nación. Las entrevistas que alimentan este análisis fueron realizadas a directores, docentes, inspectores de patio (de disciplina), psicólogos y secretarías, quienes están en un lugar privilegiado de la enunciación, aspecto sobre el cual se hablará posteriormente.

He aquí que como grupo etario, las características del sujeto nominado: “los niños”, “el niño”, “la niña”, fueron dadas en relación a su vinculación con la escuela como espacio primordial de significación. Desde la co-textualidad, se pueden agrupar las formas como se presenta (Para encontrar más citas de cada punto se puede remitir al **Anexo 10**):

- a) Comportamientos dentro o fuera de la escuela (estudiar, pelear).
- b) Con características de la escuela pública (ubicadas en contextos empobrecidos y vulnerables).
- c) En relación a la recreación (jugar, participar en campeonatos, reunirse, conversar durante recreos).
- d) Como habitantes del barrio (que usan los espacios públicos).
- e) Como objetos de cuidado y objetos de protección.

1.1 La niñez que estudia

En las entrevistas analizadas al usar el filtro de la co-textualidad, cuando el sujeto es referido como alumno, no se acompaña con un verbo tal como estudiar o aprender, es decir, no hay una aparición co-textual “niños que aprenden” o “niños que estudian”. En este sentido no hay vínculos que remitan a estudiar como la principal actividad que los sujetos harían en las escuelas. Sin embargo, se encuentran dentro del análisis algunas citas que presentan menor distancia entre el sujeto (niño) y el verbo (estudiar) u otros verbos en el espacio escolar:

“Los niños vienen a aprender contenidos [...] uno los prepara, aunque suene cruel, a que tenga un buen resultado SIMCE, y para que les vaya bien en la PSU [...] esa es la educación hoy en día en Chile, lamentablemente”
(Entrevista Secretaria E7).

1.2 La niñez que juega

Como se pudo observar anteriormente, el juego como actividad que realizan los niños y las niñas es valorada positivamente en la mayoría de los casos, como parte de las actividades que generan bienestar. Sin embargo, se encuentran también descripciones con valoración negativa, en las que el juego se presentaría como una actividad que debería ocupar menos tiempo en las actividades durante la niñez, siendo vinculada a la ausencia de responsabilidades académicas, tal como se observa en la siguiente cita:

“Juegan los niños y las niñas, las niñas juegan al voleibol, porque además juegan bien, le va bien en voleibol, todos se van a los campeonatos, siempre están tan. Entonces usted viene al patio, al recreo y lo más probable que se va a encontrar con un grupo de niñas y algunos niños también jugando con una pelota de voleibol, unos pichangueando ahí” (Entrevista Director E1).

1.3 La niñez que asiste a la escuela pública/municipal

En el análisis co-textual, aparecen las vinculaciones de la niñez con espacios particulares como la escuela municipal o escuela pública. Los referentes que acompañan al sujeto “niño” fueron en su mayoría negativos, dando cuenta de la concepción alrededor de estas instituciones. Niñez con co-textos que remiten a una marginalidad socio-económica descrita por egresados de otras escuelas.

“Este es un colegio que yo lo caracterizaría por, de la siguiente forma. Es un típico colegio público. Como yo lo entiendo lo público. Donde viene el niño y que en este sector corresponde a una clase económica, socio-económica más bien baja, [...] que son niños entre comillas medio niños abandonados” (E1).

“Pero la escuela [...] estaba perdiendo clientes, que la gente se estaba yendo de ahí [...] los niños de un campamento, que de repente erradican a varias familias y se nos fueron quince, veinte. [...] del circo: que cuando llegan a instalarse ahí en la [nombre de sector], algunos los llevan a al tiro a matricularse [...] niños que vienen y se van después de treinta o cuarenta días” (Entrevista Inspector E6).

1.4 La niñez que vive en el barrio

En diversas citas se describe la manera como se vincula al sujeto “niño” al interior del espacio barrial, bien sea como habitante, residente o como víctima de espacios marginales. Desde allí se da su configuración como sujeto vulnerable en relación a condiciones habitacionales inadecuadas (hacinamiento) y a espacios barriales peligrosos. Existiendo otras connotaciones donde los sujetos se apropian de los espacios.

“Los niños viven en el sector, en el rango de acción. Usted ve esta casa, usted dice, ohh, puerta con ventana roja como bonita, pero el pedazo de patio por detrás tiene una, dos, tres cuatro, cinco, seis picitas” (Entrevista Director E5).

“Los niños después de clases cuando hay sol, en general se vienen acá a pololear, al Parque [nombre del lugar]”

(Entrevista Profesional de psicología E4).

1.5 La niñez objeto de protección

Para ser nominada como objeto de protección, hay un paso discursivo previo y es el de configurarla como objeto incompleto, con carencias, deficitario, etc.; hay una construcción individualizada (como sujeto psicopatológico), o vinculada a un grupo (la familia) que es percibido negativamente, es decir, cuya ausencia o presencia genera problemáticas en el niño.

“Aquí el 80, no, más. El 95% de los niños tiene algún drama grande, [...] el 95% de los niños tiene drama fuerte en la casa. Son narcos, cosas así, son de pandillas, cosas así, o, tienen problemas económicos, viven en una pieza no tiene qué comer, todos tienen algún drama” (Entrevista Secretaria E7).

“Son niños de alta vulnerabilidad, ellos son con riesgo social. Que son niños que necesitan mucho apoyo! Que son niños de familias disfuncionales, hacinados” (Entrevista Profesor E2).

De esta manera la niñez es configurada como vulnerable, en riesgo social, necesitada de apoyo, sin cuidadores durante el día. Así se describe a la niñez que históricamente ha ingresado a la escuela pública (tal como lo son las escuelas donde se realizaron las entrevistas); en este caso, la co-textualidad permite analizar la configuración como un objeto con características específicas sobre el cual la escuela debe actuar; las palabras empleadas para esta descripción hacen parte de un lenguaje institucional como “niños en riesgo social, vulnerable”, “sin apoyo [familiar]”.

Otras formas de su concepción como objeto de protección se dan desde una configuración como niñez con problemas de comportamiento social y familiar.

1.6 Niñez psicopatológica

Su configuración se da desde una co-aparición de trastornos mentales (déficit de atención, hipoactividad), y medicamentos (las pastillas). Si bien no son los únicos referentes a la salud mental de la niñez y sus problemas cognitivos (puesto que como se describirá posteriormente también se habla de niños con bajo coeficiente intelectual), la intervención del profesional de psicología es visible en la enunciación a través de los discursos en las otras entrevistas. Aquí la perspectiva

psicologicista y el conocimiento científico sobre la niñez (psicólogos, psicopedagogos, profesores diferenciales) cumple un rol clave en su configuración como sujeto de protección.

“Nosotros tenemos hartos niños con déficit atencional y una de las cosas positivas que tenemos en el colegio es que la orientadora es psicóloga, por lo tanto aquí se han hecho muchas psicometrías, entonces se ha detectado cuales son los problemas específicos que tienen y sí, tenemos muchos niños que tienen que tomar pastillas sobre todo de niveles chicos, 3º, 2º, no sé si en segundo hay, pero en 3º, en 4º, en 1º” (Entrevista Profesor E2).

“Cuando los niños son, por ejemplo, hipoactivos... porque los profesores dicen –oye, este niño yo creo que es tonto. Así. Y yo le digo ‘¿por qué?’. Me dicen: ‘porque, [nombre del niño], sí me pone atención en todo, en todo lo que yo digo pero no me entiende nada, porque en las pruebas no contesta nada y yo le pregunto y no sabe nada y estaba súper atento si yo lo vi, me miró todo el rato’. ¡Y claro! Estaba callado pero en otro mundo, ¿cachai? (Entrevista Profesional de psicología E4).

1.7 Niñez socialmente problemática

Al respecto interesa destacar los discursos que configuran al niño como objeto de protección, dentro de co-textos que remiten a una historicidad de los problemas sociales alrededor de las escuelas; es decir, aquí se refiere a la ‘siempre’ existencia de situaciones ligadas a los espacios empobrecidos. Ahora bien, llama la atención la manera como se ‘soporta’ la presencia de esta niñez al interior de la escuela pública.

“Así como tuvimos muchos años tomando niños que eran con problemas de delincuencia problemas de todo tipo. Nosotros tuvimos años recibiendo todo lo que botaba la [sociedad] como se dice vulgarmente. Niños con problemas emocionales, con problemas de delincuencia, con problemas de, de muchas cosas” (Entrevista Secretaria E3).

“Aquí llegan niños que han repetido y cambiaron 100%, se los llevaron. Entonces nosotros siempre vamos quedando con lo que no [...] Con lo que queda, en realidad con los niños que más les cuesta [estudiar]. Con los que no quieren otros colegios tampoco” (Entrevista Secretaria E3).

1.8 Niñez al interior de una familia disfuncional

Desde diversas citas, se emplea al sujeto “niño” como estrategia para hablar de las familias y la concepción (más negativa que positiva) que predomina en los discursos. En esta parte, interesa resaltar que la aparición co-textual remite a una valoración que varía; puede ser positiva en algunas entrevistas y negativa en otras respecto al cuidado que los niños hacen de sus hermanos. Sin embargo predomina la concepción que evalúa negativamente este rol activo del niño (sólo en 2 de las 8 entrevistas la evaluación fue positiva), haciendo parte de la construcción disfuncional sobre el grupo “familia”.

“Todo el santo día en su casa. Niño de seis, siete años y la responsabilidad de alimentar y cuidar a sus hermanos. Chileno, peruano, lo que tú quieras, no me interesa, porque son niños” (Entrevista Secretaria E3).

Rol activo de la escuela (adultos) en oposición al rol pasivo del sujeto “niño”

Anteriormente se exponían las diferentes formas como el sujeto “niño” es configurado desde una concepción mayoritariamente negativa y desde la adjudicación de roles pasivos. Dadas tales características privativas que son asignadas a la niñez: no tienen cuidadores durante el día, no tienen espacios de recreación, no tienen buenos modelos a imitar, carecen de recursos materiales, etc., la escuela es construida discursivamente como el actor proveedor de recursos materiales y humanos y que funciona como mediador ante instituciones del Estado, realizando, por ejemplo, demandas por maltrato infantil.

Rol proveedor de la escuela
<i>“El que tiene necesidades tiene nuestra atención al 100% Si ese niño necesita atención y protección especial, nosotros nos multiplicamos para hacerlo. No interesa dónde esté, y gracias a dios, el psicólogo y el asistente social que me llegaron al colegio, fue una de las pautas que yo les di de trabajo del colegio”</i> (Entrevista Director E5).
<i>“Hemos conseguido este año doscientas, alrededor de doscientas parkas nuevas que nos dio la Cruz Roja para niños [...]una cantidad de pares de zapatos que nos ha permitido tener a todos nuestros niños con zapatos buenos porque todos mirando si están muy gastados, si eeh”</i> (Entrevista Inspector E6).
Rol interventor de la escuela

<p><i>“[Tenemos a] nuestro tentáculo que es la dupla psico-social, porque aquí tenemos psicólogo y un trabajador [que] tienen que ir a la casa de estos niños para saber qué es lo que realmente pasó.” (Entrevista Inspector E6).</i></p>
<p><i>“Me senté y empecé a conversar de otras cosas hasta que me dijo que el padrastro le había pegado con el palo de la escoba. Al tiro le dije a [director de la escuela], y al tiro la mamá y el padrastro, y les dijo que si ustedes vuelven a pegarle a la niña, porque yo los llamé ahora pero más adelante, otra cosa, yo se la quito. Yo los demando, dijo [el/ la directora/ a]” (Entrevista Secretaria E7).</i></p>
<p>Rol protector de la escuela</p>
<p><i>“Hay papás que salen temprano llegan tarde, los ven poco, se acuestan entonces también en ese aspecto nosotros como escuela cumplimos una labor de protección también para los niños, porque ellos mientras más están acá es mejor, si nosotros podemos tener la escuela abierta ellos siguen acá muchos, no se van, este es un espacio que es de protección” (Entrevista Profesor E2).</i></p>
<p>Rol protector de la escuela ante micro-tráfico</p>
<p><i>“Hay cosas que como psicólogo puedo hacer en la calle, que no puede hacer un trabajador social. Yo he criado a muchos, o he estado en parte criando a muchos de estos chiquillos, los conozco y sé sus secretos y sé sus dolores más profundos, por ende conozco a cada traficante de esta zona, lo conozco bien. Conozco los distribuidores más importantes y he ido asumiendo la protección de la escuela. Hagan lo que quieran pero la escuela no me la toquen, no me toquen a los chiquillos. Cuando se me desordenan voy a sus casas y les llamo la atención, [...] El tráfico es una cuestión que está enraizada acá, y no se va a eliminar porque pongan mano dura a la forma de vida de muchos chicos. Entonces trato de mantener la casa en paz, la población en paz” (Entrevista Profesional de psicología E8).</i></p>

La última cita refiere al rol protector de la escuela ejercido explícitamente por el profesional en psicología. Aquí la niñez (chiquillos) es configurada como informante de las actividades de tráfico y como objeto de protección (al ser parte de la ‘población’).

2. Nominación grupal por pertenencia a la familia: “hijo/hija”

Cuando los co-textos refieren exclusivamente al sujeto “niño”, “niña”, la jerarquía de descripción es Escuela-Barrio-Familia. Una segunda adscripción se da cuando el sujeto nominado “hijo” o “hija”, es empleado para su configuración al interior de situaciones problemáticas en relación al grupo familiar. Aquí es Familia-Grupo nacional, remitiendo directamente a las “familias

peruanas” o las de otros grupos nacionales que residen en los sectores de las dos escuelas en las cuales se realizaron las entrevistas.

2.1 Hijo de familia negligente

Desde allí se caracteriza a la familia como negligente, en relación a varios aspectos, en función de la participación de los padres en la escuela: frente a la presentación personal de la niñez escolar, frente a los roles de cuidado que los adultos delegan a la niñez o en función de prácticas alimenticias (porque los niños o niñas no comen o porque están obesos):

“Le echamos la culpa al sistema pero, ¿quién es la que manda en la casa? La mamá o el papá, ¿no es cierto? Y, y te manda el hijo, pequeña edad te manda el hijo. Entonces yo digo, en realidad nosotros somos responsables de nuestros propios hijos, nosotros somos responsables de educarlos. De este por qué el hijo te dice no, y cuando te tiene que decir que sí po. Y te dice no mamá, yo voy a hacer lo que yo quiero. Así es el cambio de que nosotros mismos somos responsables de nuestros hijos” (Entrevista Secretaria E3).

Por otra parte, se encuentra que la negligencia a manera de co-texto emerge en la configuración del sujeto de investigación como “hijo/hija” y remite al rol de control ejercido desde una de las escuelas indagadas:

“Yo he observado cuando atiendo algunas mamás de que me hacen algún reclamo. Qué reclamo. ‘Me están visitando mucho’, ‘Pero si su hijo faltó’, ‘Pero si le dije que estaba enfermo’, ‘Pero si usted quedó de mandar certificado médico, ¿lo mandó?’. ‘No. Entonces por eso fueron [a visitarla la dupla psico-social] que era verdad que llevó al niño al médico’. ‘Pero si yo digo que lo llevé’. Y yo le digo a la mamá, ‘Pero si yo le digo que no me lo ha comprobado’. ‘Abh pero usted me tiene que creer’. ‘Pero entonces, usted tiene que creer en mí, por qué no manda [el certificado]’. ‘Para eso es verdad. Claro me dijo. Apuesto que [la dupla] la quieren mandar para la OPD. ¿Abh mamá? Yo no la estoy amenazando, pero si usted está faltando a un derecho de su hijo, mandarlo al colegio todos los días” (Entrevista Director E5).

2.2 Hijo de familia que abandona

Esta segunda cita hace referencia a la manera cómo perciben los procesos de reunificación familiar desde la escuela. Es decir, el análisis co-textual del sujeto “hijo” lleva a identificar que tales procesos (largos en el tiempo) son considerados como forma de abandono.

“Imagínate que los papás se vienen primero ellos, después traen a los hijos, a los dos, tres años, cuatro años, cinco años, en realidad uno no sabe, pero los primero niños que llegaron extranjeros eran de tres años, cuatro años abandonados por sus padres en Perú” (Entrevista Secretaria E3).

El referente de abandono apareció en otras citas, que podríamos agrupar en dos grandes grupos: “aquí” haciendo referencia a las largas jornadas de trabajo de los padres (cuando son percibidas negativamente como abandono), y “allá” haciendo referencia a los años de separación por la migración:

Los padres trabajan po, piensa lo siguiente, si yo me traslado de un país a otro, yo me traslado por necesidades básicas que cumplir que no me las ofrece mi país, por lo tanto yo cuando voy a otro lado voy a trabajar. Entonces mientras más trabajo mejor para mí; por lo tanto sus padres, hay padres que están ausentes la semana entera sobre todo mamás, mamás que vuelven a la casa el domingo” (Entrevista Profesor E2).

Los anteriores son apenas algunos de los ejemplos de la manera como se configura la niñez como sujeto al interior de una familia caracterizada negativamente. Ahora bien, las anteriores citas que remiten al sujeto “hijo/hija” fueron cuantitativamente pocas en relación a todas las referencias alrededor de las familias. Se aclara que no todas las referencias descalificaban a las familias, pero sólo en dos de las 8 entrevistas analizadas se encontraron discursos en los cuáles no se emitía una valoración o si se emitía, ésta era positiva:

“De repente hay, hay unas familias medio turbulentas. Déjame darte un nombre para contarte un caso, parece que está en quinto esta criatura, se llama esta criatura, (...) la (nombre propio), un caso, es como medio turbulento, porque es como llegan a los matrimonios, y hay otro caso más que es más todavía, es más todavía sintomático, que llegan los matrimonios, y de repente los papás peruanos parten por su lado y las mamás se quedan con los chiquillos y las mamás encuentran otra pareja, y cuando eso pasa, nosotros nos quedamos así, como saltones, tiritones diciendo qué va a pasar con esta criatura, empezemos a observar, empezemos y de repente hasta rollos nos pasamos” (Entrevista Director E5).

3. Nominación grupal por pertenencia a familias no nacionales

A partir de la nominación del sujeto en torno a la familia, éste será configurado como parte de un colectivo más amplio, el colectivo nacional, en algunos casos de forma explícita como “familias peruanas”:

“A mí no me gusta que mis hijos la vean tomar [a la vecina] por lo tanto el otro día tuvimos un encontrón y salió con un cuchillo. [La mamá] me dijo “me quiso, el cuchillo me cortó acá y... entonces yo no puedo seguir viviendo ahí” ¿Qué pasa? Hay mucho alcoholismo en las familias peruanas y de esas conductas se transmiten acá po. Aunque uno no quiera van a llegar los resabios, ellos, es su familia” (Entrevista Profesor E2).

3.1 Familias violentas

El análisis co-textual permite identificar las problemática con las cuáles son vinculados los sujetos. En este sentido, los padres tienen un rol activo, “pegar”, naturalizándolo como “parte de su cultura”, es decir, cuando se hace la referencia a “ellos”, emerge implícitamente un “nosotros” que no compartimos esa cultura:

“Es que los papás peruanos, en general la cultura de ellos, está súper validada la violencia intrafamiliar, no solamente que les peguen a los niños si no que la mamá le pega al papá y el papá a la mamá.” (Entrevista Profesional de psicología E4).

En otros casos la violencia intrafamiliar fue vinculada al sujeto como “hijo/hija”, aunque sin una diferenciación familiar.

3.2 Que viven en hacinamiento

Se han caracterizado ampliamente las condiciones habitacionales de las familias no nacionales y de la niñez en particular. La siguiente cita es una de las pocas existentes en las cuales se evidencia que los grupos no nacionales comparten características socio-económicas con los residentes nacionales. En este sentido, comparten condiciones marginales en contextos residenciales, lo que remitiría a una problemática de segregación residencial, la cual es asumida solamente en una de las entrevistas. La cita a continuación no corresponde a tal entrevista, donde

no hay una reflexión social de la problemática, sino que el giro en el discurso se vuelca de nuevo sobre las familias no nacionales:

“Cada una de esas pìecitas son casa para familias extranjeras. No solamente extranjeras, sino también nuestros chilenos también están hacinados de la misma manera, ¿no? Si ahí no hay ninguna diferencia. El otro día se quemó un galpón y fuimos a ver y se quemaron 5 peruanos y una montonera de familias baitianas” (Entrevista Director E5).

3.3 Comportamientos violentos

Esta vinculación de comportamientos individuales (de los niños) con comportamientos grupales (como parte del colectivo peruano), la podemos empezar a observar desde el análisis de la co-textualidad en esta cita, donde además se configura un segundo sujeto “los nuestros”; aquí la naturalización del comportamiento violento como parte de un juego, se va dando en su formulación como un “hábito” de “ellos”:

“A punta de combo, porque a los niños peruanos, peruanos les gusta mucho jugar barto a las luchas. Se toman de los cuellos, se dan vueltas y se dan, se revuelcan y en esta revolcada no falta uno con mala intención y le da una patada y se paran y se agarran a combos, pero se dieron el combo y se acabó la pelea. Porque no sigue más allá. Los nuestros son rosqueros. Entonces no siguen más allá. Para ellos es hábito eso de jugar así. Pero se les ha ido quitando un poco. Ha costado barto, pero se les ha ido quitando porque forma parte de su idiosincrasia de jugar así, de ser así de esa forma” (Entrevista Director E5).

“Es que se relacionan con violencia, sí, porque ellos ven que eso está validado. Y eso es más evidente en niños peruanos. Sí, pues, más evidente en los peruanos, bueno los colombianos también son súper pegadores, los ecuatorianos no tanto, pero colombianos y peruanos, sí. Sí, es como súper, sí que se pegan” (Entrevista Secretaria E7).

3.4 Comportamientos inmorales

La descripción de la niñez se da desde su vinculación a actividades de los adultos como grupo no nacional, es decir, como peruanos, que como se presentan en la siguiente cita, se relaciona con el consumo de alcohol como actividad sancionada moralmente:

“Los niños te comentan a ti “profe estuvimos de fiesta ayer hasta tarde, mi papá se curó, mi tío también” porque lo hacen, los peruanos llegan todo el fin de semana y se curan ahí” (Entrevista Profesor E2).

“Es el negocio, es el negocio de los (nombre de pandilla) [...] No nos vamos a meter por donde ahí viven traficantes, hay mucho espacio donde los niños les gusta jugar. [¿Les gusta jugar ahí?] Si, claro. Los traficantes tienen hijos, po. Si no, yo no los conocería” (risa) (Entrevista Profesional de psicología E8).

Desde el análisis de la co-textualidad, el sujeto “hijos” es vinculado como miembro de familias nominadas como “los traficantes”. En esta cita no se presenta una valoración de la actividad inmoral sino más bien, del rol de los hijos en relación a quien enuncia, es decir, el entrevistado, quien instrumentaliza la relación con estos niños.

4. Nominación por pertenencia a grupos étnico/‘raciales’

La co-textualidad en relación a la pertenencia a grupos étnico/raciales la profundizaremos en el siguiente apartado en el cual se da cuenta de su descripción en relación a marcas corporales racializantes. Sin embargo, aquí podemos añadir algunos aspectos en los cuales se hace vincula con la niñez o su contexto social inmediato.

a. Novedad en la escuela

Dentro de los discursos analizados, fueron pocos los referentes hechos directamente hacia la población afrodescendiente:

“En el 95 había solamente dos niños extranjeros que eran brasileños. Que era el (Nombre propio1), y su hermanita chica que no me acuerdo el nombre. Y ellos no tuvieron ni un problema de convivencia, ni siquiera con su lenguaje. Nada, nada, nada. Porque no hubieron tampoco racismo, incluso yo al niño le decía René, y entonces me decía el niño, por qué me dice René tía? Algún día lo vas a saber le decía yo. Hasta que un día me acuerdo que era junio y estábamos en el patio. Me dice ‘pues tía, pues ya, pues ¿Por qué me dice René? Yo le dije: ‘sin ofenderte yo te decía René por renegro’. Ahh tía de veras tiene toda la razón y nunca se sintió ofendido y él, este niño ehh, salió de octavo y se fueron después a Brasil” (Entrevista Secretaria E3).

“En algún momento era como más así como la cosa de morbo con los negros porque es negro y tiene las palmas blancas y las plantas de los pies también blancas y todo como que les llamaba la atención, pero yo a estas

alturas ya no... no... los ven como compañeros nomás, porque yo creo que ya pasó esa época como de ¡Ohh! No. Ahora ya la costumbre” (Entrevista Profesional de psicología E4).

Hay que recordar que la investigación inicialmente estaba orientada a indagar con los adultos en las dos escuelas acerca de la presencia de la niñez peruana, de acuerdo a los objetivos del Proyecto Fondecyt; sin embargo, en relación a la llegada de “niños extranjeros”, la niñez afrodescendiente va a ocupar un lugar especial en tales escuelas, por las descripciones que emergen más orientadas al aspecto físico. Sin embargo, también se encontrarán referentes étnicos sobre la población peruana:

“La (nombre propio1), al principio igual, yo creo que ella fue la primera de piel de ese color que llegó acá, de ese, porque se diferencia harto a eso voy. Igual tenemos morenitos, pero no tantos, y le decían mapuche, yo los llamé a la oficina y yo les dije que nosotros éramos mapuches, no ella. Que ella venía de un país donde no existían los mapuches, entonces ella no tiene nada de mapuche y que nosotros sí, porque estamos en un país donde hay mapuches y somos mestizos y les expliqué todo. De ahí no le han dicho más mapuche” (Entrevista Secretaria E7).

La anterior, es la única cita en las ocho entrevistas donde hay reconocimiento de una pertenencia a un grupo étnico por parte de quien enuncia. La persona entrevistada nació en el sur del país y ello parecería tener una especial relevancia en la manera como aclara la no-pertenencia de la niña afrodescendiente al colectivo mapuche.

Esta cita permite comprender la manera como los cuerpos son marcados y significados negativamente por los niños de la escuela. Así, las referencias en torno a un color de piel llevan a un razonamiento desde el cual se evalúan negativamente las características propias (bajo la nominación de lo mapuche), para agredir a otro sujeto. He aquí que la endofobia (Hoyos, 2015) opere como proyección de aquello que no agrada de la misma sociedad chilena, como también se puede observar en la siguiente cita:

“Porque los niños que son nacidos acá son los que viven acá ya se han mimetizado mucho, entonces este niño de repente tú no lo diferencias solamente porque es hermano de fulano de tal, su, sus rasgos, su carita todo podrá ser, igual, el color de su piel porque es algo muy especial, si usted se diferencia y es algo que yo no debiera decirlo pero tengo que decirlo como chilena roteca nosotros los chilenos somos enfermos, enfermos de malacatosos, en el sentido de que nuestro olfato es maldito. Tenemos muy buen olfato los chilenos, y sabes que por el olfato podemos identificarlos [...] Yo tuve la oportunidad, gracias a dios de salir y olí a uno de los monitores que me tocó con el

cual no pude seguir. Yo hago el comentario con mis colegas, sabes qué, yo no puedo seguir en este grupo, cámbiate de grupo porque yo sabía, me dijo una de ellas. ¿Por qué? Porque es mestizo, me dijo, y el olor de él tú lo sientes. Es que no aguanto el olor a sebo', y eso mismo, palabras textuales de nuestros niños me han dicho de sus compañeros peruanos. 'El olor que tienen, tía'" (Entrevista Director E5).

En esta cita remite a varios sujetos. Aquí se puede observar la construcción de un nosotros explícito (chilenos, chilena) y un nosotros implícito (no mestizos= blancos), frente a un ellos “*niños nacidos acá*”, que no son reconocidos como chilenos. La anécdota que emplea para ejercer la diferenciación étnica y ratificar una diferenciación que va más allá de lo nacional (olores corporales) remite a un contexto más extenso en el que se enuncia al sujeto niño en la escuela, como hemos señalado a lo largo del documento.

“... Tenemos tres haitianos, niñitos haitianos, dos varones y una dama. Entre ellos, pucha que son lindos, bien negritos, oye. Hermosos sus ojos. Tan tímidos que no les gusta la papa, que no le gusta la pata, que no le gusta la carne, que no le gusta la zanahoria, que no le gusta la lechuga, que no le gusta comer ninguna cosa [fue aumentando el tono de voz a lo largo de la frase]” (Entrevista Director E5).

“La (Nombre propio), que es negra. Más evidente imposible. No habla el idioma porque es haitiana, hablaba apenas hablaba algo de castellano, había pasado por República Dominicana además era negra, además era muy linda y se movía muy bonito. Entonces es un tema que resaltaba” (Entrevista Profesional de psicología E8).

En el caso de estas dos últimas citas, la forma como se nombra al sujeto se da en una vinculación nacional-racial. Las referencias remiten a varios aspectos: a comportamientos (comer, hablar, moverse), así como a descripciones corporales (ojos) y valoraciones positivas (hermosos, lindos, bonito) y negativas (no les gusta). Es decir, se seleccionan diacríticos para ser racializados.

b. Percepción de masividad en la escuela

Los referentes de presencia de escolares no nacionales en la escuela se pueden identificar en la manera como son descritos; aquí no remiten a la forma de nominación “niños”, sino directamente a una pertenencia ‘no nacional (peruanos y ‘negros’), como se observa en las siguientes citas. La percepción de presencia masiva como una amenaza también se puede encontrar en el análisis de la co-textualidad:

“Yo creo que para ellos es un relajo el entrar a una sala y ver que por fin hay más peruanos ¿te fijai? Que es como: por lo menos en eso no voy a ser el único o para los negros, ver que hay otros negros: Aah, ya no voy a ser el único” (Entrevista Profesional de psicología E4).

“De hecho ahora estamos ¿en qué tema? En el tema de que tenemos más chilenos que peruanos porque la mitad de los chilenos que tenemos son hijos de peruanos, entonces ya es otro fenómeno que se está dando y seguramente dentro de un año más ya no vamos a tener extranjeros y vamos a tener puros chilenos, pero chilenos negros porque... van lo mismo, van a ser puros hijos de extranjeros pero que son chilenos. Ese es el fenómeno ahora” (Entrevista Profesional de psicología E4).

c. Marcación corporal

Desde el análisis sobre las formas de nombrar y la co-textualidad, se encuentran características que ya no remiten a formas de comportamiento, sino a adscripciones corporales, como se verá a continuación en algunos casos y que no necesariamente son hechas de forma explícita y remiten más bien a una vinculación indirecta con los sujetos. En estos casos, la niñez es configurada como un sujeto racializado, entendiendo que los cuerpos son marcados, es decir, se les asocian con atributos específicos que remiten a ‘diferencias raciales’ a partir de una vinculación negativa con comportamientos o características como si tal vínculo fuera inherente a sí mismo:

“Porque es negro y tiene las palmas blancas y las plantas de los pies también blanca” (Entrevista Profesional de Psicología E4).

El color de *“[Nombre propio], ella fue la primera de piel de ese color” (Entrevista Secretaria E7).*

piel *“Hay una chica de Haití, hay dos niños...o sea, en este momento tenemos tres niños de color. La otra vez me saqué una foto con la chica y a mi nieto le decía: Yo tengo una polola nueva y mi nieto la miraba y la encontraba algo distinto y me decía: Oye pero...ella ¿es de otro color? Porque después de mirar la foto se dio cuenta de que era de otro color” (Entrevista Inspector E6).*

Tamaño del *“Es negra, digo yo, porque cuando digo negra, es porque es de raza negra. ¿Ya? Pero es un camión, es un cuadrado. Bueno, entonces, a parte de la (Nombre propio) que es un camión, porque además es una niñita niñita, si debe tener 12 años, 13 años la (Nombre propio), y yo creo que la (Nombre propio), si no pesa 70 kilos, ehh, ehh, pasa raspando y yo creo que a lo mejor pesa más” (Entrevista Director E1).*

Rasgos faciales	<p>“<u>Antes los veía yo sólo por la cara... antes yo lo asociaba [como peruano] por la cara solamente [...] en las caras se les nota, por supuesto, por los rasgos físicos y eso</u>” (Entrevista Secretaria E7).</p> <p>“<u>Tenís dos tipos indígenas, al menos. Este típico que es como, como el envase del pisco este, que es como chico, más chancho, muy negrito, y, típico peruano y tenía este otro, que es como más blanco, como más incaico [...] Alto, muy flaco, muy lampiño, rasgos muy angulosos</u>” (Entrevista Profesional de psicología E8).</p>
Olores corporales	<p>“<u>Yo creo que en general huelen de una manera distinta y todo. Las niñas, las alumnas de raza negra más que los varones, las niñas adolescentes de raza negra de repente una mezcla de olores que en verdad es una cosa insoportable y yo creo que no necesariamente por falta de baño, a lo mejor no hay un baño diario, pero tampoco es una semana, sino que su transpiración es distinta y todo</u>” (Entrevista Profesional de psicología E4).</p>

d. Comportamientos

Desde la co-textualidad, encontramos comportamientos valorados positivamente que son asignados al sujeto niño afrodescendiente:

“Si el talento de nuestros niños es la pelota y el tema del baile. Y el tema artístico. Aquí nosotros no tenemos ningún alumno extranjero detectado que sea tieso. No. Eso no existe, está prohibido, ninguno que sea tieso. Hay unos de raza ¡Pa que te lo digo! O sea, ni te lo digo” (Entrevista Profesional de psicología E4).

“Pese a que nosotros somos una escuela chica, por ejemplo, este año, las chicas del voleibol, llegaron a lo, lo que llaman el regional y hasta ahí no más nos llega. ¿Por qué? Ahí nos viene una cuestión socio-cultural. Entonces empezamos a jugar con los colegios del barrio alto. Entonces nosotros además de la (Nombre propio) que es una negra, que ya debe estar midiendo como un metro setenta ¿ya?” (Entrevista Director E1).

e. Diferencias cognitivas

En la siguiente cita encontramos una diferenciación que se realiza en función de dos sujetos “niños peruanos” frente a “de raza negra varones” también nominados “negritos”. A estos últimos se les vincula con un coeficiente intelectual limitado-moderado que a los primeros no les caracterizaría:

“Fíjate que los niños que a nosotros nos ha tocado tener también de raza negra varones, presentan un CI limitado. Tenemos como, no sé, de los siete negritos que tendremos, yo creo que unos tres, cuatro, no sé si son tres o cuatro”

en este momento porque de uno de ellos tengo la duda si es normal lento o límite, tienen un CI moderado [...]
Un tema absolutamente cognitivo, que excede el currículum y ahí yo no sé si es coincidencia, porque te insisto, no es un tema que yo haya estudiado, pero en la práctica así es. Con los datos duros, digamos, así es. Pero en el tema de los niños peruanos no” (Entrevista Profesional de psicología E4).

f. Trabajos inmorales de los padres

Además del referente étnico/racial hecho sobre “lo mapuche”, “mestizo”, expuesto al comienzo del punto 4, se concibe otra forma de nombrar “los negros”, “las negras” en descripciones sobre padres y madres de la niñez de una de las escuelas:

“Porque yo creo que ya vivieron el impacto de que llegaron los peruanos. Buenos para tomar y todo eso ya lo vivieron, ya fue así como el shock, que fueran feos y todo lo que dicen de los peruanos. Pero con los negros va más allá porque son más desinhibidos... No, estábamos bien en realidad con los peruanos hasta que llegaron los negros. Aparte que este tema que se asocia mucho a los negros... venden droga, se prostituyen las negras y todo. [¿De qué nacionalidad son los inmigrantes negros que hay?] Ecuatorianos y colombianos, pero principalmente colombianos. Es que igual, en todo caso fijate que es efectivo que hay mucha ecuatoriana, o sea, colombiana, perdón, que viene a ejercer la prostitución. ¿Cachai? No es una cosa que inventen, ahora, sí se masifica, por ejemplo a que no a todas, ¡Todas! ¡Todas! Sí. No hay ninguna que no sea maraca y no es así. ¿cachai? Obviamente que no es así. Pero se masificó el tema, como que todas. Y todos los negros son ladrones y vienen a puro robar y no sé qué y no sé cuánto” (Entrevista Profesional de psicología E4).

Como se observa en la cita, la referencia en función de una pertenencia grupal étnica/racial se da en función de actividades tales como ‘prostituir’ y ‘robar’, lo cual remite a una valoración negativa. Ahora bien, como se señalaba antes, en el siguiente apartado se hablará en profundidad sobre estas construcciones en torno a “lo negro” como un referente problemático en las escuelas indagadas.

En lo expuesto en este ejercicio concreto del Análisis Crítico del Discurso sobre nominación y referenciación, se han encontrado citas que remiten a las diversas formas de nombrar la niñez. Así su pertenencia a un grupo etario (vulnerable desde su descripción psicopegadógica) se da en articulación con otras pertenencias, como grupo familiar, nacional, étnico/racial. Las características atribuidas van evidenciando que la configuración problemática del sujeto de nuestra investigación se da en un entramado de relaciones de poder que se presentan al interior de la escuela, pero que están en constante reactualización con el escenario sociopolítico del contexto inmediato, el barrio y a nivel macro en el contexto del país.

A continuación se presentará una lectura sobre la racialización que se da sobre la niñez y que la configura como sujeto que transita entre la exotización, la sexualización, la admiración y el desprecio.

Racialización discursiva de la niñez: lo andino y lo negro en la escuela

El análisis de las entrevistas a través de las estrategias de nominación y referencia, permitió identificar los cuerpos que son configurados como una alteridad nacional⁶⁷, inscribiendo en sus cuerpos y formas de ser un gran distanciamiento con la sociedad chilena. Ahora bien, lejos se está de señalar que se trata de una alteridad homogénea la que se configura en la niñez de las migraciones; por el contrario, a continuación se expondrán las diferentes formas de alteridad nacional que emergen en los discursos y que remiten a diferentes relaciones de poder-saber que se establecen en la escuela como institución de la modernidad.

Habría dos grandes procesos de marcación sobre la niñez en cuestión que los configuraría como sujetos racializados y que remiten a una posterior inferiorización y ubicación en la jerarquía social chilena: un proceso permitiría describir una marcación corporal que decanta en un racismo físico; el otro proceso de configuración se daría sobre un sujeto moral; en la primera se encuentran los discursos más ligados a un racialismo de siglos pasados, donde elementos corporales tales como pigmentación de la piel, rasgos faciales y contextura del cuerpo serían objeto de una significación particular que termina siendo asociada a una existencia de ‘diferentes razas’. En la segunda, se observa un desplazamiento del racialismo (en dicho sentido básico de la existencia de razas) hacia un culturalismo excluyente, allí la racialización se daría sobre el sujeto moral.

Para la descripción de los dos procesos, se han utilizado inicialmente los aportes de Todorov (1986) sobre la tipología de relación con el otro. Como fue descrito anteriormente, se plantean tres planos que serán útiles para comprender la manera como son narrados los sujetos infantiles migrantes. El plano axiológico, el plano epistémológico y el plano praxeológico. El primero da cuenta del juicio de valores donde “el otro es bueno o malo” (Todorov, 1986, p. 195), desde aquí quien habla ubica al objeto del discurso en el polo de la maldad o de la bondad desde sus propios criterios de valor. Desde el plano epistemológico, se hace referencia al conocimiento que se tiene sobre el otro. Finalmente el plano praxeológico da cuenta del alejamiento o cercanía

⁶⁷ Los planteamientos aquí expuestos hacen parte de la ponencia presentada en el LASA (2015) titulada “Racialización y sexualización de la niñez migrante de América Latina y el Caribe: Configurando cuerpos para la nación chilena”.

que se tiene respecto al otro, lo que deriva respectivamente en un ejercicio de diferenciación o identificación.

El cruce entre estos planos permitirá exponer varios modelos de configuraciones sobre la niñez en cuestión. Como resultado del análisis de las entrevistas con los adultos en las escuelas se encontraron dos tipos de configuración racializante; una de tipo físico y otra de tipo culturalista. La primera se dio cuando los sujetos fueron enunciados desde características físicas descritas en función de 'la raza' y la segunda cuando fueron enunciados desde una vinculación cuerpo-cultura de su cultura o familia.

1. Racialización física: sujeto 'negro'

A partir de los diferentes discursos, se encontraron co-apariciones textuales realizadas sobre lo no-nacional/chileno que denotaron un ejercicio de racialización desde el concepto más básico de racismo, en el cual se generaba una continuidad entre características físicas, fenotípicas y comportamientos determinados. Fueron diferentes los rasgos fenotípicos empleados para la racialización: grosor de los labios, estatura, tipo de cabello, pero de especial atención fue la pigmentación de la piel el más empleado en este ejercicio, donde lo no-blanco "saltaba a la vista".

En el caso de las escuelas indagadas, donde la migración afrodescendiente no tiene la misma permanencia en el tiempo que la niñez de origen peruano, la configuración de algunos niños se da exclusivamente desde una marca corporal que les es adscrita y que se convierte en el eje de narración. En la escuela donde hay tres niños de Haití, la descripción se orienta más a la exotización; caso diferente al de la otra escuela, donde hay un historial más largo de presencia de escolares afrodescendientes:

"Hay alumnos de raza en ese curso y hay en particular un alumno que es un real modelo, porque es un negro como de un metro ochenta, yo te diría, y tiene trece años, y que debe ser como una mezcla de razas porque en realidad negro, negro, negro como para lustrarlo de negro (no), pero con los rasgos muy lindos, muy fino, así, como no tiene la nariz de enchufe y boca así, sino muy lindo y delgadito y alto y... no sé [...] Y la gente se paraba para sacarse fotos con él, -sácate una foto con mi hija, por favor. Lo paraban... [...] Imagínate cuando vamos por ejemplo al MIM, a lugares donde hay niñas de otras escuelas, es atroc porque gritan... cuando salíamos de ese cine que hay en el MIM esperándolo afuera con puros papelitos con el facebook y cosas así, ¡claro! Porque es lo distinto que es, pob" (E4).

La descripción del niño de 13 años es hecha empleando una gramática racial en la cual se puede constatar la creencia de la existencia de razas en su versión más clásica del racialismo; esto

es, apelando a las diferencias fenotípicas que la entrevistada señala en cuanto al color de piel y a la configuración del rostro. La descripción de la estatura y la delgadez acompañaría la construcción de un cuerpo estéticamente admirado, “*un real modelo*”.

Sería la “*mezcla de razas*” que en una especie de mestizaje configura el objeto que remite a una estética masculina valorada positivamente por la persona entrevistada, en la que se mezcla un cuerpo ‘no tan negro’ con unos ‘rasgos finos’. Es decir, una mezcla blanqueadora, es bello mientras esté acorde a los ideales de belleza hegemónica occidental.

He aquí donde aparece una segunda configuración de alteridad cuando se refiere a un “*negro, negro, negro como para lustrarlo de negro (no)*” con “*nariŕ de enchufe y labios así*”. Este segundo cuerpo, sería marcado corporalmente y significado en una oposición a la belleza anteriormente atribuido. En este cuerpo aparecería la fealdad -así como en el otro la belleza- desde un plano axiológico que ratifica los pares de opuestos belleza/fealdad en relación a un nosotros/los otros. En el plano praxiológico, se encuentra un distanciamiento “*porque es lo distinto que es, pob*” una marcación que lo ubica en un lugar lejano del grupo de referencia.

Este cuerpo racializado es también sexualizado. Como “*real modelo*” se le atribuye estatus de objeto de deseo, que no solamente llama la atención en otras niñas de su edad, sino que causa una valoración positiva de la entrevistada misma.

He aquí como las diferencias raciales se estructuran en términos de diferencia sexual: así algunas de las marcaciones corporales hechas desde un pensamiento racial tienen un correlato vinculado a imaginarios sexuales. Al igual que en el racismo como ideología, en el sexismo se busca naturalizar la diferencia y la desigualdad social (Viveros Vigoya, 2009), que en los diferentes espacios de investigación construyeron diferencias y jerarquizaron a los diferentes niños y niñas de las migraciones y particularmente a la niñez afrodescendiente: la misma persona entrevistada evalúa negativamente a las niñas por sus ‘olores corporales’, evalúa positivamente a un niño y lo describe como un ‘*real modelo*’.

2. Racialización moral: Sujeto andino

En la siguiente cita se puede observar la vinculación de rasgos fenotípicos con comportamientos en un ejercicio de racialización, en este caso para la configuración de un “sujeto andino” donde hay un desplazamiento de características físicas a una supuesta correspondencia con comportamientos evaluados negativamente:

“Conocen re poco su cultura, mi abijado es peruano, y él le conté yo, porque no cachaba que él tenía rasgos incaicos. Alto, muy flaco, muy lampiño, rasgos muy angulosos. Enormes diferencias en el desarrollo cognitivo [...] Tenís dos tipos indígenas, al menos. Este típico que es como, como el envase del pisco este, que es como chico, más chancho, muy negrito, y, típico peruano, que es, un cholo allá. Muy muy mal mirado en Perú, de hecho, muy, muy segregado en Perú, muy bien adoctrinado, muy obediente, o muy temeroso, al tiro, y, con bastante pocas luces, bastante tareas concretas, casi con manual, y, poca capacidad de reflexión, y flojo, toca estar persiguiéndolo para que trabaje, trabajai adentro hay que perseguirlo mucho, y tenía este otro, que es como más blanco, como más incaico, que tiende a posicionarse como líder con más facilidad, y a usar su inteligencia para manejar a otros, ligerito apenas llegan acá, empiezan a ser los jefes de los demás. Y se segregan mucho entre ellos, esto es muy antiguo, si los Incas se construyeron como imperio aprovechándose de los cholos (risa), la súper déspota (risa)” (Entrevista Profesional de psicología E8).

Quien habla así, se posiciona desde un lugar privilegiado, del saber-poder; por su conocimiento, dado su capital cultural, su posesión de un título universitario, su experiencia con migrantes, su trabajo en una escuela municipal, así como también por una chilenidad que se ubica en un lugar diferente al niño-objeto, en otro lugar en la escala de colores latinoamericana, de la cual se hablará a continuación.

Aquí el adulto adscribe al niño a un colectivo “los indígenas” que es valorado negativamente en la cita. Específicamente en el extracto “*porque no cachaba que él tenía rasgos incaicos*” se ven las maneras de ir marcando e inscribiendo a los cuerpos significados particulares, operando así los regímenes de corporidad. Esta referencia es realizada desde el plano axiológico (Todorov, 1986) buscando imponer sus valores al otro, es decir, imponer la imagen que el hablante tiene de los incas al niño. Así, aquellos “*rasgos incaicos*” remiten a una cultura pre-moderna y deviene en un ejercicio de inferiorización, que opera en una dicotomía “nosotros/los otros” en la que la chilenidad blanqueada aparece pasiva, pero que ratifica la polaridad de las características.

Su mirada colonial va configurando en el niño un sujeto racializado. Todorov nos brinda tres dimensiones de relación con el Otro que permiten desenredar la trama de adjetivos que el entrevistado desplegó en la anterior cita; evaluando negativamente características relacionadas con la obediencia y el liderazgo, en este último caso siendo descritas como usadas “*para manejar a otros*”. Esta descripción se va configurando desde prácticas significativas que inferiorizan al objeto hablado articulando el significante “peruano” con significados negativos. En esta medida la realidad sobre la ‘peruanidad’ que es discursivamente constituida tiene efectos materiales que serán retomados posteriormente cuando se plantee la jerarquización racial de la niñez de las migraciones.

Los tres planos de análisis que propone Todorov (el plano axiológico, el plano epistémico y el plano praxeológico), nos serán útiles para comprender la construcción inferiorizante que se señala en el extracto anterior; desde el plano axiológico, se evidencia la evaluación negativa sobre los sujetos y desde un plano epistémico, se posiciona desde un falso conocimiento sobre el otro, al generar subgrupos étnicos ‘los incaicos y los cholos’, estableciendo tablas de clasificación como un sistema de castas colonial.

En el plano praxeológico que da cuenta del acercamiento o alejamiento en relación con el otro, se observa la necesidad de imponer al otro los valores propios, así como la imagen museificada y denigrante de ‘los indígenas’. Por otra parte, quien describe señala ser padrino del niño en cuestión y dado que “el conocimiento no implica amor, ni a la inversa; y ninguno de los dos implica por la identificación con el otro, ni es implicado por ella” (Todorov, 1986, p. 195), vemos que el entrevistado tiene una valoración negativa, desconoce y no se identifica.

En este apartado se buscó exponer cómo se construye, transforma y articula el pensamiento racial y el racismo, donde la clasificación y jerarquización racial van construyendo diferencias entre la chilenidad y la alteridad nacional.

Conclusiones

I. Sobre la configuración de la niñez como alteridad desde la construcción histórica/institucional del Estado chileno.

Se ha buscado comprender la construcción de la niñez de las migraciones como una alteridad nacional desde los dispositivos estatales y psicopedagógicos, del acercamiento historicista a la formación del Estado chileno y de las migraciones como procesos socio-políticos de larga duración que se dieron paralelamente; esto permitió rastrear la expansión del orden colonial e imperial de Europa en escenarios como el sudamericano del siglo XIX, así como su rearticulación en los siglos XX y XXI.

El acercamiento a las relaciones de dominación propias del capitalismo moderno/colonial que mantuvieron los patrones de poder desde las instituciones formadas en los Estados nacionales del continente americano, facilita la comprensión de la raza como un fenómeno histórico que varía en el tiempo y en el espacio, que va tomando forma de acuerdo a las demandas de los grupos hegemónicos; esto es, de la élite criolla en los procesos iniciales de formación de las repúblicas latinoamericanas.

Así, el régimen de la diferencia colonial (Moore et al., 2003), operaría ya no desde los territorios al otro lado del Atlántico, sino en los mismos países americanos donde las lógicas globales de exclusión racial fueron constituyendo prácticas y discursos que operarían en diferentes niveles (macro, meso y micro-social) en los dos siglos de vida republicana, pero cuyas raíces remiten al fuerte legado indígena y afrodescendiente que está presente desde poco más de tres siglos atrás en todo el continente.

En este sentido, hablar de la emergencia de “lo andino” y “lo negro” a partir de los fenómenos migratorios de las últimas décadas en el contexto chileno, impide la comprensión de la raza como un fenómeno histórico constitutivo de los países latinoamericanos que ha jerarquizado grupos específicos para la consolidación de sus élites o grupos hegemónicos. Así, la concepción de “lo andino/lo negro” como alteridades para la nación chilena, es parte de este ejercicio de poder que reactualiza clasificaciones coloniales a las demandas de mano de obra propias del capitalismo moderno/colonial, manteniendo en un suspenso incómodo las discusiones sobre este legado presente en los referentes identitarios homogeneizados bajo la identidad nacional y que operarían con el sello centralizador santiaguino bajo la espacialidad del poder (Guizardi & Garcés, 2014). Se plantea, en este sentido, que dicha emergencia se da mediante una vinculación a procesos de

racialización espacial; es decir, formas de racialización que operan en espacios históricamente marginalizados y objeto de segregación urbana.

A nivel socio-histórico se puede señalar que las políticas de blanqueamiento que estuvieron presentes en todas las nuevas repúblicas en América Latina y los países del Caribe, presentaron características particulares en cada caso; en Chile, el legado europeo pudo vislumbrarse en la manera de operar de la élite criolla chilena centralizada en el Gran Santiago. Desde allí se promovieron las políticas de atracción de extranjeros de siglos pasados, que concretándose en la Ley de Colonización, se presentaron como un sistema de privilegios para aquellos sujetos seleccionados para el blanqueamiento de la nación; ya que desde siglos atrás se concibieran a los grupos originarios como bárbaros que obstaculizaban el proyecto civilizatorio desde los planteamientos eurocentristas de la cultura y posterior desarrollo de la nación.

A partir de estos abordajes socio-históricos sobre la formación del Estado chileno, se concluye que éste se dio desde dos lógicas: una de gobierno hacia el interior, con la creación de diferentes instituciones que permitieran la administración de la población chilena y otra con la creación de entidades para la gestión de la población invitada bajo la figura de colono (la Sociedad Nacional de Agricultura, la Sociedad de Fomento Fabril y los Consejos de Migración, etcétera). En este último caso, la rápida adquisición de la nacionalidad chilena por parte de los extranjeros, así como la inserción de su familia en los territorios asignados (además de incluir semillas y exención de impuestos) se daba en detrimento de las condiciones de la población nativa, tal como lo señalaron diversos autores; aquí se representan dos caras de la misma moneda en la búsqueda del horizonte civilizatorio y modernizador (euro-norteamericano), que toma otras formas bajo la gestión migratoria de finales del siglo XX.

Así, poco después de la Segunda Guerra Mundial bajo una serie de decretos y normativas y de la creación de instituciones especialmente diseñadas para el fortalecimiento de una política exterior, el Estado chileno consolidó su política migratoria bajo la articulación de diferentes Ministerios –principalmente los de Agricultura y de Relaciones Exteriores-. A través de programas legislativos y policiales se abrían y fortalecían las agencias de migración, se prometían tierras y mejores futuros lejos de la Europa de la postguerra; se establecían criterios de acceso de acuerdo a las demandas de la época (unas para el desarrollo agrícola, luego para el industrial), y se cerraban las fronteras de acuerdo a los perfiles de los extranjeros, (donde no se aceptaban individuos sin industria y profesión, así como tampoco que alteraran el orden social del país), al respecto la Dirección de Investigaciones, Identificación y Pasaportes era bastante específica (Fernández, 2012).

En aquellos tiempos, en un ejercicio continuo de poder, el disciplinamiento de esta población se daba desde el modelo comportamental del colono; éste venía a cumplir una serie de roles propuestos desde el Estado: disciplinar las masas, imponer un modelo de familia y consolidar el modo de producción capitalista (M. A. Baeza & Silva, 2009). En relación a la gestión interna de la población estaban las acciones militares, así la ‘*Pacificación de la Araucanía*’, la guerra mítica que ella condensa –la guerra ercillana- y la fundación de una raza militar (Menard, 2011) hiciera parte de las narrativas de la cultura nacional donde mito fundacional de la nación remite a la ‘raza chilena’ y al ‘roto chileno’.

He aquí que las políticas de homogeneización interna consolidaran estos dos referentes identitarios a través de eventos como la Guerra del Salitre y las narraciones de nación que de allí se generaron, así como las prácticas paramilitares de las Ligas Patrióticas. Los procesos de “chilenización” de los recientes territorios nacionales y de los del sur del país (en casos puntuales), se vivieran bajo una violenta adscripción a la norma nacional. De esta manera, el *bajo pueblo* que siempre fue concebido de manera negativa desde las élites criollas, adoptaría la norma nacional por la razón o por la fuerza.

Así esta homogeneización interna que fortalecía la eurodescendiente auto-representación de las élites santiaguinas (Guizardi et al., 2015), fue extendida a todo el territorio nacional bajo diferentes políticas (genocidas, higienistas, educativas), de manera que se fuera difuminando el legado indígena que caracteriza en mayor o menor medida a los hoy territorios americanos, ubicado en el contexto particular chileno “como sustrato prehistórico de una historia y una escritura nacional” (Menard, 2011, p. 322). En esta misma línea, la racialización de las poblaciones de Perú y Bolivia (su indigenización) serían útiles para la invención de tradiciones de una chilenidad antiquísima y siempre más blanca que sus vecinos del norte.

En este sentido, las políticas de la diferencia se han articulado de manera diversa para la configuración de sujetos racialmente jerarquizados. Se concluye desde esta lectura es que el ejercicio de racialización de las poblaciones ha operado desde tiempos anteriores la mítica guerra ercillana y a la gran empresa de Pérez Rosales. He aquí que la brújula blanqueadora siempre mirara al norte, inicialmente al europeo y desde comienzos del siglo XX al estadounidense.

En el primero de los casos, en la medida que la humanidad europea había ubicado la otredad racial (su exterior constitutivo) en cuerpos y paisajes a la vez salvajes, sin cultivar y prehistóricos (Moore et al., 2003), los sujetos de los territorios coloniales fueron configurados racialmente e incorporados a esta lógica de poder colonial. Desde allí instituciones tales como la

familia también quedaron atravesadas por relaciones de dominación desde el capitalismo moderno/colonial (Pedraza, 2007). He aquí que la escuela se configurara como una institución estratificadora o de integración diferenciada, ya que “según la clase social, género, etnia y localización territorial (urbana o rural), la conflictividad social se expresó en procesos de integración/exclusión a la naciente escuela” (Duarte Quapper, 2012, pp. 107–108), separando a pupilos de ‘manteístas’ y donde “la presencia de negros y zambos estaba expresamente prohibida” (J. Rojas, 2010, p. 50), pero sobre todo, donde se luchaba en las áreas rurales del país con los mestizos más pobres, allí:

“La tarea del maestro era en gran medida destruida o debilitada por las propias familias, cuyos hábitos y costumbres eran herencia de los pueblos salvajes originarios [...] Pero el solo hecho de asistir a la escuela, cumpliendo un horario y sometándose a la autoridad del maestro, permitía salir por un momento del círculo familiar y disciplinar las pasiones que comenzaban ya a germinar” (J. Rojas, 2010, p. 168).

La educación como estrategia civilizadora durante la colonia española en el siglo XIX e incluso antes, así como ha sido chilenizadora en el XX, ha sido de crucial importancia y se ha nutrido de los planteamientos teóricos propios de la ciencia y de su legado disciplinar que desde diferentes aristas condenaba a los pobres por su pobreza, mientras utilizaba a sus hijos e hijas como sirvientes y labriegos sin paga. En este sentido,

“Los hijos de indígenas, esclavos y mestizos, y sus descendientes [en América, África y Asia], continuaron participando en las formas de producción propias de la periferia del sistema-mundo, es decir, las modalidades de la informalidad, el servilismo, la esclavitud y la producción artesanal, tal como sus padres”(Pedraza, 2007, p. 86).

De manera que esas formas de explotación laboral de siglos pasados hacia dichos grupos, así como su paulatino encerramiento -de casas de expósitos y orfanatos a las ‘casas de respeto’- hacían parte del mantenimiento del orden racial colonial que libraba las calles santiaguinas de la *camaradería de huachos* (G. Salazar, 2006).

En el segundo de los casos, la mirada al norte hacia Estados Unidos, se dio a manera de re-direccionamiento del proyecto civilizatorio desde la crítica del nacionalismo chileno de comienzos del siglo XX. Particularmente a partir de intelectuales tales como Palacios cuya obra cuestionaba a la élite gobernante del Chile del centenario por su trato al pueblo *incomprendido* y maltrecho. Este médico propuso usar las teorías eugenésicas de moda en aquellos tiempos -más afines a una pseudociencia que a la ciencia- para lograr, a partir del mestizaje con los

estadounidenses o los alemanes, la consolidación de una superioridad patriarcal, de una supremacía germánica.

Según Palacios, el *cruce* entre razas masculinas evitaba la degeneración racial y consolidaba la raza patriarcal superior (Menard, 2009), garantizando con ello la perennidad del linaje de sangre del *Araucano-Gótico* en el sur del continente. Por otra parte, desde la ‘raza chilena’ se consolidaban imaginarios de cohesión a nivel nacional para la formación de una comunidad propia, homogénea hacia dentro y heterogénea hacia afuera, promovándose de esta manera, un distanciamiento con los otros países latinoamericanos: *ellos* serían los descendientes de las “razas matriarcales” (latinas e indígenas no araucanas), tan ajenas a la chilenidad del centenario.

En este sentido, en el contexto chileno se puede observar cómo la raza se mueve a través del tiempo articulándose con múltiples matrices de poder (Moore et al., 2003), así esta superioridad patriarcal que encapsula ‘la raza chilena’ se articula para una diferenciación de clase presente en las referencias alrededor del “bajo pueblo” o del Chile rural y en sus hijos, *huachos* y *chinitas* que empiezan a llenar las calles de la ciudad, los centros de reclusión y los cementerios siendo objeto de preocupación del Estado -bajo la doctrina de ‘*Parens patriae*’ (Pilotti, 2001)-, de la élite y la clase media. Mientras los pupilos (hijos de estos últimos) ingresaban a los liceos y universidades del centro del país, sus pares trabajaban en casas patronales, haciendas, minas y fábricas de vidrio; mal vivían y morían allí, desapareciendo paulatinamente de estos espacios de trabajo durante la primera mitad del siglo XX e ingresando de manera masiva a algunas escuelas.

En este sentido, la niñez chilena fue configurada desde los regímenes coloniales a partir de una jerarquización racial al interior del país, donde las vinculaciones entre pobreza y niñez como elemento clave para la diferenciación social, también se dieron en constante articulación con otras (urbano/rural) y se han nutrido de las clasificaciones científicas provenientes de las teorías de la pedagogía y la psicología, ya no sólo de países europeos sino también de Estados Unidos. Desde allí se comprendieron, bajo las diferencias racializadas de cultura (Moore et al., 2003), los comportamientos catalogados como inmorales percibidos no sólo en el sujeto, sino en su familia como grupo social inmediato.

En este sentido la creación de instituciones del Estado (como la División de Higiene Social, la Dirección General de Educación Física, etcétera), con normativas que criminalizaban la estadía en las calles de las ciudades, así como la Ley de Menores, se dio como parte de una serie de estrategias para su control y dominio, lo cual se consolidaba con las teorías racialistas e higienistas de la época. Esta vinculación infancia-pobreza-delincuencia sería útil para la legitimación de un

esquema violento de castigo laboral y control político (Moore et al., 2003); develando de esta manera, las relaciones de saber-poder que hacen parte del dispositivo para el gobierno de esta población infantil.

Ahora bien, para complementar la mirada sobre dichas relaciones de saber-poder, las concepciones psicopedagógicas de la infancia contribuirán a la consolidación de la niñez como objeto de conocimiento y de intervención desde la pedagogía de Rousseau y de las nacientes disciplinas de las ciencias sociales. En el contexto chileno, las prácticas de medición y evaluación de la División de Higiene Social, así como las de reclusión de la niñez y de conducción metódica en la escuela darán cuenta de los criterios de preservación, protección y escolarización que caracterizan dicha concepción. Así la concepción del niño como carente de razón, inocente e ignorante, el ‘buen salvaje’ de la escuela chilena, se ensambla con la inferiorización racial de los pobladores más empobrecidos de la nación.

En este contexto, la niñez es configurada como alteridad a partir de prácticas y discursos desde el Estado que le marcan como objeto de la caridad y la filantropía (para su explotación laboral), de protección (que los concebía como pequeños criminales), de regeneración moral (que a través de la intervención educativa le deshicieran de los ‘vicios y costumbres’ propios de los ‘pueblos salvajes’) y de políticas públicas asistenciales (desde la mirada enfocada del modelo socio-económico neoliberal, del Estado y su herencia dictatorial). En resumen, la niñez es configurada como una alteridad racializada, como un objeto de intervención y control estatal.

Partiendo de allí, se plantean formas de nombrar a los niños y como consecuencia de ello, de diferentes maneras de ser configurados como parte marginal de la nación; así, nominaciones como *manteístas*, *chinitas*, *huachos*, *pequeños criminales*, *menores*, les distanciarán del universo de los caballeritos de clase alta descritos por Salazar (2006) y de la concepción eurocéntrica de la infancia como sujeto de derechos que se consolidara a lo largo del siglo XX y tuviera su punto cumbre con la Convención de Derechos del Niño en 1989.

II. Sobre los discursos psicopedagógicos y la configuración de la niñez como alteridad(es) nacional(es) problemática socialmente

La concepción de la niñez en sus nociones históricas y psicopedagógicas vinculadas a la formación del Estado chileno, ha sido afianzada en el escenario escolar y resguardada por el saber científico. Esta vez en tiempos cercanos al bicentenario de la independencia, ella emerge para hacer referencia a los ‘nuevos’ habitantes de los marginales sectores céntricos de la ciudad de Santiago, de niños y niñas del Perú y otros países de América.

En tiempos de migración, se observan nuevas articulaciones para la construcción de la diferencia y la jerarquización racial, en escenarios donde “la cultura presentada como la negación de la raza, también se volvió la negación de la clase y de la historia” (Trouillot, 2003, p. 181). Particularmente a través del análisis crítico del discurso sobre las entrevistas Fondecyt que se realizaron en dos escuelas del centro de la ciudad y cuya población escolar extranjera oscilaba entre 30 y 50%, se buscó comprender la manera como desde los discursos psicopedagógicos se configura la niñez como alteridad nacional.

Desde su análisis y en relación al abordaje socio-histórico presentado anteriormente, se puede concluir que la inserción de la niñez de las migraciones en estas dos instituciones se da al interior de lógicas macrosociales para la construcción de la diferencia y jerarquización racial; estas lógicas han operado desde siglos atrás sobre la población de los hoy territorios chilenos y pueden ser desagregadas en tres niveles: espacial, moral y corporal; desde una concepción de “el otro” radicalmente diferente, que subordina y desplaza a la niñez hacia los márgenes, configurándole desde una condición subalternizada (Catherine Galaz, 2012).

A nivel espacial, a partir de los discursos psicopedagógicos analizados se encuentra que los referentes identitarios desde los cuales la niñez es configurada como objeto marginal, son vinculados con los lugares que usan y que se apropian. En este sentido, el barrio y la escuela aparecen como espacios de racialización, específicamente de racialización espacial a partir de su construcción histórica como espacios marginalizados. Así, cités e inquilinatos que en la actualidad albergan a algunos niños y niñas de las escuelas indagadas, poco más de un siglo atrás recibían la migración campo-ciudad y eran caracterizados desde entonces por ser espacios insalubres, húmedos y de pésima ventilación.

En estos casos, la producción de la diferencia (de la niñez extranjera frente a sus pares nacionales) se da a través de discursos que les configuran como sujetos situados espacialmente en una vinculación esencializante con los lugares que son nombrados como ‘la escuela de los peruanos’, ‘la escuela del Perú’, ‘el barrio peruano’ o ‘el parque de los peruanos’. Sujetos situados marginalmente y nombrados como tales, he aquí que:

“La importancia de cómo es nombrado(a) un niño o niña [...], muestra la pertenencia como determinante, en la medida que al ser nombrado o nombrada de esa manera es visto(a) por los otros como integrante de un grupo homogéneo, sin dar cabida al reconocimiento de las particularidades propias de cada individuo” (S. V. Alvarado et al., 2012, p. 83).

Así, estos sectores marginales del centro de la ciudad son visibilizados ahora por la nueva población que allí reside y estudia; esta niñez es significada en torno a estigmatizaciones, relaciones y problemáticas vinculadas al uso de los lugares públicos que son marcados, no por la migración, sino por el uso de lo público realizado por una alteridad nacional que es percibida como amenaza; de allí que, por ejemplo, se dieran disputas territoriales alrededor de una escuela en relación a la presencia de jóvenes migrantes en el espacio público dominado por grupos traficantes de drogas.

Por otra parte, las referencias a estos lugares describen condiciones y procesos de larga duración de pauperización y abandono por parte de las entidades municipales. Es decir, remiten a marcaciones históricas de desigualdad y segregación socio-espacial propias de la capital del país. Al respecto Salazar exponía una situación en la Intendencia de Santiago donde la niñez de aquella época estaba “asinada[sic] en cada una de aquellas cuevas [donde] vivía una familia entera, por lo jeneral[sic] bastante numerosa” (Informa de Manuel Domínguez a la Intendencia de Santiago” (En AMI Vol. 415, julio 9 de 1872, citado por G. Salazar, 2006, p. 73).

De similar manera, las referencias a las escuelas donde estudiaban estos niños y niñas permitieron la descripción de la desfinanciada educación municipal, de su dependencia económica de las matrículas y de la filantropía de empresas e instituciones puntuales. El carácter asistencialista de las políticas públicas legado del neoliberalismo que se brindan a través de la escuela y que han sido enfocadas sobre las poblaciones aledañas, se obtuvo bajo los discursos sobre la niñez extranjera y sus familias, desapareciendo nominativamente -aunque no en su totalidad- sus pares chilenos.

En este sentido, la escuela emergió y se consolidó en el último siglo como un dispositivo propio del Estado que vigila y controla tanto a la niñez como a su familia, a la vez que configura a estos últimos como sujetos pasivos de beneficencia e intervención psicosocial; especialmente cuando se distancian de la exigencia de sumisión que le asignan a los modos de ser niño, niña o joven desde la escuela y la familia en la época moderna (Duarte Quapper, 2012).

Desde un punto de vista moral, a partir del análisis crítico del discurso con que se abordaron las entrevistas, se puede concluir que las concepciones psicopedagógicas de la infancia moderna están presentes en las referencias y valoraciones de la niñez, sobre todo en relación a los discursos sobre sus familias. Además, a medida que los sujetos de los territorios coloniales fueron configurados racialmente e incorporados a una lógica de poder colonial, instituciones como la familia también dan cuenta de relaciones de dominación en base al capitalismo moderno/colonial.

En este sentido, en lo que he llamado *'el problema de la herencia'*, esta niñez fue significada como un 'objeto' problemático, que debido a su masividad, demanda atención y recursos económicos desde diferentes instituciones del Estado para su 'urgente integración' a la sociedad chilena. A la vez, sus padres han sido evaluados negativamente tanto por su presencia (a manera de malos ejemplos), como por su ausencia (niños desaseados, o adjudicación de responsabilidades de cuidado de hermanos por ausencia de los padres) y se insertan en espacios laborales caracterizados por amplias jornadas laborales y bajos salarios; sobre todo las madres fueron referidas como objetos pasivos de caridad y de intervención estatal (programas de violencia intrafamiliar, etc.).

Por otra parte, se hallaron algunos discursos desde los cuales los cambios en las dinámicas familiares (rupturas, separaciones) fueron concebidos como eventos de espectáculo y evaluados como propios de 'su cultura', y de 'su idiosincrasia'; las familias señaladas como turbulentas, eran objeto de control desde la dupla psicosocial de la escuela, así como desde la dirección de la misma. Además se encontraron discursos que buscaban tensionar las naturalizadas diferencias culturales entre extranjeros y nacionales relativizando tales referentes problemáticos adjudicados a las familias (vivir en piezas, hacinamiento) y remitiendo a elementos estructurales como las políticas habitacionales de los sectores indagados.

En este sentido, si bien hay un amplio conocimiento sobre las condiciones de vida de la niñez y sus familias, las explicaciones acerca de sus comportamientos (ausentismo escolar, problemas de disciplina, juegos 'violentos') son hechas de manera reduccionista como parte de una cultura peruana y de 'costumbres de ellos, allá'.

Por otra parte, en relación al comportamiento de esta niñez, desde algunos referentes se les configuraba tanto como sujeto activo (que jugaba), o pasivo (que recibía educación, ropa, medicamentos) y eran evaluados positivamente (buenos estudiantes, respetuosos, con buena modulación) o negativamente (se golpean, tienen malos olores, no hacen tareas, no comen, o comen mucho etcétera); donde algunas de estos referentes eran articulados discursivamente para establecer criterios de normalidad (nacional) y de anormalidad desde la patologización de su comportamiento.

Además del comportamiento individual, el segundo referente sobre la niñez se dio en torno a sus características corporales; allí ha habido una marcación racial sobre los cuerpos de quienes llegan al país, marcación hecha inicialmente sobre los adultos y luego sobre la niñez de las migraciones. De esta manera se seleccionaron rasgos físicos (color de piel, tamaño del cuerpo,

grosor de los labios, forma de la nariz), y a estos fenotipos se les adjudicaron valoraciones y asociaciones a temperamentos y comportamientos instintivos. He aquí que la naturalización de las identidades y las diferencias fuera una de las maneras más poderosas en las que la raza funciona (Moore et al., 2003). Los olores corporales también aparecieron como estrategia de marcación y diferenciación. Así aparecía en una de las entrevistas la referencia a “ellos mestizos”, a quienes se les asociaba “un olor a sebo”.

Estos rasgos funcionaron a manera de diacríticos biologizados (Restrepo, 2012) sobre los cuales se construían explicaciones científicas para abordar la niñez como sujetos con deficiencias cognitivas, por ejemplo. He aquí que los dos profesionales en psicología indagados emitieran discursos racializantes investidos de saber-poder. En uno de los casos, a través de referencias sobre mediciones de coeficiente intelectual con la niñez afrodescendientes y conclusiones acerca de *su* déficit cognitivo (a pesar que no se realizara ningún estudio científico), o en otro caso donde dicho déficit se le adjudicaba a la niñez peruana bajo una supuesta clasificación entre ‘cholos e incaicos’. En ambos referentes, operaba el racialismo en sus formas más básicas.

Las entrevistas realizadas en espacios puntuales de la ciudad de Santiago, responden a procesos de larga duración de marcación y diferenciación de poblaciones que son útiles para los diferentes proyectos nacionales; así, a nivel microsociales desde un pensamiento racial de orden colonial que caracteriza los discursos pedagógicos y psicológicos, se alteriza y subalterniza a la niñez en cuestión. Allí cotidianamente se realizan los procesos de diferenciación, clasificación y exclusión para la construcción de una alteridad rechazada y negada; desde la retórica científicista se estarían construyendo nuevos sujetos infantiles a los cuales se les aplicarían los discursos que sostienen la diferencia, que una vez naturalizada, opera para justificar la desigualdad social propia de los pueblos de América.

Quienes llegan a la escuela son convertidos en objetos exotizados de la caridad y del deseo que se tornan en objetos desamparados y amenazantes; es en estos contextos, a través de prácticas y discursos que se construye un sistema de clasificación y significación en donde ‘lo andino’ y ‘lo negro’ los ubica en un lugar específico de la estructura social, en los últimos escaños de la pirámide social chilena. En este sentido, la configuración de estos cuerpos racializados se da en un terreno histórico, social y político hábilmente cultivado por los sectores hegemónicos, existiendo sin embargo, espacios de libertad en los que cabe la constitución creativa de subjetividades en los que se disputan tales configuraciones; algunos de estos espacios se han generado a partir de la implementación de los mapas parlantes.

Se plantea una superficie de emergencia caracterizada por diferentes elementos: el mantenimiento de una legislación migratoria hecha durante la dictadura militar (que facilita el acceso a unos grupos mientras obstaculiza y margina a otros) y que se consolida con pactos económicos; la nostalgia por la migración europea de siglos pasados (que hace parte de las narrativas de nación, invisibilizando la racialización y marginación de los grupos nativos); un sistema educativo privatizado donde la escuela pública ha sido empobrecida; la estructura urbana de Santiago como una ciudad con altísimos niveles de segregación socioespacial y cuya centralidad oculta las dinámicas propias del resto del país; así como una sociedad atomizada con fuertes fisuras en su tejido social, producto de la dictadura y del neoliberalismo.

Como lo señalaría Ávalos, la presencia de los inmigrantes pone en entredicho el actual pacto de integración social en el país, pues constata que se realizó a costa de la invisibilización de la diversidad étnica y cultural (Ávalos Berner, 2012). He aquí que los fenómenos migratorios en el país operan como “lentes gravitacionales”, es decir, que revelan sucesos más antiguos (racismos coloniales) mediante la presencia/interferencia de otros más recientes (los dichos fenómenos migratorios); a través de ellos podemos ver los diferentes tipos de racismos y procesos de racialización que no aparecen a simple vista en la sociedad chilena, la cual como colectivo nacional se autopercebe como cultural y étnicamente homogénea.

Ese otro lejano, exotizado y culturalmente atrasado es configurado discursivamente por una élite blanca, que se autopercebe sin marcadores étnicos (salvo contadas excepciones), o bien blanqueada por capitales culturales. Esta mirada imperial conlleva al discurso hegemónico sobre los fenómenos migratorios, los cuales se enmarcan en la devastadora lógica del capitalismo en el sistema-mundo-colonial. En este sentido, el sur geográfico de Chile está fuertemente imbricado con un norte ideológico; sin embargo, existen también otras formas de acercarse a estos sujetos infantiles y que remiten a reflexiones sobre la propia diversidad ‘étnica’ del país.

Tanto en la escuela como en la academia fueron hallados discursos de ‘expertos’ en infancia, quienes desde diferentes ámbitos profesionales emplean regímenes de corporeidad para ir marcando cuerpos e inscribiendo significados particulares que delatan orígenes olvidados y territorios provinciales ignorados. Así, aquello andino y en menor medida afrodescendiente emerge en el contexto santiaguino bajo un nuevo sujeto que educar y ‘civilizar’. He aquí que las investigaciones en otros territorios (de la ciudad y del país) contribuyan al cuestionamiento de tales discursos.

III. Sobre la niñez como sujeto situado (espacio/tiempo) a partir de las narraciones de su experiencia migratoria (territorio de origen-Santiago de Chile)

En el contexto de esta investigación y como una línea de fuga, el uso de mapas parlantes ha permitido la emergencia de narrativas que contribuyen a ampliar el conocimiento generado alrededor de la migración infantil en el contexto chileno de comienzos del siglo XXI, aportando con ello elementos empíricos para el cuestionamiento del carácter generalizador de dicho conocimiento sobre una infancia no nacional que reside en marginales espacios céntricos de la ciudad de Santiago.

Así, la configuración de la niñez como un sujeto situado temporal y espacialmente desde esta estrategia metodológica tensionó los naturalizados discursos marginalizantes sobre la niñez ‘peruanizada’. Este conocimiento contextualizado (Santos, 2008) pone bajo sospecha tales discursos anclados no sólo en instituciones educativas llamadas ‘escuelas de peruanos’, sino en sectores específicos de dichas comunas, así como discursos propios de la educación municipal y desfinanciada del Estado chileno. Es decir, resalta las añejas concepciones psicopedagógicas del niño/a, vinculadas a los criterios de preservación, protección y escolarización (Alzate Piedrahita, 2003) en el escenario neoliberal de comienzos del siglo XXI. A continuación se desarrollarán estos tres puntos para exponer su configuración como sujeto, situado primero desde un referente temporal, segundo, desde uno espacial y tercero, desde un referente identitario.

Primero, la configuración de la niñez de las migraciones como sujeto situado temporalmente permitió el acercamiento a diferentes momentos en la reciente historia de la migración en Chile, evidenciando la movilidad humana proveniente de los flujos norte-sur (Estados Unidos, Canadá, España, Dinamarca, República Checa) o de Argentina, así como el retorno de personas de nacionalidad chilena con sus hijos e hijas no nacionales, quienes se insertaban en diferentes contextos socioeconómicos; se tensiona así el conocimiento-regulación derivado de una lógica totalizadora que ubicaba a la niñez de las migraciones como un sujeto percibido racialmente y configurado como alteridad marginal que respondía a un rico y condensado conocimiento de estudios de casos de niñez del Perú en puntuales y marcados espacios del centro de la ciudad.

He aquí que la concepción de la niñez como un sujeto histórico desde una perspectiva no eurocéntrica, permitiera su comprensión al interior de dinámicas geopolíticas de configuración de alteridades, que toman características particulares en el contexto chileno en las cuales la diferenciación no opera únicamente en torno a la nacionalidad sino a diacríticos corporales

racializados. Éstos, a su vez, hacen parte de la clasificación y jerarquización racial de grupos históricos segregados en los diferentes países de origen. Así, la construcción de la diferencia se da desde una serie de prácticas estatales con efectos en la subjetividad de estos grupos (Catherine Galaz, 2012). Efectos de dominación estructural que se puede comprender a partir de las políticas macroeconómicas o pactos supranacionales y en tratados como los de la Convención de Derechos del Niño o los de la OIT sobre los trabajadores. Las narrativas recopiladas evidenciaron que la implementación de dichas políticas macroeconómicas y pactos supranacionales, más que los tratados ya mencionados, se materializa o se concreta en condiciones de bienestar para la niñez, dada la división internacional, sexual y racial del trabajo al interior de sistema mundo moderno/colonial.

En este sentido, el uso de los mapas parlantes como dispositivo ha permitido una apertura de espacios de libertad para la creación de narraciones identitarias diferentes a las caracterizadas por trazas marginalizantes sobre esta niñez; los mapas parlantes se formularon como parte de una metodología al interior de una reflexión de orden epistemológico en las ciencias sociales, que desde el pensamiento social latinoamericano y el poscolonialismo han ido desnaturalizando la racialización del sujeto psicopatológico y socialmente problemático que hace de mujeres, niños, jóvenes e indígenas, objetos '*pobres*' para el conocimiento-regulación. Se cuestiona así el carácter euro-norteamericano de los abordajes de los fenómenos migratorios que han sido reducidos a las posturas asimilacionistas, dificultando la comprensión de la jerarquización racial de las poblaciones latinoamericanas y caribeñas como un proceso de larga data que se reactualiza en los diferentes momentos históricos.

Desde la propuesta epistemológica que está en la base de los mapas parlantes y desde las posturas teóricas abordadas a lo largo del texto, se planteó un acercamiento historicista para comprender cómo el conocimiento que se tornó hegemónico en las ciencias sociales es el que decanta en control estatal y policial sobre los grupos más empobrecidos. Tensionar estas formas de abordaje remite a los *huachitos* de otros tiempos y a su configuración como problema para la sociedad santiaguina de siglos pasados. Es decir, es desde el conocimiento-regulación donde los diversos abordajes sobre la niñez chilena desde la temprana república se configuraron como dispositivos para su control social, decantando en la criminalización de la pobreza, así como en la psicologización de los problemas sociales en el ámbito educativo del país (Redondo, 2015).

Así, el conocimiento situado, “responsable, crítico y con el objetivo de incidir y transformar las prácticas sociales opresivas y discriminatorias”(Catherine Galaz, 2012, p. 91 retomando los aportes de Haraway, 1991) y que busca convertirse en conocimiento-emancipación (Santos, 2008)

cuestionó aquella “lógica totalizadora” propia del legado europeo desde la cual se ha venido subalternizando la alteridad. De manera que a partir de la ampliación de las zonas de indagación (cobijando más escuelas, países y comunas) se tensionaron los discursos marginales sobre la niñez peruana que estudiaba en algunas escuelas del centro de la ciudad. Se hicieron evidentes elementos estructurales presentes en la formación de los Estados-nación de América Latina y el Caribe, develando procesos históricos de racialización y que en el escenario actual emergen en discursos sobre la niñez peruana a manera de endofobia (Hoyos, 2015) y que hacen referencia al reducto mapuche (Menard, 2011) como aquello que todavía obstaculiza la circulación del aire civilizatorio y modernizador que proviene del norte.

El distanciamiento de estos referentes identitarios que marcan e inferiorizan cuerpos y comportamientos, facilitan y legitiman las narraciones de la niñez que como protagonista en la construcción de la realidad, pueda ser reconocida como sujeto político, en la medida que se desligue de los trazos identitarios marginalizantes para construir otros de resistencia. Es decir, mientras la configuración racializante de la niñez deviene en objeto de intervención psicopedagógica y control policial, su reconocimiento como sujeto atravesado por lógicas macrosociales de clasificación y diferenciación social permite su agenciamiento y emergencia como sujeto político.

Se posibilita en este último caso un encuentro dialógico entre el ‘mundo adulto’ y el ‘mundo infantil’, entendiendo éstos como las construcciones de dos sujetos que se han relacionado históricamente a través de discursos jerárquicos que imposibilitan la convivencia y una construcción colectiva de conocimiento. Así, niños y niñas que han sido enunciados como sujetos dependientes e inmaduros (biológica y socialmente) y que en el contexto chileno estarían pasando por tempranos procesos de racialización, tensionan desde la diversidad de sus vivencias las tramas identitarias marginalizantes que les reducen a estereotipos o identidades proscritas.

La dimensión temporal que promovía la lógica de mapeo de la experiencia de la niñez, llevó también a evidenciar la adquisición o la carencia de la normalidad chilena por parte de las personas indagadas, ampliando así la mirada sobre la racialización; ésta no opera únicamente a través de lógicas de marcación corporal, sino también cuando la marcación se realiza ya en función de comportamientos considerados “raros”, al provenir de niñas señaladas como *‘ajenas de Chile’*. Existe, así una marcación moral y en este sentido se contribuye a la crítica de la concepción homogeneizante de una identidad nacional y de una alteridad racializada, siendo ejemplo de ello la *peruanización* de la infancia migrante. Se evidencian múltiples formas en las que se configuran estas mismidades y alteridades en el contexto del Estado-nación en tiempos de migración entre los países del continente americano.

Segundo, la lógica espacial de los mapas parlantes permitió acceder a información sobre diversos lugares de la ciudad, incluyendo las comunas donde estaban las casas, apartamentos o habitaciones de los indagados, pues no necesariamente hubo una correspondencia entre comunas de estudio y comunas de residencia, en especial aquellas a las cuales se referían como espacios de recreación. Hallamos así narraciones sobre el uso de espacios en parques de Providencia, Peñalolén y La Reina, así como otras sobre la imposibilidad del uso de espacios públicos en sectores como Bellavista en la comuna de Recoleta, o sectores aledaños a la avenida Grecia.

He aquí que para la implementación de los mapas parlantes se tomara distancia respecto a los tradicionales sectores indagados, ampliando la lente de observación y cobijando otros lugares como el centro oriente de la comuna de Santiago y otras comunas tales como Ñuñoa, La Cisterna y San Ramón. Allí estaban ubicadas las cinco instituciones educativas que fueron abordadas y en las que no se superaba el 6% de población escolar no nacional respecto al total de sus estudiantes.

Las condiciones de marginalización de sectores residenciales emergieron, ya no en la figura de cités o conventillos del centro de la ciudad, sino de casas con amplios patios en los cuales se construyen “medias aguas” o paupérrimas habitaciones de madera, que lejos están de asemejarse a la casa principal y que al ser arrendadas a familias no nacionales, invisibilizan su presencia en algunos sectores tales como La Cisterna o Quilicura.

Esta concepción espacial de los sujetos remite a la manera como niños y niñas son herederos de lógicas macroestructurales que han configurado la ciudad escindida. Así, la dimensión socioeconómica de clases que marca espacios sociales, permite identificar cómo los nuevos habitantes de la ciudad se ubican con sus pares (socioeconómicos) y el uso de los espacios públicos responde no sólo a su diferenciación en torno a una nacionalidad, sino a referentes identitarios que remiten a otras categorizaciones sociales: algunas de ellas van promoviendo relaciones de desigualdad que decantan en la inferiorización y marginalización de sujetos específicos. Operan así formas de fascismo o del apartheid social, donde “la segregación social de los excluidos dentro de una cartografía urbana dividida en zonas salvajes y zonas civilizadas” (Santos, 2008, p. 313).

He aquí que la demarcación histórica de la segregación residencial que caracteriza a la Región Metropolitana emerge en estos discursos, dando cuerpo ya no a ‘los niños del Mapocho’ o a los ‘huachos del barrio bajo’ o a quienes llegaban de las provincias, sino a los nuevos habitantes -no nacionales- que poco a poco se van adscribiendo a la norma y a la privatización de la vida cotidiana, la cual ha alejado a la niñez del escenario público, de este paisaje de cemento.

Siguiendo las narraciones de la niñez indagada, pocos son los espacios de recreación a los cuales ella puede acceder en algunos sectores de la ciudad, lo que remite a un uso diferenciado del espacio público en torno al género. Así, la percepción de inseguridad de algunas niñas respecto a los espacios públicos se contrasta con el uso de éstos por parte de los niños, sobre todo los mayores (12 a 15 años). Esta masculinización de los espacios de recreación apareció en investigaciones anteriores acerca de ellos, *los dueños del balón* (Suárez-Cabrera, 2010); tal tendencia estaría asociada a mayores posibilidades de interacción y de generación de redes sociales de apoyo por parte de los hombres en torno a las actividades deportivas.

De manera que si bien los niños, las niñas y sus familias se ubican con sus pares socio-económicos de nacionalidad chilena, su visibilización en los espacios públicos respondería más a un tema de género, reproduciendo la lógica público-privada que caracteriza los roles tradicionales en el sistema sexo-género. Sin embargo, encontramos referentes identitarios que permiten tensionar cualquier generalización en relación a lo anterior. Se halló, por ejemplo, a una niña de República Checa cuya pertenencia a un club deportivo le facilitó su integración social, y por otra parte, existe un niño de 8 años al cual no le dejan jugar fútbol por ser español.

Otra estrategia que aleja a la niñez de las calles santiaguinas y que contribuye con ello a su invisibilización, se relaciona con su internamiento en la escuela, es decir, con los extendidos horarios de clase, donde existen sujetos que llegaban a cumplir hasta 9 horas al interior de las escuelas, como en el caso de la ubicada en la comuna de San Ramón. Así, la naturalización de estas prácticas que alejan a la niñez de la vida pública derivaría en la crítica por el uso de las calles como espacios de recreación por parte de los nuevos habitantes, porque no acatan esta norma o porque les visibilizan en espacios concretos como los hallados en anteriores investigaciones sobre parques marcados como “de peruanos”. Tal como muchos de nuestros participantes lo señalaron, su origen provinciano (ciudades pequeñas, pueblos o barrios percibidos como espacios seguros y habituales de juego) se develaría a manera de añoranza, pues tal como Salazar lo recordaba un siglo antes, la algarabía de la niñez en el contexto santiaguino había sido recogida de las calles.

Por otra parte, el distanciamiento de los habituales lugares de indagación que se decantan como territorios marcados negativamente, también permitió acceder a las narraciones a partir de los sujetos infantiles que tradicionalmente no han sido de interés para las ciencias sociales. Tales narraciones cuestionaron el naturalizado orden social en contextos de recepción como el santiaguino, desplazando las concepciones de las teorías asimilacionistas.

Las narraciones de la niñez evidenciaron algunos referentes identitarios de sus territorios de origen, los diversos motivos de viaje, las relaciones familiares y sociales que se mantienen en la distancia, así como los cambios en la calidad de vida, siendo estos señalados en algunos casos como positivos o negativos: Como ejemplos de lo primero, se registran reencuentros con la familia extensa de la niñez hija de chilenos, cuando había un ascenso socioeconómico inmediato en su llegada al país o cuando se percibía un escenario de menor delincuencia en las comunas de llegada (en relación a sus territorios de origen). Respecto a lo segundo, los cambios eran percibidos como negativos cuando describían la pérdida de amigos y familiares que participaban en su vida cotidiana, a manera de cuidadores durante el día, o a manera de apoyo social y familiar; por otra parte, hubo abundantes narraciones sobre la pérdida de espacios para la recreación, dado el desplazamiento de ciudades pequeñas a Santiago, en especial de algunas niñas (argentinas y colombianas) y niños (peruanos y haitiano).

Así, el abarcar once países de origen (Perú, Argentina, Colombia, Ecuador, Haití, República Dominicana, Estados Unidos, Canadá, España, República Checa y Dinamarca) permitió empezar a comprender a la niñez como un sujeto heterogéneo al interior de lógicas históricas de construcción de alteridad, donde los hijos y nietos del exilio y la diáspora chilena están tan presentes como sus pares de otras nacionalidades y cuyas lógicas de invisibilización mediática podrían estar relacionadas con las deudas del Estado chileno hacia su población nacional, antaño maltratada bajo la forma de ‘enemigo interno’. De hecho, no en vano la legislación migratoria de la dictadura buscaba blindarse ante el futuro regreso de sus exiliados.

Ahora bien, la visibilización de los tres flujos geográficos que correspondían a lógicas de movilidad de personas: flujos sur-sur, norte-sur y centro sur, se rearticuló en dos tipos: homogéneos hacia afuera y heterogéneos hacia dentro a manera de comunidades imaginadas. Respondiendo en este caso a dos lógicas para el fortalecimiento de las narraciones de nación que blanquean a sus poblaciones, en la medida que racializan a las alteridades. Es hallada así una lógica que absorbe al sujeto extranjero ‘chilenizándolo’ y contribuyendo a su autopercepción blanca; una segunda lógica contribuiría a una construcción marginalizante de la niñez, que le configuraría como una alteridad racializada, tanto en lo corporal como en lo moral.

En este sentido, se cuestionó la preocupación acerca de los flujos sur-sur, específicamente sobre la reunificación familiar y la llegada de hijos e hijas de ‘la nueva migración’, por los temores que generaban sobre una percepción de invasión a la escuela chilena y la necesidad de recursos para su ‘integración’ a la sociedad receptora. La migración infantil argentina dio cuenta de ello evidenciando la heterogeneidad de sus experiencias, así como revirtiendo la lógica de recepción

(migración de Chile a Argentina décadas atrás). Este histórico vínculo con Argentina aparece también en diversos tratados binacionales y multinacionales como el Mercosur, Chile y Bolivia que difumina las fronteras nacionales entre los dos territorios.

Las narraciones de la niñez argentina, peruana y colombiana presentaron grandes similitudes donde sus padres compartían condiciones laborales similares en los contextos de llegada. Sin embargo, las grandes diferencias se dieron en torno a la movilidad de la niñez entre sus territorios de origen y Santiago, la cual no dependía de sus condiciones económicas.

He aquí que las narraciones sobre la imposibilidad de visitar a sus familias, como en el caso de niñas del Perú, y la facilidad para las niñas de Argentina, llevó a profundizar sobre el sistema de visado que remite a los dos países, hallando la puesta en marcha del Convenio de Residencia del Mercosur (para finales del año 2009). Dicho tratado que está más acorde a la lógica de desplazamientos al interior de la región sudamericana, es también un sistema de clasificación que afecta directamente a la niñez que llega a Chile en diversos aspectos.

Como sistema de clasificación, opera para los ciudadanos de los países miembros del Mercosur (Argentina, Uruguay, Brasil y Paraguay) y sus adicionales (Chile y Bolivia), para los que el Estado chileno implementó un sistema de visado temporario. Éste a los dos años puede dar la residencia definitiva sin ningún requerimiento de contrato de trabajo o de justificación de ingresos (solicitado en especial para el visado de sujetos dependientes, como niños/as, parejas y adultos mayores). Derivado de este sistema de visado, el documento que se genera (cédula de identidad para extranjeros RUT) facilita no sólo la matrícula de esta niñez, sino que amplía la gama de trabajos a los cuáles sus padres pueden acceder, y con ello, el mejoramiento de su calidad de vida. Ingresando con ello a los espacios sociales de los ciudadanos chilenos y distanciándose así de la posibilidad de caer en irregularidad migratoria, dado el anticuado sistema de visado en uso desde la época de la dictadura, el cual sólo ha recibido leves modificaciones en lo que se refiere a visas de trabajo.

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre con los inmigrantes bolivianos, la existencia del Mercosur no generó un aumento significativo de argentinos en Chile, pues tal como señalaba Stefoni, “ellos cuentan con un procedimiento especial que les permite tener la residencia definitiva de manera más directa” (Stefoni, 2011a, p. 98), a partir de diversos tratados binacionales. En el caso de Ecuador, un antiguo pacto del año 1917 con este país y actualizado durante la dictadura militar, facilitó la homologación automática de títulos profesionales, permitiendo que personas con estudios de pregrado y postgrado se insertaran en mejores ámbitos laborales que sus pares del

Perú. Algunos antecedentes de investigación han señalado la sobrecalificación de empleadas peruanas de servicio (nanas), así como los diferentes trámites y costos que dificultan la homologación de sus estudios universitarios. He aquí la huella de nacionalismos añejos presente en la política exterior del país.

Así, reducir la gestión migratoria a la llamada Ley de Extranjería lleva a perder de vista otra serie de mecanismos de clasificación que contribuyen a la fabricación de alteridades y su jerarquización ante la nada homogénea ‘población extranjera’. Así la gestión de la población se da desde el ámbito estatal en una fuerte articulación con el ámbito económico. En este sentido se identificó un sistema de preferencias y hostilidades dirigido selectivamente hacia algunas poblaciones.

Esta actitud hostil se caracteriza por la ausencia de pactos económicos o de su ratificación, los cuales mejorarían las condiciones laborales de los trabajadores y sus familias; además de ello, por obstáculos administrativos que resultan en requisitos que discriminan por nacionalidad, pues de los múltiples ciudadanos que llegan a Chile, sólo a personas del Perú, Colombia, República Dominicana y Haití (países con un marcado porcentaje de afrodescendientes) les son requeridos documentos adicionales (antecedentes penales, cartas de invitación y dinero en efectivo) cuando ingresan al país como turistas.

En este sentido, los privilegios que invisibilizan a grupos específicos y que hipervisibilizan a otros, reivindican en el contexto postmigratorio en Chile una marcación racial de antaño. Nuevamente se encuentran referentes sobre grupos percibidos étnicamente como indígenas y afrodescendientes, que en sus territorios de origen han sido objeto de marcación racial y de discriminación estatal; un ejemplo de ello es la población afrodescendiente del occidente colombiano, que históricamente ha estado relegada del ‘desarrollo’ de los sectores céntricos del país. Ahora bien, este sistema de privilegios y de desventajas afecta de diferentes formas la inserción de la niñez a los contextos escolares de recepción.

Así, mientras en el primer caso, niños y niñas provenientes de grupos ‘invisibilizados’ logran insertarse con su documentación en las instituciones educativas, los ‘hipervisibilizados’ terminan haciendo parte de los sujetos sin derecho a tener derechos; aquellos que haciendo parte de la niñez ‘RUT100’ fueran visibilizados por la irregularidad migratoria de sus padres y su presencia problemática en las escuelas municipalizadas o públicas. Aún así, se identificó en la narración de los tres hermanos argentinos que tenían dificultades para mantenerse en la escuela por la ausencia de sus antecedentes académicos en ese país, o como en el caso de unas niñas del

Perú que no habían podido viajar a visitar a su familia extensa por no tener sus documentos vigentes. Así, la niñez daba cuenta de aspectos ‘del mundo de los adultos’ como la documentación necesaria para las salidas e ingresos a los países, visas, pasaportes, carnet de identificación y cédulas de extranjeros, haciendo quedar en evidencia la concepción adultocéntrica donde “el estatuto jurídico es dominio de los adultos y por lo tanto, sus acciones en un mundo jurídico dependen del mundo familiar” (S. V. Alvarado et al., 2012, p. 125).

Esta investigación hace parte de la producción académica que en los últimos años facilita la emergencia de *sujetos otros* en América Latina y el Caribe y cuestiona la mirada homogeneizante y marginalizante que domina la literatura sobre la migración en Chile; la narración identitaria opera así como recuperación del sujeto político en el contexto señalado anteriormente.

La emergencia de aquel mapa nocturno como un primer mapa impreciso, que ilumina parcialmente otras zonas de la realidad social, ha llevado en el contexto de esta investigación a la búsqueda del reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales, sujetos de derechos y protagonistas de sus vidas, para la creación de nuevos espacios, discursos y prácticas en estos escenarios de constante producción de alteridades y que no pueden reducirse a los estáticos momentos de escolaridad de dicha niñez; lo que remite más bien a escenarios históricos de construcción de alteridades racializadas, generando el fortalecimiento de discursos sobre una blancura que las élites del país buscan promover entre los nacionales de las respectivas repúblicas latinoamericanas y caribeñas.

Son las narraciones de la niñez las que han hecho posible acceder a una realidad social no visibilizada por las técnicas tradicionales, en las cuales los adultos son los portadores de la voz y únicos concedores de la verdad; realidad que hace referencia a tiempos, lugares, objetos y personas que hicieron parte de su viaje desde sus lugares de origen hasta sus contextos de llegada. He aquí la importancia del lenguaje en la construcción de las subjetividades desde su concepción como proceso generativo, permitiendo la relación entre el sujeto y la estructura social (S. V. Alvarado et al., 2012 siguiendo a Giddens (1991)).

Las metodologías participativas y en particular para esta investigación, los mapas parlantes facilitaron el acceso de la investigadora a las narraciones de la niñez como sujetos de la experiencia desde sus propios marcos de descripción e interpretación del mundo, donde las narraciones, con su fuerte carácter testimonial, se presentaron como un acto del habla que configura demandas éticas y epistemológicas de niños y niñas, aquellos que en el contexto latinoamericano han sido silenciados desde siglos atrás; por ejemplo, la visibilización de la pérdida de referentes afectivos,

lleva a retomar otros cuestionamientos sobre “la naturalización y despolitización de la familia como espacio privado” (S. V. Alvarado et al., 2012, p. 161), así como el carácter asistencialista con que las escuelas abordan a escolares y sus familias o la homogeneización de la niñez migrante en Chile.

El acto de narrar como parte de la experiencia de la niñez indagada lleva a la construcción de referentes identitarios más plurales que remiten a diversidad de vivencias y dirige la mirada para profundizar sobre la emergencia de identidades más democráticas, más plurales en el contexto santiaguino; se invita a conocer, desde estas perspectivas epistemológicas y teóricas, la diversidad que entrañan otros contextos de recepción como los del Norte Grande o los del sur del país. Es en este sentido donde la función ético-política de la narrativa descansa en su fuerza performativa, ya que el narrar “la experiencia exige entretejernos en otros relatos, prácticas, estimaciones de buena vida, infortunios, planes de vida, así como expectativas de vida digna de ser vivida” (S. V. Alvarado et al., 2012, p. 118 retomando algunos aportes de Benjamin (1936)).

He aquí que la función ética y política de la investigación ayuda a liberar al sujeto infantil de su rol de chivo expiatorio de elementos estructurales que agudizan la desigualdad social en ‘*Nuestra América*’, exponiendo tales elementos como la superficie de emergencia en la cual son concebidos los nuevos sujetos en contextos postmigratorios como el chileno; develando también los discursos y procesos de colonización intelectual que todavía dominan algunos referentes de las ciencias sociales en el continente. En este sentido, los mapas parlantes contribuyen a la generación de nuevas formas de relación con la niñez y de nuevas narrativas, ya que como señalaba Ricoeur (2006), la identidad de un sujeto está relacionada con su estar en el mundo, es decir, con su vida, la cual transcurre en forma narrativa.

Para ello, una propuesta de intervención derivada de esta investigación estaría orientada a establecer formas diferentes de relación con el Otro. Para la generación de relaciones de solidaridad, el planteamiento cobija tres aspectos sencillos en su base y con el fuerte cuestionamiento derivado de esta tesis: Conocer-Acercar-Valorar (CAVA); efectivamente CAVA parte del legado de Todorov sobre las dimensiones de alteridad, teniendo su correspondencia con el plano epistemológico (conocer), el plano praxeológico (acercar) y el plano axiológico (valorar).

Se busca un conocimiento-emancipación, conocer al otro desde sus propia voz, un reconocimiento del Otro como sí mismo y en este sentido, como actor social y constructor de conocimiento. Se busca también una redefinición del rol de quien investiga e interviene, que permita cuestionar su propio papel en el mantenimiento de las representaciones marginalizantes y

racializantes sobre la niñez, poniendo en pausa los prejuicios propios derivados del etnocentrismo (y otros centrismos).

A través de los mapas parlantes, se propone que las narraciones de la niñez permitan acceder a sus experiencias, identificando y enfatizando en los puntos comunes (pérdida de referentes afectivos y de protección, pérdida de espacios de recreación), más que en los aspectos no compartidos. Este conocimiento sentipensante orientado a lo común-vivido lleva al acercamiento con la experiencia, es decir, a generar sentimientos de cercanía entre las personas. Por otra parte, también se busca promover una valoración de aquello no compartido, de la diferencia (en cuanto a las costumbres, comidas, experiencia migratoria, etcétera), sin caer en el exotismo, encaminando además el cuestionamiento de prejuicios propios y cercanos.

Estos tres puntos (conocer-acercar-valorar) generarían procesos de identificación entre pares, así como sentimientos de empatía y relaciones de solidaridad, apuntando a la emergencia de una camaradería y a la construcción de tejido social a corto, mediano y largo plazo. Hacia este sendero se dirige Santos cuando propone la “solidaridad como forma de conocimiento [...] la revalorización del conocimiento emancipación en detrimento del conocimiento-regulación” (2008 p. 180).

Así, la propuesta de CAVA tiene un doble anclaje, hacia los otros y hacia sí mismo. En el anterior párrafo se hace referencia a algunos aspectos de las actividades dirigidas hacia los otros (escolares inmigrantes y sus pares nativos), mientras el siguiente párrafo hace referencia a los ejes para el trabajo hacia la construcción de referentes identitarios de la niñez (mismidad).

En este sentido, una plataforma de intervención intercultural de esta índole promovería espacios de autoconocimiento, enfatizando la construcción de procesos de subjetivación que resulten en narraciones para la autonomía y para una conciencia histórica como parte de los elementos para la resistencia en los escenarios postmigratorios. Por una parte, la articulación de tramas identitarias basadas en los logros de la niñez, en sus habilidades, en la visibilización de sus características y comportamientos valorados positivamente, buscaría promover narraciones de su cotidianidad relacionadas con otras esferas distintas a las de la migración. Aquí el autoconocimiento estaría orientado al empoderamiento, a la recuperación de confianza en sí mismo y a la construcción de espacios de protección⁶⁸.

⁶⁸ Durante el segundo semestre del año 2017 se inició un pilotaje de esta propuesta en un centro comunitario que trabaja con población latinoamericana y caribeña en una ciudad de Estados Unidos.

Por otra parte, la generación de una conciencia crítica e histórica se daría desde narraciones que contribuyan a su construcción como sujeto político a partir de la reflexión de pertenencia a un pasado común. Se plantean aquí temáticas sobre sus territorios de origen (o los de sus padres y madres), enfocándose en aspectos no conocidos por sus pares y que tensionen los estereotipos inferiorizantes⁶⁹. A través de diversas actividades lúdicas relacionadas con el mapeo de experiencias se propone promover conversaciones entre los adultos y sus hijos sobre sus territorios de origen.

Este conocer-acercar-valorar llevaría a una mejor comprensión de la niñez, sin embargo, como lo señaló Todorov, “si el comprender no va acompañado de un reconocimiento pleno del otro como sujeto, entonces esa comprensión corre el riesgo de ser utilizada para fines de explotación, de “tomar”; el saber quedará subordinado al poder” (Todorov, 1991, p. 143). Dado lo anterior, se puede señalar que las posibilidades de la configuración de la niñez como sujeto político y sujeto histórico han de pasar por la ecología de los reconocimientos (Santos, 2008) y van en contravía de sus concepciones racializantes.

Esta investigación, lejos de presentar un panorama totalizador sobre la niñez que llega a Chile, propone seguir indagando por aquel mapa poco explorado, llenando sus vacíos y generando conocimiento contextualizado, útil para la emancipación y para la construcción de relaciones de solidaridad entre quienes vivimos en *Nuestra América*.

⁶⁹ En dicho pilotaje, una de estas actividades fue orientada a cuestionar y poner en conversación los cuentos infantiles y mapas donde aparece el territorio estadounidense nombrado como ‘América’.

Bibliografía

- ACNUR, OIM, & UNICEF. (2012). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. (ACNUR, OIM, & UNICEF, Eds.). Santiago: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, Organización Internacional para las Migraciones OIM, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Ahumada, C., & Schmidt, G. (2005). Derechos Humanos de las Personas Inmigrantes. In *Informe Anual Sobre Derechos Humanos En Chile 2005* (pp. 313–322). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, 31(Nº 4, Special Issue: Immigrant Adaptation and Native-Born Responses in the Making of Americans), 826–874.
- Alvarado, M., & Fernández, H. (2011). Una Narración Fundacional para una Antropología Filosófica Chilena: Raza Chilena de Nicolás Palacios. *Cinta de Moebio*, (40), 47–63. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000100003>
- Alvarado, S. V. (2012). *Construcción intersubjetiva de la subjetividad política de los niños, las niñas, los y las jóvenes latinoamericanos*. Seminario perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina. CLACSO.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Ospina, M. C., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado* (1º e.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Universidad de Manizales, CINDÉS.
- Alvites, L., & Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chile*, N°7, 121–136.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. In E. Sander & P. Getili (Eds.), *La trama del neoliberalismo. Mercado crisis y exclusión social* (segunda). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

- Angel, D., & Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del método. *Estudios Filosóficos. Universidad de Antioquia*, N° 43 Juni, 9–29.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración Y Desarrollo*, Octubre, 1–30.
- Araya, D., & Retuerto, I. (2012). Hacia una protección integral de los niños, niñas y adolescentes víctimas de trata de personas en Chile. Nuevas condiciones y desafíos pendientes. In *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacionales en Chile. Avances y desafíos* (pp. 119–158). Santiago: ACNUR, OIM, UNICEF.
- Araya, M., & Godás, X. (2008). *Migraciones: un nuevo ámbito de cooperación entre gobiernos locales*. Barcelona: Colección de Estudios de Investigación, Número 4, Observatorio de Cooperación Descentralizada Unión Europea-América Latina.
- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Aianza Editorial.
- Arias, J. (2008). Nación y diferencia. In *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Arias, Moreno, R., & Nuñez, D. (2010). Inmigración latinoamericana en Chile: analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago (ams). *Tiempo Y Espacio*, 25. Retrieved from <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Espacio/2010/INMIGRACIÓN LATINOAMERICANA EN CHILE.pdf>
- Ariza, M., & Velasco, L. (2012). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Sociales; El Colegio de la Frontera Norte.
- Arriagada, I., & Cadenas, R. T. (2012). El papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile. *ONU Mujeres*, 167.
- Arteaga, C., Pérez, S., Castro, F., Fava, D., Molina, G., & Ramírez, C. (2015). Recursos, estructura de oportunidades y subjetividades en contexto de Desastre. Análisis a partir del caso de Chaitén. In R. Tapia, C. Arteaga, & D. (coeditora) Suárez (Eds.), *Vulnerabilidades y desastres siconaturales. Experiencias recientes en Chile* (pp. 101–115). Santiago: Editorial Universitaria.

- Ávalos Berner, B. (2012). *Inmigrantes en Chile: Límites y potencialidades de los niveles locales para construir un nuevo pacto de integración social. Un estudio de caso de la comuna de Santiago*. Universidad de Chile.
- Baeza, M. A., & Silva, G. (2009). Imaginarios sociales del otro: el personaje del forastero en Chile (de 1845 a nuestros días). *Sociedad Hoy*, 17, 29–38.
- Baeza, P. (2012). De los enfoques “unidimensionales” a lo enfoques “multidimensionales” en el estudio de las migraciones internacionales. *Revista de Ciencias Sociales, Universidad Arturo Prat: Alteridades Desbordadas: Conflictos, Mediaciones Y Fricciones de La Experiencia Migrante En Los Espacios Locales. Parte II, N° 29*, 33–63.
- Bajot, G. (2012). *Seminario Mutaciones culturales y destino individual. Doctorado en Ciencias Sociales*. Santiago, Chile.
- Beverly, J. (2008). Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority. In Castro-Klaren (Ed.), *A companion to Latin American Literature and Culture* (pp. 571–583). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Boas, F. (1964). Cuestiones Fundamentales De Antropología Cultural, 142. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2010.04.005>
- Bonilla, V. D. (1982). Algunas experiencias del proyecto “Mapas Parlantes.” In J. E. Huidobro García (Ed.), *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina* (pp. 84–96). Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL. Retrieved from http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel6.pdf
- Bonilla, V. D. (1987). Nuevas experiencias con el método de investigación “mapas parlantes.” In M. Zúñiga, J. Ansion, & L. Cueva (Eds.), *Educación en Poblaciones Indígenas “Políticas y Estrategias en América Latina”* (pp. 151–158). Santiago: UNESCO, OREALC.
- Bonilla, V. D. (2014). Encuentro sobre archivos de DDHH, oralidad, territorio y comunidades indígenas. In *Los registros de memoria (y de DDHH) de los pueblos indígenas Arhuaco y Misak* (p. 7). Bogotá. Retrieved from http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/archivos-y-comunidades-indigenas/Sesion06_ExperienciaMisak_MapasParlantes.pdf
- Bonilla, V. D., Fals Borda, O., Castillo, G., & Libreros, A. (1972). *Causa Popular Ciencia Popular*. Bogotá: Publicaciones de La Rosca.

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. In C. Briones (Ed.), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11–43). Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa, enero-juni(6)*, 55–83.
- Buchely, M., Bohórquez, L., Pantoja, C. P., & Suárez-Cabrera, D. L. (2011a). “*El Dolor Queda, pero la Resistencia Continúa*”. *Memoria Histórica de los hechos de violencia ocurridos en La Boyera, Comunidad indígena de Los Pastos, Cumbal, Nariño*. San Juan de Pasto: ONU-Mujeres y Programa Una ventana de paz para Nariño.
- Buchely, M., Bohórquez, L., Pantoja, C. P., & Suárez-Cabrera, D. L. (2011b). “*Nos estamos construyendo de nuevo*”. *Memoria Histórica de los hechos de violencia ocurridos en San José de la Turbía in San José de la Turbía, Olaya Herrera, Nariño*. San Juan de Pasto: ONU-Mujeres y Programa “Una ventana de paz para Nariño.”
- Bustos, R. A., & Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123–148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Cabaluz Ducasse, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educativa Formación de Profesores, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 54(2), 165–180. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.340>
- Caggiano, S. (2007). *Racismos y nación ante la inmigración. La percepción del “otro”, la cultura y los derechos en la producción de fronteras. Oficios Terrestres*. Buenos Aires.
- Caggiano, S., & Torres, A. (2011). Negociando categorías, temas y problemas. Investigadores y organismos internacionales en el estudio de la migración indígena. In *La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías*.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Cano, M., Soffia, M., & Martínez, J. (2009). Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio. Santiago.

- Cano, M. V., Soffia, M., & Martínez, J. (2009). *Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio* (Serie población y desarrollo No. 88). Santiago.
- Cárdenas Boudey, S. (2013). *Mudanzas de la infancia: entre la institucionalización, la ciudadanía y la mercantilización* (Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados No. 44). Bueno. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120033931/Cardenas.pdf>
- Carrillo, J. J. (2010). El neoliberalismo en Chile: entre la legalidad y la legitimidad. Entrevista a Tomás Moulián. *Perfiles Latinoamericanos*, 35, 145–155. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11515387006>
- Casas, L., & Olea, H. (2014). Trabajadoras de casa particular: invisibilizadas y discriminadas. In *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2014* (pp. 109–157). Santander: Centro de Derechos Humanos Facultad de Derecho Universidad Diego Portales.
- Castels, S., & Miller, M. J. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados, el Instituto Nacional de Migración de la Secretaría de Gobernación (SEGOB).
- Castles, S., & Miller, M. J. (2004). *La era de la migración Movimientos interacionales de población en el mundo moderno* (Vol. 11). México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, Cámara de Diputados LIX Legislatura, Fundación Colosio, Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración.
- Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro.” In *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Castro-Gómez, S. (2014). Cuerpos racializados. Para una genealogía de la colonialidad del poder en Colombia. In H. Cardona & Z. Pedraza (Eds.), *Al otro lado del cuerpo. Estudios biopolíticos en América Latina*. Medellín y Bogotá: Universidad de Medellín, Universidad de Los Andes. Retrieved from

http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images/filosofia/Cuerpos_racializados.pdf

- Caviedes, M. (2007). Antropología apócrifa y movimiento indígena. Algunas dudas sobre el sabor propio de la antropología hecha en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 33–59.
- Centro de Derechos Humanos. (2009). Derechos Humanos de los migrantes y refugiados. In *Informe Anual sobre derechos humanos en Chile 2009* (pp. 241–283). Santiago.
- Centro de Derechos Humanos. (2013). Derechos humanos de los migrantes y refugiados. Análisis del Proyecto de Ley de Migración y Extranjería. In T. Vial (Ed.), *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2013* (pp. 1–334). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- CEPAL. (2006). *Migración internacional*. Santiago: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía - División de Población.
- Ceriani, P., Fava, R., Natalia, G., Rodríguez, E., Tabbush, C., Toledo, L., ... Piaciola, M. (2010). *Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones* (25.781).
- Chacón Bustillos, M. E. S. (2014). Infancias y saberes expertos. La mirada de la infancia desde las tesis de grado de psicología. In V. Llobet (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina* (1a ed., pp. 115–131). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores, S. A.
- Contreras, D., Cortés, S., & Fabio, C. (2012). Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile. In ACNUR, OIM, & UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacionales en Chile. Avances y desafíos* (pp. 217–242). Santiago: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, Organización Internacional para las Migraciones OIM, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Córdova, M. G. (2014). *Migrantes en el barrio: Apropiación del espacio público y condiciones para su*

incorporación en Ruzafa y Esmeralda. Universidad Alberto Hurtado.

- Corona, V. (2010). Educación lingüística de jóvenes latinoamericanos: un relato etnográfico. In *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rombiendo Estereotipos*. Madrid: IEPALA.
- Correa-Vargas, J. J. (2012). *La voz del desarraigo. Historias de vida de refugiadas y refugiados colombianos en Santiago de Chile*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Correa, J. (2011). *Ser "inmigrante" en Chile: La experiencia del racismo cotidiano de peruanos y peruanas en la ciudad de Santiago*. Universidad de Chile.
- Cortez Salas, A. (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades*. Santiago: Colectivo Sin Fronteras: Fundación ANIDE.
- Cortez Salas, A. (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Couso Salas, J. (1999). *Los problemas teóricos y prácticos del principio de separación de medida y programas entre la vía penal-juvenil y la vía de protección especial de derechos. Justicia y Derechos del Niño* (Vol. 1). Santiago.
- De la Cadena, M. (2006). ¿son los mestizos híbridos? las políticas conceptuales de las identidades andinas*. *Universitas Humanística*, 61, 51–84.
- de la Maza, C., & Riveros, M. P. (2014). Derechos humanos de la infancia y adolescencia: política pública de protección de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes. In T. Vial Solar (Ed.), *Informe Anual sobre derechos humanos en Chile 2014* (pp. 417–446). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- de Ramón, A. (2000). *Santiago de Chile (1541-1991) Historia de una sociedad urbana. Historia*. Santiago: Editorial Sudamericana Chilena.
- Decreto 940 (1988). Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=13741&f=1988-08-17&p=>
- Decreto Ley 1094, Pub. L. No. Establece normas sobre extranjeros en Chile (1975). Chile: Ministerio del Interior.
- Decreto Ley N° 1.094 de 1975, Pub. L. No. Establece normas sobre extranjeros en Chile.

- Publicado en el D.O. N° 29.208 de 19 de Julio de 1975 (2006). Chile: Ministerio del Interior.
- Departamento de Extranjería y Migración. (n.d.). Estructura interna del DEM. Retrieved February 17, 2017, from <http://www.extranjeria.gob.cl/estructura-interna-del-dem/#>
- Departamento de Extranjería y Migración. (2010). *Informe Anual*. Santiago. Retrieved from [http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe Estimacion Poblacion Extranjeros 2008.pdf](http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe_Estimacion_Poblacion_Extranjeros_2008.pdf)
- Departamento de Extranjería y Migración. (2011). *Informe anual Departamento de Extranjeria y Migración*. Obtenido mediante solicitud AB 001W0001650. Santiago de Chile.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2016). *Migración en Chile 2005 - 2014*. Santiago.
- Domenech, E. E. (2011). La gobernabilidad migratoria en la Argentina: hacia la instauración de políticas de control con “rostro humano.” In *IV Congreso de la Red Internacional de Migración y Desarrollo “Crisis global y estrategias migratorias: hacia la redefinición de las políticas de movilidad.”* Quito.
- Domenech, E., & Magliano, M. J. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. In M. Zabala Argüelles (Ed.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe* (pp. 423–448). Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/zabala/21dome.pdf>
- Dominguez, C. A. (2016). Derecho Chileno Migratorio a la luz del Derecho Migratorio Internacional: ¿Ceden los Derechos Humanos mínimos de los extranjeros ante las prerrogativas soberanas de control migratorio? *Revista Chilena de Derecho*, 43(1), 189–217. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=116840840&lang=es&site=eds-live>
- Doña-Reveco, C., & Levinson, A. (2012). The Chilean State and the search for a new migration policy. *Ignire - Centro de Estudios de Política Pública*, 67–90.
- Donoso, A., Mardones, P., & Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay , Santiago de Chile. *Reflexiones Pedagógicas*, Mayo, 56–62.

- Donoso, K. E. (2006). *La batalla del folklore: Los conflictos por la representación de la cultura popular chilena en el siglo XX*. Universidad de Santiago de Chile.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, N° 13, CID, 59–77.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Durand, J., & Massey, D. (2003). *Clandestinos Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI* (Vol. 1). México: Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (2°, pp. 55–86). Buenos Aires: CLACSO.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Última Década*, N° 25, CID, 91–110.
- Elizalde, S. (2015). Estudios De Juventud En El Cono Sur: Epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. *Última Década*, N° 42, Pro, 129–145.
- Equipo de Migración y Refugio de Amnistía Internacional Chile. (2014). *Niños y niñas apátridas en Chile El abandono por parte del Estado*. Santiago. Retrieved from <http://www.amnistia.cl/web/entérate/niños-y-niña-apátridas-en-chile-el-abandono-por-parte-del-estado>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1ra edición). Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana. Ministerio del Poder popular para la Cultura, Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envión Editores.
- Escobar, C. (2008). *Los pequeños pasos en un camino minado: Migración, niñez y juventud en Centroamérica y el sur de México*. Guatemala.
- Espejo, N., & Balart, A. (2012). Los derechos de los niños migrantes: desafíos para la legislación

- migratoria chilena. In ACNUR, IOM, & UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacionales en Chile. Avances y desafíos* (pp. 9–50). Santiago: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, Organización Internacional para las Migraciones OIM, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Espinoza, J., Suárez-Cabrera, D. L., & Tijoux-Merino, M. (2012). Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares en Santiago”. In *V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia: Infancia, adolescencia y cambio social*. San Juan Argentina.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina* Orlando Fals Borda. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fernández, M. (2012). Asociales: raza, exclusión y anormalidad en la construcción estatal chilena, 1920-1960. *Revistas de Historia Social Y de Las Mentalidades*, 16, N°2, 167–194.
- Feuk, R., Perraut, N., Delamónica, E., & UNICEF. (2010). La Infancia y la migración internacional en América Latina y el Caribe. *Desafíos: Boletín de La Infancia Y Adolescencia Sobre El Avance de Los Objetivos de Desarrollo Del Milenio*, N° 11, 1–12.
- Flores, R. (2007). El Fenómeno inmigratorio en Chile: iniciativas gubernamentales destinadas a niños, niñas y adolescentes. In *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas integración e interculturalidad* (pp. 95–103). Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Argentina: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento De La Biopolítica*. Curso en el College de France (1978-1979). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2008). *Infancias y derechos: las raíces de la sostenibilidad Aportes para un porvenir*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Fuentes Pino, A., & Ugarte Caviedes, A. M. (2015). *Re-Creando Chaitén en comunidad. Arteterapia y educación popular en desastres siconaturales*. Santiago.
- FUNIEP. (2012). *Memoria histórica desde las voces de las víctimas del conflicto armado en Nariño: Cuatro casos*

emblemáticos reconstruidos con Comunidades Afrocolombianas de la Costa Pacífica y Comunidades Campesinas e Indígenas en la Frontera Sur- andina de Nariño. San Juan de Pasto: ONUMUJERES y la Fundación para la Investigación, la Educación y la Pedagogía Regional – FUNIEP.

- Gajardo Falcón, J. (2014). Multiculturalismo y el debate constitucional chileno. *Revista de Derecho. Escuela de Postgrado*, 6(2013), 307–318. Retrieved from <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RDEP/article/viewFile/36009/37677>
- Galaz, C. (2012). El señuelo de la integración: Los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización en los dispositivos educativos para las mujeres inmigradas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6 N°1, 89–103.
- Galaz, C., Rubilar, G., & Silva, C. (2016). *Boletín informativo N°2 Migración Dominicana en Chile*. Santiago.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(2), 221–259. Retrieved from <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/5991>
- Gallo Campos, K. I. (2004). *Niñez migrante en la frontera norte: Legislación y procesos*. México D.F.: UNICEF-México.
- García-Huidobro, J. E. (2008). Desafío de la educación chilena de cara al Bicentenario. In M. Figueroa & M. Vicuña (Eds.), *El Chile del Bicentenario* (pp. 95–147). Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.
- García-Palacios, M., Horn, A., & Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13 (2), 865–877. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13222090215>
- García, I., Ramirez, A. E., & Valenzuela, L. P. (2011). Menores migrantes no acompañados sobre la experiencia del cruce y la repatriación en la frontera Sonora-Arizona como problema de políticas públicas. In G. C. Valdéz Gardea (Ed.), *La antropología de la migración. Niños y jóvenes migrantes en la globalización* (pp. 79–102). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora;

Universidad Autónoma de Sinaloa.

- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Andulí: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, N° 3, 27–46.
- García Borrego, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones Internacionales*, 3(4), 5–34. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2229063%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229063&orden=104196&info=link>
- García Méndez, E. (1999). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. *Justicia Y Derechos Del Niño*, 1, 23–44.
- García Méndez, E. (2011). De las relaciones públicas al neomenorismo: 20 Años de Convención Internacional de Los Derechos Del Niño en America Latina (1989-2009). *Passagens. Revista Internacional de História Política E Cultura Jurídica*, 3(1), 117–141. <https://doi.org/10.5533/1984-2503-20113106>
- Garretón, M. A. (2003). *Incomplete Democracy. Political Democratization in Chile and Latin America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo protegido y progresismo limitado. Los gobiernos de la concertacion en Chile 1990-2010*.
- Garretón, M. A., & Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 30(1), 115–148. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2010000100007>
- Gaudichaud, F. (2016). *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno. Trabajo, “Democracia protegida” y conflictos de clases* (Mención especial del Concurso Hugo Zememann – 2015). Buenos Aires. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150306041124/EnsayoVF.pdf>
- Gavazzo, N. (2011). Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *SSIIM Papers Series*, 8(February).
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista*

Archipiélago. Cuadernos de Crítica de La Cultura, I(29), 56–65.

- Gentili, P. (2011). La educación en Haití: del abandono al caos. In *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente* (pp. 139–155). Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/gentili-cap5.pdf>
- Geronimi, E., Cachón, L., & Texidó, E. (2004). *Acuerdos bilaterales de migración de mano de obra: Estudio de casos. Estudios sobre Migraciones Internacionales OIT* (Vol. N° 66). Ginebra. Retrieved from http://books.google.com.ar/books/about/Acuerdos_bilaterales_de_migración_de_ma.html?id=5qdoPQAACAAJ&redir_esc=y
- GIIM Grupo Interdisciplinario de Investigadores@s Migrantes (Coord). (2010). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA EDITORIAL.
- Glick Schiller, N. (2010). A global perspective on transnational migration: Theorising migration without methodological nationalism. In R. Bauböck & T. Faist (Eds.), *Diaspora and Transnationalism Concepts, Theories and Methods* (pp. 109–129). Amsterdam: IMISCOE Research. Amsterdam University Press.
- Gnecco, C. (2003). Antropología en entredicho: Propuestas desde el fondo de la subalternidad. In *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno* (pp. 9–25). Popayán: Universidad del Cauca, CESO-Universidad de los Andes.
- Goffman, E. (2003). *Estigma: La identidad deteriorada* (1ª Ed. 9ª r). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez Gallo, D. M. (2012). *Significados de la experiencia de terremoto y tsunami del 27 de febrero de 2010 en un grupo de niños y niñas de la comuna de Paredonres, VI Región, a través de sus narrativas*. Universidad de Chile.
- Góngora, M. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*.
- González, A. (2011). *La Infancia Cuenta en la frontera sur de México*. (Red por los Derechos de la Infancia en México, Ed.). México D.F.
- González, S. (2002). *CHILENIZANDO A TUNUPA. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. (M. Rojas, Ed.). Santiago: DIBAM.
- González, S., Maldonado, C., & Mcgee, S. (1993). Redalyc. Las ligas patrióticas. *Revista de Ciencias*

Sociales (CI), 2, 54–72.

- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- Grimson, A. (2007). *Pasiones Nacionales Política y cultura en Brasil y Argentina*. (A. Grimson, Ed.). Ensayo edhasa.
- Grimson, A. (2011a). Doce equívocos sobre las migraciones. *Revista Nueva Sociedad*, 233(mayo-junio), 35–43. Retrieved from http://nuso.org/media/articles/downloads/3773_1.pdf
- Grimson, A. (2011b). *Los límites de la cultura* (1ra ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Guizardi, M., & Garcés, A. (2014). Estudios de caso de la migración peruana “ en Chile ”: un análisis crítico de las distorsiones de representación y representatividad en los recortes. *Revista de Geografía Norte Grande*, 240, 223–240.
- Guizardi, M., Penna, C., Vicuña, J. T. S., & Pérez, C. (2015). Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. In J. T. Vicuña & T. Rojas (Eds.), *Migración en Arica y Parinacota: Panorams y tendencias de una región fronteriza* (pp. 19–36). Santiago de Chile: Orden religiosa Compañía de Jesús Servicio Jesuita a Migrantes.
- Gutiérrez, H. (2010). Exaltacion del mestizo: la invencion del roto chileno. *Revista Universum*, 25(1), 122–139. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762010000100009>
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (E. (edits) Restrepo, C. Walsh, & V. Vich, Eds.) (1º). Popayán, Colombia: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Envion Editores.
- Harboe, F. (2007). *Evolución de la Gestión gubernamental desde 1990: Desarrollo del fenómeno de las migraciones en Chile*.
- Hernández, M. (2011). *La migración peruana en Chile y su influencia en la relación bilateral durante el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010)*. Universidad de Chile.
- Herrera, G. (2008). Mujeres ecuatorianas en el trabajo doméstico en España. Prácticas y representaciones de exclusión e inclusión. In *Las Migraciones en América Latina* (1º Ed., pp. 73–92). Buenos Aires: Catálogos.

- Herrera, G., & Eguiguren, M. M. (2014). Migración y Desarrollo: interrogantes y propuestas sobre el vínculo desde la experiencia latinoamericana. In *El vínculo entre migración y desarrollo a debate: miradas desde Ecuador y América Latina* (1 |, p. 182). Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur. Commission de la Coopération au Développement: Université Catholique de Louvain: Université de Liège.
- Hevia, M. P. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena*. Universidad de Chile.
- Hirai, S. (2012). “¿Sigue los símbolos del terruño!?”: etnografía multilocal y migración transnacional. In M. Ariza & L. Velasco (Eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 81–114). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Colegio de la Frontera Norte A.C.
- Hoyos, J. M. (2015). *Las Representaciones de la Segregación y la Proyección de la Subalternización, desde el Receptor Nacional Hacia la Figura del Inmigrante Andino, en la Ciudad de Santiago de Chile. “La Proyección Endofóbica hacia la Representación de lo Andino.”* Universidad de Chile.
- Huerta, H. (2013). Chile reprueba en informe sobre derechos de los niños y los adolescentes. *Diario UChile*. Retrieved from <http://radio.uchile.cl/2013/09/02/chile-saca-nota-roja-en-informe-sobre-derechos-de-los-ninos-y-los-adolescentes>
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. In L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 17–42). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L. (2003a). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. In L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (1º, pp. 83–123). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L. (2003b). El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos, modelos. In L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (1º, pp. 43–81). Barcelona: Editorial UOC.
- Jensen, M. F. (2008). Inmigrantes en Chile: La exclusión vista desde la política migratoria chilena. *III Congreso de La Asociación Latinoamericana de Población*, 1–17. Retrieved from http://www.alapop.org/2009/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_354.pdf
- Laclau, E. (1996). Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad. *Humanitas: Revista de*

- Lagos, V. H. (2014). Derechos de los migrantes y refugiados. In T. Vial Solar (Ed.), *Informe Anual sobre derechos humanos en Chile 2014* (pp. 333–376). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Lahoz, S. (2012). De la necesidad de resguardar los derechos de niños, niñas y adolescentes implicados en procesos migratorios y los de sus familias. In ACNUR, OIM, & UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacionales en Chile. Avances y desafíos* (pp. 89–117). Santiago: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, Organización Internacional para las Migraciones OIM, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (1st ed., pp. 11–40). Buenos: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., Segrera, F. L., ... Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (E. Lander, Ed.). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Levitt, P. and, & Glick Shiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. In *Migración y Desarrollo* (Vol. 3, pp. 60–91). Zacatecas: Red Internacionaj de Migración y Desarrollo.
- Liebel, M. (2009). *Infancia y Derechos Humanos hacia una ciudadanía participante y protagónica*. (M. Liebel, M. Marta, & Coordinadores, Eds.) (Primera). Lima: IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Lizárraga, M. (2009). La cultura material en la construcción de las identidades colectivas: el caso de los inmigrantes peruanos en la comuna de Santiago-Centro, Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 1'9-124.
- Llobet, V. (2012). *Gestión de conocimiento en infancias y juventudes: Relaciones entre producción, circulación y uso de conocimiento y su impacto en la política pública. Encuentros y desencuentros, tensiones y retos. Infancia y políticas públicas: algunos derroteros*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Llobet, V. (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (1a ed.). Ciudad

Autónoma de Buenos Aires: Red CLACSO de Posgrados.

- Loredo, P. (2007). Migración e integración: la infancia que no espera. In *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas integración e interculturalidad* (pp. 51–68). Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras.
- Lorenzini, P. (2004). Pablo Lorenzini Presidente de la Cámara de Diputados. In A. Cortéz (Ed.), *Niños y niñas inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades* (pp. 25–29). Santiago: LOM Ediciones.
- Luna, M., Darer, M., & Perrault, N. (2015). *NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES RETORNADOS. Un análisis de los contextos y las respuestas de los servicios y las políticas de protección en El Salvador, Guatemala, Honduras y México*. Buenos Aires.
- Luque Brazan, J. C. (2007). Asociaciones políticas de inmigrantes peruanos y la “Lima Chica” en Santiago de Chile. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 121–150.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Editorial Catarata.
- Mardones, P. (2006). *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Diagnóstico y visualización del problema a través de la denegación de ingreso a establecimientos educativos a migrantes por irregularidad mig.*
- Márquez Restrepo, M. L. (2011). Perspectivas teóricas para abordar la nación y el nacionalismo. *Papel Político*, 16(2), 567–595.
- Martín-Barbero, J. (2015). *Comunicación masiva: discurso y poder* (Segunda). Quito: Ediciones CIESPAL.
- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. In L. Iñiguez-Rueda (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 157–191). Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez, J. (2003). El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002. In *Serie Población y Desarrollo N° 49 (LC/L.2046-P)* (p. 60). Santiago: CEPAL.
- Martínez, J. (2011). *Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques*. (J. Martínez, Ed.). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- Martínez Franzoni, J., & Voorend, K. (2009). *Sistemas de patriarcado y regímenes de bienestar en América Latina ¿Una cosa lleva a la otra?* (No. 37). Madrid: Fundación Carolina.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (2000). Teorías sobre la Migración Internacional: Una reseña y una evaluación. *Migraciones Y Mercados de Trabajo*, 3(2 Segunda época), 5–50.
- Matus, C., & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, ISSN 0716-050X, Vol. 41, N°. Extra 3, 2015, 41(3), 9. Retrieved from http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mellado, V. (2008). Acceso al sistema educativo chileno de niños y niñas migrantes. In *Los Desafíos de las Migraciones en Chile 2008* (pp. 27–31). Santiago: Organización Internacional para las Migraciones, OIM.
- Menard, A. (2009). Pudor y representación: La raza mapuche, la desnudez y el disfraz. *Aisthesis*, 46(46), 15–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812009000200002>
- Menard, A. (2011). Archivo y reducto. sobre la inscripción de lo mapuche en Chile y Argentina. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(3), 315–339.
- Mendieta, E. (2006). Ni orientalismo ni occidentalismo: Ewardard W. Said y el latinoamericanismo. *Tabula Rasa*, (5), 67–83. Retrieved from <http://www.revistatabularasa.org/numero-5/mendieta.pdf>
- MERCOSUR-OIM. (2016). Migración, derechos humanos y política migratoria. In *Migración y Derechos Humanos*. Ciudad de Buenos Aires: Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR - Organización Internacional para las Migraciones OIM.
- Mignolo, W. D. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 55–85). Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. D. (2001). La colonialidad• : la cara oculta de la modernidad. *Cosmópolis: El Trasfondo de La Modernidad*, 39–50.

- Milanich, N. (2001). Los Hijos de la Providencia: El abandono como circulación en el Chile decimonónico. *Revista de Historia Social Y de Las Mentalidades*, 16(3), 315–329. Retrieved from <http://www.rhsm.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/307>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Casen 2013 Inmigrantes Síntesis de Resultados*. Santiago. Retrieved from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN_2013_Inmigrantes_01_marzo.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2017). Visas. Retrieved February 17, 2017, from <http://www.minrel.gov.cl/minrel/site/artic/20080619/pags/20080619154024.html>
- Moctezuma, M. (2008). Transnacionalidad y Transnacionalismo (prácticas, compromisos y sujetos migrantes). Retrieved August 15, 2016, from meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/13875Transnacionalismo-trasnacionalidad.pdf
- Molina-Díaz, P., & Suárez-Cabrera, D. L. (2012). Niños y niñas de origen peruano en Santiago: un acercamiento desde las voces que configuran los espacios sociales. In *VII Congreso Chileno de Sociología y Encuentro Pre-ALAS* (pp. 1–17).
- Moore, D. S., Pandian, A., & Kosek, J. (2003). The Cultural Politics of Race and Nature: Terrains of Power and Practice. In *Race, nature and the politics of difference* (pp. 1–70). Durham, N.C.: Duke University Press.
- Mora-Páez, H., & Jaramillo, C. (2004). Aproximación a la construcción de cartografía social a través de la geomática. *Ventana Informática, Universidad de Manizales*, N°11, ener, 129–146.
- Moscoso, M. F. (2009). *La mirada ausente : Antropología e infancia*. Buenos Aires.
- Moulian, T. (1994). Historia De La Transición a La Democracia En Chile. *Revista Propositiones*, 208. Retrieved from www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0025-3213.pdf
- Mudanó, A. F., Moscoso, M. F., & Calvo, A. (2010). “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. In EDITORIAL IEPALA (Ed.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rombiendo Estereotipos* (pp. 123–138). Madrid.
- Mummert, G. (2012). Pensando las familias transnacionales desde los relatos de vida: análisis

- longitudinal de la convivencia intergeneracional. In M. Ariza & L. Velasco (Eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 151–186). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Colegio de la Frontera Norte A.C.
- Musalo, K., & Ceriani, P. (2015). *Niñez y migración en Centro y Norte América: Causas, políticas, prácticas y desafíos*. San Francisco, Remedios de Escalada: Center of Gender y Refugee Studies. Universidad Nacional de Lanus. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nash, C. (2012). *Derecho internacional de los derechos humanos en Chile Recepción y aplicación en el ámbito interno. Derechos económicos y sociales. Globalización económica y Constitución Política*. Santiago: Centro de Derechos Humanos y Universidad de Chile. Retrieved from <http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/91.pdf>
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psyke (Santiago)*, 19(1), 47–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>
- Novaro, G. (2011). Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización. In *Educación, escuela e interculturalidad. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes* (pp. 1–16). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Novick, S. (2015). *Seminario permanente de migraciones: 20 años*. (S. Novick, Ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Oficio Circular 1179, Pub. L. No. Informe de la suscripción de acuerdos tendientes a resolver situaciones migratorias de ciudadanos extranjeros que se indican, 1 (2003). Chile: Ministerio del Interior.
- Oficio Circular 26465, Pub. L. No. Instruye sobre aplicación del "Acuerdo sobre Residencia d los Estados Partes del MERCOSUR, Bolivia y Chile (2009). Chile: Gobierno de Chile. Ministerio del Interior. Subsecretaría del Interior. Gabinete.
- Oficio Circular 6232, Pub. L. No. Precisa sentido y alcance de la Circular 1179 del 18.01.03, 1 (2003). Chile: Ministerio del Interior.
- Oficio Ordinario N° 02/000894, Pub. L. No. Actualiza instrucciones sobre el ingreso,

- permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial (2016). Chile: Ministerio de Educación.
- Oficio Ordinario N° 07/1008 (1531), Pub. L. No. Instruye sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial, 1 (2005). Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2012). *Perspectiva construccionista social de las infancias y las juventudes: Implicaciones epistemológicas y metodológicas. Infancias y juventudes: Construcciones sociales mediadas por el lenguaje*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Palacios, N. (1918). *Raza chilena. Libro escrito por un chileno y para los chilenos Tomo I* (2da ed.). Santiago de Chile: Editorial Chilena.
- Palacios, S. (1904). Recuerdos Íntimos. In *Raza chilena. Libro escrito por un chileno y para los chilenos Tomo I* (2da ed., pp. 7–32). Santiago de Chile: Editorial Chilena.
- Papademetriu, D. G. (1984). Las migraciones internacionales en un mundo en evolución. *Revista Internacional En Ciencias Sociales*, XXXVI(3), 431–448.
- Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso Una perspectiva latinoamericana* (2a Edición). Bogotá: OPR-DIGITAL.
- Parella, S., & Calvanti, L. (2010a). Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina: una exploración del contexto migratorio boliviano en España. In *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo Estereotipos*. Madrid: IEPALA EDITORIAL.
- Parella, S., & Calvanti, L. (2010b). Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina: una exploración del contexto migratorio boliviano en España. In GIIM (Ed.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo Estereotipos* (pp. 93–103). Madrid: IEPALA EDITORIAL.
- Paris, M. D. (2012). De la observación participativa a la investigación militante en ciencias sociales. El estudio de las comunidades indígenas migrantes. In M. Ariza & L. Velasco (Eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 241–274). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Colegio de la Frontera Norte A.C.

- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*.
- Pedone, C. (2010). Introducción. Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes. In *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rombiendo Estereotipos* (p. 11.16). Madrid.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial : consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, N° 26 *Abri*, 80–90.
- Pedreño, A., & Castellanos, M. L. (2010). En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativo-laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano. In *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rombiendo Estereotipos* (p. 107.122). Madrid.
- Peña Molina, G. (2004). *Forma de reconstrucción de la identidad socio-cultural del inmigrante peruano llegado a Santiago en la última década*. Universidad de Chile.
- Pérez, C. (2012). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica* (2° ed.). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Pérez, V. (1854). *MEMORIA SOBRE EMIGRACION, INMIGRACION I COLONIZACION*. Santiago: Imprenta de Julio Belin I CA.
- Perlmann, J., & Waldinger, R. (1997). Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present - A Reconsideration. *International Migration Review*. <https://doi.org/10.2307/2547418>
- Peroni, A. (2008). Estado y Sociedad Civil el lugar del (re)encuentro: las Políticas Públicas de Nueva Generación. In *II Escuela Chile - Francia Transformaciones del espacio público* (pp. 105–120). Santiago.
- Petit, J. M. (2003). Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos. *Serie Población Y Desarrollo* N° 38, 43.
- Picontó, T. (2009). Derechos de la infancia: Nuevo contexto, nuevos retos. *Derechos Y Libertades*, N° 21, *Épo*, 57–93.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Santiago.

- Pizarro, C. (2012). Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad. *MÉTIS: Historia & Cultura*, 11(22), 219–240.
- Poblete, R. (2006). *Educación intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos desafíos para la integración*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 987–1014.
- Póo, X. (2009). Imaginarios sobre inmigración peruana en la prensa escrita chilena : una mirada a la instalación de la agenda de la diferencia. *Revista F@ro, Año 5 Núme*, 1–9.
- Portes, A. (2009a). Migración y cambio social: algunas reflexiones conceptuales. *RES. Revista Española de Sociología*, 12(2009), 9–37.
- Portes, A. (2009b). Migración y desarrollo: una revisión conceptual de la evidencia. In C. Salazar (Ed.), *Migraciones contemporáneas Contribución al debate* (pp. 327–343). La Paz, Bolivia: Plural Editorial.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *Future of Children*, 21(1), 219–246. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0004>
- Pozas, M. de los Á. (2004). Aportes y limitaciones de la Sociología Económica. In M. de los Á. Pozas, M. Mora Salas, & J. P. Pérez Sáinz (Eds.), *La Sociología Económica: Una lectura desde América Latina* (1a Ed., pp. 9–36). San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Costa Rica. Retrieved from <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan030192.pdf>
- Quijano, A. (1995). Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. *Estudios Latinoamericanos*, 3, 1–19.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina 1* (Vol. 13). Argentina: Centro de Investigaciones sociales (CIES).
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285–327). Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

- Rappaport, J. (2003). El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. In D. Mato (Ed.), *Políticas e identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 257–281). Caracas: FACES - UCV.
- Rebolledo, L. (2012). Exilios y retornos chilenos. *Revista Anales, Séptima Se(3)*, 176–186.
- Rebolledo, L. (2013). Migrantes andinos en Chile. Entre la ilegalidad y la victimización. *Alsurdetodo. Revista Multidisciplinaria de Estudios de Género*, 3, 74–93. Retrieved from <http://www.alsurdetodo.com/?p=183>
- Red Chilena de Migración e Interculturalidad. (2012). Informe alternativo Chile. Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores Migratorios y de sus familiares. Santiago.
- Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile* (1º). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o la (paradójica) posibilidad de la investigación. In R. Mejía Arauz & S. A. Sandoval (Eds.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica* (p. 265). México: ITESO. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=xG0RxWqpeRYC&pgis=1>
- Resolución Exenta 1914, Pub. L. No. Aprueba Convenio de Colaboración celebrado entre los Ministerios de Salud y del Interior (2008). Chile: Ministerio del Interior.
- Resolución Exenta N° 10654, Pub. L. No. Aprueba Convenio de Colaboración entre el Ministerio del Interior y el Servicio Nacional de Menores (2009). Chile: Ministerio del Interior.
- Resolución Exenta N° 6677, Pub. L. No. Aprueba Convenio de Colaboración y acción conjunta entre el ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles, 1 (2007). Chile: Ministerio del Interior.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault* (1 edición). Cali: Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2013). Hegemonía cultural y políticas de la diferencia. In A. Grimson (Ed.), *Hegemonía*

- cultural y políticas de la diferencia* (pp. 147–165). Buenos Aires: CLACSO.
- Riaño, P., Wills, M. E., Bello, M. N., & Quintero, V. (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. (P. Riaño, Ed.). Colombia: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación - CNRR-.
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. In A. Grimson (Ed.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 135–146). Buenos Aires: CLACSO.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador 1. *ÁGORA-Papeles de Filosofía*-, 25, 9–22.
- Roca, L. (2004). La imagen como fuente: una construcción de la investigación social. Retrieved from <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n37/lroca.html>
- Rojas, J. (2007). Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930, 1. Retrieved from http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942007000100005
- Rojas, J. (2010). *La infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI.
- Rojas, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J., & Orrego, C. (2015). *Boletín informativo N°1 Migración Haitiana en Chile*. Santiago. Retrieved from http://ccuc.cbuc.cat/record=b3402375~S23*cat
- Rojas Pedemonte, N., & Silva Dittborn, C. (2016). *Informe OBIDIM La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Madrid.
- Rojas Pedemonte, N., & Vásquez Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de “ inclusión ” de la migración haitiana en Chile : elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42, 217–245. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Rojo, G. (2008). Campo cultural y neoliberalismo en Chile. In *II Escuela Chile - Francia Transformaciones del espacio público*.
- Roldán Dávila, G. (2012). Una aportación ignorada de la teoría neoclásica al estudio de la migración laboral. *Migración Y Desarrollo*, 10, 61–91.

- Romero Ruíz, R. (2012). El uso de la imagen como fuente primaria en la investigación social. Experiencia metodológica de una etnografía visual en el caso de estudio: territorialidades de la vida cotidiana en la plancha del Zócalo de la ciudad de México. *Secuencia. Revista de Historia Y Ciencias Sociales*, núm. 82(enero-abril), 175–194. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128357008>
- Sáenz, J., & Granada, C. M. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo XX en Colombia. In O. Restrepo Forero (Ed.), *Proyecto Ensamblado en Colombia. Tomo I Ensamblando Estados* (1º, pp. 219–251). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y juventud*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Salazar, M., & Botero, P. (2014). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. In V. Llobet (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina* (pp. 133–158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red CLACSO de Posgrados.
- Salinas, M. (2006). La vida y las aventuras cotidianas de Juan Verdejo según la revista Topaze en 1938. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(Cl), 65–82.
- Santos, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: CLACSO, CIDES, UMSA, Plural Ediciones.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*.
- Scarzanella, E. (2003). Los pibes en el Palacio de Ginebra: las investigaciones de la Sociedad de las Naciones sobre la infancia latinoamericana (1925-1939). *ELAL: Estudios Interdisciplinarios de América Latina Y El Caribe*, 14(2), 5–30.
- Schiappacasse, P. (2006). *Patterns of international migration in the Santiago Metropolitan Area – Characterization of the immigrants’ social space and contributions to the national policy debate*. Technische Universit Dresden.
- Schiappacasse, P. (2008). Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago 1. *Revista de Geografía Norte Grande*, 38,

- Schiappacasse, P., Contreras, M., & Fuensalida, C. (2001). Migraciones internas hacia la Región Metropolitana de Santiago de Chile: una comparación con planteamientos teóricos. *Investigaciones Geográficas Chile*, 35, 1–25. Retrieved from <http://www.investigacionesgeograficas.uchile.cl/index.php/IG/article/viewArticle/27735>
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad Libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica Y Emancipación Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Año II N°*, 11–44.
- SERPAJ Chile. (2013). Nuestro desafío como país es que los niños, niñas y jóvenes sean sujetos de Derechos.
- Servicio Jesuita a Migrantes SJM Chile. (2016). RUN definitivo para detener la exclusión de los y las NNA migrantes en Chile #NoMasRut100. Retrieved February 17, 2017, from <https://www.change.org/p/ministerio-de-educación-de-chile-run-definitivo-para-detener-la-exclusión-de-los-y-las-nna-migrantes-en-chile-nomasrut100>
- Solimano, A. (2013). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Stefoni, C. (2001). *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe*.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. *Papeles de Poblacion*, 8(33), 117–144.
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile: Una oportunidad a la integración*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C. (2011a). *La ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante*. (B. Feldman-Bianco, Ed.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías*.
- Stefoni, C. (2011b). *Perfil Migratorio de Chile*. Santiago: Organización Internacional para las Migraciones.

- Stefoni, C. (2013). Formación de un enclave transnacional en la ciudad de Santiago de Chile, 7.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile . Entre la integración y la exclusión*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado, Organización Internacional para las Migraciones.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2010). *Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niño/as hijos/as de inmigrantes y niño/as chilenos/as*. Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria. Universidad de Chile.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2013). De la construcción marginal de los niños y las niñas de la migración andina y la invisibilización de otras infancias migrantes en Santiago de Chile. In *XXIX Congreso ALAS Crisis y Emergencias Sociales en América Latina*. Santiago.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2015a). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(2), 627–643. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1325110414>
- Suárez-Cabrera, D. L. (2015b). Racialización y sexualización de la niñez migrante de América Latina y el Caribe: Configurando cuerpos para la nación chilena. In *Congreso 2015 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos* (pp. 1–19). San Juan, Puerto Rico.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2008). *La experiencia psicosocial de la inmigración. La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez-Orozco, M. (2000). Glocal shifts: U.S. Immigration and the cultural impact of demographic change. An address. Retrieved from <http://www.bostonfed.org/economic/conf/conf46/conf46f.pdf>
- Subercaseaux, B. (2007). Raza y nación: el caso de Chile. *A Contracorriente*, 5(1), 29–63. Retrieved from <http://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/351>
- Tapia Ladino, M. (2012). Frontera y migración en el norte de Chile a partir del análisis de los censos de población. Siglos XIX- XXI. *Revista de Geografía Norte Grande*, 198(53), 177–198.
- Taylor, S. J., & Boggan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Texido, E., Baer, G., Vichich, N. P., Santestevan, A. M., & Gomes, C. P. (2003). *Migraciones laborales*

- en Sudamérica: el Mercosur ampliado. OIT Estudios sobre Migraciones Internacionales* (Vol. 63). Ginebra.
- Thayer, E. (2013). Pablo Longueira xenofobia, ignorancia y migración. Retrieved from <http://chileajeno.cl/pablo-longueira-xenofobia-ignorancia-y-migracion/>
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 83–104.
- Tijoux, M. E. (2011). *Proyecto N° 1110059 "Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile. Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt. Concurso Regular 2011.*
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. Retrieved October 15, 2014, from <http://polis.revues.org/9338> ; DOI : 10.4000/polis.9338
- Tijoux, M. E., & Díaz Letelier, G. (2014). Inmigrantes, los "nuevos bárbaros" en la gramática biopolítica de los Estados contemporáneos. *Rivista Internazionale Di Filosofia Contemporánea*, 2(1), 284–309.
- Todorov, T. (1986). *La conquista de América*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V.
- Toledo, U. (2012). *Socio-Fenomenología. El significado de la vida social cotidiana*. Santiago, Chile: Editorial Pencopolitana.
- Trouillot, M.-R. (2003). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Universidad del Cauca, CESO-Universidad de los Andes.
- van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In R. Wodak & M. Meye (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (1a ed., pp. 143–177). Barcelona: Editorial Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. In *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 15–37).

- Vásquez, M. E. (2004). Niños y niñas inmigrantes. Contexto general. In A. Cortez (Ed.), *Niños y niñas inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades* (pp. 91–102). Santiago: LOM Ediciones.
- Vila, P. (2012). Los métodos visuales en la investigación sobre cultura e identidad entre los migrantes. In M. Ariza & L. Velasco (Eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 277–306). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Colegio de la Frontera Norte A.C.
- Villalobos-Ruminott, S. (2008). Modernidad y dictadura en Chile : la producción de un relato excepcional. *A Contracorriente*, 6(1), 15–49.
- Viveros Vigoya, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 63–81.
- Wade, P. (2011). Raza y naturaleza humana. *Tabula Rasa*, (14), 205–226.
- Waldman Mitnick, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política Y Cultura*.
- Wallerstein, I., & Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA EDITORIAL.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Wengrower, H. (2001). *Yo-nosotros, tú-vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños migrantes y nativos en el marco educativo su expresión y significado*. Departamento de Psicología Social.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (1st ed., pp. 101–142). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Wodak, R., & Ferreiro, J. M. (2013). Análisis Crítico del Discurso desde el enfoque histórico: la construcción de identidad(es) latinoamericana(s) en la Misión de Naciones Unidas en Haití (2004-2005). In M. Canales (Ed.), *Escucha de la escucha Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (1a ed., pp. 189–230). Santiago: LOM Ediciones Universidad de Chile.
- Zavala, X., & Rojas, C. (2005). Globalización, procesos migratorios y Estado en Chile. In *Migraciones, globalización y género en Argentina y Chile* (pp. 150–191). Buenos Aires: Programa Mujeres y Movimientos Sociales. Centro de Encuentros Cultura y Mujer, CECYM, Argentina. Cotidiano Mujer Uruguay. Fundación Instituto de la Mujer, Chile. Movimiento Pro Emancipación de la Mujer, MEMCH. Red de Educación Popular entre Mujeres, REPEM.

Lista de gráficos, tablas y otros

Gráfico 1 Porcentaje de niños y niñas migrantes en Chile de acuerdo a país de origen	XVI
Gráfico 2 Grupos por desagregación nacional focalizados en investigaciones frente a los no focalizados, correspondiente al 80% de la población infantil inmigrante	XVII
Gráfico 3 Personas de Argentina menores de 10 años residiendo en Chile de acuerdo al Censo de 2002.....	XIX
Gráfico 4 Comunas de residencia de comunidades peruanas periodo 1982-1992-2002.....	XXX
Gráfico 5 Comunas de Santiago donde se implementaron los mapas parlantes.....	58
Gráfico 6 Niños y niñas participantes (30) en la elaboración de los mapas parlantes	59
Gráfico 7 Flujos migratorios de la niñez participante en la investigación	60
Gráfico 8 Porcentaje de menores de 15 años respecto al total de su población de origen.....	73
Gráfico 9 Mapa de las escuelas y comunas de residencia de las y los participantes.....	254
Gráfico 10 Porcentaje de extranjeros menores de 19 años entre el periodo 2005 – 2014.....	280
Gráfico 11 Porcentaje de menores de 19 años respecto a la totalidad del colectivo nacional para el año 2005 y el 2014	286
Gráfico 12 Año 2005 Gráfico 13 Año 2014	287
Gráfico 14 Presencia de extranjeros por países de origen durante el periodo intercensal (2005-2014) en todo Chile	170
Gráfico 15 Porcentaje de menores de 15 años respecto al total de extranjeros por países	172
Gráfico 16 Niñez extranjera (de 4 países) que vivía en la Región Metropolitana para el 2002 ...	173
Gráfico 17 Porcentajes (suma de Quintil I y Quintil II) de menores ingresos por grupos nacionales que residen en la Región Metropolitana.....	181
Gráfico 18 Porcentajes de mayores ingresos (Quintil I y Quintil II) por grupos nacionales que residen en la Región Metropolitana.....	182
Gráfico 19 Llegada a Chile por motivos familiares o laborales.....	213
Gráfico 20 Línea de tiempo de años de ingreso a Chile de la niñez participante de la investigación 2005- 2014.....	226
Gráfico 21 Porcentajes de rango etario (0-19 años y 20-35) con visa de estudiante en países de España, Estados Unidos, Colombia y Ecuador para el periodo 2005-2014	231

Gráfico 22 Porcentajes visas por contrato y temporales otorgadas a personas entre 0 y 19 años de Argentina, Bolivia, Estados Unidos, España, Perú, Colombia y Ecuador para el periodo 2005-2014.....	233
Fotografía 1 Mapa Parlante realizado por la comunidad que evidencia el impacto del conflicto armado en territorios aledaños al Río Sanquianga (Nariño, Colombia).....	50
Fotografía 2 Niños y niñas participantes en la elaboración de los mapas parlantes en la Escuela República de Alemania.....	53
Table Distribución por país de origen de la población infantil inmigrante.....	XX
Table Retorno de chilenos y chilenas en periodo postdictatorial (1992-2002).....	XXII
Table Extrapolación de datos estadísticos sobre niñez de las migraciones.....	XXV
Table 4 Datos personales de la niñez participante en la investigación.....	62
Table 5 Presencia de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno	76
Table 6 Escolaridad de la niñez no nacional (del Perú, Argentina y Ecuador) en instituciones educativas a nivel nacional. Encuesta CASEN del año 2006	77
Table 7 Grupos etarios planteados desde el DEM.....	282
Table 8 Cantidades y porcentajes de tipos de visa de acuerdo a país de origen de sujetos entre 0 y 19 años en el periodo 2005-2014.....	229
Mapa parlante 1 Mapa del patio de recreo elaborado por niña de segundo grado.....	55

Anexos I: Implementación de mapas parlantes

Anexo Ia. Presentación de la actividad en la Institución educativa: Taller Viviendo en Santiago de Chile

Presentación de la investigadora:

Dery Lorena Suárez Cabrera, psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria y Doctor (c) en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Desde hace 6 años viene abordando temáticas relacionadas con la infancia migrante en Chile, y en la actualidad está realizando su investigación doctoral sobre la construcción de las identidades de los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la ciudad de Santiago.

Introducción

En los últimos años se han venido realizando diversidad de estudios sobre las migraciones en Chile, entre ellos, sobre la población más pequeña que está llegando a este país, es decir, los niños y las niñas. Los cuales han estado orientados a exponer la forma como ingresan al sistema educativo, los diversos procesos de adaptación que viven, así como sus condiciones sociales y económicas. Sin embargo, dichos estudios se han venido enfocando casi exclusivamente en un reducido grupo de personas ubicadas en el centro de la ciudad, siendo foco de atención no solamente de las universidades, sino también de los medios de comunicación y de las instituciones del Estado y organizaciones no gubernamentales.

Ahora bien, sabemos de la existencia de muchos niños y niñas que estudian en otros sectores de la ciudad y que han vivido un largo e interesante trayecto desde sus países hasta Chile. Por lo cual se ha invitado a seis colegios de la Región Metropolitana de diversas comunas a participar en este estudio en nuestro interés poder conocer esas otras realidades. Es por ello que se realizarán dos a tres talleres de dibujo llamados formalmente “Mapas Parlantes” que permiten por medio del dibujo como actividad lúdica, acceder a las narraciones de los propios niños y niñas.

Taller 1: Viajando por el mundo

Este taller que tiene como duración entre 60 y 90 minutos tiene como objetivo conocer los trayectos recorridos por los niños y las niñas desde sus propias miradas, así como sus experiencias en estos trayectos. En el taller nuestros participantes realizarán un mapa donde ubicarían sus territorios de origen y los de llegada. Mientras dibujan, a los niños se les hace

preguntas que orienten sus dibujos, buscando acceder a sus sobre este trayecto y sobre sus vivencias con sus familias, sus amigos en estos dos puntos de referencia.

Taller 2 Profundización y taller lúdico

La primera parte del taller es opcional. Allí dependemos de los puntos y temas a profundizar con los niños y las niñas. En él se tomarán los dibujos elaborados y se indagarán específicamente sobre algunos dibujos para este fin. En la segunda parte se hace un taller de artesanía (elaboración de collares) a manera de cierre.

Requerimientos

Se invita a participar a niños y niñas entre 6 y 15 años que no hayan nacido en Chile. Esperamos contar con un mínimo de 4 y un máximo de 12 personas. Se propone que todos participen en los dos talleres básicos para dar continuidad al proceso de construcción de sus narraciones en tanto protagonistas de su experiencia en la trayectoria.

Para la realización del taller se solicita contar con una pequeña sala acogedora dispuesta con sillas y mesas donde los niños y las niñas puedan dibujar.

Autorizaciones

Se cuenta con el consentimiento informado para que los padres y madres puedan conocer la actividad y autoricen la participación de sus hijos e hijas. De la misma manera, hay un segundo consentimiento para que sea firmado por el mismo niño al inicio del primer taller.

Se cuenta además con una carta de presentación e invitación a participar en el estudio, por parte del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Anexo Ib. Solicitud de participación a directores/as de establecimientos escolares

A quien corresponda

María Emilia Tijoux, Coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, tiene el agrado de presentar a la Doctora(c) **Dery Lorena Suárez Cabrera**, quien está realizando su trabajo de tesis sobre la construcción de las identidades socio-culturales de los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la ciudad de Santiago.

En este sentido, se le presenta a usted una invitación a participar en este estudio donde uno de los objetivos es “analizar los discursos que generan procesos de identificación a través de los cuales se construyen las identidades socio-culturales en los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la Ciudad de Santiago”. La señorita Dery Lorena, pretende brindar una mirada más amplia en torno a la niñez migrante, al cobijar personas originarias de Argentina, Brasil, Estados Unidos, España, y de otros países, además de las ya conocidas que se han dado sobre Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia.

Las acciones que realizaría nuestra doctoranda en su institución educativa estarán orientadas a la realización de dos actividades lúdicas en las cuales se realizarán dibujos de sus experiencias migratorias, en grupo de cuatro niños y niñas de tales países. La duración de cada taller será de 60 minutos. Por otra parte, también solicitamos su colaboración para brindar información sobre la presencia de niños y niñas extranjeros en su institución educativa. Tal información permitiría contextualizar los datos obtenidos en las actividades lúdicas.

Desde la Universidad de Chile, agradecemos su colaboración.

María Emilia Tijoux

Coordinadora Doctorado en Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Anexo Ic. Consentimiento informado de la investigación. Carta a padres y madres de familia

Padre, madre y apoderado/a, reciba un cordial saludo:

Este documento contiene información que le permitirá tomar una decisión sobre la participación de su hijo/hija en el estudio que estoy realizando.

Inicialmente me presento, soy Dery Lorena Suárez Cabrera, psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia y actual estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, desde hace 7 años estoy viviendo en Chile y como estudiante extranjera he estado interesada en la forma como se vive en un país diferente al cual hemos nacido. En la actualidad estoy realizando un estudio sobre las vivencias y las identidades de los niños y las niñas de diferentes países que llegan a Chile, específicamente a la ciudad de Santiago, siendo uno de los objetivos de este estudio “analizar los discursos que generan procesos de identificación a través de los cuales se construyen las identidades socio-culturales en los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la Ciudad de Santiago”.

En este sentido es de mi interés indagar con personas que hayan nacido fuera del país, que tengan menos de 15 años y que se ubiquen en diferentes comunas de la ciudad. Características que comparte su niño/niña y por lo cual extendiendo esta invitación a participar en el estudio.

Para ello se haremos dos a tres actividades didácticas en las cuales su hijo o hija elaborará dibujos de diferentes lugares de sus países de origen así como de Santiago en los que haya estado desde que salieron de su país, así como las experiencias que tuvieron, tales actividades tienen como nombre Mapas Parlantes. Dicha actividad será realizada en grupos de 3 o 4 escolares al interior de la escuela a la que pertenece su hijo/hija y se realizará en un horario que el director/a estime conveniente de manera que no altere sus actividades académicas cotidianas. Mientras dibujan, se realizarán algunas preguntas a los niños y las niñas sobre qué es lo que están dibujando, quiénes aparecen en los dibujos, estas conversaciones quedarán registradas y guardadas en una grabadora de voz. Por lo cual solicitamos su autorización para que las conversaciones de su hijo/hija queden grabadas.

Como psicóloga he trabajado con niños y niñas, también he realizado talleres de este tipo en escuelas donde hay escolares migrantes, por lo tanto, tanto puede estar tranquilo o tranquila respecto al cálido, respetuoso y ético trato que le daré a su hijo/a. En todo momento usted puede preguntarme sobre el estudio, sobre cualquier inquietud que tenga. Si en algún periodo su niño o

niña se quiere retirar del estudio, o usted lo considera necesario, puede hacerlo, ya que su participación es absolutamente voluntaria. En este caso usted no tendrá que dar ninguna razón, y no habrá ninguna consecuencia negativa para usted o su hijo/a.

El estudio no implica ningún tipo de riesgo para su hijo/a. Dado que busca obtener información de las vivencias de los niños y niñas durante su experiencia migratoria, y teniendo antecedentes de que este proceso de rememoranza en algunos casos les aflige, se ha diseñado la actividad para que su cierre tenga una actividad dinámica que restablezca su estado de ánimo habitual.

Toda la información que obtenga en este estudio es totalmente confidencial, esto quiere decir que ninguna persona fuera de la investigadora principal sabrá los datos exactos de su hijo/a. Los nombres de los niños y las niñas serán cambiados en los informes finales y futuras publicaciones. Esta información quedará archivada bajo mi responsabilidad en mi computador personal al cual ninguna otra persona tiene acceso.

Al final de las actividades, sus hijos e hijas recibirán un pequeño regalo así como los dibujos que ellos realizaron y que serán enmarcados en material reciclado, como recordatorio.

En caso de encontrar alguna dificultad de comportamiento de sus hijos e hijas, me comunicaré con usted para proporcionarle tal información así como recomendaciones al respecto. Al final del estudio realizaré con usted y con los otros padres, madres y apoderados/as una reunión en la cual comentaré sus resultados y realizaré algunas sugerencias sobre la forma de tratar las dificultades de adaptación de sus hijos e hijas en su nuevo país que pudieran aparecer a lo largo del estudio. A continuación le presentaré los datos para que pueda contactarse conmigo o con la directora del posgrado en el cual se enmarca esta investigación:

Investigadora: Dery Lorena Suárez Cabrera
Teléfono celular: 9 78318009
Teléfono lugar de trabajo: 29787827
Correo electrónico:
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile:
María Emilia Tijoux
Teléfono de contacto: 9 787899
Correo electrónico: docsoc@uchile.cl

Anexo Id. Consentimiento informado de la investigación sobre la construcción de las identidades socio-culturales de los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la ciudad de Santiago.

Yo _____ declaro haber leído completamente esta carta de consentimiento, declaro también que la estudiante Dery Lorena Suárez ha respondido a dudas que he tenido frente a lo informado respecto a la participación de mi hijo/a. Tal participación consistirá en la realización de una a dos actividades lúdicas donde realizará con otros niños/as de la escuela dibujos sobre su experiencia migratoria. En este sentido, confirmo la participación de mi hijo/hija _____ en el estudio titulado “La construcción de las identidades socio-culturales de los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la ciudad de Santiago”.

Fecha _____

Anexo Ie. Consentimiento informado de la investigación. Carta para los niños y las niñas participantes

Consentimiento informado del estudio sobre la construcción de las identidades socio-culturales de los niños y las niñas de las migraciones internacionales en la ciudad de Santiago

Yo me llamo _____, tengo _____ años.

Yo nací en _____, vivo en _____,

Estudio en _____.

Quiero decir que la señorita Dery Lorena Suárez me contó sobre esta actividad y quiero participar en él. Ella me ha explicado que realizaremos algunos dibujos, que hablaremos del viaje que realicé para llegar a Chile, y de mi estadía en este país.

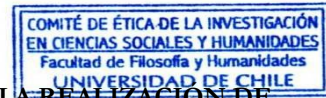
También me comentó que al final de las actividades realizaremos una reunión con mis padres y otros niños y niñas que estuvieron en el estudio.

Sé que si no quiero participar más en la actividad puedo retirarme en cualquier momento.

Fecha _____

Nombre _____

Anexo II: Consentimiento informado Entrevistas-Fondecyt



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS A LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LAS ESCUELAS BASICAS DONDE ESTUDIAN LAS NIÑAS Y NIÑOS SUJETOS DEL ESTUDIO

Estimado Señor(a) Director(a),

Junto con saludarle me presento: soy María Emilia Tijoux, investigadora y profesora de la Universidad de Chile, responsable del proyecto de investigación Fondecyt Regular 2010, N° 1110059, denominado “Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”, y tengo el agrado de comunicarle que realizamos esta investigación con el objetivo de comprender y analizar la vida cotidiana de las niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos que estudian enseñanza básica en la escuelas donde usted actualmente trabaja.

Para llevar a cabo este trabajo es de gran importancia conocer su punto de vista respecto a las tácticas y estrategias que estos niños y niñas despliegan cotidianamente en los espacios escolares, los modos en que se encuentran con los demás, sus preocupaciones y anhelos. Le solicitamos por lo tanto nos conceda una entrevista que consiste en una conversación abierta entre usted y la investigadora. No le preguntaremos ni su nombre ni su dirección ni otro dato personal pues se trata de un encuentro confidencial. La entrevista será registrada en una grabadora, durará un tiempo máximo de una hora, se realizará en su mismo lugar de trabajo a la hora que usted decida y en el lugar que le sea más cómodo.

En el caso que decida concedernos esta entrevista le informamos que: a) tendrá completa libertad para no responder a las preguntas que no desee, b) podrá retirarse en cualquier momento de la entrevista y/o del estudio, c) podrá exigir la completa confidencialidad de la entrevista, d) podrá exigir que le entreguemos los resultados de la investigación. Además, antes, durante y después de la entrevista podrá hacer las preguntas que considere necesarias.

En caso que tenga alguna consulta sobre esta etapa de la investigación podrá contactarse con la investigadora responsable, María Emilia Tijoux, al número 9787768 (Departamento de Sociología, Universidad de Chile) o a su correo electrónico: emiliatijoux@uchile.cl y/o a la Presidenta del Comité de Ética, Profesora Marcela Ferrer Lues, teléfono 9787026, correo electrónico: comitedeetica@uchile.cl

Si usted accede a participar de esta entrevista, junto con agradecerle por su importante contribución, le ruego firmar donde corresponda.

Firma participante _____

Firma investigador responsable _____

Anexos III: Análisis Crítico del Discurso

Anexo IIIa: Identificación de temas y subtemas

Como parte del análisis crítico del discurso en su fase inicial, se buscó identificar los temas que emergieran en las entrevistas de la Escuela A (entrevistas E1 a E4) y la Escuela B (entrevistas E5 a E8). La siguiente tabla da cuenta de su presencia en orden temporal de aparición abordando todas las entrevistas., y en las tablas siguientes se exponen temas y subtemas.

a. Resumen

E1: colegio de peruanos; formas de agrupación; pocas diferencias culturales; dinámica familiar; bullying histórico; medicación psiquiátrica; condiciones habitacionales; deporte como actividad de integración.
E2: niñez vulnerable como futuro perdido; educación física; convivencia; dificultades de aprendizaje; afectividad; nuevos juegos; pérdida de la calidad del migrante; bajo espíritu de superación.
E3: irregularidad migratoria; experiencia migratoria; cuerpo; dificultades de aprendizaje; personas de 'raza negra'; peruanos; juegos; condición socioeconómica; espacios con la marca migrante; formas de asociación; invalidación de padres pobres.
E4: escuela receptiva; adaptación; convivencia; situación migratoria; cuerpo; maltrato; situación legal; mercado educativo.
E5: trabajos de apoderadas; arribo de estudiantes extranjeros; cuerpo; talentos; hacinamiento; peruanos; niños chilenos hijos de migrantes; haitianos; homogeneización en la escuela; irregularidad; infancia vulnerable; escuela vigilancia; capital cultural.
E6: escuela en contexto vulnerable; coordinación institucional en torno al tema migrante; mirada homogeneizante; infancia migrante vulnerable; capital cultural; disputa del espacio barrial; racismo; condición de irregularidad.
E7: infancia vulnerada; encuentro intercultural; dinámicas familiares conflictivas; descripciones racializantes; narcotráfico; escuela comunitaria; irregularidad; capital cultural.
E8: bullying; peruanos; descripción corporal; infancia vulnerada; dinámica familiar violenta; capital cultural; mirada homogeneizante.

b. Temas y subtemas por orden de emergencia en el discurso:

Entrevista dirección E1

Colegio de peruanos	<ul style="list-style-type: none"> • Característica dentro del barrio • Moda intelectual, acercamiento de universidades y otras instituciones para investigar sobre niñez extranjera
Formas de agrupación	<ul style="list-style-type: none"> • Por afinidad ‘como todo el mundo’ • Pandilla de peruanas que celebran cumpleaños
Diferencias culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Hay diferencias mínimas entre Perú-Chile: ejemplo con experiencia de profesora alemana • ‘Conocer para juzgar’: Viaje a al Perú
Dinámica familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo en la crianza entre hermanos • Apoyo entre vecinas
Bullying histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamientos asociados al bullying vividos en su infancia. • Siempre ha estado en la escuela: el gordito, el flaco, etc.
Medicación psiquiátrica	<ul style="list-style-type: none"> • Elogios a profesional de psicología en administración de medicación para control de comportamiento
Condiciones habitacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Los extranjeros llegan a vivir a habitaciones: ejemplo biográfico en el pasado y en Argentina • Peruanos luego se van a vivir a casas
Deporte como actividad de integración	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela enfocada en desarrollar actividades deportivas • Actividades deportivas de integración • Niños permanecen más tiempo en la escuela jugando. • Asistencia los sábados a la escuela para jugar • Participación en competencias comunales • Niños migrantes como aporte – Descripción niña afrodescendiente

Entrevista docencia E2

Niñez vulnerable	<ul style="list-style-type: none"> • Padres ausentes en el contexto de una migración laboral • Falta de preocupación por sus hijos
	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro perdido para la niñez (droga, alcoholismo y delincuencia)
	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela en su rol de segundo hogar • Escuela formadora de hábitos

	<ul style="list-style-type: none"> • Hacinamiento • La niñez expuesta a 'las maldades del mundo adulto' • Pérdida de la inocencia • Agresividad • Presentación personal, falta de higiene y mal olor • Descalificaciones/estigmas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Alcoholismo en las familias peruanas
Educación física	<ul style="list-style-type: none"> • Niños/as peruanos entusiastas con el deporte
	<ul style="list-style-type: none"> • Representan a la escuela en competencias de voleibol
	<ul style="list-style-type: none"> • Niños/as peruanos obesos: Atribuido a un problema cultural • Padres inconscientes
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Buena disposición al deporte contribuye a una buena convivencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Condición común de clase también contribuye
	<ul style="list-style-type: none"> • Buena convivencia: resultado de los niños/as, no de la misma escuela.
Dificultades de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades con el lenguaje
	<ul style="list-style-type: none"> • Retaso pedagógico: Mala formación en el país de origen
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de medicamentos para controlar comportamiento • Resistencia de los padres inmigrantes.
Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Diferente por género: Niñas cariñosas, niños alegres.
Nuevos Juegos	<ul style="list-style-type: none"> • Niñas peruanas y el Jaz • Niños peruanos y el trompo.
Perdida de la calidad del migrante	<ul style="list-style-type: none"> • Segregación educativa también opera entre los migrantes. • Inmigrantes 'de mala calidad' se juntan con chilenos 'de mala calidad' y el resultado es peor.
Bajo espíritu de superación	<ul style="list-style-type: none"> • Inconciencia de los niños en relación al esfuerzo de los padres.

Entrevista psicología E3

Irregularidad migratoria	<ul style="list-style-type: none"> • Raciones alimenticias restringidas
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas administrativos al volver al país de origen
	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación en colegios Particular Subvencionados

Experiencia migratoria	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para adaptarse: muchos se devuelven al país de origen • Niños obligados a quedarse en Chile
	<ul style="list-style-type: none"> • Padres ausentes • Madres nanas que se van de vacaciones con los patrones
	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto negativo en la calidad de vida • Arriendo de una pieza en vez de casa, hacinamiento: consecuencias en la personalidad y en los 'límites' • Hacinamiento conlleva a la sexualización de los niños
	<ul style="list-style-type: none"> • Reencuentro de los hijos con madres desconocidas
	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la alimentación: experiencia negativa • Comida típica es más cara.
	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de referentes adultos positivos dentro de la comunidad migrante: profesionales
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene personal: Comidas 'extranjeras' producen olores extranjeros. • Adolescentes afrodescendientes identificadas como 'hediondas' por la comida • Descripción étnica de niños peruanos
Dificultades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Niños peruanos: diferencia de currículum y nivel de exigencia • Llegan tarde al inicio del año escolar
	<ul style="list-style-type: none"> • 'raza negra' con CI limitado • Poco apoyo de los padres
Personas de 'raza negra'	<ul style="list-style-type: none"> • Exotización y erotización de la 'raza' Causan curiosidad entre los chilenos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Recepción negativa por parte de los chilenos: asociados a la delincuencia, prostitución y desinhibición moral Hijos de prostitutas con problemas de adaptación en la escuela.
Peruanos	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad 'paisana', dificultad para aprender, niños de difícil llegar. Cara larga: infancias interrumpidas por responsabilidades en el hogar.
	<ul style="list-style-type: none"> • No abren la boca: se sienten inferiores que los chilenos. • Certificado verde da prestigio
Juegos	<ul style="list-style-type: none"> • Folklorización del juego y el deporte
Condición socioeconómica	<ul style="list-style-type: none"> • Ecuatorianos viven mejor: madres trabajadoras en cafés y centros estéticos.
	<ul style="list-style-type: none"> • El estatus en los objetos de consumo tecnológico.
Espacios con la marca migrante	<ul style="list-style-type: none"> • Parque de los Reyes y barrio Yungay
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela ERA: Escuela de los peruanos
	<ul style="list-style-type: none"> • Pandillas de mujeres: Las petizas del Boom y Las Malcriadas (solo peruanas)

Formas de asociación	<ul style="list-style-type: none"> • Status de la nacionalidad y haber nacido en Chile (certificado verde)
Invalidación de padres pobres	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluados negativamente por no ser profesionales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Bajas expectativas futuras para sus hijos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Crianza a golpes: Validación explícita de la violencia por parte de los peruanos • Niños y niñas reaccionan violentamente

Entrevista secretaria E4

Escuela receptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento sostenido de familias inmigrantes desde el año 2002 No eran recibidos por el resto. Medida de mercado por parte de un Director.
	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda por mayor disciplina Recepción de ‘todo lo que bota la ola
Adaptación	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para adaptarse al clima y a las comidas
	<ul style="list-style-type: none"> • Además de ser migración de país, es migración de campo ciudad, lo que complejiza la adaptación.
	<ul style="list-style-type: none"> • Niños inmigrantes llegan tímidos y cohibidos.
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela preocupada por fomentar una convivencia sana
	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el Bullying entre chilenos a peruanos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro cultural: Valoración a la cultura extranjera. Conocimiento de las comidas, su destreza en voleibol
	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio del Perú: Acciones de convivencia llevan a ser bautizados como escuela de peruanos Himno nacional del Perú.
Situación migratoria	<ul style="list-style-type: none"> • Migración laboral y buscando una mejor situación económica.
	<ul style="list-style-type: none"> • Niños abandonados en Perú que son traídos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Padres migrantes poco comprometidos por alta carga laboral. Abandono: Niños hijos de padres inmigrantes trabajadores deben asumir responsabilidades del mundo adulto. Se los observa como abandonados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Hacinamiento de familias migrantes
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación corporal de niños hijos de inmigrantes. Macizos y con retraso.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de Higiene en el hogar Hogares sin las condiciones necesarias y padres irresponsables/ausentes

	<ul style="list-style-type: none"> • Racismo explícito Secretaria nombra a un niño brasileño como 'Rene' por 'Renegro'.
Maltrato	<ul style="list-style-type: none"> • Padres migrantes maltratan físicamente a sus hijos.
Situación legal	<ul style="list-style-type: none"> • Complicaciones por la irregularidad legal de los niños Irresponsabilidad de los padres
Mercado Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela que se queda con los estudiantes que no son recibidos en otros establecimientos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Niños migrantes son ganancia El único aporte reconocido es en subvención. Peligro ante cierre por baja de matrículas. Atraer a niños migrantes fue una medida de mercado

Entrevista dirección E5

Trabajos de apoderadas	<ul style="list-style-type: none"> • Apoderadas que trabajan en la prostitución
Arribo de estudiantes extranjeros: desde el año 2002	<ul style="list-style-type: none"> • La guerra del Pacífico • Boom de extranjeros • Colombianos, brasileños, ecuatorianos, argentinos, haitianos, bolivianos y peruanos. • 49,5% de extranjeros
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • 'Negritos': lindos y regodiones • Comen cochinas: tripas(salchicha del 'completo') • Niños peruanos: Llegan con 'hombros caídos', derrotados
Hacinamiento	<ul style="list-style-type: none"> • La vida en pieza: Abuso por parte de arrendadores • Hogar de Cristo • Incendio en cité
Talentos	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección preocupada de potenciar a niños talentosos
Peruanos	<ul style="list-style-type: none"> • Niños juegan a 'darse combos' • Niñas tímidas, retraídas y enamoradizas. • Tradición 'cultural allá': niñas de 12 años edad listas para casarse. • Peruanas se achatan cuando menstrúan (Demonio rojo) vs niñas chilenas que se ponen pechugonas
Niños chilenos hijos de migrantes	<ul style="list-style-type: none"> • Mimetizados • Identificados por el olor: Olor a Cebo, a pescado
Haitianos	<ul style="list-style-type: none"> • Hablan dialecto • Indeseados por el barrio • Adultos atacados por 'rotos' por estar en la escuela
Homogeneización en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Atención igualitaria: todos son iguales, todos requieren atención

Irregularidad legal	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades burocráticas para sacar el documento de identificación
Infancia vulnerable	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono por parte de padres trabajadores • Casos de violencia intrafamiliar • Expuesta al abuso sexual
Escuela-vigilancia	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención de dupla psico-social que ejerce vigilancia y control en los hogares
Capital cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Peruanos destacan en competencias académicas

Entrevista inspectoria E6

Escuela en contexto Vulnerable	<ul style="list-style-type: none"> • Migrantes, niños de campamento y al cuidado de instituciones impiden ser escuela de excelencia.
Coordinación institucional en torno al tema migrantes	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con MINEDUC, Ministerio del Interior, Ministerio de Relaciones Exteriores, Servicio de Jesuita Migrante
Mirada homogeneizante	<ul style="list-style-type: none"> • Son todos iguales
Infancia migrante Vulnerable	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela pública de beneficios sociales (comida JUNAEB) • Niños abandonados por padres trabajadores
Capital cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Niños peruanos que modulan bien
Disputa del espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Apoderados peruanos en el acto de la bandera nacional son discriminados por apoderados chilenos.
Racismo	<ul style="list-style-type: none"> • Ataques a haitianos de piel negra • Folklorización: foto con inspector.
Condición de irregularidad	<ul style="list-style-type: none"> • Visión mercantil para no denunciar: 'cuidamos a nuestros clientes'.

Entrevista psicología E7

Infancia Vulnerada	<ul style="list-style-type: none"> • Familias víctimas de violencia intrafamiliar • Niños abandonados por padres trabajadores, expuestos a situaciones de abuso. • Sector peligroso y marginal
Encuentro intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Chilenos 'dueños de casa' consideran intrusos a inmigrantes • El juego los iguala.

Dinámicas familiares conflictivas	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones violentas de los peruanos (producto de vidas violentas) • Los peruanos conducen bandas de narcotráfico • Diferenciación entre padres preocupados (más recursos) y padres despreocupados (pobres) • Se sienten discriminados
Descripciones racializantes	<ul style="list-style-type: none"> • Bullying a niña haitiana de 'piel negra'. Intervención en casos particulares. • Sector muy xenófobo • Peruanos = Indígenas. • Diferenciación de dos tipos e indígenas: envase de pisco y el incaico
Narcotráfico	<ul style="list-style-type: none"> • Bandas de migrantes narcotraficantes • Profesional asume papel protector de la escuela • Rol policial del profesional en psicología: uso de niños como informantes • Conocimiento de dinámica de tráfico de droga y actores vinculados
Escuela comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Protegida por sus habitantes • Adquiere rol protector de los niños incluso en vacaciones
Irregularidad legal	<ul style="list-style-type: none"> • Arriendo precario y abusivo.
Capital cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Peruanos destacan en competencias académicas • Características de liderazgo para dominar el grupo • Niños peruanos con 'deficiencias cognitivas'

Entrevista secretaria E8

Bullying	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen de un pasado más violento hacia los migrantes peruanos • 'Peruano' como insulto
Peruanos	<ul style="list-style-type: none"> • Más educados y respetuosos que los chilenos • Más tranquilos aunque con malas notas • Familias destruidas por infidelidades
Descripción corporal	<ul style="list-style-type: none"> • 'Extranjería' se nota en la cara y en el cuerpo • Niños chilenos de padres peruanos • Se asocia al negro con el mapuche, secretaria le explica a los niños que los chilenos 'somos mestizos'.
Infancia vulnerada	<ul style="list-style-type: none"> • Padres irresponsables • Hacinamiento
Dinámica VIF	<ul style="list-style-type: none"> • Padres enseñan a sus hijos a reaccionar violentamente.
Capital cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Peruanos destacan en competencias académicas
Mirada homogeneizadora	<ul style="list-style-type: none"> • Son todos iguales

Anexo 8 Identificación de tópicos discursivos

a. Tópico discursivo barrio

Caracterizados por condiciones habitacionales de vieja data: cites y poblaciones	<ul style="list-style-type: none"> a) Cites e inquilinatos caracterizados por hacinamiento y malas condiciones para la higiene y sin espacios para la recreación. b) Habitado principalmente por personas extranjeras c) Habitado por vecinos tradicionales – que no han migrado del sector -.
Caracterizados por ejercicio de actividades delincuenciales	<ul style="list-style-type: none"> d) Tráfico de drogas e) Delincuencia común - robos f) Sectores peligrosos para la niñez
Con disputas territoriales	<ul style="list-style-type: none"> g) Entre miembros del barrio (vecinos tradicionales, pandillas, extranjeros)
Con espacios públicos marcados por la migración	<ul style="list-style-type: none"> h) Por la presencia de extranjeros i) Por el ejercicio de tráfico de drogas

b. Tópico discursivo escuela

Escuela estatal-pública	<ul style="list-style-type: none"> a) Cuya construcción da cuenta de un momento histórico de las políticas educativas y actual vaciamiento por privatización de la educación. b) Empobrecimiento de la educación municipalizada c) Que no hacen procesos de selección de estudiantes – otras sí -. d) Con alumnos problemáticos (antes flaites, ahora extranjeros). Malos ejemplos de comportamiento, bajo SIMCE. e) Parte de la comunidad (donde se hacen actividades de los padres de familia y de organizaciones del barrio) f) Caracterizado por tener docentes de mayor edad g) En barrios pobres-marginales h) En barrios caracterizados por tráfico de drogas i) Al interior de disputas de territorio por vecinos tradicionales Vs nuevos. j) Económicamente dependientes de número de matrículas <ul style="list-style-type: none"> a. Niñez extranjera abonan a la supervivencia b. Ausencia de documentación de esta niñez se traduce en menos dinero para las escuelas
Escuela Objeto de beneficencia (instituciones privadas/particulares)	<ul style="list-style-type: none"> k) Uniformes l) Materiales didácticos m) Vestuario (ropa y zapatos para los niños)

Institución que protege	n) Denuncia a padres maltratadores o) Referentes de género (ante ausencia de madres)
Institución vigila y controla	p) Visitas domiciliarias como control de comportamiento de padres, madres y niñez q) Institución donde la niñez cuenta de mundo delictivo de sus padres
Que hace intervención psico-social	r) Vincula con otras instituciones (salud, OPD, etc.) s) Evalúa condiciones de vida de la niñez
Con sobre carga laboral por presencia de población infantil no nacional	t) Estrategias educativas para niños migrantes: profesor diferencial u) Educa en valores nacionales v) Gestiona: documentación legal w) Proveedora en lógica asistencialista: 1. Alimentos 2. Materiales escolares 3. Vestuario

c. Tópico discursivo familia

Negligencia	a) en el cuidado (presentación e higiene personal) y b) responsabilidades con la escuela (revisión de tareas y documentación legal).
Padres ausentes	c) Abandono de los hijos a nivel cotidiano d) Abandono de los hijos en el país de origen
Apoyo en la crianza: Adjudicación de responsabilidades de adultos a los niños VS apoyo entre miembros	e) auto-cuidado, f) cuidado de hermanos menores, g) cuidado de la casa
Violencia física	h) Como estrategia de crianza. i) Como forma de relación de los padres j) Madres víctimas y desempoderadas
Vinculación laboral inmoral	k) Prostitución l) Narcotráfico
Dinámicas familiares disfuncionales	m) Rupturas familiares, n) Nuevas parejas, o) Abandonos de padres.
Prácticas alimenticias problemáticas	p) No comer en la escuela – mostrar desagrado por la comida q) Sobrepeso.

Condiciones laborales problemáticas	r) Largas jornadas laborales s) No trabajar
-------------------------------------	--

d. Tópico discursivo comportamiento

Relaciones con los adultos	a) Respetuosos b) Groseros
Relaciones entre pares	c) Violentos, d) Agrupamiento sin distinción nacional, e) Víctimas de discriminación (antes o nunca)
Responsabilidades académicas	f) No hacen tareas, g) Rutinas o hábitos de estudio – presentes o ausentes -.
Actividades recreativas	h) Que juegan, i) Se divierten, j) Conversan
Mediadores entre sus familias y la escuela	k) Cuentan lo que ocurre en los hogares
Niñez extranjera	l) Con problemas cognitivos o de aprendizaje m) Con habilidades lingüísticas como la modulación y nuevas palabras n) Que se vinculan a pandillas o) Que adquieren malos ejemplos (flaites) p) Con méritos académicos o deportivos

e. Tópico discursivo cuerpo

Pertenencia a grupo 'racial' como diferenciador de niños nativos (chilenos)	a) Con problemas cognitivos o de aprendizaje b) Con habilidades lingüísticas como la modulación y nuevas palabras c) Que se vinculan a pandillas d) Que adquieren malos ejemplos (flaites) e) Con méritos académicos o deportivos
Marcador cultural de atraso	f) Problemas cognitivos asociados a 'la raza'
Rasgos físicos que evidencian origen étnico/racial	g) Indígena h) Afrodescendiente

Con referentes sexualizados	<ul style="list-style-type: none"> i) Descripción sexualizada – niño j) Descripción de desarrollo hormonal-biológico –niñas
Que causa intervenciones de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> k) Que genera bullying o discriminación l) Intervenciones dentro del aula o patio de recreo para evitar bullying
Que genera visibilidad de la escuela a nivel comunal	<ul style="list-style-type: none"> m) Premios en el área deportiva n) Premios a nivel académico
Cuerpo ‘negro’ novedoso	<ul style="list-style-type: none"> o) Causa curiosidad p) Que llama la atención – exotismo -.

Anexo 9 Identificación de nombres propios

Referencia Atlas ti	Nombre propio NP	Rol pasivo/rol activo	Valoración	Objetivo del uso del uso nominativo
1.16	NP1	Activo	Positiva	Descripción de actividades realizadas por estudiantes peruanos y por niños chilenos. Son similares
1.17	NP2	Activo	Positiva	Descripción de niña afrodescendiente
3.5	NP3	Activo	Negativa	Desplazamiento de roles de adultos (cuidadores de niños) a niños
4	NP4	Pasivo	Negativo	Niño que cuida a sus hermanos
	NP5	Activo	Negativo	Reunificación familiar
	NP6	Activo	Negativo	Gritar por la lluvia. En el pueblo de la niña no llovía
	NP7	Activo	Positiva	Descripción de características 'raciales' de belleza de niño afrodescendiente
5.25	NP8	Pasivo	Negativa	Descripción de niño con problemas de salud. Rol activo de la escuela
5.27	NP9	Activo/Pasivo	Negativa	Descripción de intoxicación de niños de la escuela con mercurio. Rol activo de la escuela
7.13	NP10	Activo	Negativa	Descripción de bullying hacia niño y victimización de la madre
7.19	NP11	Pasivo	Negativa	Descripción de niñas encerrados como formas de sobreprotección de madre
7.28	NP12	Activo	Positiva	Uso de capilla como espacio de encuentro entre niñez peruana y chilena
7.36	NP13	Pasivo	Negativa	Niño pasivo frente a rol activo del psicólogo que brinda seguridad.
7.41	NP14	Activo	Positiva	Defender la escuela libre
7.41	NP14	Activo	Positiva	Se burla del liderazgo del niño
7.5	NP15	Activo	Negativa	Descripción racial de deficiencias cognitivas
8.25	NP16	Activo	Positiva	Niños que colaboran en actividades de la casa
8.29	NP17	Pasivo	Negativa	Descripción de bullying hacia niño en el pasado
8.33	NP18	Pasivo	Negativa	Descripción de características 'raciales' de extranjeros (niña afrodescendiente de Haití)
8.34	NP19	Activo	Positiva	Niñas del Perú que han ganado concursos a nivel municipal
8.41	NP20	Activo	Negativa	Historia de allanamiento y padre ahorcado
8.53	NP21	Activo	Negativa	Niño desordenado

Anexo 10 Nominación grupal por pertenencia etaria: “niño”

1. La niñez que estudia

Cita	Observaciones/co-textualidad
<p>“Los niños <i>vienen a aprender contenidos [...]uno los prepara, aunque suene cruel, a que tenga un buen resultado SIMCE, y para que les vaya bien en la PSU [...] esa es la educación hoy en día en Chile, lamentablemente” E7</i></p>	<p>Aprender contenidos</p>
<p>“Como que te andan pidiendo cariño y uno les hace cariño, conversa con ellos, ellos cuentan los problemas de la casa y uno los trata de ayudar, y eso. Además que se portan mal [...] hacen travesuras leseras [...] cuando recién llegué acá, me dijeron una grosería, un niño” E7</p>	<p>Sujeto (niño) y la acción (decir grosería),</p>

2. La niñez que juega

Citas donde se valora positivamente la actividad	Observaciones/co-textualidad
<p>“juegan los niños y las niñas, las niñas juegan al voleibol, porque además juegan bien, le va bien en voleibol, todos se van a los campeonatos, siempre están tan. Entonces usted viene al patio, al recreo y lo más probable que se va a encontrar con un grupo de niñas y algunos niños también jugando con una pelota de voleibol, unos pichangueando ahí” E1</p>	<p>Diferenciación por género</p>
<p>“las niñas se dirigen a conversar, algunas están aprendiendo a tejer, que no les gusta mucho, no? Otras a bordar, otras a pintar. Ehhh, juegan a las carreras, (...) y tienen la biblioteca para jugar al ludo, juegan ajedrez, pero perdón, somos campeones comunales de ajedrez” E5</p>	<p>Actividades de juego diferenciadas por género</p>

<p><i>“Las niñas juegan por ejemplo con cuerdas, saltan, juegan con aros, juegan juegos, juegos que se aprenden acá por ejemplo la pinta, el pillarse, cachipun juegan un juego que lo hacen mucho en el patio, juegan dos equipos” E2</i></p>	
<p><i>“Las niñas juegan por ejemplo con cuerdas, saltan, juegan con aros, juegan juegos, juegos que se aprenden acá por ejemplo la pinta, el pillarse, cachipun juegan un juego que lo hacen mucho en el patio, juegan dos equipos” E2</i></p>	
<p><i>“Al atraparse, niños y niñas. Si, y a eso de pegarse con la pelota solamente niños. Las niñas andan abrazadas en el patio, caminando, juegan a atraparse harto las niñas y se sientan a conversar.”E7</i></p>	
<p><i>“[...] Esa es la diferencia que yo veo ahora, de que hay menos compromiso del niño con el colegio, que llega muy relajado, que ellos piensan que aquí vienen a jugar y a pasarlo bien. Porque para ellos todo el día la escuela, por ellos todo el día, por ellos estuvieran todo el día jugando a la pelota, todo el día” E3</i></p>	

3. La niñez que asiste a la escuela pública/municipal

Cita	Observaciones
<p><i>“Este es un colegio que yo lo caracterizaría por, de la siguiente forma. Es un típico colegio público. Como yo lo entiendo lo público. Donde viene el niño y que en este sector corresponde a una clase económica, socio-económica más bien baja, [...] que son niños entre comillas medio niños abandonados” E1</i></p>	<p>Niñez con contextos que remiten a una marginalidad socio-económica; egresados de otras escuelas.</p>
<p><i>“Nosotros de repente recibimos al chico que lo echaron de la escuela que está en la esquina, ya?” E1</i></p>	
<p><i>“nosotros en nuestras aulas encontramos todo lo que se puede encontrar en la sociedad, de partida tu no eliges los alumnos” E2</i></p>	

<p><i>“del tiempo que yo estoy acá es un hecho histórico, siempre hemos tenido problemas de aprendizaje, de niños vulnerables, niños que los molestan, niños que están en la cornisa” E2</i></p>	
<p><i>“Pero la escuela [...] estaba perdiendo clientes, que la gente se estaba yendo de ahí [...] los niños de un campamento, que de repente erradican a varias familias y se nos fueron quince, veinte. [...] del circo: que cuando llegan a instalarse ahí en la [nombre de sector], algunos los llevan a al tiro a matricularse [...] niños que vienen y se van después de treinta o cuarenta días” E6</i></p>	<p>Niñez heterogénea</p>

4. La niñez que vive en el barrio

<p>Cita</p>
<p><i>“Los niños viven en el sector, en el rango de acción. Usted ve esta casa, usted dice, ohh, puerta con ventana roja como bonita, pero el pedazo de patio por detrás tiene una, dos, tres cuatro, cinco, seis piecitas” E5</i></p>
<p><i>“este sector es que tenemos desgraciadamente un sector muy peligroso porque es muy fácil que a la niñita la engatusen y se la lleven al parque y la violen.” E5</i></p>
<p><i>los niños después de clases cuando hay sol, en general se vienen acá a pololear, al Parque [nombre del lugar] E4</i></p>

5. La niñez objeto de protección

<p>Cita</p>
<p><i>“Aquí el 80, no, más. El 95% de los niños tiene algún drama grande, [...] el 95% de los niños tiene drama fuerte en la casa. Son narcos, cosas así, son de pandillas, cosas así, o, tienen problemas económicos, viven en una pieza no tiene qué comer, todos tienen algún drama” E7</i></p>
<p><i>“son niños de alta vulnerabilidad, ellos son con riesgo social. Que son niños que necesitan mucho apoyo! Que son niños de familias disfuncionales, hacinados” E2</i></p>

Otras formas de su concepción como objeto de protección se da desde una configuración en tanto niñez con problemas de comportamiento, sociales y familiares:

a. Niñez psicopatológica

Cita
<i>“Nosotros tenemos hartos niños con déficit atencional y una de las cosas positivas que tenemos en el colegio es que la orientadora es psicóloga, por lo tanto aquí se han hecho muchas psicometrías, entonces se ha detectado cuales son los problemas específicos que tienen y si, tenemos muchos niños que tienen que tomar pastillas sobre todo de niveles chicos, 3°, 2°, no se si en segundo hay, pero en 3°, en 4°, en 1°” E2</i>
<i>“cuando los niños son, por ejemplo, hipoactivos... porque los profesores dicen —oye, este niño yo creo que es tonto. Así. Y yo le digo ‘¿por qué?’. Me dicen: ‘porque, [nombre de profesional], si me pone atención en todo, en todo lo que yo digo pero no me entiende nada, porque en las pruebas no contesta nada y yo le pregunto y no sabe nada y estaba súper atento si yo lo vi, me miró todo el rato’. ¡Y claro! Estaba callado pero en otro mundo, ¿cachai? E4</i>

b. Niñez socialmente problemática

Cita
<i>“Así como tuvimos muchos años tomando niños que eran con problemas de delincuencia problemas de todo tipo. Nosotros tuvimos años recibiendo todo lo que botaba la [sociedad] como se dice vulgarmente. Niños con problemas emocionales, con problemas de delincuencia, con problemas de, de muchas cosas” E3</i>
<i>“Aquí llegan niños que han repetido y cambiaron 100%, se los llevaron. Entonces nosotros siempre vamos quedando con lo que no [...] Con lo que queda, en realidad con los niños que más les cuesta [estudiar]. Con los que no quieren otros colegios tampoco” E3</i>

c. Niñez al interior de una familia disfuncional

Cita
<i>“Todo el santo día en su casa. Niño de seis, siete años y la responsabilidad de alimentar y cuidar a sus hermanos. Chileno, peruano, lo que tú quieras, no me interesa, porque son niños” E3</i>

I. La escuela como proveedora

Cita
<i>“El que tiene necesidades tiene nuestra atención al 100%. Si ese niño necesita atención y protección especial, nosotros nos multiplicamos para hacerlo. No interesa dónde esté, y gracias a dios, el psicólogo y el asistente social que me llegaron al colegio, fue una de las pautas que yo les di de trabajo del colegio” E5</i>
<i>“somos colegio que prestamos servicio a la comunidad. Porque esto es para la comunidad, le prestamos servicio a los niños, que son quienes más lo necesitan” E3</i>
<i>hemos conseguido este año doscientas, alrededor de doscientas parkas nuevas que nos dio la Cruz Roja para niños [...]una cantidad de pares de zapatos que nos ha permitido tener a todos nuestros niños con zapatos buenos porque todos mirando si están muy gastados, si eeh” E6</i>

II. La escuela interventora

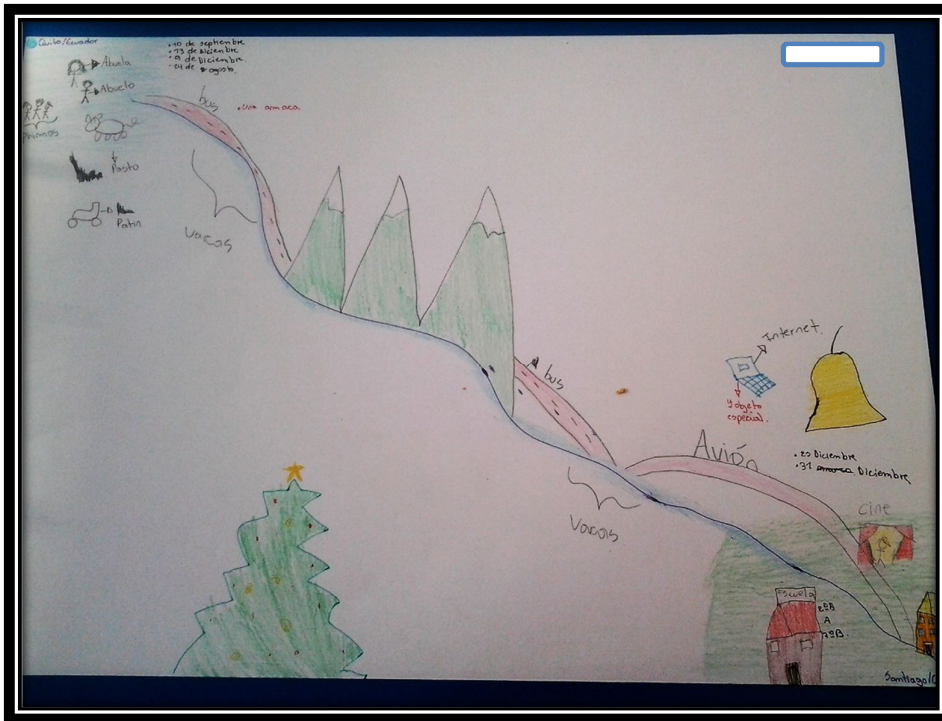
Cita
<i>“[tenemos a] nuestro tentáculo que es la dupla psico-social, porque aquí tenemos psicólogo y un trabajador [que] tienen que ir a la casa de estos niños para saber qué es lo que realmente pasó.” E2</i>
<i>“Me senté y empecé a conversar de otras cosas hasta que me dijo que el padrastro le había pegado con el palo de la escoba. Al tiro de dije a [director/a de la escuela], y al tiro la mamá y el padrastro, y les dije que si ustedes vuelven a pegarle a la niña, porque yo los llamé ahora pero más adelante, otra cosa, yo se la quito. Yo los demando, dijo [el/ la directora/a]”E7</i>

III. La escuela como espacio de protección

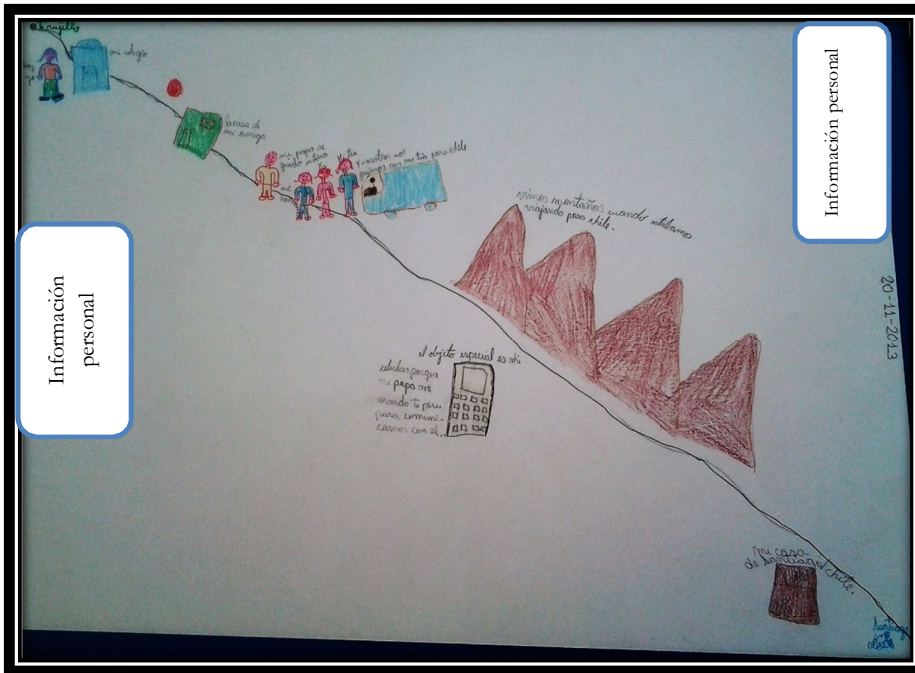
Cita
<i>hay papás que salen temprano llegan tarde, los ven poco, se acuestan entonces también en ese aspecto nosotros como escuela cumplimos una labor de protección también para los niños, porque ellos mientras más están acá es mejor, si nosotros podemos tener la escuela abierta ellos siguen acá muchos, no se van, este es un espacio que es de protección” E2</i>

Anexos IV: Mapas parlantes

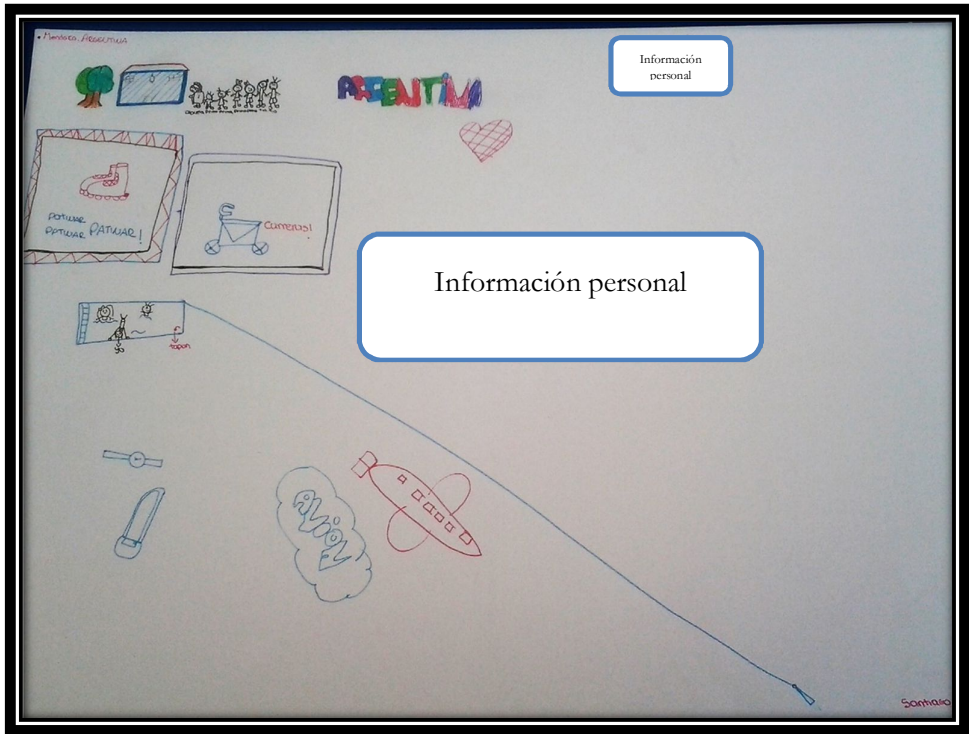
Mapa parlante 1. Niña de Quito, Ecuador



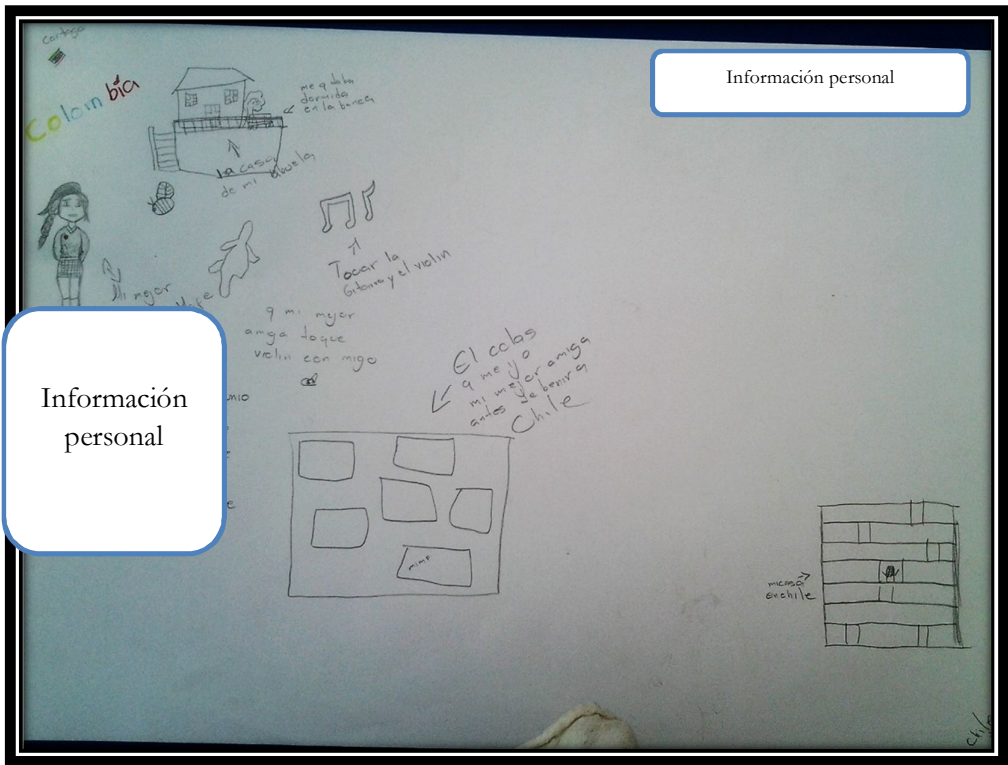
Mapa parlante 3 Niña de Trujillo, Perú



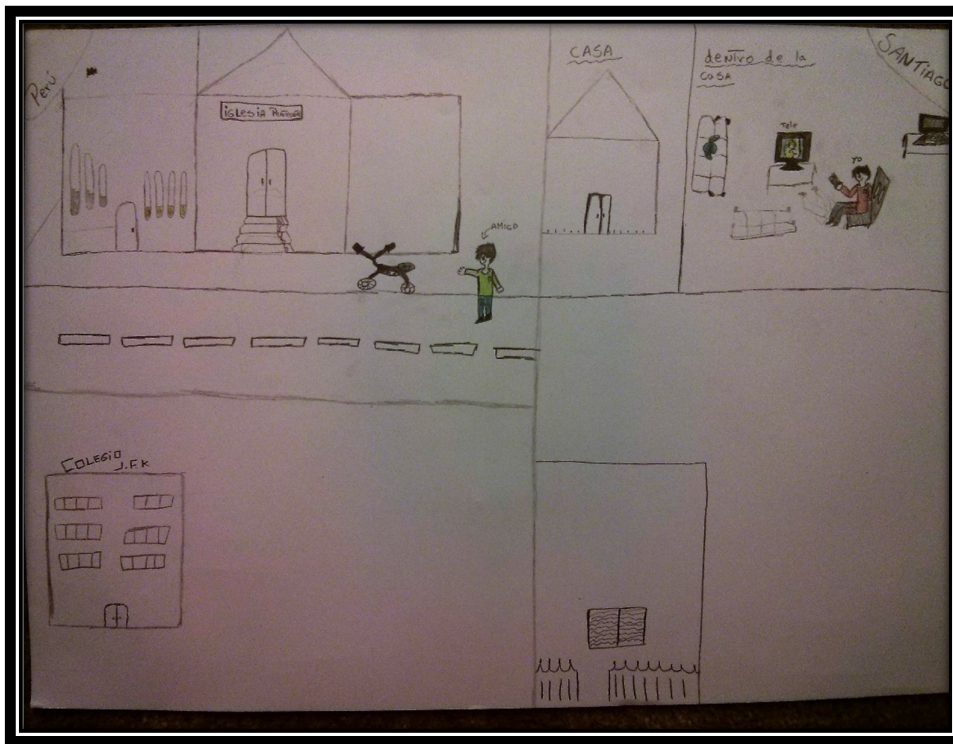
Mapa parlante 5. Niña de Mendoza, Argentina



Mapa parlante 9. Niña de Cartago, Colombia



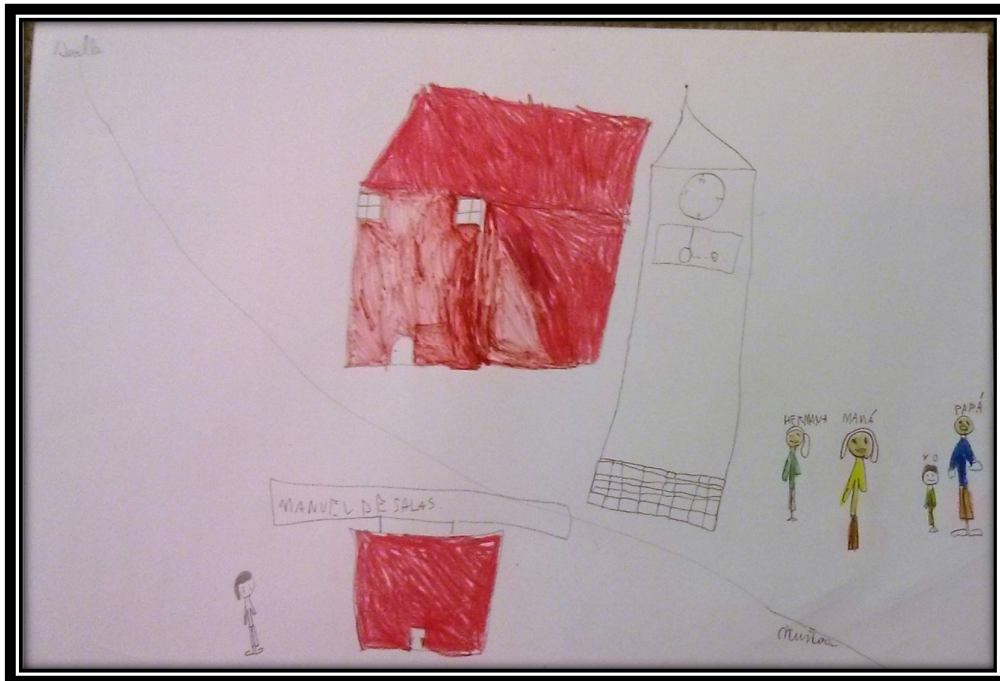
Mapa parlante 13. Niño de Lima, Perú



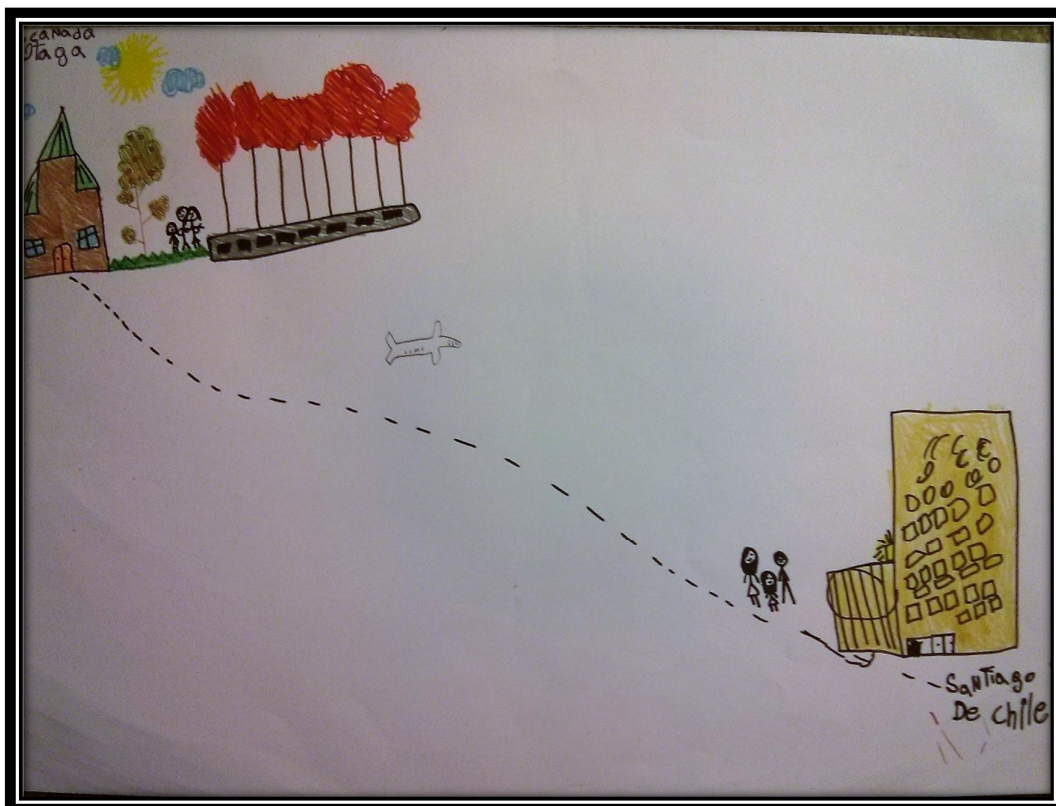
Mapa parlante 18. Niña de Atlanta, Estados Unidos



Mapa Parlante 19. Niño de España



Mapa parlante 21. Niña de Ottawa, Canadá



Mapa Parlante 30. Niño de República Dominicana

