



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

SINGNIFICACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ORIGEN
PERUANO EN 4 ESCUELAS DE SANTIAGO

Memoria para optar al Título Profesional de Sociólogo

Paloma Molina Díaz

Profesora guía: María Emilia Tijoux

Agradecimientos

En todo lo que implica armar una Tesis, siempre hay mucho más que un documento. Detrás de una tesis hay años de estudio, conversaciones intensas, descubrimiento, pausas largas y pausas larguísimas, en donde el aliento de quienes me rodean ha sido fundamental para no claudicar. En definitiva, terminar una tesis es más que terminar un documento, es terminar un período en la vida. Por eso es difícil pensar en agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron en este proceso ¡ya que son muchas!, pero allá va.

En primer lugar me gustaría agradecer al equipo Fondecyt. Sin duda un tremendo equipo profesional, que me compartió el entusiasmo por la investigación, la rigurosidad en el trabajo y el compañerismo amoroso. Un abrazo para Isma, Jose, Jaqui, Lore, Javi y la profe María Emilia.

También quiero agradecer a mis compañeras CIPAS, que siempre me tiran pa' arriba y han enganchado con mis locuras. Hermanitas del alma, las quiero montones.

Importantísimo agradecer a mi compañero, mi amigo, mi amor David, por leer mi tesis con paciencia, revisarla y comentarla. Por darme ánimos cuando más lo he necesitado y apañar, sin dudar, siempre apañar.

Finalmente no puedo dejar de mencionar a mis padres, las personas más importantes en este proceso, por incentivar me a estudiar sociología, por enseñarme el valor del trabajo duro y la perseverancia, por la paciencia, por los consejos, por leer mi tesis y no perder la fe. Mis profesores de la vida, los adoro.

¡GRACIAS!

1. Resumen

La presente investigación busca caracterizar, cómo significan los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes peruanos la vida cotidiana escolar desde las interacciones con sus pares y con los niños chilenos, en el contexto de los mapas parlantes realizados en el marco del proyecto FONDECYT 1110059 en cuatro escuelas de Santiago de Chile. El problema fue abordado desde la sociología comprensiva y el interaccionismo simbólico, poniendo acento en la reproducción de condiciones de estigma social hacia los niños hijos de inmigrantes peruanos.

Índice

1.	Resumen	3
2.	Introducción.....	6
3.	Pregunta de investigación y Objetivos.....	14
4.	Marco de Antecedentes:	15
4.1	Contexto Internacional de la migración	15
4.1.1	¿Qué es migrar?	15
4.1.2	Imaginario de la migración y los migrantes.....	15
4.1.3	Las cifras actuales	16
4.1.4	Tendencias actuales de la migración.....	20
4.2	La inmigración en Chile.....	25
4.2.1	La inmigración peruana en Chile	34
4.3	Los niños y niñas de origen inmigrante en Chile	37
4.3.1	Inserción de los niños y niñas de origen peruano en el sistema escolar chileno.....	40
5.	Marco Teórico.....	43
5.1	Interacción Social.....	43
5.1.1	Interaccionismo Simbólico	48
5.1.2	El enfoque dramático de Erving Goffman.....	50
5.1.3	Estigmas	54
5.2	Significaciones.....	57
5.3	La lupa de la Nueva Sociología de la Infancia	61
6.	Marco metodológico de la investigación.....	64
6.1	El Mapa parlante como estrategia de investigación desde la NSI	66
6.2	Pauta de análisis	72
7.	Resultados	74
7.1	Relación simétrica.....	74
7.2	Relación asimétrica	76
7.3	Interés en el otro: Relación de conflicto	82
7.4	Interés con el otro: amistad	87
7.5	Interés en el otro: competencia.....	91
7.6	Estigma.....	94
8.	Conclusiones.....	101
8.1	Algunas consideraciones metodológicas del trabajo.....	101
8.2	Sobre los objetivos de Investigación.....	102
8.3	La construcción de la otredad.....	104
8.4	La integración intercultural.....	108

9.	Bibliografía	113
10.	Anexos	123

“Y ser extranjero no es el dilema, acá hay viajeros de pelo rubio y tienen cero problemas. No son mirados en menos, son buenos como cualquiera y es que el tema no es ser forastero, el tema es mi piel morena”.

Extracto de la canción “Poblador del Mundo”

Portavoz

2. Introducción

La presente investigación se insertó en el marco del proyecto FONDECYT 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” cuya investigadora responsable fue la profesora María Emilia Tijoux, de la Universidad de Chile. Dicho proyecto se inició a principios del año 2011, tuvo una duración de 2 años, y culminó a finales del 2012.

El estudio, situado en el campo de las migraciones sur-sur, se orientó a la comprensión de la vida cotidiana de los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares de sus escuelas, buscando ahondar en las interacciones sociales que ocurren en el espacio escolar, en los capitales que disponen los/as niños/as para participar y competir en el campo escolar, y las tácticas y estrategias que los actores involucrados ponen en juego. En relación con esto, el estudio planteó como problemática la inserción y la integración de los niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos en el sistema educacional chileno.

En el contexto de una investigación mayor, esta tesis se ha orientado en caracterizar las interacciones que se producen entre las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos con los niños(as) chilenos y con los adultos

de sus escuelas. Para abordar lo anterior, durante el año 2011 se llevó a cabo el trabajo de terreno, que consistió en el estudio de cuatro escuelas (tres de ellas de dependencia Municipal y una Particular Subvencionada) de la Región Metropolitana con importante presencia de niños y niñas de origen inmigrante.

Ya que el estudio se propuso tomar como objeto y sujeto de estudio a los/las niños/as, y debido a que las conversaciones directas dadas en las relaciones de entrevista plantean problemas éticos respecto a los lazos de poder que se establecen y las posibles violencias, entre otras la violencia simbólica que se genera en la relación de entrevista, se aplicó la metodología de los “mapas parlantes”. Esta herramienta surgida de la geografía humana y las ciencias sociales, basada en la interrelación de espacio, tiempo y cuerpo, busca comprender las significaciones, percepciones y vivencias que los sujetos le otorgan al espacio social en el que residen o se desplazan. De esta manera los niños y niñas dibujaron y conversaron acerca de su vida cotidiana alrededor y dentro de las escuelas, considerando que es un espacio social en el cual juegan, interactúan, aprenden y disputan, así mismo los trayectos recorridos por los niños desde sus casas a la escuela y viceversa.

La problemática de los/las niños/as hijos de inmigrantes en el contexto escolar chileno, nace desde el escenario migratorio actual, en donde existe un alto y constante flujo de personas a nivel mundial, así también como de recursos e información. Chile no se encuentra ajeno a dicho fenómeno, luego del retorno a la democracia en los años 90, se evidencia un aumento importante de los inmigrantes latinoamericanos en el país. Actualmente existen 477.553 extranjeros residentes en Chile, de estos, más del 70% provienen desde países latinoamericanos (Solimano, Mellado, Araya, Lahoz, & Ocón, 2012; Gonzalez 2015). Durante los años 90 hubo una fuerte oleada de inmigrantes argentinos que llegaron al país intentando capear la crisis económica del gobierno de

Carlos Menem, luego les siguieron los peruanos también buscando mejores condiciones de vida ante inestabilidad económica y la violencia política frutos del gobierno de Alberto Fujimori. En el año 2009, los inmigrantes del vecino Perú alcanzan a ser comunidad extranjera más grande en el país y en consonancia con lo anterior, aumenta la población inmigrante de origen centroamericano, como los colombianos, ecuatorianos, dominicanos y haitianos (Informe DEM, 2002; Informe DEM, 2009), continuando su aumento sostenidamente como se observa en el último informe del año 2014 (Informe DEM, 2014). De acuerdo a información entregada por el Servicio Jesuita Migrante, desde aquí a ocho años se esperaría que la cifra de inmigrantes en el país llegara a 1 millón de personas (Gonzalez, 2015)

Durante el mismo año 2009, se pronosticó un freno a la migración internacional y un retorno masivo de los inmigrantes a sus países de origen, producto de la crisis económica mundial (Martínez, Reboiras y Soffia, 2009), sin embargo esto no sucedió en Chile, donde la inmigración no frenó su tendencia de crecimiento. Así, los flujos migratorios continuaron movilizándose, aunque con repercusiones poco favorecedoras para los inmigrantes, al encontrarse con un mercado laboral mucho más crudo, inestable y con menos ofertas laborales. A pesar de esto, los inmigrantes, con altas capacidades de adaptación a la realidad local, aceptan condiciones laborales que los trabajadores nacionales no están dispuestos (Martinez, Reboiras, & Soffia, 2009; Solimano, Mellado, Araya, Lahoz, & Ocón, 2012)

Frente al contexto creciente de migraciones a nivel mundial, los estados nacionales no necesariamente se encuentran en sintonía. Nuestro país aún mantiene en vigencia el Decreto Ley de Extranjería N°1094, promulgado el año 1975, en plena dictadura militar. Dicha ley se sostiene en el argumento de seguridad interior del Estado, con el fin de restringir el ingreso de potenciales

amenazas al régimen militar (Torrealba, 2013; Ciudadano Global, 2013; Martínez, Cano, & Soffia, 2014; Mejía, 2015). Hasta marzo del presente año 2015 todos los trabajadores inmigrantes debían acogerse a la Visa sujeta a Contrato, permiso otorgado a los inmigrantes para trabajar en el país legalmente. Este permiso estableció condiciones desfavorables para los inmigrantes dentro del mercado laboral¹, lo que se tradujo en el fomento al empleo informal, asunto problemático pues se aleja de las normas establecidas por el Código del Trabajo, con salarios por debajo del mínimo legal, irregularidad en el pago de las cotizaciones previsionales, jornadas extensas y desprotección en el caso de abusos (Hidalgo, 2014).

No obstante y tal como se mencionaba, en marzo del presente año, el Departamento de Extranjería y Migración, dependiente del Ministerio del Interior introdujo una nueva visa temporaria por motivos laborales, que no reemplaza la visa anterior, sino que es una alternativa para el trabajador inmigrante y que tendría como fin disminuir el empleo informal y desprotegido. Esta visa, otorga a los migrantes más tiempo para encontrar trabajo en caso de encontrarse cesantes, a esto se añade que el término de la relación laboral previa a un año no genera la caducidad de la visa, y tampoco exige la cláusula de viaje al empleador. Otro avance introducido este año por el Departamento de Extranjería, aclara el concepto de “hijo de extranjero transeúnte” en el Registro Civil. Hasta hace algún tiempo, los niños/as nacidos en Chile, cuyos padres inmigrantes se encontrasen en condición de irregularidad, eran considerados apátridas por dicha institución, lo cual dejaba a los menores totalmente desprotegidos de derechos al no encontrarse bajo el alero de ningún Estado.

¹ Como la obligación de permanecer al menos dos años con el mismo empleador, para acceder a la residencia definitiva. En el caso de quedar cesantes, el plazo de solo un mes para encontrar un nuevo empleo, y también la obligación para el empleador de pagar los pasajes de vuelta al país de origen para el trabajador y su familia, si es que se decide terminar con el contrato laboral.

Gracias a esta aclaración se considera “extranjero transeúnte” solo a los turistas y tripulantes. Actualmente un proyecto de nueva ley será presentado.

Actualmente se encuentra estancada en el congreso una nueva Ley de Extranjería, propuesta en el gobierno de Sebastián Piñera (que ha vivido diversas modificaciones, incluido un proceso consultivo por parte del gobierno de Michelle Bachelet a organizaciones de inmigrantes en el país), que buscaría cambiar la lógica de seguridad interior del Estado, por una lógica de mercado que facilitaría el acceso al trabajo y la regularización migratoria, así como también eliminaría restricciones para la contratación de mano de obra extranjera. Desde las organizaciones de inmigrantes han surgido diversas críticas, que señalan que la presente ley tendría un enfoque demasiado economicista, que no resolvería temas relacionados con la inclusión ni la participación ciudadana (Correa P, 2013).

Si bien estas medidas constituyen un avance en materia legal para los inmigrantes en Chile, no deja de llamar la atención de que se trate de regulaciones instaladas desde un ministerio y que no constituyan parte de una nueva Ley de Extranjería. En relación con esto Thayer plantea que existe una importante crisis de reconocimiento a los derechos de los migrantes en el país y que frente a esto solo se ha buscado poner parches desde los gobiernos locales y el mismo Ministerio, sin que esto se articule coherentemente para su proyección futura en una nueva ley. Por lo demás sugiere que la ciudadanía de los inmigrantes no debiera depender de su condición laboral, ya que de esta manera “El reconocimiento de derechos quedará sujeto a las oscilaciones del mercado y la política migratoria a las necesidades de la economía” (Thayer, 2015)

Más allá de la materia legislativa, donde es imprescindible que se continúe avanzando, cuando los inmigrantes peruanos y latinoamericanos arriban a Chile, se encuentran con una sociedad temerosa de la población inmigrante y celosa de sus espacios. Jorge Larraín lo explica muy bien en su libro “Identidad Chilena”, donde señala que una de las raíces más importantes de la conformación de la identidad nacional chilena es la “militar-racial” asociada con la victoria en la guerra del Pacífico y la supuesta superioridad racial del mestizo chileno, frente al peruano, al boliviano, y al resto de los latinoamericanos. (Larraín, 2001)

Se añade así otro factor de complejidad al problema: el racismo al que se ven enfrentados los inmigrantes latinoamericanos en el país. Asunto que se profundiza en el caso de la migración andina, básicamente por dos factores, el primero tiene relación con una fuerte influencia del positivismo europeo en el mundo intelectual y político chileno del siglo XIX, traído por los ‘inmigrantes’ europeos que llegaron a colonizar el sur de Chile. Ellos bajo la lógica de la mejora racial del país, realizaron la distinción entre civilización y barbarie, siendo el indio quien representa corporalmente la inferioridad. Así se consolida la idea de que el chileno se observe a sí mismo como europeo, y observe a sus vecinos extranjeros (y a los pueblos originarios en el territorio chileno) caracterizados por rasgos indígenas, como indios inferiores racialmente.

Sumado a lo anterior, se agrega otro factor, que refiere a los legados de la Guerra del Pacífico. Recordemos que tras la anexión de territorios peruanos y bolivianos, en el siglo XX se inició un brusco período de chilenización, en donde a los extranjeros había que expulsarlos, a punta de insultos, y violencia, generando una política del terror hacia ellos, pintando cruces y calaveras en sus casas (Tijoux, 2014).

Esto devino en posicionar a los inmigrantes peruanos en un lugar maldito. De acuerdo con Thayer, Córdova y Ávalos, la nación chilena entiende su origen “racial” como una mezcla de razas, en donde la indígena está presente, sin embargo se encuentra muy diluida por la influencia española. En este sentido, la inmigración andina representaría una involución racial, que devuelve a Chile su condición indígena (a diferencia de la argentina, blanca y europea), convirtiendo a los inmigrantes andinos en portadores de diversas prácticas y hábitos que reproducen los males de la región latinoamericana (Thayer, Córdova, & Ávalos, 2013). Tal nivel de violencia y negación que se ha transmitido durante la historia nacional, lleva hoy al inmigrante peruano a dudar de su persona, al ser llevado a un lugar inferior. De esta forma, para sobrellevar esta vergüenza recurre a la auto negación, cortando los lazos identitarios con sus orígenes (Tijoux, 2014).

Durante la realización de la investigación Fondecyt, al igual que en otras investigaciones relacionadas con la temática (Garcés, 2008; Hevia, 2009; Pavez, 2012; Correa, 2014), se constata cómo los niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos heredan dicha carga negativa asociada a la nacionalidad de sus padres (aunque ellos hayan nacido en Chile), sufriendo éstos discriminación de diverso tipo en las escuelas, partiendo desde su entrada, ya que en muchos establecimientos se les niega arbitrariamente la matrícula en la escuela, producto de los sistemas de selección, en donde se los rechaza por su origen migrante y se reproduce la desigualdad social (Mardones, 2006; Pavez, 2012; Suárez, 2010, Tijoux, 2013).

También en investigaciones similares a la presente, se ha podido constatar que dentro de las escuelas existen manifestaciones de intolerancia y discriminación hacia los hijos e hijas de inmigrantes, basados en un sentimiento de superioridad chilena frente a las nacionalidades vecinas. Esto se

manifestaría en la discriminación por el color de piel, fenotipos indígenas y supuestas características de la personalidad (Pavez, 2010; Pavez, 2012). Correa a su vez, profundiza con respecto al estigma de la raza con el que son marcados los y las estudiantes adolescentes hijos de inmigrantes peruanos en Chile, siguiendo lo planteado por Balibar y Wallerstein con respecto a las implicancias del racismo, señala que éste se asocia a estereotipos afectivos referentes al cuerpo (la lengua el color, olores, significaciones sobre la belleza y la fealdad), a la moral y las costumbres, entendido como la cultura, significado de forma negativa (pleiteros, borrachos) o positiva (el folklore, la gastronomía) y específicamente en el caso de la migración andina, se suman las distinciones nacionalistas con respecto a la guerra del pacífico (Balibar & Wallerstein, 1991; Correa, 2014).

Partiendo desde este supuesto, es que se desarrolla la temática de esta tesis, donde se profundizará en las interacciones entre los/as niños/as peruanos y chilenos. Buscamos comprender desde las mismas interacciones entre los niños y las niñas cómo estas son significadas dentro del contexto del sistema educativo chileno, entendiendo a las escuelas como la principal institución adoctrinadora, encargada de la reproducción social y cultural (Bourdieu & Passeron, 1996).

3. Pregunta de investigación y Objetivos

La pregunta que guía esta investigación es: *¿Cómo significan los niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos los encuentros con sus pares peruanos y chilenos en las escuelas?*

Objetivo General: Caracterizar las significaciones que los niños y niñas hijos(as) de inmigrantes peruanos le otorgan a las interacciones con sus pares peruanos y chilenos(as) en las escuelas.

Objetivo específico 1: Identificar los principales encuentros (interacciones) de los hijos e hijas de inmigrantes peruanos/as con sus pares peruanos y chilenos en la escuela.

Objetivo específico 2: Describir las significaciones que los hijos e hijas de inmigrantes peruanos/as le otorgan a los encuentros e interacciones con sus pares chilenos y peruanos en las escuelas.

4. Marco de Antecedentes:

4.1 Contexto Internacional de la migración

4.1.1 ¿Qué es migrar?

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración refiere a un movimiento de personas impulsadas por la coacción, es decir, las personas se sienten en la necesidad de moverse desde una región a otra. Existen distintos tipos de migración, por ejemplo la migración facilitada, en donde se alienta a las personas a desplazarse, o también la migración forzada en donde a las personas emigran para escapar del país de origen, a fin de proteger su vida. A su vez, el concepto “emigrar” refiere al “acto de salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro” (OIM, 2006, pág. 32) lo cual constituye un derecho humano inherente a cualquier persona, mientras que el concepto “inmigrar” se relaciona con el “proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él” (OIM, 2006, pág. 32). La OIM aclara que no existe una definición universalmente aceptada del concepto Migrante, pero que aplica a todas aquellas personas que deciden libremente desplazarse desde un país o región a otro, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias (OIM, 2006).

4.1.2 Imaginarios de la migración y los migrantes

Ahora bien, este concepto, no está exento de significaciones y cargas en el imaginario colectivo. Hevia señala que el concepto inmigrante se asocia a aquel que proviene desde países tercermundistas o desde los países extranjeros pobres, en búsqueda de mejores oportunidades económicas. Se trataría de personas en condiciones de vulnerabilidad social, que se diferencian de ‘otros extranjeros’ por sus niveles socioeconómicos, educativos y las motivaciones para emigrar (Hevia, 2009).

Por otro lado, Stefoni y Núñez plantean que “las migraciones ya no pueden ser vistas simplemente como el traslado de un lugar a otro, sino como un movimiento constante entre los lugares de origen y los de llegada donde circulan dinero, información, imaginarios y múltiples sentidos, transformando a la vez los espacios de salida y los de llegada” (Stefoni & Nuñez, 2004).

Para ir más allá, las migraciones han ido transformando su significación a través del tiempo. Si bien en el siglo XVI, las inmigraciones hacia el continente latinoamericano representaban colonialismo, y el control de todas las esferas de poder de los países del continente, esto se ha ido modificando. (Martínez, Cano y Soffia, 2013) Entre fines del siglo XIX y principios del XX, bajo una ideología desarrollista y racista, se buscó y promovió la llegada de colonos europeos, atraídos por las garantías y facilidades que ofrecía el Gobierno de Chile para incentivar la colonización (Stefoni C, 2013; Imilan, Márquez, & Stefoni, 2015).

Hoy la inmigración contemporánea, mayoritariamente proveniente desde los países del sur, hacia los países del norte (o si se prefiere, desde los países de la periferia, hacia los países del centro) ha generado por parte de los Estados un importante rechazo, que se ha traducido en el levantamiento fuertes barreras restrictivas a la inmigración, y por parte de la sociedad, discriminación, xenofobia y racismo.

4.1.3 Las cifras actuales

Tanto por sus significaciones como por su envergadura, las migraciones a nivel mundial son un importante e interesante campo de estudio, ya que es un fenómeno que desde hace más de dos décadas que va en alza y cada día alcanza más factores de complejidad. Hoy existen cerca de 214 millones de

migrantes a nivel mundial lo que representa el 3,1% de la población mundial (OIM, 2014)

Existen cuatro corredores migratorios a nivel mundial que reflejan las direcciones de la migración: El corredor Norte-Norte, entre países con altos niveles de ingreso, como Alemania a Estados Unidos, o del Reino Unido a Australia; El corredor Sur-Sur, desde países con bajos y medianos ingresos, como desde Ucrania a la Federación Rusa, y donde también se encuentra la migración peruana hacia Chile; La migración Sur-Norte entre países como México con destino a los Estados Unidos; y finalmente la más minoritaria, la migración Norte-Sur, desde países como Estados Unidos a México o Brasil (OIM, 2013).

En el siguiente cuadro, se observará en detalle las estimaciones que realizan distintas organizaciones mundiales acerca de la migración a nivel mundial. También se observa que hoy, las migraciones Sur-Sur están alcanzando a las migraciones Sur-Norte.

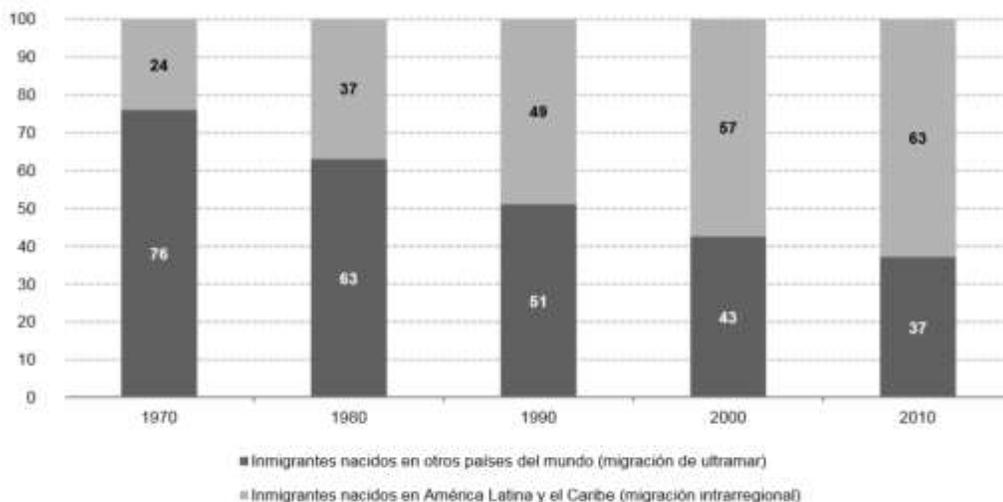
	S-N		N-N		S-S		N-S	
	Contingente (Miles)	%	Contingente (Miles)	%	Contingente (Miles)	%	Contingente (Miles)	%
DAES / Naciones Unidas	74.297	35	53.463	25	73.158	34	13.279	6
Banco Mundial	95.091	45	36.710	17	75.355	35	7.044	3
PNUD	86.873	41	32.757	15	87.159	41	7.410	3

Fuente: OIM 2013. pág. 57

Tal como intenta representar el cuadro, las migraciones son un fenómeno que atraviesa todo el globo, y aunque su magnitud apenas alcanza el 3% de la población mundial (OIM, 2014), la gran mayoría de los países está experimentando flujos migratorios de entrada y/o salida de personas, en búsqueda de mejorar sus condiciones de existencia. Si bien a principios del siglo XX los inmigrantes provenían desde Europa y se dirigían hacia el continente americano (Estados Unidos, Argentina y Brasil), en el presente siglo XXI, los migrantes provienen en su mayoría desde Latinoamérica, Asia y África con destino a países del Norte, comprendiendo esto el continente Europeo y Estados Unidos (OIM, 2013).

En la presente década, se contemplan alrededor de 30 millones de latinoamericanos y caribeños viviendo fuera de sus países de origen (Casi cinco millones más que la década pasada) (Martínez, Cano y Soffia, 2014). En el siguiente gráfico, ilustrador de las inmigraciones hacia América Latina a través del tiempo, podremos observar cómo ha cambiado el perfil migratorio en la región. Si bien en los años 70 y 80 existía una gran mayoría de inmigrantes provenientes de otras partes del mundo (ultramar), hoy podemos observar como esta tendencia se ha invertido, siendo hoy la migración intrarregional la más considerable numéricamente.

GRÁFICO 1
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PORCENTAJE DE POBLACIÓN
INMIGRANTE SEGÚN PROCEDENCIA, 1970 A 2010



Fuente: Proyecto IMILA del CELADE.

Tal como indica el gráfico, los inmigrantes intrarregionales representan el 63% del total, lo que corresponde a 3,7 millones de personas, tendencia que se ha venido intensificando. Si bien entre 1980 y el 2010 la tasa de crecimiento de la migración intrarregional era del 1%, hoy llega casi al 4% (Martínez, Cano y Soffia 2014). De acuerdo con la OIM los principales países de destino de la migración intrarregional son Argentina, Brasil, Chile y México (Mejía, 2015).

La emigración latinoamericana, tanto hacia países del Norte, como hacia sus países vecinos, es una migración principalmente de carácter laboral, motivada por la falta de oportunidades laborales y/o bajos salarios en los países de origen. Sumado a algunas migraciones forzosas, provocadas por la violencia política, como sucede en algunos casos provenientes de Colombia (Martínez, Cano y Soffia 2014).

También a modo de caracterización, podemos señalar que la migración intrarregional es predominantemente femenina, lo cual puede deberse a dos motivos, primero a que el mercado laboral estaría orientado, según las construcciones de género, hacia el público femenino, como el empleo doméstico. Y segundo a que la emigración a países vecinos facilitaría que la mujer pueda cumplir un doble rol, el productivo y el reproductivo (Martínez, Cano y Soffia 2014).

Por otra parte, se puede afirmar que los migrantes intrarregionales poseen en promedio 10 años de estudio o más, lo que los posiciona como una población bastante cualificada (Martínez, Cano y Soffia 2014).

4.1.4 Tendencias actuales de la migración

Ahora bien, la organización dedicada a las migraciones a nivel internacional destaca importantes tendencias en la migración internacional en el presente siglo XXI: la primera es que la actual liberalización económica ha potenciado la demanda de fuerza de trabajo en los países más desarrollados, acompañado esto por la mayor disponibilidad de mano de obra de los países subdesarrollados, lo cual pone en movimiento la migración laboral global. Para los empleadores de los países desarrollados constituye una estrategia para reducir costos de producción. Lo mismo ocurre con los trabajadores calificados (OIM, 2012).

Otra de las tendencias propias de la migración internacional del siglo XXI se relaciona con los cambios demográficos a nivel mundial. Mientras que en los países desarrollados la población envejece y se reduce en número, la población de los países subdesarrollados aumenta casi seis veces más. Esto fomenta que

la masa migrante joven vea aumentada sus posibilidades de empleo. (OIM 2013)

Destaca también el surgimiento de las redes de migrantes que se instalan en las regiones receptoras. Tanto en las migraciones extrarregionales como los intrarregionales, se evidencia la necesidad de generar lazos, de generar comunidades entre los migrantes con sus compatriotas. Es por esto que se crean organizaciones de distinto tipo, que permiten y a la vez fomenten la creación de vínculos sociales. La OIM identifica estas organizaciones como muy favorables y necesarias para la integración social y cultural de los que arriban, además de ser una herramienta potencial para incidir en la política nacional de los países receptores. Sumado a lo anterior, muchas de estas asociaciones brindan ayuda de vital importancia para los inmigrantes, como asesorías para la regularización migratoria, orientación, apoyo psicológico, entre otros (OIM, 2013).

En Chile existen varias redes de inmigrantes, entre ellas destacan organizaciones como el Colectivo Sin Fronteras², corporación que se ha preocupado por la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran los niños y niñas hijos de inmigrantes en nuestro país. También la asociación de mujeres Warmipura³, enfocada en generar un espacio de organización, capacitación y reflexión entre las mujeres inmigrantes en el país. Otra de las organizaciones reconocidas a nivel nacional es el Movimiento de Acción Migrante (MAM)⁴, asociación que agrupa a varias redes de inmigrantes en el país y trabaja por la igualdad de derechos y la inclusión. Esta asociación ha generado fuertes cuestionamientos a la actual Ley de Migraciones y ha levantado propuestas desde los mismos inmigrantes.

² <http://www.sinfronteraschile.cl/>

³ <http://www.mamchile.cl/?p=47>

⁴ <http://www.mamchile.cl/?p=80>

Por otro lado, los migrantes en situación de irregularidad constituyen una de las tendencias problemáticas de la migración. Existen muchas maneras en las cuales un migrante puede entrar en una situación irregular en nuestro país, por ejemplo, por abandonar el país de origen sin una visa, traspasar las fronteras nacionales por un paso no oficial, o cuando se sobrepasa el tiempo que es indicado por la visa de turismo. También cuando es rechazado el permiso de residencia u otros (Solimano, Mellado, Araya, Lahoz y Ocón, 2012). El asunto es problemático, ya que se dificulta el acceso de estas personas a los servicios básicos, como salud, educación y otros, por lo demás es muy difícil para los Estados cuantificar la magnitud de la situación. Encontrándose una persona en situación de irregularidad, se expone a abusos y atropellos de distinto tipo, además de la vulnerabilidad en caso de enfermedades, accidentes, embarazos u otros.

Otra consecuencia problemática y bastante delicada son las redes de trata y tráfico de personas, que según la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, se entiende por trata de personas: “La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación”. Esto incluyendo la explotación sexual, el trabajo forzado, prácticas similares a la esclavitud, o la misma esclavitud, servidumbre o la extracción de órganos (OIM, 2012. pág. 50). Aunque no se cuenta con una cifra completamente certera de la cantidad de víctimas de trata de personas en el mundo, la OIM estima que existen entre 600 mil y 4 millones de personas, siendo en su enorme mayoría (80%) mujeres y niños. Constituyen países de

tránsito, destino u origen, Venezuela, Ecuador, Brasil, Colombia, Uruguay, Argentina, Perú y Chile⁵.

Para el caso de Chile, se ha detectado que enclaves mineros y agrícolas son fuertes puntos de destino para estas víctimas, que son explotadas con fines laborales. También se ha identificado que menores de edad son utilizados para transportar drogas en las fronteras con países vecinos. Las regiones donde más se han identificado redes de trata de personas son la Región de Valparaíso, seguida de la Metropolitana, la Región de Magallanes y la Antártica Chilena, estas dos últimas caracterizadas por la explotación sexual (OIM, 2012).

Por otro lado, la migración internacional tiene importantes consecuencias en lo que refiere al desarrollo económico de las naciones de origen y las receptoras. De acuerdo al Fondo Multilateral de Inversiones, el año 2013 América Latina recibió 61.251 millones de dólares en remesas, lo que muestra una importante recuperación frente a las cifras alcanzadas el año 2009 en plena crisis económica. Mientras que en Sudamérica las remesas recibidas el año 2013 superan los 15 millones de dólares, cifra que aún no se recupera del todo de la crisis económica del año 2009 que afectó fuertemente a España y Estados Unidos, principales destinos de los sudamericanos emigrantes (Maldonado & Hayem, 2014).

⁵ Recordemos el caso Fra Fra: En Mayo del año 2011 el empresario y ex senador Francisco Javier Errázuriz, junto con una red de delictual chileno-paraguaya, fueron acusados de tráfico y trata de personas por mantener a 54 ciudadanos paraguayos trabajando irregularmente y en condiciones paupérrimas en nuestro país. De acuerdo por lo señalado por los afectados, fueron contactados en su país natal por la red criminal, que les ofreció un trabajo con altas remuneraciones en Chile, sin embargo fueron ingresados al país irregularmente, y se los conminó a trabajar en condiciones inhumanas en los viñedos del ex senador, al ser incomunicados, constantemente controlados y con salarios muy por debajo de lo ofrecido. El año 2014, luego de varios años de juicio, se logró una indemnización de 122 millones de pesos para los afectados (El Dínamo, 2014).

Las remesas traen consecuencias positivas por un lado y negativas por otro. En primer lugar, desde el punto de vista positivo, las remesas son un factor favorable para la reducción de la pobreza y la creación de capital humano y productivo (OIM, 2012) Sin embargo, también puede provocar consecuencias negativas para los países en vías de desarrollo desde los que emigran personas, ya que pueden implicar la dependencia económica de la nación al ingreso por remesas y también pueden sufrir el éxodo de personal cualificado (o fuga de cerebros), crucial para el desarrollo económico. Mientras que, los países receptores obtendrían grandes beneficios de la inmigración, ya que estarían recibiendo mano de obra, muchas veces altamente cualificada, dispuesta a trabajar por menos dinero, sin siquiera tener que invertir en su formación (Villa & Martínez, 2010; Solimano, Mellado, Araya, Lahoz y Ocón, 2012; Bellolio & Errázuriz, 2014).

A pesar de lo anterior, se observa que la tendencia de los países receptores es aumentar el control policial en las fronteras y a rigidizar las políticas de control hacia la migración. Esto dificulta la regularización de la situación legal de los inmigrantes, impidiendo su acceso a derechos y a los servicios básicos en los países de destino. Pero por otro lado, estos mismos países llaman a la eliminación de las fronteras para facilitar la circulación de capital. Esta incongruencia es llamada “la paradoja liberal de la globalización”, que estaría dando cuenta de que los flujos migratorios a través del mundo suceden a pesar del engrosamiento de las fronteras físicas nacionales (Elizalde, Thayer, & Córdova, 2013).

Claro ejemplo de esto es la “Ley Arizona”, promulgada el año 2010 en el Estado de Arizona, EEUU, para controlar la migración irregular. Esta ley establecía que todo aquel que no llevara consigo sus documentos estaría cometiendo un delito. Esto apuntando a quienes se encontraran en situación de

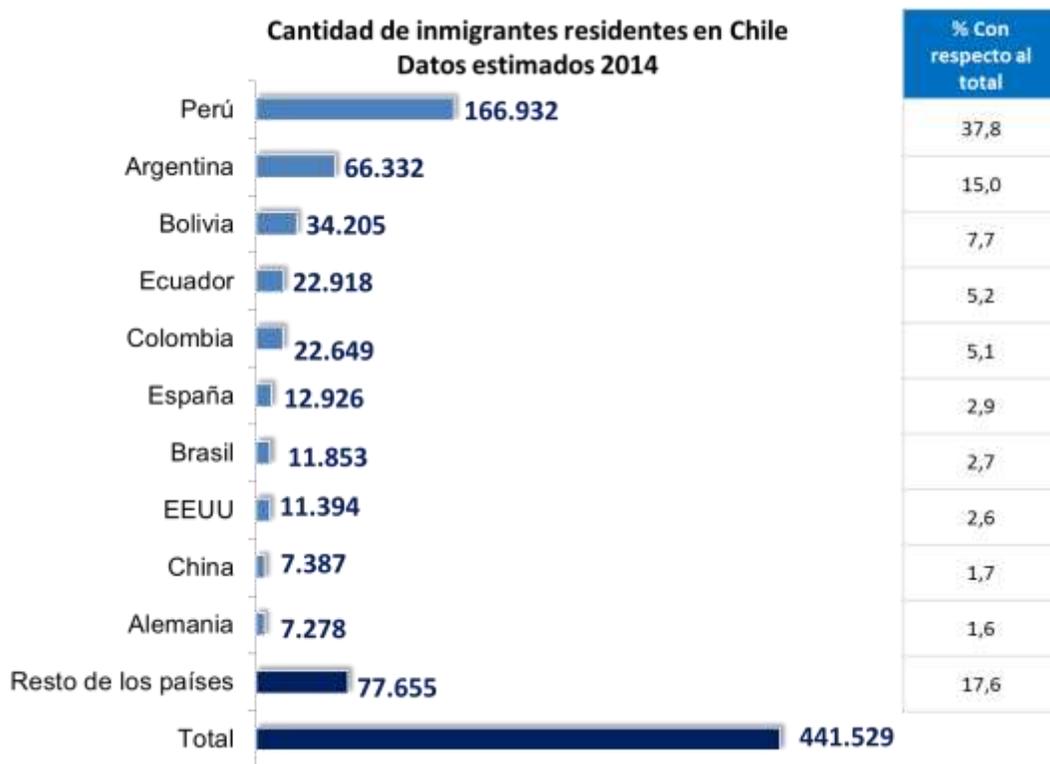
irregularidad, pero se extendía también a aquellos migrantes que estuvieran en trámite de regularización, situación que puede llevar meses o años. Incluso, esta ley calificaba como delito que los inmigrantes indocumentados buscaran empleo o que estuvieran trabajando. Además, permitía la detención por ‘sospecha razonable’, si es que la policía sospechaba que una persona pudiera estar irregular en el país, lo cual claramente se sustentaría en el perfil racial de la persona, es decir, que cualquier sujeto podría ser detenido y sometido a interrogatorios y hostigamiento policial por su color de piel, su idioma o características étnicas. Esta ley ha sido muy cuestionada por violar los derechos humanos de las personas y fomentar el racismo, la xenofobia y la exclusión (Gilman, 2011). El año 2012, luego de muchos cuestionamientos la Corte Suprema de EEUU suprimió algunas de las clausuras conflictivas de dicha ley, aunque aún se encuentra en vigencia la detención por sospecha.

4.2 La inmigración en Chile

El Departamento de Extranjería e Inmigración DEM, estima que al año 2014 existían en Chile 441.529 personas inmigrantes provenientes desde distintas partes del mundo, lo que representaría cerca del 2,5% de la población total⁶. Lo que implicaría que desde el año 2002 al 2014, el crecimiento sería de un 239%, siendo los peruanos quienes muestran un mayor crecimiento demográfico en el país (Informe DEM, 2014)⁷. Ahora bien, de acuerdo a los datos aportados por el Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados, el número de inmigrantes en Chile ascendería a 477.553 personas al año 2015, lo que estaría hablando de 36 mil nuevos ingresos en solo un año. (Gonzalez, 2015)

⁷ Estos corresponden a los últimos datos manejados por el DEM. En Septiembre del presente año se solicitaron las estadísticas migratorias más recientes, sin embargo los datos no se han actualizado. De acuerdo con el mismo informe “los registros para el 2015 estarán disponibles en el primer trimestre del 2016” (Informe DEM 2015, solicitada por Ley de Transparencia)

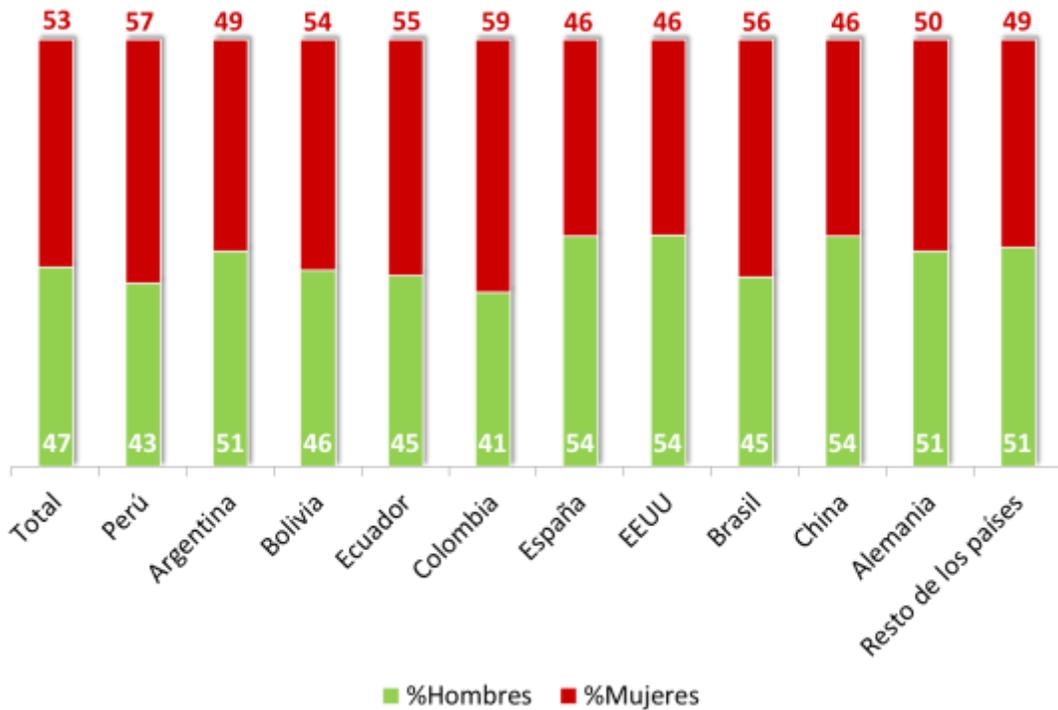
En el siguiente gráfico podemos observar que la inmigración peruana es predominante sobre el resto, superando en cerca de 100 mil personas a la migración proveniente de Argentina. Luego le siguen la inmigración boliviana, la ecuatoriana y la colombiana. No obstante a lo anterior, González advierte que aunque los peruanos son el grupo más numeroso en Chile, hay otras nacionalidades que han crecido más porcentualmente en su residencia definitiva, como los haitianos, los dominicanos y los colombianos. (Gonzalez, 2015)



Fuente: Elaboración propia en base a Información DEM 2014, solicitado por Ley de Transparencia.

En el gráfico que se mostrará a continuación, se podrá observar cómo la inmigración hacia el país es predominantemente femenina, destacando los casos de Perú y Colombia, donde las migrantes superan ampliamente en número a sus compatriotas varones. Sin embargo, en el caso de la inmigración

extra regional, más el caso argentino, hay una predominancia masculina por sobre la femenina.



Fuente: Elaboración propia en base a Información DEM 2014, solicitado por Ley de Transparencia.

Como podemos observar, la inmigración en nuestro país ha experimentado un proceso de feminización, resaltando el porcentaje de mujeres peruanas por sobre el total de hombres. Dicho fenómeno coincide con la incorporación de la mujer en el mercado del trabajo en Chile, lo que genera la mayor demanda por cuidadoras y trabajadoras domésticas (Garcés, 2014; Stefoni C, 2011; Tijoux, 2012; Tijoux, 2013b)

En este sentido se puede señalar que la inmigración de mujeres inmigrantes en Chile, se relaciona con la confluencia de dos crisis, primero la crisis de cuidados en los países receptores, donde existe una amplia demanda por el

cuidado de los niños/as debido al creciente ingreso de la mujer de estratos medios y altos al mundo del trabajo, y por otro lado, la llamada crisis de “reproducción social” en los países de procedencia, con altos niveles de pobreza y afectados por crisis económicas, en donde las mujeres recurren a la emigración para lograr el sustento para sus familias. Esto conllevaría a la articulación de cadenas globales de cuidados de unas familias a otras (desde el país de origen, en donde la hija mayor o la abuela se hacen cargo de los nietos, mientras que la madre cuida a los hijos de la mujer migrante, para que a su vez ella cuide a los hijos de una familia en el país receptor) (Acosta, 2013; Stefoni C, 2011; Arriagada & Todaro, 2012)

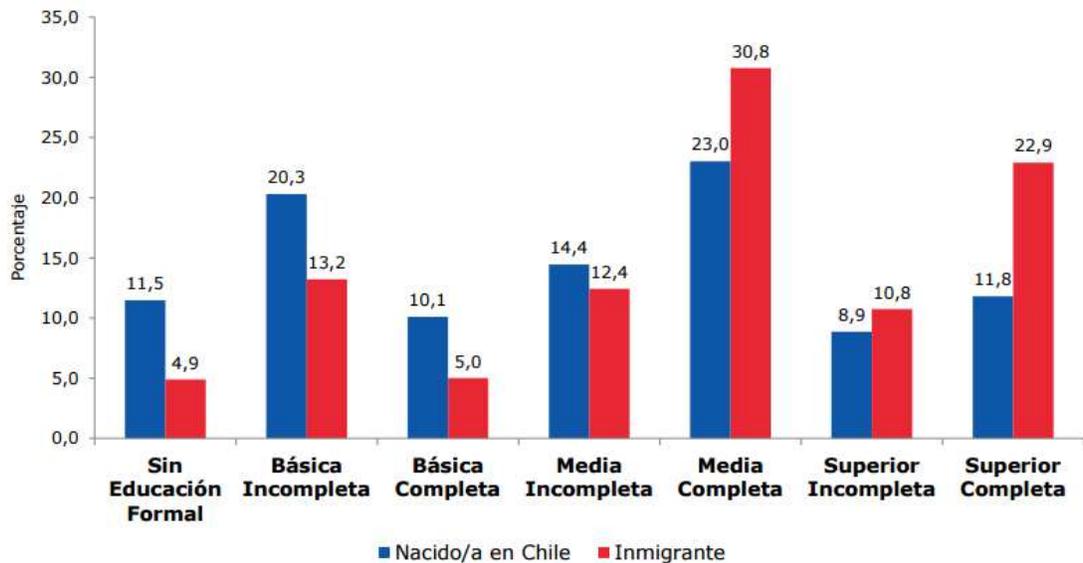
De acuerdo con Arriagada y Todaro, en los países de destino se realizaría una transferencia de cuidados muy desigual, producto de jerarquías socioeconómicas muy distintas, ya que las mujeres inmigrantes ocuparían una posición desvalorizada en el país receptor, siendo discriminadas por ser extranjeras y también por un mercado laboral segmentado, exponiéndose muchas veces a condiciones precarias y extensas jornadas de trabajo con tal de asegurar la permanencia en el empleo (Arriagada & Todaro, 2012).

Observando el fenómeno desde otra perspectiva, para muchas mujeres, el acto de emigrar puede ser visto en algunos casos como un acto de libertad, de salir desde pueblos pequeños sin mayores oportunidades de crecimiento profesional, a países en donde se supone un mayor progreso económico. En muchos casos, mujeres provenientes desde el norte del Perú que cuentan con un alto nivel de escolaridad, técnico o profesional, llegan a Chile en búsqueda de ejercer su profesión, sin embargo solo logran encontrar trabajo como empleadas de casa particular, sin lograr insertarse en su rubro. Es en estos casos donde observamos que en las esperanzas de movilidad social, se desconocen o se ignoran ciertos factores objetivos, como lo son las

posibilidades de inserción laboral en el rubro de especialidad, o la aceptación en el país receptor (Tijoux, 2012).

Otro factor que nos permite caracterizar a la población inmigrante en Chile, principalmente peruana, es el nivel de escolaridad. Mientras que el promedio de escolaridad de los inmigrantes es de 13 años en total, el de los chilenos llega a 10. Según Stefoni, el 56% de los inmigrantes argentinos tiene más de 10 años de escolaridad, el 54% en el caso de los bolivianos y el 77% en los ecuatorianos y los peruanos (Stefoni, 2013). Así mismo es constatado en el informe Casen 2013 que muestra la significativa diferencia en los años de estudios de los inmigrantes frente a los nacidos en el país (CASEN, 2013). Lo anterior estaría alertando sobre el alto capital social con que ingresan los inmigrantes al país, y que no estaría siendo bien aprovechado en todos los casos.

El siguiente gráfico es muy decidor al respecto, muestra la distribución de la población mayor de 19 años de edad nacidos en Chile e inmigrantes según su nivel educacional alcanzado.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2013

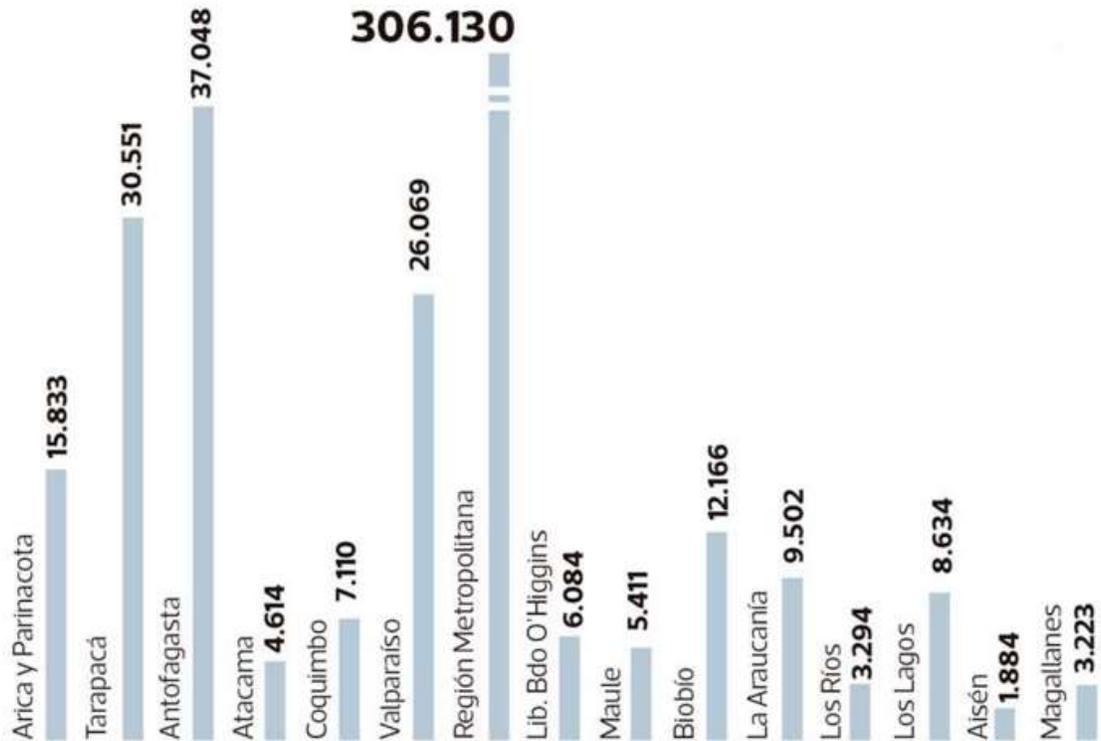
A pesar del nivel de escolaridad de los trabajadores inmigrantes latinoamericanos en nuestro país, no todos corren la misma suerte. Así lo advierten Stefoni y Nuñez quienes señalan que ciertos inmigrantes como los peruanos, los bolivianos y algunos ecuatorianos, se insertarían “bajo el patrón polarizado de la economía” lo que implicaría empleos precarios y de baja cualificación, como el trabajo doméstico, el comercio informal y la construcción. Mientras que otros, como los argentinos, ecuatorianos junto con la inmigración de ultramar se distribuirían en distintos sectores laborales (Stefoni y Núñez, 2004). Así también es constatado la OIM, que en un trabajo sobre la incorporación laboral de los inmigrantes en Chile, advierte sobre la discriminación laboral hacia ciertos inmigrantes latinoamericanos, que significaría una incorporación segmentada al mercado laboral. Los peruanos, bolivianos, haitianos y dominicanos se insertarían en empleos precarios, de menor cualificación y con malas condiciones de trabajo, a diferencia de los argentinos que correrían mejor suerte. Para ir más allá, el estudio habla de una abierta discriminación racial hacia la población inmigrante afrodescendiente, al

ser asociada a actividades como el comercio sexual y el tráfico de drogas, sufriendo también la estigmatización de algunos programas de televisión⁸ (Solimano, Mellado, Araya, Lahoz y Ocón, 2012).

Por otro lado, según las estimaciones que realiza el Servicio Jesuita, del total de 477.553 inmigrantes residiendo en Chile al año 2015, 306.130 residirían en la Región Metropolitana, lo cual representa el 64% del total, le sigue por muy lejos la región de Antofagasta con un 8%, y luego la Región de Tarapacá, ambas regiones, fronteras de países vecinos.

⁸ Recordemos que el programa “Morandé con Compañía” el día 28 de Junio de este año transmitió en televisión abierta una parodia referida a los inmigrantes colombianos en Chile, en donde una actriz simuló ser una inmigrante proveniente de dicho país que se dedicaba a vender “café con malicia” (malicia entendida abiertamente como cocaína), ofreciendo además servicios sexuales. Cuando el conductor le pregunta por qué vino a Chile, la actriz le responde “¿Por qué otra razón vendría una colombiana a Chile?”, dando a entender que las inmigrantes colombianas solo se dedicarían al narcotráfico y a la prostitución. Frente a esto se realizaron numerosas denuncias al CNTV por xenofobia y racismo que fueron acogidas por el organismo (Fajardo, 2015).

Extranjeros por región al 2015



(Gonzalez, 2015)

El asentamiento de la mayoría de los inmigrantes en la Región Metropolitana, se debe a la importancia que ha adquirido en la capital el proceso de modernización nacional, concentrando las actividades económicas, administrativa y comerciales del país (Solimano, Mellado, Araya, Lahoz y Ocón, 2012; Stefoni, 2013). Y justamente las comunas céntricas capitalinas son las que más alojan inmigrantes, principalmente Santiago, Recoleta e Independencia. Los inmigrantes eligen estas comunas para asentarse debido a su cercanía con los servicios básicos, el mercado laboral y la locomoción.

Torres e Hidalgo hablan de una verdadera “latinización” de Santiago, ya que los inmigrantes han propuesto una transformación cultural de la ciudad, al ofrecer en los barrios donde residen una nueva oferta de bienes y servicios, como ciber

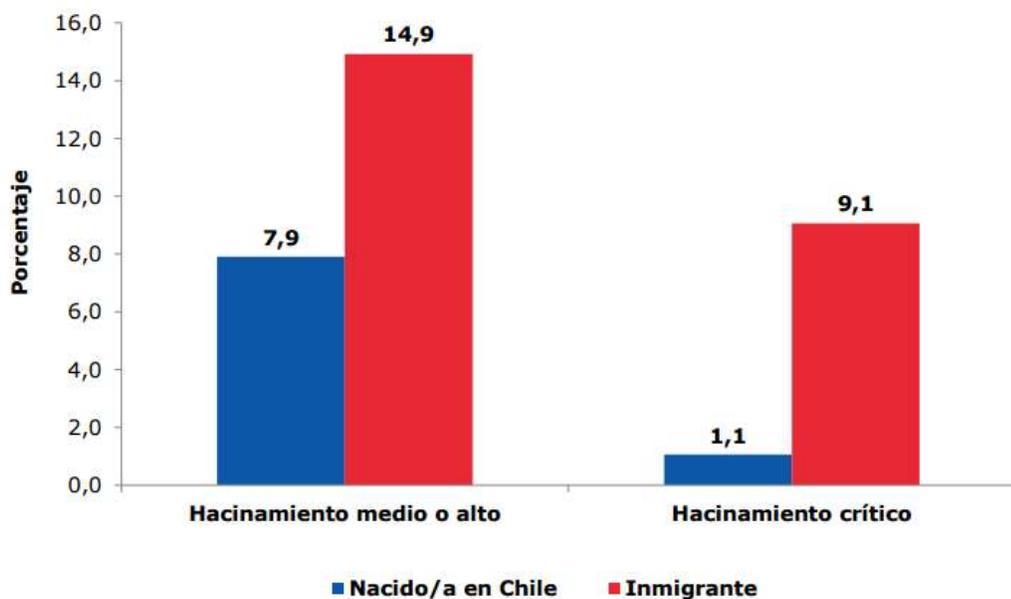
cafés, restaurantes, pollerías, cocinerías y otros (Torres & Hidalgo, 2009). De acuerdo con Garcés, existen importantes enclaves de los peruanos inmigrantes en la ciudad de Santiago. Entre estos destacan la calle Catedral en plena Plaza de Armas de la capital que destaca por ser un enclave comercial, la calle Rivera de la comuna de Independencia, en donde se puede observar una combinación entre la residencia y el comercio de la comunidad peruana inmigrante, y la Vega Central, donde ha surgido un importante referente comercial para los peruanos residentes en Chile y los mismos chilenos, que se deleitan de su gastronomía. (Garcés, Migración peruana en Santiago. Prácticas, espacios y economías, 2015)

Al respecto, Garcés comenta sobre de los conflictos surgidos en el casco histórico de la capital, a raíz de la ocupación (o apropiación) del espacio urbano por parte de la comunidad peruana, señalando que esto desafía a la planificación urbana, desplegando una nueva urbanidad 'anómala', ya que destruye las antiguas líneas de circulación por el espacio, volviéndolo indisciplinado. Frente a esto la autoridad, la sociedad chilena e incluso la misma comunidad inmigrante criminaliza el espacio, y lo estigmatiza fuertemente mediante un discurso higienizador (Garcés, 2014).

La oferta de viviendas en estas comunas se basa en antiguas casonas deterioradas, divididas en numerosas habitaciones que son subarrendadas a los inmigrantes y estas viviendas se encuentran en muchos casos, en precarias condiciones, con servicios básicos insuficientes. También casas ubicadas en cités y antiguos galpones refaccionados como viviendas (Torres & Hidalgo, 2009).

Más autores también destacan esta situación, dando cuenta de la existencia de barrios inmigrantes o ghettos de inmigrantes (Stefoni 2013; Vicencio, 2015).

El 21% de los inmigrantes arriendan sin contrato, y muy pocos pueden acceder a la casa propia. Las irregularidades en el arriendo se vinculan con las dificultades que tienen los inmigrantes para cumplir todos los requisitos que son exigidos en este tipo de contratos, como aval, mes de garantía, contrato de trabajo y otros. En torno a esto se ha generado un mercado paralelo de piezas y habitaciones, con precios muy altos para los arrendatarios. (Stefoni, 2013). La encuesta Casen 2013 da cuenta del nivel de hacinamiento al que se encuentran expuestos los inmigrantes en Chile, que es significativamente mayor al alcanzado por los ciudadanos chilenos.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, encuesta Casen 2013

4.2.1 La inmigración peruana en Chile

La inmigración hacia Chile se caracteriza por ser intrarregional, predominando la migración desde los países vecinos; los peruanos, los argentinos y los bolivianos. El primer grupo constituye un 38% de la inmigración

total, siendo hoy la comunidad inmigrante más grande en el país. Y en comparación con el Censo del año 2002, se puede observar un aumento de los inmigrantes peruanos en nuestro país correspondiente al 441% (SJM, 2015).

La inmigración proveniente de dicho país comenzó alrededor de 1990, debido a la crisis económica sufrida en la segunda mitad de la década de los 80, junto con la agudización de las políticas neoliberales. Según indican Berganza y Cerna la primera oleada de peruanos hacia Chile estuvo compuesta por personas con un grado educativo superior, y que logró empleos de mejor cualificación, y luego, en el segundo grupo de inmigrantes peruanos, llegaron mujeres que se insertaron en el mercado laboral doméstico y hombres que se concentraron en el mercado de la construcción (Berganza & Cerna, 2011).

Berganza y Cerna exponen que la emigración peruana hacia Chile se explicaría principalmente por la búsqueda de empleo, para mejorar las condiciones de vida. En este sentido el auge de la migración sucede por la violenta caída en el promedio de empleos durante el primer gobierno de Alan García y luego por la creación de políticas altamente neoliberales introducidas por Alberto Fujimori. Sumado a esto el aumento del control en la frontera de Los Estados Unidos y el endurecimiento de sus normativas migratorias. Chile se habría posicionado como un polo atractivo para la migración debido a las transformaciones económicas y políticas en 1980 (Berganza y Cerna, 2011), los migrantes entonces mirarían las brechas de desarrollo económico, la renta per cápita y los mejores salarios (Bellolio & Errázuriz, 2014).

Hoy es posible señalar que la comunidad inmigrante peruana en Chile, se trata de una población en su mayoría adulta, económicamente activa y predominantemente femenina. Además de lo anterior, es una inmigración

altamente cualificada, como se indica más arriba, el 77% de los inmigrantes peruanos cuentan con más de 10 años de estudio. (Stefoni, 2013).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú, instituto que registra los movimientos migratorios de entrada y salida en el país vecino, al año 2012 el saldo migratorio peruano fue negativo, es decir, emigran más personas de las que ingresan. Los peruanos residentes en el extranjero representan el 8,5% del total nacional. Si bien Chile es el 5to país en donde más residen los peruanos emigrantes (precedido por EEUU en primer lugar, España, Argentina e Italia), es el principal país de destino de los peruanos que salen del país, lo cual podría estar indicando que es un país de tránsito, como también podría estar reflejando el fuerte aumento registrado en la inmigración del vecino país en Chile, que se mostró más arriba. Las principales características de esta población peruana emigrante es que es predominantemente femenina y se encuentra en una edad económicamente activa, el 49,7% tiene entre 20 y 39 años de edad (INEI, 2013).

Ahora bien, con respecto a la llegada de la inmigración peruana al país, podemos señalar que “el crecimiento de los flujos migratorios es muy inferior al crecimiento de las condiciones sociales y económicas que las motivan”, esto debido a la ingrata respuesta de los países receptores ante la migración (Elizalde, Thayer, & Córdova, 2013). No obstante a eso, los flujos migratorios continúan aumentando, es por esto que es necesario comprender cuáles son los factores que intervienen. Existen motivos económicos y no económicos por los cuales los peruanos migran. Por supuesto que el más importante corresponde al “determinante económico perceptivo”, o sea, la expectativa o percepción de mejoría económica en el país receptor. Después se encuentran los determinantes económicos objetivos, que refieren a los datos más duros de los países receptores, como la distribución de ingresos, la tasa de desempleo.

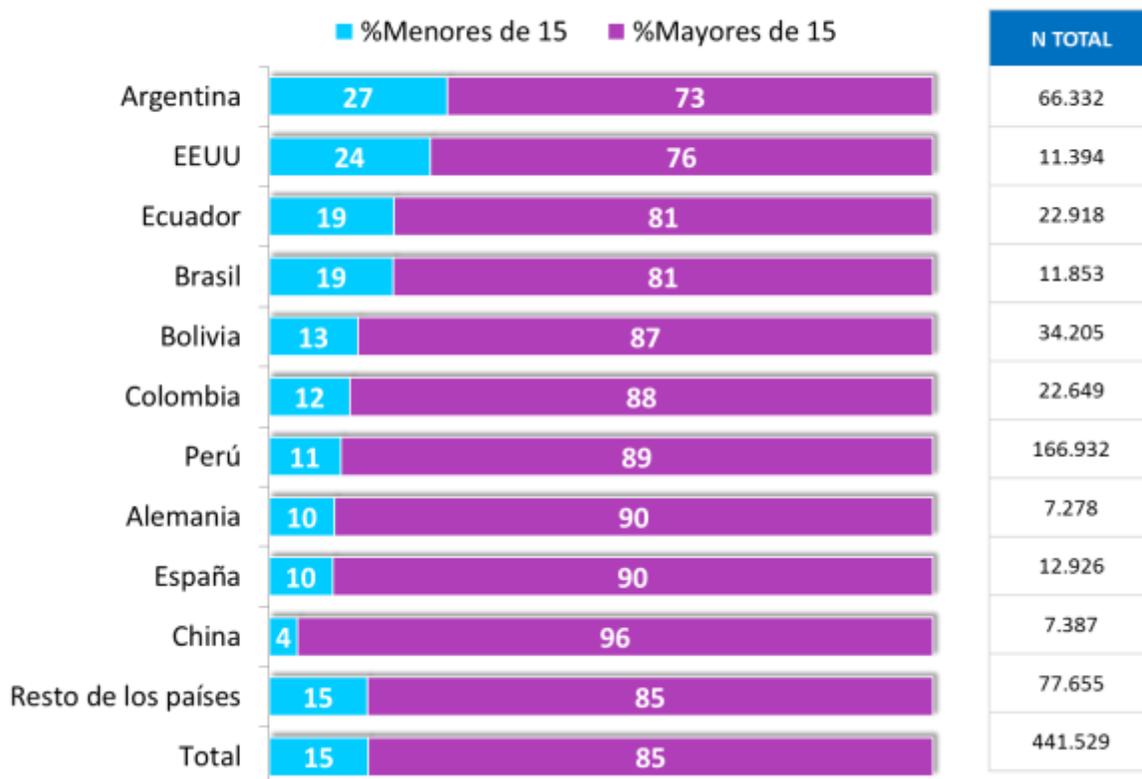
A esto se suma el determinante cultural, o “índice de proximidad cultural”, también las relaciones internacionales, que refiere a los acuerdos establecidos sobre la movilidad de turistas entre Perú y el país receptor, sumado a la existencia y fortaleza de redes de migrantes en el exterior, que como ya se ha mencionado, son muy importantes para el asentamiento y la orientación en el país receptor (Rios & Rueda, 2005).

Acompañando a lo anterior, Márquez y Correa señalan que existirían características individuales que impulsarían la idea de emigrar, ya que quienes deciden embarcarse en la aventura de cruzar la frontera hacia una realidad cultural y geográfica desconocida, son sujetos que se distinguen del resto de su comunidad local, por sus recursos socioeconómicos, culturales, y una gran capacidad de resiliencia para reinventar un proyecto de vida (Márquez & Correa, 2015)

4.3 Los niños y niñas de origen inmigrante en Chile

Como ya se menciona anteriormente, la población inmigrante que llega al país es principalmente adulta, ya que se caracteriza por ser una migración de carácter laboral. Tal como muestra el gráfico, los hijos de inmigrantes en el país alcanzan en promedio el 15% del total de la migración. En el caso peruano, esta cifra es menor al promedio, alcanzando el 11%, lo cual es muy diferente a la situación argentina, donde esta cifra bordea el 30%.

Distribución etaria de la población inmigrante en Chile Estimaciones 2014



Fuente: Elaboración propia en base a Información DEM 2014, solicitado por Ley de Transparencia.

Stefoni destaca que la baja presencia de menores de 15 años se debe a que la inmigración hacia el país tiene un carácter laboral y las razones para migrar son de tipo económico. En el caso peruano (que es el país con mayor migración en Chile y el latinoamericano con menor presencia de niños y niñas), esto se relacionaría con las características propias de esta migración, ya que se emigra para enviar remesas a las familias en Perú. Además influyen las dificultades legales y económicas para traer a los hijos, ya que si no se cuenta con la residencia definitiva, empleo estable y un lugar para vivir la reunificación familiar se dificulta. Por el contrario, cuando estas condiciones están más resueltas, como es el caso argentino, y estadounidense, la reunificación familiar es más

rápida (Stefoni, 2013). Aquí observamos como las condiciones de desigualdad en la migración son determinantes para el reencuentro familiar.

En este mismo sentido, una de las características más relevantes de la inmigración peruana hacia el país es que esta se realizaría “en pedazos”, ya que no emigra la familia completa en primera instancia, sino que la familia se “transnacionaliza”, estando unos acá y otros allá, hasta lograr la reunificación de la familia (Tijoux, Tarazona, Madariaga, & Reyes, 2010).

El proceso de reunificación familiar se registra en el país desde el año 2002, y no se encuentra exento de complejidades. Cuando las mujeres (recordemos que la inmigración peruana es predominantemente femenina) logran traer desde el Perú a sus hijos, o han dado a luz en Chile, el cuidado de los niños/as se vuelve muy difícil debido a las extensas jornadas laborales que cumplen las inmigrantes. Sin familia o amigos en el país, muchas veces los niños/as deben quedarse solos, bajo el cuidado de los hermanos mayores o al cuidado de los vecinos, en muchos casos también deben salir a trabajar con los padres (Pavez 2010, Pavez, 2012; Tijoux 2012, Arriagada y Todaro, 2012).

En consonancia con lo anterior, es necesario sacar a colación otro tema: la voluntariedad de emigrar de los hijos e hijas de inmigrantes. Los niños/as hijos e hijas de inmigrantes no necesariamente eligen voluntariamente emigrar hacia otro país, pues la decisión de donde viven los niños/as la toman los padres y las familias. Resulta entonces, complejo hablar de “inmigración infantil” cuando no hay una decisión de migrar por parte de los sujetos, y cuando gran parte de ellos tienen ya la nacionalidad chilena. Suárez va más allá al señalar en el proceso migratorio suceden una serie de atropellos hacia los niños y las niñas hijos de inmigrantes, ya que deben desprenderse de todo su entorno afectivo (familiares, amigos, escuela y otros), conllevando esto a sentimientos de

abandono y vulnerabilidad, constituyendo todo esto una violación de los derechos de los niños y las niñas. (Suarez 2010, Pavez 2010)

4.3.1 Inserción de los niños y niñas de origen peruano en el sistema escolar chileno

En cuanto a la inserción en las escuelas de los niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos, y latinoamericanos, hemos constatado en esta tesis, que en muchos casos la matrícula en las escuelas chilenas se convierte en una situación problemática, sobre todo para aquellos estudiantes cuyos padres se encuentran en situación de irregularidad. En este sentido, Chile ha adherido a normativas supranacionales en cuanto a los derechos de los niños inmigrantes en la educación, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), reconoce el derecho de toda persona a la educación, siendo esta nativa o extranjera (Mardones 2006, Pavez 2010).

A pesar de que es un deber de los establecimientos educacionales (por lo menos públicos) aceptar la matrícula de los niños inmigrantes con o sin documentos, muchos evaden esta normativa, por esto los mismos inmigrantes peruanos han preferido enviar a sus hijos a ciertos colegios, conocidos por tener un alto porcentaje de niños inmigrantes, estas son las denominadas escuelas “de puertas abiertas”. Si bien esto puede ser beneficioso en cierto sentido para los niños, al encontrarse con sus compatriotas, esta situación estaría dando cuenta también de la fuerte segregación del sistema educativo, no solo por características socio económicas, sino también por perfil étnico, cultural y racial (Pavez, 2010; Pavez, 2012; Suárez, 2010; Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2008).

Por su parte las escuelas municipales, muchas veces con baja matrícula en riesgo de cierre, explican que por un lado es positiva la llegada de niños y niñas hijos de inmigrantes latinoamericanos, ya que permite aumentar la matrícula escolar (y en consecuencia las subvenciones), sin embargo, los niños que llegan 'sin papeles', es decir en condición de irregularidad, se encuentran desprovistos de los derechos y beneficios que otorga el Estado a la escuela pública, como el derecho a alimentación tres veces al día, pase escolar, seguro médico o también los notebooks que se entregan a los niños de 7° básico de las escuelas municipales (Ascencio, 2015).

Además de esto, es necesario destacar que el alto porcentaje de niños y niñas hijos de inmigrantes asistiendo a las escuelas contrasta con las escasas políticas públicas hacia los colegios para abordar la interculturalidad. Frente a esto, las estrategias que han surgido nacen desde las mismas escuelas, como sucede en la Escuela República de Alemania, en donde se celebran las fiestas nacionales de Chile y del Perú, y se conmemora el 21 de Mayo recordando las hazañas de ambos bandos. (Suárez 2010, Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas Cordero 2008)

Las escuelas chilenas que reciben niños y niñas de origen inmigrante han afrontado de diferente manera la integración de estos niños/as en los espacios educativos, algunas desde una perspectiva homogeneizante (Domenech 2010), ignorando las diferencias culturales entre los niños/as, bajo la premisa de que la homogeneización del estudiantado impediría que las diferencias provocaran discriminación entre los niños, y otras como la ya mencionada Escuela Alemania, con alta presencia de niños/as de origen migrante, en donde se ha recurrido a una visión más pluralista con las diferencias, aunque esencialista, al centrar el rescate de la diferencia solo en aspectos folclóricos e inofensivos de la cultura extranjera. Cualquiera sea el caso, las investigaciones referentes a la

inserción de los niños y niñas inmigrantes en las escuelas chilenas, concuerdan que dentro de los establecimientos se desarrollan prácticas racistas hacia la comunidad inmigrante, tanto por parte de los niños/as chilenos, como por parte de los apoderados y los mismos profesores. (Hevia 2010, Pavez 2012, Suarez 2010, Pavez 2010, Tijoux 2013)

Dichas prácticas se basarían en una mirada discriminatoria hacia los niños/as provenientes de la inmigración peruana, como burlas por el acento y la forma de hablar, junto a referencias a una supuesta superioridad racial del chileno frente al peruano, lo cual se traduciría en la discriminación por el color de piel. (Hevia 2010, Pavez 2010, Pavez, 2012) También se ha observado en investigaciones relacionadas con el tema, que en las escuelas muchas veces se asumen como problemas de aprendizaje, problemas que en realidad son de adaptación, cuando los niños/as peruanos/as vienen recién llegando desde el país vecino, y muestran dificultades en algunas asignaturas como matemática e historia. (Hevia 2010, Pavez 2010)

5. Marco Teórico

Para resolver los objetivos que se plantea esta investigación: *Caracterizar las **significaciones** que los niños y niñas hijos(as) de inmigrantes peruanos le otorgan a las **interacciones** con sus pares peruanos y chilenos(as) en las escuelas.*, es necesario aclarar los conceptos teóricos que plantea. En el siguiente apartado se otorgará el panorama teórico desde el cual se abordarán conceptos como la interacción social y su respectiva significación.

5.1 Interacción Social

Para comprender el concepto de interacción, es necesario saber que proviene de la comunicación humana en sociedad. Comunicar información, sentimientos, conocimientos, intenciones y otros implica de por sí interactuar, e interactuar es cualquier forma de contacto humano, desde el más mínimo intercambio de información voluntaria o involuntaria. Este contacto humano es el que en definitiva hace posible hablar de una sociedad, en vez de individuos desagregados (Simmel, [1917] 2002).

Es por esto, que nos remitimos a Georg Simmel, quien en su libro “Cuestiones fundamentales de la Sociología” se dedica a justificar la relevancia de las ciencias sociales y la existencia de la sociedad como un objeto de estudio válido. Él señala que “La sociedad es algo funcional que los individuos hacen y sufren, y según su carácter fundamental no habría que hablar de sociedad, sino de socialización. Sociedad sería entonces solo el nombre de un entorno de individuos que están ligados entre ellos por los efectos de estas relaciones recíprocas y que por esto se definen como una unidad”. En este

sentido, para Simmel, aunque la sociedad puede no ser entendida como algo concreto, como los individuos, si es un acontecer, en donde la dinámica del afectar mutuamente entre los individuos en carne y hueso, entra en acción (Simmel, [1917] 2002, pág. 33).

A partir de esta definición de sociedad, es importante integrar la perspectiva que otorga Simmel acerca de la figura del extranjero. Para el autor, extranjero no es quien llega hoy día y se marcha mañana, es quien llega hoy y se queda mañana, por un tiempo indefinido. Es un sujeto que no pertenece al grupo, y posee cualidades propias que no proceden del grupo. Extranjero para Simmel, no es necesariamente quien vive al otro lado de la frontera nacional, sino que es quien está presente y se siente extraño en el espacio, por eso los extranjeros pueden ser los pobres o los delincuentes. La figura del extranjero corresponde a una construcción social de la extrañeza y su existencia es importante, ya que permite tejer los sentimientos de pertenencia y cohesión interna entre quienes pertenecen al espacio, ya que sin los extranjeros ¿A quién atribuir los males internos del grupo? ¿Quién se hace cargo de los pesares de la comunidad? (Simmel 1908, Sabido 2012). En otras palabras, el extranjero es una figura que permite la misma delimitación de la sociedad (Penchaszadeh A, 2008). Para el caso de este trabajo, observar las interacciones interculturales entre niños/as chilenos/as y niños/as de origen peruano es observar cómo se construye sociedad, ya que se delimitan las fronteras de quienes somos y no somos (ni queremos ser).

Y ya que este trabajo se enmarca desde una perspectiva comprensiva, abordaremos el concepto de interacción a partir de la corriente teórica fenomenológica, cuya principal preocupación es comprender las relaciones humanas en sociedad, más que explicarlas. Alfred Schütz al construir su apuesta fenomenológica, desde la que se erige este estudio, recoge de clásicos

como Max Weber y Husserl ciertos elementos sociológicos fundamentales. Desde Weber, destaca que las ciencias sociales no deben emitir juicios de valor, para evitar la especulación metafísica y centrarse en la comprensión de la realidad. Además adquiere de él su concepto de acción social y de *verstehen* o comprensión, que es atendida en dos sentidos, tanto en los sujetos a estudiar, como en el propio sociólogo (Melich, 1993).

Dado que Schütz trabaja el concepto de acción social desde Max Weber, es importante recordar que para este último, para que una acción sea denominada 'social' debe basarse en la conducta de un individuo hacia otra persona, y solo en el momento en que la acción es social, el individuo puede actuar de forma significativa. Cuando las acciones entran entre relaciones sociales, éstas adquieren un significado más, el tú, ya que la acción solo puede ser comprendida cuando existen otros hacia los cuales dirigirse (Schütz A. , 1993). Para Weber la persona que ejecuta la acción social, debe interpretar la conducta del otro, comprendiendo su significado. Y finalmente, toda acción social, debe necesariamente estar dirigida hacia la conducta de otro (Weber, [1922]2002).

Max Weber, con el objetivo de abordar de mejor manera el principal objeto de la sociología que es "la captación de la conexión de sentido de la acción" (Weber, 1922, 2002: 12), propone ciertos tipos ideales que permitan explicar desde las ciencias sociales las acciones entendidas como sociales. Estos tipos ideales son fundamentados desde "leyes" de comportamiento humano, que son probabilidades típicas de comportamiento ante ciertas situaciones, que se vuelven comprensibles por "sus motivos típicos y por el sentido típico mentado por los sujetos de la acción" (Weber, [1922] 2002: 16). Ahora bien, la sociología se esfuerza por asignar reglas generales a acciones racionales que posean cierta causal histórica, sin embargo, también busca conocer por su sentido

fenómenos considerados “irracionales” por su misticidad, y lograr un orden conceptual de éstos. Para esto, la sociología debe crear “tipos puros (ideales)”, que muestren una adecuación de sentido con la acción. No obstante el autor advierte que solo se pueden crear ‘tipos promedios’ desde la sociología. En este rumbo, Weber define 4 tipos ideales de acción social, que se enumerarán a continuación:

“Racional con arreglo a fines: Referente a comportamientos donde se utilizan expectativas como condiciones o medios para el logro de fines racionales

Racional con arreglo a valores: Relacionada con acciones motivadas por la creencia en un valor ético, valórico o religioso, en donde no hay relación con el resultado logrado.

Afectiva: Que se vincula con la emotividad y estados sentimentales del sujeto que impulsan la acción

Tradicional: relacionada con costumbres arraigadas”. (Weber [1922]2002: 20)

Por su parte, Schütz coincide con Weber en el reconocimiento de la importancia de la comprensión del sentido de la acción social, pero si bien Weber entiende a la comprensión como un método particular utilizado por la sociología para interpretar fenómenos, Schütz asume que la comprensión de los significados de las acciones constituye la manera que tenemos de vivir en el mundo. Es decir, que le otorga a la comprensión un papel mucho más importante, por lo tanto, la comprensión sería ontológica, no sólo metodológica. No obstante para ambos, la apuesta de la fenomenología sería por el estudio del *verstehen*, es decir: “la experiencia de sentido común en el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana” (Rizo García, 2009).

Es desde Husserl que surge en Schütz el interés por las relaciones intersubjetivas del mundo de la vida. Así lo señala Joan-Carles Melich en el prólogo al libro “La construcción significativa del mundo social”, “El mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentando e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros” (Melich, 1993 Pág. 5). Esto implica que para la fenomenología el centro de su interés está en las relaciones intersubjetivas entre los miembros de cualquier grupo social, teniendo en cuenta que para que sea considerada acción “social” requiere que para los sujetos tenga un significado o una interpretación. De aquí la difícil tarea de la sociología comprensiva de “acceder al yo del otro”, desde una plataforma científica.

Asumir una apuesta fenomenológica para el estudio de las interacciones y las significaciones que le otorgan a éstas los niños y niñas de origen peruano, no implica que esta investigación pretenda quedarse en la mera descripción de los fenómenos, con una perspectiva acrítica. Desde luego, este trabajo se inserta en la llamada ‘sociología de la vida cotidiana’, escuela que se interesa por los “aspectos subjetivos de la convivencia humana” (Elias, 1998, pág. 334). Siguiendo lo planteado por Elias, lo cotidiano, como se comprende en el discurso erudito, por lo general se reduce a lo rutinario, lo no reflexivo o a lo no-histórico, sin embargo es el lugar en donde los sujetos realizan las “negociaciones del acontecimiento” (Lalivé D'Épinay, 2008, pág. 29).

El estudio de las prácticas y los discursos de la vida cotidiana son tremendamente ricos para comprender cómo se rutinizan y se reproducen las estructuras sociales o también cómo suceden los procesos de cambio. Tal como indica Alfred Schütz “Solo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y

estructura social, puesto que éstas están, en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social” (Schütz, 1993, Pág. 36)

5.1.1 Interaccionismo Simbólico

Para continuar adentrándonos en el concepto de Interacción, nos remitiremos a La Escuela de Chicago y la formulación de un nuevo corpus teórico, el Interaccionismo Simbólico.

La Escuela de Chicago es la escuela del departamento de sociología de la Universidad de Chicago fundada a fines del siglo XIX, que tuvo su predominio durante gran parte del siglo siguiente. Allí surge una importante tradición investigativa, que se relacionó con el desarrollo urbano y los problemas sociales del centro de la ciudad de Chicago. Sus principales exponentes fueron George Herbert Mead, Robert Ezra Park, Herbert Blumer, Erving Goffman, entre otros.

Esta escuela, conformada por un grupo de científicos sociales heteróclitos, tenían su raíz teórica en el pragmatismo social, por lo que se asignaban un gran valor a la investigación empírica, desde aquí se produjeron un buen número de estudios cuasi etnográficos (Joas, 1991). Las principales figuras de la sociología contemporánea que fueron influyentes para esta escuela son Durkheim, Tönnies y Simmel.

La Escuela de Chicago, es una sociología principalmente urbana, y con un énfasis científico, que busca producir conocimientos utilitarios para la solución de problemas sociales. La gran cantidad de estudios realizados en esta escuela, estuvieron enfrentados a los problemas que aquejaban a la ciudad de Chicago, como el crecimiento desproporcionado, asociado a la gran cantidad de inmigrantes que llegaron a la zona. Durante las primeras décadas del siglo XX,

cientos de inmigrantes llegaron a la ciudad, principalmente desde el continente Europeo y el norte de África. La ciudad se convierte así en un centro industrial, en la cual el sistema capitalista entra en pleno desarrollo, arrastrando importantes consecuencias, como huelgas obreras y sublevaciones. Desde la escuela de Chicago se forman numerosos investigadores sociales, teniendo a la ciudad y sus habitantes como centro de interés principal.

Una de las corrientes más preponderantes en esta escuela, correspondió al Interaccionismo simbólico, que tiene sus orígenes en el pragmatismo de John Dewey, y otros. Esta corriente propone que el investigador debe participar como actor en el mundo que pretende estudiar, solo así logrará tener acceso al fenómeno social. Además supone que el objeto esencial de la investigación sociológica son las concepciones que los propios actores tienen del mundo social en el cual viven, giro importante desde clásicos como Emile Durkheim, que consideraba las concepciones subjetivas de los actores como demasiado vagas para considerarlas científicamente (Azpurúa, 2002).

Es así como en esta escuela el principal objeto de estudio son los procesos de interacción como acción social recíproca, colocando principal acento en el carácter de tipo simbólico de la acción social. Según Hans Joas, el caso más prototípico refiere a las situaciones en las que las “definiciones de las relaciones son propuestas establecidas colectiva y recíprocamente” (Joas, 1991. pág. 115). Tal como explica el autor, al interaccionismo simbólico se le critica mucho el enfocarse en relaciones interpersonales inmediatas, y no comprender las relaciones macrosociales y la configuración del poder y la dominación, no obstante esto no es correcto si es que se abarca todo el conjunto de la producción teórica y empírica de esta tradición. (Joas, 1991)

Uno de sus principales adherentes del Interaccionismo Simbólico, Herbert Blumer (1968), define tres premisas básicas de esta perspectiva “1) Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos; 2) La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores; y 3) Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso” (Rizo García, 2009. pág. 15).

Y bajo la consigna de estudiar los los procesos de interacción, los investigadores de la Escuela de Chicago, recurrieron a la observación participante, como método preponderante para abordar el medio social urbano. Dentro de esto la “etnología” tiene un papel importante, al buscar el estudio sistemático de los hechos tal cual son, para describir, interpretar y comprender el fenómeno social (Azpurúa, 2002).

Uno de los legado más reconocidos del Interaccionismo Simbólico es que le otorga, por primera vez en la historia de las ciencias sociales, “una posición teórica al actor social, en tanto intérprete de la realidad que le rodea, y en consecuencia propone el uso de métodos de investigación que conceden prioridad a los puntos de vista de los actores. El objetivo del empleo de estos métodos, reside en el intento de dilucidar las significaciones que los mismos actores utilizan para construir su mundo social” (Azpurúa, 2002, Pág. 33).

5.1.2 El enfoque dramático de Erving Goffman

Comprendiendo entonces, que la acción social solo se entiende con la presencia de un tú, y que a partir de esto se puede actuar significativamente

hacia este, se incorporará en este marco teórico, la perspectiva del sociólogo canadiense, perteneciente a la Escuela de Chicago, Erving Goffman,

Goffman se enfoca en el estudio de las interacciones humanas en la vida cotidiana, utilizando para esto un enfoque dramático que utiliza metáforas teatrales para comprender las relaciones sociales humanas. Estas metáforas del teatro poseen una gran potencia analítica, ya que asocia la presentación del individuo en la vida social con la construcción de un personaje, que debe actuar frente a un determinado público, moviéndose siempre entre la sinceridad y el cinismo, buscando la aceptación y la valoración por parte del resto.

En el libro “La presentación de la persona en la vida cotidiana” Goffman advierte que la interrelación “puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término «encuentro» (encounter) serviría para los mismos fines. Una «actuación» (performance) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (Goffman, [1959]1997, pág. 27). Es decir, la interacción comienza cuando hay una presencia física de dos personas en un mismo espacio, en la cual ambos tienen influencia sobre los comportamientos del otro. En este sentido desde el momento en que dos individuos se encuentran en un mismo espacio comienza un juego de interacciones, que no solo refieren a la comunicación verbal, sino que también a gestos, guiños, movimientos corporales, ruidos, etc.

En este mismo libro, explica que en una primera instancia, cuando un individuo entra en escena frente a otros, éstos buscan obtener información

acerca de él o hacer uso de la información que poseen; dicha información ayuda a definir la situación, permitiendo saber a los otros lo que se espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él, en otras palabras, permite saber cómo actuar. Y en este intercambio de información, el público se verá obligado a aceptar algunos hechos como signos convencionales o naturales de algo que no está al alcance directo de los sentidos (Goffman, [1959]1997).

La expresividad que manifiestan los individuos pueden involucrar dos tipos de actividad según el autor: una “expresividad que da”, que es la que incluye signos verbales que usan solo para transmitir la información (comunicación en el sentido más tradicional); y la “expresión que emana de él”, que es el amplio rango de acciones que los otros pueden tratar como sintomáticas del actor, considerando probable que las razones de su realización sean distintas a la transmisión de la información (Goffman, [1959]1997, pág. 14). Tanto en las expresiones que el individuo da, como en las que emanan de él, es importante comprender que el sujeto transmite información errónea por medio de ambos medios de forma incontrolable, ya que el actor siempre buscará dar una cierta impresión al auditorio, y en este juego puede fallar.

Ante las intenciones del actuante y la impresión que pretende entregar, el auditorio puede aceptarla o bien, interpretarla erróneamente. Es por esto que el público, afirma Goffman, tenderá a dividir la acción del actuante en dos partes, aquella en la que para éste es fácil de manejar a voluntad (aseveraciones verbales sobre todo) y aquellos aspectos que se consideran ingobernables. Es por esto que el autor afirma que entre el actor y el público se da una asimetría en el proceso de comunicación, ya que el individuo solo tiene conciencia de una parte de la información que entrega en cambio el público es consciente de ésta y de otra más (Goffman, [1959]1997).

Frente a esto, el público acuerda una sola definición de la situación, al entregar su respuesta al individuo, es por esto que el autor afirma que se da una suerte de consenso del trabajo. En la interacción se espera que cada participante reprima sus sentimientos más sinceros y emita una opinión de la situación que sienta que los otros podrán encontrar aceptable. Luego de definida cualquier situación, pueden darse interrupciones en las que se produce desconcierto y se pierde la validez, en estos casos se rompe la interacción y el individuo se siente avergonzado (Goffman, [1959]1997).

Para Goffman, la sociedad está organizada bajo el principio de que cada individuo que posee determinadas características sociales tiene el derecho moral a que los otros lo valoren y lo traten de manera apropiada. Cuando un actor se presenta entre otros, se proyecta como una persona de cierto tipo y demanda implícita o explícitamente ser aceptado por el resto, por lo tanto proyecta una exigencia moral a los otros para ser valorado y ser tratado de una forma acorde a las personas de su tipo (Goffman, [1959]1997).

El estudio que realizamos busca comprender las interacciones de los/as niños/as hijos de inmigrantes peruanos, por lo tanto, la perspectiva del sociólogo canadiense Erving Goffman es atinente a los objetivos del estudio, ya que nos enfocaremos en aquellos encuentros microsociales registrados en los mapas parlantes. Esto sin olvidar, que estas interacciones se encuentran insertas en un contexto social más amplio, que es la inserción de los niños peruanos en las escuelas de Santiago. Desde este punto de vista es interesante comprender cómo estos niños, posibles sujetos de estigma social en los colegios significan estas interacciones.

Para Marta Rizo, quien estudia cómo se suceden las interacciones en contextos interculturales, los participantes en un encuentro intercultural

interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias, que funcionan como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian, es decir, como modos de ver y comprender el mundo. Estas “pantallas” serían lo que el propio Schütz denomina situación biográfica y acervo de conocimiento” (Rizo García, 2009). La situación biográfica se refiere al comportamiento que manifiesta cada individuo, según sus intereses particulares y motivaciones, es un condicionante para el actuar de los sujetos. Por otro lado el acervo de conocimiento, que también se conoce como “repositorio de conocimientos disponible”, indica aquello que disponen las personas, asumido en forma de tipificaciones del mundo del sentido común (Rizo García, 2009).

Lo importante a comprender, como dice Rizo, es que la comunicación intercultural es una comunicación conflictiva en sí, ya que las interacciones que se producen en estos contextos siempre están expuestas a la asimetría y la desigualdad de sus participantes. Esta condición responde a condiciones históricas, que pueden llegar a dar cuenta de relaciones de dominación entre grupos sociales.

5.1.3 Estigmas

A partir de las interacciones desiguales y asimétricas que se producen en los contextos interculturales, llegamos al concepto de estigma (que nos parece clave cuando observamos procesos de estigmatización) del ya mencionado autor Erving Goffman. Él explica que el medio social “establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar” (Goffman, [1963] 2010, pág. 14). Lo anterior permite que podamos tratar con otros, sin un examen minucioso de la persona, ya que clasificamos de acuerdo a estas categorías que nos permiten anticipar con quien nos encontraremos, aunque estas anticipaciones

terminan transformándose en poderosas expectativas normativas. Estas aproximaciones pueden ser denominadas “identidad social virtual”, pero las características y atributos que efectivamente son del sujeto, se denominan “identidad social real” (Goffman, [1963] 2010, pág. 14).

Cuando la persona extraña, presenta un atributo que lo vuelve diferente a los demás, volviéndolo menos apetecible por el resto, el sujeto es reducido y menospreciado por su entorno. Esta situación de menosprecio sucede cuando nos encontramos ante un atributo profundamente desacreditador de la persona (Goffman, [1963], 2010). En torno al *individuo estigmatizado*, Goffman define que cuando el atributo diferente ya es conocido por el resto o es evidente para ellos, se encuentra en una situación del *desacreditado*, por otro lado, cuando este atributo no es conocido por el resto, ni se nota de inmediato, se encuentra en una situación del *desacreditable*.

El autor define tres tipos de estigmas. El primero refiere a deformidades físicas, el segundo a defectos del carácter del individuo y el tercero se refiere a estigmas tribales “de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de la familia” (Goffman, [1963], 2010. pág. 16).

El concepto de estigma ha sido recogido por otras corrientes y autores, por ejemplo, algunos investigadores desde la psicología social han definido los estigmas como características objetivas del individuo devaluadas en un contexto social, sin embargo es importante comprender que los estigmas refieren a categorías socialmente construidas y siempre ocurren dentro de una red de interacciones sociales (Hsin, Klinman, Link, Phelan, Lee, & Good, 2007).

Para ir más allá, Norbert Elias, a partir del estudio de un pequeño pueblo inglés, busca comprender por qué algunos grupos se consideran superiores (establecidos) y estigmatizan a otros (marginados), El autor explica que para que surja esta relación entre marginados y establecidos tiene que existir una distribución desigual de poder, que no necesariamente se basa en diferencias de clase, sino que también en otras dimensiones de poder (Elías, [1976]2012; Bottaro, 2012).

En esta distribución desigual de poder, los establecidos consideran humanamente inferiores a los marginados al no compartir los mismos valores ni normas, lo cual es considerado una amenaza al orden social, por lo cual se procede a expulsarlo o marginarlo, y posicionarlo en la categoría de 'peligroso'. Además de esto, los establecidos recurren a mecanismos de defensa para justificar y preservar la marginación, a tal punto que hasta los marginados asumen esta inferioridad como propia (Elías, [1976]2012).

Siendo el estigma producto de una relación social, facilita la constitución o reafirmación de identidades sociales de un grupo, ya que a los grupos marginados se le atribuyen las características de "la peor" parte de su grupo, y la autoimagen de los establecidos se define en torno a los atributos "de los mejores" dentro del grupo (Elías, [1976]2012, pág. 88).

Frente a esto, un individuo estigmatizado, buscará ser percibido y tratado como un "normal", por esto, ha generado mecanismos para mantenerse alerta frente a lo que el resto percibe como un defecto, que le recuerda su condición de estigmatizado. Aquí Goffman explica que una posibilidad central para encubrir su estigma es la vergüenza, que surge cuando el sujeto se da cuenta de que uno de sus atributos es impuro y se puede imaginar sin este (Goffman, [1963] 2010). También Elías señala que la coacción externa hacia el

estigmatizado le produce al sujeto sentimientos de vergüenza, que lo llevan a regular su vida afectiva, y su forma de relacionarse con otros. Esto facilitaría el control social (Elías, [1976]2012).

Finalmente, es importante señalar que el estigma se basa en distribuciones desiguales de poder dentro de un entramado social, esto podría revertirse, cuando los grupos estigmatizados disputan espacios de poder en la comunidad. En el caso de la inmigración peruana en Chile, un rol importante tomarían las redes de inmigrantes en el país, que permiten generar cohesión social en el grupo y avanzar en alcanzar cuotas de poder local.

5.2 Significaciones

Como primera aproximación, debemos remitirnos a la sociología comprensiva de Max Weber, uno de los padres de la sociología moderna. Para él, la sociología no puede ser sólo ideológica o del espíritu, sino que tiene que ser comprensiva y debe incorporar elementos explicativos de la acción social. En sus estudios, destaca la intencionalidad de las relaciones sociales humanas, movidas por orientaciones de sentido, que nos permiten acercarnos de manera comprensiva a estos fenómenos.

Max Weber en “Economía y sociedad” entendía que la sociología debía ser una ciencia comprensiva “que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (Weber, [1922]2002, pág. 5). Comprende a la acción como la acción humana que debe manifestar un *sentido subjetivo*. Por lo tanto, la acción social refiere a “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta a su desarrollo” (Weber, [1922]2002

Pág. 5). Acerca del sentido explica que “Por ‘sentido’ entendemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien a) existente de hecho: α) en un caso históricamente dado, β) como promedio y de un modo aproximado, en una determinada *masa* de casos: bien b) como construido en un tipo ideal con actores de este carácter” (Weber, [1922]2002, Pág. 6)

La corriente fenomenológica tiene un enfoque puesto en la comprensión de la vida social y cotidiana, más que en su explicación. Alfred Schütz, uno de los más importantes exponentes de la corriente fenomenológica, en referencia a la sociología comprensiva de Max Weber, explica que “esta ciencia debe estudiar la conducta social interpretando su significado subjetivo tal como se lo encuentra en las intenciones de los individuos. El propósito, entonces, es el de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en la que estos dan significado a los fenómenos sociales” (Schütz, 1993).

Según el mismo Weber, la relación que tienen las ciencias sociales con su objeto propio, es decir, la sociedad debe ser de tipo comprensiva en cuanto a las conductas humanas y a las acciones de los seres humanos: “Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra”. (Schütz, 1993, Pág. 39). Es por esto que esta investigación, se posiciona desde la corriente fenomenológica, para comprender cómo son significadas las interacciones entre los niños y las niñas.

Según Alfred Schütz y Thomas Luckmann, todos los seres humanos viven en un mundo que parece evidente para ellos, donde permanecen en una actitud

natural, este es el mundo de la vida cotidiana. En sus palabras “por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud del sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es aproblemático hasta nuevo aviso. Por su puesto, aún tenemos que considerar la circunstancia en la cual se puede poner en tela de juicio lo que hasta ahora se suponía” (Schütz & Luckmann, 2003, Pág. 25).

Con esto, Schütz y Luckmann buscan explicar que todos los hombres viven una realidad cotidiana, donde se presupone que existen cosas, objetos, situaciones y otros, que poseen ordenamientos coherentes, y que aquellos elementos con los que conviven poseen determinadas propiedades conocidas, que no cambiarán arbitrariamente, de un día para otro. Esto es pues, la comprensión de cada hombre del mundo de su vida cotidiana, poseen un “acervo de experiencia previa” o “acervo de conocimiento”, que funciona como esquema de referencia del mundo. Es por esto que los objetos que se presentan a mi alrededor, no son percibidos como manchas cafés y verdes, sino como un árbol, del que yo puedo estar segura, que el resto de las personas que lo observan, también comprenderán que es un árbol, y que cuando desplace mi vista, y deje de contemplarlo, continuará siendo un árbol.

Ahora bien, “mi mundo” de la vida cotidiana, no es un mundo privado, sino que es intersubjetivo, ya que existen más hombres semejantes, que poseen una conciencia igual a la mía, con quienes puedo interactuar. Las acciones de los demás son acciones como la mía, es decir, poseen sentido e intereses propios, por lo tanto la puedo comprender. Lo que explica Schütz, es que la conducta de los otros hombres que me rodean es “inteligible”, pues los puedo interpretar mediante mi acervo de conocimiento, que me permite comprender sus gestos

físicos, sus movimientos, y es por esto que logro captar que esta acción está impulsada por un sentido. Es fundamental, para habitar el mundo de la vida, y tener orientación en él, que el sentido de las acciones de mis semejantes sea explicitado, ya que la comprensión, como dice el autor, constituye un principio fundamental de la actitud natural.

A pesar de que los autores explicitan que el mundo de la vida cotidiana aplica para los adultos “alertas y normales”, extenderemos el acervo de conocimiento hacia los niños y las niñas, que aunque no cuenten con las mismas plataformas ni esquemas que poseen los adultos, también se desplazan dentro de un mundo intersubjetivo, junto con los demás niños. En este sentido, el mundo de los niños/as posee normas y fronteras diferentes que en el mundo de los adultos, pero aun así interactúan dentro de un margen de inteligibilidad de las acciones.

En el mundo intersubjetivo de los niños, existe un margen generacional que asocia las acciones con las reacciones, que vuelven comprensible la acción para los niños de una edad similar. Por ejemplo, cuando un niño es regañado por su profesora y se larga a llorar, esto es comprendido por sus compañeros, ya que un regaño lleva a la pena o la vergüenza, lo que suscita el llanto como forma de apaciguar el reto. Sin embargo para la profesora, adulta, formadora, el llanto no debe ser parte del universo de reacciones que debe tener una persona ante un reto, por tanto lo adoctrina, señalando que “los niños grandes no lloran” o “los hombres no deben llorar”, moldeando poco a poco las conductas de los niños y de esta manera prepararlos para el universo intersubjetivo del mundo adulto. Así mismo sucede en el contexto del juego, las niñas jugando a la mamá, con una muñeca, un coche, tacitas, y una mamadera, comprenden que esto es parte de un mundo fantasioso, en donde es divertido imitar al mundo adulto. No obstante, para los adultos no es ‘normal’ jugar a la mamá, ya que

mujeres adultas recreando la experiencia de la maternidad, con una muñeca y los demás implementos, pierde el componente de “diversión” y puede ser incluso considerado locura (recordemos el dicho ‘está peinando la muñeca’).

Entre las fronteras de sentido que suceden entre el mundo adulto y el mundo de los niños, entendemos que los/as niños/as dentro del contexto escolar, están destinados a transformar su acervo de conocimiento, aprendiendo y reproduciendo las normas del mundo de los adultos, en este proceso, el rol formador de la escuela y los docentes es fundamental para concretar esta tarea.

5.3 La lupa de la Nueva Sociología de la Infancia

Tal como mencionamos en los apartados anteriores, en este trabajo de tesis se abordará la significación de las interacciones de los niños y las niñas provenientes de la inmigración peruana, lo cual implica que teórica y políticamente se comprende la niñez desde una determinada perspectiva, que es la Nueva Sociología de la Infancia. Dicha subdisciplina sociológica surge hace tres décadas aproximadamente, desde la necesidad de buscar nuevas respuestas con respecto a los comportamientos de los y las niños/as en la misma sociedad y a la insuficiencia por parte de las Ciencias Sociales para abordar la investigación de este grupo generacional, ya que mayoritariamente su estudio se centraba a aquellas instituciones que la circunscriben, como la escuela o la familia, relegando a dichos actores a un rol más bien instrumental.

Esta tendencia comenzaría a cambiar en el momento en que se comprende a la infancia como una realidad construida socialmente, que tiene una

historicidad, en donde se pueden observar variaciones en torno a los roles y normas que deben cumplir los/as niños/as en un determinado contexto. En este sentido, la niñez cobra relevancia en el momento en que se comprende que es un grupo social que interactúa con otros en una determinada estructura, cuyas vidas se ven afectadas por la realidad política, económica y social que les rodean y en torno a esto son capaces de tener una opinión al respecto y de influir en otros (Gaitán Muñoz, 2006a).

Según Gaitán, es necesario marcar una diferencia entre el término infancia y el término niño/a, ya que la infancia particularmente refiere a una condición común de un conjunto de individuos que se encuentran por debajo de una determinada edad y por debajo significaría 'carentes de'. Ésta condición no es natural, sino que está construida socialmente, es decir, al niño/a se le atribuyen una serie de conductas, normas y reglas, en un momento histórico y sociedad determinadas. Es parte de un universo simbólico referido a la infancia, en tanto período destinado al aprendizaje para llegar a ser miembros deseables de la sociedad, en que las personas deben ser conducidas por otras más experimentadas, lo que legitima su situación de dependencia (Gaitán Muñoz, 2006b).

Tal como explica la autora "la construcción social vigente considera a los menores de edad como seres incompletos, dependientes, moldeables, controlables, definidos antes que por un "ser" por un "aun-no-ser" adultos". (Gaitán Muñoz, 2006b, pág. 68)⁹. Es por esto que la Nueva Sociología de la

⁹ El hecho de ser incompletos y modelables como explica la autora, es muy interesante considerando el contraste cultural producido en las escuelas cuando reciben a niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos. La asimilación cultural que se podría estar produciendo en las escuelas receptoras de peruanos, podría implicar técnicas de moldeamiento en distintos aspectos. "*Profesor: y le dije (a la estudiante), ¿te das cuenta que tú haces reír a los del curso y ellos se ríen de ti? fíjate no más, cuando yo te haga una ceja, se están riendo de ti, de tu alegría de vivir, de tu chispa, pero a su vez se están riendo de ti*" (Suárez, 2010)

Infancia viene a posicionar a los niños como un ser en sí, completos, sujetos y actores dentro de su contexto, por lo cual es importante su estudio mediante metodologías novedosas que le permitan a las ciencias sociales conocer su perspectiva.

Gabriel Salazar y Julio Pinto también concuerdan con esta concepción, señalando que “se asume que la ‘formación’ de los sujetos sociales y los actores históricos de una sociedad es tarea y responsabilidad de los adultos. Una tarea a realizar a través de los grandes instrumentos modeladoras de los adultos: la familia, el Estado, la Iglesia, el mercado para quienes el rol de los niños y los jóvenes consiste, sobre todo, en su obligación y disposición a “ser arcilla” y a dejarse modelar por la sabiduría adulta. Donde la historicidad de los procesos formativos emana (o “baja”) sólo, y tan sólo, del sistema social, que reproduce su semilla manipulando los brazos de estos instrumentos modeladores” (Salazar & Pinto, 2010, pág. 7).

A pesar de lo anterior, Gaitán afirma que los niños actúan de hecho e interactúan con otros grupos, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios en la sociedad. De esta manera también tienden a generar una cultura propia y una visión del mundo propia. Y así se comprende en esta tesis, que a pesar de que a los niños y las niñas se los conciba como sujetos ‘carentes de’ y con la labor de ser moldeables como arcilla para el ‘traspaso de sabiduría’, no significa que no sean sujetos capaces de modificar y construir su entorno, aunque esto se vea reprimido o silenciado cuando se cuestiona el orden existente.

6. Marco metodológico de la investigación

Como bien indican Sampieri, Fernández y Baptista en “Metodologías de la investigación”, los factores que influyen en qué tipo de investigación se llevará a cabo son “el estado del conocimiento en el tema de investigación que nos revele la revisión de la literatura y el enfoque que el investigador pretenda dar a su estudio” (Hernandez Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2006, pág. 100).

Ya que este estudio buscará identificar y describir las interacciones en un contexto particular (mapas parlantes), la investigación será de corte descriptiva, debido a que no existen análisis ni investigaciones homologables al presente trabajo, cada escuela presenta un contexto particular. Tal como se explica en su texto Metodología de la Investigación: “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga” (Hernandez Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2006, pág. 102).

Esta investigación será de tipo cualitativa, ya que el objetivo es profundizar sobre el fenómeno de la inserción de los niños peruanos en las escuelas chilenas. Tal como definen Rodríguez, Gil y García en “Metodología de la investigación cualitativa”, “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodriguez, Gil, & García, 1996, pág. 32).

Esto se realizará analizando los productos ya obtenidos en la fase de terreno del proyecto FONDECYT. Los productos a analizar son las grabaciones de voz de los mapas parlantes, realizados durante el año 2011 en 4 escuelas de Santiago, y junto con esto, los dibujos realizados por los/as niños/as en los mapas.

Ahora bien, la técnica metodológica que se utilizará para analizar los datos, será el Análisis de Contenido Cualitativo. Como explica López- Aranguren “el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los elementos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades. Lo característico del análisis de contenido y lo que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental” (Aranguren E. , 1986, pág. 2).

El análisis de contenido cualitativo tiene sus particularidades, como bien comenta Jaime Andreu Abela, a diferencia del análisis de contenido cuantitativo “El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizaren su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Abela, 2002, pág. 22). En otras palabras, este tipo de análisis busca encontrar el sentido oculto del mensaje, yendo más allá de lo textual, cosa que no sucede con el formato de análisis cuantitativo.

En este sentido, es necesario comprender que el Análisis de Contenido busca establecer una conexión entre los tres niveles de la semiótica. De acuerdo a esta disciplina existirían tres niveles de sentido en el texto: el sintáctico, que referiría a la capa más superficial del discurso y los niveles

semántico y pragmático, con las cuales lo superficial adquiere un sentido, que correspondería al contenido del texto (Navarro & Díaz, 1997).

Así es como el análisis de contenido es una metodología que mediante un conjunto de procedimientos, busca la producción de un “meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada (...). Ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes”. (Navarro & Díaz, 1997, pág. 181).

Para efectos de esta investigación se considera pertinente la utilización del Análisis de Contenido, ya que a diferencia de otras metodologías de análisis permite concentrarnos en encontrar el sentido no explícito de la información. Ya se explicó que este proyecto se interesa por la expresividad humana, particularmente de los niños y las niñas, en lo que refiere a la interacción con sus pares. De esta forma, no todo lo que se expresa, se dice, sino que se muestra voluntaria, o involuntariamente. Es por esto que se requiere una metodología que permita traspasar la barrera de lo manifiesto, para llegar a los aspectos más latentes de la comunicación.

6.1 El Mapa parlante como estrategia de investigación desde la NSI

Tal como se plantea en el último apartado de nuestro Marco Teórico, este trabajo se enmarca desde la perspectiva de la Nueva Sociología de la Infancia, corriente de las ciencias sociales que posiciona a la niñez como un grupo generacional importante de estudiar, al ser los niños/as sujetos sociales con capacidad de opinión e injerencia en su entorno.

Para lograr lo anterior, fue necesario ser muy cuidadosos a la hora de definir la herramienta metodológica a aplicar, esto pues la relación entre sujeto e investigador es una relación desigual de producción de información, que en el caso de esta investigación podría verse acentuado, al tratarse de investigadores adultos y sujetos niños.

De acuerdo con lo planteado por teóricos de la Nueva Sociología de la Infancia, dentro del pluralismo metodológico que se ha desarrollado en esta corriente, uno de los enfoques más importantes es el Construccionalista, asociado a los estudios culturales de enfoque etnográfico o antropológico, que se enfocan en describir la cultura propia del mundo infantil desde el ojo adulto. En este sentido, si bien se comprende que no es necesario ser niño/a para comprender su vida cotidiana, si es necesario desarrollar metodologías novedosas para lograr una aproximación certera del mundo infantil, y visibilizar los problemas que aquejan a este grupo (Gaitán, 2006a).

Inmersos en un enfoque metodológico Construccionalista, nos enfocamos en estudiar las interacciones entre los niños y las niñas, y para esto debíamos trabajar con una técnica metodológica que nos permitiera recoger estos encuentros con la menor intervención posible por parte de los investigadores. A la vez necesitábamos una técnica que nos permitiera facilitar los encuentros entre los sujetos, y a la vez orientar estas interacciones en función del tema que nos interesaba, la cotidianeidad, así mismo que nos permitiera el registro y la recolección de dicha información.

Es por esto que se recurrió a una herramienta técnica-metodológica proveniente desde la geografía humana y la intervención acción, llamada 'Mapa Parlante'. Esta técnica permite mediante el dibujo individual y colectivo, conocer las significaciones, vivencias, y percepciones que los sujetos, en este caso los

niños, le otorgan al espacio social, político, geográfico, e histórico en el que están insertos. Como herramienta, permite facilitar el proceso comunicativo entre los investigadores y los sujetos, al fomentar los discursos sobre el tema a estudiar.

Esta herramienta metodológica se inserta dentro de la Investigación Acción Participativa (IAP), y es utilizada generalmente para el estudio de grupos en condición de vulnerabilidad para potenciar una comunicación oral y gráfica del grupo. Es llamado mapa “parlante” ya que mediante la interacción de los participantes se busca la producción de un discurso particular.

Esta técnica ha sido aplicada en Latinoamérica, principalmente para el estudio de comunidades indígenas, y también en proyectos de reconstrucción de memoria histórica, en comunidades que han sido víctimas de la violencia política (Pantoja, Suárez, Bohórquez, & Buchely, 2011). Es así como el mapa parlante no solamente es útil para la investigación social, sino que también puede contribuir a las comunidades, al generar instancias de reencuentro.

Los mapas parlantes pueden adoptar distintas formas, dependiendo del contexto. En el caso nuestro se adoptó la forma de “Talleres de Pintura y Dibujo”, que nos permitía acercarnos con un formato más familiar tanto para la escuela, los apoderados y los estudiantes. Entendiendo que dicha metodología se aplicó dentro del contexto escolar, en la sala de clases, un espacio muy normativizado en donde se otorga o se suprime la palabra, y donde se establece como requerimiento trabajar en puestos de trabajo, nos pareció que un formato cercano a las Artes Visuales, nos permitía romper más fácilmente con dichas normas, además de contar con un material visual y oral de la sesión.

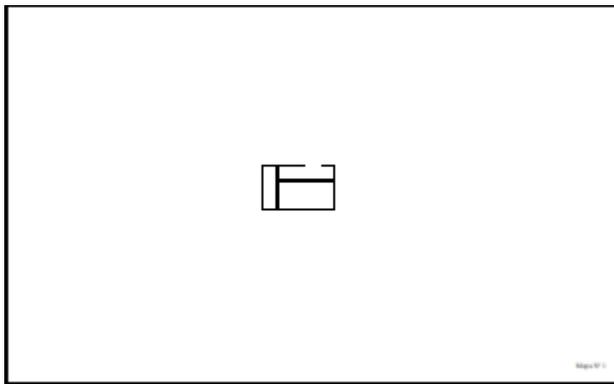
Se realizaron cuatro talleres de pintura y dibujo en cuatro escuelas de la Región Metropolitana (dieciséis talleres en total), ubicadas en comunas con una importante presencia de población inmigrante. Por motivos de confidencialidad del Proyecto Fondecyt, se resguardarán los nombres de las escuelas y se identificarán con los números 1, 2, 3 y 4.

Los talleres se aplicaron a niños de 1° a 4° básico, generando un ambiente lúdico en el que ellos mediante la expresión artística pudieron expresar gráficamente las rutas entre su casa y la escuela (o viceversa), sus vínculos con la escuela, con sus compañeros, maestros y otros funcionarios de los establecimiento, sus juegos, y todo lo que refiere a la vida cotidiana en el lugar. Tanto el material visual como el auditivo se utilizaron para la realización del análisis de contenido.

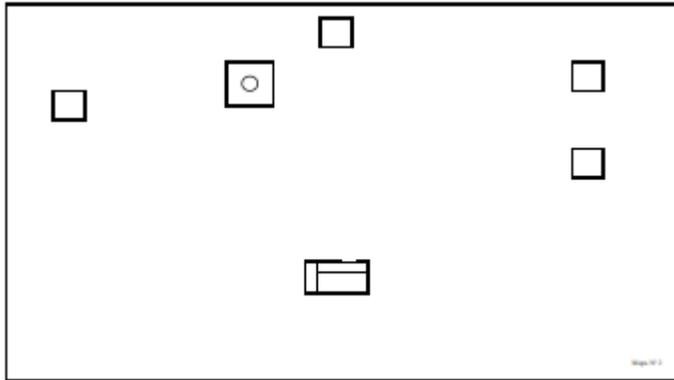
El criterio muestral utilizado fue: niños de entre 6 y 12 años que cursaran el primer ciclo básico, que llevaran como mínimo 3 meses en las escuelas seleccionadas. Dentro de los grupos participantes en cada escuela, el proyecto Fondecyt precisa que participen niños y niñas provenientes de la inmigración peruana, junto con niños chilenos y de otras nacionalidades.

Entrando en detalle, para cada una de las cuatro sesiones se elaboraron, en papeles de distintos formatos (dependiendo de los objetivos específicos de la sesión), mapas que reflejaban la estructura de la escuela y el barrio, desde una perspectiva aérea. Para cada sesión definimos objetivos específicos que nos permitieran conocer diferentes aspectos de la vida cotidiana de los niños y las niñas. Y se dispusieron distintos materiales (diferentes en cada sesión) para fomentar diferentes medios de expresión, como lápices, plumones, témperas, papeles de colores y cartulinas, stickers, etc.

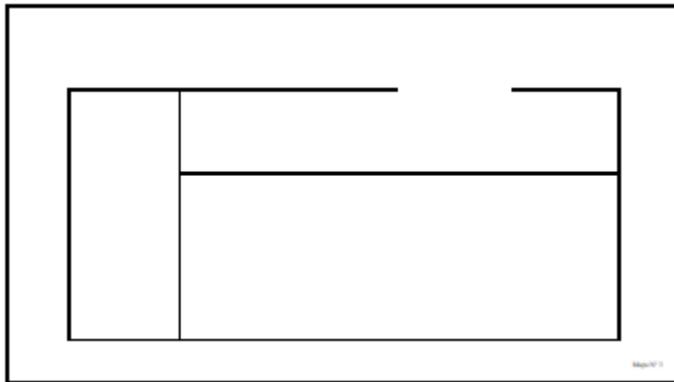
En la primera sesión se realizó un trabajo individual, en el que se distribuyeron los niños formando grupos de 5 o 6 mesas. A cada niño se le entregó un mapa que representaba esquemáticamente la escuela desde arriba en el espacio del barrio. El objetivo fue que los niños dibujaran cómo ellos viven y perciben el espacio social considerando el contexto del barrio. Dentro de este esquema, se les pide a los niños que dibujen sus casas respecto de la ubicación de la escuela, agregando lugares, personas y cualquier cosa que les resulte significativa, tanto dentro de la escuela como en el trayecto de la casa al colegio.



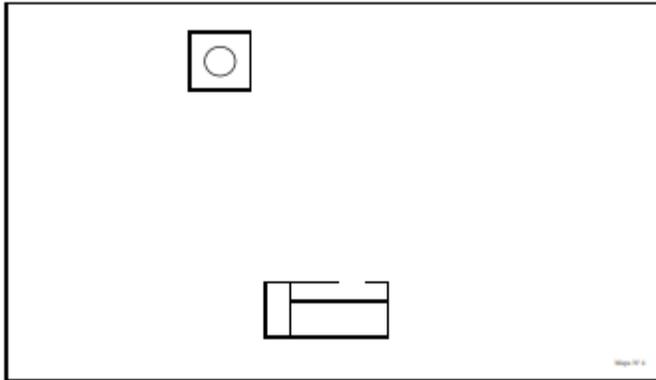
En el segundo taller se dispone en la sala de trabajo un mapa de aproximadamente 4 metros cuadrados, para realizar un dibujo colectivo. Se representa nuevamente la escuela en el contexto del barrio. Se les pide que dibujen y pinten todos aquellos lugares, personas o cosas que ellos consideren significativos en el espacio escolar y su entorno.



Para el tercer taller también se dispone un mapa grande que cubre gran parte de la sala, con un mapa ampliado de la escuela vista desde arriba, se les pidió a los niños que dibujaran y pintaran el espacio escolar en función de los lugares, personas, actividades y cosas que encuentren significativas.



Finalmente en el cuarto taller, se dispone también de un mapa del mismo tamaño que los dos talleres anteriores, pero con un esquema muy ampliado de la escuela y el barrio, y se les pidió a los niños que representaran aquellos lugares donde interactúan con otros niños y sujetos tanto dentro como fuera de la escuela, considerando las actividades que realizan en estos lugares. (Fondecyt n°1110059, 2011)



6.2 Pauta de análisis

Luego de la realización de los mapas, la transcripción de las voces de los niños y las niñas y la digitalización de sus dibujos, se fabricó una pauta de análisis para elaborar el Análisis de Contenido, en donde se clasificaron las distintas interacciones registradas en función de sus significaciones. Las categorías encontradas se explicarán a continuación.

Relaciones de poder: Se clasificaron las interacciones entre los niños y las niñas, en función del tipo de relación en la que se enmarcan, sea esta una relación horizontal, de pares, en donde ambos interlocutores se reconocen como iguales, sin que existan indicios de una relación de poder entre unos y otros, estableciendo una relación simétrica. O, de la forma contraria, relaciones asimétricas, en donde se puedan encontrar indicios de una verticalidad en la interacción entre los niños. De esta forma identificar posibles jerarquías en el grupo.

a) asimétrica,

b) simétrica

Interés con el otro: En función de esto se clasifica la intención de la interacción entre los compañeros/as. Para los objetivos de este trabajo nos interesa conocer tres tipos de intencionalidad: el interés en el conflicto entre los niños, en qué contexto sucede, por qué motivos, también la búsqueda de amistad y de la competencia entre ellos.

- a) conflicto,
- b) cordialidad- amistad,
- c) competencia

Estigma: Finalmente, dentro de las interacciones, que pueden ser simétricas o asimétricas, de conflicto, amistad o competencia, buscamos conocer cuáles son los tipos de estigmas que son adjudicados a los niños y las niñas de origen peruano, dentro del contexto de los talleres realizados. Para esto se recogieron desde Goffman los tipos de estigmas que el autor identifica, sin perjuicio de que dentro del análisis se puedan encontrar otros tipos de estigmas, y de esta manera profundizar en el concepto.

Inicialmente destacamos tres:

- a) deformidades físicas,
- b) defectos del carácter del individuo
- c) estigmas tribales “de la raza, la nación y la religión” (Goffman, [1963], 2010. pág. 16)

7. Resultados

7.1 Relación simétrica

Se pudo observar que entre los/as niños/as se generan relaciones simétricas, cuando existen cualidades, situaciones o personas que permitan unificar al grupo, tanto frente a un enemigo común como frente a otro elemento que los agrupe.

En este caso por ejemplo, el miedo genera la unificación de los/as niños/as. Se teme a los mismos seres sobrenaturales, o animales desconocidos. En el temor nadie del grupo es considerado superior o inferior, ya que lo desconocido implicaría la alteridad amenazante. Hasta el punto de marcar la dicotomía de “los buenos” que son ellos, y “los malos” que serían aquellos seres amenazantes.

Niño 1: Se murió hace mucho tiempo

Niño 7 Lo que existe es el chupacabras

Niño 4 Si

Niño 3 No

Niño 7 Como en la tele según dijeron

Niño 4 Si existe

Niño 6 yo nunca he visto al chupacabras

Niño 4 Si, es la Julliett

Niño 3 El diablo, si existe

Niño 5 Si existe

Te vas al infierno

Niño 4 No, también en las pesadillas

Niño 2 Lo malos, los ladrones existen

(Transcripción escuela 3)

2)

Uh, uh, uh

Niño 4 La llorona

Niño 4 La llorona ha existido en Perú

Niño 7 Mi papá vio una tormenta

Niño 7 Porque mi papá oyó a una persona

Niño 4 ¿Quién ha visto en Perú un caballero con la cabeza rota?

Niño 5 Yo

Niño 4 También lo he visto yo con la cabeza cortada

Niño 1 Yo vivía... vivo en Perú tienen frío o calor

(Transcripción escuela 3)

Otro enemigo común que puede generar la simetría y unidad del grupo, son los niños más grandes que abusan de su poder y los maltratan, como también los profesores o funcionarios que son estrictos o malvados

Inv: En el patio hay hartos, ¿y ustedes se sientan ahí?

Niño 5: sí pero los grandes un día me botaron porque nos quitaron la banca

Niño 2: sí hacen así y se corren

Niño 5: sí a mí me botaron

Niño 1: y los grandes nos botaron

(Transcripción Escuela 4)

7.2 Relación asimétrica

A partir del material recogido, se pueden reconocer situaciones en donde algunos grupos ostentan posiciones de poder por sobre otros, basados en determinadas características como la chilenidad, el color de la piel o el sexo. Cuando esto sucede se tienden a develar ciertos atributos descalificadores de los sujetos, lo que genera la inferiorización hacia estos compañeros. Sorprende comprobar lo naturalizadas que están estas relaciones asimétricas, al punto de ser aceptadas como parte de la normalidad cotidiana.

Las principales relaciones asimétricas se encuentran en torno al género, el color de piel, la nacionalidad, y características físicas. Se puede encontrar también que ser peruano es considerado como un motivo para ser descalificado y ser situado en una posición inferior que el chileno. Ahora bien, esto se encuentra menos naturalizado para los niños que las diferencias de género por ejemplo, los niños de origen peruano se molestan con esta relación de poder, y la rechazan.

A continuación se presenta una cita, en la que se evidencia una asimetría de los niños por sobre las niñas, desde la escuela se fija un horario para la utilización de la cancha de fútbol lo que es diferenciado para ambos sexos. A las niñas se les otorga menos tiempo que a los niños para disponer de la cancha. Cuando se les pregunta el porqué, los estudiantes explican que las niñas son más blandas, y las mismas niñas justifican esta medida, aduciendo que por el hecho de ser mujeres, no son buenas para el fútbol.

Inv: ¿y donde juegan a la pelota?

Niños: en la cancha

Inv: acá en el colegio

Niños: ¿sí?

Inv: ¿y quienes juegan a la pelota? ¿Y quienes juegan a la pelota en la cancha?

Niño 4: todos los jueves y después el segundo bloque

Inv: es del segundo recreo ustedes, por que juegan separados

Niño 1. Porque son muy blandas

Niño5: los jueves son de niñas y todos los otros días son de...

Niño 4: puros hombres

Inv: los jueves son de niñas, y todos los otros días son de hombres

Niño 2: después el segundo recreo son de niñas y el jueves la primera hora son de todos

Inv: y porque las niñas tienen menos tiempo para jugar futbol? ¿Niñas?

Niño 6: porque nosotros somos menos mujeres y no somos buenas

Inv: por que las niñas tienen menos tiempo para jugar futbol que los hombres

Niño 4: porque no saben jugar

Niño 6: los hombres están más acostumbrados a jugar a la pelota

Niño 3: tía ya sé ya sé, porque le cortan el tiempo más para comer palta, le cortan el tiempo del futbol para que las mujeres coman palta

(Transcripción Escuela 4)

En la siguiente cita se puede observar cómo una alumna peruana de una de las escuelas estudiadas relata una situación en la que se le discriminó por su nacionalidad. En este caso, la misma calificación de “peruana” tiene una carga negativa, es decir, no solamente refiere al lugar de origen, sino que en sí se construye como un concepto repleto de significación. Como podemos observar, el calificativo “peruana” dicho con determinado tono o gestualidad, puede ser considerado como una palabra ofensiva, y sitúa a la persona en una posición inferior.

Niño 14: es que cuando estaba en el patio me dijo una mala palabra

Investigadora: ah, te dijo peruana como una palabra soez

Niño 12: pero en el otro colegio

Investigadora: ¿que otro colegio?

Niño 14: en el Meryland

Niño 4: y allá no tenías que pagar

(Transcripción escuela 3)

Continuando con la cita anterior, esta también nos indica cómo “el ser peruano” se ha constituido como un concepto con una significación negativa. En la siguiente situación, el niño está expresando una situación en la que un compañero se burla de su acento peruano, de una forma peyorativa.

Inv: ¿no te quieres ir? ¿Cómo son tus compañeros acá en este colegio? ¿Son buenos?

Niño12: más o menos

Inv: ¿porque?

Niño 12: hay unos que son malos, pesados

Niño 12: y molestosos

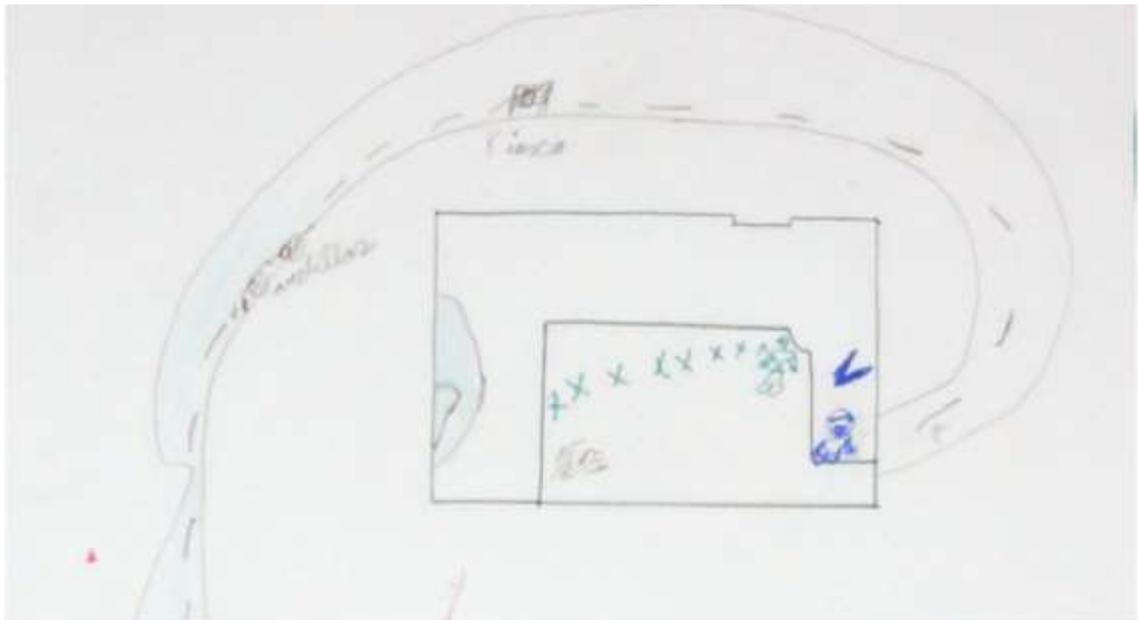
Inv: ¿qué hacen?

Niño 12: empiezan a imitar peruano

(Transcripción escuela 3)

El siguiente dibujo fue realizado por un niño peruano de una de las escuelas estudiadas, en donde relata cómo es golpeado por sus compañeros más grandes, que lo molestan por ser peruano, y le dicen que es hediondo. Las cruces representan los golpes que recibe dentro de la escuela. Esta es una clara situación de cómo la nacionalidad genera relaciones asimétricas entre los

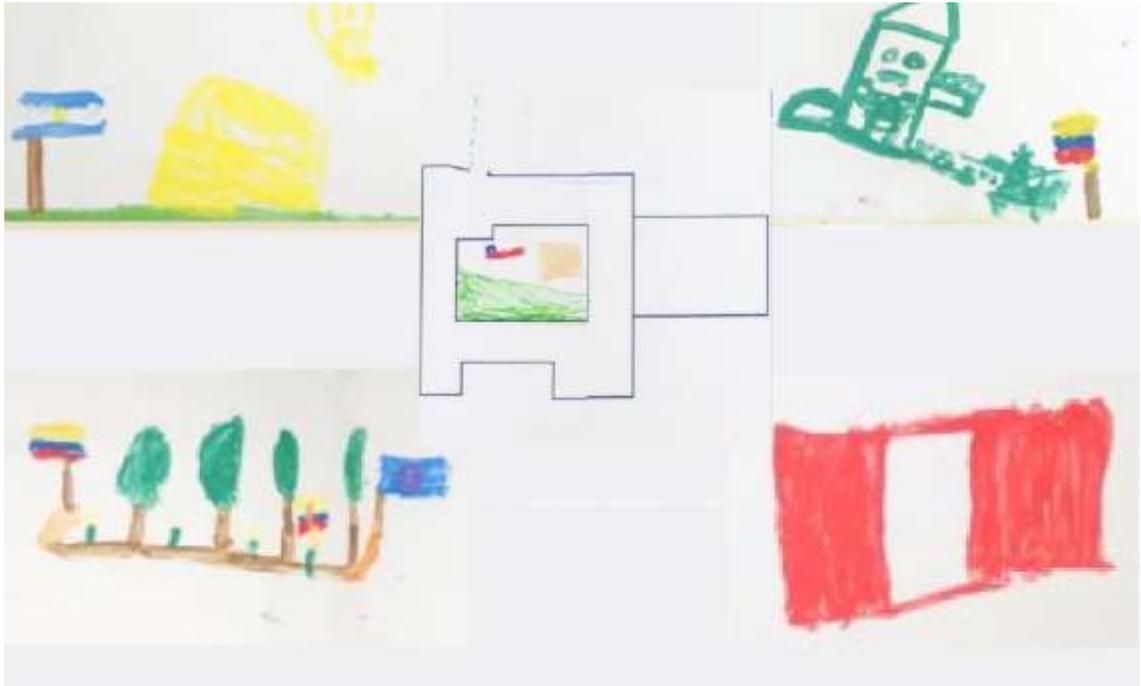
niños dentro de la misma escuela, y retomando reflexiones anteriores, de cómo el calificativo de “peruano” está cargado de significación. Por otro lado vemos como el niño retrata el recorrido seguido por él desde la escuela a la casa, y se puede ver como un lugar pacífico, tranquilo, en donde juega con ardillas en el camino.



(Dibujo niño Escuela 1)

En la presente imagen se muestra un collage que junta algunos dibujos realizados en el segundo taller con los niños de la Escuela 4. Como se dijo anteriormente, en este taller hubo una convocatoria bastante heterogénea de niños de distintas nacionalidades y se pudo observar de una manera espontánea, cómo los niños de origen extranjero comenzaron a dibujar las banderas de sus respectivos países. Llama poderosamente la atención que dentro del mapa de la escuela, se sitúa una bandera chilena. La escuela al ser un espacio de poder institucional, claramente identificado como “chileno” se estaría situando en un escaño por sobre el resto de las nacionalidades. Colocar

la bandera nacional en un espacio de poder estaría indicando la posición elevada que tiene por sobre las demás.



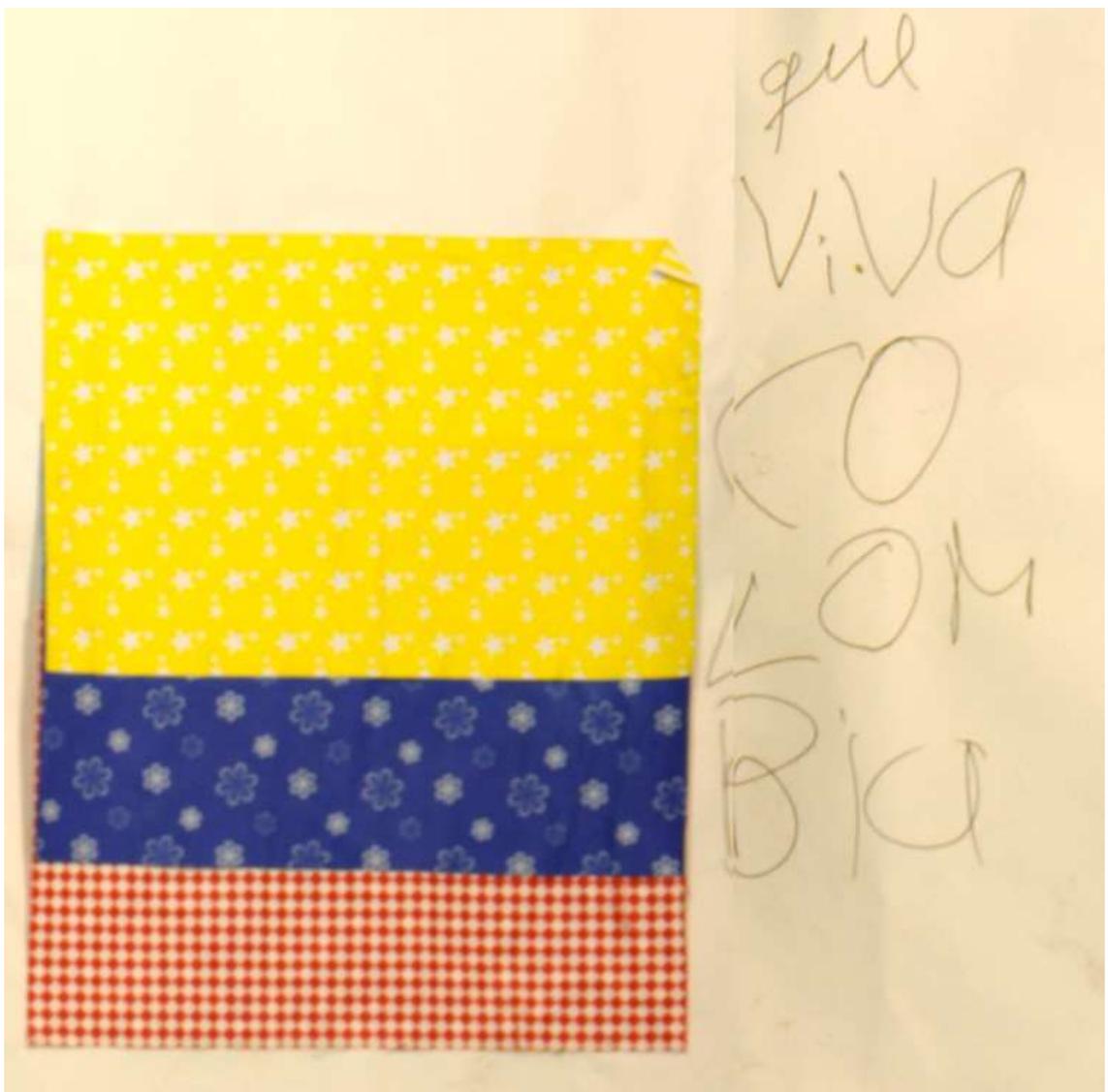
(Dibujo niños Escuela 4)

En esta escuela es donde más se observó la presencia de banderas latinoamericanas en los dibujos, hechas por los niños y las niñas del taller, tanto chilenos como de origen extranjero, a diferencia del resto de las escuelas, en donde solo se dibujaron banderas chilenas. Sin embargo, como se indica más arriba, aunque se permita la representación del símbolo patrio, siempre estará en contraste con el lugar hegemónico de 'lo chileno', que en este caso toma la bandera nacional en el centro de la escuela.

Se puede también descifrar, que las banderas de distintas nacionalidades no conviven demasiado entre ellas, sino que en muchos casos compiten por

ciertos lugares de poder, por los tamaños dispuestos en el papel y por la llamatividad expresada en la cantidad de colores.

En el siguiente dibujo podemos observar cómo la bandera colombiana abiertamente compite con las otras banderas dispuestas en el mapa, ubicándose al centro del papel e indicando con letras “que viva Colombia”



(Dibujo niños Escuela 4)

Es necesario recordar que la comunicación en contextos interculturales siempre será conflictiva, ya que enfrenta en la interacción a personas con plataformas culturales diferentes, en donde una, la local, juega un rol predominante y dominante por sobre la otra (Rizo García, 2009), siguiendo a Norbert Elías, estamos observando la significación de las interacciones entre los marginados y los establecidos. En el caso de los niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos en nuestras escuelas estudiadas, nos parece que todo lo que refiera a su origen inmigrante puede ser un atributo desacreditador dentro del espacio escolar¹⁰.

A pesar de lo anterior, nos parece tremendamente interesante, que aunque la peruanidad sea un atributo desacreditador y fuera ocultado en algunos casos, también se resistió en otros, mostrándose, disputando un lugar en el espacio para resistirse a su anulación.

7.3 Interés en el otro: Relación de conflicto

Se pueden observar interacciones conflictivas entre los/as niños/as en los mapas parlantes, sobre todo cuando surge la disputa por la dominación de algún objeto o alguna posición frente al resto. La propiedad privada, independiente de cualquier nacionalidad de los niños genera disputa por lo que es mío o es tuyo. También la descalificación pública de alguna característica

¹⁰ Así lo hemos podido constatar en las escuelas estudiadas. Uno de los directores nos señala "... como toda cosa hay ofensas que hasta ellos mismos a veces no las entienden, dicen "oiga me llamó peruano", "pero si eres peruano ¿para qué, por qué te molesta?" o dicen "me llamó negro", son todos morenos ¿ya? Cosas así, pero no pasan más allá, o sea, no es una molestia constante. Y ese niño que recibió ese calificativo generalmente es un niño que también es desordenado, o sea también, pero no para que lo hagan una discriminación" (Entrevista D.)

física de los niños, puede provocar la defensa de sus compañeros, el repudio, o aceptación.

Por ejemplo, en este caso podemos ver un momento conflictivo entre dos niñas peruanas de la escuela 3, quienes discuten acerca de la propiedad de un material de trabajo.

Niño 5 Me está pegando

Niño 6 Mentira

Niño 5 Me está pegando la Jeannette Benítez Vera. No uso los lápices, así es que los voy a guardar

Niño 5 Eres mala Jeannette, como me va hacer eso, primero me pegas, después me interrumpes, y ahora que me vas hacer

Niño 6 Ese es mío

Niño 5 Ese no

Niño 6 No es tuyo

Niño 5 Ya me lo sacaste

(Transcripción escuela 3)

En torno a características físicas como la gordura, el tamaño de ciertas partes del cuerpo también se genera interacciones que producen conflicto. Esto provoca la descalificación de los niños y la enemistad entre ellos. La posesión de una característica física desacreditadora en sí misma puede significar el conflicto y la enemistad entre los niños

Niño 5 Yo con una, me llevo mal

Niño 6 Con quien

Niño 5 Lo que pasa es que ella molesta, la Escarlett

Inv: ¿Y te molesta a ti?

Niño 5 Mire tía, verdad que ella molesta

Inv: ¿y por qué molesta?

Niño 6 No le gusta que le hagan nada

Niño 6 A ella le dicen godzilla

Niño 6 Pero nosotros no, los varones

Niño 6 Y se enoja con nosotras

Inv: ¿y por qué le dicen así?

Niño 5 Porqué es gordita

Niño 4 Yo no le digo godzilla

Niño 6 Si le dicen

Niño 4 Que es godzilla

Niño 6 Y a veces axila

(Transcripción escuela 3)

En el siguiente caso, Juan Carlos, un niño afro descendiente de República Dominicana genera conflicto entre sus compañeros. El niño es nombrado y dibujado repetidas veces durante el taller, teniendo aprobación y desaprobación por unos y por otros.

I: ya, ¿Juan Carlos es compañero de ustedes?

Niño 1: dígale a todos, ¡cierto que Juan Carlos chico, cierto que Juan Carlos es un compañero de nuestra sala!

Niños:(s): ¡sí!

Niño 1: ¿vio?

Inv: ¿es amigo de todos?

Niño 2: si

Niño 3: mío no...

Inv: a chuta, tiene amigos y enemigos...

Niño3: enemigo

(Transcripción escuela 1)

También se generan relaciones de conflicto en torno al uso del lenguaje, la fachada y la consecuente desacreditación de la performance por ser considerada inapropiada para el medio (o setting) por parte de la audiencia. En este caso la única niña chilena (de la escuela 3) refiere a su dibujo como “mona” ya que estaba dibujando una niña de pelo rubio, sin embargo los niños peruanos la increpan porque creen que esto es un insulto y la acusan. Ella se defiende explicando que “la mona es un dibujo”, no una persona. Lo interesante es que este conflicto se genera entre la única niña chilena del grupo y el resto de los niños que la increpan, pues su uso del lenguaje no es aceptado por el resto.

Luego un compañero la encara al indicarle que el dibujo no podría ser ella, ya que el pelo pintado era rubio, no castaño como el suyo y la niña chilena se defiende diciendo que no es ella. En este caso la fachada personal que presenta la niña, que es la forma en la que ella proyecta su imagen personal y como ella pretende verse, es desenmascarada por sus compañeros, que no concuerdan con la forma en que ella se presenta. Así podríamos señalar que la ‘rubiedad’ como característica racial es considerada como un atributo positivo. Posteriormente, luego que una de las monitoras alaba su dibujo, re- pinta el cabello negro, para poder decir que efectivamente es ella.

Niño 2: pajarón

Niños: uuuuuuuu

Niño 8: ¡lo malogro!

¡Tía mire! Malogró el papel

Niño 2: ¡cuidado! Y tú no me toqué el pelo más po

Niño 8: no le toques el pelo

Niño 2: no le toqué el pelo a la mona

Niños: oooooooooooooooooooooooooohh

Niño 4: tía mire como le dice a su compañera y ella dice que había dibujado a una niña

Niño 2: ¡Oye le digo una mona porque es un dibujo!

Niño 6: ¡Mona le dijiste!

Niño2: ¡la mona es un dibujo!

Niño 8: ¡es un monito!

Niño 6: pero no dibujó a una mona

....

Niño 4: ahora lo pintaste negro

Niño 2: yo ahora soy yo

Niño 4: porque la tía dijo que estaba linda

(Transcripción escuela 3)

Podemos ver también cómo se reacciona con vergüenza cuando se ha desenmascarado un atributo de la fachada. La niña ‘embaucadora’¹¹ fue descubierta en una mentira evidente por sus compañeros, lo que podría implicar su desprestigio y que la audiencia podría no confiar más en su fachada.

Niño 10: La cara la puedes pintar amarilla también, igual que los legos

Niño 2: no soy yo

Niño 10: tu cara... ¿es tu amiga?

Niño 10: es que... es amarillo

¹¹ De acuerdo con Goffman, los embaucadores son aquellos individuos que son descubiertos por la audiencia en mentiras evidentes. El resto podría juzgar con severidad este actuar y no volver a confiar en ellos (Goffman, [1963] 2010).

Niño 2: jejeje es rubia, no si encima de eso lo voy a pintar negro, a ver qué color se mezcla.

Es una niñita

(Transcripción escuela 3)



7.4 Interés con el otro: amistad

Se puede observar una relación de amistad entre los niños cuando estos comparten juegos o espacios de recreación, como el fútbol, el elástico o la patineta.

En este caso se puede ver como dos niñas peruanas comparten jugando al elástico en el patio del recreo

¿Qué están haciendo ahí?

Niño 12: acá estamos jugando

P: al elástico, que bonito, y esa niñita de ahí

Niño 12: es ella

(Transcripción escuela 3)

De la misma manera en este caso, se puede observar como dos niños expresan su gusto por jugar a la pelota en el patio del recreo.

Niño 4: va jugando

Niño 9: jugando con la pelota

Niño 8: con un amigo

V: ¿con que amigo?

Niño 9: ¡conmigo!

(Transcripción escuela 3)

Sucede una situación muy provechosa durante la aplicación de los mapas parlantes, y es que los niños cuando se dibujan a sí mismos jugando, recrean el juego, y pueden volver a jugarlo, mediante el dibujo. En este caso, los niños de la escuela 1 se dibujan a ellos mismos andando en patineta por la calle, compartiendo un mismo dibujo. La elaboración colectiva de un dibujo permite darnos cuenta de una relación simétrica entre ellos, y de amistad



(Dibujo niños escuela 1)

En este caso también se puede observar claramente cómo los niños recrean sus juegos, mediante dibujos colectivos en el papel. El fútbol es re vivido por los niños, ya que hay un futbolista (que está gritando gol) y que marca la trayectoria de la pelota desde su pie, luego marca un rebote, para terminar en el arco contrario. Las patinetas vuelven a salir, y se puede ver cómo dos niños distintos intervienen un mismo dibujo, dándole vida.



(Dibujo niños Escuela 1)

También se puede observar una relación de amistad cuando niños de distintas nacionalidades comparten dibujos animados. Existen dibujos animados que son transmitidos en distintos países latinoamericano, y generan un nexo entre los niños a la hora de conversar. Por ejemplo, el dibujo animado “Los Pitufos” es visto por niños tanto de origen ecuatoriano, como peruano.

Niño 3: oye, los pitufos deben de sentir el frio, y no vez que no tiene camisa

Niño 5: están jugando a la pelota, como siempre, juegan

Niño 9: pero la pitufina siempre...

Niño 5: ese es el mío, yo ya tengo aquí todos los pitufos, papa pitufo, pitufina, tontín, pintor, pintor, pintor, pintor, sale,

Niño 3: ¿y el pitufo bravo?, el pitufo bravo es el que yo tengo

Niño 5: no no mira es él y lo mejor el que sale, es el mejor es el fortachón, el fortachón sale el que tiene un pompón

(Transcripción 4)

7.5 Interés en el otro: competencia

Se producen relaciones de competencia entre los niños, por quien posee mayores atributos que los presenten mejor frente al resto, la audiencia. La posesión de juguetes y disposición de recursos económicos de los padres implicaría una mejor presentación del niño frente a sus compañeros.

Niño 9. Tío mire un auto, yo tengo un dinosaurio

Niño 3: a mí me van a comprar uno fosforescente

Niño 9: Ah pero a mí me van a comprar un tiburón, ah no mira a mí me van a comprar un escorpión

Niño 3: a mí me van a comprar una pista

Niño 9: a mí me compraron una pista de Hot Weels

(Transcripción escuela 4)

El fútbol y la elección de los niños por una selección son un momento intrincado para ellos y que además muestra relaciones de competencia entre las distintas nacionalidades. Los niños provenientes del Perú se encuentran en la disputa de elegir al equipo peruano, que representa a sus familias y a su casa de origen, por la cual guardan cariño y nostalgia, y la selección chilena, que implicaría la inserción y aceptación de una nueva patria. Aparte de ser un momento difícil para los niños, es una situación conflictiva entre ellos, ya que la elección por una u otra selección es la preferencia por una nación, por una

patria que los represente por sobre otra. A la vez observamos cómo esto es resuelto con una jerarquización de las naciones por los niños que sienten que su origen reside en más de un país.

Niño 4: yapo de que equipo eres

Niño 10: de Chile

Inv: y cuando juega Perú con Chile como lo haces

Niño 4: Perú con Chile

Niño 10: es muy difícil

Inv: ¿por qué es muy difícil?

Niño 10: porque uno, es como de este país que lo acogió, pero al mismo tiempo la familia.

Niño 6: puede estar en Chile o en Perú

(Transcripción escuela 3)

Inv: ¿Quién querían que ganara en la Copa América?

Niño 13: Chile y que Colombia quedara segundo lugar

Niño 2: ¡Perú Perú!

Niño 13. En tercero

Inv: Perú en tercero... ¿Y tú quién querías que ganara?

Niño 9: Perú, segundo Colombia y tercero Chile

Inv: ¿y tú quien querías que ganara?

Niño 1: Chile obvio

Inv: ¿y en segundo?

Niño 1: Argentina porque me gustan las rubias

Niño 9: ¡ohhh las rubias!

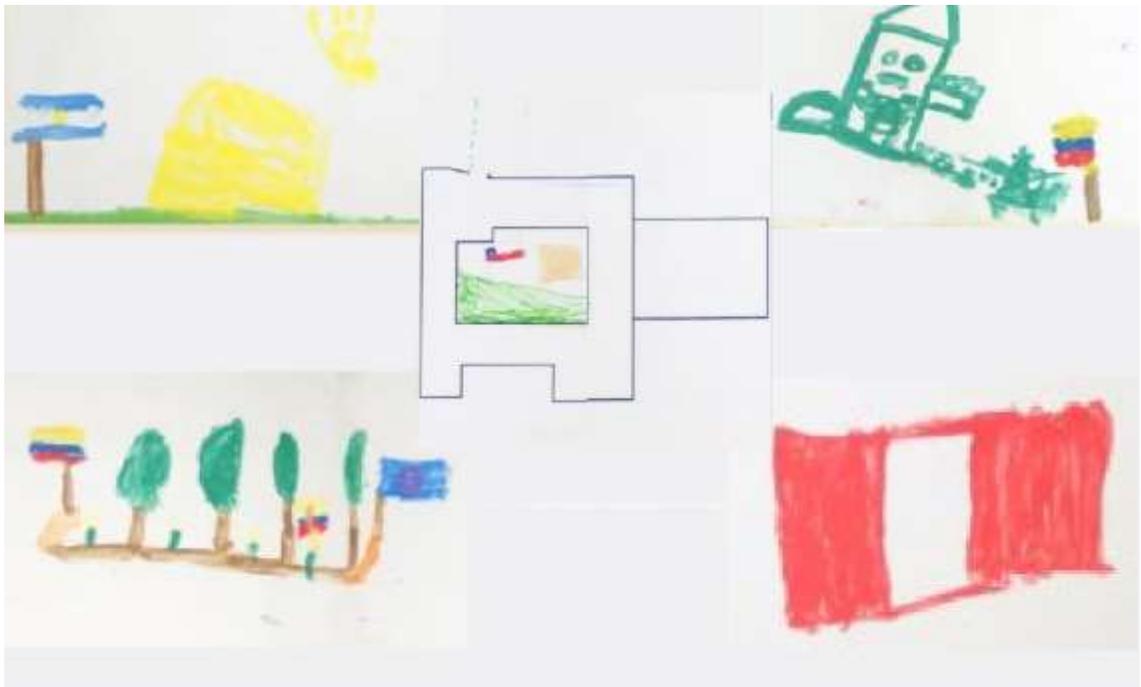
Niño 1: son lindas las rubias de Argentina

Niño 3: ¡sale Ecuador!

(Transcripción escuela 4)

En la presente imagen, que ya fue presentada para dar cuenta de la relación asimétrica que se genera entre las banderas latinoamericanas y la chilena (ubicada en una posición de poder), también podemos observar cómo se genera un espacio de competencia y disputa entre las distintas banderas de las naciones desde las que provienen los niños/as. Los estudiantes luchan por posicionar sus banderas en el espacio escolar y aunque no se superponen, si muestran diferencias en tamaño, cantidad y ubicación dentro del mapa.

Recordemos que los dibujos de banderas fueron recogidos de la escuela n°4, una escuela con menor presencia migrante, alta exigencia escolar y un trato bastante homogeneizante de las diversidades por parte de la dirección. En este sentido es interesante pensar cómo se va conformando un espacio intercultural en el marco de la competencia por la presencia en el medio, en donde quien no disputa se posiciona por debajo del ala de la cultura dominante.



(Dibujo escuela 4)

7.6 Estigma

Los estigmas se producen frente a atributos desacreditadores de las personas y como ya se explicó en el apartado teórico, pueden ser más o menos evidentes. Durante el trabajo en terreno encontramos distintos tipos de atributos desacreditadores, que nos interesa explicar. Existen aquellos que son más evidentes, como es el caso de las características físicas del cuerpo, como la gordura, o las orejas grandes que por ser propias del cuerpo humano, son difíciles de ocultar. Así mismo pudimos constatar la existencia de estigmas asociados a la nacionalidad peruana generados en el contexto de la sociedad chilena, que se instalan en las escuelas.

Para el caso de este estigma, se pudo comprobar cómo la “peruanidad” se convierte en un atributo desacreditador, reconocido por los niños/as, al punto que “ser peruano” puede entenderse como un insulto, un refriego en la cara, como si fuera otra condición humana, tal como señala Goffman “creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida” (Goffman, [1963] 2010, pág. 17).

En primer lugar, en torno a características físicas como la gordura, se genera una asociación con objetos o elementos de la vida cotidiana, para ridiculizar su atributo desacreditador. En este caso, se ridiculiza la gordura de un compañero convirtiéndolo en el dibujo en una pelota.

Niño 2: ¿qué es eso?

Niño 8: el William, es una pelota

Niño 9: el más gordito

Niño 2: el William

Niño 8: No, mira, tira un gol... de chilena

(Transcripción escuela 3)

En esta ocasión, tener orejas grandes y nuevamente, el exceso de peso, genera las burlas y la descalificación de los compañeros

Niño 3: ohhh no le digas eso

Niño 2: es lo mismo que a ti te dijeran churejón!

Niños: ohhh

Niño 4: ¡Julieta no le digas así!

Niño 2: ¿te gustaría a ti que te dijeran gordita? No me importa no pesco a nadie, por acá jugamos nosotros.

(Transcripción escuela 3)

En el caso de un niño afro descendiente de República Dominicana, es interesante que se produzca una discusión para calificar exactamente cuál es su color de piel. Esto porque el color de piel tiene una significación. No es lo mismo ser moreno que ser negro, o café, por lo tanto se vuelve importante para sus compañeros consensuar exactamente cuál es el color del niño. En este caso, la discusión está entre color chocolate, negro, cafecito, café, café negro, café oscuro.

Para el caso, también podemos señalar que la discusión por el color de piel del niño, es en realidad la discusión por cuál es la fachada personal con la que el estudiante se está presentando ante su audiencia, de acuerdo a ésta se define cómo es apropiado que él actúe frente a sus compañeros.

Niño 1: la cara de Juan Carlos es como de chocolate

Inv: ¿cara de chocolate?

Niño 2: *si, cara de chocolate*

Inv: ¿es su color?

Niño 3: *si el color de la cara*

Inv: qué bonito el color

Niño 2: *ya, oye, el Juan Carlos es negro*

Niño 4: *¡no!*

Niño 2: *si*

Niño 5: *es cafecito*

Niño 3: *es Café, este es café...*

Niño 2: *es café negro*

Niño 6: *no, café negro no, no existe, ese color no existe*

Niño2: *este es café oscuro*

(Transcripción escuela 1)

(Risas)

Niño 8: *¡yo sé quién la dibujó!*

Niño 10: *¡el negro chocolate!*

Niño 9: *la dibujó el Francisco el Guatón Loyola*

Inv: ¿y quién es?

Niño 9: *el Guatón Loyola el francisco*

Niños: *el Juan Carlos, el Juan Carlos*

(Transcripción Escuela 1)

En la siguiente fotografía podemos ver como un niño de origen peruano dibuja a su compañero afro descendiente de la escuela 1. Lo representa con un torso ancho, y lo único que pinta son su cara y sus manos, de color café. Tal como explica Erving Goffman cuando en un escenario se presenta un sujeto con algún atributo poco apetecible que lo vuelva diferente al resto, el sujeto

puede ser menospreciado, por tal atributo desacreditador. En este caso, el niño posee un atributo poco apetecido por el resto, que es el color de su piel, y esto es evidenciado abiertamente en los dibujos de sus compañeros, convirtiéndolo en un individuo desacreditado.



(Dibujo niño Escuela 1)

Podemos encontrar también que el uso preponderante de ciertos lugares por parte de la comunidad peruana en el país, provoca la apropiación del espacio por parte de éstos y el cambio de nombre de dicho lugar por las personas que lo habitan. Tal como se indicó anteriormente, el calificativo “peruano” contiene

una significación negativa para la sociedad chilena, lo cual es parte de un proceso de estigmatización, al concebirse como un atributo desacreditador en un determinado escenario. Este atributo, constituye una cualidad propia del grupo marginado, que lo define, y que lo diferencia frente a su dicotomía: los chilenos. La siguiente situación da cuenta de que cuando la estigmatización de un grupo es tan rotunda, no permite compartir espacios, por lo que se marca nominalmente al espacio para así identificar claramente dónde se encuentra el grupo en cuestión.

Inv: ¿por qué dices el parque de los peruanos?

Niño 6: porque van puros peruanos

Niño 14: nooo

Niño 12: no, van también chilenos

Niño 8: si van puros peruanos

Inv: y que hacen en ese parque

Niño 8: al parque de los Reyes si van puros chilenos

Inv: ¿a cuál? Al parque de cual

Niño 8: al parque de los Reyes

Inv: ¿puros chilenos van al parque de los reyes?

Niño 8: si

Inv: ¿en el pinto van puros peruanos, y que hace ahí? Cuando van a jugar ahí

Niño 8: ahí juegan partido vóley

Inv: ¿sí? Todos los días

Niño 8: si

Niño 10: No sábado y domingo nomás

Inv: súper... por qué dices el parque de los peruanos no entendí

Niño 14: no, no se llama así

Niño 8: si

Niño 14: no

Niño 8 si, por que van cantidad de peruanos ahí

Niño 14: ya, pero no se llama parque de los peruanos... no se llama así

(Transcripción escuela 3)

Como ya se mencionó, la peruanidad es un atributo desacreditador, que define absolutamente a la persona y refiere a la condición humana del sujeto. Por esta misma razón el ser peruano es, para los niños, un estigma cargado de significación negativa.

Niño 14: es que cuando estaba en el patio me dijo una mala palabra

Inv: ah, te dijo peruana como una palabra soez

Niño 12: pero en el otro colegio

Inv: ¿que otro colegio?

Niño 14: en el Meryland

Niño 4: y allá no tenías que pagar

(Transcripción escuela 3)

También podemos observar como en ciertos casos los niños enfrentan estas descalificaciones, aunque solo se pudieron observar estas resistencias cuando se trataba de descalificaciones por atributos físicos. En el siguiente caso, podemos apreciar una perfecta defensa a la gordura, asociándolo a un héroe mítico, que gracias a su amplia contextura física tenía mucha fuerza y éxito con el sexo opuesto.

Niño 3: King Kong es un héroe ¿sabes por qué?, ¡por que tuvo una chica!, mato a un dinosaurio, ¡es un héroe total!

Niño 5: pero después lo mataron a el

(Risas)

Niño 3: no porque miren, lo capturaron y escapó, así que es un héroe total, así que no saben cuánto me alegro que me digan King Kong, además él es fuerte, además él es fuerte, entonces me están diciendo que soy fuerte

(Transcripción Escuela 4)

8. Conclusiones

8.1 Algunas consideraciones metodológicas del trabajo

Antes de revisar si es que nuestros objetivos de investigación fueron cumplidos o no y pasar a las reflexiones finales que acompañan este trabajo, nos parece importante realizar algunas aclaraciones relacionadas con la metodología, para resolver posibles dudas que hayan surgido a raíz del apartado anterior, de presentación de resultados.

Como ya mencionamos anteriormente, este trabajo se enmarca dentro de la sociología de la niñez, corriente relativamente nueva dentro de las ciencias sociales, que ha exigido a los investigadores la elaboración de metodologías nuevas, que permitan captar directamente las voces de los niños y las niñas, evitando la violencia simbólica que puede ocurrir con las metodologías más tradicionales como la entrevista en profundidad. Es por esto que nos parece importante explicitar cuáles fueron nuestras dificultades, de esta manera contribuir a futuras investigaciones orientadas al estudio de la niñez.

En primer lugar, nos topamos con la dificultad de incluir las voces transcritas de los niños/as de una de las escuelas estudiadas dentro de este trabajo, ya que por la edad de los participantes, 6 años aproximadamente, se dificultó bastante la expresión oral de los niños/as, la comprensión por parte de los investigadores y en consecuencia, los registros. Consideramos que esto debe enfrentarse como un desafío, en pos de la creación de herramientas metodológicas que sean capaces de recoger la más completa y compleja red de diversidades en cuanto a los medios de expresión de los sujetos. Para este

caso, la observación in situ o la etnografía podrían haber traído resultados muy ricos en información.

En segundo lugar, la escucha y la transcripción de los mapas muchas veces dificultó bastante la distinción de las nacionalidades de los/as niños. Muchos de los niños/as de origen extranjero llevan mucho tiempo en el país, por lo tanto su acento ha sido asimilado, o voluntariamente lo han censurado, en la búsqueda de ocultar dicho atributo desacreditador.

8.2 Sobre los objetivos de Investigación

Pasando ahora a revisar si es que nuestros objetivos fueron cumplidos o no, es necesario recordar la pregunta que condujo esta investigación: “*¿Cómo significan los niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos los encuentros con sus pares peruanos y chilenos en las escuelas?*”. Para responder esta interrogante se aplicó la metodología de los Mapas Parlantes en 4 escuelas de Santiago a niños y niñas de origen peruano y también chileno, en donde se recogió material visual y auditivo que dio cuenta de la vida cotidiana de los estudiantes.

Una vez que se contó con el material ya transcrito, se aplicó la técnica del análisis de contenido, en donde se identificaron dichos encuentros y mediante una pauta de análisis se organizaron en categorías de acuerdo a su significación.

De esta manera logramos responder a nuestros objetivos específicos: Identificamos los principales encuentros (interacciones) de los hijos e hijas de inmigrantes peruanos/as con sus pares peruanos y chilenos en la escuela, y a la vez describimos las significaciones que ellos/as le otorgan a los encuentros e

interacciones. En concordancia con esto, también respondimos a nuestro objetivo general: Caracterizar las significaciones que los niños y niñas hijos(as) de inmigrantes peruanos le otorgan a las interacciones con sus pares peruanos y chilenos(as) en las escuelas.

Encontramos que entre los/as niños/as chilenos y los/as niños/as hijos/as de padres inmigrantes peruanos, se generan tanto relaciones simétricas como asimétricas. Las primeras, suceden cuando los niños/as encuentran cualidades comunes entre sí y se logran unir en pos de la defensa ante un grupo amenazante, como los niños más grandes por ejemplo. No obstante, en nuestro trabajo en terreno encontramos más situaciones concernientes a las relaciones asimétricas entre los estudiantes. Ser peruano, moreno o mujer son motivos para ser inferiorizado (y violentado) por el resto, e incluso por la institución escolar.

Así mismo encontramos que los niños/as se relacionan con diversos intereses hacia sus pares. Identificamos que se generan relaciones de conflicto entre los estudiantes por la posesión de atributos positivos, también por la defensa ante la burla y por desavenencias en el uso del lenguaje. Esto no nos impidió observar interacciones que se orientaban a la amistad entre los niños/as, pudiendo observar cómo los estudiantes recrearon en dibujos colectivos sus diferentes juegos. También observamos cómo de un momento a otro se generaron instancias de competencia entre los participantes, donde las diferentes nacionalidades salieron a flote para disputar su espacio en los Mapas Parlantes.

Finalmente reconocimos y caracterizamos instancias de estigmatización, dirigidas principalmente a la nacionalidad y al color de piel de los estudiantes afrocolombianos. Observamos repetidas veces cómo la peruanidad es motivo

de estigmatización en las escuelas chilenas, siendo el apelativo “peruano” significado como un insulto para los niños y las niñas.

8.3 La construcción de la otredad

Avanzando hacia las reflexiones finales de este trabajo, uno de los temas centrales que aborda esta tesis, es la delimitación de fronteras sociales en función de la identificación de una otredad, en este caso, los inmigrantes peruanos y sus hijos/as en las escuelas chilenas.

En esta investigación se ha logrado dar cuenta del proceso de ghettificación que hoy se genera en torno a los inmigrantes y sus hijos. La existencia de las llamadas “escuelas de puertas abiertas” no solo es una expresión de lo segregado que es el sistema educativo, sino que también de cómo dentro de la sociedad chilena se generan espacios depositarios de aquello que no se quiere ver, de con quien no se quiere compartir. Estas escuelas son la evidencia del rechazo que han sufrido los hijos de los inmigrantes en otras escuelas, y que por lo tanto deben acudir a espacios diferentes, excepcionales, en donde se los recibe sin mayores trabas.

Los hijos de inmigrantes sufren así una doble exclusión, por pobres y por vivir con la marca de la inmigración, ya que las escuelas que los reciben cuentan con la particularidad de ser ‘eslabones de la educación pública’. Estas escuelas luchan por su sobrevivencia en medio de un mercado educativo, en donde se debe competir por cubrir la matrícula suficiente para lograr el financiamiento necesario.

Por esto mismo las escuelas deben recurrir a estrategias para retener y aumentar la cantidad de niños/as en sus aulas. En este sentido no podemos

dejar de pensar que el recibimiento de los niños y niñas provenientes de la inmigración también responde a una estrategia de mercado, ya que convirtiendo a la escuela en un nicho atractivo para la creciente inmigración latinoamericana se aumentan las matrículas y las subvenciones. Con esto no se pretende desmerecer ni envilecer la labor de las escuelas de puertas abiertas, ya que el recibimiento de los/as niños/as provenientes de la inmigración también es asumido por muchos colegios como una apuesta por la inclusión. Buscamos más bien dar cuenta de las consecuencias que tiene el modelo neoliberal de mercado en la educación y el razonamiento que deben adquirir muchas escuelas para su sobrevivencia (Falabella, 2014).

Así vemos cómo la construcción de ‘la otredad’ se basa en la generación de fuertes barreras simbólicas entre ciertos espacios ‘de peruanos’, que cargan con la marca de la estigmatización. Uno de los ejemplos más claros, aparte de la existencia de las llamadas escuelas ‘de puertas abiertas’, es la ‘plaza de los peruanos’¹² que los mismos niños identifican. Tal como indica Bourdieu *“las distancias espaciales- sobre el papel- coinciden con las distancias sociales (Bourdieu, 1993, pág. 130)”*, haciendo referencia a cómo los grupos humanos que se encuentran cercanos geográficamente, encierran en dichos espacios potentes estructuras simbólicas. De acuerdo con el autor, gracias a la existencia de las distancias físicas es posible observar relaciones objetivas entre los sujetos, que están mediadas por la distribución de poderes simbólicos de ciertos actores, como el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico. En este sentido la identificación por parte de los niños chilenos, de la plaza como el espacio propio de un grupo, estaría indicando la delimitación de una frontera simbólica con los otros.

¹² En referencia al Parque de los Reyes, ubicado en el centro de la capital

Alejandro Garcés en su libro “Migración peruana en Santiago. Prácticas, espacios y economías” se refiere a la disputa por los espacios que surge a raíz de la apropiación simbólica por parte de la comunidad peruana en Chile de ciertos enclaves migrantes capitalinos, como la calle Catedral, la calle Rivera y algunos pasajes de la Vega Central. El autor argumenta que la apropiación de un espacio por parte de la comunidad inmigrante “impone una cierta heterogeneidad en el espacio urbano al legitimar presencias y prácticas específicas. Lo que producen es una suerte de *disciplinamiento* del espacio, en la medida en que las centralidades articulan su principio de *clausura*, esto es, la especificación de un lugar heterogéneo a los demás y cerrado sobre sí mismo, lugar protegido o inscrito en la monotonía disciplinaria” (Garcés, 2015, pág. 219). Esto entraría en conflicto con la planificación urbana (aquella establece los usos legítimos de los lugares previamente a la producción de lo urbano) lo que traería como consecuencia la *anomalía de lo migrante*, que *indisciplinaría* el lugar. Frente a esto las instituciones públicas y los grupos locales buscarían insistentemente retomar el orden del espacio, apuntando a un “reforzamiento de sus fronteras mediante una localización de lo peruano que configura un espacio estigmatizado” (Garcés, 2015, pág. 215)

Por otro lado, pudimos observar en los resultados de esta tesis cómo las escuelas reproducen las estructuras normativas y culturales de la sociedad. Por lo tanto, aunque los establecimientos elaboren discursos integradores, estos tienden a quedarse dentro de los límites permitidos por las bases constitutivas de la identidad chilena. Lo que implica que, a pesar de realizar esfuerzos por asumir un discurso integrador, los inmigrantes peruanos y sus hijos siempre se encontrarían en el lugar de lo ajeno, siendo aquello que está permanentemente en el marco de la duda, del cuestionamiento, del escarmiento público.

Dentro de los resultados encontrados en este trabajo, se pudieron observar numerosas interacciones entre los/as niños/as, que en muchos casos reflejaban distintos tipos de estigmas entre ellos/as. Encontramos por ejemplo que los más pequeños se sienten inferiorizados frente a los más grandes, también que las niñas poseen menos espacios en las escuelas que los niños (asunto que se encuentra plenamente aceptado por ellas), nos dimos cuenta también que ciertos atributos físicos son motivo de burlas y humillación entre los estudiantes. En este marco, observamos también cómo 'la peruanidad' se ha convertido en un concepto cargado de significación negativa, ya que en muchos casos es utilizado y recibido como un insulto por parte de los niños, que refriega en la cara la inferiorización por parte de la sociedad chilena, generando vergüenza y sufrimiento para los niños y niñas de origen peruano.

Nos llamó profundamente la atención la dificultad que implicó para los/as niños/as de una escuela determinar el color de piel de uno de sus compañeros de procedencia centroamericana. Esto pues no es lo mismo ser 'cafecito' a ser chocolate o negro a secas, ya que los distintos tonos del color de piel no están exentos de significación y es necesario para la audiencia ponerse de acuerdo en torno a cómo lo van a calificar. Aquí podemos observar cómo el racismo cotidiano se inserta en las escuelas, posicionando al niño afrodescendiente en el lugar del extraño, que necesita ser evaluado por todos/as sus compañeros/as.

Ahora bien, las escuelas que estudiamos poseían contextos diferentes entre sí, lo cual fue una ventaja, ya que nos permitió conocer cómo se experimenta la llegada de los niños y niñas hijos de inmigrantes en diferentes espacios. Vemos por ejemplo, una escuela pública con altos niveles de exigencia y un 10% de su matrícula compuesta por niños provenientes de la inmigración. Mientras que también observamos otra escuela, subvencionada, con un 90% de la matrícula

compuesta por niños/as de origen peruano, donde muchos niños/as señalaban arribar desde otras escuelas del sector en donde los discriminaban por su procedencia.

Sin embargo, en la primera de estas dos escuelas mencionadas, fue donde más surgió el tema de la nacionalidad, y donde los niños/as espontáneamente dibujaron las banderas nacionales de sus países de origen. Quizás porque la baja matrícula de niños provenientes de la inmigración no genera una amenaza ante la supremacía nacional, que siempre se ubicó en posiciones de poder dentro de los mapas parlantes. Y en la segunda escuela, donde casi la totalidad de su alumnado es de ascendencia peruana, no surge en ningún momento la bandera del Perú como un referente identitario, y más bien se menciona para dar cuenta del rechazo y las burlas que han recibido debido a su procedencia. En este espacio, podemos observar como la estigmatización está tan profundamente arraigada que no es necesaria la presencia chilena, para que los niños/as se sientan inferiorizados.

Aun así, nos interesa destacar, que la existencia de estas escuelas, por muy segregadas que se encuentren, permite la presencia de un espacio de encuentro entre niños/as de diferente nacionalidad, a diferencia de la misma sociedad chilena, en donde esto es difícil de observar. Estas escuelas, continúan siendo una esperanza para una sociedad más tolerante e igualitaria.

8.4 La integración intercultural

Como ya mencionamos anteriormente, desde el Estado, no existen mayores iniciativas que apunten a la integración intercultural en las escuelas chilenas. Más bien, como hemos constatado, esto quedaría al criterio de los mismos

establecimientos. Dicha situación es compleja, ya que este concepto puede ser comprendido de formas muy distintas. Así lo constatamos en la presente investigación, cuando uno de los directores de las escuelas estudiadas señala que en dicho establecimiento no existen diferencias culturales de ningún tipo, ya que todos los niños son iguales, apuntando a la asimilación cultural de los niños y niñas hijos de inmigrantes. Así como también otros directores que han buscado estrategias para rescatar el folklore de las culturas existentes en las escuelas, ya que se comprende la diferencia cultural como una oportunidad de conocer diferentes realidades.

Independientemente de cómo es comprendida la integración intercultural en las escuelas, entendemos que esta institución es uno de los pilares fundamentales para la socialización. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en su libro “La Reproducción” explican cómo el sistema escolar impone a las personas un proceso de adoctrinamiento, que es indispensable para la reproducción cultural y social. Quienes no asimilan esta imposición quedan excluidos, ya que la cultura dominante se instala con tal firmeza, que demandan renunciar a la cultura propia. La cultura enseñada por la escuela, transmitida mediante la acción pedagógica, opera en función del grupo social dominante, y busca reproducir la distribución de capital cultural, preservando la estructura social y justificando las desigualdades sociales existentes (Bourdieu & Passeron, 1996).

En este caso, la escuela, además de preservar el orden neoliberal y justificar sus desigualdades e injusticias, se encarga de reproducir entre los estudiantes, los fundamentos de la identidad nacional chilena. Recordemos que Jorge Larraín explica que la identidad nacional se funda sobre una base militar-racial, que posiciona a los chilenos en una posición biológicamente superior al resto, sobre todo frente a quienes ha librado guerras, como el pueblo mapuche, los

bolivianos y los peruanos. Para estos efectos la reproducción de la identidad nacional es excluyente con estas culturas, ya que no puede desplegarse en igualdad con estas. Así se puede ver reflejado en las palabras de uno de los directores.

“Nosotros del punto de vista valórico o patriótico (...) seguimos siendo un país que está en Chile, con nuestros valores, eh, respetamos su cultura ¿de qué manera? Bueno le recordamos, hacemos su pequeño acto cuando es la independencia de Perú, cuando hay una actividad ellos traen su propia comida para vender, sus cantantes (...) Pero estamos en un sistema que es chileno y en base a eso ellos tienen que adaptarse, lo cual para ellos ha sido mucho, muy bueno (...) un poco con dolor al principio porque han dejado su país, vienen muy apenados pero generalmente se integran (...) Igual lo acogemos... (Entrevista D.)

La escuela, en su rol reproductor, debe transmitir esta identidad nacional, que no se explica ni justifica de otra forma, que mediante la exclusión de los países vecinos. En este sentido los padres inmigrantes de los niños y su cultura local, son necesarios para la delimitación cultural de la sociedad chilena, ya que representa aquello que no somos, ni queremos ser, representando “la alteridad negada frente a lo blanco de un imaginario europeo que se convierte en condición para la transformación racial” (Tijoux, 2013, pág. 3). Frente a esto, los niños y las niñas hijos de inmigrantes peruanos heredan dicha carga negativa asociada a la nacionalidad de sus padres, aunque ellos mismos hayan nacido en Chile, o los hayan traído al país en contra de su voluntad.

Es así como los niños y niñas de origen peruano son discriminados por su procedencia nacional, y sufren cotidianamente del racismo por parte de la sociedad chilena en su conjunto. De la misma manera los niños chilenos,

adoctrinados en las escuelas chilenas son enseñados a discriminar, lo que es igualmente preocupante.

No obstante a lo anterior, es importante comprender que las bases fundantes de nuestra identidad nacional no son inamovibles ni absolutas, y las transformaciones sociales nacen desde los mismos sujetos, particularmente aquellos que cargan en sus hombros el peso de las injusticias. Es por eso que esta tesis se posiciona desde el potencial reformador que poseen dichos sujetos, fomentando desde adentro (y desde abajo) de las escuelas y los barrios, estrategias de vida comunitaria que apunten a la inclusión y a la interculturalidad, desafiando barreras, enfrentando estigmas.

En este sentido entendemos que el interculturalismo es un camino de dos direcciones, que por un lado convoca a los chilenos a conocer, valorar e incluir a la cultura extranjera como un elemento que contribuye con su valor a la cultura local y por otro recibe a los inmigrantes y a sus hijos y los invita a conocer la cultura local, convocándolos a aportar a esta. De esta manera, la interculturalidad debe ser un proceso bidireccional, en donde se apele a la horizontalidad de las culturas. En concordancia con lo anterior, no basta con reconocer nominalmente cuales son nuestras diferencias, y rescatarlas en ciertas fechas de importancia, sino que es necesario el cotidiano intercambio, cediendo las fronteras de lo inofensivo, abordando este intercambio sin temores ni intenciones de que una cultura se coma a la otra.

En concordancia con lo planteado por Domenech, la integración intercultural, basada en el levantamiento de mecanismos y espacios que promuevan y ensalcen las diferencias culturales entre las personas, no pueden detenerse en el rescate de particularidades 'esencialistas', es decir, folclóricas, inofensivas para la cultura dominante. Se debe ir más allá, generando proyectos educativos

que incluyan a la educación intercultural como un fin en sí mismo, convocando a la comunidad educativa a participar en la formulación de estrategias para lograr convivir, educar y aprender en diversidad (Domenech, 2010)

9. Bibliografía

- Abela, J. (2002). "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". Documento de trabajo de la Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla, España.
- Acosta, E. (2013). "Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur y sur-norte: expectativas, experiencias y valoraciones". Polis [En Línea], <http://polis.revues.org/9247>.
- Aranguren, E. (1986). "El análisis de contenido". En M. García, J. Ibañez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Aranguren, E. L. (s.f.). "El análisis de contenido". En M. G. (comps), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pág. 462). Ed. Alianza.
- Arriagada, I., & Todaro, R. (2012). "Cadenas globales de ciudadanos: el papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile". ONU Mujeres.
- Ascencio, C (25 de Octubre de 2015). "Toda América en un liceo". El Mercurio de Antofagasta. Recuperado el 27 de Octubre de 2015, de <http://www.mercurioantofagasta.cl/impres/2015/10/25/full/cuerpo-reportajes/10/>
- Azpurúa, F. (2002). "La escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales" Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol 6, 25-35.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- Bellolio, A., & Errázuriz, H. (2014). *Migraciones en Chile. Oportunidad ignorada*. Santiago: Libertad y Desarrollo.

- Berganza, I., & Cerna, M. (2011). "Dinámicas migratorias en la frontera Perú-Chile. Arica, Tacna e Iquique". Lima.
- Bottaro, L. (2012). "El estigma en las relaciones entre "grupos divergentes". Algunas reflexiones a partir de Norbert Elias y Erving Goffman". Revista Prácticas de Oficio, n°9.
- Bourdieu, P. (1993). "Espacio social y poder simbólico". En P. Bourdieu, *Cosas Dichas* (págs. 127-142). Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Fontamara.
- CASEN. (2013). *Inmigrantes, síntesis de resultados*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ciudadano Global. (21 de Junio de 2013). Ciperchile. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <http://ciperchile.cl/2013/06/21/nueva-ley-de-migraciones-chile-pide-mano-de-obra-y-vienen-personas/>
- Córdova Alcaraz, R. (2012). "Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC) y entre ALC y la Unión Europea. Bélgica" OIM.
- Correa, J. (2014). "El conocimiento del racismo como conocimiento político: experiencias de racismo cotidiano de jóvenes hijos e hijas de inmigrantes peruanos en Santiago de Chile". Santiago. CLACSO.
- Correa, P. (5 de Junio de 2013). Surgen críticas a proyecto de ley de migración. *Diario Uchile*, Recuperado el 27 de Octubre de 2015 de <http://radio.uchile.cl/2013/06/05/surgen-criticas-a-proyecto-sobre-migracion.>
- Domenech, E. (2010). "Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?" Astrolabio. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC n°1.
- El Dínamo (23 de Octubre, de 2014). "Trabajadores paraguayos traídos por "Fra Fra" Errázuriz logran millonaria indemnización". El Dínamo.

Recuperado el 23 de Octubre de 2015, de <http://www.eldinamo.cl/pais/2014/10/23/fra-fra-errazuriz-millonaria-indemnizacion-trabajadores-paraguayos/>

- Elías, N. ([1976]2012). "La relación entre establecidos y marginados". En Simmel, Schütz, Elias, & Cacciari, *El extranjero, Sociología del extraño* (págs. 57-86). Madrid: Sequitur.
- Elias, N. (1998). Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano. En V. (. Weiler, *La civilización de los padres y otros ensayos* (págs. 331-347). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Elizalde, A., Thayer, L., & Córdova, M. (2013). "Migraciones sur-sur: paradojas globales y promesas locales". Polis [En Línea], 35, <http://polis.revues.org/9087>.
- Fajardo, M. (31 de Julio de 2015). "Morandé con compañía podría ser sancionado por el CNTV por 44 millones de pesos". El Mostrador. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <http://www.elmostrador.cl/cultura/2015/07/31/morande-con-compania-podria-ser-sancionado-por-el-ctnv-por-44-millones-de-pesos/>
- Falabella, A. (2014). "Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context". *British Journal of Sociology of Education*.
- Fondecyt n°1110059. (2011). "Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile".
- Gaitán Muñoz, L (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta". *Política y sociedad*. Vol 43, 9-26.
- Gaitán Muñoz, L. (2006b). "El bienestar social de la infancia". *Política y Sociedad*, vol 43, 63- 80.

- Garcés, A. (2008). "Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero". Madrid: Tesis Doctoral, Departamento de Sociología, UNED.
- Garcés, A. (2014). "Comercio ambulante, agencia estatal y migración: crónica de un conflicto en Santiago de Chile". En W. Imilan, A. Garcés, & D. Margarit, *Poblaciones en movimiento. Etnificación de la ciudad, redes e integración* (págs. 147-166). Santiago: Colección de Antropología. Universidad Alberto Hurtado.
- Garcés, A. (2014). "Contra el espacio público: criminalización e higienización en la migración peruana en Santiago de Chile". EURE °121, 141-162.
- Garcés, A. (2015). *Migración peruana en Santiago. Prácticas, espacios y economías*. Santiago: RIL editores.
- Gilman, D. (2011). "El choque de Arizona con los derechos humanos: La Ley SB1070". Anuario de Derechos Humanos n°7.
- Goffman, E. ([1959]1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. ([1963] 2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, C (7 de Septiembre de 2015) "Número de inmigrantes en Chile llegaría a un millón en ocho años". La Tercera. Recuperado el 27 de Octubre de 2015 , de <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2015/09/659-646168-9-numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos.shtml>
- Hernandez Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hevia, M. (Abril de 2009). "Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena". Santiago, Chile: Memoria de título antropología social, Universidad de Chile.

- Hidalgo, M. (13 de Enero de 2014). Le Monde Diplomatique. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <http://www.lemondediplomatique.cl/La-coyuntura-migratoria-en-Chile.html>
- Hsin, Klinman, Link, Phelan, Lee, & Good. (2007). "Cultura y estigma: La experiencia moral". Revista Este País, 195.
- Imilan, W., Márquez, F., & Stefoni, C. (2015). "Rutas Migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar". Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- INEI. (2013). "Estadísticas de la emigración internacional de peruanos e inmigración de extranjeros 1990-2012". OIM.
- Informe DEM. (2002). *Datos de Extranjería y Migración*.
- Informe DEM. (2009). *Datos de Extranjería y Migración*.
- Informe DEM. (2014). *Datos de Extranjería y Migración*. Ley de Transparencia.
- Informe DEM. (2014). *Datos de Extranjería y Migración*. Ley de Transparencia.
- Informe DEM. (2015). *Datos de Extranjería y Migración*. Ley de Transparencia.
- Joas, H. (1991). "Interaccionismo simbólico". En Giddens, & Turner, *La Teoría Social, Hoy* (págs. 112-154). Mexico: Alianza.
- Lalive D'Epinay, C. (2008). La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy*, núm. 14, 9-31.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM.
- Maldonado, R., & Hayem, M. (2014). "Las remesas a América Latina y el Caribe en 2013: aún sin alcanzar niveles de pre-crisis". Washington, DC: Fondo Multilateral de Inversiones. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mardonez, P. (2006). "Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe". CLACSO.

- Márquez, F., & Correa, J. (2015). "Migración y des-arraigo". En Imilan, Márquez, & Stefoni, *Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar* (págs. 53-73). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Martínez, Cano, & Soffia. (2014). "Los derechos concedidos: crisis económica mundial y migración internacional". Santiago: CEPAL.
- Martínez, Reboiras, & Soffia. (2009). "Los derechos concedidos: crisis económica mundial y migración internacional". Santiago: CEPAL.
- Mejía, W. (2015). "Outlook on migration in Latin America in 2015". *Migration policy practice*. vol IV, Number 5, 26-30.
- Melich, J. (1993). "Alfred Schütz: Una fenomenología de la intersubjetividad en el mundo de la vida cotidiana". En A. Schütz, *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva* (págs. I-XI). Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1997). "Análisis de Contenido". En J. Delgado, & J. Gutierrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). madrid: Síntesis.
- OIM. (2006). *Glosario sobre Migración*. Derecho Internacional sobre Migración.
- OIM. (2012). *Panorama Migratorio de América del Sur*. Buenos Aires: OIM.
- OIM. (2013). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. Ginebra: OIM.
- Pantoja, C., Suárez, D., Bohórquez, L., & Buchely, M. (2011). "Nos estamos construyendo de nuevo. Memoria histórica de los hechos de violencia ocurridos en San José de la Turbia, Olaya, Herrera-Nariño". FUNIEP.
- Pavez, I. (2010). "Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile". *El Observador*.

- Pavez, I. (2012). "Inmigración y Racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile". *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos* vol XII, 75-99.
- Pavez, I. (2012). "Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio". *Revista Efoques* n°12, 27-51.
- Penchaszadeh, A. (2008). "La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel". *Revista Colombiana de Sociología*, 52-67.
- Penchaszadeh, A. P. (2008). "La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel". *Revista Colombiana de Sociología*, 52 - 67.
- Rios, J., & Rueda, C. (2005). "¿Porqué migran los peruanos al exterior? Un estudio sobre los determinantes económicos y no económicos de los flujos de migración internacional de peruanos entre 1994 y 2003". CIES.
- Rizo García, M. (2009). "Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología". *Perspectivas de la comunicación. Universidad de La Frontera*, 45-53.
- Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). "Metodología de la investigación cualitativa". Granada: Aljibe.
- Sabido, O. (2012). "Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo". En G. Simmel, A. Schütz, & M. Cacciari, *El extranjero, Sociología del Extraño* (págs. 9-20). Madrid: Sequitur.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2010). *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y juventud*. Santiago: LOM.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.

- Simmel, G. ([1908]2012). "El extranjero". En A. Schütz, N. Elias, & M. Cacciari, *El extranjero. Sociología del extraño* (págs. 21-26). Madrid: Sequitur.
- Simmel, G. ([1917] 2002). *Cuestiones fundamentales de la Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- SJM, C. G. (2015). SJMChile. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <http://www.sjmchile.org/estadisticas-del-pais/>
- Solimano, Mellado, Araya, Lahoz, & Ocón. (2012). "Incorporación laboral de los migrantes en la Región Metropolitana de Chile". Santiago: OIM.
- Stefoni, C. (2011). *Mujeres inmigrantes en Chile: ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* Santiago: Colección Sociología. Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio de Chile*. OIM.
- Stefoni, C. (2013). "Transformaciones sociales a partir de los nuevos procesos migratorio"s. En L. García-Corrochano, C. Stefoni, E. Riveros, & T. Vasquez, *Generación de diálogo Chile-Perú/ Perú-Chile* (págs. 11-28). Santiago: Konrad Edenuer Stiftung.
- Stefoni, C., & Nuñez, L. (2004). "Migrantes andinos en Chile: ¿Trasnacionales o sobrevivientes? Chile 2003-2004 Los nuevos escenarios (inter) nacionales", 267-288.
- 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: Universidad Alberto Hurtado.
- Suárez, D. (2010). "Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as". Santiago: Tesis de Magister en Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.
- Thayer, L. E. (13 de Julio de 2015). El Mostrador. Recuperado el 13 de Julio de 2015, de

<http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/07/13/migracion-en-chile-la-deuda-del-estado/>

- Thayer, L., Córdova, M., & Ávalos, B. (2013). "Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile". *Perfiles Latinoamericanos* n°42, 163-191.
- Tijoux, M. (2012). "Peruanas inmigrantes en Santiago. Un arte cotidiano de la lucha por la vida". *Polis* [En Línea], <http://polis.revues.org/4185>.
- Tijoux, M. (2013). "Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo". *Polis* [en línea] 35, <http://polis.revues.org/9338>; DOI: 10.4000/polis.9338.
- Tijoux, M. (2013b). Niños marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 83-104.
- Tijoux, M. (2014). Observatorio Cultural. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/20-la-extranjeridad-inmigrante-peruana-en-chile/>
- Tijoux, Tarazona, Madariaga, & Reyes. (2010). "Transformaciones de la vida cotidiana de los inmigrantes peruanos que habitan en Santiago de Chile: relaciones familiares e invención de existencias transnacionales". *Cuadernos de Investigación*.
- Torrealba, N. (2013). "Mínimos regulatorios para una nueva y mejorada Ley de Extranjería". En C. d. Comunidad, *Un Chile abierto: Propuestas para una nueva Ley de Migración* (págs. 9-16). Santiago: Konrad Adenauer Stiftung.
- Torres, A., & Hidalgo, R. (2009). "Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de los inmigrantes". *Polis*, Vol 8, 307-326.

- Vicencio, T. (2015). "Prácticas barriales en un espacio multicultural". En Imilan, Márquez, & Stefoni, *Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar* (págs. 77-98). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Villa, M., & Martínez, J. (2010). "Tendencias y patrones de la migración internacional en América Latina y el Caribe". CEPAL-CELADE.
- Weber, M. ([1922]2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

10. Anexos

A continuación se mostraran algunas fotos tomadas durante la aplicación de los mapas parlantes



Escuela 1. Taller n°1



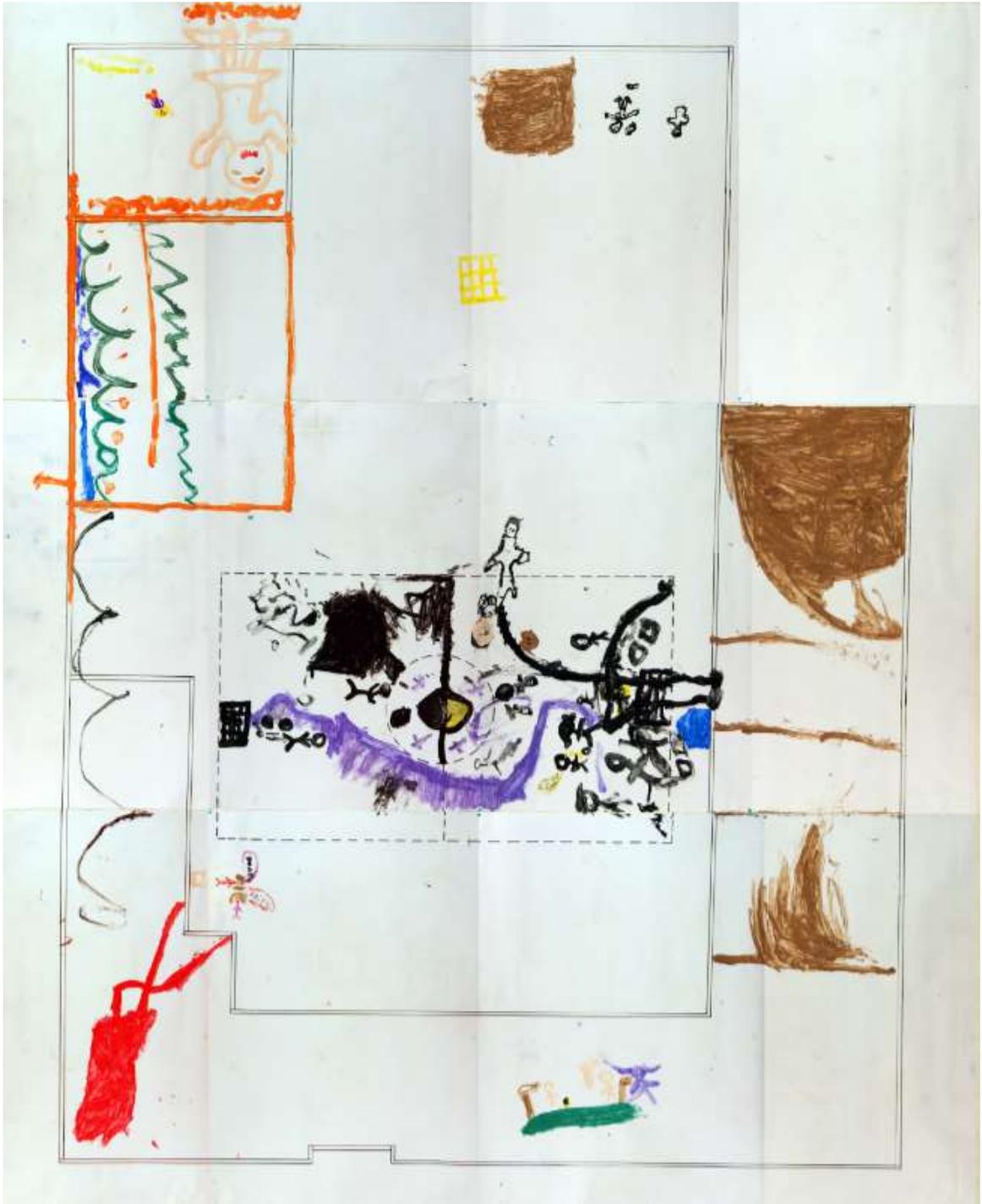
Escuela 1. Taller n°2



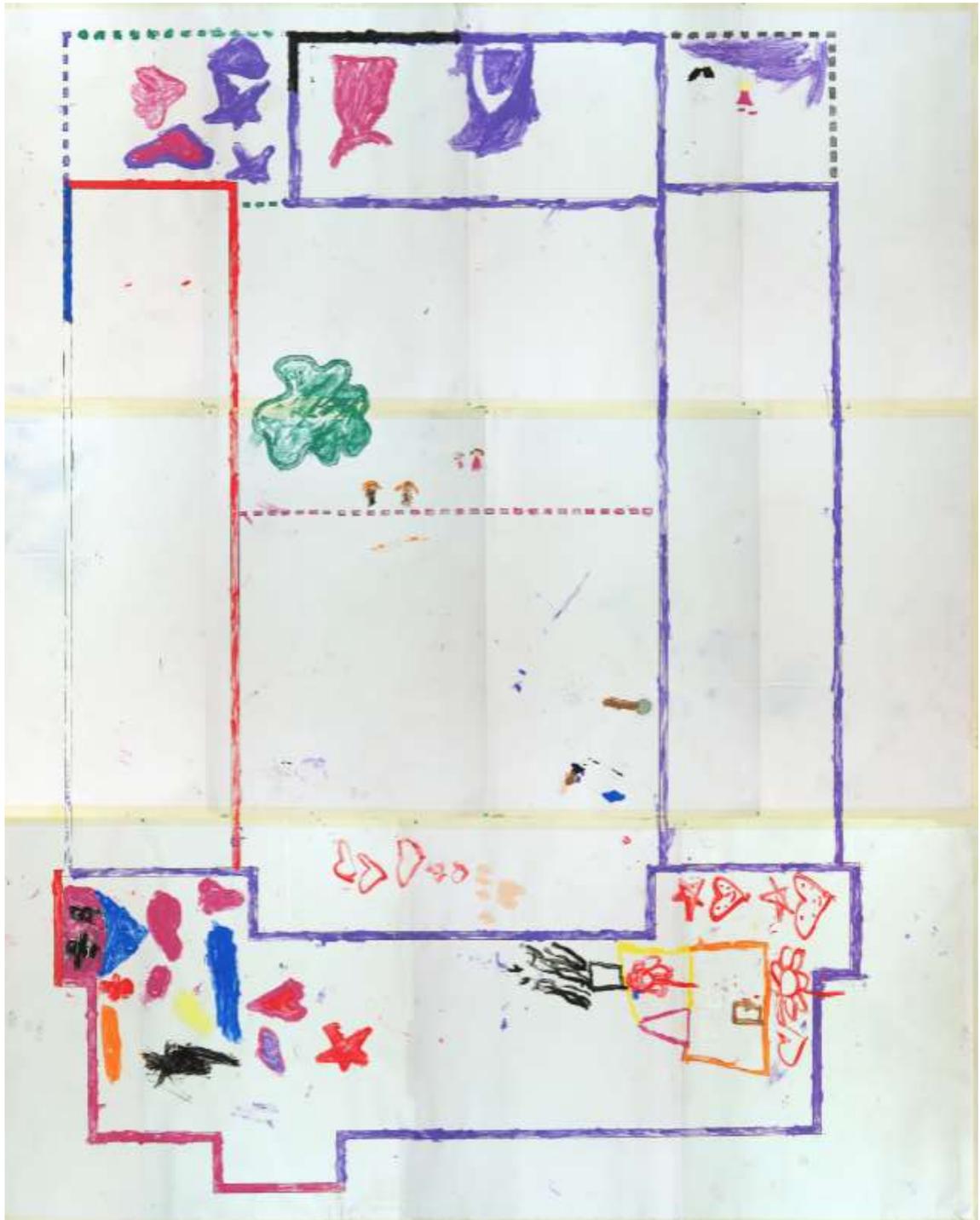
Escuela 3, Taller n° 2



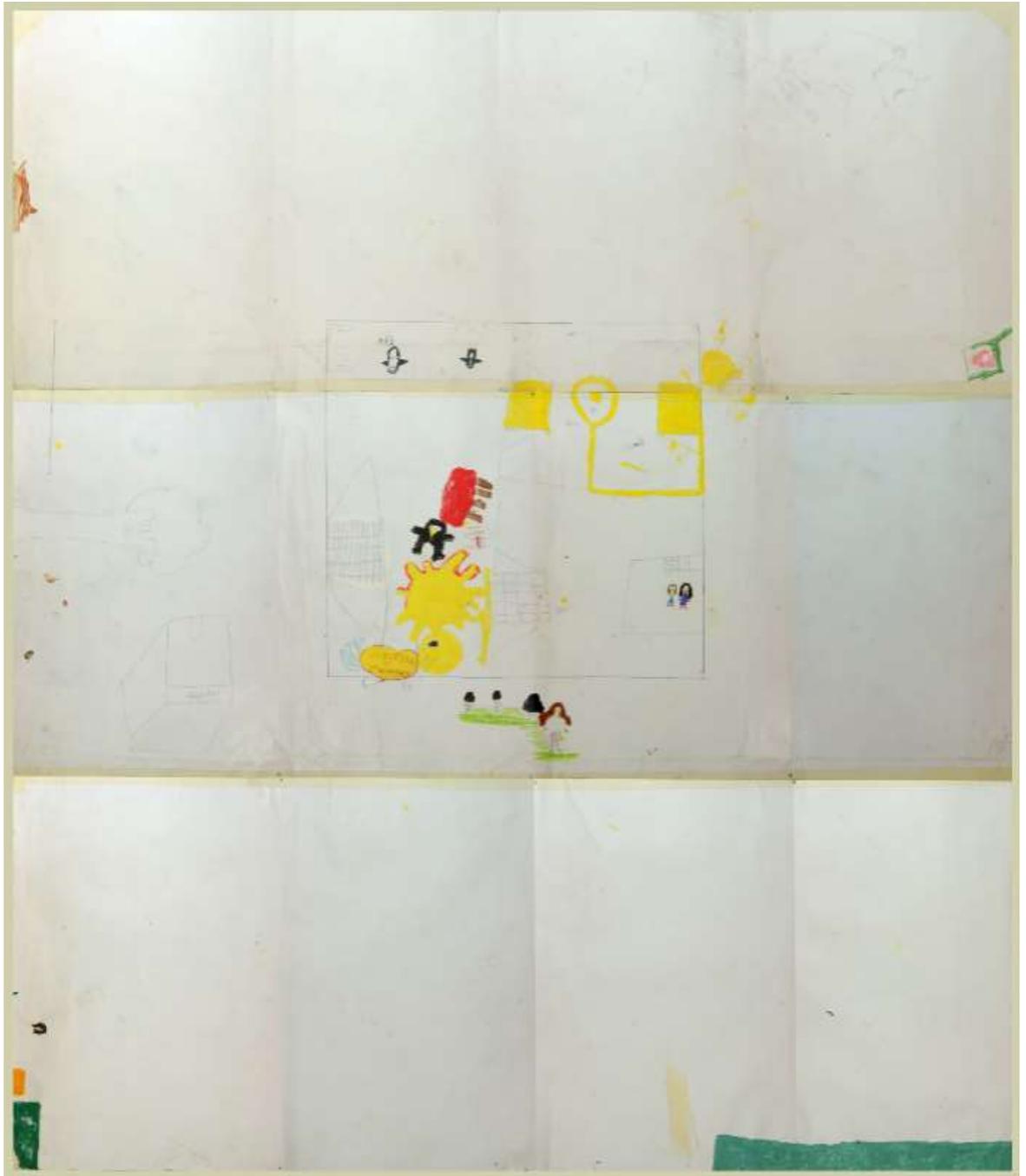
Escuela 3, taller n°2



Mapa Parlante del taller n°3 de la escuela 1



Mapa Parlante del taller n°3 de la escuela 2



Mapa Parlante del taller n°3 de la escuela 3



Mapa Parlante taller n°2, escuela 4