



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

Capitales culturales de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos desde la perspectiva de la comunidad educativa de escuelas básicas de Santiago de Chile

Tesis para optar al título de socióloga

Javiera Andrea Correa Urbina
Profesora guía: María Emilia Tijoux Merino

Santiago, Chile
Noviembre, 2013

Agradecimientos

No podría culminar este importante momento sin darle las gracias a todos quienes fueron parte crucial de esta etapa de mi vida. A mis papás y mi hermana por haber estado presentes día a día, en mi vida, a pesar de la distancia que nos separaba: ¡gracias por toda la confianza que han tenido en todos mis proyectos!

A Carlos por su apoyo y paciencia incondicional en todo este tiempo, a mi amiga Mai por acompañarme todos estos años y haber estado ahí para celebrar tantas alegrías.

A mi familia en Punta Arenas, por hacer tan corta la distancia y tener siempre tanta confianza en mí.

, a mi profesora guía María Emilia, por haberme recibido como alumna y Finalmente ayudarme a culminar de buena manera este importante proceso.

Índice

| | |
|--|----|
| Agradecimientos | 2 |
| Resumen | 5 |
| Introducción..... | 6 |
| Capítulo I: Presentación del problema..... | 10 |
| 1. Antecedentes Generales | 10 |
| 1.1 Migración contemporánea en la era de la globalización | 10 |
| 1.2. El patrón migratorio del Chile actual | 16 |
| 1.3. Población migrante de origen peruano en Chile: Características del proceso | 20 |
| 1.4. Población de origen peruano en Santiago de Chile | 23 |
| 1.5. El lugar de los niños/as hijos/as de inmigrantes en el Chile actual | 28 |
| 1.6. Percepción del profesorado sobre los alumnos inmigrantes | 32 |
| 1.7. Caracterización de las escuelas estudiadas y sus entornos | 35 |
| 2. Problematización..... | 40 |
| 3. Justificación y relevancia de la investigación | 43 |
| 4. Objetivos..... | 45 |
| 4.1. Objetivo general..... | 45 |
| 4.2. Objetivos específicos..... | 45 |
| Capítulo II: Enfoque teórico | 46 |
| 1. Los aportes del concepto de <i>habitus</i> para la investigación..... | 46 |
| 1.1. El origen social del <i>habitus</i> | 46 |
| 1.2. <i>Habitus</i> : el papel que tiene la familia y la escuela en su formación | 49 |
| 1.3 . La relación entre el <i>habitus</i> y el cuerpo | 51 |
| 2. La noción de campo y capitales en Bourdieu | 53 |
| 2.1. Sobre los campos | 53 |
| 2.2. Sobre los capitales | 56 |
| 2.3. Las especificidades del capital cultural | 59 |
| 3. Arbitrarios culturales dominantes y dominados | 62 |
| 3.1. La familia: Espacio primario de adquisición de capital cultural | 65 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. La escuela: Encargada de transmitir la cultura legítima | 67 |
| 4. Racismo al interior del sistema educativo..... | 70 |
| Capítulo III: Marco metodológico | 75 |
| 1. Tipo de investigación..... | 75 |
| 2. Enfoque metodológico | 76 |
| 3. Población y muestra | 77 |
| 4. Técnica de producción de información | 79 |
| 5. Análisis de información | 80 |
| 6. Plan de análisis | 81 |
| 7. Instrumento..... | 87 |
| Capítulo IV: Análisis de la información | 89 |
| 1. Capitales culturales de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos | 89 |
| 2. Utilización de los capitales culturales para insertarse en la escuela chilena | 111 |
| 3. Capitales despreciados por la comunidad educativa | 115 |
| Capítulo V: Conclusiones..... | 119 |
| Anexos..... | 127 |
| Bibliografía | 132 |

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue indagar en los capitales culturales que poseen y utilizan los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos que asisten a escuelas chilenas, desde la perspectiva de la comunidad educativa perteneciente a las mismas. Para esto se utilizó la clasificación de capitales culturales elaborada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En específico, se abordó el discurso de ciertos miembros de la comunidad educativa sobre el uso que los niños/as daban a estos capitales y la manera en que su interacción en el campo escolar chileno podía verse influenciada por los conocimientos adquiridos en sus hogares o en su país de origen. Para esto, se analizó el material provisto por las entrevistas semi-estructuradas realizadas en el marco del 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”* a miembros de la comunidad educativa de cuatro escuelas básicas con población de origen migrante entre sus alumnos, pertenecientes a cuatro comunas de la región metropolitana: Independencia, Recoleta, Estación Central y Santiago. Dentro de los principales resultados se encuentra no solo el reconocimiento por parte de la comunidad educativa de la presencia de capitales culturales en sus tres formas en los niños/as hijos/as de padres migrantes, sino también una fuerte presencia de imágenes estereotipadas para identificar a los niños/as descendientes de padres inmigrantes. Si bien se reconoce en los niños/as la presencia de determinados capitales culturales, se tiende a elogiar enormemente la labor de la escuela chilena como la institución encargada de “sacar a la luz” los talentos y capacidades de los niños/as. Esta investigación busca abrir la reflexión sobre la realidad que debe afrontar un actor que ha sido pocas veces abordado por la investigación en nuestro país, como son los niños y niñas hijos/as de la migración, los que han llegado a nuestro país para insertarse, estudiar y generalmente permanecer.

Introducción

La presente tesis fue realizada 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”*, investigación que se inicia el año 2011 y que surge ante la necesidad de poder revelar la manera en que se desenvuelve, y la realidad a la que se enfrenta día a día un sujeto escasamente abordado en los estudios académicos en Chile, como es el caso de los hijos/as de inmigrantes peruanos. De este modo, el proyecto de investigación se propuso como tarea no solo el indagar en la forma en que se desarrollaba la vida cotidiana de estos niños/as, sino también desentrañar las distintas herramientas y estrategias que desplegaban los mismos para desenvolverse al interior de las escuelas a las que asistían.

En este contexto, la tesis que se presenta a continuación se propuso como un aporte en la tarea de dar respuesta a uno de los objetivos específicos del proyecto Fondecyt antes mencionado, el cual consistía en: *“Identificar y examinar los capitales sociales, culturales y simbólicos que las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos ponen en juego en el campo escolar”*. Si bien este objetivo abarcaba un área de investigación mucho más amplia que la que se proponía lograr esta tesis, este trabajo procuró convertirse en un insumo para el proyecto puesto que ahondó de manera profunda en los usos que los niños/as daban a sus capitales culturales, desde la perspectiva de un grupo de actores muy relevantes para la vida de estos niños/as eran los miembros de la comunidad educativa de las escuelas a las que asistían.

El escenario migratorio actual en América Latina se ha modificado rápidamente en las últimas décadas, produciéndose un significativo aumento a nivel continental, de la migración de tipo intra-regional, situación que ha tenido importantes consecuencias tanto para los países de origen como los receptores. Chile no ha quedado ausente de este proceso y hace al menos dos décadas ha comenzado a recibir migrantes provenientes de países vecinos o fronterizos, en donde uno de los grupos que ha alcanzado importante visibilidad ha sido la comunidad de origen peruano.

El arribo de inmigrantes provenientes de Perú se ha venido produciendo de manera constante y creciente durante los últimos veinte años, motivo por el cual gran parte de ellos se han asentado en el país, originando nuevos contextos y escenarios como el repoblamiento de barrios por comunidades de origen extranjero, el nacimiento de familias transnacionales, el traslado de migrantes con perfiles distintos a los de antaño (ancianos y niños/as), o el nacimiento de niños/as que siendo hijos/as de padres peruanos han vivido toda su vida en Chile.

La inserción de los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos en la sociedad chilena suele hacerse por medio de la escuela, lugar en donde podría producirse un choque entre los arbitrarios culturales¹ (conocimientos o saberes específicos que identifican a un grupo social) que los niños/as pueden haber adquirido en sus hogares o en sus antiguas escuelas, y lo que se enseña en las escuelas chilenas. Al mismo tiempo, cada vez más escuelas chilenas han debido adaptarse a un nuevo escenario caracterizado por la llegada de un alumnado proveniente de países vecinos, situación que ha significado en muchos casos una serie de dificultades y conflictos que han tenido que afrontar los distintos agentes que componen el espacio escolar.

Por un lado, aunque la Convención sobre los derechos del niño (ratificada por Chile en el año 1990) afirma que los Estados partes asegurarán el ingreso efectivo e inmediato de todos los niños/as independiente de su situación al sistema escolar, en la práctica muchos padres inmigrantes se encuentran con una serie de trabas que complican el proceso de matrícula, principalmente para aquellos que provienen de grupos socioeconómicos más bajos, siéndoles muchas veces denegadas las matrículas por diversas excusas, como la falta de vacantes o la no posesión de determinada documentación.

Por otro lado, este escenario representa un desafío para la misma comunidad educativa, compuesta por profesores, auxiliares, directivos, entre otros, quienes generalmente han sido formados bajo la idea de un sistema educativo homogéneo con alumnos de similares características y origen. En este contexto, la comunidad educativa no cuenta siempre con las

¹ El concepto de arbitrario cultural se abordará con mayor profundidad en el Capítulo II: Enfoque teórico.

herramientas necesarias para enfrentarse a un alumnado que trae consigo elementos históricos y culturales diferentes, y que muchas veces no conoce a cabalidad.

La falta de conocimiento de las características de este nuevo grupo de alumnos fomenta que el encuentro cultural resulte complejo. Es por esto que a lo largo de esta investigación se ha explorado en las percepciones y opiniones que los actores pertenecientes a la comunidad educativa tienen respecto de la inmigración peruana de la cual los niños/as son herederos, abordando, principalmente, la temática del capital cultural² en las tres formas en que se presenta según lo plantea el sociólogo Pierre Bourdieu. En específico, se buscó dar cuenta de cuáles de estos capitales eran apreciados y despreciados por la comunidad educativa, y cuáles eran las principales consecuencias que tenía este modo de apreciar, en la generación de actos, por un lado, discriminatorios y, por otro, racistas hacia los niños/as.

En cuanto a las decisiones metodológicas, se optó por la realización de un estudio descriptivo de tipo cualitativo. Para poder conocer a fondo la opinión de la comunidad educativa se analizaron once entrevistas en profundidad semi-dirigidas y un recorrido comentado³ a miembros de la comunidad educativa de cuatro escuelas de la ciudad de Santiago, realizados 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”*.

La presente investigación consta de cinco capítulos. En primer lugar se presentan los antecedentes del problema de investigación, en donde se realiza una contextualización de algunas perspectivas actuales en torno a la migración contemporánea, junto con una revisión del estado actual de la situación migratoria a nivel continental, en Chile y Perú, y en específico de la situación de la comunidad peruana en Santiago de Chile y las comunas a las que pertenecen las escuelas en las que se trabajó.

El segundo capítulo corresponde al enfoque teórico en donde se presenta una síntesis de algunos conceptos trabajados por el sociólogo Pierre Bourdieu: *habitus*, campo, capitales y

² El concepto de capital cultural se abordará con mayor profundidad en el Capítulo II: Enfoque teórico.

³ El recorrido comentado es una técnica de producción de información que será explicada en el Capítulo III: Marco Metodológico.

arbitrarios culturales. En el tercer capítulo se explica la metodología de investigación. En un cuarto capítulo se presenta el análisis de la información y en un quinto capítulo se da cuenta de las principales conclusiones de la investigación.

Capítulo I: Presentación del problema

1. Antecedentes Generales

A continuación se presentan los antecedentes generales que dan sustento a esta investigación. Los cuatro primeros apartados tienen por objetivo contextualizar el escenario migratorio en el que se desenvuelven los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos en la actualidad. Es así como en primer lugar se realiza una revisión del estado actual de la migración a nivel mundial y su relación con la globalización; en un segundo apartado se revisa la evolución del patrón migratorio en Chile y su situación actual; en el tercer apartado se analiza la situación actual de la población migrante de origen peruano en Chile; mientras que en un cuarto apartado se explora específicamente en la situación de la población peruana en Santiago de Chile.

El quinto apartado se centra en la descripción de distintas investigaciones que se han realizado en torno a los niños/as hijos/as de inmigrantes en Chile. El sexto apartado consiste en una revisión de algunas investigaciones sobre la percepción del profesorado sobre los alumnos de origen extranjero. Finalmente el último apartado consiste en una caracterización de las cuatro escuelas de Santiago con las que se trabajó.

1.1 Migración contemporánea en la era de la globalización

Previo a revisar la problemática específica que atañe a esta investigación, resulta crucial examinar el contexto en que se han venido desarrollando los flujos migratorios a nivel global y en nuestro país durante los últimos años. En este sentido, es imposible abordar los actuales sucesos de movilidad de personas en distintas partes del mundo, sin tener en cuenta las implicancias que ha tenido la globalización como fuerza motivadora de los procesos migratorios.

La relación entre migración y globalización es una temática que ha sido abordada por diversos autores y entidades (CELADE, 2006; Castles, 1997; Muñoz, 2002; Solimano, 2003). Desde la perspectiva de la CELADE (2006) la relación entre globalización y migración no es algo nuevo, y

de hecho ha tenido un papel fundamental en el desarrollo de las distintas etapas del capitalismo moderno, puesto que ha fomentado la movilización de personas de un país a otro como mano de obra barata y especializada, trayendo consigo, muchas veces, consecuencias adversas para los países en vías de desarrollo.

Concibiendo la globalización como telón de fondo, las migraciones internacionales pueden entenderse como el producto de cambios que se han producido a nivel mundial. Estos cambios, han implicado transformaciones sociales con múltiples efectos en los más diversos espacios: desde lo económico, lo social, lo cultural, y hasta lo político. A su vez, los alcances que implican este tipo de procesos abarcan tanto a las sociedades de origen, como a las de acogida: “Las migraciones conducen inevitablemente a una mayor diversidad étnica y cultural en el interior de los países, transformando las identidades y desdibujando las fronteras tradicionales” (Castles, 1997, p.1). Para Castles, el desarrollo de flujos migratorios internacionales está estrechamente vinculado a procesos de inclusión y exclusión, en donde sólo algunos individuos se logran adaptar y son incluidos en el curso de los mercados globales, mientras que otros grupos son excluidos de estos procesos negándoseles sus derechos más elementales (1997).

Castles (1997) plantea que los movimientos migratorios internacionales actuales, originados en conjunto con la globalización, se caracterizan por haber producido la disolución de las estructuras económicas y sociales tradicionales que por siglos rigieron la vida de las personas. Esta situación ha generado que grupos enormes de personas vean en la emigración, una alternativa para superar su condición de excluidos sociales y económicos.

De acuerdo a Muñoz (2002) la complejidad que reviste el encontrar una definición que sea unitaria y compartida por todos para el concepto de globalización, se debe fundamentalmente a que es un concepto multidimensional, que a la vez es utilizado por las más diversas disciplinas. Dentro de las perspectivas desde las cuáles puede definirse se encuentran: la sociocultural, la política y la económica. Esta autora centrará su trabajo en esta última perspectiva, y afirmará que la globalización económica ha sido la gran responsable del aceleramiento de los procesos migratorios internacionales: “Tal parece que son producto, por un lado, de políticas de corte neoliberal mal aplicadas, cuyos resultados han remarcado las

carencias y pobreza de vastos sectores de la sociedad de esos países, y por otro, del desarrollo de las comunicaciones y el abaratamiento del transporte” (Muñoz, 2002, p. 10).

Existe una opinión bastante generalizada entre los autores que escriben sobre migración y globalización, de que en los últimos años se ha producido la entrada de la gran mayoría de los países del mundo al sistema capitalista, situación que en cierta manera ha propiciado el desarrollo acelerado de los procesos migratorios. A raíz de esto se ha creado una interdependencia entre los países, debido a la necesidad permanente que tienen de generar el intercambio de bienes, servicios, capitales, etc. Ahora bien, esta situación ha traído aparejada la necesidad de producir una integración económica, y una de sus expresiones es el movimiento internacional de los factores de producción, que como señala Muñoz (2002): “Incluye la migración del trabajo, la transferencia de capital mediante préstamos internacionales y las sutiles vinculaciones internacionales ligadas a la formación de las empresas multinacionales” (p.16) convirtiéndose en una característica muy importante de este proceso, la existencia de un mercado mundial de mano de obra.

Una propuesta diferente sobre como estudiar la migración internacional es presentada por Mazurek (2009) para quien la migración puede ser estudiada desde la geografía por la estrecha vinculación que tiene este fenómeno con el territorio, a la vez que es una perspectiva que permite vincular lo individual y lo colectivo. Siguiendo los planteamientos de este autor, la migración no es un fenómeno nuevo, pero si ha evolucionado de formas distintas con el paso de los años y según la época, el origen, el destino, el motivo, el contexto, hacia donde una población decide emigrar. En este sentido, para el autor, es necesario tener en cuenta tres conclusiones en torno al tema de la migración:

- i. La migración es un término genérico, por lo tanto considera procesos que son distintos entre sí y que tienen un origen diverso.
- ii. La migración está estrechamente ligada a lo espacial, es decir, para entender este fenómeno se debe considerar el espacio del que salen y donde arriban las comunidades estudiadas.

- iii. Los procesos migratorios tienen impactos sociales y también territoriales, puesto que reconfiguran las sociedades (afectando su organización cultural, territorial y política).

La perspectiva que plantea Mazurek (2009) es muy interesante ya que da cuenta de que no es posible considerar la migración como un dominio exclusivo de quien decide migrar puesto que este último se encuentra inserto en un entorno determinado que se verá afectado por las decisiones que tome. En este sentido, el autor afirma que para investigar la migración es necesario considerar el carácter individual y colectivo del proceso, puesto que: “si la decisión de migrar es individual, el proceso es colectivo, hasta comunitario, porque la referencia de la idealización es colectiva, en particular en lo que se refiere a la promoción social en sociedades tradicionales” (Mazurek, 2009, p.16).

El desarrollo de flujos migratorios ha sido una característica que ha estado presente en las distintas etapas de la globalización. Durante la primera fase de la globalización ocurrida entre mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se produjo una importante liberalización de las transacciones comerciales a nivel mundial, lo que tuvo por efecto una mayor integración entre ciertos países del mundo. Esto trajo consigo una importante movilidad de capital y a la vez de mano de obra, en donde los principales flujos migratorios salían desde Europa con destino a Estados Unidos o América Latina. Para Córdova (2012) este periodo es conocido como la “Era de la Gran Migración” y se produjo entre los años 1815 y 1914, donde la gran mayoría de los migrantes que llegaron a América provenían de Europa, especialmente de Italia y España.

Una segunda etapa se desarrolló entre las dos guerras mundiales, momento en el cuál los procesos de liberalización e integración comercial se vieron detenidos, a la vez que se produjo un aumento importante de los niveles de proteccionismo en las economías nacionales. Solimano (2003) llamará a esta etapa de “desglobalización”, y se caracterizará por el desarrollo de acontecimientos importantes a nivel mundial como las guerras mundiales, la alta inflación que afectó a muchos países durante la década de los veinte, la crisis económica de la década de los treinta y la inestabilidad política de todo el periodo. En esta época igualmente se produjo el éxodo de miles de personas desde países del continente europeo aunque motivado por razones distintas a las de la etapa anterior: la violencia producida durante la guerra, la

persecución de miles de personas, y la destrucción de ciudades y pueblos enteros durante el desarrollo de ambas guerras mundiales.

El periodo que sobrevino a las guerras mundiales trajo consigo un cambio en los patrones migratorios que hasta entonces se venían desarrollando a nivel mundial. Europa dejó de ser un emisor de migrantes y comenzó a recibir, poco a poco, migrantes que colaboraron en la reconstrucción de un continente destruido por la guerra: “Algunos de estos países [involucrados en la segunda guerra mundial] facilitaron la entrada de migrantes extra-regionales con el objetivo de satisfacer las demandas de <<mano de obra>> de ciertos sectores de la economía, a través de la creación de programas de trabajo temporal” (Córdova, 2012, p.7).

Con la reconstrucción de Europa en marcha (posterior a la segunda guerra mundial) ocurrió una nueva etapa de la globalización, caracterizada por el restablecimiento de las relaciones comerciales y el desarrollo de inversiones económicas entre los países involucrados en la guerra, por lo que comenzó a germinarse un periodo de prosperidad económica a nivel mundial.

La etapa actual comienza a partir de la década de los setenta (Muñoz, 2002) y tiene características que la hacen única y la diferencian de los periodos anteriores. Para la CELADE esta particularidad recae en que en esta etapa se produce una relación diferente a la de periodos anteriores entre los migrantes, las sociedades que dejan y las de acogida: “Sustentadas en los vínculos familiares, políticos y económicos entre el lugar de origen y el de destino, surgen diversas prácticas y formas de vida que trascienden los límites geográficos y políticos de los países envueltos en este proceso y desafían el poder y el alcance de los Estados para controlar y gobernar a una población específica que vive en un territorio delimitado” (CELADE, 2006, p. 8).

Con respecto a los flujos migratorios a nivel continental, América Latina por años fue el escenario de importantes desplazamientos humanos: hace cinco siglos atrás debido a las migraciones de origen europeo, pero también más tarde con la llegada de migrantes provenientes de África y Asia, y hoy en día con el movimiento de personas entre países del

mismo continente, situación que la ha convertido en una región principalmente receptora de flujos migratorios.

Actualmente, como consecuencia del proceso de globalización, el origen y destino de los flujos migratorios se han visto modificados, y en general, en la mayoría de los países del continente, el número de emigrantes ha aumentado, pasando de ser países receptores de inmigrantes a países expulsores. Sin embargo una de las características del periodo actual es que los flujos emigratorios no necesariamente se producen hacia otros continentes, ya que países de la misma región se han convertido en destinos atractivos para los migrantes latinoamericanos.

Para Herrera (2011), hoy en día América Latina presenta un nuevo mapa de flujos migratorios que se diferencia de los anteriores no solo por la ampliación del número de orígenes y destinos a los que emigran las personas, sino también porque se produce un cambio en los perfiles de las personas que salen de sus países, se diversifican las formas y maneras de viajar, etc. Ahora bien, dentro de las principales características de los flujos actuales destacadas por esta autora se encuentran las siguientes:

- i. El desarrollo de un importante flujo de personas (en términos numéricos) desde países andinos que tienen por destino el sur de España.
- ii. Un incremento de los flujos migratorios de tipo intra-regionales y transfronterizos.
- iii. La salida de un número cada vez más importante de migrantes latinoamericanos con destino hacia Estados Unidos (independiente del endurecimiento de su política migratoria).
- iv. El surgimiento e incremento de la salida de personas hacia nuevos destinos como Japón u otros países asiáticos.

Para Solimano (2003) la explicación de por qué se han desarrollado este tipo de flujos migratorios intrarregionales en América Latina reside en las desigualdades que existen en términos de desempeño económico entre los mismos países de la región, principalmente entre aquellos que comparten fronteras.

Como se pudo observar, el desarrollo de flujos migratorios no es una característica exclusiva del actual periodo histórico, ni una cualidad específica de alguna región del mundo, puesto que son sucesos que han ocurrido a lo largo de toda la historia de la humanidad en los más diversos lugares. Lo que le otorga un carácter único al proceso actual es que hoy en día, debido a la globalización, casi ningún país queda al margen de este tipo de procesos ya sea como expulsor o receptor de inmigrantes, por lo que esta temática ha adquirido relevancia no solo en el ámbito científico y académico, sino que a la vez se ha convertido en foco de atención de gobiernos, medios de comunicación y diversos organismos internacionales. En consecuencia, el desarrollo de investigaciones y publicaciones en torno al tema ha progresado enormemente, y aunque esto ha devenido en un aumento de la producción de teorías para dar explicación al fenómeno, éstas no necesariamente se encuentran a la altura de una realidad que está permanentemente cambiando (Arango, 2003).

1.2. El patrón migratorio del Chile actual

Los flujos migratorios que se desarrollan actualmente en los distintos países del continente americano tienen ciertos rasgos en común: aumento de la migración femenina, concentración de migrantes de la región en empleos de alta precariedad laboral, y un fuerte incremento del desarrollo de corrientes intra-regionales. Chile no queda al margen de estos cambios, principalmente de este último proceso. Evidencia de esto son los registros del Censo de Población y Vivienda del año 2002, los cuales muestran que hoy en día la mayor cantidad de inmigrantes residentes en el país (68%) provienen de países de América del Sur (Martínez, 2003).

Para Arias, Moreno, y Nuñez (2010) la llegada de inmigrantes de países vecinos a Chile en los últimos años responde no solo a la cercanía geográfica que tienen con el país, sino también a la similitud cultural (mayor que la que tienen con países europeos o norteamericanos) y a las oportunidades laborales que encontrarían en este territorio, las cuáles serían mayores que las que tendrían en sus propios países. Pareciera ser que hoy en día Chile está siguiendo los pasos de países como Venezuela y Argentina, los cuáles a comienzos de la década de los noventa se

convirtieron en receptores de grandes masas de personas provenientes de países vecinos. Como señala Ugo (2006), la masiva llegada de migrantes de países vecinos a Chile, tal como sucedió también en Venezuela y Argentina años atrás, responde no solo a las diferencias económicas y sociales entre los países de origen y los receptores, sino también a otro tipo de factores que son de la más diversa índole: políticos, culturales, demográficos, etc.

Si bien a diferencia de sus países vecinos, Chile nunca ha sido un país reconocido por el desarrollo de importantes flujos migratorios, son diversos los autores (Martínez, 2003; Stefoni, 2008, Ugo: 2006) que señalan que a partir del siglo XIX es posible reconocer al menos tres etapas importantes de la historia migratoria del país. Una primera etapa ocurre entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, y se caracteriza por la llegada de un importante flujo migratorio proveniente de Europa (principalmente de Alemania, Italia y Croacia) producto del empeoramiento de las condiciones de vida y los desplazamientos obligatorios que implicaron las guerras mundiales. Durante ese periodo, en Chile se impulsaron diversas políticas gubernamentales de colonización selectiva con el objeto de poder poblar determinadas regiones y mejorar de esta manera el desarrollo económico del país, mostrándose al resto del mundo como un país abierto a recibir migrantes. Sin embargo, estas políticas iban dirigidas a un grupo selecto de personas, específicamente a aquellas provenientes de Europa: “La migración tuvo un carácter selectivo, eligiéndose a los europeos como el patrón de fenotipo ideal, a fin de impulsar la agricultura, la industria y poblar vastas zonas que geográficamente todavía no estaban incorporadas al país” (Ugo, 2006, p.195).

Esta “selectividad” de parte de la institucionalidad es un primer antecedente que da cuenta de cómo la sociedad chilena se mostraba receptiva solo hacia un cierto “tipo de migrante”, el cual cumplía con determinadas características, que en el contexto de colonización de la Araucanía, permitiría eliminar lo máximo posible la cultura “inferior” representada por los Mapuches. Aunque la presencia de migrantes de origen europeo se mantiene superior a la de latinoamericanos hasta entrado el siglo XX, durante este periodo igualmente se registra la llegada de migrantes de países vecinos como Argentina y Perú (debido a la anexión del territorio en el norte del país posterior a la guerra del Pacífico).

Un segundo flujo migratorio se desarrolló durante la dictadura militar y tuvo características radicalmente diferentes al anterior ya que en este caso se produjo la salida de un número importante de chilenos por motivos políticos, y más tarde, a partir de mediados de los ochenta, debido a la crisis económica que azotó al país.

Finalmente, una tercera oleada migratoria se registra a comienzos de los noventa, y está asociada principalmente al desarrollo económico del país, a la vuelta a la democracia, a una imagen proyectada por Chile como un país de alta estabilidad y a una serie de sucesos negativos que durante esa época afectaron a los países colindantes y del resto del continente (crisis económicas y políticas, presencia de grupos violentistas), por lo que una de las principales características de esta oleada migratoria es que es de tipo intra-regional: “las migraciones provenientes de Perú, Ecuador y Colombia y del Estado Plurinacional de Bolivia serán las que muestran mayor crecimiento a lo largo de la década” (Martínez, 2003, p.127).

En el Censo de Población y Vivienda realizado el año 2002 el número de extranjeros residentes en Chile alcanzaba las 184.464 personas, equivalente al 1,2% del total de población, la mayor cantidad de extranjeros en Chile desde que se tienen registros en el país. Según este mismo Censo, es también la mayor cantidad de extranjeros provienen de América del Sur (68%), alcanzando los 96.955 habitantes, donde los tres países que tienen mayor presencia son Argentina (26%), Perú (21%) y, en menor medida, Bolivia (6%).

Según las estimaciones realizadas por el Departamento de Extranjería y Migración del Gobierno de Chile (de ahora en adelante: DEM), a partir de los permisos de residencia entregados entre los años 2003 y 2009, para el año 2009 el número de extranjeros en Chile alcanzaba las 352.344 personas (es decir un 2,1% del total de población), lo que representaba un aumento de un 72% en comparación a las cifras registradas en el Censo del año 2002. Otra diferencia con la información del último Censo es que según datos del DEM para el año 2009 el grupo de población extranjera de mayor tamaño en Chile deja de ser el de nacionalidad argentina y pasa a ser el de nacionalidad peruana, quienes alcanzan un 37% del total de población extranjera. Como afirma Martínez (2008): “Las migraciones que mostraron mayor crecimiento intercensal en el periodo 1992-2002 fueron la peruana, la ecuatoriana, la colombiana y, en mucha menor medida, la boliviana” (p.128).

El aumento de la comunidad peruana en Chile se puede observar también al analizar las visas otorgadas por el Ministerio del Interior, el cual el año 2009 entregó 57.076 visas de residencia temporal, de las cuales un 75,5% fueron repartidas entre cinco países sudamericanos (Perú, Colombia, Argentina, Bolivia y Ecuador), y casi la mitad de ese total (48,3%) fueron otorgadas a personas de origen peruano. Estas cifras dan cuenta del importante aumento que se ha producido hoy en día a nivel continental de la migración intra-regional y en especial aquella que se produce entre países vecinos: “A nivel intra-regional los patrones migratorios han ascendido significativamente, destacándose su desplazamiento trans-fronterizo” (Ugo, 2006, p. 194).

Con respecto a la distribución por sexo de la población inmigrante residente en Chile, según datos del DEM para el año 2009 existía un predominio de población femenina, la que alcanzaba un 52,9% (superior al promedio de la población total) frente a un 47,1% de varones. Esta situación se hace aún más evidente en el caso de las comunidades de origen sudamericano, las cuales, exceptuando a la argentina, son las únicas que superan el promedio de la población extranjera total. Las tres comunidades con mayor número de mujeres son: Colombia con un 58,5%, Perú con un 56,8% y Ecuador con un 55%. Con respecto a la distribución en torno a grupos de edad, según datos del DEM para el año 2009 la mayoría de la población inmigrante residente en Chile se encontraba en el grupo de población en edad laboralmente activa, puesto que un 84,6% tiene más de 15 años. La distribución es bastante similar en el caso de varones y mujeres.

Según datos del DEM del año 2009, se observa una distribución bastante desigual de los migrantes a lo largo del territorio nacional, pues la gran mayoría de ellos (64,8%) se encuentran residiendo en la Región Metropolitana. Excluyendo a esta última región y a la de Valparaíso (que ocupa un lejano segundo lugar con un 6,1%), el grupo de migrantes en el resto de regiones presenta una distribución bastante particular, caracterizada por una menor concentración de migrantes en las regiones ubicadas en el extremo sur del país: De los Ríos (0,8%), Aysén (0,5%) y Magallanes (0,7%), y una mayor concentración de migrantes en las regiones del extremo norte: Arica y Parinacota (3,22%), Tarapacá (5,81%) y Antofagasta (5,96%).

Para Schiappacasse (2008) el número de migrantes originarios de otros países sudamericanos en la ciudad de Santiago ha ido aumentando paulatinamente desde la década de los ochenta, prueba de ello es que en el Censo del año 1982 por primera vez la comunidad de inmigrantes sudamericanos superó a la de europeos.

1.3. Población migrante de origen peruano en Chile: Características del proceso

El número de peruanos que decide emigrar de su país ha tenido un crecimiento sustantivo en los últimos veinte años. Según un informe del INEI⁴ peruano elaborado el año 2010, el número de personas que salió del país en el periodo que va desde 1990 hasta 2009 se multiplicó cinco veces: mientras que en el año 2009 se registró la salida de 46.596 personas, para el año 2009 la cifra alcanzaba las 249.000 personas.

Para el año 2009, del grupo de personas que salieron de Perú, el 80,8% se dirigió hacia cinco países: los dos países que lideraban la lista eran Bolivia y Chile, con un 19,7% y un 19,4% respectivamente; en tercer lugar les seguía Estados Unidos con una cifra bastante similar: 18,4%; y finalmente se encontraba Ecuador con un 14,6% y España con un 8,6%. Si se pone atención en el listado de países elegidos como destinos de residencia de la población peruana en el extranjero, se observa que la mayoría de los peruanos que habían emigrado (64,4%) hasta el año 2009 vivía en algún país del continente Latinoamericano (INEI, 2010).

Ahora bien, el comportamiento migratorio de la población peruana no ha sido el mismo en toda su historia, y es posible distinguir el desarrollo de distintas etapas. Un autor que elabora una descripción del flujo migratorio peruano es Navarrete (2007) quién afirma que durante el siglo XX ocurrieron en Perú cinco oleadas importantes de salida de inmigrantes hacia otros países. Para el autor en cada una de estas etapas migraron no solo personas con perfiles diferentes y provenientes de distintos sectores sociales, sino que también motivadas por razones muy disímiles entre sí.

⁴ Estadísticas de la emigración de Peruanos e Inmigración de extranjeros 1990-2009 elaborado por INEI (Instituto nacional de Estadísticas e Informática de Perú), DIGEMIN (Dirección General de Migraciones y Naturalización de Perú) y OIM (Organización Internacional para las Migraciones).

Una primera oleada de emigración ocurrió entre los años 1910 y 1950, y fue protagonizada por grupos provenientes de las clases medias y altas del Perú. Mientras las primeras eligieron como destino Estados Unidos, las segundas emigraron hacia Europa. Una segunda oleada sucedió entre los años 1950 y 1970, donde un grupo conformado principalmente por clases medias intelectuales se dirigió hacia las grandes capitales europeas a estudiar. La tercera oleada ocurrió entre la década de los setenta y los ochenta, teniendo como destino principal Venezuela debido al boom económico por el que pasaba aquel país producto de la explotación del petróleo; al mismo tiempo las clases altas continuaban emigrando debido a las reformas lideradas por el gobierno velasquista. La cuarta oleada ocurrió entre la década de los ochenta y comienzos de los noventa, y fue motivada por la violencia política y la fuerte crisis económica que azotaba al país en esa época, razón por la cual un gran número de personas salió del país hacia los destinos antes mencionados, sumándoseles a éstos otros tales como Japón, Australia y Canadá. Finalmente, una quinta oleada migratoria sucedió a mediados de los noventa y continúa hasta el día de hoy, donde los emigrantes peruanos abandonan su país motivados principalmente por las altas cifras de desempleo, eligiendo como destino a Chile y Argentina. La crisis económica que azotó a Perú durante los noventa (que vino acompañada del cierre de empresas, crecimiento del desempleo, disminución de los salarios, etc.) coincide con la llegada de la democracia en Chile y el inicio de un importante crecimiento económico de este último país.

Ya entrado el siglo XXI, la comunidad de origen peruano residente en Chile pareciera cobrar mayor relevancia para el ojo público convirtiéndose en foco de atención de investigadores y de diversos medios de comunicación. Esta situación resulta sumamente interesante de analizar, ya que por larga data esta comunidad no fue la más grande numéricamente, sin embargo acaparaba mucha más atención que las de migrantes de otros orígenes. Stefoni (2004) analiza esta situación y afirma que aunque la población inmigrante de origen argentino era la de mayor tamaño en Chile, al menos hasta el Censo del 2002, la migración peruana fue y ha sido mucho más tematizada y abordada por los estudios realizados a nivel nacional. Para la autora esta situación se explicaría principalmente por tres factores:

- i. La inmigración peruana en Chile ha tenido el mayor crecimiento intercensal entre los años 1992 y 2002, equivalente a un 395%, superando con creces a países como Ecuador, Perú y Bolivia (Martínez, 2003).
- ii. Si se observa el patrón de asentamiento de esta comunidad a lo largo del país, es posible dar cuenta que es un grupo con una altísima concentración urbana, ubicándose principalmente en la ciudad de Santiago, lugar en donde se concentran los principales medios de comunicación del país.
- iii. Es un grupo al cual se le asocia un fuerte componente étnico y racial característico, con más rasgos indígenas que el promedio de la población de la comuna de Santiago (una de las comunas con mayor concentración de peruanos) lo que ha provocado que se conviertan rápidamente en un grupo de alta visibilidad.

Otra razón por la cual la comunidad peruana pareciera destacar por sobre grupos de otras nacionalidades constituyéndose como un fenómeno social, es que a diferencia de los migrantes que provienen de otros países, los peruanos entablan fuertes relaciones sociales con personas de su mismo origen por lo que al llegar a Chile tienden a emplazarse cercanos a sus redes sociales (en las mismas comunas, barrios, e incluso viviendas) tornándose más visibles para la sociedad receptora (Arias et al., 2010).

Según cifras del Censo 2002 el número de peruanos residentes en Chile hasta el año de su realización alcanzaba las 37.860 personas. Esta comunidad habría experimentado un enorme crecimiento en los años que le siguieron, ya que según cifras del DEM el año 2009 la población proveniente de Perú habría alcanzado las 130.000 personas (Martínez, 2011).

Con respecto a la inserción laboral de esta comunidad, la encuesta Casen 2006 revela no solo que los migrantes peruanos tienen una tasa de desocupación más baja que el resto de la población nacional, sino que también hay una tendencia a que los inmigrantes de origen peruano se inserten en empleos de alta precariedad y vulnerabilidad social. Según datos de la misma encuesta, para el año 2006 un 43,4% de los peruanos se ocupaba como trabajadores no calificados, cifra que resulta ser muy alta si se compara con el caso de los migrantes argentinos (23,6%) o ecuatorianos (28,1%). Es importante conocer esta información ya que el tipo de

empleo que obtienen los inmigrantes tiene repercusiones individuales, pero también afecta de lleno a su entorno familiar: “Trabajos precarios, con bajas remuneraciones y malas condiciones laborales, dificultan no solo la reunificación familiar, sino las oportunidades que tienen los niños y niñas migrantes” (Stefoni, 2008, p. 15).

Por otro lado, la comunidad peruana residente en Chile se caracteriza por poseer una alta tasa de feminización, siendo la comunidad extranjera residente en el país que presenta el índice de masculinidad más bajo (Stefoni, 2004). Para esta última autora, esta situación responde directamente a la estructura del mercado laboral chileno y los importantes cambios que han tenido las mujeres chilenas en los últimos años (salida de las mujeres al mercado laboral, desvalorización del trabajo de empleada doméstica, traslado a otros sectores de la economía), en donde las mujeres de origen peruano han llegado a reemplazar gran parte de las labores que ejercían años atrás al interior de sus hogares.

Con respecto a la situación específica de los niños/as hijos/as de inmigrantes de origen peruano en Santiago de Chile, según el informe elaborado por Stefoni et al. (2008) sobre niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile a partir de datos obtenidos de la encuesta CASEN 2006, la gran mayoría de los niños/as de origen peruano acceden a establecimientos municipales (45,8%), le siguen quienes asisten a establecimientos particulares subvencionados (32,2%) y muy por debajo quienes asisten a establecimientos particulares no subvencionados (5,1%). Esta concentración de los alumnos de origen peruano en establecimientos escolares municipales, como se verá más adelante, tendrá importantes implicancias en el proceso de integración de estos menores.

1.4. Población de origen peruano en Santiago de Chile

La presencia de comunidades provenientes de otros países en la ciudad Santiago se ha vuelto parte de la cotidianidad, y con el paso de los años han ido paulatinamente aumentando en número. Al interior de este grupo encontramos una fuerte presencia de la comunidad de origen peruano, quienes tienden a concentrarse principalmente en la ciudad de Santiago. Esta situación ha traído consigo una serie de transformaciones de diverso tipo que han afectado no

solo el espacio físico de la ciudad, sino también las relaciones entabladas entre las comunidades migrantes y las comunidades originarias.

Ahora bien, concentrándose en exclusivo en la población de origen peruano, los datos del Censo del año 2002 dan cuenta de la existencia de una desigual distribución territorial no sólo a nivel país (un 77% reside en la Región Metropolitana) sino también al interior de la región que alberga al mayor número de ellos. El AMS (Área Metropolitana de Santiago) presenta un patrón de concentración desigual caracterizado por una mayor presencia de población de origen peruano en determinadas comunas como Santiago, Independencia, Recoleta, Estación Central, Providencia y algunas comunas del sector oriente, mientras que en otras existe una bajísima o nula presencia de inmigrantes de este origen: “El factor de centralidad, acceso a servicios y mercados, sumado a la buena accesibilidad y conectividad de las áreas centrales y pericentrales con el resto de la ciudad, constituye de por sí una atracción para la localización de ellos” (Torres & Hidalgo, 2009). Siete años más tarde, los datos ofrecidos por la encuesta CASEN 2009 mostraban que los migrantes de origen peruano presentan una distribución al interior del AMS bastante similar a la que tenían el año 2002, asentándose principalmente en las comunas de Santiago, Independencia, Estación Central y Recoleta como se observa en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Comunas del AMS con mayor concentración de población de origen peruano

| Comuna | Total |
|------------------|--------|
| Santiago | 10.943 |
| Independencia | 3.563 |
| Estación Central | 3.067 |
| Recoleta | 2.581 |
| Maipú | 2.172 |
| Peñalolén | 1.957 |
| Otras comunas | 15.667 |

Fuente: Arias, G., Moreno R. & Nuñez, D. sobre base de la Casen 2009.

La información anterior da cuenta de que los inmigrantes de origen peruano tienden a concentrarse espacialmente en un número de comunas bastante acotado, situación que según

Torres & Hidalgo (2009) tiene una serie de consecuencias socio-espaciales: “se destacan el comportamiento de la población (evolución y distribución espacial), los cambios en la estructura y morfología del territorio y los procesos de segregación social” (Torres & Hidalgo, 2009, p.310).

El comportamiento demográfico de esta comunidad, caracterizado por la concentración en un grupo específico de comunas, podría explicarse, como señalan Arias et al. (2010), por particularidades propias de la misma comunidad peruana que los diferenciarían enormemente de los ciudadanos de otras nacionalidades. Una de éstas sería su capacidad de asociatividad y concentración, características que han tenido efectos en la comunidad receptora, específicamente en los barrios o comunas del Gran Santiago en las que se han insertado: “Transformando vecindarios chilenos en vecindarios multiculturales en donde la presencia extranjera, y en especial la peruana, han creado una formación urbana inédita en la historia de la capital chilena” (Arias et al., 2010, p.2).

Torres e Hidalgo (2009) estudian a la comunidad peruana residente en tres comunas del AMS: Santiago, Recoleta e Independencia, dando cuenta que al igual que lo sucedido a nivel del área metropolitana, la distribución de los migrantes peruanos al interior de las comunas tampoco es del todo homogénea, siendo posible encontrar diferencias tanto al interior como entre las comunas analizadas.

Con respecto a la comuna de Santiago los autores distinguen cuatro barrios en donde residen personas de origen peruano: Barrio Matta, Barrio República, Barrio Ejército y al norte de la Avenita Libertador Bernardo O’Higgins. A su vez, todos estos sectores presentarían comportamientos de distribución interna diferentes.

La zona norte de la Avenida Libertador Bernardo O’Higgins es el sector que concentra la mayor cantidad de población peruana de la comuna, ubicándose principalmente en el Barrio Centro Histórico y el Barrio Brasil, los cuáles antiguamente solían ser barrios exclusivamente residenciales por lo que están compuestos principalmente por casonas y viviendas de gran amplitud, con numerosas habitaciones en su interior, las que en muchos casos son divididas en piezas de menor tamaño y subarrendadas a inmigrantes. A su vez, es importante destacar que

estos barrios presentan la ventaja de estar ubicados en una zona céntrica que posee una enorme cantidad de servicios: “La cercanía con el centro de la ciudad permite una proximidad con una amplia gama de servicios ofrecidos por ella en cuanto a telecomunicaciones, comercio, sector financiero y transportes, entre otros” (Torres & Hidalgo, 2009, p. 317).

A su vez, la comuna de Santiago da cuenta de una amplia oferta residencial para extranjeros de distintas nacionalidades (Schiappacasse, 2008). Mientras que un grupo compuesto por extranjeros con niveles socioeconómicos altos (como los de origen norteamericano o alemán) se sitúan en barrios donde el metro cuadrado de las viviendas es más caro, como el Parque Forestal, a orillas del Mapocho, Barrio Lastarria o Bellas Artes, otro grupo, compuesto por migrantes de menores ingresos, generalmente peruanos o colombianos, se ubican igualmente en esta comuna, pero en lugares más deteriorados.

En la comuna de Santiago, los migrantes de origen peruano han conformado un enclave territorial que adquiere el nombre de “Lima chica” y está ubicado alrededor de la Plaza de Armas, lugar en donde los inmigrantes han instalado sus negocios y restaurantes (Luque, 2004). Según este último autor, la instalación de personas de origen peruano en la comuna de Santiago comenzó a producirse a mediados de los noventa, momento en el cuál la comuna pasaba por un proceso de despoblamiento debido a que sus habitantes originales habían migrado a comunas como Ñuñoa, La Florida o Peñalolén. La comuna de Santiago, y principalmente el sector colindante a la Plaza de Armas y los barrios aledaños se vieron fuertemente deteriorados por el abandono de las viviendas, razón por la cual el costo de estas últimas disminuyó de manera drástica convirtiéndose en un lugar atractivo para inmigrantes que venían a Chile en busca de mejores oportunidades, y que necesitaban alquilar viviendas de bajos precios.

Con respecto a la comuna de Recoleta, los datos del Censo 2002 dan cuenta de la existencia de 1.511 inmigrantes de origen peruano, lo que representa un 1% de la población total de la comuna, de los cuales un 50,6% son varones y un 49,4% mujeres. Según la encuesta Casen del año 2009 el número de residentes peruanos en esta comuna habría aumentado a 2.581 habitantes. Este aumento da cuenta del curso que ha seguido el proceso migratorio en la capital, ya que la comunidad peruana ha diversificado sus asentamientos (y con ello la oferta

de servicios en los lugares en donde se instalan) más allá del centro hacia comunas aledañas como es el caso de Recoleta.

Según el estudio realizado por Torres & Hidalgo (2009), en la comuna de Recoleta las viviendas en donde residen inmigrantes de origen peruano se ubican principalmente en las cercanías de Avenida Recoleta, Avenida La Paz, Santos Dumont, Cerro Blanco y Patronato. Al igual que en la comuna de Santiago, las viviendas que son ocupadas por los inmigrantes están en muy mal estado y en su interior las personas deben convivir en condiciones importantes de hacinamiento: “la población inmigrante habita espacios olvidados y degradados para su propia historia.” (Torres & Hidalgo, 2009, p. 317). Sin embargo a diferencia de dicha comuna, Recoleta presenta una menor oferta en términos de servicios, puesto que es una comuna mayormente residencial.

Por otro lado, según datos del Censo 2002, hasta ese año Independencia representaba la segunda comuna con mayor cantidad de migrantes de origen peruano, con 1.303 habitantes. En la Encuesta Casen realizada el año 2009 mantenía el segundo puesto, aunque se había producido un aumento importante pues se registraron 3.563 personas de origen peruano.

Según Torres e Hidalgo (2009) los migrantes de origen peruano residentes en la comuna de Independencia se asientan en viviendas emplazadas principalmente en el área sur-este, cercanos a las comunas de Recoleta y Santiago, debido a la gran oferta de servicios que ofrece esta última. Al interior de la comuna, los barrios en donde tienden a ubicarse son los cercanos a Avenida Mapocho y Avenida Independencia, principalmente en las calles Maruri, Lastra, Picarte y Gamero. Las condiciones de las viviendas son similares a las de aquellas que están ubicadas en las comunas previamente mencionadas, es decir: viviendas antiguas y en mal estado, carentes de servicios básicos y con altos niveles de hacinamiento.

Finalmente, la comuna de Estación Central en el Censo 2002 tenía una población de 1.364 inmigrantes de origen peruano, y en la encuesta Casen 2009 era la tercera comuna con mayor población peruana con 3.067 habitantes. En ella, tal como en las comunas mencionadas anteriormente, los migrantes se concentran en barrios conformados por edificios, casonas o viviendas muy antiguas (muchas veces sin requisitos mínimos de seguridad e higiene) en donde

la mayoría de las veces conviven en espacios muy pequeños arrendados como habitaciones grupos de hombres y mujeres solos o familias completas, siempre en condiciones altamente precarias.

1.5. El lugar de los niños/as hijos/as de inmigrantes en el Chile actual⁵

La situación de la población infantil, y más aún, el lugar reservado para los niños/as migrantes en la sociedad actual, ha sido por años una temática poco abordada en las ciencias sociales. Los estudios que se enfocan específicamente en la población infantil migrante, tienden a considerar a este grupo solo una vez que se ha comenzado a producir la inserción de la población adulta (generalmente de sus padres) en la sociedad receptora. Por otro lado, los espacios en donde se producen los procesos de integración de los menores hijos/as de inmigrantes en la sociedad de acogida son muy limitados y suelen reducirse fundamentalmente a las escuelas a las que asisten, y en menor medida, a los barrios en los que viven.

Con respecto a los estudios que se centran en la relación de los niños/as migrantes y la escuela chilena, es importante reconocer el trabajo desarrollado por Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2008) el cuál indaga en la inserción de los niños/as migrantes en el sistema escolar chileno, y concluye que los derechos y barreras jurídicas del país afectan negativamente este proceso. Siguiendo esta misma línea se encuentra el estudio realizado por Mardones (2006) el cual da cuenta de la exclusión de la cual son víctimas estos niños/as y la existencia de una sobre-concentración de la población de migrantes en el sistema escolar.

Por otro lado, son numerosos los estudios que dan cuenta de las dificultades que deben enfrentar los migrantes peruanos en su arribo al país: inserción al mercado laboral en puestos de baja calificación, inexistencia de políticas que protejan a los migrantes y numerosas trabas para regularizar su situación legal. Estas dificultades y complicaciones tienen su correlato en la construcción de la imagen de un inmigrante considerado inferior dentro de una jerarquía racial

⁵ Este apartado ha sido realizado con base en la información contenida en el Informe del 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”.

arbitraria, la cual tiene una incidencia directa en la integración que sus hijos/as tienen en la sociedad chilena. En este sentido, los hijos/as de inmigrantes peruanos, incluso habiendo nacido en Chile, están sujetos a un trato diferencial caracterizado por la exposición a vulnerabilidades de tipo estructurales y socioculturales que están en directa relación a la situación que viven sus padres en Chile.

Dentro de las vulnerabilidades estructurales a las que se exponen los niños/as hijos/as de padres inmigrantes peruanos, se encuentran las condiciones económicas en las que estos niños/as están insertos, producto de la inequitativa inserción laboral de sus padres en un mercado en el que tienden a adquirir los trabajos de mayor precariedad y de más baja calificación (lo que contrasta muchas veces con el nivel de preparación que traen consigo) debido a las enormes trabas con las que se encuentran al llegar a Chile para poder legalizar su situación y las certificaciones que poseen. Por otro lado se encuentra el entorno físico en el que se insertan, el cual se caracteriza por una alta segregación territorial, viviendas en mal estado, condiciones de hacinamiento, entre otros.

Las vulnerabilidades socioculturales de las que estos niños/as son víctimas se relacionan con la discriminación, los prejuicios y estereotipos que deben enfrentar de parte de la sociedad receptora, el maltrato físico y psicológico que reciben algunos niños/as en las escuelas, y la existencia de entornos poco favorables para su integración en el país, los cuáles influyen de forma negativa en la estabilidad emocional de los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos (Stefoni et al., 2008). En este escenario, resulta crucial dar cuenta que gran parte de los inmigrantes de origen peruano en Chile están siendo sujetos a un proceso de racialización, por lo que cabe preguntarse: ¿Son sus hijos e hijas también cuerpos racializados? Y habiendo nacido los niños/as en Chile ¿Siguen siendo considerados inmigrantes por las comunidades educativas de las escuelas a las que asisten?

Otro estudio vinculado a la temática de niños/as migrantes y educación escolar chilena ha sido elaborado por Mardones (2006) y se centra en la exclusión y sobre-concentración de población escolar de origen migrante en la comuna de Santiago, espacio en el cuál a los niños/as se les niega el acceso a determinados establecimientos educativos por tener condición de irregulares. Para el autor, estos migrantes están siendo víctimas de la denegación de uno de los derechos

fundamentales establecidos en la Declaración de los Derechos Humanos, como es la educación, integrándose en la sociedad chilena de forma segregada y en calidad de excluidos sociales. Esto se debe, en parte, a que el sistema educacional (chileno) al que los niños/as migrantes acceden es un sistema que no hace más que reproducir las desigualdades sociales de otros ámbitos de la sociedad: “su sistema educacional se estructura inequitativamente según el nivel de los resultados académicos que presentan los/as niños/as y jóvenes de estratos socioeconómicos inferiores” (Mardones, 2006, p. 4).

En los últimos años se ha producido en el país un aumento significativo de las matrículas de niños/as hijos/as de inmigrantes, en consecuencia los procesos burocráticos de matrículas para alumnos extranjeros han tenido que acelerarse en muchas escuelas. A pesar de esto, siguen existiendo trabas importantes para que se desarrollen a la par de los procesos de los alumnos chilenos (Stefoni et al. 2008). Este tipo de situaciones se complejizan aún más en el caso de los niños/as indocumentados/as, ya que muchas veces sus padres no se encuentran familiarizados con la cultura burocrática del país, por lo que deben sortear complejas exigencias administrativas, o se encuentran con enormes trabas de tipo económico (debido a los altos costos que puede implicar el proceso de documentación migratoria y certificación) para poder matricularse.

La normativa vigente en Chile acerca del trato que debe otorgársele a los niños/as se basa en la Convención de Derechos del Niño⁶ a la que Chile adhiere el año 1990, asegura el acceso a la educación a todos los niños/as independiente de su origen o nacionalidad, sin embargo en la práctica no necesariamente esto se logra con tanta facilidad, siendo aún más difícil mientras más bajo sea el nivel socioeconómico del migrante. También es necesario agregar que cuando la inmigración es ilegal, la mayoría de las veces las familias completas viven sin documentación, quedando los niños/as en una situación de extrema vulnerabilidad, sin derechos a una

⁶ El año 1990 Chile en conjunto con otros 57 países ratifica la Convención de Derechos del Niño en donde asume la responsabilidad de velar porque todos los niños y niñas (independiente de su nacionalidad,) gocen de los derechos y principios que en ella se establecen. La Convención se guía por cuatro principios fundamentales que son la No discriminación; El interés superior del niño; Supervivencia, desarrollo y protección; y Participación.

nacionalidad y a un nombre, dificultándose su acceso a educación y la salud, lo que puede provocar situaciones extremas como la mendicidad, la delincuencia o las adopciones ilegales.

Aunque no existen cifras claras respecto del número de niños y niñas de origen migrantes residentes en Chile, de acuerdo a Martínez (2003) el total para el año 2002 correspondería al 18,4% del total de población migrante, es decir, a 35.000 niños y niñas a lo largo de todo Chile, de los cuales 13.500 residirían en la Región Metropolitana. Esta cifra está sujeta a modificaciones debido a que parte de los migrantes residentes en el país se encuentran viviendo en condiciones de ilegalidad o ya han obtenido la nacionalidad chilena, por lo que les resulta práctico valerse de ella. Dado el incremento de la inmigración peruana en los últimos años, esta cifra podría aumentar y con ello los problemas de inserción e integración a los que se ve enfrentada esta comunidad.

A este respecto, existe un estudio realizado desde el área de la salud por Vásquez (2009) que indaga en las nuevas demandas que ha recibido el sistema de salud chileno a partir de la llegada de la población infantil inmigrante. Por otro lado, Suárez (2010) ha realizado un reciente trabajo sobre la construcción de identidades en la Escuela República de Alemania del Barrio Yungay en donde describe un interesante escenario de interacciones de dos contextos culturales donde se encuentran niños/as chilenos con niños/as de origen latinoamericano, principalmente peruanos/as. La autora da cuenta de que en ese espacio social operan distintos dispositivos y discursos de saber/poder que se encarnan en los niños/as en un contexto de desigualdad cultural. La identidad de los mismos se construye entre dos culturas, donde prevalece la dominación de la chilena como la cultura legítima desde la cual se van organizando los deseos e intereses de los otros niños/as hijos/as de inmigrantes latinoamericanos.

Desde un punto de vista psicosocial, los niños/as peruanos viven la ausencia propia de una desintegración familiar provocada por la migración de sus padres cuyos efectos pueden transformarse en sentimientos de abandono y de vulnerabilidad a lo que se agrega la pérdida de su garantía para acceder a los otros derechos humanos (Martínez y Sauri, 2003).

1.6. Percepción del profesorado sobre los alumnos inmigrantes

En el último tiempo se han realizado diversos estudios en distintos países que han abordado la relación que se produce entre el alumnado de origen inmigrante y el cuerpo docente de las escuelas de acogida. Campo, Álvarez, Castro y Álvarez (2005) realizan un estudio para conocer cuál es la opinión del profesorado de educación primaria acerca de la integración de alumnos inmigrantes en las escuelas en la comunidad autónoma de Asturias, España. Los autores parten de la base de que el proceso de integración de los alumnos extranjeros esta mediado no sólo por las distintas leyes de inmigración que existen en un país, sino también por otros factores, tales como la disponibilidad de recursos económicos de los lugares en donde se eduquen y la actitud que adopten los miembros de la comunidad educativa hacia ellos. Dentro de las principales conclusiones de este estudio, se encuentra el hecho de que, al igual que en otras investigaciones, el profesorado tiene una opinión ambivalente respecto de la presencia de niños/as extranjeros en las salas de clase ya que, aunque algunos presentan actitudes favorables hacia su presencia, hay parte de los profesores que presentan actitudes negativas hacia los alumnos inmigrantes, pues afirman que los alumnos extranjeros dificultan el funcionamiento de las clases. Por otro lado, se constataría en estos profesores la existencia de un sentimiento de compasión hacia los alumnos extranjeros, lo que podría afectar negativamente su rendimiento académico y su integración.

Otro estudio que indaga en la opinión del profesorado respecto de la presencia de alumnos inmigrantes en las salas de clases ha sido realizado por Ortiz (2008). Para los tutores y directores de la provincia de Almería (España) que participaron del estudio, la presencia del colectivo de estudiantes inmigrantes es uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo español puesto que la admisión de alumnos inmigrantes a las escuelas ha traído consigo una serie de cambios en la cotidianidad, los que han resultado ser fundamentalmente negativos, y que en el estudio son plasmados en forma de afirmaciones o adjetivos, que se resumen principalmente en seis: 1. Más trabajo y esfuerzo, 2. Trabajo añadido, extra o adicional, 3. Preocupación, frustración, angustia, etc., 4. Un problema, 5. Enriquecimiento, riqueza cultural y conocimiento de otras cultura, y 6. Reciclaje y formación.

Según lo planteado por esta autora, los profesores de primaria tienden a no ver la existencia de prácticas y discursos racistas al interior de las salas de clase, por lo que consideran innecesaria la intervención de otros profesionales que pudiesen ayudar a resolver conflictos en las aulas. La imagen de racismo que tienen los profesores es la de una acción explícita de violencia o conflictiva, y no aquello que está presente en los discursos más sutiles de alumnos y profesores.

Otro punto importante que destaca esta misma autora es que existen varios factores que determinan la falta de integración de los alumnos extranjeros. Sin embargo, el factor principal es el desconocimiento de la lengua, al que le siguen otros como las costumbres distintas, las diferencias culturales, etc. El aspecto físico es también mencionado en esta investigación como un factor relevante para la integración de los niños/as, ya que a pesar de que los profesores afirmen no concederle mayor importancia, igualmente aparece frecuentemente en sus discursos. En este sentido, la similitud física de algunos niños/as inmigrantes con los niños/as de la cultura mayoritaria les permitiría a los primeros pasar mayormente desapercibidos: “el color de la piel funciona como un instrumento para etiquetar al «otro», tal y como funcionaba en las clasificaciones raciales del siglo XIX. En este contexto, el ideal de tender a la igualdad se confunde con la preferencia por igualar” (Ortiz, 2008).

Lo que se detecta en el discurso de los profesores es lo que se conoce como “nuevo racismo”, en donde tras un discurso aparentemente no discriminatorio e integrador, se esconden una serie de prejuicios y representaciones negativas en torno a los inmigrantes extranjeros.

Jordán (2001) escribe un artículo sobre la importancia que tiene el profesorado no sólo como el principal responsable del proceso de aprendizaje, sino que a la vez, y aún más importante, como mediador del proceso de integración escolar en alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. El texto tiene por objetivo dar cuenta de que el profesorado, a partir de sus actitudes, su comportamiento, su discurso (entre otros) contribuye enormemente en el proceso de integración de los alumnos/as extranjeros en las escuelas, pues como bien señala este estudio los profesores constituyen una herramienta que permite la integración plena de los alumnos extranjeros.

Para este autor no todos los profesionales que trabajan con minorías se proponen como un objetivo el lograr que se produzca una integración y una relación simétrica entre la comunidad mayoritaria y el grupo minoritario; el autor afirma que en diversos estudios realizados en distintos países, un porcentaje importante de profesores, reproducen durante la práctica diaria de docencia, estereotipos y prejuicios naturalizados existentes en las sociedades de las que provienen. La actitud que asumen los profesores respecto de las comunidades minoritarias en las escuelas es de vital importancia ya que la escuela es el espacio en donde los niños/as pasan gran parte de su vida, por lo que los profesores tienen un protagonismo esencial en sus vidas y pueden influir enormemente en sus comportamientos, pero también en su rendimiento académico, en las actitudes y opiniones que adquieren, etc. En este sentido, la integración del alumnado extranjero pasaría en gran parte por la actitud que asumirían los profesores, es por esto que resulta crucial que se produzca una toma de conciencia por parte de ellos sobre la importancia que tienen sus opiniones y su forma de actuar, tanto en los niños/as marginados como los que no lo son.

En el estudio elaborado por Stefoni et al. (2008) sobre niños y niñas inmigrantes de Santiago de Chile, se analizaron entrevistas realizadas a algunos miembros de la comunidad educativa (directores, jefes de UTP, inspectores, orientadores, apoderados y alumnos) pertenecientes a colegios con alta matrícula de población migrante. Parte de estas entrevistas buscaban indagar en la opinión del cuerpo académico acerca del desempeño académico de los niños/as migrantes. Dentro de los resultados se afirmaba que el cuerpo docente tendía a tener una opinión favorable respecto del nivel académico de los alumnos extranjeros, la cuál era aún más positiva en el caso de los alumnos peruanos. Igualmente en el estudio se resaltaban algunas características que los entrevistados destacaban en los alumnos de origen peruano, como sus capacidades para sistematizar el estudio, el orden, la responsabilidad con que ejecutaban tareas, entre otras (Stefoni et al., 2008). No obstante, igualmente se mencionaba la existencia de imágenes negativas sobre los niños/as hijos/as de inmigrantes las cuales, según las autoras, estaban directamente relacionadas con experiencias personales de los docentes con los niños/as.

Con respecto a la visión del cuerpo docente respecto de las familias de los niños/as inmigrantes, el estudio daba cuenta de que en general los directivos ven que los inmigrantes muestran preocupación respecto a la educación de sus hijos pues es vista como una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida actuales y tener un mejor futuro. Cuando se indaga en la visión que tienen sobre los niños/as, en general opinan que los niños/as tienen una preparación adecuada, pues se adaptan rápidamente a la rutina escolar chilena, presentando la mayoría de las veces un buen rendimiento. Según los directivos, el buen comportamiento y rendimiento académico se explica puesto que los padres inculcarían en sus hijos/as un espíritu de sacrificio y preocupación por el futuro (Stefoni et al., 2008).

1.7. Caracterización de las escuelas estudiadas y sus entornos⁷

A continuación se presenta una breve caracterización de las cuatro escuelas, y los barrios en los que ellas se emplazan, que fueron seleccionadas para ser investigadas por el proyecto Fondecyt n° 1110059 *“Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”*. Las escuelas pertenecen a cuatro comunas: Santiago, Recoleta, Estación Central e Independencia, cuatro comunas reconocidas en distintos estudios por su alta concentración de migrantes (Stefoni, 2008, Martínez, 2003, Mardones, 2005).

Siguiendo lo planteado por Stefoni et al. (2008), las comunas en donde residen la mayor cantidad de peruanos, excluyendo a aquellas en donde viven trabajadoras puertas adentro, son las cuatro antes mencionadas razón por la cual serán también las que acogerán un mayor número de niños/as hijos/as de padres inmigrantes en sus escuelas. Otro fenómeno interesante que se detecta en estas comunas y que se ha producido a raíz de la llegada de los migrantes es que en la actualidad se está produciendo una concentración de los niños/as hijos/as de inmigrantes en un número determinado de establecimientos, la mayoría de estos municipalizados.

⁷ La información de este apartado ha sido obtenida del Anexo n°4 del trabajo en terreno del Fondecyt n° 1110059 *“Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”*.

i. Santiago Centro: Escuela Básica República de Alemania

La Escuela Básica E- 66 República Alemania se ubica en la comuna de Santiago, y su dependencia recae en la Municipalidad de dicho territorio. En ella se imparte clases a niños y niñas, desde pre-kínder hasta octavo básico, en jornada escolar completa. Según información entregada por informantes claves de la escuela, los alumnos y alumnas de origen migrante conforman más del 50% de su matrícula, entre los que mayoritariamente se pueden encontrar niños/as de origen peruano, a los que les siguen numéricamente aquellos provenientes de Ecuador y de origen colombiano.

La institución escolar lleva el nombre de República Alemania desde el año 1953, pero su origen se remonta a comienzos del siglo XX. Según los antecedentes entregados por el establecimiento, la escuela proviene de la Escuela Mixta N° 19 que existía desde el año 1905, la cual luego del terremoto del año 1906 es trasladada a Matucana n° 1235, lugar donde ya funcionaba la Escuela de Hombres n° 16. En el año 1940 ambas escuelas son trasladadas a un nuevo edificio ubicado en Libertad n° 1242. Posteriormente, en el año 1953 la escuela se vincula a la Embajada de la República de Alemania, la cual inicia una relación de colaboración con el establecimiento, consolidándose su refundación y cambio de nombre por el de “Escuela República Alemania”.

El establecimiento educacional se encuentra emplazado al norte del antiguo Barrio Yungay, el cual se caracteriza por poseer un gran número de viviendas antiguas, conocidas como “casonas”, conventillos o cités, propiedades amplias y con varias habitaciones, aunque en muchos casos con una inadecuada infraestructura debido a las reformas que les han sido realizadas con el objetivo de albergar a un mayor número de personas. Estas viviendas suelen ser arrendadas y subarrendadas a inmigrantes, instalándose gran parte de las veces, varios hogares a la vez en una misma residencia.

En la década de los noventa el barrio empieza a ser poblado por inmigrantes principalmente de origen peruano. Sin embargo, no es hasta avanzado el año 2000 que comienza a desarrollarse un proceso de reunificación familiar por parte de esta comunidad, situación que trae consigo el

arribo de sus cónyuges o familiares cercanos desde Perú, los que muchas veces traen consigo a sus hijos/as.

La disminución de las matrículas de alumnos chilenos en la escuela junto con la llegada acelerada de un gran número de niños/as inmigrantes al barrio, fueron parte de las razones que motivaron a la dirección del establecimiento a generar estrategias para estimular la inscripción de niños y niñas de origen migrante en la escuela. Una de las estrategias fue la realización de jornadas de visita “puerta a puerta” a los hogares, con el objetivo de informar a los padres de la existencia de la escuela, y la entrega de folletos informativos sobre el establecimiento en la Plaza Yungay. De este modo, en los últimos años la matrícula de niños/as hijos/as de inmigrantes aumentó de manera considerable en el establecimiento, alcanzando más del 50% de su universo.

Los cambios en la matrícula influyeron en la política educacional de la escuela, en tanto, se han establecido en la práctica actividades programáticas que permiten visibilizar los orígenes de los nuevos alumnos, entre las que es posible destacar: cantar el himno nacional chileno y peruano cada lunes; la conmemoración de las fiestas patrias de ambos países; y la celebración de una fiesta costumbrista en la que se invitan agrupaciones de distintos países a presentar sus comidas y bailes tradicionales. El año 2011 se dicta el curso aprobado por el Ministerio de Educación a los alumnos/as de séptimo básico: “Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Sudamérica” el cuál entrega un enfoque multidimensional de la historia sudamericana.

ii. Estación Central: Escuela Unión Latinoamericana

La Escuela Básica Unión Latinoamericana está ubicada en la comuna de Estación Central, y actualmente imparte jornada completa a sus alumnos/as en cursos que van desde pre-kínder a octavo básico. Cuenta con una matrícula de 324 alumnos/as, de los cuales aproximadamente un 20% son de origen migrante, y mayoritariamente peruanos, de acuerdo a los datos entregados por el establecimiento. La institución se ubica en la calle Santa Teresa n°1071 al interior de la población “La Palma”, sector con un nivel importante de residentes inmigrantes latinoamericanos (especialmente de origen peruano) y una presencia significativa de residentes de origen mapuche.

En cuanto a su historia, los entrevistados señalan que la escuela se forma en la década de los ochenta cuando la Iglesia Católica, a través de la orden Jesuita, cede el terreno en donde se sitúa actualmente, y las personas que habitaban los campamentos aledaños comienzan la autoconstrucción de dos pabellones en donde se alojarán las salas de clases. Con el paso de los años, a la construcción inicial se le han sumado otras edificaciones a través de fondos entregados por el Estado, transformándose en una edificación relativamente nueva.

En el entorno de la escuela se puede apreciar un contexto urbano caracterizado por escasas áreas verdes, zonas públicas donde prevalecen los suelos de tierra, con escasos árboles y angostas veredas de concreto. No es raro ver restos de basura en el suelo y perros callejeros durmiendo a la sombra de algún muro. En las calles aledañas se ubican los *cités*, propiedades que se han edificado sobre grandes terrenos con un gran número de habitaciones en los que viven varias familias, mayoritariamente inmigrantes. Estas residencias de gran tamaño muchas veces han sido modificadas por los dueños o arrendatarios para poder albergar un mayor número de personas, pudiendo contar algunas con más de veinticinco habitaciones, pese a lo cual mantienen el número de baños original, teniendo que ser compartidos por todos los residentes del lugar.

iii. Recoleta: Escuela Puerto Rico

La Escuela Básica Puerto Rico está ubicada en la comuna de Recoleta, es municipalizada, mixta e imparte jornada completa a alumnos/as desde pre-kínder a octavo básico. Cuenta con 333 alumnos/as matriculados, de los cuales aproximadamente un 10% son de origen extranjero, en su mayoría hijos de inmigrantes peruanos según datos entregados por la institución escolar en cuestión. El establecimiento se ubica en el sector norte de la comuna de Recoleta, en una moderna y extensa infraestructura, cercana al metro Dorsal y al edificio municipal.

En sus inicios el establecimiento era un anexo de la Escuela España y llevaba por nombre Escuela Vocacional n°359, y no es hasta el año 1961 que comienza a funcionar bajo el nombre de Escuela Puerto Rico. En ese entonces aún era parte de la comuna de Conchalí, y solo desde hace 15 años que pertenece a la comuna de Recoleta. En el año 2002 se fusionó con la Escuela

Rómulo Gallegos y la Escuela Perú, debido a la baja matrícula de estos dos últimos establecimientos públicos.

Hace dos años, la Escuela Puerto Rico comenzó a implementar un proceso de mejoramiento de la calidad académica de los/as alumnos/as por medio de la intervención sobre la convivencia escolar a través de la ejecución de los llamados “recreos entretenidos”. Para ello, la directiva invirtió en la compra de taca-tacas, una mesa de ping-pong, un *playstation*, un televisor plasma, juegos de mesa, elípticas, bicicletas estáticas, entre otros, los cuáles son utilizados en los recreos de cada jornada. Los juegos están bajo la responsabilidad de niños/as pertenecientes a los distintos cursos que previamente han presentado problemas de conducta (en algún momento eran tildados de “niños/as problemas”) los que al comenzar cada recreo instalan y supervisan el uso adecuado de los implementos. A la vez, la sala de computación es abierta para que pueda ser utilizada por los niños/as de mejor comportamiento en la hora anterior al recreo. Por otro lado, la cancha es utilizada según un horario en el que se establece el turno de cada curso en distintos días de la semana, dejando el día jueves exclusivamente para fútbol femenino.

iv. Independencia: Colegio George Washington

La Escuela Básica N° 1548 “Colegio George Washington” está ubicada en la calle Maruri N°561 de la comuna de Independencia. Es un establecimiento educacional particular subvencionado y ofrece cursos desde pre-kínder hasta octavo básico con un solo curso por nivel, repartidos en dos jornadas: mañana y tarde. Durante la mañana asiste pre-kínder y desde tercero a octavo básico, y durante la tarde kínder, primero y segundo básico.

La escuela se encuentra ubicada en una zona comercial de la comuna de Independencia, entre las calles Maruri y Rivera, cercano a un centro de comercio de telas, y a pocas cuadras de la Vega Central y la Estación Mapocho. En el barrio se encuentran residencias que se han habilitado para el arriendo de piezas a migrantes, en su mayoría peruanos, así como pequeños negocios: almacenes, centros de llamado e Internet y cocinerías peruanas.

El colegio tiene una matrícula que alcanza los 400 alumnos/as, de los cuáles un 80% son hijos/as de inmigrantes, la gran mayoría de ellos de origen peruano. A la vez, se presenta como una escuela abierta a recibir un alumnado heterogéneo, en cuanto acoge niños/as con necesidades educacionales especiales. En este sentido, la escuela se propone la siguiente misión: “desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos, a través de aprendizajes cada vez más significativos, considerando nuestra diversidad social y cultural. La escuela se caracteriza por su formación humana, que facilita el desarrollo de la conciencia.”⁸. Con el objetivo de promover el respeto por la diversidad, la escuela realiza actividades de carácter cultural como talleres extra-programáticos y la celebración de fiestas costumbristas, entre otros.

2. Problematicación

Teniendo en cuenta las evidencias sobre la realidad migratoria chilena actual y principalmente el caso de la comunidad peruana, resulta interesante indagar respecto al lugar que ocupa un actor que con los años ha ido adquirido mayor presencia dentro del perfil migratorio chileno: los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos. Para entender la presencia y la forma de desenvolverse de este grupo en la escuela chilena, resulta adecuado el marco teórico conceptual elaborado por Pierre Bourdieu. Este autor centra parte de su carrera investigativa en el estudio de la escuela como entidad encargada de legitimar las diferencias sociales, utilizando conceptos como arbitrarios culturales, campo, habitus y capitales (entre otros)⁹.

Respecto al concepto de campo, señala Bourdieu que los agentes se desenvuelven en el espacio social a partir de un *sentido del juego*, el cual les permite conformar la comprensión de lo cotidiano y anticiparse a las situaciones sin tener que cuestionarse todo el tiempo por el

⁸Información obtenida en la página web del colegio George Washington <http://www.cgw.cl/CGW/index.html>

⁹ En el Capítulo II: Enfoque Teórico se abordarán en mayor profundidad cada uno de estos conceptos.

sentido de sus prácticas. Este conocimiento que guía el actuar de los agentes se expresa en una selección de significados, estructuras de acción, representaciones sociales, conocimientos y expresiones, que son los que dan forma a la cultura propia de un grupo social.

La familia y la escuela, son dos de las instituciones que en las sociedades modernas se encargan de transmitir en los niños/as, mediante el ejercicio de la acción pedagógica, una cultura característica de la formación social en la que se encuentran inmersos. La arbitrariedad cultural, que en un grupo social se considera dominante, es la que pertenece a las clases dominantes, y la enseñanza de ésta contribuirá a la reproducción de la estructura de distribución (desigual) del capital cultural.

Aunque ambas instituciones (familia y escuela) son cruciales en la conformación del *habitus* en los agentes, no se puede obviar el hecho de que son dos instancias que se desarrollan de forma paralela, y que por lo tanto no necesariamente transmiten los mismos arbitrarios culturales a los niños/as. Mientras que las familias colaboran en la formación de un *habitus primario* (a través de una socialización primaria y de procesos de herencia social), la escuela transmite las prácticas culturales que son consideradas “legítimas” en una sociedad determinada, las que a su vez se corresponden con el arbitrario cultural de las clases dominantes, grupos que detentan el poder y poseen los medios para reproducir el *status quo* en una sociedad, legitimando de esta manera su dominación.

En los primeros años los niños/as adquieren de manos de sus familias una serie de hábitos, disposiciones y gustos que serán determinantes en su desarrollo posterior. A pesar de que el *habitus* para Bourdieu puede ser replanteado por los agentes con el paso de los años y el desarrollo de nuevas experiencias, el autor reconoce que este nunca cambiará de forma radical ya que la primera socialización es crucial en la adquisición de una “forma de ver el mundo social”.

El proceso migratorio significa para los migrantes no solamente un cambio territorial y un nuevo trabajo, sino que también, y sobre todo un choque cultural, puesto que al haber sido socializados en una cultura diferente, el sistema de arbitrarios culturales que traen consigo puede alejarse significativamente del arbitrario cultural dominante en el país de acogida. Esta

situación afectaría principalmente a los niños/as, puesto que serían ellos quienes al asistir a la escuela se verían más expuestos a cambiar los arbitrarios culturales adquiridos en sus hogares o en sus países de origen.

Los apoderados provenientes de otros países, y en el caso de esta investigación, los de origen peruano (al haber sido socializados en sus primeros años en otro país) que viven en Chile transmitirían a sus hijos, al interior de sus hogares, capitales culturales que podrían ser distintos que aquellos inculcados por las familias chilenas. Esta diferencia se haría patente luego en los establecimientos educacionales en donde se insertarían los hijos/as de extranjeros, y sería percibida también por la comunidad educativa de las mismas.

A su vez, esta situación, produciría en los niños/as hijos/as de padres migrantes una dicotomía permanente, puesto que en sus hogares se les enseñarían conceptos, representaciones y significaciones propias del país de donde provienen sus progenitores, mientras que en la escuela chilena se les inculcaría un sistema simbólico de significados distinto, donde los capitales culturales que poseen no necesariamente tendrían el mismo valor que en el país de origen de sus padres.

Como la acción pedagógica es ejercida al interior de las escuelas por las autoridades escolares, resulta crucial ahondar en los discursos de la comunidad educativa escolar (profesores, directores, auxiliares y directores) de manera de conocer cuál es la visión desde la perspectiva del arbitrario cultural dominante, de los capitales culturales apreciados por la escuela chilena en los niños/as inmigrantes (o hijos/as de inmigrantes).

En específico, esta investigación busca explorar en la visión que tiene la comunidad educativa sobre los capitales culturales de los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos. Es así como surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los capitales culturales apreciados y despreciados en los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos por la comunidad educativa de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago?

3. Justificación y relevancia de la investigación

En cuanto a las relevancias prácticas de la presente investigación cabe destacar la contribución que supone el estudio de un grupo que ha tenido un enorme crecimiento en los últimos años en nuestro país y que no ha sido abordado con la importancia que se merece por los estudios sociológicos como son los niños/as inmigrantes o descendientes de padres peruanos, vistos desde la perspectiva de quienes juegan un papel crucial en el desarrollo de vida diaria al interior de las escuelas, como es el caso de los miembros de la comunidad educativa de las escuelas de Santiago de Chile.

En este sentido, la presente investigación busca convertirse en un aporte práctico puesto que aborda un fenómeno reciente como es la llegada de niños/as hijos/as de padres migrantes debido a procesos de reunificación familiar y el nacimiento de segundas generaciones de migrantes en Chile, pero también porque se propone dar a conocer el escenario (gran parte de las veces adverso) al que deben enfrentarse estos niños/as descrito desde la voz de la sociedad de acogida.

Los niños/as hoy en día y de forma cada vez más habitual, se convierten en actores protagonistas de los flujos migratorios, por lo que la forma en que éstos interactúan en nuevos entornos culturales y la manera en que son recibidos por las sociedades de acogida, son temáticas que deben ser consideradas y abordadas por la investigación social.

Como relevancia teórica, esta investigación trabaja, pone en práctica y confronta con una realidad determinada los constructos teóricos propuestos por el sociólogo Pierre Bourdieu. Principalmente aborda los conceptos de capital, *habitus*, campo, y arbitrarios culturales, aplicándolos a una realidad concreta como es la escuela chilena. Esta última será entendida como un campo configurado a partir de los distintos capitales puestos en juego por los niños/as según la visión de las comunidades educativas (profesores, psicólogos, directores, etc.). Por otro lado, la escuela es vista, en términos del mismo autor como un campo en donde se desarrolla la vida cotidiana de los niños/as, es decir, como un espacio simbólico en donde lo que está en juego es la apropiación de un capital simbólico atinente a tal campo.

Asimismo, otro aspecto teórico relevante que se plantea es la lectura interpretativa del concepto de capital cultural de Bourdieu, de manera de poder realizar una descripción de los capitales culturales que los niños/as hijos/as de inmigrantes traen consigo, y el uso que los mismos dan a estos capitales para poder integrarse en la escuela chilena. A la vez, se debe destacar que a lo largo de la investigación surgieron nuevos tipos de capitales culturales, los cuales se presentan como aspectos novedosos derivados de la investigación.

Finalmente como relevancia política, esta investigación da cuenta de un problema que ha sido pocas veces visibilizado en nuestro país, como es la configuración de una segunda generación de inmigrantes y la forma en que la sociedad de acogida reacciona ante ello. En países que históricamente han desarrollado importantes flujos migratorios como Francia, los migrantes de segunda generación han sido objeto de luchas simbólicas por la reapropiación de una identidad, especialmente en este momento en que el flujo de inmigrantes que llega a este país es cada vez más alto. En este sentido, resulta crucial conocer las nuevas configuraciones del espacio escolar en donde se desenvuelven estos nuevos actores de manera de poder elaborar políticas y leyes acordes a este reciente proceso.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Describir y examinar los capitales culturales apreciados y depreciados en los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos desde la perspectiva de la comunidad educativa de las escuelas básicas con población migrante entre sus alumnos de la ciudad de Santiago.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar y clasificar los capitales culturales apreciados, inculcados y premiados por la comunidad educativa de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago en los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos.
- Describir la percepción de la comunidad educativa sobre la forma en que los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos utilizan sus capitales culturales para desenvolverse en el campo escolar de la ciudad de Santiago.
- Describir que tipo de capitales culturales son despreciados en los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos por parte de la comunidad educativa de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago.
- Conocer si los discursos de las comunidades educativas de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago son portadores de una nueva forma de racismo.

Capítulo II: Enfoque teórico

El presente marco teórico está estructurado, principalmente, a partir de las aportaciones del sociólogo Pierre Bourdieu en torno a los conceptos de capital, *habitus*, campo y arbitrarios culturales; y en específico aquellos aportes que permiten entender qué tipo de capitales culturales son apreciados y despreciados por la comunidad educativa de las escuelas básicas de Santiago en los hijos de inmigrantes peruanos (que pueden traer consigo desde sus lugares de origen o haberlos adquirido aquí). Siguiendo los planteamientos del autor, esto último no podría ser comprendido sin examinar la cultura dominante que se busca inculcar en la escuela chilena ejercida principalmente a través de las autoridades pedagógicas.

Por último se presenta un capítulo que indaga en la temática del racismo, puesto que a primera vista pareciera ser que los discursos emitidos por parte de las comunidades educativas podrían ser eventualmente portadores de una nueva forma de racismo, que se hace presente en las formas más sutiles de la vida cotidiana.

1. Los aportes del concepto de *habitus* para la investigación

1.1. El origen social del *habitus*

Un debate que por años ha existido en la sociología ha sido la forma en que se debe abordar el mundo social. Esto ha generado una escisión entre los teóricos que han optado por abanderarse entre dos estrategias conceptuales: aquellos que adscriben a las teorías que otorgan importancia a la acción y quienes brindan importancia a las estructuras. La teoría de Bourdieu busca articular ambas posturas (Ávila, 2002; Castón, 1996; García, 2006; Gutiérrez, 2004; Rizo, 2006) comprendiendo que las dos son caras de una misma realidad.

Para el autor francés, el mundo social está constituido por dos órdenes, uno de tipo material y uno de tipo simbólico, por lo que al analizarlo se debe realizar una doble lectura. Un primer

orden (material) está constituido por la distribución material y los modos de apropiación de los bienes y valores que son socialmente escasos, mientras que un segundo orden (simbólico) se expresa en las distintas formas de clasificación, esquemas mentales y corporales, que se desempeñan como matriz simbólica de las acciones, pensamientos y representaciones de los agentes sociales (Ávila, 2002, p.12).

El concepto de *habitus* le permite al autor superar dos formas de entender el mundo social consideradas inadecuadas por él, pero muy en boga en la época en que escribe: subjetivismo y objetivismo. El subjetivismo, expresado teóricamente en la fenomenología y el existencialismo, comprende el mundo social como el resultado de la experiencia subjetiva del sujeto. En este sentido el sujeto tiene plena libertad y voluntad para construir su situación en el mundo: “presupone que el “sujeto” actúa en completa libertad, es una “conciencia sin inercia”, un sujeto trascendente sin constreñimientos” (Ferrada, 2008, p. 13). Al contrario de la corriente antes mencionada, el objetivismo postula que el mundo no es el resultado de la acción libre y consciente de los sujetos, sino que está totalmente estructurado y se configura a partir de las acciones de los sujetos, las cuáles a su vez, están determinadas por principios que son ejercidos mecánicamente desde el inconsciente. Para esta última postura, la libertad de los sujetos está totalmente condicionada y por ende las experiencias que tienen en el mundo están previamente determinadas.

Bourdieu utiliza por primera vez la palabra *habitus* en una investigación acerca del mantenimiento del mayorazgo en las sociedades campesinas, para describir las técnicas corporales de los campesinos de su pueblo natal (*Béarn*). Utiliza este concepto con el objetivo de que no sea considerado un sinónimo de costumbre, y a la vez destacar el poder creador que tienen los agentes (Ferrante, 2008).

Para Bourdieu los agentes tienen la capacidad de orientarse en el mundo social en virtud de que poseen ciertos principios que regulan sus actos y que actúan a través de ellos, es decir, actúan orientados por un sentido práctico. Esto último es lo que Bourdieu, haciendo una analogía con la idea del juego, entenderá como una capacidad de “anteponerse a la jugada” o de orientarse en el mundo social de forma adecuada, que no es más que lo que más tarde se entenderá como *habitus* o: “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras

estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1980, p. 86).

Son disposiciones de carácter duradero en cuanto no pueden ser modificadas fácilmente a voluntad, pues son el producto de un proceso de incorporación que es de larga duración, pero también en el sentido más estricto, ya que es el cuerpo el lugar por excelencia de la realización del *habitus*. Esto último, les permite a los agentes organizar las experiencias que tienen en el mundo (puesto que se traspasan categorías simbólicas y cognitivas), y a la vez actuar acorde a principios incorporados que estructuran sus prácticas, los que se expresan en formas específicas de hablar, de interactuar, de pensar, de actuar, de comer, de elegir, etc.

Son disposiciones transferibles en cuanto pueden ser traspasadas socialmente, de un individuo a otro, o de una generación a otra, otorgándole un sentido de unidad a las prácticas sociales. Para Bourdieu, al ser el *habitus* (en gran parte) producto de la historia de los sujetos, distintos agentes y estructuras colaboran en su formación, lo cual permite comprender que los agentes no son mónadas exentas de la influencia del entorno, y tal como éste influye en ellos, los mismos agentes traspasan también a otras generaciones sus modos de comprender el mundo, gustos, prácticas, disposiciones, etc. Es por esto que para Bourdieu: “la mayoría de las personas están estadísticamente destinadas a encontrar circunstancias similares a las cuales originalmente moldearon su *habitus*, por tanto, a vivir experiencias que vendrán a reforzar sus disposiciones” (Bourdieu, 1995, p. 92).

Son estructuras estructuradas ya que son el producto de una relación entre agentes y las estructuras sociales en las que se desenvuelven; mientras que son estructurantes puesto que son disposiciones que van generando nuevas prácticas (disposiciones estructurantes) producto de la exposición a diversas experiencias sociales a lo largo de la trayectoria vital de los agentes (aunque tienen vital importancia los primeros años de socialización) las cuales se han ido sedimentando y conformando un *habitus* determinado en cada agente.

El concepto de *habitus* le permite al autor dar cuenta que las acciones de los individuos no son producto de estructuras sociales internas ni tampoco de las estructuras sociales externas, sino que ambas se imbrican para dar pie a las prácticas, en donde los agentes no necesariamente

son conscientes de sus fines y propósitos, ni tampoco obedecen ciegamente reglas sociales: “el *habitus* le permite compaginar la libre iniciativa del individuo con la influencia exterior de las organizaciones” (Castón, 1996, p.81).

Es en el cuerpo de los agentes en donde se produce la imbricación de los dos estados de lo social, esto se debe a que la historia se objetiva en parte en instituciones, representaciones, imágenes, e interpretaciones, las cuáles son traspasadas a los agentes mediante el aprendizaje, permitiendo que lo social sea incorporado en los mismos cuerpos en forma de “disposiciones duraderas” que no son más que el mismo *habitus*.

1.2. *Habitus*: el papel que tiene la familia y la escuela en su formación

Los *habitus* de los agentes se conforman y constituyen mediante el aprendizaje, gran parte del cual es inculcado a través de la acción pedagógica realizada por ciertos agentes interesados en imponer un arbitrario cultural determinado en otros: “Su génesis [del *habitus*] está ligada a un modo de inculcación por parte del maestro, el cuál recurre a una gama amplia de ambientes e instrumentos didácticos para lograr la interiorización de un arbitrario cultural” (Ávila, 2002, p.15) y aunque el *habitus* de una persona puede desarrollarse e ir mutando a lo largo de toda su vida, es la infancia (socialización primaria) la principal etapa en la que se adquieren los esquemas, representaciones y categorizaciones que servirán de base para las formas de interpretación y percepción que acompañarán toda la vida a un agente.

Existen dos espacios fundamentales durante la infancia en donde se realiza el trabajo pedagógico mediante el cual se inculca el *habitus*: al interior de la familia y en la escuela. La primera es la responsable de generar el *habitus primario*, el cual se forja mediante la adquisición de conocimientos y capacidades específicas durante la socialización en el hogar: “Por ejemplo, mediante la acumulación inconsciente de experiencias específicas en la familia de origen, que son modeladas por la afiliación social específica de esta familia” (Herzberg, 2009,146). Por su parte, la escuela igualmente representa un espacio formativo importante en la vida de las personas, pues es en este espacio en donde los niños/as adquieren determinados modos de percepción e interpretación que serán utilizados a lo largo de toda su vida. Las

escuelas tienen como objetivo socializar a los niños/as para que estos adquieran un determinado arbitrario cultural de manera que este permanezca en sus cuerpos una vez que culmine el trabajo pedagógico, esto es lo que se entenderá como *habitus secundario*.

Para muchos niños/as, el hecho de que existan dos espacios importantes (familia y escuela) de adquisición del *habitus* y que ambos puedan transmitir contenidos distintos puede resultar una situación problemática. En este sentido, mientras mayor sea la distancia entre el *habitus primario* y el *habitus secundario*, mayores serán las dificultades que tendrán algunos niños/as para adquirir los esquemas de percepción que se transmiten en la escuela. Por el contrario, los niños/as que en sus hogares han sido educados en torno a los conocimientos que caracterizan a la cultura dominante, y por tanto han desarrollado un *habitus* más similar al que las escuelas buscan impartir, tendrán mayor facilidad para incorporar los conocimientos enseñados en la escuela, pues estarán más familiarizados con ellos.

Ahora bien, aunque para Bourdieu el aprendizaje adquirido en los primeros años es de vital importancia para la interiorización de determinadas formas de ver el mundo y de adecuarse a las relaciones sociales, el autor igualmente reconocerá que el *habitus* se podrá modificar con el paso de los años, puesto que debido a su carácter flexible y moldeable, los agentes, en cuanto sujetos reflexivos frente a situaciones nuevas, muchas veces decidirán adaptarse y reformular sus *habitus primarios* (Rizo, 2006, p. 3).

Dentro de la obra de Bourdieu, el libro “La Reproducción” escrito con Passeron, es el que otorga mayor importancia al sistema de enseñanza y a la escuela como la institución responsable de la reproducción de las estructuras sociales. Para los autores, el acto pedagógico en sí constituye un acto de inculcación de esquemas comunes de pensamiento y de acción, los cuales con el tiempo logran convertirse en *habitus* que se perpetúan en los agentes, y que reproducen las relaciones de dominación constitutivas de una sociedad determinada (Gutiérrez, 2004; Rizo, 2006).

1.3. La relación entre el *habitus* y el cuerpo

El estudio del cuerpo es una temática que por años ha sido dejado de lado por las ciencias sociales. Bourdieu ha sido uno de los pocos autores que ha ensalzado la importancia del cuerpo como portador de la historia social de los agentes. Según Varela (2009) la obra de Bourdieu representa una búsqueda por superar la ausencia de la consideración del cuerpo como una categoría social: “Toda la obra de Bourdieu está explícitamente cruzada por la necesidad ineludible de no sólo “colocar” en el discurso sociológico al cuerpo, de hacer de éste un eje epistemológico de lo social, sino también de entenderlo como representación simbólica y única entidad capaz de “materializar” las prácticas sociales” (Varela, 2009, p.96). Y aunque son varios los conceptos de este autor que permiten entender la incorporación de lo social en el cuerpo, pareciera ser que es el *habitus* el que mejor expresa esta idea. El cuerpo no puede entenderse independiente de lo social y viceversa, y puesto que el *habitus* está inmerso en el cuerpo mismo de los agentes, se ha incorporado a través de sus historias de vida expresado en gestos, en movimientos, en expresiones faciales, formas de moverse, formas de vestirse, etc.

Para Galak (2011) en la teoría de Bourdieu el cuerpo representa el eje articulador entre el agente y el mundo en que se desenvuelve, y es posible dar cuenta que a partir de su obra *El sentido práctico*, el *habitus* comienza a ser ligado de manera más fuerte a lo corporal: “El *habitus* es para Bourdieu “la historia hecha cuerpo”, posiciona al cuerpo en el centro de su proyecto teórico: el cuerpo es el punto medio, condensa, los *habitus* y los campos” (Galak, 2011, p. 44).

El espacio social es comprendido por Bourdieu como un lugar conformado por distintas posiciones sociales que son ocupadas por los agentes según la posesión o ausencia de determinados capitales. Estos últimos son los responsables de generar en los agentes los distintos puntos de vista que les permiten comprender tanto el espacio físico como el social. En este sentido, los agentes interactúan en el espacio social poniendo en juego los capitales que poseen, pudiendo mantener o modificar sus posiciones, moviéndose con plena libertad al interior de los campos a los que pertenecen, sin tener que preguntarse constantemente por las regularidades que ocurren en su interior. La incorporación en el cuerpo de este conocimiento para desenvolverse en los campos es lo que para Bourdieu posibilita una comprensión práctica

del mundo: “Si el agente comprende inmediatamente a través del cuerpo el mundo familiar es porque los principios que ponen en funcionamiento son el fruto de las estructuras del mundo en el que actúa” (Ferrada, 2008, p.14).

Para Ferrada (2008) la capacidad que tienen los agentes para desenvolverse en los campos de forma “natural”, con una especie de comprensión y conocimiento sobre cómo manejarse en su interior, se debe a que existe una relación entre el *habitus* y el espacio social que lo ha producido, la cual se expresa en el actuar de los sujetos a través de sus cuerpos. En este sentido, lo social existe por partida doble en forma de instituciones y *habitus*, y mientras que el cuerpo está en el mundo social, el mundo social está en el cuerpo: “las estructuras del mundo, que son estructuradas (socialmente construidas e históricas), están presentes en los cuerpos en forma de *habitus*, y gracias a un trabajo de adiestramiento corporal, tienden a resultar estructuras estructurantes, es decir, a generar unas prácticas sistemáticas y regulares, que tienden a reproducir la posición ocupada en el espacio social o campo, en el cual el *habitus* fue incorporado” (Ferrada, 2008, p.19).

Para Varela (2009) el *habitus* es una construcción teórica del pensamiento sociológico de Bourdieu que tiene por objetivo articular lo social y lo corporal, en este sentido: “el *habitus* es cuerpo socializado y, simultáneamente sociedad corporizada; es historia incorporada y cuerpo historizado; es cultura realizada en el cuerpo y cuerpo en desempeño cultural” (Varela, 2009, p.106). Varela estudia la noción del *habitus* elaborada por Bourdieu a partir de su expresión en la corporeidad, mediante el análisis de una serie de fotografías, a partir de esto llega a dos conclusiones:

- i. Los cuerpos son historia subjetivada, es decir, expresan y dan cuenta de disposiciones y posiciones por las que ha pasado un agente. Un cuerpo es la expresión misma de la historia que ha vivido y vive un agente en un momento determinado.
- ii. Los cuerpos no sólo son sujetos, sino que dan cuenta de discursos e instituciones, poder o capital incorporado. Al observar una fotografía se pueden ver sujetos con determinadas vestimentas y estéticas que dan cuenta de posiciones sociales y por ende de relaciones entre esas posiciones.

2. La noción de campo y capitales en Bourdieu

2.1. Sobre los campos

La noción de campo es utilizada por Bourdieu para dar cuenta del carácter relacional del mundo social, poniendo especial énfasis en la idea de que en su interior se producen relaciones entre distintas fuerzas. Este concepto le permite a Bourdieu hacer una ruptura a nivel ontológico con el pensamiento sustancialista, según el cual el mundo social estaba compuesto de entidades definidas en torno a sí mismas (como una suerte de esencia) menoscabando las relaciones que se establecían entre las mismas. Para Bourdieu en cambio, el mundo social debe ser entendido como un espacio en donde se conjugan relaciones de fuerza y donde cada posición ocupada por los agentes debe ser leída en virtud de las relaciones entabladas con otros agentes.

La teoría del campo sostiene que existe una tendencia hacia la diferenciación, que se traduce en la existencia de numerosos campos (arte, política, filosofía, incluso la familia) que pueden ser entendidos como “microcosmos”, los cuáles se diferencian a partir de las relaciones de fuerza que se establecen en su interior. En analogía al funcionamiento de un juego, cada campo tiene sus propias reglas, competencias, y habilidades específicas que hacen que lo que está en juego al interior de cada uno de ellos sea único: “el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreducibles a las que rigen los demás campos” (Bourdieu, 1995, p. 64).

En este sentido, al estudiar un campo nuevo no sólo se descubren características particulares de tal campo, sino que a la vez se progresa en el aumento de conocimiento sobre mecanismos que son universales a todos los campos, que como afirma Bourdieu, se especifican en función de variables que son secundarias (Bourdieu, 1976).

Para Bourdieu los campos pueden ser definidos como: “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte

determinados por ellas)” (Bourdieu, 1990, p. 135). Cada campo es un mundo cerrado, pero al interior de cada uno de ellos se desencadenan luchas internas entre quienes tienen el monopolio del poder y buscan defenderlo, y quienes recién ingresan y buscan ascender al interior del mismo, donde lo que está en juego son ciertos objetos (*enjeux*) e intereses específicos que resultan atractivos exclusivamente para quienes han sido formados para pertenecer a tal campo y que por lo tanto conocen las leyes necesarias para jugar en él, esto quiere decir: que existan personas con un *habitus* determinado que dé cuenta de su interés y conocimiento de las leyes del juego.

La estructura particular de cada campo es el estado en que se encuentran las relaciones de fuerza entre los agentes que pertenecen a él, es decir, la forma en que se encuentra distribuido el capital específico de cada campo en su interior. El objetivo de las luchas producidas al interior de los campos en todos los casos, es obtener el monopolio de la violencia simbólica o “autoridad específica” particular de cada campo: “La ocupación de las posiciones superiores no vendría determinada por la decisión de un señor o clase dominante, ni por procedimientos burocráticos de ascenso, sino por las propias luchas en el campo” (Martín, 2008, p. 16).

Aquellos que detentan el poder ejercen estrategias de conservación, en cambio los más desprovistos de capital realizan estrategias de subversión. Estos últimos suelen ser los más nuevos al interior de un campo, quienes para incorporarse al juego han debido adquirir los conocimientos prácticos para desenvolverse en su interior, al igual que conocer la historia pasada del mismo: “Los nuevos ingresados deben pagar una cuota de ingreso que consiste en el reconocimiento del valor del juego (la selección y la cooptación le conceden siempre mucha atención a los índices de adhesión al juego, de inversión en el juego) y en el conocimiento (práctico) de los principios de funcionamiento del juego” (Bourdieu, 1976, p. 4).

Siguiendo los postulados de Bourdieu, el mundo social puede comprenderse como constituido de microcosmos sociales (campos) independientes pero no necesariamente aislados ni ausentes de influencias mutuas, al interior de los cuáles suceden dinámicas particulares que responden a procesos de competencia que atañen exclusivamente a tal campo. Para Martín

(2008) los campos en la teoría de Bourdieu no sólo poseen una autonomía relativa, sino que poseen también otras cuatro características importantes (todas ellas interrelacionadas):

- i. Son espacios estructurados y jerarquizados de posiciones.
- ii. En su interior se producen luchas que redefinen constantemente su estructura.
- iii. En el interior de cada campo funcionan capitales específicos.
- iv. Cada uno de ellos tiene un tipo de creencia particular (*illusio*).

La estructura de un campo determinado se configura a partir de las luchas que han sucedido en su interior, y serán modificadas por luchas que puedan ocurrir en el futuro. Aquello que se modifica o redefine al ocurrir esas luchas, son los límites de cada campo.

Martín (2008) destaca que la noción de campo de poder es una potente herramienta metodológica, puesto que permite estudiar distintos grupos sociales y las relaciones que se entablan en su interior sin tener que reducirlo necesariamente a instrumentos de una clase dominante. A pesar de que en un inicio el concepto fue utilizado por Bourdieu para analizar la producción cultural, con posterioridad su uso se extendió a otros ámbitos ya que el concepto ponía el énfasis en una situación común a todos los campos: el desarrollo de relaciones de competencia para obtener el poder en juego y que le es específico a cada campo.

Bourdieu concibe el campo como un espacio de posiciones que son ocupadas considerando el volumen, estructura y trayectoria de capital que posee cada agente. De este modo, resulta imposible dar cuenta de la estructura y funcionamiento del mundo social sin reintroducir el concepto de capital en todas sus manifestaciones y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica. En este sentido, los agentes que forman parte de un campo determinado acumulan una determinada forma de capital y la invierten, situación que puede llevarlos a mejorar o empeorar la posición que ocupan en tal campo (Ávila, 2002).

La lucha al interior de los campos se desencadena debido a que los distintos agentes poseen cantidades desiguales de capital, y disputan por tener acceso o control a los bienes o recursos (capitales) más deseados (que a la vez son escasos), esto es el *enjeux* de las luchas, responsable

de la reproducción de la vida social: “sea que este bien apetecido sean las mujeres generadoras de hijos, la tierra generadora de renta, el trabajo generador de ganancia, el dinero generador de intereses de capital, o el conocimiento generador de competencias” (Ávila, 2002, p. 21).

2.2. Sobre los capitales

Para Bourdieu, la comprensión del mundo social no puede hacerse sin introducir el concepto de capital desde las acepciones que van más allá que la difundida por la teoría económica, la cual reduce las relaciones sociales al intercambio de mercancías, es decir, a aquellos intercambios orientados hacia la maximización de los beneficios. Con esto, la teoría económica reduce todas las demás formas de intercambio social a relaciones desinteresadas. Para Bourdieu en cambio, el intercambio mercantil es sólo una más dentro de las distintas posibilidades de intercambio social, pues existen otros campos, que incluso presentándose como la negación de lo económico, son motivados por el interés. En este sentido, el autor realiza la siguiente propuesta: “Una ciencia económica general de las prácticas debe procurar incluir el capital y el beneficio en todas sus manifestaciones, así como determinar las leyes por las que los diferentes tipos de capital (o de poder, que para el caso es lo mismo) se transforman unos en otros” (Bourdieu, 2000, p. 135). Para Bourdieu, siguiendo los planteamientos de Marx, el capital es lo que está a la base de la dominación, sin embargo, este capital no se reduce sólo al de tipo económico.

Los capitales son objeto de lucha al interior de los campos, y a la vez la posesión de estos es condición para poder acceder y participar del juego que se establece al interior de cada campo. Ahora bien, esto no quiere decir que la posesión de cualquier tipo de capital asegure el acceso a un campo determinado, ya que cada campo funciona como un mercado específico en donde en su interior se negocian, se producen y se valoran tipos determinados de capital: “Un determinado bien se convierte en capital cuando existe un mercado en el cual se fija el precio de ese bien, en función de las relaciones objetivas de fuerza establecidas entre los agentes del campo (productores y consumidores)” (Castón, 1996, p. 82).

Bourdieu destaca cuatro tipos principales de capital (que son a su vez transcendentales en sus investigaciones): capital cultural¹⁰ (expresado a través del saber en distintas formas y puede convertirse en capital económico), capital económico (directamente convertible en dinero), capital social (vínculos sociales que permiten obtener beneficios al interior de un campo que igualmente es convertible en dinero), y capital simbólico (prestigio o la influencia derivada de la posesión de un bien específico).

Según Ávila (2005) los capitales antes mencionados permiten, de distinta manera alcanzar determinadas posiciones en el espacio social. Por lo tanto, permiten también la reproducción y movilidad de los agentes que conforman un campo social específico, a la vez que la generación de estrategias por parte de los mismos para conservar o aumentar sus patrimonios, de manera de poder mantener o mejorar sus posiciones sociales.

El capital social, según Bourdieu, hace referencia a todas las redes y grupos (institucionalizadas o no) a los que pertenecen los agentes, y que les permiten (o potencialmente podrían permitirles) obtener ciertos recursos: “se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la *pertenencia a un grupo*” (Bourdieu, 2000, p. 148). Los capitales individuales de los agentes que pertenecen a una red se suman de manera tal que pueden ser utilizados por los demás agentes convirtiéndose en beneficios que son garantizados por la pertenencia al grupo. Los grupos pueden adquirir una forma institucionalizada (como el pertenecer a un club, un partido político, una universidad, etc.) o existir en la forma de grupos familiares, amigos, clases sociales, etc.

La efectividad de este capital se demuestra al momento de hacer uso de los beneficios que la pertenencia a estos grupos implica, es decir, al poner a prueba las relaciones de intercambio en las que se sustenta este capital. Ahora bien, los beneficios que otorga la pertenencia a un grupo determinado no necesariamente son perseguidos de forma consciente por los agentes; por otro lado, los beneficios no necesariamente son de tipo material, pues también pueden ser de tipo simbólico (como por ejemplo la pertenencia a un grupo que goza de alto prestigio social). La cantidad de capital social que posee un agente (volumen) se mide por la cantidad de

¹⁰ El concepto de capital cultural será revisado en mayor profundidad en el siguiente apartado.

relaciones o conexiones que posee al interior de un campo y de las cuáles puede hacer uso para su beneficio personal.

Dentro del grupo de capitales a los que Bourdieu hace referencia, el capital económico cumple un rol fundamental ya que puede ayudar a la obtención de todos los demás. Sin embargo, no necesariamente los demás capitales pueden transformarse fácilmente en él, ya que muchos campos se sustentan en la idea de un desinterés económico: “dichas manifestaciones tan sólo pueden producir sus efectos específicos en la medida en que oculten (sobre todo ante sus propios poseedores) que es el capital económico el que les sirve de base y el que, siquiera en última instancia determina sus efectos” (Bourdieu, 2000, p.158).

El capital simbólico está en juego en todos los campos y tiene que ver con el prestigio o reconocimiento que pueden alcanzar los agentes en cada uno de ellos. Cualquiera de los capitales antes mencionados puede ser transformado en capital simbólico, no obstante, para que esto suceda, los agentes deben invertir tiempo y dinero, pues eso es lo que asegura el reconocimiento de la distribución desigual de las posiciones. El poseer capital simbólico es lo que les confiere a los agentes una autoridad que es considerada legítima por los demás agentes en un campo determinado.

Siguiendo la lógica del juego con la que Bourdieu explica el funcionamiento del mundo social, la posición que un agente ocupa en un campo determinado estará en directa relación con los capitales que posee. Esta diferenciación (muchas veces jerárquica) que se genera entre las posiciones, se explica porque el capital se encuentra desigualmente distribuido entre los agentes que pertenecen a un campo. La posición que los agentes ocupan en un campo determinado dependerá de tres factores:

- i. Del volumen de capital que posean (en los distintos estados en que puede existir);
- ii. De la composición o estructura del capital (en referencia a los distintos tipos de capital que se poseen y el peso que tiene cada uno de ellos para determinar la posición);
- iii. De la trayectoria de los capitales (forma en que cambia el volumen y composición de los capitales de un agente con el paso del tiempo).

2.3. Las especificidades del capital cultural

Como se mencionó previamente, los capitales pueden ser bienes materiales pero también bienes simbólicos. Por lo tanto, los elementos culturales igualmente pueden ser entendidos como capitales que pueden ser adquiridos, intercambiados, acumulados o utilizados en el espacio social (Aguilar, 2011). Para Bourdieu (2000) el capital cultural puede existir en forma de conocimientos, habilidades, educación, o cualquier otro elemento que otorgue un mayor status en un grupo social.

En una organización social los agentes se apropian y acumulan capitales culturales. Los capitales que les permiten posicionarse mejor al interior de un campo son siempre aquellos que identifican a la cultura dominante. Sin embargo, esto no quiere decir que ciertos grupos sociales no posean capitales, sino que muchas veces los capitales que poseen no son los reconocidos por las clases dominantes, por lo tanto las diferencias más que de cantidad son de cualidad, es decir, de qué tipo de capitales son más o menos apreciados en un campo específico: “Los niños de clase obrera no tienen “menos” capital cultural que aquellos provenientes de la clase alta, sino que su capital cultural está más alejado del saber dominante, o sea, de “ la arbitrariedad cultural”” (Rodríguez & Valdivieso, 2008, p. 85).

Si los grupos en posiciones más bajas o “dominados” quieren ascender u ocupar mejores posiciones al interior de un campo, deben acercarse o asemejarse a quienes poseen el capital cultural dominante. Como bien señala Aguilar (2011), este contacto directo entre grupos sociales no necesariamente es amigable y puede ser conflictivo pues se busca imponer un sistema simbólico dominante sobre otros sistemas.

La apropiación de los capitales culturales por parte de los agentes se puede dar de tres formas:

- i. Por medio de la trasmisión familiar, la cual en cuanto entidad socializadora primaria y mediante un proceso de tipo afectivo-cognitivo se encarga de transmitir el *habitus* de clase “como una impronta en las cogniciones, comportamientos y percepciones que el individuo tenga de sí mismo y de su entorno” (Aguilar, 2011, p. 52). El *habitus* se convierte en un capital simbólico que determina las prácticas, lenguaje, significaciones,

representaciones, etc. Otorgándole a los agentes un sentido de la posición que ocupan ellos y el resto de las personas en el mundo.

- ii. Por medio del consumo de determinados bienes que son de tipo material “cuya finalidad no es otra que significar y comunicar al resto de la organización, la posición de la persona en el espacio social, generando así diferenciación de aquellos que están lejos de la doxa” (Aguilar, 2011, p.53). Al mismo tiempo con el consumo de estos bienes los agentes buscan demostrar cercanía o similitud con quienes representan y ejecutan el discurso dominante.
- iii. Finalmente, el capital cultural se puede adquirir por un medio institucionalizado, que puede presentarse en la forma de certificaciones, calificaciones o diplomas que acrediten la adquisición de un conocimiento específico que a la vez esté legítimamente demostrado por una institución que garantiza la adquisición de tal capital.

Para Bourdieu & Passeron (1979) las familias no solamente pueden dejar como herencia a sus hijos capitales de tipo económico, puesto que a la vez, de manera inconsciente se transmite constantemente de generación en generación un tipo específico de capital cultural en forma de ideas, valores y *habitus* (Rodríguez & Valdivieso, 2008, p.85). A los niños/as pertenecientes a las clases superiores y medias sus padres les traspasan un capital cultural más similar a la “arbitrariedad cultural” que se inculca en la escuela y más tarde en la Universidad, por lo que al entrar a estas instituciones tienen mayores facilidades para adaptarse y más probabilidades de éxito académico que los niños/as de clases bajas.

Para Aguilar (2011) el hecho de que la población de origen migrante adquiera elementos culturales pertenecientes al grupo dominante, no significa que eliminen las prácticas culturales y comunicativas que traían consigo desde su país de origen, y en este caso desde sus hogares. Este autor, enfocado en estudiar a una comunidad migrante originaria de México que vivía en un estado de Estados Unidos, considera que las comunidades migrantes para adaptarse a los nuevos entornos deben asimilar ciertas características de la comunidad receptora, y lo logran

por medio de la adopción de un capital cultural que en cada sociedad es considerado como “normal”.

Para Bourdieu, el capital cultural puede existir bajo tres formas: incorporado en los agentes, objetivado en bienes culturales, o institucionalizado en títulos académicos.

- i. Capital cultural incorporado: Este tipo de capital encuentra su medio de expresión en el cuerpo mismo de los agentes. Toda la cultura y el conocimiento al que están expuestos los agentes a lo largo de toda su vida es incorporado por los mismos y utilizado a modo de inversión: “La acumulación de cultura en estado incorporado, presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, *cuesta tiempo*” (Bourdieu, 2000, p. 139).

La forma de expresión del capital cultural incorporado en los agentes es su propio *habitus*, por lo tanto el traspaso de éste se produce de forma inconsciente mediante herencia social por medio de la socialización en distintas instancias como son la educación primaria familiar, la escuela, la universidad, etc.

La invisibilidad con la que se produce el traspaso de este tipo de capital (a diferencia de lo que sucede con el capital económico) es lo que hace que tienda a ser considerado un capital simbólico, obviando su carácter “interesado” o movido por lo económico. Sin embargo, igualmente en la sociedad moderna la posesión de capital cultural está estrechamente ligada a la posesión de capital económico por parte de las familias, ya que mientras mayor sea la capacidad de éstas últimas de mantener a sus hijos económicamente (sin que éstos trabajen), mayor será el tiempo que éstos podrán gastar en adquirir capital cultural.

- ii. Capital cultural objetivado: Hace referencia a las formas en que se materializa el capital cultural en forma de objetos como son los libros, pinturas, obras de arte, música, etc. Ahora bien, Bourdieu será enfático en señalar que las propiedades de este capital no pueden comprenderse sin su forma incorporada; esto se debe a que lo que posibilita una real apropiación es la capacidad cultural de hacer uso y disfrutar de tales obras: “lo

que se transfiera es sólo la propiedad legal, puesto que el elemento que posibilita la verdadera apropiación no es transferible, o al menos no necesariamente” (Bourdieu, 2000, p. 144).

En este sentido, se puede poseer el capital económico para adquirir el capital cultural objetivado. Sin embargo, para que quién lo posea pueda hacer uso de éste como arma para posicionarse en un mejor lugar al interior de un campo, debe saber cómo utilizarlo, para lo cual necesita de un capital cultural incorporado determinado.

- iii. Capital cultural institucionalizado: Este capital es la materialización del capital cultural incorporado en forma de títulos, certificaciones, diplomas, etc.: “El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2000, p. 146). Los títulos académicos confieren a quienes los poseen un reconocimiento de parte de una institución del capital cultural que poseen.

Los títulos son el producto de una transformación del capital económico en capital cultural, por lo que tienen un valor determinado, lo que los hace intercambiables por otros de igual valor, a la vez que transformables en dinero en el mercado: “la inversión académica no tiene sentido a no ser que se garantice objetivamente, al menos en parte, la reversibilidad de la conversión originaria de capital económico en capital cultural” (Bourdieu, 2000, p. 148).

3. Arbitrarios culturales dominantes y dominados

Lo que se entienda por la cultura de un grupo social o una sociedad determinada, será siempre una definición social que es producto de una realidad particular e histórica. Es por esto que todas las culturas son en cierto modo arbitrarias, incluso aquella que en un momento determinado es considerada la cultura dominante y legítima. A pesar de que se tienda a olvidar la génesis de las arbitrariedades culturales y a esconder bajo la idea de la existencia de un

“inconsciente cultural”, en el entendido de que las cosas siempre han sido de una forma y no de otra, la selección de significados que da cuenta de la cultura de un grupo siempre ha sido y seguirá siendo producto de la historia. Como afirma Bourdieu, los significados que constituyen la cultura de un grupo social son siempre arbitrarios y esto se debe a que: “la estructura y las funciones de esta cultura [y de cualquier cultura] no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la <<naturaleza de las cosas>> o a una <<naturaleza humana>>” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 48). No obstante, los significados que constituyen la cultura de una sociedad son absolutamente necesarios para un grupo social, puesto que representan el sistema simbólico que entrega coherencia a las prácticas que se realizan en su interior.

Para que se produzca la reproducción de la estructura social y las relaciones de clases al interior de una sociedad o una formación social, es necesario que se produzca la reproducción del sistema de arbitrariedades culturales que lo caracteriza. Para Bourdieu, en toda sociedad, este sistema, o bien la selección de significados que se busca imponer a la totalidad de la sociedad, es siempre la cultura de las clases dominantes, la cual se trasmite a pesar del desconocimiento de las razones de su legitimidad: “Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales que son transmitidas a través de los procesos de socialización, disfrazados de legitimidades no cuestionadas (la imposición ha de ser vista como independiente de las relaciones de fuerza) y como cuestión meramente técnica” (García, 2006, p. 73).

La acción pedagógica por medio de la cual se realiza el proceso de reproducción de las relaciones de clases es en sí un acto de violencia simbólica puesto que tiene la facultad de imponer como legítimas determinadas significaciones, escondiendo las relaciones de fuerza entre grupos o clases que le subyacen. Por otro lado, la acción pedagógica reproduce e impone una selección de significados arbitrarios que expresan los intereses de un grupo o clase dominante. Esta no puede ser ejercida si no es en forma de una relación de comunicación que esconda permanentemente tras de sí el poder arbitrario que la sustenta, de manera que el desconocimiento social de la verdad objetiva es condición fundamental y obligatoria para su desarrollo.

La acción pedagógica no puede desarrollarse si no es por medio de una autoridad pedagógica, la que puede ser entendida como la autoridad legítima que esconde la violencia simbólica que la sustenta y que goza del reconocimiento de los agentes mientras el fundamento de la relación de fuerza en que se encuentran se mantenga escondido: “El reconocimiento de la autoridad pedagógica nunca se puede reducir completamente a un acto psicológico y menos aún a una aceptación consciente, como lo demuestra el hecho de que nunca es tan completa como cuando es totalmente inconsciente” (Bourdieu & Passeron, 1979, p.54).

Como afirman los mismos autores, el reconocimiento de la legitimidad de la autoridad pedagógica por parte de los agentes en las situaciones de aprendizaje condiciona la recepción de la información, dando cuenta que el “acto de escuchar” no es suficiente. Por otro lado, la autoridad pedagógica alcanza tal nivel de reconocimiento y de confianza casi ciega por parte de los agentes, que incluso se tiende a reproducir en ella el modelo de relación entre padres e hijos, haciendo incuestionables los conocimientos que trasmite y las sanciones que ejecuta.

Para Bourdieu y Passeron (1979), la acción pedagógica puede ser ejercida por:

- i. Los miembros educados de una formación social o grupo a través de la educación difusa.
- ii. Los miembros de un grupo familiar a los que el sistema cultural les encomienda esta tarea (educación familiar).
- iii. Los miembros de una institución designados específicamente para esta tarea (educación institucionalizada).

Para Ávila (2005), Bourdieu afirmará que el trabajo de interiorización de los principios que caracterizan un arbitrario cultural se hace por medio del *habitus*, de este modo el trabajo de quienes ejecutan la acción pedagógica es lograr que los agentes a los cuales educan incorporen las prácticas y costumbres propias del arbitrario cultural que buscan transmitir. Es así como poco a poco se comienza a conformar, desde los primeros años, el *habitus* de los niños/as mediante la influencia de quienes forman parte de su círculo más cercano, lo que generalmente se traduce en el círculo familiar: “La acción pedagógica primaria produce un *habitus* primario característico de un grupo o clase, y sirve de base a cualquier otro hábito

posterior” (Ávila, 2005, p. 164). El *habitus* da cuenta de la interiorización de la arbitrariedad cultural que ha sido inculcada mediante la educación formal en una sociedad. A la vez, el *habitus* da cuenta del nivel de efectividad o el éxito que ha tenido el trabajo pedagógico ejercido en los agentes en una formación social determinada. En este sentido, entre más de cuenta un agente de la incorporación de las prácticas que han sido transmitidas por la acción pedagógica, mayor habrá sido el nivel de productividad del trabajo pedagógico: “la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es <<transferible>>, o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos” (Bourdieu & Passeron, 1979, p.74).

3.1. La familia: Espacio primario de adquisición de capital cultural

La educación es el medio principal de trasmisión del *habitus*, ésta puede ser inculcada por diversos mecanismos e instituciones, sin embargo es imprescindible destacar la importancia que tiene la familia como espacio primario en donde los agentes adquieren los primeros conocimientos, representaciones y significaciones: “Según Bourdieu, el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (Ávila, 2005, p.161).

El *habitus*, principalmente en el caso de la educación familiar tiende a ser transmitido de forma inconsciente por quienes se encargan de la crianza de los niños/as, y el proceso tiene una duración suficiente como para transmitir un determinado arbitrario cultural que tiene la capacidad de permanecer por muchos años (e incluso perpetuarse para toda la vida) volviéndose visible a través de las prácticas de los agentes.

Para Aguilar (2008) los distintos grupos que conforman una formación social poseen bienes simbólicos que funcionan como capitales en cuanto pueden ser adquiridos, acumulados e intercambiados para posicionarse mejor en los campos a los que pertenecen. La estrategia para lograr esto último es hacer que sus prácticas se asemejen de mejor forma a las de las clases

dominantes. Uno de los espacios en donde los agentes obtienen los capitales culturales para posicionarse en los distintos campos es la familia: “[la familia] en calidad de ente socializador, incorpora las mediaciones que reflejan el *habitus* de clase como si se tratase de una marca en el comportamiento del individuo y su percepción del mundo que le rodea” (Aguilar, 2008, p. 164). El *habitus* que los individuos adquieren en sus hogares es primordial para el desenvolvimiento de los agentes en la vida cotidiana y se puede observar en las costumbres, los gustos, el comportamiento, en el uso del lenguaje, etc.

El año 2012, Coria, Jasso, Paz, y Nájera realizaron un estudio en donde se analizó la relación existente entre el entorno familiar y los planes de vida de jóvenes pertenecientes a una Universidad privada de Monterrey, a partir de los conceptos de capital cultural y *habitus*. Para estos autores, el capital cultural que se traspasaba de una generación a otra, es decir, de padres a hijos, tendía a ser el mismo que poseían las generaciones mayores o incluso podía incrementarse: “el capital cultural de los hijos suele ser igual o superior al de los padres; es difícil hablar de que se pierda el capital cultural de una generación a otra, más bien se va construyendo.” (Coria, Jasso, Paz y Nájera, 2012, p.178).

Uno de los aportes de estos autores a la investigación sobre el vínculo entre capital cultural y familia, es la utilización del concepto de capital familiar. Los autores antes mencionados analizan este concepto en la obra de otro autor: Wong (1998), para quién, la idea de capital familiar permitiría ampliar la utilización del concepto de capital y estaría conformado por tres componentes (a los que también se puede sumar el de capital cultural):

- i. Capital humano: Relacionado con el potencial cognitivo del aprendizaje de los niños/as y se puede medir a través del nivel educacional de los padres.
- ii. Capital financiero: Son los recursos físicos que poseen las familias y se pueden medir a partir de los ingresos de los padres.
- iii. Capital social: Son las redes de relaciones entabladas por las personas, y se pueden medir por la fortaleza de las redes entabladas.

Para Bourdieu (2000) el capital cultural incorporado en el cuerpo de los agentes está fuertemente determinado por los primeros años de adquisición, y se puede expresar, por

ejemplo, en el modo de hablar de los agentes. Este capital puede adquirir tal solidez que si los agentes se trasladan de un campo a otro, pueden tardar muchos años en modificarse, e incluso nunca llegar a hacerlo: “Estas circunstancias dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una región, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural” (Bourdieu, 2000, p.141).

Ahora bien, Bourdieu nunca excluye de su análisis el hecho de que la distribución del capital cultural es desigual, puesto que no todas las familias brindan a este capital la importancia que tiene para posicionarse mejor en el mundo social: “la acumulación del capital cultural desde la más temprana infancia solo tiene lugar, sin demora ni pérdida de tiempo, en aquellas familias poseedoras de un capital cultural tan sólido que hace que todo el periodo de socialización lo sea a su vez de acumulación” (Bourdieu, 2000, p.143). Las diferencias entre el comportamiento de las familias se observan por ejemplo en el tiempo dedicado a la trasmisión de conocimientos o el momento en el que comienzan este proceso, situación que está estrechamente relacionada a la capacidad que tengan las familias de mantener por mayor tiempo a sus hijos sin necesidades económicas para que éstos puedan dedicarse a adquirir más capital cultural.

3.2. La escuela: Encargada de transmitir la cultura legítima

Para Bourdieu y Passeron (1979) el sistema escolar contribuye a la reproducción de la distribución desigual del capital cultural en una sociedad, permitiendo con esto la reproducción de la estructura de clases. Lo que hace la escuela es transmitir un arbitrario cultural determinado (el de las clases dominantes) a niños/as que provienen de lugares que pueden ser extremadamente disímiles entre sí, es decir, niños/as que pueden poseer capitales culturales distintos pues la educación que han recibido en sus hogares ha sido diferente: “Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social” (Bourdieu & Passeron, 1979, p.17). Frente a estas diferencias, la escuela se encarga de destacar (por medio de las calificaciones) a los alumnos que tienen mayores facilidades para adquirir la cultura “legítima”, mientras que sanciona a los niños/as con más dificultades para adherir a ella, sin reconocer que

las diferencias entre los agentes no se producen en la escuela sino que las traen consigo desde sus hogares.

En toda sociedad, la escuela es la institución que se encarga de transmitir el conocimiento que es considerado legítimo por la cultura de esa formación social, sin embargo, cabe preguntarse ¿qué es lo legítimo? Considerando que no existe de por sí ninguna cultura que por su naturaleza pueda considerarse objetivamente legítima (puesto que todas ellas son constructos sociales) la cultura que se enseña en las escuelas es siempre la de las clases dominantes (Bourdieu & Passeron, 1979). Ahora bien, tampoco se le puede atribuir a la escuela el rol más importante y determinante en la reproducción del orden social, ya que por sí sola no produce el cambio social. Lo que sí hace la escuela es contribuir a la permanencia de este orden inculcando en los agentes, desde que son muy pequeños, un orden y normas que aparentan ser incuestionables: “la educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones” (Ávila, 2005, p. 162).

La escuela como se le conoce hoy en día, fue pensada de forma funcional para educar a la minoría que la creó y su descendencia: propietarios o “altos trabajadores de raza blanca”, mientras que para el resto de grupos sociales (trabajadores, mujeres, inmigrantes, etc.) cumplía la función básica de alfabetizar o prepararlas para el matrimonio en el caso de las mujeres (Feito, 2009). En este sentido, la escuela, se presenta como una institución que segrega a los grupos que provienen de medios sociales más desfavorecidos: “La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria- parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos” (Feito, 2009, p.141). El resultado de esto es que como el arbitrario cultural que trasmite la escuela se asemeja al que los niños/as pertenecientes a las clases media y altas reciben en sus hogares, éstos últimos obtienen mejores resultados que los niños/as de clases bajas, los cuáles para rendir en la escuela deben cambiar el capital cultural que obtienen en sus hogares por el que les es enseñado en ella (García, 2006).

En su trabajo sobre la distribución del éxito escolar entre alumnos provenientes de distinto origen social, Feito (2009) afirma que la escuela es una institución excluyente en cuanto

favorece determinados conocimientos asociados a ciertos tipos de inteligencia en desmedro de otros. Para justificar esto, el autor utiliza la “teoría de las inteligencias múltiples” (elaborada por Howard Gardner) la cual da cuenta de la existencia de distintos tipos de inteligencias que las personas poseerían en grados desiguales, teniendo más de algunas y menos de otras. Son siete tipos distintos: musical, espacial, cinestésica-corporal, intrapersonal, interpersonal, lógico-matemática y lingüística. Para Feito, la escuela brindaría mayor importancia solo a los dos últimos tipos de inteligencia, lo que demostraría que esta institución aprecia ciertos tipos de inteligencia por sobre otros.

La manera en que la escuela impone una arbitrariedad cultural es mediante la acción pedagógica. Esta última es realizada por todos los agentes que al interior de esta institución (en el caso de la escuela) son considerados y reconocidos como autoridades por los alumnos, apoderados y la sociedad en general. Las autoridades pedagógicas son personas a quienes se les reconoce la capacidad de portar y transmitir la cultura que en una sociedad es considerada legítima, es decir, aquella que responde a los intereses objetivos de las clases dominantes: “Los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 61).

La escuela a través de la educación que ejercen las autoridades pedagógicas colabora con la reproducción del orden social por medio de la violencia simbólica, haciendo parecer natural el orden de las cosas, imponiendo como legítimos conocimientos y significaciones que no son más que una construcción social que ha sido naturalizada. Esta dominación implica que la escuela funcione como una institución con autonomía relativa disimulando tras de sí las relaciones de fuerza que dan sustento a la cultura que se tramite como legítima.

La violencia simbólica con la que se imponen relaciones de dominación de ciertos grupos sociales sobre otros es ejercida con la anuencia de quienes ejercen la dominación y también de quienes son dominados. Esto se logra haciendo ver las relaciones de dominación como relaciones de comensalidad, carentes de dominio, en donde los dominados terminan internalizando los esquemas de percepción y de apreciación de las clases dominantes para

observar el mundo social: “Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales” (Bourdieu, 2000, p.50). Este tipo de violencia se da en el orden de lo simbólico, puesto que este espacio permite ocultar y negar la realidad objetiva (de dominación) que subyace a las relaciones sociales y que sustenta la dominación que igualmente es material.

4. Racismo al interior del sistema educativo

Como se planteó en el capítulo anterior, el sistema escolar es la principal institución en donde los agentes adquieren el arbitrario cultural dominante de una sociedad, por lo tanto quienes ejercen la labor pedagógica al interior de este sistema enseñan o transmiten -de forma implícita muchas veces- a los niños/as cuál es la escala social jerárquica que determina el sistema social en el que están inmersos. Las jerarquías de poder de una sociedad determinada, reflejan a la vez las jerarquías raciales y étnicas que existen en una sociedad dada, las que en el caso de Chile posicionarán a las personas provenientes de Perú al interior de los escaños más bajos. Esta situación puede ser perjudicial para los niños/as hijos/as de padres inmigrantes quienes al situarse en una posición que es poco apreciada podrán verse expuestos a situaciones racistas por parte de sus mismos compañeros o incluso por parte de la comunidad educativa.

Ahora bien, el racismo y los planteamientos en torno a las razas que sustentan este concepto, se han ido modificando con el paso de los años, y hoy en día la idea de la existencia biológica de razas ha sido ampliamente discutida y rechazada. No obstante, nos encontramos con nuevas formas de exclusión presentes en los discursos oficiales y cotidianos que parecen ser aceptadas por la mayoría de las personas e instituciones. Si antes las jerarquías sociales eran realizadas en base a diferencias biológicas, hoy en día el argumento de base es que existen diferencias culturales entre distintos grupos que se vuelven incompatibles y que es necesario hacer prevalecer la cultura oficial de la mayoría, ya sea eliminando los reductos culturales de los grupos minoritarios, u obligándoles a incorporarse a la mayoría.

A continuación se presenta una breve descripción de la evolución que ha tenido el concepto de racismo y una exploración de los planteamientos de algunos autores que afirman que las escuelas pueden ser espacios en que se transmiten tales formas de racismo.

Para Romero (2003) el concepto de raza debe entenderse como un proceso de alta complejidad por medio del cual se da sustento al argumento de que las personas se incorporan a la vida social en cuanto individuos “racializados”, en donde ciertos atributos físicos, como el color de la piel y la anatomía, la religión, el acento, entre otros, son altamente determinantes de la posición que ocupan las personas en el mundo, puesto que tales atributos “marcan” fuertemente los cuerpos de las personas.

Las primeras definiciones del racismo están vinculadas a la modernidad, y en específico a los primeros viajes expansionistas coloniales, en donde comenzaron a desarrollarse los primeros planteamientos respecto de la raciología y las razas. Los primeros autores planteaban la existencia de una escala jerárquica a partir del estado evolutivo de las diferentes razas, la cuál era encabezada por el hombre blanco.

A partir de estos primeros planteamientos, surgieron dos corrientes que adquirieron importancia y formaron escuelas de pensamiento en torno a la idea de raza: la teoría poligénica y la monogénica. La teoría poligénica se basaba en la idea de que la humanidad se habría formado a partir de especies diferentes con orígenes geográficos y biológicos distintos. Esta teoría fue más tarde ampliamente utilizada en Estados Unidos para justificar el esclavismo. Por su parte, para la teoría de la monogenia, la cual tuvo su auge durante los siglos XVIII y XIX, las distintas razas de la humanidad tenían un origen común, y los grupos se habrían ido diferenciando debido a la exposición que habrían tenido a distintos medioambientes.

Las teorías elaboradas en esta época que buscaban sustentar los planteamientos de la raciología delimitando biológicamente las diferencias raciales fueron ampliamente cuestionadas desde sus inicios, produciendo fuertes tensiones entre el esencialismo-biologicismo y el construccionismo-culturalismo. Avanzado el siglo XX, principalmente posterior a la segunda guerra mundial, será la antropología cultural la rama que impondrá la cultura como la explicación más aceptable para justificar la diversidad existente entre los distintos

colectivos (Romero, 2003). Ahora bien, este paso de la biología a la cultura no elimina el racismo y las jerarquías raciales, sino que simplemente produce un cambio en el tipo de argumentos que justifican las diferencias. Esta situación es lo que explica por qué, incluso cuando el racismo parecía ser cosa del pasado al haber sido creadas (posterior a la segunda guerra mundial) diversas estructuras legales y educativas que lo rechazaban, aún ocurren enormes actos de discriminación y xenofobia en diversos países del mundo. Hoy en día cada vez más, las víctimas del racismo dejan de ser aquellos que se diferencian físicamente de los grupos dominantes, y pasan a ser aquellos que son culturalmente distintos: “quienes encarnan el elemento no nacional, o incluso antinacional, que perturba la confortable idea de nación homogénea” (Stavenhagen, 1993, p.15).

Es así como las diferencias culturales pasan a ser la base que sustenta el “nuevo racismo” o racismo cultural. El nuevo racismo se sustenta en la idea de que la cultura es lo que otorga identidad y sentido de pertenencia a un grupo determinado, en este sentido el contacto y sobre todo la mezcla con otros grupos amenaza la “pureza” de tal cultura. La importancia brindada a la cultura llega al punto en que se considera parte esencial del mismo individuo, razón por la cual resulta crucial preservar la autenticidad de la misma; como afirma Romero (2003): “la cultura funciona como una auténtica segunda naturaleza que fija y determina el carácter de las personas de formas bastante rígidas, con lo que los conflictos interétnicos e interculturales se presentan como <<naturales>> e inevitables” (p. 117). El conflicto se expresa por medio de actitudes xenófobas y racistas de parte de los grupos dominantes hacia los grupos minoritarios, las cuales no tienen otro fin que preservar su identidad. Un punto interesante es que según Romero (2003) es posible observar que en las actitudes de rechazo muchas veces se tienden a entremezclar argumentos culturalistas con aquellos que responden al racismo biológico.

Para Teun Van Dijk (2001) el nuevo racismo o racismo contemporáneo se trasmite y reproduce mediante el texto y la charla, y son las elites, ya sean políticas, burocráticas o educativas, las responsables de tomar decisiones sobre el control de las minorías en una sociedad determinada, todo esto por medio de los discursos que emiten, los cuáles tienen un efecto discriminador sobre determinados grupos sociales: “la (re)producción de los prejuicios étnicos

que fundamentan dichas prácticas verbales así como otras prácticas sociales ocurre en gran parte a través del texto, de la charla y de la comunicación” (Van Dijk, 2001, p.191).

La definición que Van Dijk elabora del racismo intenta alejarse de aquella que lo reduce a la ideología racista, en este sentido, el racismo es definido como un sistema de dominación que se fundamenta étnica o racialmente, que a su vez tiene por efecto una profunda inequidad (Van Dijk, 2001). El sistema de racismo así entendido está compuesto por un subsistema social y uno cognitivo, el primero consistente en prácticas de discriminación a un nivel micro y prácticas de abuso de poder desde las instituciones de dominación; por su parte, el subsistema cognitivo hace referencia a los modelos mentales que subyacen a las distintas prácticas discriminatorias. Este último es crucial para comprender el racismo, puesto que para el autor, los prejuicios y estereotipos (presentes en los subsistemas cognitivos) son adquiridos por medio de la comunicación, por lo que se podría afirmar que es por medio de la conversación cotidiana, de la charla o de las interacciones que el racismo se aprende.

Van Dijk centra su estudio en las *elites simbólicas*, es decir, aquellos grupos poseedores de capital simbólico capaces de ejercer control en otros a través de sus discursos. Dentro de este grupo se encuentran entre otros, los dueños de medios de comunicación, políticos, escritores, directores, pero también profesores y maestros de escuela (Van Dijk, 1988).

Para Delgado (1997) el racismo se manifiesta en las distintas formas de exclusión social de las que puede ser víctima una persona, las que consisten fundamentalmente en la negación del pleno acceso al espacio público y al poder “pasar desapercibido” en un lugar determinado. Según Delgado, la escuela es un espacio público que tiene por objeto perpetuar las diferencias sociales que existen, a partir de la justificación de legitimidad del orden socio-económico actual que no hace más que aumentar cada vez más las desigualdades estructurales.

La escuela se encarga de transmitir discursos que justifican y legitiman la distribución desigual de las posiciones que las personas ocupan en la estructura social, en efecto: “la jerarquización y la estratificación de las clases encuentran también estructuras simbólicas mediante las que interiorizarse en la mentalidad de los sujetos individuales” (Delgado, 1997, p.14). Un ejemplo que plantea este último autor, sobre cómo las escuelas son cómplices de reproducir

desigualdades, justificando la estructura social, es la idea de educación multicultural, pues en vez de dar cuenta de que las sociedades están compuestas por personas todas diferentes entre sí, afirma que existen “ciertos grupos” que tendrían mayores problemas para adaptarse a la educación oficial en razón de su cultura. Con tal afirmación lo que se hace es esconder el origen real de su desadaptación que no es más que económico, social y legal (Delgado, 1997).

1. Tipo de investigación

Para los fines propuestos por esta investigación se optó por definir este estudio como exploratorio y a la vez descriptivo. Se consideró como un estudio exploratorio puesto que la incorporación de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos en las escuelas chilenas es un fenómeno que se ha desarrollado de forma acelerada en los últimos años, por lo que el discurso de las comunidades educativas acerca de la presencia de estos niños/as al interior de las escuelas se ha configurado con mayor notoriedad de forma reciente, razón por la cual, resulta ser una temática escasamente indagada por investigaciones en nuestro país.

Ahora bien, aunque existen algunos trabajos que han abordado la percepción del profesorado acerca de los niños/as migrantes (los cuáles fueron expuestas previamente en los antecedentes) que pueden servir de insumo para comprender la situación, la gran mayoría de éstos corresponden a estudios que han sido realizados en otros países, por lo que cuentan con escenarios migratorios distintos al chileno (España y Argentina principalmente), dando cuenta nuevamente de la necesidad que existe de ahondar en esta temática.

Por otro lado, la presente investigación corresponde igualmente a un estudio de tipo descriptivo, ya que lo que se buscaba en efecto era dar cuenta de la visión o perspectiva que tenía un grupo de personas respecto de una situación determinada, que en este caso correspondía a la descripción por parte de la comunidad educativa de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago, de los capitales culturales apreciados y despreciados en los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos. Como señala Hernández, Fernández, y Baptista (1997): “Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 1997, p. 71).

2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se adoptó en la presente tesis es de tipo cualitativo puesto que era el que mejor se adaptaba a los objetivos propuestos en esta investigación, consistentes principalmente en describir y examinar los discursos de un grupo determinado de personas (comunidad educativa). En este sentido, la presente investigación partió de la base de que tanto el habla, como la conducta del sujeto, eran portadores de significación, y por lo tanto daban cuenta de un discurso individual, pero que al ser producto, muchas veces, de vivencias que son sociales, podían ser compartidos por varias personas a la vez.

Las investigaciones de tipo cualitativas se posicionan desde una perspectiva que es holística, es decir, que permiten abordar la realidad desde una mirada global, considerando el presente y pasado de los sujetos, al igual que el contexto histórico y cultural del cuál forman parte, esto ya que los sujetos “siempre están vinculados a un universo simbólico socio-cultural e histórico, tienen valores, ideales, proyectos e intereses personales” (Rodríguez, 2009, p.46). Todas estas dimensiones resultaban necesarias de abordar en la presente investigación, ya que se partió de la base de que los discursos de las comunidades educativas debían ser comprendidos dentro de un marco analítico amplio que considerase que son múltiples las variables que pueden configurar las opiniones y la forma de enfrentarse a la realidad cotidiana de una persona.

Igualmente, se optó por adoptar un enfoque cualitativo debido al carácter recursivo que tienen este tipo de investigaciones, el cual otorga libertad para poder desarrollar un diseño de investigación que puede ir modificándose a lo largo de la investigación, incorporando o eliminando aspectos o elementos que pueden haber sido descubiertos durante el desarrollo de la investigación. La elección de un diseño metodológico que otorgara este tipo de libertades era esencial para esta investigación ya que debido al carácter exploratorio del fenómeno era muy posible que a lo largo del análisis fueran surgiendo nuevas categorías.

Por medio de esta investigación lo que se buscó fue comprender el significado que las mismas personas daban a sus experiencias y a las de otros agentes en su contexto natural, de ahí que se eligiera la escuela, espacio en donde los niños/as y la comunidad educativa pasaban la mayor parte del día, como el lugar más idóneo para estudiar el desarrollo de la vida cotidiana.

3. Población y muestra

La población fue definida como: *“Todas aquellas personas pertenecientes a la comunidad educativa de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago”*.

La comunidad educativa fue definida como las personas que poseían algún vínculo laboral con cada una de la escuela, desempeñando alguna función al interior de estas instituciones; como era el caso de las autoridades escolares (directores, sub-directores), personal administrativo, paradocentes, docentes y personal de servicio.

Se partió de la base de que por trabajar en las escuelas, este grupo de personas podía ser portador de un discurso que expresaba de cierta forma la visión institucional de la escuela respecto a determinadas temáticas. De este modo, la comunidad educativa, al estar permanentemente en contacto con los niños/as hijos/as de inmigrantes a lo largo de la jornada escolar, podrían haber desarrollado una imagen o una opinión respecto de la presencia y el uso que estos niños/as podían haber dado a sus capitales culturales.

Las escuelas a las que pertenecían los entrevistados fueron seleccionadas debido a que se ubicaban en barrios de comunas reconocidas en diversos estudios por poseer una alta concentración de población peruana. En este sentido, se optó por seleccionar a las comunas de Recoleta, Independencia, Santiago Centro y Estación Central. Una vez seleccionadas las comunas, se identificaron en cada una de ellas, cuáles eran las escuelas a las que acudían la mayoría de los hijos/as de inmigrantes peruanos que habitaban en el sector, para luego escoger en cada una de las comunas una escuela básica que tuviese en su matrícula a niños/as de origen peruano.

La muestra de entrevistados para cada escuela es el resultado de una selección realizada en base a las opiniones recogidas de niños/as que participaron en los talleres de mapas parlantes en el marco del desarrollo del Fondecyt n° 1110059: *“Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”*. La muestra se compuso de aquellos adultos que fueron mencionados por los niños/as como personas importantes en el desarrollo de su vida cotidiana en la escuela, o bien por ser considerados informantes claves debido al alto protagonismo que tenían en la misma escuela. De este modo, la muestra quedó definida como se muestra en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Muestra de entrevistados

| Establecimiento | Entrevistados | Tipo de entrevista |
|--------------------------------------|----------------|---------------------|
| Escuela Básica República de Alemania | entrevistado 1 | En profundidad |
| | entrevistado 2 | En profundidad |
| | entrevistado 3 | En profundidad |
| Escuela Unión Latinoamericana | entrevistado 1 | En profundidad |
| | entrevistado 2 | Recorrido comentado |
| | entrevistado 3 | En profundidad |
| Escuela Puerto Rico | entrevistado 1 | En profundidad |
| | entrevistado 2 | En profundidad |
| Colegio George Washington | entrevistado 1 | En profundidad |
| | entrevistado 2 | En profundidad |

Como se pudo observar en el cuadro 2, para la investigación se realizaron dos técnicas de producción de información¹¹ distintas: entrevistas en profundidad semi-dirigida y recorridos comentados. Este último consistió en una entrevista en profundidad realizada a una persona mientras se recorrían los alrededores de la escuela y el barrio.

¹¹ Las técnicas de producción de información serán explicadas con mayor profundidad en el apartado que se presenta a continuación: 4. Técnicas de producción de información.

4. Técnica de producción de información

En el marco de la presente investigación y considerando que lo que se buscaba era indagar en los discursos propios de un grupo determinado de individuos, es que se consideró pertinente la utilización de dos técnicas distintas de producción de información: Entrevista en profundidad semi-dirigida y recorridos comentados.

La entrevista en profundidad semi-dirigida corresponde a una técnica propia de la metodología cualitativa que permite abordar los discursos individuales de los sujetos de manera de poder obtener información posible de analizar. Por medio de las entrevistas se pudo conocer las opiniones de determinados actores que estando en contacto directo, gran parte del tiempo, con los niños/as hijos/as de inmigrantes en el campo escolar se volvieron agentes relevantes y portadores de un conocimiento determinado sobre la cotidianidad vivida en la escuela. Ahora bien, se partió de la base de que los entrevistados elaboraban significados a partir de sus propias experiencias y que sus percepciones y valoraciones solo podían ser comprendidas con base en la producción teórica que sustenta la misma investigación.

La entrevista semi-dirigida es una herramienta que ha sido utilizada tanto en investigaciones psicosociales como educativas. Para los fines de esta investigación fueron realizadas nueve entrevistas a informantes claves pertenecientes a las cuatro escuelas seleccionadas. Los entrevistados fueron seleccionados debido a que eran considerados relevantes por los niños/as que participaron de los talleres de mapas parlantes realizados en el marco del proyecto Fondecyt n° 1110059: *“Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”*. Los discursos de los entrevistados fueron considerados portadores de determinadas significaciones (aunque influenciadas por sus vivencias personales) sobre la vida de las niñas y niños.

El recorrido comentado es una técnica de producción de información que consiste en la realización de una entrevista en profundidad mientras se recorren los alrededores del lugar en donde se desenvuelve habitualmente el sujeto de estudio. El recorrido tiene por objeto, que el entrevistado se sienta con mayor libertad de comunicar sus opiniones al entrevistador, debido a que se sentirá a gusto en el lugar por tratarse de un espacio familiar y habitual para él. Al

mismo tiempo, se espera que puedan surgir nuevas temáticas que pueden no haber sido incluidas en la pauta de entrevista que podrían estar vinculadas al espacio que se visita.

En el caso de esta investigación, el recorrido comentado tuvo por objeto conocer en detalle el interior de la escuela y su entorno más inmediato, es decir, todos aquellos lugares donde “transitan, interactúan, juegan y viven los niños y niñas de las escuelas”¹². En esta instancia, se le realizó una entrevista en profundidad, a uno de los miembros de la comunidad educativa de una de las escuelas seleccionadas, mientras se recorría el interior de la escuela y las calles cercanas al establecimiento educacional. El camino que se siguió a lo largo del recorrido fue siempre el indicado por el entrevistado.

Previo a la realización de las entrevistas se entregó una carta de consentimiento informado a las autoridades de la escuela para que permitieran la participación de los docentes y el personal administrativo y de servicio.

5. Análisis de información

Considerando los objetivos de la investigación, y las técnicas seleccionadas para recopilar la información, es que se determinó que la técnica de análisis de contenido cualitativo era la más adecuada para desentrañar el sentido subyacente que poseían los discursos de los miembros de las comunidades educativas.

El análisis de contenido considera que las expresiones verbales (incluso las no verbales) contienen muchas veces un significado que se presenta fuera de él, y que en definitiva da cuenta de un sentido subyacente que puede ser interpretado de diversas formas según quién sea la persona que realice la lectura y el contexto social donde se realice. La principal característica de esta técnica de análisis, y que une a la de tipo cualitativo con la cuantitativa es la generación de categorías analíticas a partir de los datos.

¹² Información proveniente del Anexo n°4 de Trabajo en terreno del Fondecyt n° 1110059: “Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”.

Los primeros autores en escribir e investigar utilizando la técnica de análisis de contenido (Allport, Berelson en Cáceres, 2003) acentuaban la importancia de medir de forma cuantitativa la información y el contenido presente en las comunicaciones. No es hasta avanzada la década de los setenta y a partir de la masificación de esta técnica al interior de otras disciplinas sociales que comienzan a plantearse las primeras críticas en torno a la capacidad interpretativa del análisis de contenido de acceder al contenido subyacente de las comunicaciones. Autores como Krippendorff (1980) o Bardin son los primeros en brindar importancia al uso de técnicas interpretativas para conocer el contenido latente de los mensajes. Para Krippendorff (1980) el análisis de contenido podía ser entendido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, p.28).

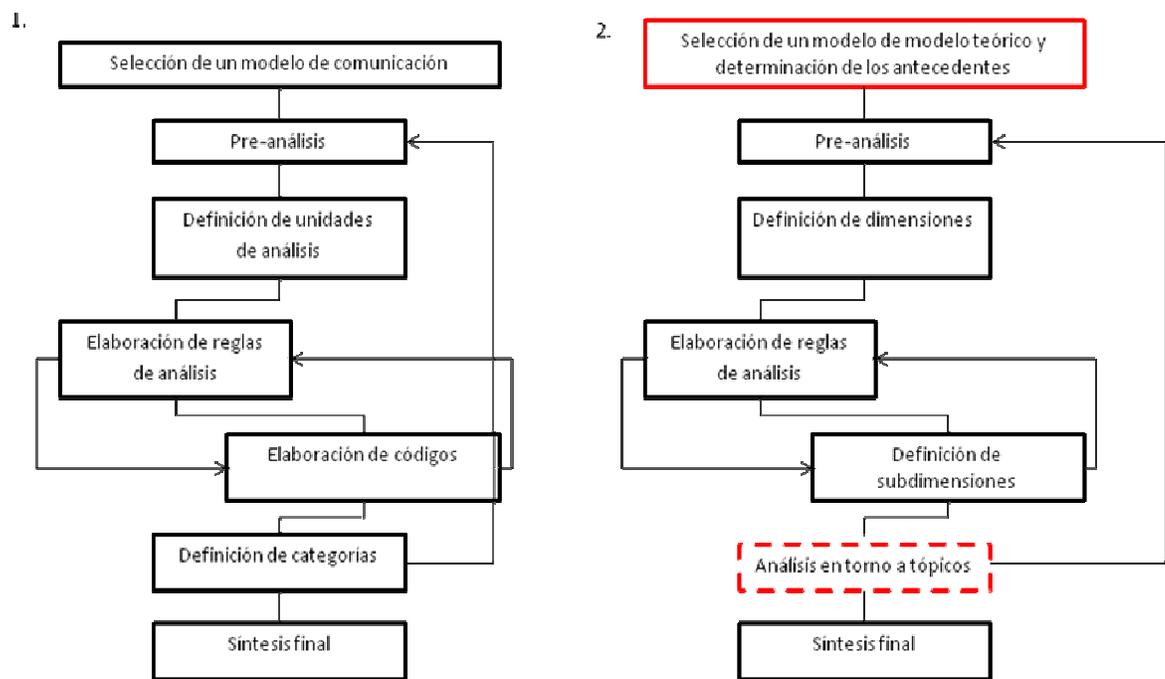
El análisis de contenido tiene un carácter interpretativo y busca descifrar los contenidos latentes de las comunicaciones para generar información y resultados que sean válidos y confiables. Para tal objetivo se debe generar una codificación de la información de manera de poder acceder a ella de forma más ordenada.

En esta investigación, para la realización de la codificación y posterior análisis de los contenidos de las entrevistas semi-dirigidas y recorrido comentado, se utilizó el programa informático de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.0, el cual permitió trabajar los archivos transcritos de forma literal en una misma unidad, de manera de poder compartir los mismos códigos y redes de relaciones (network) en los distintos materiales a analizar.

6. Plan de análisis

Para la realización del análisis de contenido cualitativo en el marco de la presente investigación, se llevó a cabo un procedimiento elaborado por Cáceres (2003) el cual es fruto de la unión de dos propuestas metodológicas: las reglas de análisis de contenido tradicional de Mayring (2000) y el enfoque de método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999). El Cuadro 3 muestra el modelo propuesto por Cáceres (2003) y el modelo adaptado para los fines de la presente investigación:

Cuadro 3. (1) Modelo propuesto por Cáceres (2003) elaborado a partir del modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring. y (2) Modificación del modelo propuesto por Cáceres (2003) utilizado en la presente investigación.



1. Selección de un modelo teórico y determinación de los antecedentes

La selección de un modelo teórico y unos antecedentes adecuados son dos aspectos claves a la hora de llevar a cabo cualquier investigación. Pevio a la realización de cualquier tipo de análisis de contenido debe clarificarse cuál será la postura teórica que se adoptará para interpretar la comunicación, ya que la perspectiva que se adopte será determinante de los resultados finales que se obtengan. De este modo el análisis de cualquier tipo de material siempre estará supeditado a la postura que adopte el investigador: “no se puede pretender desarrollar un análisis libre de la influencia del investigador, de los comunicadores -si éstos existen-, o del contexto” (Cáceres, 2003).

Para Krippendorff (1980) es importante tener en cuenta, antes de realizar un análisis de contenido, la *estructura conceptual* que guiará el análisis, es decir, los conceptos o categorías que serán estudiadas en la investigación.

En el caso de la presente investigación el marco teórico se elaboró en torno a los conceptos de habitus, campo, capitales, arbitrarios culturales trabajados por el sociólogo Pierre Bourdieu y un capítulo dedicado a las nuevas formas de racismo presentes en algunos discursos, todos estos conceptos que más tarde fueron incorporados en la realización del análisis de contenido. Sin embargo, resulta importante también conocer el contexto en el que se desarrolla la realidad estudiada, es por esto que en los antecedentes de esta tesis se realizó una descripción de cuál era la realidad a la que se enfrentaba la población migrante de origen peruano residente en Santiago, y en específico la de los niños/as hijos/as de padres inmigrantes peruanos que asisten a escuelas municipales.

2. Pre-análisis

Esta etapa consiste en la realización de una primera lectura del material, con el fin de poder elaborar una primera pauta de análisis, y determinar dimensiones y posibles sub-dimensiones. Las pautas de trabajo elaboradas deben ser flexibles puesto que parte de la riqueza de esta técnica de análisis radica en que puede ser modificada a lo largo de la investigación.

Para este estudio, se realizó una primera lectura teniendo en cuenta los conceptos trabajados en el marco teórico: capitales culturales, habitus, campo y arbitrarios culturales principalmente. Al mismo tiempo, se siguió un orden específico a partir de tres de los cuatro objetivos de investigación planteados en forma de tópicos:

- i. Identificar y clasificar los capitales culturales apreciados, inculcados y premiados por la comunidad educativa de las escuelas municipales chilenas.
- ii. Describir la percepción de la comunidad educativa sobre la forma en que los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos utilizan sus capitales culturales para desenvolverse en el campo escolar chileno.
- iii. Describir que tipo de capitales culturales son despreciados en los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos por parte de la comunidad educativa de las escuelas municipales chilenas.

3. Definición de dimensiones

Esta etapa consiste en la clarificación de forma ordenada del material final que será objeto de análisis. La selección de este responderá puramente a los criterios determinados por el investigador y será crucial para los resultados finales.

Como se mencionó previamente, el análisis fue realizado con el objetivo de poder responder de forma esquemática a cada uno de los objetivos de la investigación, por lo que para lograr dicho objeto se trabajó con la información extraída de las entrevistas realizadas a miembros de la comunidad educativa de cuatro escuelas municipales de Santiago.

Es importante considerar que las entrevistas fueron realizadas en el marco del proyecto Fondecyt *“Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”*, razón por la cual la pauta que guiaba la entrevista¹³ consideraba una serie de contenidos y dimensiones que no eran relevantes para este estudio. Por esta misma razón, la primera lectura del material permitió descartar los contenidos que no sería necesario considerar en el resto del análisis.

En el caso de esta investigación las unidades de muestreo fueron las doce entrevistas realizadas a miembros de la comunidad educativa pertenecientes a las cuatro escuelas seleccionadas y las unidades de registro fueron los párrafos o selecciones de párrafos que contenían información relevante para el estudio.

¹³ El Anexo 1 consta de un cuadro resumen que contiene los objetivos del proyecto Fondecyt *“Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”* desagregados en sus dimensiones de análisis junto con las preguntas que fueron utilizadas para indagar en cada una de las dimensiones de análisis.

4. Elaboración de reglas de análisis

Esta etapa consiste en el establecimiento de las reglas y condiciones que permitirán la codificación del material. Se debe tener en consideración que estas pueden ir variando a lo largo del análisis.

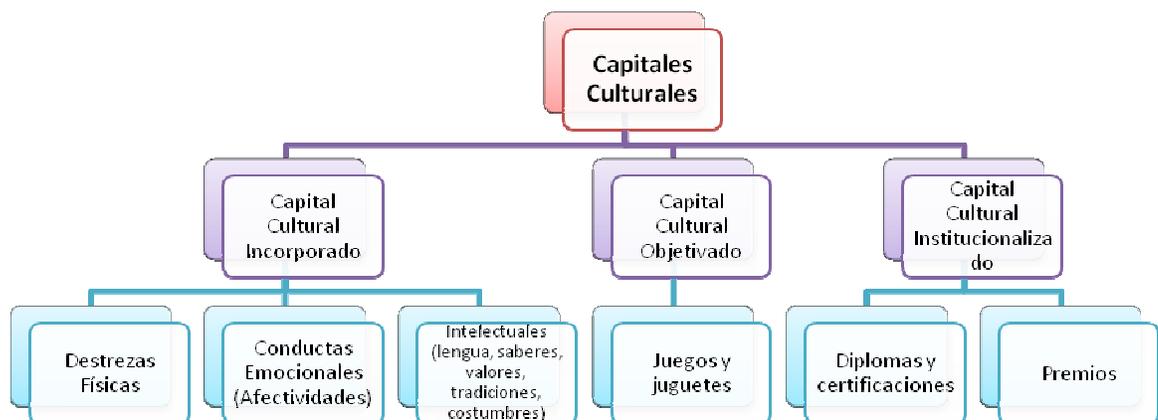
En el caso particular de esta investigación, una vez realizada la primera lectura exploratoria del material se agruparon los contenidos similares de manera de conformar grupos en torno a los conceptos trabajados en el marco teórico, que en este caso eran los distintos tipos de capitales culturales.

5. Definición de categorías

Las categorías elaboradas a partir de la lectura del material deben ser clasificadas en torno a los distintos códigos: “las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (Cáceres, 2003).

Las categorías que se detectaron en la primera lectura y que fueron utilizadas como guía en la segunda lectura fueron las que se presentan en el cuadro 4:

Cuadro 4. Clasificación de capitales culturales



Elaboración propia en base a la clasificación de capitales culturales de P. Bourdieu.

6. Análisis en torno a tópicos

Como bien señala su nombre, esta etapa consiste en la elaboración final del análisis, en donde con el objeto de poder dar respuesta de forma ordenada a los objetivos específicos de la investigación, se optó por ordenar el análisis en torno a distintos tópicos, los cuales en el caso de esta investigación fueron tres de los cuatro objetivos específicos.

El cuarto objetivo específico *“Determinar si los discursos de las comunidades educativas de las escuelas básicas con población migrante de la ciudad de Santiago son portadores de una nueva forma de racismo”* corresponde a un objetivo transversal a todos los demás objetivos, por lo que no corresponde a un tópico en particular, puesto que será respondido en cada uno de ellos.

Los tres tópicos fueron nombrados de la siguiente manera:

- i. Capitales culturales de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos: Se realizó una descripción general de las tres dimensiones del capital cultural a partir de la visión de las comunidades educativas en torno a los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos. En esta descripción se utilizó la clasificación de capitales culturales del sociólogo P. Bourdieu: capital cultural objetivado, institucionalizado e incorporado. Y a la vez se desagregaron cada uno de estos capitales en distintas sub-dimensiones o categorías que fueron descubiertas en la primera lectura.
- ii. Utilización de los capitales culturales para insertarse en la escuela chilena: Descripción por parte de la comunidad educativa sobre la manera en que ellos observaban que los niños/as daban uso a los capitales culturales que poseían, la forma en que creían que los habían incorporado, y la manera en que se desenvolvían en el campo escolar a partir de la posesión de éstos.
- iii. Capitales depreciados por la comunidad educativa: Se elaboró una descripción de todos aquellos capitales que poseían los niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos que ya

sea por omisión o motivos diversos eran mencionados como despreciados por la comunidad educativa chilena.

7. Conclusiones o principales hallazgos

Una vez realizado el análisis por tópicos de cada uno de los objetivos específicos se enumeraron las principales conclusiones considerando para las mismas los antecedentes mencionados en un comienzo. Como afirma Cáceres: “Lo importante a tener en claro, es que esta última elaboración cualitativa, debe apoyarse en todo el trabajo inductivo previo, poniendo todo el esfuerzo reflexivo y crítico de aquellos que están comprometidos con el estudio, descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente” (Cáceres, 2003, p.75).

7. Instrumento

Considerando que la presente tesis se enmarcó dentro de los objetivos de una investigación de mayor envergadura como era el 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*”, es que se optó por utilizar como instrumento la misma pauta de entrevista propuesta por el proyecto¹⁴.

Ahora bien, es necesario tener en consideración que la pauta de entrevista que sirvió como instrumento para esta investigación se articuló en base a dos ejes, correspondientes a los objetivos principales del proyecto antes mencionado, por lo que gran parte de las preguntas estaban enfocadas en otras temáticas. Los objetivos principales 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*” eran los siguientes: 1. Comprender y analizar la vida cotidiana de las niñas y los niños hijos/as de

¹⁴ La pauta de entrevista utilizada por el 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*” está presente en los anexos de la presente tesis.

inmigrantes peruanos, en los espacios sociales de las escuelas donde cursan enseñanza básica; y 2. Identificar y analizar los capitales, las estrategias y las tácticas que las niñas y los niños hijos/as de inmigrantes peruanos despliegan en los encuentros cotidianos de sus escuelas.

Las preguntas presentes en la pauta que permitieron indagar en los objetivos de la presente tesis, eran mayoritariamente aquellas que buscaban dar respuesta a uno de los seis objetivos específicos del proyecto Fondecyt: “Identificar y examinar los capitales sociales, culturales y simbólicos que las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos ponen en juego en el campo escolar”. A continuación se presentan parte de las preguntas contenidas en la pauta, que buscaban dar respuesta a este objetivo específico:

- ¿Con “qué” llegan los niños/as migrantes a la escuela?
- ¿Qué poseen los niños/as migrantes que les guste a los demás compañeros?
- ¿Cómo es su rendimiento académico en relación al de sus compañeros chilenos? ¿Cómo son sus notas? ¿Qué posición ocuparan a nivel académico?
- ¿Cómo es su comportamiento? ¿Presentan particularidades que los diferencien de sus demás compañeros?
- ¿En qué tipo de actividades o tareas son destacados? (música, artes, gimnasia, fútbol)
- ¿Qué piensa de sus padres? ¿Qué piensa de la educación que les dan en la casa?
- ¿Qué tipo de premios han recibido?

Capítulo IV: Análisis de la información

A continuación se presenta el análisis de los principales extractos seleccionados de las entrevistas realizadas a los distintos miembros de la comunidad educativa de las cuatro escuelas municipales seleccionadas. El análisis consta de tres etapas: en primer lugar se da cuenta de una descripción detallada de los principales capitales culturales destacados por la comunidad educativa en los niños/as hijos/as de padres peruanos; en una segunda etapa se describe cómo la comunidad educativa percibe que los niños/as hijos/as de padres peruanos utilizan estos capitales para incorporarse en la escuela chilena; finalmente se mencionan algunos tipos de capital cultural que poseen los niños/as que son despreciados por los miembros de la comunidad educativa.

La división en estas etapas tiene por objeto dar respuesta de manera ordenada a los tres primeros objetivos específicos de la investigación, ya que el cuarto objetivo será respondido de forma transversal a lo largo de las tres etapas del análisis. Sin embargo, como se podrá observar más adelante, parte de los contenidos analizados se entremezclan en las distintas partes, puesto que los capitales culturales reconocidos por los miembros de la comunidad educativa de las distintas escuelas tienden a ser similares (si es que no son los mismos) y muy escasos.

1. Capitales culturales de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos

Como se entiende en el marco teórico, siguiendo los planteamientos de Bourdieu, el capital cultural se puede encontrar bajo tres formas: interiorizado en los agentes como capital cultural incorporado; en forma de bienes culturales como capital cultural objetivado; y en forma de títulos o certificaciones como capital cultural institucionalizado.

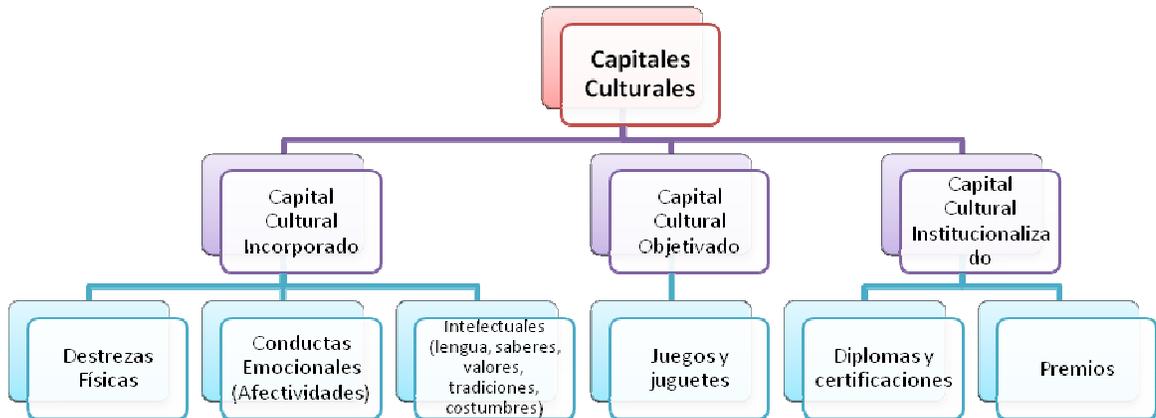
Igualmente, para Bourdieu el capital cultural está distribuido de forma desigual entre las distintas clases, y es esto lo que explica que solo un grupo selecto de niños/as pueda lograr el éxito académico. Esa desigualdad, que se observa en los niños/as desde el primer día en que

pisan la escuela, está dada porque el capital cultural adquirido en los hogares dista de estar equitativamente distribuido. Esto no quiere decir que algunos posean más o menos capitales culturales, sino que algunos niños/as poseen capitales que se asimilan más al capital cultural dominante enseñado en la escuela, mientras que otros niños/as poseerán capitales diferentes, que no necesariamente serán apreciados al interior de los establecimientos educacionales por las comunidades educativas.

Siguiendo esta idea, y luego de realizar una primera lectura del material para analizar, es posible dar cuenta que la comunidad educativa reconoce que los niños/as descendientes de padres inmigrantes son portadores de determinados capitales culturales que les permiten integrarse (o no) de una forma particular en la escuela chilena. Los capitales que reconocen en ellos están estrechamente relacionados con la cultura adquirida en sus hogares o en su país de origen, situación que podría explicarse por la importancia que tiene la familia como el espacio primordial de conformación del *habitus* primario de los agentes.

A continuación se presentan los distintos capitales culturales que fueron identificados en los niños/as hijos/as de padres peruanos, por los miembros entrevistados de las comunidades educativas de las escuelas seleccionadas. El análisis sigue un orden determinado por la clasificación de capitales culturales que realiza Pierre Bourdieu, junto con una clasificación de capitales que se descubrieron en una de las primeras etapas del análisis de contenido y que se presentan a continuación en el cuadro 5:

Cuadro 5. Clasificación de capitales culturales



Elaboración propia en base a la clasificación de capitales culturales de P. Bourdieu.

2.1 Capital cultural incorporado

El capital cultural incorporado se expresa primordialmente a través del cuerpo de los agentes, pues son la expresión de una forma particular de cultura adquirida e interiorizada a lo largo de un periodo de tiempo generalmente extenso. Dependiendo de la similitud que la educación recibida al interior de la familia tenga con la educación recibida al interior de la escuela, los niños/as tendrán más o menos facilidades para adaptarse a las exigencias que enfrentan en su paso por la educación formal.

Dentro de los distintos tipos de capitales culturales analizados en las entrevistas, el capital cultural incorporado fue el más fácil de reconocer pues era apreciado por las comunidades educativas en las mismas expresiones corporales de los niños/as.

2.1.1. Destrezas físicas

Para Bourdieu, el habitus de los agentes está incorporado en sus cuerpos y es el producto de la acumulación de distintas experiencias a lo largo de sus vidas. En este sentido, el habitus de los niños/as hijos/as de padres extranjeros estaría conformado en gran parte por la influencia de

sus padres (o las personas con quienes viven) quienes han sido criados en una cultura diferente.

Si se entiende el habitus como un sistema de percepción y a la vez de acción, se debe dar cuenta que éste también determina las prácticas de los agentes, y por lo tanto las acciones de los niños/as estarán fuertemente determinadas por la cultura en la que fueron criados.

En las entrevistas analizadas, principalmente aquellas correspondientes a miembros de la comunidad educativa de la escuela Alemania, los entrevistados dan cuenta del talento o la facilidad con la que los niños/as de origen peruano se desempeñan en el área deportiva, particularmente para jugar al voleibol. Los docentes ven que los niños/as de origen peruano poseen ciertas capacidades corporales las que desde sus perspectivas serían producto de su mismo origen:

*“Tú sabes que ellos son campeones en voleibol (...), andan jugando todo el día voleibol. **El voleibol lo traen en sus raíces parece.** Esa es una cosa que nosotros no conocíamos, que ellos eran muy buenos fanáticos de voleibol...”* (Entrevistado 3, Escuela Alemania)

La práctica del voleibol es asociada por los docentes de la escuela Alemania a la nacionalidad peruana, pues como bien afirma un entrevistado: *“lo traen en sus raíces”*. Al asociar este deporte exclusivamente a los niños/as de origen peruano sin hacer mención a que los niños/as chilenos igualmente son parte del equipo, se tiende a generar clasificaciones arbitrarias de los grupos sociales con base en desigualdades biológicas o características físicas que no necesariamente existen en la realidad. Esta situación igualmente se puede apreciar en el discurso del siguiente entrevistado:

“Tienen bastantes habilidades motrices, es decir, son buenos para el deporte y buenos para desarrollar habilidad, destreza.” (Entrevistado 1, Escuela n°1)

Ahora bien, aunque la comunidad educativa afirme que el voleibol se relaciona a capacidades que parecieran ser innatas en estos niños/as, igualmente afirman que la escuela es la institución que se hace cargo de *“potenciar los talentos”* de los mismos a través de la adopción

de estrategias que permiten que los niños/as con buen rendimiento o con alguna capacidad especial puedan ser más destacados. Un ejemplo de esto es la estrategia adoptada por la escuela Alemania, la cual, en vista de las aptitudes que presentaban los niños/as en el área deportiva, aumentó las horas de educación física:

“Por ejemplo los niños extranjeros, específicamente en el área mía, yo pienso que son bastante, les gusta mucho el deporte. Será también por la situación que genera la escuela, participan, participan en él. Nosotros hemos potenciado el área deportiva con las niñas extranjero; el voleibol por ejemplo se potenció mucho acá, porque los peruanos practican mucho voleibol, entonces eso ha sido un beneficio notable en nuestra escuela, lo cual nos ha conducido a participar en muchas competencias de voleibol y ganamos. Y se practica desde hace muchos años, entonces siempre tenemos equipos de voleibol buenos, practicamos mucho deporte, les gusta mucho participar de cosas, son muy participativos en el área deportiva en general” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

La recompensa que obtienen los niños/as que participan de un equipo deportivo que obtiene algún reconocimiento, es el prestigio que conlleva el pertenecer a un grupo destacado al interior de la escuela, situación que, según los entrevistados, fomentaría el proceso de integración en el campo escolar. En efecto, al ser reconocidos y premiados (al obtener capitales culturales institucionalizados) los niños/as son visibilizados como sujetos con un cierto poder que los sitúa en un lugar distinto en lo que atañe la apreciación de sus pares y de los adultos.

El hecho de alcanzar el reconocimiento al interior de la escuela, alimenta además su ilusión de ser vistos como representantes de un colectivo mayor. Por otro lado, el pertenecer a un equipo que representa a la totalidad de la escuela, y en donde comparten de igual a igual con niños/as de otras nacionalidades, les permite a la vez sentirse reconocidos, antes que por la nacionalidad de sus padres, por su pertenencia al equipo:

“Ahí hay un aporte muy bueno de los niños extranjeros. Además que se produce una integración a través del deporte, se unen los niños extranjeros con los niños

chilenos con un fin común que es competir con otras escuela. Y esas cosas han sido un proceso bastante interesante.” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

2.1.2. Conductas emocionales (Afectividades)

Otro tipo de capital cultural incorporado que la comunidad educativa destaca en los niños/as hijos/as de padres peruanos, está ligado al trato respetuoso o afectivo que tendrían los menores con los adultos, conductas que serán entendidas como emocionales. Para los entrevistados, estas actitudes o comportamientos les permitirían a los niños/as incorporarse de mejor forma en el campo escolar chileno, especialmente porque este tipo de capitales muchas veces serían utilizados para relacionarse con la comunidad educativa.

Gran parte de los entrevistados coincide en que tales cualidades que los niños/as han incorporado, han sido adquiridas en sus hogares o antiguas escuelas, y como se verá más adelante, serán constantemente ligadas a carencias de tipo afectiva.

2.1.2.1. Respeto

Un tipo de capital cultural incorporado que la comunidad educativa reconoce en los niños/as hijos/as de padres migrantes, y que es frecuentemente mencionado en las entrevistas, es el respeto. Para los miembros de la comunidad educativa, el respeto es una cualidad intrínseca de los niños/as hijos/as de migrantes. De este modo, se entiende que los niños/as peruanos o hijos/as de padres peruanos, por su condición de extranjeros, han interiorizado, como efecto de una herencia de tipo social, en sus primeros años (ya sea en Perú o en sus hogares en Chile, donde comúnmente conviven con personas de nacionalidad peruana) pautas de comportamiento que incluirían al respeto dentro de ellas, de manera que se han vuelto parte de su propio habitus:

“Tenemos niños muy respetuosos, niños muy respetuosos, muy educados. Las niñas muy damas, muy caballeros, existen de esos niños acá, muchos. Muy

formales, muy afectivos también, afectivos, cariñosos; bueno la parte afectiva o cariñosos, la mayoría son cariñosos, sobre todo algunos que necesitan más afecto y más cariño, hay algunos que están más desbalanceados.” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

Para el entrevistado recién citado, el hecho de que los niños/as hijos/as de padres peruanos tengan una actitud de respeto y afectuosidad hacia los mayores, estaría estrechamente relacionado a una carencia afectiva. En la mayoría de las entrevistas se hace referencia al hecho de que los padres de los niños/as de origen inmigrante tienen extensas jornadas laborales, situación que, para la comunidad educativa, muchas veces se traduciría en que pasarían poco tiempo con sus hijos/as y por lo tanto los niños/as buscarían compensar la ausencia de afecto parental buscando la atención o el cariño de otros adultos, intentando obtener a la vez la aprobación constante de la comunidad educativa.

El respeto igualmente es percibido como un capital cultural incorporado por otra de las entrevistadas, quién es a la vez apoderada de origen peruano y funcionaria de una de las escuelas. En la entrevista que se le realizó se le preguntó por cómo era su relación con los niños/as, frente a lo cual afirmó lo siguiente:

“Yo creo que buena porque como te digo el respeto de ellos, nunca andan faltándole el respeto a uno. Por ejemplo, en este tiempo los chiquillos juegan con agua y aquí a nosotros nos molesta que tiren agua... y yo los reto qué se yo y a lo mejor uno se imaginara que dicen “pucha la señora tal por cual no tiene por qué meterse” pero ellos, “ya tía”. Y lo otro que igual como yo tengo contacto todos los días con ellos y a cada rato no he sentido la falta de respeto en ningún aspecto, siempre ha sido bueno” (Entrevistado 1, Colegio George Washington)

El hecho de ser considerados niños/as “respetuosos” es un capital al interior de la escuela en cuanto les permite tener una buena relación con los adultos, situación que puede traerles un beneficio adicional. El respeto se convierte en un capital cultural incorporado que reporta beneficios a quién lo ejerza solo en la medida en que sea considerado un valor escaso en el

lugar en donde se desenvuelven los participantes de un campo, como en este caso puede ser el campo escolar chileno:

“Son más respetuosos, no sé porque aquí [en Chile] es una cuestión de que cha, ua y listo, y los chicos con los cuales uno ha tratado la verdad que son muy respetuosos, son súper respetuosos. Entonces yo creo que ahí, hay un poco diferencia y ellos también se hacen notar por eso” (Entrevistado 2, Puerto Rico)

Como se observa en el extracto anterior, el respeto se entiende como un “valor escaso” que diferenciaría a los niños/as de origen peruano de los niños/as chilenos. Siendo el respeto un valor considerado positivo por la comunidad educativa, los niños/as de origen peruano se destacarían por sobre sus pares chilenos.

Entendiendo a la escuela como un campo compuesto por una red de relaciones entre agentes que ocupan distintas posiciones, aquellos niños/as que poseen un capital cultural incorporado que es escaso y que por ende es apreciado entre quienes participan del campo escolar, los niños/as considerados “respetuosos” podrán acceder a mejores posiciones. El respeto entendido como una característica particular de la educación de los niños/as descendientes de padres peruanos se convierte en un capital en cuanto es apreciado por la comunidad educativa.

2.1.2.2 Afectuosidad

Otro capital cultural incorporado apreciado por la comunidad educativa en los niños/as hijos/as de padres peruanos, es el trato afectuoso que tienen, especialmente, con los adultos que forman parte de las escuelas. Este comportamiento es reconocido por una apoderada y funcionaria de origen peruano del colegio George Washington:

“Eso a mí me gusta de los niños [peruanos], porque son todos así como respetuosos y cariñosos con la gente, con los mayores, con los profesores. Eso rescato de ellos.” (Entrevistado 1, Colegio George Washington)

Esta “forma de ser cariñosa” de los niños/as hijos/as de padres peruanos, permite que se generen relaciones de confianza entre la comunidad educativa y los alumnos/as, las cuáles se asemejan a las que son entabladas al interior de las mismas familias:

“Son alegres. Por ejemplo, muchos niños son muy afectivos, las niñas sobre todo, se me acercan, me abrazan, y tengo alumnas peruanas que a mí me dicen papá”

(Entrevistado 2, Escuela Alemania)

Ahora bien, este comportamiento afectuoso que la comunidad educativa observa en los niños/as hijos/as de padres peruanos, como se mencionó previamente, es atribuido por ellos a la falta de preocupación que los apoderados tendrían hacia sus hijos. Gran parte de la comunidad educativa considera que los inmigrantes peruanos dedican demasiado tiempo a su trabajo, dejando de lado muchas veces la vida familiar. En vista de esta situación, profesores y docentes afirmarían que en diversas ocasiones deberán hacerse cargo de las carencias afectivas de los mismos niños/as:

“Los niños son como cariñositos, como que les falta apoyo de los papás. Siempre andan apegándose a uno, siempre andan haciéndoles cariño a los profesores, siempre andan abrazados a los profesores. Yo creo que es por eso, a lo mejor, porque les falta el cariño de los papás” (Entrevistado 1, Colegio George Washington)

El que los niños/as de origen peruano sean afectuosos y cariñosos puede ser entendido como un capital cultural incorporado, en la medida en que les permite a estos niños/as, poder relacionarse de mejor forma con la comunidad educativa y también con sus pares. Esta imagen de los niños/as de origen peruano, aparece con bastante frecuencia en los discursos de las comunidades educativas de las distintas escuelas investigadas, por lo que resulta interesante profundizar en cuáles son las razones que podrían explicar por qué los niños/as de origen peruano son vistos como niños particularmente cariñosos o afectuosos.

La razón que tienden a argumentar las comunidades educativas es la importante carencia afectiva que vivirían al interior de sus hogares. Sin embargo, son diversas las hipótesis que podrían elaborarse para dar explicación a esta situación. Una de ellas, y la que se repetiría con

mayor frecuencia, es que las extensas jornadas laborales de los apoderados de origen peruano no les permitirían conciliar una vida familiar lo suficientemente rica, no obstante cabe preguntarse ¿No son similares los trabajos en los que se emplean los apoderados de origen chileno pertenecientes a las mismas escuelas? En este sentido ¿Podrían estar mediadas las interpretaciones de las comunidades educativas por una imagen estereotipada de los migrantes peruanos?

Por otro lado, este comportamiento afectuoso por parte de los niños/as podría también explicarse por otros motivos, como que el abandono de su país de origen, puede haber significado en muchos casos, el dejar atrás a un importante grupo familiar (abuelos, tíos, primos, etc.) que funcionaba como red de apoyo en ese contexto, situación que puede haber provocado un vacío enorme en la vida de estos niños/as.

2.1.2.3. Integración

Otra característica que es atribuida a los niños/as de origen peruano frecuentemente por la comunidad educativa, y que puede ser asociada a un tipo de capital cultural incorporado, es la capacidad que tienen de integrarse en el campo escolar chileno al punto en que, al comenzar las entrevistas, la gran mayoría de las personas afirmaba no distinguir mayores diferencias entre los niños/as a pesar de sus distintas nacionalidades:

“En el patio, ellos súper relajados, ellos compartían todo. Juegan a la pelota con todos los chilenos, con todos” (Entrevistado 3, Escuela Alemania).

La capacidad de integrarse se convierte en una necesidad si los agentes que llegan por primera vez a un nuevo campo desean incorporarse y participar de él (en este caso el campo escolar chileno). Para esto, los agentes deberán tener lo que Bourdieu llamará: “una configuración particular de características” (Bourdieu, 1995, p.72), es decir, un conjunto de capacidades o particularidades determinadas propias de los agentes que estaban en ese campo desde antes. Entendiendo la participación en la escuela como un juego, el adaptarse y conocer las formas en

que funciona el campo escolar chileno, es decir “sus reglas”, es la manera en que los niños/as de origen peruano pueden lograr participar de forma equitativa con los niños/as chilenos.

2.1.3. Intelectuales

Otro tipo de capital cultural incorporado reconocido por la comunidad educativa, son las capacidades intelectuales o conocimientos asociados a la educación formal que los niños/as de origen peruano detentan. La acumulación de este tipo de aprendizaje está estrechamente relacionada con la educación recibida en el núcleo familiar, y en el caso de aquellos niños/as que provienen del Perú, se suman también los conocimientos adquiridos en el sistema educativo de su país.

Este tipo de capital incorporado es reconocido por la comunidad educativa, ya que se expresa a través del cuerpo de los agentes y es producto de la interiorización de una cultura en particular a la que los niños/as han estado expuestos por un periodo importante de tiempo. Es así como el lenguaje o la manera en que los niños/as se comportan en la escuela, refleja el aprendizaje o la formación que han tenido en sus cortos años.

2.1.3.1 Lenguaje

El lenguaje en la teoría de Bourdieu ocupa un lugar fundamental, pues para el autor las competencias lingüísticas no están distribuidas de forma equitativa en el mundo social, sino que, más bien, se traducen como competencias sociales. En este sentido, la utilización que los agentes hacen del lenguaje está determinada por las competencias que tienen incorporadas y por la posición que ocupan en la estructura social.

Otro capital cultural incorporado destacado por la comunidad educativa en los niños/as hijos/as de padres peruanos es el uso considerado “correcto” del lenguaje. Siguiendo los planteamientos de Bourdieu, el lenguaje, al igual que otros capitales, es un mecanismo de distinción que genera diferencias entre los agentes, permitiéndoles a aquellos que manejan de

forma adecuada el lenguaje apreciado por el arbitrario cultural dominante (que en este caso es el que se busca inculcar en las escuelas chilenas) obtener beneficios simbólicos o materiales en el mundo social. En el caso de los niños/as hijos/as de padres peruanos su “forma de hablar” es frecuentemente destacada y apreciada por la comunidad educativa:

“Cómo te digo, su vocabulario, su forma de hablar, son como más, no sé si decirlo, como mas correctito, porque nosotros tenemos tanto modismo, o los niños también: “teni, teni”. No, ellos hablan como muy bien.” (Entrevistado 1, Escuela Puerto Rico)

La forma en que los niños/as hijos/as de padres peruanos hablan, es considerada por la comunidad educativa como un capital cultural incorporado que ha sido transmitido a los niños/as, en Perú o por medio de sus familiares, como parte de una herencia social. Este capital cultural es igualmente un capital simbólico, puesto que esconde su naturaleza de capital y a la vez confiere a quienes hacen uso de él una autoridad que permite obtener ciertos beneficios, que en el caso de la escuela puede ser el reconocimiento por parte de la comunidad educativa. Este reconocimiento del que gozan los niños/as hijos/as de padres peruanos por parte de la comunidad educativa, por poseer un “buen lenguaje” o hablar “de manera correcta”, se hace en desmedro de los niños/as de origen chileno:

“Yo encuentro que, por ejemplo, los chiquillos lo hablan mucho mejor que el niño que es chileno. Lo encuentro que habla mucho mejor, más pausado, más tranquilo, modula mucho mejor” (Entrevistado 2, Escuela Puerto Rico)

Otro de los entrevistados perteneciente a la escuela ULA, igualmente aseverará que existen diferencias entre el lenguaje utilizado por los niños/as chilenos y los niños/as de origen peruano, afirmando a la vez que éstos últimos son quienes hacen un mejor uso del lenguaje. Según el mismo entrevistado, esta diferencia se puede corroborar con la práctica de un examen o test:

“Recuerdo mucho al Axel, porque además es muy elocuente para hablar. Es peruano, entonces habla bonito (risa) tiene lindo uso del lenguaje, tienen mucha

tradición oral desde chico, mucho relato oral. Tienen súper bonito uso de palabras y de gramática, en general. Una vez lo medí con el TVR, porque me produjo curiosidad, y efectivamente es bastante mejor que el chileno en general.”
(Entrevistado 2, Escuela ULA).

Resulta interesante constatar que parte de los entrevistados buscan sustentar sus aseveraciones acerca de los niños/as migrantes apoyándose en verdades que según ellos tendrían un carácter científico. En este sentido, gran parte de las declaraciones de los entrevistados acerca de la realidad migrante, si bien en algunos casos pueden ser verdad, en muchos otros colinda con el sentido común. En el caso anterior, el entrevistado levanta como una verdad científica las capacidades de los niños/os hijos/as de padres peruanos en torno al lenguaje, que puede reafirmar a través de una prueba de carácter “científico” como es el test al que hace referencia.

2.1.3.2 Pautas de trabajo en escuela

Para la comunidad educativa, todas aquellas experiencias, conocimientos y hábitos que los niños/as hijos/ de padres migrantes pueden haber adquirido previamente en sus antiguas escuelas serán determinantes de sus desempeños académicos, y por tanto de la opinión que la misma comunidad educativa se forme acerca de ellos. Al igual que como sucede con el tema del lenguaje, las prácticas educativas adquiridas en escuelas peruanas parecen ser destacadas y bien evaluadas por los docentes en Chile. Las pautas de trabajo escolares que han adquirido los niños/as peruanos, en el caso de haber estudiado en alguna escuela peruana, son consideradas un tipo de capital cultural incorporado en cuanto les permiten a los niños/as tener mejor desempeño escolar que los alumnos/as chilenos. En general, las pautas de trabajo están vinculadas al orden, al respeto, a formas de trabajo particulares, a rutinas de trabajo, etc.

El extracto que se presenta a continuación da cuenta de las prácticas de trabajo escolar ejercidas por alumnos/as peruanos, descritas por un entrevistado de la escuela Alemania, y la diferenciación que el mismo realiza con el trabajo de los niños/as chilenos/as:

“Los peruanos, al parecer, conservan algunas situaciones que nos hacen creer, que su educación formal es distinta a la de nosotros. Por ejemplo, un chico peruano o algunos chicos peruanos que ya han hecho, que ya han cursado, cuarto, quinto en Perú, y son buenos alumnos, allá, son niños muy ordenaditos en términos de cosas que acá, ya en la mayoría de los colegios se perdieron. Como en Chile somos tan modernos, entonces perdimos algunas cosas. Entonces ellos empiezan a escribir la mayúscula con rojo, y después siguen con azul. ¿Te fijas que son algunas cosas que se hacían en los colegios antes?” (Entrevistado 1, Escuela Alemania)

Los alumnos/as de origen peruano conservarían ciertas prácticas o rutinas de trabajo que en Chile han perdido importancia o han sido reemplazadas por otros valores, como afirma el entrevistado: “en un afán modernizador”, como es el caso de la forma de escribir de los niños/as educados en escuelas chilenas. Para el entrevistado anterior, estas serían prácticas de trabajo que se habrían utilizado antiguamente en nuestro país, pero que, con el paso del tiempo habrían sido abandonadas.

Para otra entrevistada, las diferencias en las formas de trabajo entre un país y otro tienen que ver con decisiones que no pasan por la escuela, sino que son diferencias entre las formas en que son llevados a cabo los proyectos educativos a nivel país. En este sentido, los niños/as en Perú recibirían un tipo de educación más adelantada que la chilena, poniendo en una situación de ventaja a los niños/as peruanos que vendrían a estudiar a Chile:

“Ellos [en Perú] no es por la edad [respecto de como se realiza la selección para entrar a la escuela], ellos es por la capacitación, por la capacidad mental. Por ejemplo, nosotros teníamos un caso de que una niña tenía nueve años, iba en quinto, a ver, tenía siete años e iba en cuarto básico. Pero es porque allá en Perú en colegios particulares los niños si entran a muy temprana edad más temprano sale de la enseñanza media.” (Entrevistado 3, Escuela Alemania)

Según el entrevistado, los niños/as peruanos traerían ciertas ventajas al acceder a la educación chilena, ya que en su país de origen ingresarían a la escuela a edades más tempranas, pues se privilegiarían sus capacidades intelectuales independiente de su edad. Al llegar a Chile, estos

niños/as tendrían mayores ventajas intelectuales que los alumnos/as chilenos, las cuales se traducirían en una buena apreciación de ellos por parte de la comunidad educativa, situación que se puede evidenciar en los dichos de la siguiente entrevistada:

“Sabes que yo encuentro que esos chicos tienen buen nivel, no tienen mal nivel. Yo encuentro que esos chicos, yo no he escuchado aquí de un profesor de un chico que sea de Perú o que sea extranjero que tenga mal nivel, no sé por qué, pero no lo he escuchado.” (Entrevistado 2, Escuela Puerto Rico)

Resulta necesario indagar con mayor profundidad en las diferencias en la calidad de la educación entre Chile y Perú, a las que hacen referencia constantemente los miembros de las comunidades educativas entrevistados, ¿Serán tan abismantes las diferencias en términos educacionales que existirían entre los niños/as provenientes de Perú y de Chile? A modo de hipótesis podría pensarse que quizás la reflexión de las comunidades educativas en torno a esta temática, podría tener como finalidad argumentar que la propia educación (chilena), no es lo suficientemente buena. Por otro lado, los conocimientos efectivos que las comunidades educativas chilenas pueden tener sobre el sistema educacional peruano son probablemente muy escasos. En este sentido, la educación peruana vendría siendo utilizada como objeto de comparación (punto de comparación), pero que funciona, probablemente, como un punto ficticio.

2.2. Capital cultural objetivado

El capital cultural objetivado está estrechamente ligado al capital cultural incorporado. La diferencia fundamental entre ambos está en que el primero se expresa en un soporte material. La posesión de este tipo de capital cultural les permite a los agentes obtener determinados beneficios y lograr una mejor posición en el campo social, que en el caso de esta investigación corresponde a la escuela. Ahora bien, una real apropiación de estos capitales se producirá solo si los agentes que los poseen, son portadores a la vez del conocimiento específico acerca de cómo hacer uso de ellos adecuadamente.

Los capitales culturales objetivados en el caso de esta investigación fueron todos aquellos elementos culturales que de forma materializada y siendo apropiados por los niños/as hijos/as de padres peruanos, fueron a la vez reconocidos por la comunidad educativa como propios de una cultura que no es la chilena.

Una de las particularidades que reconocieron los miembros de la comunidad educativa en los niños/as hijos/as de padres peruanos, fue la utilización de juguetes originarios del Perú. Este es el caso del *Yaz*¹⁵, un juego que, como afirma uno de los entrevistados, fue traído por una alumna de origen peruano, la cual hizo un doble uso de él: por un lado, enseñarle a sus compañeros como jugarlo, ya que poseía el conocimiento de las reglas y usos de él, mientras que por otro lado, conseguir utilizarlo como medio para recibir un beneficio económico, puesto que lo vendía entre sus pares:

“... ah el Yaz, no es una palabra nuestra. El Yaz es un juego que tiene, si yo no tengo idea de donde salió, pero debe ser peruano porque la que lo trajo fue una niña peruana, y lo empezaron a jugar porque lo jugaban de una forma y después ella empezó a traer todos los set de juegos y se los vendía a las demás. Y todo el mundo jugaba; pero ese no es nuestro, no es chileno, no es un juego que yo conozca, que tenga antecedentes de acá de nuestro país. Tiene que ser un juego que trajeron estos niños, en este caso una niña peruana.” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

El *Yaz* es un buen ejemplo de cómo funcionan los capitales culturales objetivados, ya que no basta con poseerlos en forma de un soporte físico, sino que a la vez se debe tener una verdadera apropiación del mismo, es decir, poseer las capacidades culturales y el conocimiento necesario para hacer uso de él. La posesión del juguete, y más aún, la responsabilidad de comercializarlo entre sus pares, brinda una posición privilegiada al interior del campo escolar.

Aparte de juguetes, los niños/as igualmente elaboran juegos que son reconocidos por la comunidad educativa como prácticas ajenas a la cultura chilena. Al identificar un juego en

¹⁵ Juego infantil similar a lo que en Chile se conoce como “Payaya”. Se juega con alrededor de 5 a 7 piedras u objetos similares. La idea es lanzar una de ellas, y mientras se encuentra en el aire ir recogiendo las demás, antes de que la piedra lanzada toque el suelo.

particular con la cultura de un país, como es el caso de los juegos identificados por la comunidad educativa como “juegos peruanos”, se atribuye el monopolio del conocimiento en los niños/as que tienen tal origen, de manera tal que se presupone que solo esos niños/as poseen el capital cultural interiorizado que comprende las reglas de juego, el conocimiento sobre cómo jugarlo, sus efectos, etc.:

“Traen hartos juegos distintos, por ejemplo, ya traen este, el juego que hacen así con tiza, tiza a lo largo y comienzan a hacer unos cuadrados. Lo llaman el juego del “mundo”, y comienzan a saltar. Juegan ahí, así con una piedrita y saltan en un pie y comienzan a estar empujándolo. Sí, pero han aparecido con diferentes juegos, ya de esos. O sino también traen una así como unas chapitas de las bebidas y comienzan a hacer un hueco y le meten unos hilos y hacen un “run run”. Lo llaman, un “run run”. Pero diferentes juegos traen. Pero se adaptan rápido.”
(Entrevistado 2, Colegio George Washington)

Para los entrevistados, los juegos que ellos consideran propios de una cultura extranjera (que en este caso es la proveniente de Perú), les permiten a los niños/as hijos/as de padres migrantes integrarse de mejor forma entre sus pares chilenos, ya que traerían consigo un capital cultural novedoso y llamativo para el resto de los niños, por lo que la acogida de estos últimos debiese ser positiva. Al mismo tiempo, la práctica de estos juegos por parte de los niños/as de origen peruano les permitiría a su vez acelerar el proceso de ajuste cultural, ya que los niños/as tendrían una mayor oportunidad de sociabilizar con el resto de sus pares, adaptándose más rápidamente a la escuela chilena.

Ahora bien, los juegos a los que harían referencia los entrevistados no diferirían mayormente de muchos otros que ya existían previamente en Chile, sin embargo, habrían sido practicados con mayor frecuencia años atrás, por lo que igualmente representarían un saber novedoso para las nuevas generaciones.

En este sentido, una de las ventajas que tendrían los niños/as peruanos, que a la vez favorecería el proceso de inserción de los mismos en las escuelas chilenas, es que en la práctica no existirían mayores diferencias entre los juegos desempeñados por los niños/as provenientes

de Perú y Chile. De este modo, los recreos, entendidos como los momentos de distensión del día a día escolar, en donde los niños se dedican a jugar la mayor parte del tiempo, no debiesen representar un espacio ajeno o desconocido para los niños/as descendientes de padres peruanos, razón por la cual su proceso de integración en estos espacios debiese ser bastante positivo.

Los recreos, como los espacios asociados más frecuentemente a la práctica y desarrollo de diversos juegos, representan una instancia de mutuo favorecimiento tanto para los hijos/as de padres chilenos como para los hijos/as de padres peruanos. Mientras que los primeros aprenden nuevos juegos, e incluso muchas veces nuevas formas y maneras de practicar juegos que ya existían en el país, los segundos se ven favorecidos debido a que desde la perspectiva de sus pares chilenos son vistos como portadores de un saber diferente y especial:

“Por ejemplo aquí igual juegan al trompo (...) los peruanos trajeron al trompo para jugar ellos y les amarran una tapita al trompo y lo tiran de otra forma, y ahí los niños [chilenos] aprendieron lo mismo, a tirarlos así. Lo otro que jugar a las bolitas, que acá en Chile igual se juega, pero ellos llegan con otra forma de jugar a las bolitas y lo aprenden igual ellos”. (Entrevistado 1, Colegio George Washington)

No obstante los beneficios en cuanto práctica integradora que tendrían gran parte de los juegos que traerían consigo los niños/as de origen peruano, hay que considerar que éstos también pueden ser vistos desde otra perspectiva y de carácter más bien negativa, especialmente cuando se vuelven violentos y alteran el orden cotidiano de la escuela. En este sentido, cuando este tipo de situaciones acontecen rápidamente serían asociadas por los entrevistados a particularidades que tendrían que ver como una especie de *“modo de ser particular e inalterable”* de los niños/as de origen peruano:

“A punta de combo, a los niños peruanos les gusta mucho jugar harto a las luchas. Se toman de los cuellos, se dan vueltas y se dan, se revuelcan y en esta revolcada no falta uno con mala intención y le da una patada y se paran y se agarran a combos. Pero se dieron el combo y se acabó la pelea. Porque no sigue más allá. Los nuestros son rosqueros. Entonces no siguen más allá, para ellos es hábito eso

de jugar así. Pero se les ha ido quitando un poco. Ha costado mucho, pero se les ha ido quitando porque forma parte de su idiosincrasia de jugar así, de ser así de esa forma y después que pasó la pelea ya se le olvidó” (Entrevistado 1, Escuela ULA)

Es interesante observar cómo el entrevistado asocia los juegos violentos exclusivamente a prácticas de los niños/as de origen peruano y no de los niños/as chilenos/as, como si los primeros tuvieran en su misma genética un particular temperamento o condición natural hacia la violencia dando a entender que serían prácticas arraigadas en ellos.

Suponiendo que esta situación fuese cierta y que los niños/as de origen peruano realmente presentaran una conducta más violenta que la de sus pares nacidos en Chile ¿Podría esta supuesta “actitud violenta” deberse a otros factores? Considerando el entorno de altísima precariedad y vulnerabilidad en el que se emplaza la escuela ULA, en donde, según los mismos entrevistados, existe un fuerte racismo de parte de la comunidad chilena hacia los inmigrantes que viven en el sector, especialmente los de origen latinoamericano, no sería extraño que estas actitudes violentas a las que hacen referencia los entrevistados, no fuesen más que la respuesta a una violencia mayor que se ejercería constantemente hacia ellos.

2.3 Capital cultural institucionalizado

El estado institucionalizado del capital cultural tiene como objeto, independiente de quién sea el agente, la acreditación de que éste último, posee algún tipo de capital cultural. Dentro de los capitales institucionalizados que fueron reconocidos por la comunidad educativa en los niños/as hijos/as de padres peruanos se encuentran algunos premios en concursos o competencias, diplomas y certificaciones. Todas ellas, credenciales formalmente garantizadas que dan cuenta de que los niños/as poseen algún talento u habilidad destacada en alguna área determinada, la cual resalta por ser bien valorada por alguna institución oficial.

Como fue mencionado previamente, en la escuela Alemania, la comunidad educativa destacaba constantemente la participación de los/as estudiantes extranjeros (especialmente las niñas de origen peruano) en actividades deportivas, principalmente en voleibol.

Ahora bien, ante las frecuentes menciones positivas que realizan las comunidades educativas acerca del equipo de voleibol de la escuela Alemania y su buen desempeño en distintas competencias, cabe preguntarse: ¿Hubiese sido el equipo igualmente destacado por la comunidad educativa si no hubiese demostrado un buen desempeño en las competencias oficiales a las que asistía? Es muy probable que éste no hubiese sido mencionado, tal como no se hace referencia en ningún discurso de la comunidad, a otras selecciones deportivas que igualmente pertenecen al establecimiento, pero que, probablemente no presenten tan buen desempeño como sí lo hace el equipo de voleibol. Aunque resulta difícil dar respuesta a la anterior interrogante, ya que las entrevistas no profundizaron en las razones por las cuáles otras selecciones deportivas eran ignoradas en el relato, al menos sí es posible afirmar que, al parecer, el desempeño y, principalmente, el prestigio del que goza el equipo de voleibol al interior de la escuela, está mediado por las numerosas participaciones que han tenido en diversas competencias, y más aún, por la cantidad de premios que han obtenido:

“Nos ha conducido a participar en muchas competencias de voleibol y ganamos, y se practica desde hace muchos años, entonces siempre tenemos equipos de voleibol buenos. Practicamos mucho deporte. [A los niños/as de origen peruano] Les gusta mucho participar de cosas, son muy participativos en el área deportiva en general” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

El voleibol pareciera ser el deporte más destacado, o al menos el único mencionado, por la comunidad educativa de la escuela Alemania. Esta situación da cuenta que es el título que reciben al ganar una competencia y el hecho de que la escuela sea reconocida por otras instituciones ajenas a la misma, lo que hace a los niños/as merecedores del reconocimiento de la comunidad educativa.

Siguiendo los planteamientos de Bourdieu acerca de las distintas formas en que se presentaría el capital cultural, el capital institucionalizado sería el resultado de la objetivación de algún capital cultural incorporado de los agentes, el cual se expresaría en la forma de títulos o certificaciones. Un ejemplo de esto, se podría observar en los discursos de las comunidades educativas de la escuela Alemania, para quienes las capacidades superiores que tendrían las niñas de origen peruano para practicar voleibol, serían convertidas en capital cultural

institucionalizado al momento de participar en competencias y campeonatos de voleibol, mediante la adquisición de los primeros puestos.

Para la comunidad educativa perteneciente a la escuela Alemania, las niñas de origen peruano tendrían mayores capacidades que las niñas de origen chileno, para obtener un capital institucionalizado (como es la certificación de haber ganado un campeonato de voleibol), ya que las primeras tendrían ciertas capacidades que serían innatas y propias de su cultura, las cuáles les permitirían tener un mejor desempeño en este deporte.

El caso de la escuela ULA difiere del anterior, puesto que la comunidad educativa de esta escuela reconoce en los niños/as de origen extranjero, un tipo de capital cultural institucionalizado distinto del de las niñas del equipo de voleibol de la escuela Alemania. En la escuela ULA, el reconocimiento de los niños/as que poseen algún tipo de capital institucionalizado se realiza de forma personalizada y no de forma grupal. En este sentido, en esta escuela no se hace referencia a un “equipo”, sino más bien a casos particulares de niños que, debido a sus capacidades, obtuvieron algún premio en nombre de la escuela.

Ahora bien, a pesar de que la obtención de premios o certificaciones por parte de los niños en representación de la escuela, significa un reconocimiento explícito a la escuela, llama la atención que los niños son reconocidos por los entrevistados constantemente por su nacionalidad, pues no siempre recordarían sus nombres claramente:

“No sé. Está en sexto, y aporta bastante porque ha traído varios premios para la comuna. No sé si ella o la, ella no más parece, la más grande que está en octavo, la Minuska, no sé cuál de las dos. Pero igual, una ganó algo de ajedrez. No. Sacaron el segundo lugar o algo así. No estoy bien segura si fueron ellas o no. Pero también, se reconoce hartito a la escuela. Y la Estrella y la Vanessa, y la Minuska y la Darly son bien aplicadas.” (Entrevistado 3, Escuela ULA)

La anterior entrevistada, da cuenta de que existe una conciencia de que los premios obtenidos por los niños/as en nombre de la escuela permiten el reconocimiento de los establecimientos educacionales y, por lo tanto, representan un aporte para las mismas. Sin embargo, el hecho de que no se tenga noción de quiénes son los niños/as que permiten que se obtenga este

reconocimiento, da cuenta de la instrumentalidad con la que se trata a estos menores, los cuales sirven a las escuelas a las que asisten en cuanto sus talentos (que pueden haber sido obtenidos en otras escuelas) y capacidades propias, les traen beneficios y reconocimiento por parte de la comunidad. La misma situación se puede constatar en la siguiente entrevistada, quién igualmente pertenece a la escuela ULA:

“Las tres, una de ellas [niñas de origen peruano], no recuerdo, el profesor de cuarto se dio cuenta que tenía posibilidades de lenguaje y la empezó a preparar para que postulara a nivel comunal en un concurso de ortografía. Le sacó la mugre a todos los de media, de básica de todos los colegios de la comuna. Privados, particulares, subvencionados. Primer lugar” (Entrevistado 1, Escuela ULA)

La entrevistada anterior hace referencia a otro tipo de capital institucionalizado: ganar el primer lugar en un concurso de ortografía. Y a pesar de que (al igual que en el caso anterior) el entrevistado tiene conciencia de la importancia que significa para el prestigio de la escuela el hecho que un alumno gane un premio de este tipo, no tiene una noción clara del nombre de la niña que ganó el premio, y lo primero que recuerda es que es de origen peruano.

La labor de la escuela chilena como facilitadora y responsable de impulsar los talentos o capacidades de los alumnos que las representan, tiende a ser una constante presente en los discursos de las comunidades educativas seleccionadas. Mientras que la formación que podrían haber recibido al interior de los hogares, o en las escuelas a la que pueden haber asistido anteriormente, tiende a ser obviada. Con esto, se desprecian los conocimientos que pueden provenir desde fuera de la escuela, y aunque muchas veces se reconoce que pueden haber existido desde antes, siempre se destacará aún más la labor de la escuela como “la institución responsable” de potenciar las capacidades y aptitudes de los niños.

La situación presentada anteriormente, se puede apreciar en las palabras del siguiente entrevistado, quién, aunque reconoce el talento de una de las alumnas de origen peruano, afirma que este no hubiese podido ser explotado y convertido en capital institucionalizado, si no hubiese sido por el actuar de la escuela, puesto que al interior de su familia habrían sido capaces de apreciar las condiciones y aptitudes que tenía su hija:

“Tuvimos la oportunidad este año de presentar a tres niños en el Penta UC. Empezamos a buscar talentos del quinto año. El quinto año porque es el curso que había que tomar y salieron tres, quedaron dos, de las dos, una niñita Milena Marchán y la Montana. Para nosotros, en primer lugar la Marchán, porque la habíamos visto, pero la Montano tenía todas sus facultades de hacer, de crear, de soñar, de imaginar, ocultas, que aquí no las sacó, pero cuando dio su examen Penta UC mandó a freír monos a todos los niños de la comuna y fue la única que lo logró (...) Como le digo, a esa niñita le hemos ido sacando luz en sí, porque su madre también agachada y que no se note que sus hijas existen” (Entrevistado 1, Escuela ULA)

El capital cultural institucionalizado en el caso anterior, corresponde a la aceptación de la alumna en el proyecto PENTA UC¹⁶, y la responsabilidad de esto es atribuida por el entrevistado totalmente a la labor de la escuela, puesto que según él, la madre no tenía las herramientas necesarias para potenciar los talentos que poseía su hija, situación que si pudo lograr la escuela chilena. Por otro lado, llama la atención que la educación que la niña pudo haber recibido en las escuelas a las que asistió anteriormente (ya sea en Chile o en Perú), y que probablemente puede haber tenido gran responsabilidad en el desempeño de la alumna, no es nunca mencionada por ninguno de los entrevistados.

2. Utilización de los capitales culturales para insertarse en la escuela chilena

Los hijos/as de padres de origen extranjero que residen en Chile, al ser educados al interior de sus hogares bajo las pautas o conocimientos de sus padres (que a la vez han sido adquiridas en sus países de origen) adquieren ciertos saberes, conocimientos o habilidades propios de la cultura de sus padres, de modo tal que los capitales culturales que obtendrán en sus hogares

¹⁶ PENTA UC es un programa interdisciplinario de Estudios y desarrollo de Talentos a cargo de la Universidad Católica de Chile que tiene por objeto generar conocimiento científico de trascendencia nacional e internacional, desarrollando el potencial de niños con talento académico.

podrán diferir de aquellos que son inculcados en los hogares de niños/as con otro origen social, y en específico, de aquellos nacidos en Chile.

Las diferencias entre los arbitrarios culturales que poseen los hijos/as de padres de origen peruano y los hijos/as de padres chilenos, se hacen patentes al momento en que los niños/as entran en las escuelas y se encuentran con que no todos poseen el mismo modo de hablar, el mismo acento, las mismas características físicas, pasados similares, etc. En este contexto, muchas veces, los niños/as hijos/as de padres peruanos (incluso aquellos que han nacido en Chile), serán rechazados por sus pares chilenos por el hecho de ser reconocidos como extranjeros. Por esta razón, estos niños/as, implementarán ciertas estrategias de adaptación, como es la de intentar apropiarse de los capitales que son más apreciados en el campo escolar chileno, de manera de poder asimilarse a la mayoría, o alcanzar una posición superior al interior de este campo.

Este tipo de situaciones, serán constatadas por los padres de estos niños/as, quienes muchas veces rechazarán la transformación que implica el que sus hijos/as adquieran los capitales que son apreciados entre los niños al interior del campo escolar chileno, puesto que gran parte del tiempo, ello implica el desprecio de los capitales que ellos mismos les han inculcado al interior de sus hogares. A continuación se presenta un extracto de la entrevista de una funcionaria de la escuela George Washington de origen peruano, que es también apoderada del mismo recinto, y que es ilustrativa de la situación descrita:

“Cuando comenzó a hablar le dije “hijito- le digo- pero ¿Porqué se te pega el acento- le digo- así como hablan los chilenos?” “Porque mamá, es que me gusta y además mis compañeros hablan así -me dice- entonces como yo estoy estudiando tengo que hablar igual que ellos, porque cuando yo hablo como peruano se ríen, porque dicen que los peruanos hablamos cantando”. Sí, entonces ellos hablan como chilenos” (Entrevistado 2, Colegio George Washington)

La adquisición de prácticas o comportamientos que los mimetizan con sus pares no inmigrantes, como es “la forma de hablar” en el caso anterior, es visto por estos niños/as como una estrategia para ser aceptados en el círculo escolar. Como el capital cultural que traen

consigo desde sus hogares o antiguas escuelas, y que ponen en juego en el campo escolar es poco valorado entre sus símiles, los niños/as optan por cambiar sus prácticas y adquieren capitales que sí son apreciados entre los estudiantes, de manera de poder participar de forma igualitaria en el campo escolar, e incluso poder aspirar a obtener en algún momento una posición privilegiada al interior del mismo.

El “modo de hablar” propio de la cultura dominante, en este caso la chilena, puede ser entendido como un tipo de capital cultural incorporado, propio del saber dominante, por lo que la adquisición de éste, intentando omitir toda pista del “modo de hablar” adquirido en sus hogares, es la manera en que los niños/as de origen peruano ven que pueden evitar la burla de sus compañeros de curso.

Las comunidades educativas igualmente perciben el cambio que se produce en los niños/as hijos/as de padres extranjeros al entrar a las escuelas chilenas e intentar mimetizarse a sus pares. De este modo, las comunidades educativas perciben que la toma de posición al interior del campo escolar chileno se produce no solamente mediante la adquisición del “modo de hablar” (o el lenguaje propio) de la cultura dominante, sino también a partir del rechazo u omisión a la cultura de sus padres:

“Hay, por ejemplo, modismos. Modismos, uy Cesar es, modismos (sonidos no palabras). Y el cachay, un poquito, un poquito del idioma y los modismos, están adquiriendo, bastante. Keren también [alumna de origen peruano]. Es que si conviven todo el día con los chiquillos acá, pues se van adquiriendo como modismos. (...) Por ejemplo, estábamos comentando de los bailes, entonces la Keren decía: “Ah a mí ya no me gustan los bailes colombianos, me gustan los bailes chilenos” (Entrevistado 2, Escuela Puerto Rico)

En el extracto anterior, el entrevistado ve la adquisición de algunos modismos chilenos por parte de los niños/as peruanos como una de las consecuencias del proceso de incorporación de estos niños/as a las escuelas chilenas. Sin embargo, visto desde la perspectiva de los niños/as, éstas pueden ser consideradas como una estrategia para asimilarse a la cultura dominante de las escuelas. En este sentido, de la misma manera en que los habitus de los niños/as

extranjeros se van modificando al incorporar a su lenguaje nuevos conceptos utilizados por los niños/as que están desde antes en el campo escolar chileno (lo que puede ir acompañado de un cambio en la manera de hablar y en las formas de expresarse), igualmente pueden producirse cambios en sus “gustos”, pues a modo de ejemplo, si los bailes colombianos no son bien apreciados por sus pares en Chile y si lo son los bailes chilenos, los niños/as extranjeros optarán por valorar positivamente a los últimos por sobre los primeros.

Igualmente, el proceso de mimetización puede ocurrir en el sentido inverso. Esta situación se observa en aquellas escuelas que presentan un mayor porcentaje de alumnos de origen extranjero, en las cuales la comunidad educativa y los funcionarios de la escuela, al estar constantemente en contacto con población de origen extranjero, comienzan a incorporar modismos y conceptos propios de otras nacionalidades:

“Porque partida dicen los peruanos, los ecuatorianos, entonces eso también. No ha traído la partida. ¿Te fijas? Ya lo tiene absolutamente incorporado, porque está todos los días con el asunto. Entonces lo mismo ocurre un poco con los niños, los niños acá. Que un niño chileno diga jalar o la canica es porque lo incorpora de esta otra cosa ¿te fijas?” (Entrevistado 1, Escuela Alemania)

El papel que desempeñan las comunidades educativas al interior de las escuelas, es de suma relevancia como factor de motivación del proceso de integración de los niños/as. Esto se debe a que las opiniones y el trato que éstas mantengan hacia los niños/as migrantes, muchas veces será replicado por el resto de la comunidad escolar. En este sentido, las comunidades educativas podrán intervenir y mediar las relaciones que se entablen entre los niños al interior de las salas de clases. Un ejemplo de esta situación, se produce cuando los docentes motivan a los niños/as extranjeros para que den a conocer al resto de los estudiantes, los conocimientos que son propios de su país de origen o el de sus padres:

“Por ejemplo yo en mi curso, siempre les doy algún ejemplo: “Oye, qué eran en tu país, cómo es esto, cuál es la música típica” tratamos de hacer, de conocer un poquito de la cultura de cada uno de ellos. Hace poco ustedes vieron las disertaciones, tenían que ser leyendas y cuentos y uno de los chicos trajo una

leyenda del Perú, y quedamos todos así: “Oye qué entretenido”.(...) Entonces, la verdad es que nosotros valoramos bastante eso, bastante eso, hay que resaltarlo, porque los chiquillos tienen que conocer un poco más allá de lo que conocen acá.”

(Entrevistado 2, Escuela Puerto Rico)

El motivar la participación de los niños/as hijos/as de padres peruanos al interior de la sala de clases, no solo trae beneficios para los niños/as que provienen del Perú en cuanto contribuye en su proceso de integración, sino que a la vez, como señala la entrevistada anterior, permite que el resto de los estudiantes puedan aprender y adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, se aprecia como la entrevistada considera que los niños/as extranjeros son poseedores de determinados capitales culturales incorporados, los que si desea que sean apreciados por los demás compañeros, debe producirse una intervención por parte de la comunidad educativa.

3. Capitales despreciados por la comunidad educativa

Cómo se pudo apreciar previamente, la comunidad educativa en sus discursos destaca la existencia de capitales culturales en los niños/as hijos/as de padres peruanos. Sin embargo, se devela también al interior de estos discursos la presencia de abundantes prejuicios y estereotipos, los cuales, basados en conocimientos errados, estigmatizan a estos niños/as y a la comunidad peruana de la cual son descendientes. Ahora bien, estas formas de rechazo tienden a estar soterradas en discursos que hablan de la “no existencia” de diferencias entre los estudiantes.

Un ejemplo de la generación de diferencias es la estigmatización que hacen algunos docentes de los niños/as extranjeros en torno a sus características físicas. Los niños/as hijos/as de padres peruanos, incluso aquellos que han nacido en Chile, son identificados por la comunidad educativa como portadores de una “extranjería” que es reconocida en sus propios cuerpos, y no solamente en sus rasgos físicos, sino también en su modos de hablar, sus acentos, e incluso sus condiciones físicas. Estas diferencias son la antesala de clasificaciones sociales arbitrarias, como la que se lee en la siguiente cita:

“Tenís dos tipos indígenas, al menos. Este típico, que es como el envase del pisco este, que es como chico, más chancho, muy negrito, típico peruano, que es un cholo allá. Muy mal mirado en Perú. De hecho, muy segregado en Perú, muy bien adoctrinado, muy obediente, o sea muy temeroso al tiro y, con bastante pocas luces, bastante tareas concretas, casi con manual, y, poca capacidad de reflexión, y flojo. Toca estar persiguiéndolo para que trabaje, hay que perseguirlo mucho”
(Entrevistado 2, Escuela ULA)

El entrevistado construye una tipología física y psicológica de lo que significa ser peruano, que da cuenta de la existencia de prejuicios negativos asociados a un tipo de anatomía particular. La afirmación da cuenta de la creencia del entrevistado de que existen divisiones naturales entre las personas, las cuales encuentran una justificación en bases biológicas, y que permiten a la vez determinar la organización social de las personas.

Ahora bien, el mismo entrevistado reconocerá también la existencia de otro “tipo de peruano” diferente al anterior, al cual asociaría características psicológicas sumamente positivas, como por ejemplo el ser trabajador o muy esforzado. Este “tipo de peruano”, no tendría mayores problemas para integrarse en la cotidianidad chilena, e incluso podría llegar a ser un líder al interior de las escuelas:

“Tenís a este otro, que es como más blanco, como más incaico, que tiende a posicionarse como líder con más facilidad, y a usar su inteligencia para manejar a otros. Ligerito, apenas llegan acá, empiezan a ser los jefes de los demás. Y se segregan mucho entre ellos. Esto es muy antiguo, si los Incas se construyeron como imperio aprovechándose de los cholos (risa)” (Entrevistado 2, Escuela ULA)

La apariencia física de los niños/as pareciera ser un factor importante y determinante del proceso de integración en la escuela chilena, por lo que descripciones sobre el cuerpo, los olores o las formas de moverse, se presentarán con frecuencia en las entrevistas.

En el siguiente caso, el entrevistado hace referencia a cómo los apoderados sobrealimentan a sus hijos al mejorar su situación económica al llegar a Chile, situación que, por un lado, puede entenderse como un importante nivel de preocupación y cuidado por parte de los padres, pero

que a la vez, por otro lado, puede afectar negativamente (desde la visión de la comunidad educativa) el proceso de integración de los niños/as inmigrantes, puesto que la “sobrealimentación” a la que se someterían estos niños/as, no es vista con buenos ojos por la comunidad educativa:

“Nos encontramos con un pequeño grupo de niños extranjeros, sobre todo extranjeros, que ahí no sabría como explicártelo, pero va mas o menos con un problema también cultural, que se han confundido ciertos patrones. Nosotros, por ejemplo, hay un curso que es entre tercero y cuarto donde hay varios niños extranjeros, peruanos o ya descendientes de familias peruanas, que están obesos, muy obesos, muy gordos, y eso es un problema cultural, porque no sé si habrán confundido el bienestar con el darle comida, comida. Entonces están diciendo: “Estamos viviendo bien en Chile y por lo tanto entonces el niño tienen que estar gordo”, y realmente es complicado” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

Para el entrevistado anterior, este tipo de prácticas, aunque incentivadas por el mejor nivel económico que adquieren los extranjeros al trasladarse a Chile, tienen su explicación en la cultura propia de los extranjeros, obviando el hecho de que la obesidad infantil también es un problema que afecta a gran parte de los niños/as chilenos.

Un tipo de capital que es observado por la comunidad educativa en los apoderados extranjeros, el cuál a la vez afectaría negativamente el proceso de integración de sus hijos/as, serían las largas y extenuantes jornadas laborales que tendrían los padres. El trabajo ejercido por estos últimos podría ser considerado un capital, en cuanto traería consigo una serie de beneficios para los distintos miembros de la familia; sin embargo, será a la vez constantemente criticado por la comunidad educativa, debido a que los padres, al tener jornadas laborales tan extensas, dejarían a sus hijos por largos periodos en las escuelas, provocando que los miembros de la comunidad educativa deban extender sus jornadas de trabajo más allá del horario regular de clases.

Las comunidades educativas se mostrarán reacias a este tipo de prácticas, afirmando que son el producto de que los apoderados de origen peruano antepondrán el bienestar material, por sobre la vida familiar:

“Ese es como el único defecto que tienen ellos, que son como muy trabajajólicos, se dedican al puro trabajo y dejan mucho a sus niños botados (...). Porque aquí hay niños que, yo he sabido por la tía Fabiola, que es la inspectora, que hay veces en que son las nueve de la noche y los papás no los han venido a buscar, saliendo a las siete. Entonces, por esa parte ellos ven como mucho el trabajar para darles bienestar en cuanto a ropa, a que tengan las cosas que ellos necesitan, pero en el cuidado de ellos los dejan muy solitos” (Entrevistado 1, Colegio George Washington)

La anterior afirmación es similar a la que realiza otro entrevistado perteneciente a la escuela Alemania. Para quién el objetivo principal de los migrantes al venir a Chile es obtener ganancias económicas, razón por lo cual no sólo deben trabajar largas jornadas, sino que también deben intentar reducir sus gastos lo máximo posible, por lo que recurren a prácticas como el alquiler de viviendas muy pequeñas o en mal estado, o habitaciones económicas que deben ser compartidas por varias familias a la vez, con el objetivo de poder ahorrar:

“Los padres a veces no asumen y eso es lo que conversamos al principio. La familia viene a buscar dinero a Chile, y cuando viene a buscar dinero ¿qué es lo que hace? Trabaja, y mientras más trabaja, más dinero junta y también ahorra, y para ahorrar ¿qué es lo que hacen? Arriendan piezas. Y si pueden arrendar entre dos familias una pieza, les sale más barato, por lo tanto se produce todo un problema complejo con la única finalidad de juntar dinero para Perú y los afectados son los niños” (Entrevistado 2, Escuela Alemania)

Capítulo V: Conclusiones

El inequitativo modelo educativo chileno existente en la actualidad, caracterizado por una desigual distribución de los alumnos en los establecimientos educacionales entre quienes provienen de familias que pueden financiar buenos colegios (y que por tanto acceden a una educación de mejor calidad), y quienes se ven obligados a asistir a escuelas públicas (generalmente de menor calidad), da cuenta no sólo de que estamos en presencia de uno de los sistemas educativos más desiguales de todo el mundo, el cual no ha hecho más que acrecentar las diferencias con el pasar de los años, sino que a la vez pareciera ser que las generaciones formadas al interior de este sistema cuentan con mínimas posibilidades de cambiar el curso de sus vidas.

El modo en que el modelo educativo chileno excluye de sus beneficios a determinados estudiantes, mientras que a otros no, se replica igualmente al interior de las aulas de clases de las escuelas, en donde un grupo cada vez más grande de niños/as considerados “los nuevos” o “los diferentes” son, muchas veces, segregados no sólo por sus pares, sino también por los adultos de las comunidades educativas de las escuelas a las que pertenecen. Ahora bien, en esta instancia, el rechazo no se produce porque posean menos recursos económicos (puesto que la gran mayoría de quienes asisten a escuelas municipales presentan una situación bastante homogénea en términos económicos), sino en cuanto son considerados diferentes por el hecho de provenir de otro país, o más bien porque sus cuerpos son portadores de lo que será considerado *una extranjería*.

Esa *extranjería* de la que dan cuenta tanto los niños/as como los adultos de las comunidades educativas chilenas, es observada principalmente en los propios cuerpos de los niños/as que provienen de un grupo específico de países, y no necesariamente en todos los niños/as extranjeros que se instalan en Chile. En este sentido, pareciera ser que son específicamente los niños/as descendientes de padres que proceden de países andinos (en el caso de esta investigación los de origen peruano) quienes incluso habiendo nacido en Chile, heredan de sus familias una diferencia que se plasma en sus cuerpos y rasgos físicos, la cual es sumamente

despreciada por algunos grupos en Chile, convirtiéndose en una carga, que les impide poder integrarse de forma igualitaria al resto de los niños/as, tanto en la escuela como en una serie de otros espacios.

Las comunidades educativas pertenecientes a las escuelas de Santiago con población migrante, dan cuenta, a través de sus discursos, de la existencia de diferencias entre los niños/as hijos/as de padres chilenos y los niños/as considerados “portadores de una herencia extranjera”; estas diferencias, que gran parte de las veces resultan ser inexistentes en la realidad, son producto de construcciones arbitrarias del habla cotidiana que atribuyen estereotipos (positivos o negativos) o cualidades a determinados grupos sociales o comunidades, como por ejemplo el asociar a personas de origen europeo o norteamericano a características fundamentalmente positivas como ser culturalmente superiores, ser trabajadores y con fuertes valores familiares; y en cambio al indígena o las personas provenientes de países andinos, como personas flojas, de bajo nivel educacional, poco sacrificadas, faltas de higiene, entre otros estereotipos negativos.

El conjunto de ideas y conocimientos que se asocian a los migrantes andinos, vienen a conformar el contexto en el cuál se insertan los inmigrantes de origen peruano y sus hijos/as, y es la razón de fondo por la cual estos niños/as incluso habiendo nacido en Chile, nunca serán considerados chilenos, pues las características que se asocian a sus cuerpos son mayoritariamente negativas. Los niños/as hijos/as de padres peruanos que viven en Chile, son herederos de un peso enorme que deben cargar consigo toda su vida, y que a la vez los ubica en una posición incluso inferior a la de algunos grupos que actualmente son segregados en nuestro país (pobres, homosexuales, indígenas, mujeres, discapacitados), por el hecho de no haber nacido aquí y de contar con algunas características (muchas de ellas casi imperceptibles) que los podrían diferenciar de los niños/as hijos/as de padres chilenos. Es por esta razón también, que aunque los niños/as hijos/as de padres migrantes sean portadores de ciertos capitales culturales, estos difícilmente les permiten integrarse en la sociedad chilena de igual forma que sus pares hijos/as de padres chilenos, razón por la cual siempre se ubicarán en una posición de desventaja. Siendo testigos de esta realidad es que cabe preguntarse ¿Tienen algún valor realmente los capitales culturales que poseen estos niños/as en la sociedad chilena? Y si

es que el rechazo de parte de nuestra sociedad hacia los niños/as de origen peruano se produce desde el momento en que pisan Chile ¿Qué beneficios reales les trae a estos niños/as el poseer determinados capitales culturales?

Debido a las diferencias que establece la sociedad chilena para con los inmigrantes provenientes de países andinos, los niños/as hijos/as de padres peruanos al incorporarse al campo escolar lo harán en condiciones distintas a los hijos/as de padres chilenos, la gran mayoría de las veces desprovistos o en desconocimiento de los capitales específicos que están en juego en el campo escolar chileno, razón por la cual rápidamente intentarán adquirir los conocimientos del campo al que acceden, o dar cuenta y explotar sus capitales propios con el fin de poder integrarse a la sociedad receptora. La comunidad educativa no será indiferente a ciertas ventajas objetivas que tendrán los “niños peruanos” por sobre los hijos de padres chilenos, de este modo, el trato respetuoso y sumiso hacia a los adultos, el “hablar bien” y hacer un correcto uso del lenguaje, y las enormes condiciones físicas para practicar ciertos deportes, serán parte de los capitales culturales que les serán destacados a los niños/as hijos/as de padres peruanos; sin embargo la apariencia física, la manera en que se visten, el modo “cantadito” de hablar, las excesivas jornadas laborales de los padres, entre otros prejuicios y estereotipos negativos que pesan sobre los peruanos, son aspectos que hacen de contrapeso a los capitales culturales que tienen los niños/as, impidiéndoles a los mismos mejorar su posición al interior del campo escolar.

Las comunidades educativas reconocerán que los niños/as hijos/as de padres peruanos, traerán consigo, a modo de “habilidades intrínsecas a su condición de extranjeros”, ciertas capacidades adquiridas al interior de sus hogares o en escuelas peruanas (en el caso de haber asistido a ellas). Sin embargo, los niños/as hijos/as de padres peruanos serán destacados por las comunidades educativas en contadas ocasiones, y siempre y cuando sus logros traigan beneficios para la escuela, negando al fin y al cabo el esfuerzo personal o familiar que significa la adquisición de los capitales culturales por parte de los niños/as. Tal como sucede con un objeto novedoso o una creación reciente, los niños/as descendientes de padres peruanos son tratados como objetos posibles de capitalizar, solo en la medida en que ciertas cualidades que poseen son apreciadas en el mercado chileno, es así como estos niños/as participarán en

representación de sus escuelas en concursos de lenguaje y danza, competencias deportivas, entre otros, pero pocas veces esas habilidades serán reconocidas de manera individual, al interior de las escuelas.

Aunque los niños/as hijos/as de padres peruanos representan un enorme aporte para el prestigio de la escuela, en su interior, los niños/as se convierten en personas invisibilizadas y muchas veces negadas, repitiendo la situación que sus padres viven a diario en el mercado de trabajo chileno. La escuela es un fiel reflejo del trato que se le otorga en la sociedad chilena a los inmigrantes de origen peruano, estos últimos (al igual que la gran mayoría que proviene de países andinos) son visibilizados solo en cuanto su trabajo tiene como fruto cifras que permiten dar cuenta del crecimiento económico del país, por lo que no ha de sorprendernos que sus hijos al interior de las escuelas sean vistos solo como instrumentos que aportan al reconocimiento y prestigio de la institución escolar.

Frente a la invisibilización de la cual son objeto los niños/as descendientes de padres migrantes peruanos, estos despliegan ciertas estrategias de adaptación, como son el buscar destacarse por sobre sus compañeros, o parecer atractivos para ellos, a partir de demostrar un conocimiento particular y específico, cómo puede ser por ejemplo el manejo de ciertos juegos o juguetes que son considerados en Chile “juegos de peruanos”. Sin embargo, el hecho de que en Chile se le considere un juego proveniente de otro país y particularmente de origen peruano, puede convertirse en un arma de doble filo, pues mientras que por un lado les permite a los niños/as hijos/as de padres peruanos recibir la aceptación y el interés de parte de sus coetáneos chilenos, por otro lado le permite a la comunidad educativa justificar su rechazo (o racismo) hacia los niños/as en base a que son desordenados o que distraen al resto de los compañeros. Los hijos/as de padres peruanos, aunque siendo niños/as y desenvolviéndose en los mismos espacios reservados para niños/as (escuela, patio, parque) ocuparán siempre el lugar del extranjero, es decir, estarán condenados a ser considerados sospechosos y culpables, incluso aunque su comportamiento sea idéntico al de sus compañeros chilenos.

Parte de este rechazo hacia los niños/as hijos/as de padres peruanos se justifica en el desprecio que existe hacia la cultura y el conocimiento que proviene de los países andinos, lo que se traduce, en este caso, en un rechazo o repulsión hacia todo lo que provenga de Perú, inclusive

las certificaciones institucionales (capitales culturales institucionalizados) que pueden poseer algunos niños/as. Es así como ninguno de los premios o certificaciones educativas que los niños/as descendientes de padres peruanos poseían antes de entrar a las escuelas, y que habían sido adquiridos en otras instituciones en su país de origen o el de sus padres, fueron reconocidas o validadas por las comunidades educativas de las escuelas a las que asistían en Chile. Resulta preocupante y paradójico atestiguar que el pasado y la historia que estos niños/as traen consigo queda en el olvido desde el momento en que pisan la escuela, ya que parte de la misión homogeneizadora de esta institución se basa en considerar a todos los alumnos como iguales, de manera tal que se les eduque a todos sin considerar las diferencias o distinciones que pueden traer.

Con el paso del tiempo, los niños/as hijos/as de padres peruanos comienzan a adaptarse a la manera en que funciona la escuela chilena, intentando eliminar de sus habitus aquellas prácticas que pueden ser motivo de discriminación entre sus pares. Es en ese momento, en que comienzan a producirse crisis en los niños/as y al interior de sus familias, puesto que por un lado, los primeros se enfrentan a la dicotomía de tener que convivir entre dos arbitrarios culturales diferentes (en sus hogares y en la escuela), mientras que por otro lado, las familias no querrán que sus hijos eliminen de sus habitus la cultura que les han inculcado. La discriminación y rechazo del cual son víctimas los niños/as al interior de las escuelas, y la facilidad con la que pueden modificar o adquirir nuevas prácticas debido a su corta edad, son motivos suficientes para optar por “chilenizarse”, comenzando rápidamente (y en la medida en que más socialicen con niños/as hijos/as de padres chilenos) a utilizar modismos chilenos, cambiando su modo de vestir, adquiriendo otro tipo de gustos, etc. Igualmente es interesante destacar que los entrevistados, coinciden en que los niños/as hijos/as de padres peruanos tienden a asimilarse rápidamente a sus pares chilenos, adquiriendo con mayor rapidez las costumbres y principios fundamentalmente de tipo negativo, lo cual no ayuda a mejorar la imagen que la comunidad educativa tiene de ellos.

Gran parte de las apreciaciones negativas que realizan los miembros de la comunidad educativa en torno a los niños/as hijos/as de padres peruanos, son justificadas o atribuidas al comportamiento que tendrían sus padres, o la imagen estereotipada que se tiene de ellos. Es

así como, aunque en todas las escuelas el perfil de los apoderados, sean migrantes o no, es bastante homogéneo (trabajos precarios, jornadas laborales extenuantes, bajos salarios), las comunidades educativas en general perciben que los apoderados de origen peruano presentan conductas más negativas como padres. Del mismo modo en que los niños/as extranjeros luchan constantemente en la escuela con una barrera plagada de imágenes negativas sobre ellos (muchas de ellas inventadas y otras exageradas), sus padres deben enfrentarse a diario tanto en sus trabajos como en su rol de apoderados, a una serie de imágenes estereotipadas en torno a su nacionalidad, basadas (la gran mayoría de ellas) en experiencias individualizadas con minorías étnicas.

Esto último, es solo un ejemplo más del trato que reciben las minorías en Chile, puesto que no solo son tratados de forma peyorativa los inmigrantes de países andinos, sino también un grupo enorme de personas en base a diferencias de la más diversa índole (minorías étnicas, sexuales, personas con discapacidades, etc.).

Ahora bien, en el caso de los inmigrantes que residen en condiciones de ilegalidad y particularmente de sus hijos/as, la situación se ve empeorada debido a la ausencia en Chile de una ley migratoria moderna que les garantice el acceso a derechos en igualdad de condiciones con las personas nacidas en Chile, considerando que la actual ley data del año 1975 y fue concebida durante la dictadura militar, en un contexto migratorio muy distinto al actual. Los inmigrantes en esta situación, invisibilizados por las leyes chilenas, se desenvuelven entonces en contextos de altísima precariedad y expuestos contantemente a situaciones de exclusión social.

La escasa información existente acerca de los migrantes residentes en Chile que viven en condiciones precarias, acompañado de otras situaciones, como la distorsión informativa que muchas veces hace la prensa sobre sucesos en los que se ven involucrados migrantes, las declaraciones desafortunadas y opiniones infundadas por parte de políticos o personas influyentes acerca de la realidad migratoria, entre otras, son situaciones que tienen efectos negativos en las opiniones de las personas, y aunque hoy en día las formas más explícitas y evidentes de racismo son condenadas por la opinión pública, igualmente se manifiestan (muchas veces de manera sutil) en la vida cotidiana, en la forma de discursos que dan cuenta

de la existencia de diferencias entre personas de distinto origen, y de la creencia de que existen jerarquías en base a diferencias culturales.

Nuevas formas de racismo se vislumbran cada vez más en los discursos de las elites políticas, económicas, educativas, y dueñas de los medios de comunicación de nuestro país. Este racismo contemporáneo, traspasado a través del discurso, ya sea mediante comunicados oficiales en medios de comunicación, revistas y diarios, libros de escuela y *papers* científicos, e incluso mediante la charla cotidiana, tiene la capacidad de reproducir y legitimar prejuicios e ideologías mediante las cuales se establece qué grupos son dominantes y cuáles no. La comunidad educativa, y particularmente quienes tienen contacto directo con los alumnos (profesores) cumplen un rol esencial no sólo como facilitadores del proceso de aprendizaje de los niños/as, sino también porque ocupan una posición privilegiada como portadores de los discursos oficiales de una sociedad. Es por esto que las opiniones que tienen, y que pueden transmitir en los niños/as, son determinantes de las prácticas diarias de éstos últimos al interior de sus escuelas, en su vida cotidiana y una vez que se convierten en adultos. La presencia de discursos portadores de racismo contribuye a la reproducción de éste, puesto que los prejuicios y estereotipos que las personas transmiten oralmente son la antesala de prácticas discriminatorias.

A pesar de que en los últimos años se han realizado importantes esfuerzos por parte de instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales por poner en la palestra la temática migratoria y la inexistencia de una ley acorde a las necesidades actuales; el vacío en términos de políticas públicas que protejan y garanticen los derechos de los niños/as migrantes sigue siendo una constante; mientras que al unísono los procesos de reunificación familiar y la entrega de visas a menores de 15 años de origen peruano (y por tanto el número de niños/as migrantes residiendo en Chile) continúa creciendo. Teniendo como telón de fondo esta realidad, resulta difícil que estos niños/as (hijos/as de la inmigración de origen peruano) puedan aspirar a salir del lugar de vulnerabilidad y desprotección en que han sido posicionados desde que han llegado a Chile, pues tal como sus padres, cargan con el estigma de una nacionalidad excluida y discriminada en Chile. Resulta de vital importancia tomar conciencia de la discriminación de la cual son víctimas a diario estos niños/as, de manera de poder no solo

promover el trabajo de acogida de estos niños/as por parte de las escuelas y barrios en los que se insertan, sino que ir más allá de eso y dar pie a cambios a nivel legislativo que se enfoquen no sólo en un cambio en la ley migratoria, sino también en la generación de políticas públicas inclusivas y de calidad que restituyan los derechos de estos niños/as.

Los niños y niñas hijos/as de padres peruanos traen consigo un aprendizaje y un aporte cultural sumamente rico (en términos de capitales culturales), el cual ha sido adquirido mediante la transmisión de conocimiento por parte de sus familias, y también a través de la educación recibida en escuelas peruanas. Este conocimiento debe ser rescatado, y no rechazado y eliminado (como actualmente se hace) por parte de las instituciones escolares chilenas, puesto que puede dar pie a un enriquecimiento cultural para ambas partes. Si bien en la actualidad son varias las instituciones que realizan actividades de fortalecimiento de las culturas de las comunidades migrantes; para lograr una plena integración es crucial que estas tareas sean realizadas en directa vinculación con la sociedad de acogida, principalmente con el sistema educacional en el que se insertan los niños y niñas.

Por último, es importante señalar que esta investigación se propuso observar la inmigración con otros ojos, desde la perspectiva de quienes conviven con ella a diario (comunidad educativa) pero que no son víctimas de sus consecuencias, situación que permitió acercarse no sólo de una forma más cercana al fenómeno en estudio sino también conocer los efectos secundarios que esta tiene, por ejemplo, en las opiniones de la población del país receptor. Los resultados del análisis permitieron dar cuenta del escenario de discriminación al que se enfrentan a diario los niños y niñas hijos de padres peruanos, así como también sobre cómo la falta de conocimiento respecto de la cultura o las costumbres de nuestro país vecino, son motivo de generación de imágenes ofensivas o estereotipos que marcan de por vida y determinan para siempre el futuro de estos niños/as.

Anexos

1. Pauta de entrevista

Objetivo general 1: “Comprender y analizar la vida cotidiana de las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos, en los espacios sociales de las escuelas donde cursan enseñanza básica”

| Objetivo específico | Dimensión | Subdimensiones/indicadores | | Preguntas |
|---|--|----------------------------|---|--|
| Caracterizar el espacio social de las escuelas a las que asisten las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos | Espacio social de la escuela (físico, relacional y sensible) | Espacio físico | Historia (del colegio y de la estructura) | Se le preguntará a las personas, <i>brevemente</i> , que cuenten la historia del escuela. Lo que es el espacio hoy, lo que fue y lo que se espera de él: ¿Ud. sabe algo de la historia del colegio? ¿Qué tanto se parece la escuela hoy a lo que fue? ¿Qué piensa que va a pasar con la escuela más adelante? ¿Siempre el edificio fue así? ¿Ha habido cambios en el edificio? ¿Lo ampliaron? ¿Cuándo? |
| | | | Ubicación (en el entorno inmediato, en el barrio, en la población, en la comuna) El lazo que tiene la escuela con el barrio y entre el barrio con la escuela. | ¿Qué dice la gente del barrio (que vive por acá) sobre la escuela? ¿Cómo cree Ud. que los vecinos ven la escuela? ¿Qué se dice sobre las actividades que la escuela realiza? ¿La escuela tiene participación en actividades del barrio? ¿La escuela tiene algún trabajo con otras instituciones? ¿Cuáles son instituciones, grupos que contribuyen, aportan a la escuela: alguna junta de vecinos? ¿Considera que existen influencias |

| | | | | |
|---|--------------------------------|--|---|--|
| | | | | <p>negativas sobre la escuela? (ejemplo, los narcos, grupos específicos...)</p> <p>Relación de la escuela con los hogares de los niños: ¿la escuela tiene relación con los hogares de los niños peruanos? ¿Conoce a los papás? ¿Los papás vienen a la escuela? ¿Cómo son las casas?</p> |
| | | | <p>Estructura (forma del edificio): mirada que tiene el entrevistado sobre el espacio</p> | <p>¿Cómo se siente él mismo o ella misma trabajando en ese lugar, en ese espacio?</p> <p>¿Cómo siente o percibe que se sienten los niños en el lugar?</p> <p>¿Hay algo del espacio que cambiaría?</p> |
| | | Espacio relacional | <p>Posiciones (lugares donde van los niños cuando entran al colegio; cuando salen a recreo; cuando salen de clases)</p> | <p>Una niña dijo que ‘cada curso tiene su lugar’ ¿qué piensa usted?</p> <p>¿Dónde se juntan los niños/as peruanos?</p> <p>¿Cambian de lugar? ¿Los ve siempre ahí, cuantas veces? ¿Cuándo van? ¿Permanecen ahí todo el tiempo? ¿Se mueven de lugar durante el recreo?</p> <p>¿Al salir del aula, dónde se van? ¿A qué lugares no van? ¿A qué lugares no pueden ir los niños?</p> <p>¿Dónde van después de clases? ¿Se quedan en la escuela? ¿Se van para sus casas?</p> |
| | | | Percepciones | <p>¿Por qué cree que se juntan ahí? ¿Qué piensa de que se junten ahí? ¿Por qué cree que no se juntan en otra parte?</p> |
| Explorar las prácticas de uso y apropiación que las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos hacen de los espacios al interior de las escuelas | Prácticas de uso y apropiación | <p>Lugares importantes y de referencia para los niños (interiores y exteriores a la escuela)</p> <p>Quiénes usan/apropi an</p> | | <p>¿Cuáles son los lugares que más le gustan a los niños/as peruanos y por qué?</p> <p>¿Cuáles son los lugares que menos le gustan a los niños/as peruanos y por qué?</p> <p>¿Dónde se juntan los más chicos y los más grandes?</p> <p>¿Dónde se juntan los niños peruanos? ¿Dónde se juntan las niñas peruanas? ¿Qué hacen ahí? ¿A qué juegan en esos lugares?</p> <p>¿En qué momento del recreo se juntan ahí?</p> |

| | | Para qué los usan/ apropian | | ¿Cuándo lo usan los niños pequeños, cuando lo usan las niñas? |
|---|----------------------|--------------------------------|--|--|
| | | Uso del tiempo | | |
| <p>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</p> | <p>Interacciones</p> | | | <p>¿Con quienes se juntan? ¿Los niños de origen extranjero se juntan entre sí?</p> <p>¿Quién manda en los juegos cuando se juntan peruanos y chilenos?</p> <p>¿Hay alguien que no se junte con nadie? ¿Por qué? ¿Quién queda solo? ¿Por qué queda solo?</p> <p>¿Cómo se entienden los niños? ¿Se entienden bien/mal, en qué se da cuenta?</p> <p>Si los ha visto agresivos ¿Con qué tiene que ver según usted? ¿Cómo han sido recibidos/tratados por los niños chilenos, los niños de otro color? ¿Qué advierten los niños de eso?</p> <p>¿Cómo lo hicieron los niños peruanos para acostumbrarse a los juegos?</p> <p>¿Quiénes son amigos? ¿Quiénes se llevan mal? ¿Por qué? ¿Se juntan entre peruanos y chilenos? Si se juntan chilenos con chilenos y peruanos con peruanos ¿Por qué?</p> <p>En independencia: ¿cómo ha sido que en esta escuela haya pocos niños chilenos?</p> |

Objetivo general 2: “Identificar y analizar los capitales, las estrategias y las tácticas que las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos despliegan en los encuentros cotidianos de sus escuelas”

| Objetivo específico | Dimensión | Subdimensiones/indicadores | | Preguntas |
|---|-----------------|--|--|---|
| <p>Explorar y comprender las significaciones que estos niños y niñas hijos(as) de inmigrantes peruanos le dan a los encuentros con sus pares y chilenos(as) y con los adultos que trabajan en sus escuelas</p> | Significaciones | Relaciones entre niños | | <p>Caracterizar a los niños (y sus relaciones) desde su punto de vista:</p> <p>¿Qué piensa de los niños? ¿Qué pasa cuando salen a recreo, cuando salen del colegio?</p> <p>¿Cómo los tratan? ¿Cómo reaccionan ante....?</p> <p>¿Cómo piensa usted que significan los niños...?</p> |
| | | Relaciones con adultos | | <p>¿Cuál es la relación que tiene con los niños? ¿Conversa con los niños? ¿Cuándo? ¿Sobre qué?</p> <p>¿Los niños lo buscan? ¿Por qué? ¿A qué adulto buscan los niños? ¿Qué piensa de relación entre los niños-adultos? ¿Cómo se entienden los niños con los otros adultos? ¿Quiénes piensa usted que entienden más a los niños? ¿Con quienes conversan y con quienes no conversan?</p> <p>¿Qué piensa usted de que haya niños hijos de inmigrantes? ¿Cómo lo ha enfrentado? ¿Qué dicen los vecinos?</p> |
| <p>Identificar y examinar los capitales sociales, culturales y simbólicos que las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos ponen en juego en el campo escolar</p> | Capitales | Social (redes: niños y adultos) | | <p>Cantidad de amigos</p> <p>Quienes son preferidos por los profesores y por qué</p> <p>Quienes son preferidos por los niños y por qué</p> <p>¿Qué ventaja tienen sobre los otros?</p> |
| | | Cultural (posesión de bienes; incorporado; objetivado) | | <p>Con qué llegan a la escuela ¿Qué poseen que les guste a los demás?</p> |

| | | | | |
|---|------------------------|---|--|--|
| | | en diplomas; capital lingüístico) | | <p>Sus notas: posición a nivel académico.</p> <p>¿Cómo es su comportamiento? (disciplinamiento del cuerpo, el habla)</p> <p>¿En qué son buenos (música, artes, gimnasia, fútbol)?</p> <p>¿Qué piensa de sus padres? ¿Qué piensa de la educación que les dan en la casa?</p> <p>Premios</p> |
| | | Simbólico (prestigio, reconocimie nto) | | |
| Identificar y describir las tácticas y las estrategias que las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos construyen en sus escuelas. | Tácticas y estrategias | Problemas | | <p>¿Cuáles son los principales problemas que usted ve que tienen los niños peruanos?</p> <p>¿Hay algún niño que no tiene problemas?</p> |
| | | Resolución de problemas | | ¿Cómo enfrentan estos problemas? |

Bibliografía

- Aguilar, D. (2008) Adaptación del inmigrante mexicano como un proceso de adquisición de capital cultural: hacia una nueva aproximación teórica a las poblaciones migrantes. En *Investigación y Desarrollo*, vo.16, n°2, sin mes, pp.160-183.
- Aguilar, D. (2011). Migración, capital cultural y comunicación: El Caso de los inmigrantes mexicanos en Kansas. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 4 (1), Artículo 3. Disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>
- Ávila, R. (2002) Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. En *Revista Colombiana de Sociología*, vol.VII, n° 1, pp. 9-26.
- Arango, J. (2003) La explicación teórica de las Migraciones: Luz y Sombra. En *Migración y Desarrollo*, n°1, octubre 2003.
- Arias, G., Moreno R. & Núñez, D. (2010) Inmigración latinoamericana en Chile: Analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago (AMS) en *Revista Tiempo y Espacio* 25/2010.
- Ávila, M. (2005) Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp.159-174.
- Ávila, R. (2002) Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. En *Revista Colombiana de Sociología*, vol. VII, n°1, pp. 9-26.
- Bourdieu, P. (1976) Algunas propiedades de los campos. Ponencia leída en la Escuela Normal Superior en noviembre de 1976 ante un grupo de filólogos e historiadores de la literatura.
- Bourdieu, P. (1978) El racismo de la inteligencia. Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté (Races, Sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, n° 382, pp. 67-71
- Bourdieu, P. (1979) Los tres estados del capital cultural, en *Las estrategias de la reproducción social*. (1ª ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1979) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En Sociología y cultura (pp. 135-141). México: Conaculta.
- Bourdieu, P. (1994) "El nuevo capital" en Razones Prácticas Sobre la teoría de la acción. Editions du Seuil, París, pp. 33-46.
- Bourdieu, P. (1995) La lógica de los campos. En "Respuestas, por una antropología reflexiva". Capítulo 2, México, Grijalbo, pp. 63-78.
- Bourdieu, P. (1995) *Habitus*, Illusio y racionalidad. En "Respuestas, por una antropología reflexiva". Capítulo 3. México, Grijalbo, pp. 79-99.
- Bourdieu, P. (1995) Respuestas. Por una antropología reflexiva, Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina, Editorial Anagrama, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2000) Poder, Derecho y Clases Sociales, Editorial Desclée de Brouwer, S.A., España.
- Brunner, J. (2010) Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. En *Rendimiento educativo*, vol. 46-47, pp. 17-44.
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. En *Psicoperspectivas*, vol. II, núm. 1, pp. 53-81. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Campo M., Álvarez M., Castro P. & Álvarez E. (2005) La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. En *Aula Abierta*, 86, 2005, pp. 205-218.
- Castles, S. (1997) Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST, 16 de junio de 1997. En: www.ub.es/prometheus21/articulos/nautas/18.pdf
- Castón, P. (1996) La sociología de Pierre Bourdieu, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas.*, p. 75-97.
- CELADE-CEPAL (2006) Migración internacional, Derechos Humanos y Desarrollo en América Latina y el Caribe, Síntesis y Conclusiones. [En línea] Washington, D.C.

- Córdova, R. (2012) Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la unión europea. Editado por Oficina Regional de la OIM para la EEE, UE y OTAN en Bruselas, Bélgica.
- Coria, A.; Jasso, B.; Paz, E.; Nájera, P. (2012) El entorno familiar y su influencia en el plan de vida de los jóvenes en una Universidad privada de Monterrey, México. En *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol.6, pp. 175-190.
- Delgado, M. (1997) Racismo y espacio público. Nuevas formas de exclusión en contextos urbanos. Conferencia pronunciada en la EUE Sociales el 17 de Diciembre de 1997 dentro de los Actos organizados con motivo de la Semana Contra el Racismo. En *Acciones e investigaciones Sociales*. Pp. 5-27
- Durán, R. (2012) Apropiedades culturales de las familias migrantes indígenas en la ciudad y arbitrario cultural de la escuela urbana en Pachuca de Soto, Hidalgo. Ponencia en IAIE International Conference 2012 "Tapalewilis for Intercultural Education; sharing experiences, building alternatives", Veracruz, México.
- Durand, J. (2000) "Origen es destino. Redes sociales, desarrollo histórico y escenarios contemporáneos", En *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política*, Rodolfo Tuirán, coord., México, Conapo/SG/SRE, 2000, pp. 249-262.
- Favela, J. (2010) Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XL, n°1, pp. 147-165.
- Feito, R. (2009) Éxito Escolar para todos. En *Revista Iberoamericana de educación*, n°50, pp.131-151.
- Ferrante, C. (2008) Corporalidad y temporalidad: fundamentos fenomenológicos de la teoría práctica de Pierre Bourdieu, En *Nómadas*. Julio-diciembre, n°020, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Galak, E. (2011) *Con Bourdieu y contra Bourdieu*. Reflexiones sobre la relación *habitus* y cuerpo, en *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva*, editado por Victoria D'hers y Eduardo Galak, 1era edición, Ciudad de Buenos Aires CP: Estudios Sociológicos Editora, pp. 38-56.
- García J. (2006) Educación y reproducción cultural: el Legado de Bourdieu, en *Práxis Educativa*, vol.2, n°2, pp. 71-77.

- Gutiérrez, A. (2004) Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 15. Nº1, pp. 289-300.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997) Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana de México, S.A. de C.V., Naucalpan de Juárez, Edo. De México.
- Herrera, G. (2011) Migraciones internacionales y democracia: nuevos desafíos para una ciudadanía inclusiva en América Latina, en *Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina*.
- Herzberg, Heidrum (2009) *Habitus* de aprendizaje y dinámicas de aprendizaje a lo largo de la vida. En *Cuestiones Pedagógicas*, nº 20, 2009/2010, pp. 143-158.
- INEI (2010) Perú: Estadísticas de la emigración internacional de Peruanos e Inmigración de extranjeros, 1990-2009. Primera Edición, Lima, Diciembre 2010.
- Jordán, J. (2001) Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. En *Teor. Educ.* 12, 2000, pp.68-00. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Krippendorff, K. (1980) Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, España.
- Luque, J. (2004) Transnacionalismo y enclave territorial étnico en la configuración de la ciudadanía de los migrantes peruanos en Santiago de Chile, en *Revista Enfoques*, nº 003, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile, pp. 81.102
- Mardones, P. (2006) Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa regional de Becas CLACSO. Obtenido el 15 de septiembre de 2009.
- Martín Criado, E. (2008) El concepto de campo como herramienta metodológica. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº123, 2008, pp.11-33.
- Martínez Piva, J. (1998) Procesos acumulativos y desarrollo: De Myrdal a Porter, En *Economía y Sociedad*, nº8, Septiembre-Diciembre 1998, pp.49-58.
- Martínez M. y Sauri, G. (2003) El espacio Social de la Infancia. Infancia como construcción de alternativa. Reseña Curso internacional e verano. Obtenido el 10 de enero de 2010.

- Martínez, J. (2003) El encanto de los datos. Sociodemográfica de la inmigración en Chile según el Censo de 2002. En CEPAL- SERIE Población y desarrollo N° 49.
- Martínez J. (2011) Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques. Publicado por CEPAL.
- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, E. (1993) Teorías de Migración Internacional: una revisión y aproximación. En ReDCE, n° 10, Julio-Diciembre de 2008, pp.435-478.
- Mazurek, H. (2009) Migraciones y dinámicas territoriales, en Migraciones contemporáneas. Contribución al debate, Plural editores, La Paz, Bolivia, pp. 11-34.
- Medina, H. (2011) *Habitus* y socialización, una tentativa para leer la condición de la infancia desde la sociología. En *Observador*, n°7, marzo, pp. 49- 62.
- Muñoz, A. (2002) Efectos de la globalización en las migraciones internacionales, en Papeles de Población, julio-septiembre, n°33, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, p. 10-45.
- Navarrete, B. (2007) La “quinta oleada migratoria” de peruanos a Chile: Los residentes legales. En Revista Enfoques, segundo semestre, n°007, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, pp. 173-195.
- Ortiz M. (2008) Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. En *Papers* 87, 2008, pp. 253-268.
- Red Chilena de Migración e Interculturalidad (2011) Informe Alternativo Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.
- Rizo, M. (2006) Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales. En *Bifurcaciones*, otoño, n°006, Santiago, Chile.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. Barcelona: UOC.
- Romero, C. (2003) Los desplazamientos de la <<raza>>: de una invención política y la materialidad de sus efectos. En *Política y Sociedad*, 2003. Vol. N°40. PONER PAGINA

- Santos, M. (2011) Pierre Bourdieu: Razón, escuela y disposición “escolástica” Ponencia presentada en el XII congreso internacional de teoría de la educación 2011. Universitat de Barcelona.
- Schiappacasse, P. (2008) Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago, en *Revista de Geografía Norte Grande*, 39: pp. 21-38.
- Solera, C. & Valdivieso, G. (2008) El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, n°1-2, pp. 81-106. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27012437005>
- Solimano, A. (2003) Globalización y migración internacional: la experiencia latinoamericana, en *Revista de la CEPAL* 80, Agosto, 2003, pp. 55-72.
- Solimano, A. & Allendes, C. (2007) Migraciones internacionales, remesas y el desarrollo económico: la experiencia Latinoamericana, en *Macroeconomía del Desarrollo* n°59, Santiago de Chile, CEPAL Naciones Unidas.
- Stavenhagen, R. (1993) Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización. Texto de una ponencia preparada para la reunión internacional sobre “Xenofobia y racismo” organizada por la Universidad de Copenhague en octubre de 1993.
- Stefoni E., Carolina. (2004) Inmigración y ciudadanía: La formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos, en *Política*, n°043, Santiago, Chile, pp. 319-336.
- Stefoni, C; Acosta E.; Gaymer M. y Casas-Cordero F. (2008) Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión. Chile: Universidad Alberto Hurtado y OIM.
- Torres A. & Hidalgo, R. (2009) Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de los inmigrantes, en *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, volumen 8, n° 22, p. 307-326.
- Ugo, C. (2006) La migración peruana en el contexto del patrón de las corrientes migratorias en Chile: pasado, presente y futuro. En *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, Año XIV, n° 26 e 27, pp. 191-208.
- Van Dijk, T. (1988) El discurso y la reproducción del racismo. En *Lenguaje en contexto*. Universidad de Buenos Aires, 1 (1-2), 1988, pp.131-180.

Van Dijk, T. (2001) Discurso y Racismo. Publicado en *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford: Blackwell, 2001.

Varela, S. (2009) En IBEROFORUM Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año IV, n°7 Enero-Junio 2009, Ciudad de México, pp. 94-107.

Zamora, José (2012) Racismo, xenofobia, antisemitismo en el horizonte de los flujos migratorios. Enfoques teóricos y teoría crítica en ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 188-755, mayo-junio, 591-604.
