

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

FACULTAD DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

“Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración”

Rolando Poblete Melis

Tesis doctoral dirigida por Dra. Silvia Carrasco Pons

Abril 2006

Índice General

Introducción General	1
I Parte: Consideraciones Teóricas	
<i>Capítulo I: Antropología y educación: hacia una definición de cultura</i>	30
I. Antropología y educación.....	31
II. Educación y cultura.....	34
III. Hacia un concepto de cultura.....	36
<i>Capítulo II: La escuela: lugar de encuentro entre culturas</i>	45
I. El encuentro cultural.....	46
II. Diversidad, escuela y currículum.....	48
III. Explicaciones sobre la variabilidad o las razones de la desigualdad.....	56
IV. Modernidad, Posmodernidad y Educación: una aproximación filosófica.....	61
<i>Capítulo III: Educación intercultural</i>	69
I. Modelos para enfrentar la diversidad.....	70
II. La Perspectiva Intercultural: aprendiendo a convivir con la diferencia.....	74
III. Hacia un Concepto de Educación Intercultural.....	78
III.1 La importancia de las actitudes.....	84

III.2 Las Modificaciones al Currículum.....90

III.3 La estructura Escolar.....96

II Parte: Educación Intercultural y Discursos Políticos: del dicho al hecho

Capítulo I: Del lado de acá y de allá.....100

I. Educación Intercultural en el marco del Estado Nación: Política y Ciudadanía.....101

II. La educación intercultural y el pensamiento indigenista.....109

III. La EIB en el marco del estado nación: el caso de México y Bolivia.....122

III.1 El caso mexicano: la irrupción de los indígenas.....124

III.2 El caso de Bolivia: una mayoría ignorada.....129

Capítulo II: El sistema educativo en Chile.....136

I. El Contexto de la Educación Chilena.....137

I.1 La Municipalización de la Educación en Chile.....137

I.2 La Educación en Democracia.....145

II. El esfuerzo por la calidad: la reforma educativa.....151

II. 1 Innovaciones pedagógicas.....151

II.2 Reforma curricular.....152

II.3 Desarrollo profesional de los docentes.....158

II.4 Jornada escolar completa.....	160
III. El problema de la equidad.....	161
<i>Capítulo III: Políticas educativas hacia la diversidad en Chile.....</i>	<i>166</i>
I. La deuda histórica.....	167
II. El programa de educación intercultural bilingüe.....	172
III Parte: Diversidad en Chile: nuevos contextos y desafíos	
Bloque I: Ellos	
<i>Capítulo I: Antecedentes generales sobre migración.....</i>	<i>182</i>
I. La imagen del Chile democrático.....	183
II. Los vecinos en casa.....	185
<i>Capítulo II: La migración peruana en Chile.....</i>	<i>200</i>
I. Movimientos migratorios en el Perú.....	201
II. Perfil de los peruanos.....	207
III. Peruanos en el espacio local.....	212
III.1 Caracterización general de la comuna de Santiago.....	212
III.2 Datos demográficos y socioeconómicos.....	213
III.3 Aspectos políticos de la comuna.....	215

III.4 Peruanos aquí y ahora.....	218
----------------------------------	-----

<i>Capítulo III: Inmigración peruana e infancia.....</i>	<i>227</i>
--	------------

I. Inmigración peruana e infancia.....	228
--	-----

II. Acerca de las demandas.....	244
---------------------------------	-----

Bloque II: Nosotros

<i>Capítulo I: Nosotros, los chilenos.....</i>	<i>248</i>
--	------------

I. Aspectos generales.....	249
----------------------------	-----

I.1 La gente como uno.....	251
----------------------------	-----

I.2 No a la diferencia.....	253
-----------------------------	-----

II. Las explicaciones posibles.....	260
-------------------------------------	-----

<i>Capítulo II: El barrio, donde pasan las cosas.....</i>	<i>263</i>
---	------------

I. ¡OH! ¿Por qué mi barrio?.....	264
----------------------------------	-----

II. Donde manda Capitán no manda marinero.....	268
--	-----

III. ¿Y qué dijo el otro?.....	277
--------------------------------	-----

Bloque III: El proceso de escolarización

<i>Capítulo I: Aspectos educativos de la comuna de Santiago: las escuelas.....</i>	<i>283</i>
--	------------

I. Políticas educativas del municipio.....	284
--	-----

II. Datos del sistema educativo local.....	287
III. Las escuelas objeto de investigación.....	296
III.1 La Escuela República de Alemania.....	296
III.2 La Escuela República de Panamá.....	304
<i>Capítulo II: Sistema educativo: escuela y discriminación.....</i>	<i>311</i>
I. Diversidad y currículum.....	312
II. ¡Ay, las relaciones!.....	319
<i>Capítulo III. De nosotros y de ellos: cómo somos, cómo son.....</i>	<i>329</i>
I. Aspectos generales.....	330
II. Cómo son los otros.....	331
II.1 Los estudiantes.....	331
II.2 Los padres y apoderados.....	343
III. Expectativas y rendimiento.....	347
III.1 Las disposiciones.....	348
III.2 La adaptación curricular.....	362
<i>Capítulo III: Escuela República de Alemania: educando sin fronteras.....</i>	<i>368</i>
I. Una escuela bicultural.....	369

I.1 Por qué esta escuela.....	370
I.2 No hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti.....	376
II. Las acciones de integración.....	381
II.1 Seamos libres, seámoslo.....	383
II.2 El día de la Independencia y su correspondiente noche.....	387
II.3 Los desayunos con el director.....	396
II.4 Presentación del ministro.....	398
III. El trabajo a nivel curricular.....	404
IV. Las relaciones en la escuela.....	417
IV.1 Entre los estudiantes.....	417
IV.2 Las relaciones familiares.....	424
IV.3 Las relaciones entre la institución, los estudiantes y sus padres.....	431
Epilogo	443
A. Apreciaciones generales.....	444
B. Bloque I: ellos.....	447
C. Bloque II: nosotros.....	453
D. Bloque III: proceso de escolarización.....	459

Conclusiones	466
I. La cuestión social y política.....	467
II. La cuestión cultural y educativa.....	471
III. Desafíos.....	475
Bibliografía	481
Anexos	494

Introducción General

I. Preliminares

*“Al abordaje muchachos, la contienda es desigual,
Mas nunca se ha arriado la bandera ante el enemigo
Ni será esta la ocasión de hacerlo.
Mientras yo viva, os aseguro que esa bandera flameará en su lugar
Y si muero, mis oficiales sabrán cumplir con su deber.”*
(Arturo Prat)

Esta fue la arenga que, me dijeron desde que era un niño, Arturo Prat, nuestro héroe nacional, había dirigido a sus marineros antes de saltar al barco peruano el 21 de mayo de 1879, Huáscar, y morir luchando con su espada en la mano o por el certero golpe de una sartén que un cocinero patriota, pero enemigo, le asestó en la cabeza antes de preparar un buen ceviche. Evidentemente, la historia varía según quien la cuente.

La corbeta Esmeralda, un buque peruano robado por nuestras tropas años antes desde el puerto del Callao en otras de las batallas que enfrentaron a chilenos y peruanos, lanzó a la condición de héroe al Capitán Arturo Prat y su tripulación, quien de paso se ganó el reconocimiento del Almirante peruano Miguel Grau, conocido como el Caballero del Mar. Tiempo atrás, ambos habían luchado unidos contra los usurpadores españoles (si se me permite la patriótica expresión), en el sur de Chile en una de las batallas por la independencia de ambas naciones.

Y la contienda fue desigual, el Huáscar era uno de los pocos acorazados que existían en nuestro continente en el siglo XIX, mientras que La Esmeralda sólo un débil navío de madera que no resistió su potente espolón y se partió herido de muerte antes de hundirse completamente en la rada de Iquique.

Claro que después vino lo mejor: el 8 de octubre de 1879 en el combate de Angamos, el Capitán Latorre, al mando del Cochrane, logró en una batalla llena de inteligencia derrotar al Huáscar, matar a Grau, vengar la afrenta sufrida por La Esmeralda, y de paso anexar a territorio chileno dos provincias ricas en recursos naturales que hasta ese momento pertenecían a Perú y Bolivia.

Luego, el buque más peligroso de los mares fue utilizado por los chilenos contra la armada peruana en lo que restó del conflicto conocido como “La Guerra del Pacífico”, hasta hoy que se exhibe como trofeo en uno de los puertos del país, Talcahuano, donde año a año lo visitan delegaciones de estudiantes que van a aprender de la historia y de la

valentía de nuestros héroes: finalmente, una exaltación del amor a la patria que todos debemos tener, tal como nos enseñaron ellos, los que dieron la vida por nuestra libertad.

Cuento todo esto porque la guerra del pacífico que enfrentó a chilenos contra peruanos y bolivianos constituye, sino el hito fundador, al menos uno de los principales en torno a la construcción y valoración que nuestros pueblos realizan entre sí.

De hecho, todas las incidencias políticas posteriores tienen sentido a partir de las consecuencias de tal conflicto, sobre todo los reclamos que ambos países, por cuestiones limítrofes, realizan permanentemente contra Chile.

Basta ver la demanda boliviana por una salida soberana al mar en un territorio que alguna vez fue de ellos, o el establecimiento unilateral de la frontera en el norte que hizo Perú en el año 2005, desconociendo tratados internacionales que ya sancionaban de común acuerdo tal frontera, lo digo así porque soy chileno, claro.

Tanto Evo Morales, presidente de Bolivia, como los actuales candidatos a la primera magistratura del Perú, han señalado en sus campañas la intención de abordar los temas pendientes con Chile, temas que aquí se creen del todo resueltos.

Permanentemente, las relaciones entre nuestros países se tensan por conflictos como estos: grandes titulares en los diarios, análisis de las capacidades de destrucción de los respectivos ejércitos, acusaciones de carreras armamentistas, llamadas a consulta a los embajadores; acostumbrados a mostrarse los dientes en escaramuzas que luego pasan al olvido ante un terremoto, la derrota del equipo de fútbol más popular en alguna competencia internacional, el matrimonio de algún famoso o simplemente el poder convincente y envolvente de la vida cotidiana. Algunos dicen que nos equivocamos de vecindario.

Lo cierto es que parte importante de nuestros imaginarios se refuerzan con estas cuestiones que ponen en el centro del debate la importancia de la patria, defendiendo nacionalismos trasnochados que influyen, inevitablemente, al momento de elaborar las valoraciones que hacemos de los otros.

Y es que todavía se esgrimen argumentos que remiten a los conflictos fundacionales al momento de enfrentar situaciones como las descritas. Parece que el peso de una historia compartida y sufrida (aunque contada según conveniencias propias) no hace más que señalar la dificultad de avanzar juntos, de cerrar en parte las heridas abiertas y mutuas que desde el discurso político, siempre interesado e intencionado (acaso mal intencionado), descienden sin un contrapeso racional al conjunto de la sociedad.

A ello no podríamos dejar de sumar el hecho que Chile ha logrado avanzar en una senda, que si bien no logra superar nuestras dificultades endémicas, al menos nos asegura dejar atrás a nuestros vecinos en temas como estabilidad, crecimiento económico, progreso y calidad de vida (cuando ésta se entiende desde una perspectiva vinculada a lo económico, claro está).

Todo esto ha confabulado para construir una imagen propia que en lo sustantivo se traduce en una fuerte desvalorización de quien encarna la diferencia, del otro, del extranjero. Etnocentrismo puro y duro que hoy se ejerce con mayor fuerza hacia los grupos inmigrantes, nuevos e insospechados visitantes que llegaron para quedarse, modificando el panorama urbano en aquellas comunas en que se han asentado.

Y es que la inmigración, especialmente la peruana (los vecinos en casa), no ha dejado indiferente a nadie. Su presencia, más visible que la de cualquier otro grupo extranjero se hace patente en el centro cívico de la ciudad de Santiago, espacio simbólico reservado antaño a los chilenos.

Rasgos étnicos, patrones de asentamiento, lugares de esparcimiento, tradiciones culinarias, son algunos de los aspectos que definen a este colectivo, caracterizándolo y evidenciando su presencia con fuerza.

Los cerca de 40.000 peruanos, según información del censo de población de 2002,¹ actualmente tienen existencia y presencia en la prensa, en las conversaciones de pasillo, en los espacios laborales, en los chistes de los humoristas (*el otro día fui a la Plaza de Armas y me encontré un chileno, no la podía creer, risas...*), en las instituciones políticas que poco a poco han debido enfrentar el tema, en los colectivos y activistas por los derechos humanos, en los organismos internacionales y, ciertamente, en los espacios académicos que a través de investigaciones comienzan a abordar con mayor preocupación este nuevo fenómeno.

Como sea, lo cierto es que la presencia peruana se ha constituido en tema para un grupo significativo de personas e instituciones que buscan comprender los alcances de este proceso que desafía al conjunto de la sociedad, y obliga a la reflexión seria acerca de la idea que tenemos del otro, pero más importante aún, la capacidad de aceptar la diferencia y la diversidad que poseemos los chilenos.

Y dicho ejercicio es todavía más importante en tanto buena parte de los discursos dominantes en el país, incluidos los que transmite la prensa, han logrado constituir una imagen estereotipada del otro, del peruano, del boliviano, que tiende a generalizaciones

¹ Este dato es discutido en el capítulo correspondiente.

descalificadoras que no ayudan en la superación de las históricas trabas que encuentra la relación.

Tales discursos atraviesan en forma transversal nuestra realidad y se reproducen libremente en diversos niveles, por ejemplo, en lo que podríamos llamar sociedad, como contexto amplio e impersonal, pero también en espacios más concretos como el mundo laboral, los barrios y asentamientos humanos en que transcurre la cotidianidad (el barrio, donde pasan las cosas) y, claro está, en las escuelas.

Racismo, discriminación y xenofobia van configurando la forma en que un grupo de chilenos se aproxima a los extranjeros. Y digo un grupo porque no es posible hacer generalizaciones. Algunos dirán que soy optimista y que buena parte de los nacionales responde a tales conductas. Sin embargo, las evidencias indican que al menos en términos estadísticos no es la mayoría (si es que ello constituye evidencia), lo que no significa que no sea un número importante.

Lo cierto es que tal racismo, discriminación y xenofobia se hace presente, aunque con matices y precisiones, en todos los estamentos de nuestra sociedad y en todos los espacios de interacción.

Imposibilidad de acceder a viviendas a precios justos y en condiciones aceptables; agresiones físicas y psicológicas; explotación laboral; negación del derecho al acceso a los servicios sociales (salud, educación); son las manifestaciones más evidentes de conductas que requieren su inmediata superación. La lista podría ampliarse con aquellas formulas más sutiles en que se expresa el racismo o la xenofobia, pero baste el ejemplo para indicar que, en efecto, su existencia es un hecho.

Frente a ello adquiere especial importancia el análisis y abordaje (utilizando una de las expresiones de la arenga de Prat) de la forma en que los chilenos nos enfrentamos a la diversidad, pero por sobre todo la puesta en práctica de estrategias tendientes a la mitigación (ojalá abolición) de las conductas que se han señalado.

Políticas públicas, normativas y leyes, intervenciones en espacios sociales delimitados aparecen como alternativas para avanzar en tal sentido. Sin embargo, quienes otorgamos algún grado de importancia a la acción educativa, por formación o “deformación”, sabemos que ésta es una de las herramientas más poderosas debido a su capacidad transformadora.

Por eso, esta investigación trata de la educación intercultural; por una convicción acerca de la utilidad de aquella para la superación de las trabas que impiden una relación mucho más solidaria y democrática entre diferentes; y por la intención de analizar sus

condiciones de posibilidad y efectos en un sistema educativo fuertemente centralizado y homogéneo.

La educación intercultural es uno de los temas educativos que más interés ha despertado en los últimos años. Un dato no menor, y prueba de ello, son los numerosos títulos publicados y la cantidad creciente de investigaciones descriptivas, exploratorias y explicativas del estado de la cuestión. Actualmente, lo referido a la educación intercultural ha pasado a ser dominio de numerosas disciplinas e investigadores que interesados en su desarrollo, se aproximan al tema desde diversas perspectivas; políticas, educativas, antropológicas y sociológicas, por nombrar sólo algunas.

La razón de tal “amplitud de miras” se sustenta en que abre la comprensión hacia asuntos tan importantes como la construcción de ciudadanía, los procesos de inclusión-exclusión social, ciertamente problemas educativos y, también, radicando allí su contingencia, racismo, xenofobia, discriminación, inmigración y minorías sociales. Precisamente, los aportes de ésta a la superación de tales conductas y actitudes son determinantes; primero porque facilita la aceptación de la diversidad, valorando la diferencia (mas no la desigualdad), y segundo, porque compromete al colectivo social en la construcción de relaciones más solidarias y democráticas donde todas las miradas tienen cabida, en un marco de respeto y comprensión mutua: esos son los objetivos hacia los cuales se debieran orientar todos los procesos educativos que se enmarcan dentro de una perspectiva intercultural.

Por tanto, además del interés que de por sí genera el estudio de iniciativas educativas abiertas a la diversidad, como es el caso de este trabajo, se suma a ello el valor que otorga su actualidad, en tanto camino preciso que aporta a la solución de las trabas sociales que nacen de un mundo cada vez más interrelacionado; donde los movimientos migratorios son una constante mas que una excepción y donde las así llamadas minorías sociales (grupos étnicos, raciales, de clase, género, inmigrantes, etc.), han adquirido mayor visibilidad, demandando sus derechos políticos al interior de los estados nacionales.

Curiosa tendencia que contradice la consolidada globalización y la progresiva homogeneización a la que ésta se encamina. En rigor, si hay algo que podemos afirmar con seguridad, es que los movimientos migratorios, étnicos o nacionales (e incluso los grupos minoritarios), han adquirido una insospechada vigencia en diversos lugares del planeta, reclamando en algunos casos la independencia de estados y sociedades mayores; mientras que en otros la lucha se orienta hacia el reconocimiento de la

autonomía territorial, política y cultural, como sucede con las étnias indígenas latinoamericanas.

Tampoco quedan al margen las demandas que realizan grupos determinados sobre los derechos que emanan de su condición particular, es el caso de las feministas, homosexuales, grupos raciales, migrantes, etc.

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que cada vez se hace más patente la presencia de colectivos diversos en espacios sociales concretos reivindicando el derecho a su identidad y al ejercicio de una ciudadanía activa, situación que de alguna forma u otra impele a los estados a hacerse cargo de las situaciones y conflictos que ello pudiese generar, para garantizar en todo momento la gobernabilidad y también la satisfacción de aquellas demandas que son de su competencia.

Como se hizo ver anteriormente, la educación intercultural debido a su carácter amplio, permite numerosas aproximaciones y formas de enfrentar un problema común que trasciende lo puramente educativo, asumiendo de antemano que toda intervención en los espacios escolares tiene un fundamento político que impacta en lo social y cultural, de ahí el sentido también amplio de este trabajo.

II. Estructura del documento

Esta investigación se centra básicamente en tres ámbitos de discusión relacionados entre sí: por un lado, lo referido al tratamiento teórico del tema, luego su abordaje político y, por último, la presentación de una suerte de etnografía que describe tanto los temas asociados a la presencia de los peruanos en Chile, como lo que ocurre en un centro educativo que implementa acciones para la integración de sus estudiantes extranjeros. Cada uno de estos se detallan a continuación.

II.1 La mirada teórica

Un primer esfuerzo ha sido ubicar el tema en su dimensión teórica educativa, esto es, mostrando cuáles son aquellas justificaciones que desde la realidad escolar institucional otorgan pertinencia y sentido a la educación intercultural. Para ello recorro a la forma en que la antropología ha abordado los temas educativos y el recorrido teórico de la disciplina.

En el intento por definir y acotar este ámbito, dos son los aspectos fundamentales que se desarrollan: el primero de ellos apunta a mostrar la importancia del conflicto cultural que se da al interior de las escuelas con presencia de grupos diversos, luego, y

como consecuencia de ese acontecer, el problema de la desigualdad social que padecen quienes se adscriben en los dominios propios de los grupos minoritarios.

En ambos casos se afirma un hecho central: los sistemas educativos se organizan de acuerdo a los patrones propios de la cultura dominante y utilizan todos los recursos institucionales para promover comportamientos e identidades que responden a tales patrones. Se trata de un intento “enculturador” que no reconoce ni asume la condición multicultural inherente a toda sociedad que se refuerza, como el caso que nos ocupa, con la presencia de colectivos inmigrantes.

La educación intercultural, sostengo, es una necesidad en el escenario actual en que las manifestaciones de la diversidad se hacen más explícitas con particular fuerza en Chile, un país que históricamente se ha construido como homogéneo, uniforme y fuertemente tradicional.

El triunfo de Michelle Bachelet ha generado un cambio insospechado y ha abierto las puertas del poder simbólico y real a las mujeres. Por otro lado, hablar de homosexualidad ya no parece generar tensiones e incomodidades entre los interlocutores de un diálogo que antaño se mantenía en el ámbito de lo privado. La mayor visibilidad, aunque incipiente, de lo que entendemos es la diversidad, permite configurar un escenario propicio para promover la aceptación. Sin embargo, esta no llega por si sola porque no es posible desconocer los resabios de una tradición fuertemente arraigada en un grupo significativo de la población, que rechaza cualquier manifestación que no se enmarque dentro de lo “socialmente aceptado.” Precisamente, es aquí donde entra en juego la educación intercultural como medio para romper el temor a la diferencia como la promoción de su respeto.

Por eso, en esta parte se dedican algunas consideraciones que buscan situar el tema en su marco teórico. Para llevar a cabo tal tarea, me he abocado a exponer los fundamentos sobre los cuales se erige tal modalidad proponiendo un concepto adecuado de educación intercultural, que aunque se emparenta en algún grado con otras acepciones, como educación multicultural o pluricultural, sigue teniendo un sentido mucho más dinámico que apunta a la interrelación entre culturas, al diálogo abierto y dispuesto a la aceptación y transformación, esto es, al enriquecimiento mutuo.

También se abordan sus supuestos éticos y los énfasis que busca relevar en las escuelas; y, finalmente, las modificaciones y reformas que requiere la implementación de la educación intercultural en contextos marcados por la diversidad y que señalan tres situaciones centrales: creencias y actitudes de los docentes y directivos, como eje central

que implica el trabajo con las valoraciones y expectativas que éstos construyen sobre sus estudiantes; las transformaciones del currículum que se trabajan en distintos niveles desde la incorporación de festividades hasta la modificación de los contenidos habituales que entrega la escuela; y, la estructura escolar, que señala las formas tanto de administración como las relaciones, grados de participación y vinculación con la comunidad que implementan los centros educativos.

Sin duda, a la base de esta reflexión está el concepto de cultura, definido como “organización de la diversidad”, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda realidad humana. Se trata, de hecho, de problematizar este concepto para sostener su carácter amplio y diverso.

La idea es aportar una definición que permita justificar los alcances de la educación intercultural y su acción en las escuelas; esto, porque a modo de hipótesis sostengo que la forma en que se entienda o interprete la cultura tiene consecuencias teóricas y prácticas directas al momento de analizar los fenómenos educativos en realidades diversas y, lo que es más importante, la implementación de estrategias de intervención tendientes a la superación de las trabas que nacen de una sociedad que desconoce o rechaza la diferencia, generando un cuadro de profunda desigualdad.

Entonces la presentación teórica apunta fundamentalmente a eso: a la construcción de un concepto claro y preciso de cultura que permita enmarcar las reflexiones posteriores en torno a la educación intercultural y otorgarle un sentido e intencionalidad que se corresponde con las apuestas de los capítulos siguientes.

En esta primera parte se ha trabajado a través de una adecuada (eso creo) revisión bibliográfica de los diversos autores y corrientes que abordan este tema, organizando su discusión de manera tal de introducir las partes constitutivas que dan sentido de unidad a esta investigación.

Los objetivos de esta primera parte son dos:

- Describir la forma en que el conflicto cultural (presencia de la diversidad en las escuelas), se constituye en origen y fundamento de la educación intercultural.
- Construir un marco que permita situar adecuadamente el estudio de la educación intercultural dentro de sus parámetros teóricos y conceptuales.

II.2 La dimensión política

Un segundo eje de análisis es la dimensión política de la educación intercultural. Esto es, las formas precisas de encarar a través de normativas, leyes y regulaciones, los conflictos que nacen de una cotidianidad siempre dinámica.

Ciertamente la dimensión educativa tiene su correlato en lo político; por eso, aquí se trata de exponer las cuestiones que en ese ámbito son inherentes a la educación intercultural. Primero, se intenta situar el rol de aquella en el marco del estado nación, explicitando cómo se inserta en su estructura, determinando el ejercicio de la ciudadanía y los derechos que se deducen de tal condición. En segundo lugar, se expone brevemente el desarrollo de la educación intercultural desde una perspectiva política en el contexto latinoamericano, para, posteriormente, adentrarse en una somera descripción de los casos de México, Bolivia y Chile, en tanto discursos representativos de la situación de este lado del mundo. El porqué esos han sido los discursos políticos escogidos se explica adecuadamente en el capítulo correspondiente.

Una aclaración, mi objetivo no es acotar ni tratar en forma rigurosa, detallada y precisa lo que ocurre políticamente en los contextos señalados, para ello haría falta otra investigación de mayor envergadura que la presente, simplemente me interesa mostrar cómo algunos países que enfrentan estos temas se hacen cargo de la problemática educativa de las minorías.

Una de las hipótesis que sostengo al respecto, vale decir, acerca de la construcción política del tema, es que si la educación intercultural funciona sólidamente a nivel de los discursos políticos y educativos, contando incluso con normativas claras y precisas al respecto, objetivos, estrategias y planes de acción (situación que no encuentra necesariamente su correlato en la práctica), es porque es una herramienta útil para garantizar la gobernabilidad y acaso la dominación.

Dicho de otra forma, la educación intercultural, sobre todo en el contexto latinoamericano, al tener un fuerte sentido institucional adquiere por sí misma un estatuto que la sitúa dentro del accionar del estado como recurso que funciona para otorgar un orden social que mantenga los conflictos históricos con los grupos originarios dentro de rangos manejables. Esta idea se desarrolla con mayor precisión en el capítulo correspondiente, pero lo importante es sostener que el proceso de institucionalización que ha vivido la educación intercultural en el continente, la sitúa en un punto intermedio entre la reivindicación y el control.

Metodológicamente se ha trabajado en esta parte recurriendo a fuentes bibliográficas y organizándolas en función de encontrar respuestas a las preguntas que interrogan acerca de los fundamentos de los discursos políticos y educativos de los contextos señalados, cómo se organizan éstos, cuáles son sus implicancias, etc. El análisis documental ha sido la técnica que ha permitido el desarrollo de esta parte, la que se ha complementado poniendo en juego lo que, humildemente, llamo mi capacidad de análisis. Bien o mal, ustedes lo juzgarán.

En resumen, los objetivos de esta primera parte de la investigación son los siguientes:

- Describir el rol de la educación intercultural al interior de los estados nacionales que la implementan.
- Conocer y describir el desarrollo de los procesos educativos interculturales en los contextos sociales y políticos dentro de los cuales adquiere relevancia dicha temática educativa (América Latina).

Un hecho importante que permite otorgar mayor sentido de continuidad al documento en su totalidad: la forma en que se ha trabajado la educación intercultural en el continente y especialmente en Chile, es decir, vinculada a la demanda de los pueblos indígenas por alcanzar mayor visibilidad social y el respeto por sus tradiciones, no es suficiente en el contexto actual.

La visión latinoamericana que funda lo intercultural en las relaciones de doble vía entre un grupo dominante y los pueblos originarios, así como reducir la “diversidad” cultural solamente a la presencia indígena en los países de la región, me parece una perspectiva restringida acerca de la diferencia cultural presente en toda sociedad, porque ésta no se limita a la presencia de un grupo determinado sino que es mucho más amplia: la diversidad cultural latinoamericana no está dada únicamente por la existencia de grupos indígenas.

Se podrá argumentar que la educación intercultural nace en un contexto diferente, lo cual es cierto, y que además temporalmente es anterior a la presencia masiva de los extranjeros, especialmente peruanos, como en el caso de Chile, lo cual también es cierto.

Sin embargo, el escenario actual del país -en que el fenómeno de la migración comienza a estar presente, y la diversidad se hace explícita en ámbitos que hasta poco

tiempo atrás no eran manifiestos- demanda otra modalidad educativa que tienda a superar los conflictos que nacen de un acontecer en permanente movimiento y en que actitudes como la xenofobia y el racismo comienza a ser patentes en un grupo significativo de la población.

Entonces, prepararnos para la aceptación de la diversidad exige no sólo enfocar los programas educativos interculturales de carácter oficial hacia la presencia y existencia de los pueblos originarios, sino también hacia el nuevo contexto social, político, cultural y económico que genera la migración. Se trata de una concepción más abierta y dinámica que políticamente nace de una idea amplia acerca del estado nación y busca aportar en la resolución del dilema acerca de quiénes están dentro y quiénes fuera. En este caso, los peruanos también están dentro y somos nosotros los que debemos prepararnos para aceptar su presencia y promover relaciones mucho más solidarias.

Por eso, la última parte de este trabajo aborda la compleja realidad de los ciudadanos peruanos en Chile y especialmente de sus hijos en escuelas pensadas para chilenos.

II.3 Un intento etnográfico

La tercera parte, formalmente una investigación que incluye trabajo de campo, se realiza a partir de un intento por recopilar los antecedentes propios del fenómeno de la inmigración en Chile. Para ello recurro a diversas fuentes de carácter primarias y secundarias, como estudios y otras publicaciones realizadas en el país, que aportan en la comprensión de este proceso. Luego, en una suerte de vía que va de lo general a lo particular, llego a la Escuela que ha sido objeto de investigación.

Aquí quisiera detenerme con mayor precisión.

El camino o recorrido parte de la siguiente constatación: existe un nuevo escenario social, cultural, político y económico generado por la migración que actualmente alcanza mayor incidencia con la población peruana, no sólo en términos de su cantidad. Y digo peruana porque no es lo mismo venir de ese país que por ejemplo de Alemania o España. En esos casos, se aplica con claridad el verso de una conocida canción del folclor popular: *y verás como quieren en Chile, al amigo cuando es forastero.*

El hecho es que esto no ha dejado indiferente a nadie, ni menos al común de los ciudadanos que ven en los nuevos habitantes una amenaza a nuestra identidad o, lo que duele todavía más, hacia las fuentes laborales ya escasas y mal pagadas. Lo cierto es que los peruanos han hecho florecer conductas que siempre estuvieron latentes en

nuestra población y que apelan a un patriotismo trasnochado para justificar exclusiones que encuentran su fundamento en un evidente temor a la diversidad y a todo lo que huelga a extraño, sobretodo tratándose de nuestros vecinos.

Entonces, para organizar esta parte del trabajo, se ha desarrollado una estructura que nace, como se ha dicho, desde la descripción de los antecedentes generales del fenómeno de la migración reciente en Chile, con especial énfasis en la presencia de los peruanos. Tanto la imagen que ha proyectado Chile hacia los vecinos como la existencia de cadenas migratorias, aparecen como variables explicativas acerca de llegada de ellos.

Luego, con el fin de lograr una mejor aproximación a la realidad educativa, se describen los factores que caracterizan la presencia de población infantil y los aspectos que determinan tanto su inserción como sus condiciones de vida en el país.

Un punto que me parecía fundamental de abordar era lo relativo a la forma en que nosotros, los chilenos, nos relacionamos con la diferencia y la forma en que se traduce en términos prácticos. A veces discriminación, otras el menosprecio entre nacionales y hacia los extranjeros la desvaloración y la xenofobia. La constante es el temor a lo diferente, el apego a una idea de homogeneidad construida desde los más variados discursos que hacen que, buena parte de la población chilena, afirme una uniformidad que no se sostiene porque las evidencias en torno a la diversidad son mucho más fuertes.

El barrio, donde pasan las cosas, es un intento por conocer la forma en que los discursos mayoritarios acerca de la diferencia se reproducen en ese espacio de encuentro cotidiano. Los hallazgos son claros en tanto ponen en evidencia que en aquellos lugares en que se han asentado las familias peruanas existe un fuerte rechazo hacia su presencia, motivado por ideas y prejuicios acerca de un estilo de vida que en lo fundamental no difiere radicalmente de aquél que caracteriza a los chilenos, aunque las sanciones para unos y otros no sean compartidas.

La misma situación se replica a nivel de las escuelas, señalando un camino directo entre lo que se afirma a nivel de la sociedad y lo que acontece en los centros, de manera que éstas reproducen en sus mensajes (currículum formal e informal) los discursos dominantes acerca de la diferencia.

Hasta aquí se ha tenido la intención de construir un contexto adecuado que permita organizar y otorgar sentido al trabajo de campo realizado en la escuela. Y si bien se ha hecho el mismo ejercicio a nivel del barrio y cada uno de los capítulos anteriores se ha elaborado con información de carácter primaria y secundaria, es aquí, en la escuela, cuando comienza en rigor lo que me interesa destacar con mayor fuerza.

Es preciso hacer algunos comentarios previos: me acerqué a la escuela Alemania pensando que encontraría un espacio propicio para comprobar mis ideas y lo que indican las encuestas acerca de la forma en que los chilenos nos relacionamos con nuestros vecinos; discriminación, racismo, xenofobia y sobre todo estereotipos.

La realidad, siempre más dinámica de lo que creemos o pretendemos creer, me señaló a mi -a este investigador y aprendiz de antropólogo que simplemente quería evidenciar los estereotipos que otros (siempre son los otros), construían acerca de los peruanos en el espacio escolar- como quien más estereotipos e ideas preconcebidas tenía acerca de la manera en que una simple escuela se vincula con sus estudiantes de orígenes diversos.

Mi afán generalizador, acaso el de todos los que quieren hacer ciencia, me llevó a pensar que aquellos datos que señalan a Chile como un país altamente discriminador y racista, sobre todo con peruanos y bolivianos, se reproducían automáticamente en la escuela en que centré mi investigación.

Claro, me olvide que hay personas, que hay voluntades, disposiciones y experiencias que modifican las generalizaciones y constituyen excepciones, que al modo como los cisnes o patos o gansos de Popper, las cuestionan y echan por tierra, en este caso, para enorme satisfacción mía y orgullo de quienes en la cotidianeidad de una escuela en la comuna de Santiago practican más que muchos la aceptación y la convivencia con la diversidad.

Y digo todo esto porque lo que subyace es la necesidad de demostrar que es posible, que las escuelas que implementan formas de educación inclusiva pueden romper la continuidad que existe entre las actitudes que definen las conductas de una sociedad hacia los “otros” y lo que acontece a nivel de los mismos centros. Es decir, la reproducción en este tipo de escuelas no es automática, no es un proceso continuo, sino más bien discreto, como decía el mismísimo Aristóteles en sus principios cosmológicos.

Entonces, si las escuelas generan estrategias inclusivas de la diversidad en sus espacios cotidianos (llámese educación intercultural, multicultural o educación para la diversidad; finalmente el nombre es lo de menos), lograrán romper la reproducción de las actitudes que definen el comportamiento social hacia la diversidad, cambiando la lógica de relaciones y conceptualizaciones acerca del “otro” en su interior.

Y esto es central, porque en la medida en que los establecimientos educacionales con presencia de grupos minoritarios implementen procesos educativos basados en el reconocimiento de la diversidad, su mayor visibilidad y su utilización como recurso para el

aprendizaje, lograrán una mejor inserción de esos estudiantes en las dinámicas cotidianas de la escuela y permitirán que todos los chicos (o buena parte de ellos) se vinculen desde la aceptación y el respeto mutuo, rompiendo, así, la lógica relacional que prima a nivel de la sociedad y los barrios.

Hipótesis, afirmación o constatación (el rigor metodológico sabrá calificarla adecuadamente), lo cierto es que su sustento está en la experiencia cotidiana de la Escuela Alemania y seguramente de muchas más.

Con esto no quiero afirmar que quien se acerque a este centro encontrará algo así como el mundo perfecto, pero al menos coincidirá conmigo en que están sentadas las bases para una mejor convivencia entre estudiantes de países que históricamente se han relacionados desde el conflicto. Eso es al menos lo que me interesa mostrar.

Una aclaración, para recopilar la información que permitió la caracterización de las familias peruanas en el barrio, se trabajó con dos escuelas que poseen alumnos de tal nacionalidad. En rigor, los dos centros que en la comuna de Santiago presentan al mayor número de estudiantes peruanos. Ello facilitó la descripción de aspectos relacionados con el rendimiento, su disposición al estudio y las expectativas que elaboran acerca de su éxito académico.

Sin embargo, para conocer en qué medida las escuelas que implementan acciones tendientes a la integración logran frenar o al menos matizar en su interior los discursos y prácticas dominantes acerca de la diferencia, fue necesario continuar el trabajo con solo una de ellas. Esto, para poder confirmar o rechazar la hipótesis de investigación. La Escuela República de Alemania fue la escogida.

Me acerqué a ambos establecimientos a través de sondeos en el barrio y del trabajo con una organización de peruanos en Chile, indagando dónde estudiaban sus hijos. En tal sentido, las autoridades municipales no fueron interlocutores válidos, excepto para otorgar los permisos correspondientes, debido a que hasta el momento de cerrar el trabajo de campo no manejaban ni cifras ni datos fidedignos acerca de las presencia de los chicos peruanos en las escuelas de la comuna de Santiago.

Fue así como los distintos actores señalaban la Escuela República de Alemania y República de Panamá como los centros que mayor población peruana concentraban, lo que fue confirmado posteriormente con datos más sólidos obtenidos en el trabajo de campo. Además, el barrio que circunda a tales establecimientos se ha constituido como lugar de residencia para el colectivo, y ahí también se desarrolló trabajo de campo.

Recuerdo que la primera visita a las escuelas para explicar los motivos de mi presencia generaron una cierta desconfianza. Me afirmaron que no había ninguna dificultad si es que yo contaba con la autorización de la dirección de educación de la comuna, repartición municipal encargada de la administración de tal servicio en Santiago.

Al cabo de unos días regresé con una carta firmada por ellos, carta que yo redacté y que explicaba con mayor claridad los objetivos de la investigación. Evidentemente, eso facilitó las cosas porque me permitió introducirme en los espacios cotidianos de la escuela. Y es que el poder de la norma en Chile, sobre todo cuando proviene del estado y sus instituciones, todavía ejerce un efecto determinante en todos los niveles.

Mi primera acción fue tomar contacto con los directores y entrevistarlos, luego con los jefes técnicos, quienes se encargan de velar por el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, estudiantes, padres, apoderados y profesores.

En ambas escuelas fui bien recibido. Siempre hubo buena disposición hacia mí y hacia mi trabajo tanto de observación como de aplicación de instrumentos. Sin embargo, pienso que mi relación fue mucho más fluida con la gente de la Escuela Republica de Alemania por diversos motivos. No es que en el otro establecimiento se generase algún tipo de roce, sino más bien la relación siempre fue vinculada estrictamente al trabajo.

Por el contrario, en la Escuela República de Alemania desde el primer día fui acogido con mucha calidez e invitado a participar en las numerosas acciones que realizaron. La misma recepción la tuve de parte de todos sus estamentos.

De esa forma, me permitieron acompañarlos durante todo el año 2005 y participar activamente en los eventos oficiales como invitado especial. Incluso, en la ceremonia de cierre del año escolar, en momentos en que se premiaba a los estudiantes y padres por su desempeño o por acciones destacadas y yo filmaba y observaba atentamente las interacciones entre chilenos y peruanos (antropólogo hasta las últimas), los locutores del acto, en forma sorpresiva, me llamaron al escenario donde el director me entregó un diploma de reconocimiento como “amigo y colaborador de la escuela” y una botella de vino blanco que disfrute con una cena de mariscos luego en la intimidad de mi hogar.

Ese gesto insospechado para mí se debió a la buena relación que logramos establecer y al hecho de compartir con ellos permanentemente los avances de la investigación. Específicamente, al director de la escuela le interesaba conocer sobremanera la forma en que las familias peruanas percibían el trabajo del centro. Esa información fue obtenida a través de una encuesta, además de entrevistas y a la

preparación de un documento con los resultados preliminares que a modo de conclusión señalaba que:

1. En general existen relaciones de respeto al interior de la escuela tanto hacia los apoderados como hacia los niños peruanos, las que deben ser mantenidas como el sello distintivo del establecimiento.
2. Las acciones de rescate de la cultura peruana a través de la celebración de fechas importantes y otros acontecimientos, son altamente valoradas y pueden ser parte de una incorporación curricular que permita tanto a los alumnos chilenos como peruanos, asumir que existen miradas diversas sobre hechos históricos o culturales. Ello es fundamental si lo que se tiene en vistas es la promoción de relaciones más respetuosas y solidarias.
3. Por último, los resultados de esta encuesta en el ámbito educativo, que atañe directamente a la escuela, son un reconocimiento a la labor de todos los estamentos que en ella se desempeñan y un llamado a que continúen en esa senda que los distingue y les otorga un sello especial.

Por otro lado, la relación con docentes, padres y estudiantes también fue buena, aunque en forma permanente mi interlocutor en la escuela era su director. De hecho, esa vinculación facilitó la llegada a todos los estamentos que me aceptaban sin resquemores debido a mi relación con él.

Durante todo el año me hice visible y fui parte de la dinámica de la escuela al menos en lo que actos cívicos y actividades de celebración se refiere. El resto del trabajo de campo, como observaciones y entrevistas, se desarrolló sin contratiempos y sin dificultades adicionales.

Todo esto valida la idea acerca de la importancia de tener un aliado estratégico en el campo que cuente, además, con ciertos grados de prestigio o autoridad, que para el caso de una escuela “abra las puertas” y facilite la relación con todos los actores que se insertan dentro de esa dinámica.

Respecto de aspectos “vetados” a mi afán investigador, sólo hubo dos: el primero referido a la prohibición de consultar los informes de calificaciones de los estudiantes, debido a su carácter confidencial, y cuyas consecuencias fueron la imposibilidad de

realizar comparaciones bajo esos criterios. Sin embargo, ese tema se aborda a partir de la adaptación curricular y se complementa con entrevistas y otras evidencias. En segundo lugar, la observación en el aula no se dio como hubiese esperado ni con la dedicación que el rigor aconseja. Una variable de contexto acude como explicación. El gremio de los docentes, como agrupación, es uno de los más fuertes en Chile y mantienen una constante tensión con las autoridades del Ministerio de Educación. Durante el año 2005, se implementó un proceso de evaluación docente que en lo sustantivo buscaba analizar las prácticas profesionales para calificar a los profesores en función de su desempeño.

Las resistencias que generó esta medida fueron determinantes para negociar las estrategias de evaluación, las actividades y sobre todo las posibles indemnizaciones para aquellos docentes que salieran mal evaluados.

Una de las formas en que se concretaba la evaluación era a través de observaciones en el aula, en las cuales un agente externo o un colega ingresa a ese recinto de exclusivo dominio del profesor, a observar y calificar su práctica profesional.

Pues bien, es fácil concluir que cualquier iniciativa que propusiera una observación de aula, viniese de donde viniese, generaba una desconfianza tremenda que no se superaba fácilmente. Un mecanismo de defensa corporativo frente a la amenaza externa.

Las consecuencias para mi trabajo fueron claras: mi intención nunca fue “presionar” a los profesores porque el riesgo era demasiado alto: perder la confianza y con ello la posibilidad de seguir investigando. Entonces, las observaciones de aula se hicieron en periodos de tiempo limitados y breves, que al menos permitieron conocer aspectos, siguiendo la propuesta de García y Pulido (1992), como la distribución espacio temporal y la caracterización de los grupos representados. Las prácticas docentes no fueron observadas detenidamente, aunque sí las interacciones que se dan entre profesores y estudiantes peruanos, por ejemplo, a través de la convivencia en el patio, las ceremonias realizadas en la escuela y otras actividades.

Un último apunte sobre el rol del investigador. Mi convicción, porque es la forma en que me acomoda trabajar, es que sólo una relación fluida, directa y en la cual no medie el estatus de investigador, con toda su investidura o aura de profesional, facilita las cosas al momento de recopilar la información que parece necesaria para constituir y construir un objeto de conocimiento en la realidad. Al menos, así es como me mostré en la escuela y como los actores me percibían.

Eso no significa ocultar mi condición de antropólogo interesado en conocer o analizar un fenómeno determinado, sino asumir que precisamente porque me hago parte

de esa realidad tengo todo el derecho a establecer relaciones de amistad cuando éstas surjan, de colaboración cuando sea requerido u orientación si es el caso para aportar o entregar parte de mi experiencia profesional, como ocurrió en la Escuela República de Alemania.

Y pienso que ese estilo de trabajo me ha dado mejores resultados y me ha permitido relacionarme con personas a las cuales estimo y espero conservar más allá del vínculo puntual que implica o implicó esta investigación, por ejemplo, colaborando en lo que esté mi alcance.

La objetividad (si es que es posible hablar de ello) no está en cuestión, porque lo que subyace a todo esto es la intención de aportar con rigor en un objetivo común: construir mejores condiciones para la integración de todos los chicos en la escuela y ojalá en el sistema educativo nacional y promover el respeto por la diferencia para lograr una sociedad más democrática y solidaria. Justo deseo al cual adhiero desde mi particular posición y pretendo aportar con esta investigación.

III. Consideraciones metodológicas

Conviene señalar algunos elementos que definen en términos metodológicos la organización de esta investigación. Ello con el fin de aportar al rigor que es preciso en este tipo de ejercicio. Un dato más: esta investigación tiene un sentido exploratorio, descriptivo e interpretativo que define cada una de sus partes constitutivas.

III. 1 Objeto de estudio

El objeto de estudio para esta investigación ha sido el proceso de escolarización de los chicos peruanos en escuelas de la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana y la capacidad de las escuelas para frenar en algún grado los discursos y prácticas dominantes en torno a la diferencia. Se han seleccionado dos establecimientos educacionales, aquellos que concentran la mayor cantidad de estudiantes de esa nacionalidad, para construir elementos comunes que permitan avanzar en su caracterización.

En segundo término, y como parte del proceso de escolarización, me he abocado a estudiar con mayor detención una de las escuelas seleccionadas en tanto ejecuta acciones explícitas tendientes a la integración de sus estudiantes extranjeros.

El proceso de escolarización ha sido definido como aquellos aspectos que dicen a las formas en que los estudiantes, en este caso peruanos, llegan a la escuela, las

motivaciones para promover su integración, los conceptos y percepciones que la escuela construye sobre ellos y sus familias, además de su grado de integración y disposición al conocimiento y desempeño académico. Se trata de un conjunto de dimensiones que abren la posibilidad de construir un marco descriptivo e interpretativo acerca del proceso de instalación de estos estudiantes en escuelas que no han sido pensadas para ellos.

Evidentemente esto supone optar y dejar de lado otras variables que pueden ser importantes para el caso que nos ocupa, pero que de acuerdo a los análisis realizados en la primera fase del trabajo de campo no alcanzaron un valor significativo.

Algunas preguntas orientadoras han sido las siguientes:

- ¿Qué elementos definen el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en las escuelas seleccionadas?
- ¿En qué medida las escuelas que promueven estrategias de integración e inclusión logran romper la lógica de discriminación que caracteriza a la sociedad chilena?
- ¿Qué acciones realiza la escuela para promover su integración?
- ¿Cuáles son las ideas, expectativas o conceptos que elabora la escuela acerca de la presencia de estos estudiantes?
- ¿Cuál es la disposición hacia el conocimiento que manifiestan los estudiantes peruanos y sus familias?

Para responder a cada una de las preguntas ha sido necesario dar algunos pasos previos que son importantes para contextualizar el objeto de estudio. Siguiendo en parte la propuesta de investigación realizada por García y Pulido (1992)², se han abordado los siguientes temas que en términos prácticos se operacionalizan en diferentes bloques de capítulos:

² Cfr. García C., J. y Pulido, R. (1992) Educación multicultural y antropología de la educación. En Feroso, P. Ed. (1992) *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea. 35-70.

- a) Análisis del fenómeno de la migración peruana en Chile: aquí la idea ha sido poder describir tanto los datos de carácter demográfico como las motivaciones que han llevado al grupo de estudio a migrar a Chile. Se aportan datos estadísticos generales y específicos que facilitan su caracterización y las condiciones que definen su asentamiento en el país de acogida, además de la forma en que se han organizado, sus estrategias de sobrevivencia y las dificultades que deben enfrentar especialmente en los barrios. Por otro lado, también se aborda lo referido a los patrones migratorios propios del país de origen.

- b) Análisis de las ideas y preceptos de la población chilena hacia la migración peruana: la construcción histórica nacional ha elaborado una imagen de nuestros vecinos estereotipada que se refuerza con su actual presencia en el país. Por eso, se ha tratado de analizar cuáles son las reacciones que las manifestaciones de la diversidad en general y la presencia de los peruanos en particular, genera en la población chilena. Los ámbitos de trabajo han sido tres: la sociedad, como ente general y abstracto, los barrios como espacios de convivencia cotidiana, y las escuelas.

- c) Análisis del proceso de escolarización: tomando en consideración los aspectos anteriores, se ha abordado el proceso de escolarización de los chicos peruanos analizando lo que ocurre en escuelas en que su presencia es significativa. Esto, en los términos descritos anteriormente.

III.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación apuntan a responder a las preguntas que se han planteado a modo de hilo conductor, bajo tal premisa, los objetivos generales y los específicos son:

- a) Objetivo General:
 - Conocer y describir el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en escuelas de la comuna de Santiago en que su presencia es significativa y determinar en qué medida los centros que

implementan acciones para su integración modifican los discursos y prácticas dominantes en torno a esa presencia.

b) **Objetivos Específicos:**

- Conocer y describir el proceso de escolarización que han vivido los estudiantes peruanos en las escuelas seleccionadas.
- Determinar en qué medida las escuelas que implementan acciones para su integración logran romper la lógica (discursiva y práctica) dominante en torno a la presencia de los peruanos en Chile.
- Analizar y describir la disposición hacia el conocimiento que presentan los estudiantes peruanos y sus familias y su impacto en el rendimiento académico.

III.3 Hipótesis de Trabajo

De acuerdo a lo que se ha expresado anteriormente, es posible distinguir algunos supuestos e hipótesis que guiarán el trabajo de investigación. En este caso, la hipótesis que se plantea tiene sentido a propósito de la intención de conocer tanto los discursos sociales en torno a la presencia de los peruanos en Chile, como también la forma en que la educación intercultural funciona como herramienta para construir mejores relaciones en los espacios escolares.

La hipótesis de trabajo central es la siguiente:

“En la medida en que los establecimientos educacionales con presencia de grupos minoritarios implementen procesos educativos basados en el reconocimiento de la diversidad, su mayor visibilidad y su utilización como recurso para el aprendizaje, lograrán una mejor inserción de esos estudiantes en las dinámicas cotidianas de la escuela y permitirán que todos los chicos (o buena parte de ellos) se vinculen desde la aceptación y el respeto mutuo, rompiendo, así, la lógica relacional que prima a nivel de la sociedad y los barrios.”

La hipótesis guarda una estrecha relación tanto con el objeto de estudio definido como con los objetivos propuestos, de manera de facilitar el proceso de contrastación experimental.

El apoyo teórico viene dado por diversas investigaciones y enunciados propios del campo de la sociología así como de la antropología. En efecto, la mayoría de las teorías y evidencias propuestas reafirman, por un lado, el carácter etnocentrista de la sociedad chilena fuertemente discriminador y, por otro, la importancia que adquiere la educación intercultural en contextos marcados por la diversidad cultural para construir relaciones mucho más solidarias y democráticas.

III.4 Fases del trabajo de campo

El proceso de investigación se centró en su aspecto medular en una indagación de tipo cualitativa aunque con apoyo cuantitativo, posible de describir como una intervención etnográfica destinada a recoger la información necesaria que permita la caracterización, análisis e interpretación del objeto de estudio.

Se han seguido las siguientes fases en el proceso de trabajo:

1. Orientación en el campo

El objetivo de esta etapa fue definir las escuelas que fueron objeto de investigación. Como se señaló anteriormente, esto se logró a través de un proceso de indagación a nivel del barrio y sucesivas consultas a organizaciones de peruanos en Santiago y personas con algún conocimiento sobre la realidad de este grupo. Se trató, además, de una primera aproximación al contexto del estudio a través de la entrada en el barrio y las escuelas y las negociaciones correspondientes para la realización posterior de la investigación.

De esta etapa surgieron además las primeras caracterizaciones e interrogantes que guiaron las etapas sucesivas, y la selección de los actores que funcionarían como informantes. Estos fueron los siguientes:

- a) Directores de escuela: quienes ostenten el cargo máximo dentro de la estructura escolar.

- b) Jefes Unidad Técnico Pedagógica (UTP): son las personas que pertenecen al equipo directivo y deben velar por los rendimientos académicos de la escuela, y el correcto desarrollo de los proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) Profesores: quienes están en permanente contacto con los estudiantes y sus padres, además de ser los encargados de promover los aprendizajes a nivel de aula y evaluarlos.
- d) Estudiantes: se consideraron tanto estudiantes peruanos como chilenos del segundo ciclo básico, esto es, de 5° a 8° grado.
- e) Padres y apoderados: es decir, las familias de los estudiantes o sus representantes legales frente a la escuela.
- f) Representante Junta de Vecinos: las juntas de vecinos son organizaciones con personalidad jurídica que cumplen la función de aglutinar a los vecinos del barrio y funcionar como interlocutores ante las autoridades municipales.
- g) Habitantes del barrio: vecinos que viven en las cercanías de la escuela, tanto chilenos como peruanos.
- h) Autoridades educativas comunales: autoridad dentro del sistema educativo municipal con algún grado de conocimiento acerca de la presencia de los peruanos en la comuna.
- i) Organizaciones de solidaridad: se trabajó con un colectivo que funciona en el barrio que circunda a la Escuela República de Alemania y que se dedica a la atención de la infancia inmigrante.

2. Construcción de los instrumentos y aplicación

Los instrumentos de recolección de información se construyeron en consideración a las características de los actores y en orden a los objetivos de investigación. Se trabajó con fuentes primarias y secundarias. Además de observación participante, se realizaron entrevistas grupales e individuales. El siguiente cuadro permite conocer la relación entre actores e instrumentos aplicados:

Actores	Instrumentos
Directores de Escuela	Entrevistas individuales semiestructuradas
Jefes UTP	Entrevistas individuales semiestructuradas
Profesores	Entrevistas individuales semiestructuradas
Estudiantes	Grupos focales
Padres y apoderados	Encuestas (autoaplicada) Entrevistas individuales semiestructuradas
Presidente Centro de Padres y Apoderados	Entrevistas individuales semiestructuradas
Representante junta de vecinos	Entrevistas individuales semiestructuradas
Habitantes del barrio	Grupos focales
Autoridades educativas	Entrevistas individuales semiestructuradas
Organizaciones de solidaridad	Grupos focales

Los instrumentos se aplicaron en fases simultáneas a lo largo del año de trabajo y a los distintos actores seleccionados. Se utilizó una grabadora para las entrevistas y también una filmadora para las actividades escolares como celebraciones y otros eventos.

3. Sistematización y procesamiento de la información

Luego de la desgravación de las cintas de audio y video, se procedió a ordenar la información en función de las variables propuestas. Es decir, la sistematización y procesamiento de los datos se hizo en función de las categorías de análisis previamente establecidas, de manera de darles un orden coherente que permita responder a la pregunta original de investigación.

4. Análisis e interpretación de la información

Una vez concluida la etapa anterior, se procedió a llevar a cabo el análisis e interpretación de la información para explicar el problema originalmente identificado. El análisis de contenido es la técnica que facilitó el trabajo en ese sentido.

5. Construcción del informe final

El informe final se elaboró incorporando la información obtenida en las etapas anteriores y seleccionando aquellos más aspectos más significativos y relevantes tanto para responder a las preguntas de investigación como a los objetivos planteados.

III. 5 Periodización de la Investigación

Las etapas de trabajo se ejecutaron en el plazo de un año y medio. En ese periodo se recurrió a fuentes secundarias, análisis bibliográfico y documental, como también a la aplicación de los instrumentos.

El siguiente cuadro resume la organización temporal de la investigación:

Fases del Trabajo de Campo	Tiempo
Orientación en el campo	3 meses
Construcción de los instrumentos y aplicación	6 meses
Sistematización y procesamiento de la información	2 meses
Análisis e interpretación de la información	3 meses
Construcción informe final	4 meses
Total	18 meses

IV. Epílogo

En este apartado que se presenta a modo de epílogo antes de las conclusiones, me interesa reflexionar -siguiendo como hilo conductor la estructura del texto etnográfico en su conjunto- sobre los alcances específicos de éste, sus limitaciones y también las dificultades inherentes a su desarrollo. La idea es realizar una breve revisión de cada uno de los bloques que componen esta tercera parte y proponer ideas que alimenten la discusión acerca de esta propuesta, su pertinencia, el grado de cumplimiento de los

objetivos inicialmente planteados, el abordaje de los temas y otros puntos que pueden resultar de interés.

V. Conclusiones

Las conclusiones presentan una reflexión final breve que más que ser una síntesis de lo relatado a lo largo del documento, señalan algunas claves para su comprensión. Se trata de un análisis que transita por tres dimensiones: por un lado, político y social; luego, cultural y educativo; y, finalmente, desafíos. La idea es comentar en esos términos algunos de los hallazgos de la investigación.

Sobre lo primero se abordan temas como la condición de las minorías al interior de los estados nacionales, lo cual incluye evidentemente la situación de los peruanos en Chile. En segundo lugar, se trabaja acerca de la idea de educación intercultural y la importancia que juega ésta en el actual contexto educativo chileno. En lo referido a desafíos se señalan ciertos elementos que deben ser asumidos con el fin de consolidar procesos educativos interculturales.

Por último, se mencionan algunos interrogantes que surgen de la misma indagación y que, excediendo los objetivos de ésta, podrían ser abordados en etapas sucesivas.

VI. Anexo

Entiendo que puede parecer un poco majadero e insistente el hecho que a lo largo del documento, incluida la introducción, se comente permanentemente acerca de la forma en que se configuran las relaciones entre chilenos y peruanos desde el discurso político. Muchos podrían hasta dudar de la veracidad de las afirmaciones realizadas y discutir las abiertamente.

Sin embargo, para cubrirme las espaldas presento como medio de prueba un resumen de las noticias publicadas en dos periódicos nacionales durante el lapso de dos semanas. En el anexo número 1 el lector encontrará los titulares y sus respectivas bajadas; el documento, a mi modo de ver, funciona como respaldo a mis palabras.

Por otro lado, el anexo 2 presenta las encuestas aplicadas a las familias peruanas y chilenas.

VII. Estilo

Un último dato acerca del estilo de redacción. En todos los casos en que corresponde se ha optado por utilizar el concepto genérico tradicional, muchas veces masculino, para referir las diversas situaciones en que es señalado. Por ejemplo, en la parte etnográfica se habla de “padres”, lo que incluye a las madres. Lo mismo cuando se menciona a los profesores y así con todas las expresiones que pueden escribirse en femenino.

Si he optado por esta forma de escritura es únicamente por una cuestión de economía y porque la inclusión del femenino y el masculino muchas veces hace más difícil la lectura, lo mismo cuando se integran nuevos signos como @ o guiones del tipo o/a; os/as.

Introducción General

I. Preliminares

*“Al abordaje muchachos, la contienda es desigual,
Mas nunca se ha arriado la bandera ante el enemigo
Ni será esta la ocasión de hacerlo.
Mientras yo viva, os aseguro que esa bandera flameará en su lugar
Y si muero, mis oficiales sabrán cumplir con su deber.”*
(Arturo Prat)

Esta fue la arenga que, me dijeron desde que era un niño, Arturo Prat, nuestro héroe nacional, había dirigido a sus marineros antes de saltar al barco peruano el 21 de mayo de 1879, Huáscar, y morir luchando con su espada en la mano o por el certero golpe de una sartén que un cocinero patriota, pero enemigo, le asestó en la cabeza antes de preparar un buen ceviche. Evidentemente, la historia varía según quien la cuente.

La corbeta Esmeralda, un buque construido a imagen de uno peruano robado por nuestras tropas años antes desde el puerto del Callao en otras de las batallas que enfrentaron a chilenos y peruanos, lanzó a la condición de héroe al Capitán Arturo Prat y su tripulación, quien de paso se ganó el reconocimiento del Almirante peruano Miguel Grau, conocido como el Caballero del Mar. Tiempo atrás, ambos habían luchado unidos contra los usurpadores españoles (si se me permite la patriótica expresión), en el sur de Chile en una de las batallas por la independencia de ambas naciones.

Y la contienda fue desigual, el Huáscar era uno de los pocos acorazados que existían en nuestro continente en el siglo XIX, mientras que La Esmeralda sólo un débil navío de madera que no resistió su potente espolón y se partió herido de muerte antes de hundirse completamente en la rada de Iquique.

Claro que después vino lo mejor: el 8 de octubre de 1879 en el combate de Angamos, el Capitán Latorre, al mando del Cochrane, logró en una batalla llena de inteligencia derrotar al Huáscar, matar a Grau, vengar la afrenta sufrida por La Esmeralda, y de paso anexar a territorio chileno dos provincias ricas en recursos naturales que hasta ese momento pertenecían a Perú y Bolivia.

Luego, el buque más peligroso de los mares fue utilizado por los chilenos contra la armada peruana en lo que restó del conflicto conocido como “La Guerra del Pacífico”, hasta hoy que se exhibe como trofeo en uno de los puertos del país, Talcahuano, donde año a año lo visitan delegaciones de estudiantes que van a aprender de la historia y de la

valentía de nuestros héroes: finalmente, una exaltación del amor a la patria que todos debemos tener, tal como nos enseñaron ellos, los que dieron la vida por nuestra libertad.

Cuento todo esto porque la guerra del pacífico que enfrentó a chilenos contra peruanos y bolivianos constituye, sino el hito fundador, al menos uno de los principales en torno a la construcción y valoración que nuestros pueblos realizan entre sí.

De hecho, todas las incidencias políticas posteriores tienen sentido a partir de las consecuencias de tal conflicto, sobre todo los reclamos que ambos países, por cuestiones limítrofes, realizan permanentemente contra Chile.

Basta ver la demanda boliviana por una salida soberana al mar en un territorio que alguna vez fue de ellos, o el establecimiento unilateral de la frontera en el norte que hizo Perú en el año 2005, desconociendo tratados internacionales que ya sancionaban de común acuerdo tal frontera, lo digo así porque soy chileno, claro.

Tanto Evo Morales, presidente de Bolivia, como el actual mandatario de Perú, señalaron en sus campañas la intención de abordar los temas pendientes con Chile, temas que aquí se creen del todo resueltos.

Permanentemente, las relaciones entre nuestros países se tensan por conflictos como estos: grandes titulares en los diarios, análisis de las capacidades de destrucción de los respectivos ejércitos, acusaciones de carreras armamentistas, llamadas a consulta a los embajadores; acostumbrados a mostrarse los dientes en escaramuzas que luego pasan al olvido ante un terremoto, la derrota del equipo de fútbol más popular en alguna competencia internacional, el matrimonio de algún famoso o simplemente el poder convincente y envolvente de la vida cotidiana. Algunos dicen que nos equivocamos de vecindario.

Lo cierto es que parte importante de nuestros imaginarios se refuerzan con estas cuestiones que ponen en el centro del debate la importancia de la patria, defendiendo nacionalismos trasnochados que influyen, inevitablemente, al momento de elaborar las valoraciones que hacemos de los otros.

Y es que todavía se esgrimen argumentos que remiten a los conflictos fundacionales al momento de enfrentar situaciones como las descritas. Parece que el peso de una historia compartida y sufrida (aunque contada según conveniencias propias) no hace más que señalar la dificultad de avanzar juntos, de cerrar en parte las heridas abiertas y mutuas que desde el discurso político, siempre interesado e intencionado (acaso mal intencionado), descienden sin un contrapeso racional al conjunto de la sociedad.

A ello no podríamos dejar de sumar el hecho que Chile ha logrado avanzar en una senda, que si bien no logra superar nuestras dificultades endémicas, al menos nos asegura dejar atrás a nuestros vecinos en temas como estabilidad, crecimiento económico, progreso y calidad de vida (cuando ésta se entiende desde una perspectiva vinculada a lo económico, claro está).

Todo esto ha confabulado para construir una imagen propia que en lo sustantivo se traduce en una fuerte desvalorización de quien encarne la diferencia, del otro, del extranjero. Etnocentrismo puro y duro que hoy se ejerce con mayor fuerza hacia los grupos inmigrantes, nuevos e insospechados visitantes que llegaron para quedarse, modificando el panorama urbano en aquellas comunas en que se han asentado.

Y es que la inmigración, especialmente la peruana (los vecinos en casa), no ha dejado indiferente a nadie. Su presencia, más visible que la de cualquier otro grupo extranjero se hace patente en el centro cívico de la ciudad de Santiago, espacio simbólico reservado antaño a los chilenos.

Rasgos étnicos, patrones de asentamiento, lugares de esparcimiento, tradiciones culinarias, son algunos de los aspectos que definen a este colectivo, caracterizándolo y evidenciando su aparición con fuerza.

Los cerca de 40.000 peruanos, según información del censo de población de 2002,¹ actualmente tienen existencia en la prensa, en las conversaciones de pasillo, en los espacios laborales, en los chistes de los humoristas (*el otro día fui a la Plaza de Armas y me encontré un chileno, no la podía creer, risas...*), en las instituciones políticas que poco a poco han debido enfrentar el tema, en los colectivos y activistas por los derechos humanos, en los organismos internacionales y, ciertamente, en los espacios académicos que a través de investigaciones comienzan a abordar con mayor preocupación este nuevo fenómeno.

Como sea, lo cierto es que la presencia peruana se ha constituido en tema para un grupo significativo de personas e instituciones que buscan comprender los alcances de este proceso que desafía al conjunto de la sociedad, y obliga a la reflexión seria acerca de la idea que tenemos del otro, pero más importante aún, la capacidad de aceptar la diferencia y la diversidad que poseemos los chilenos.

Y dicho ejercicio es todavía más importante en tanto buena parte de los discursos dominantes en el país, incluidos los que transmite la prensa, han logrado constituir una imagen estereotipada del otro, del peruano, del boliviano, que tiende a generalizaciones

¹ Este dato es discutido en el capítulo correspondiente.

descalificadoras que no ayudan en la superación de las históricas trabas que encuentra la relación.

Tales discursos atraviesan en forma transversal nuestra realidad y se reproducen libremente en diversos niveles, por ejemplo, en lo que podríamos llamar sociedad, como contexto amplio e impersonal, pero también en espacios más concretos como el mundo laboral, los barrios y asentamientos humanos en que transcurre la cotidianidad (el barrio, donde pasan las cosas) y, claro está, en las escuelas.

Racismo, discriminación y xenofobia van configurando la forma en que un grupo de chilenos se aproxima a los extranjeros. Y digo un grupo porque no es posible hacer generalizaciones. Algunos dirán que soy optimista y que buena parte de los nacionales responde a tales conductas. Sin embargo, las evidencias indican que al menos en términos estadísticos no es la mayoría (si es que ello constituye evidencia), lo que no significa que no sea un número importante.

Lo cierto es que tal racismo, discriminación y xenofobia se hace presente, aunque con matices y precisiones, en todos los estamentos de nuestra sociedad y en todos los espacios de interacción.

Imposibilidad de acceder a viviendas a precios justos y en condiciones aceptables; agresiones físicas y psicológicas; explotación laboral; negación del derecho al acceso a los servicios sociales (salud, educación); son las manifestaciones más evidentes de conductas que requieren su inmediata superación. La lista podría ampliarse con aquellas formulas más sutiles en que se expresa el racismo o la xenofobia, pero baste el ejemplo para indicar que, en efecto, su existencia es un hecho.

Frente a ello adquiere especial importancia el análisis y abordaje (utilizando una de las expresiones de la arenga de Prat) de la forma en que los chilenos nos enfrentamos a la diversidad, pero por sobre todo la puesta en práctica de estrategias tendientes a la mitigación (ojalá abolición) de las conductas que se han señalado.

Políticas públicas, normativas y leyes, intervenciones en espacios sociales delimitados aparecen como alternativas para avanzar en tal sentido. Sin embargo, quienes otorgamos algún grado de importancia a la acción educativa sabemos que ésta es una de las herramientas más poderosas debido a su capacidad transformadora.

Por eso, esta investigación trata de la educación intercultural; por una convicción acerca de la utilidad de aquella para la superación de las trabas que impiden una relación mucho más solidaria y democrática entre diferentes; y por la intención de analizar sus

condiciones de posibilidad y efectos en un sistema educativo fuertemente centralizado y homogéneo.

La educación intercultural es uno de los temas educativos que más interés ha despertado en los últimos años. Un dato no menor, y prueba de ello, son los numerosos títulos publicados y la cantidad creciente de investigaciones descriptivas, exploratorias y explicativas del estado de la cuestión. Actualmente, lo referido a la educación intercultural ha pasado a ser dominio de numerosas disciplinas e investigadores que interesados en su desarrollo, se aproximan al tema desde diversas perspectivas; políticas, educativas, antropológicas y sociológicas, por nombrar sólo algunas.

La razón de tal “amplitud de miras” se sustenta en que abre la comprensión hacia asuntos tan importantes como la construcción de ciudadanía, los procesos de inclusión-exclusión social, ciertamente problemas educativos y, también, radicando allí su contingencia, racismo, xenofobia, discriminación, inmigración y minorías sociales. Precisamente, los aportes de ésta a la superación de tales conductas y actitudes son determinantes; primero porque facilita la aceptación de la diversidad, valorando la diferencia (mas no la desigualdad), y segundo, porque compromete al colectivo social en la construcción de relaciones más solidarias y democráticas donde todas las miradas tienen cabida, en un marco de respeto y comprensión mutua: esos son los objetivos hacia los cuales se debieran orientar todos los procesos educativos que se enmarcan dentro de una perspectiva intercultural.

Por tanto, además del interés que de por sí genera el estudio de iniciativas educativas abiertas a la diversidad, como es el caso de este trabajo, se suma a ello el valor que otorga su actualidad, en tanto camino preciso que aporta a la solución de las trabas sociales que nacen de un mundo cada vez más interrelacionado; donde los movimientos migratorios son una constante mas que una excepción y donde las así llamadas minorías sociales (grupos étnicos, raciales, de clase, género, inmigrantes, etc.), han adquirido mayor visibilidad, demandando sus derechos políticos al interior de los estados nacionales.

Curiosa tendencia que contradice la consolidada globalización y la progresiva homogeneización a la que ésta se encamina. En rigor, si hay algo que podemos afirmar con seguridad, es que los movimientos migratorios, étnicos o nacionales (e incluso los grupos minoritarios), han adquirido una insospechada vigencia en diversos lugares del planeta, reclamando en algunos casos la independencia de estados y sociedades mayores; mientras que en otros la lucha se orienta hacia el reconocimiento de la

autonomía territorial, política y cultural, como sucede con las étnias indígenas latinoamericanas.

Tampoco quedan al margen las demandas que realizan grupos determinados sobre los derechos que emanan de su condición particular, es el caso de las feministas, homosexuales, grupos raciales, migrantes, etc.

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que cada vez se hace más patente la presencia de colectivos diversos en espacios sociales concretos reivindicando el derecho a su identidad y al ejercicio de una ciudadanía activa, situación que de alguna forma u otra impele a los estados a hacerse cargo de las situaciones y conflictos que ello pudiese generar, para garantizar en todo momento la gobernabilidad y también la satisfacción de aquellas demandas que son de su competencia.

Como se hizo ver anteriormente, la educación intercultural debido a su carácter amplio permite numerosas aproximaciones y formas de enfrentar un problema común que trasciende lo puramente educativo, asumiendo de antemano que toda intervención en los espacios escolares tiene un fundamento político que impacta en lo social y cultural, de ahí el sentido también amplio de este trabajo.

II. Estructura del documento

Esta investigación se centra básicamente en tres ámbitos de discusión relacionados entre sí: por un lado, lo referido al tratamiento teórico del tema, luego su abordaje político y, por último, la presentación de una suerte de etnografía que describe tanto los temas asociados a la presencia de los peruanos en Chile, como lo que ocurre en un centro educativo que implementa acciones para la integración de sus estudiantes extranjeros. Cada uno de estos se detallan a continuación.

II.1 La mirada teórica

Un primer esfuerzo ha sido ubicar el tema en su dimensión teórica educativa, esto es, mostrando cuáles son aquellas justificaciones que desde la realidad escolar institucional otorgan pertinencia y sentido a la educación intercultural. Para esto recorro a la forma en que la antropología ha abordado los temas educativos y el recorrido teórico de la disciplina.

En el intento por definir y acotar este ámbito, dos son los aspectos fundamentales que se desarrollan: el primero de ellos apunta a mostrar la importancia del conflicto cultural que se da al interior de las escuelas con presencia de grupos diversos, luego, y

como consecuencia de ese acontecer, el problema de la desigualdad social que padecen quienes se adscriben en los dominios propios de los grupos minoritarios.

En ambos casos se afirma un hecho central: los sistemas educativos se organizan de acuerdo a los patrones propios de la cultura dominante y utilizan todos los recursos institucionales para promover comportamientos e identidades que responden a tales patrones. Se trata de un intento “enculturador” que no reconoce ni asume la condición multicultural inherente a toda sociedad que se refuerza, como el caso que nos ocupa, con la presencia de colectivos inmigrantes.

La educación intercultural, sostengo, es una necesidad en el escenario actual en que las manifestaciones de la diversidad se hacen más explícitas con particular fuerza en Chile, un país que históricamente se ha construido como homogéneo, uniforme y fuertemente tradicional.

El triunfo de Michelle Bachelet ha generado un cambio insospechado y ha abierto las puertas del poder simbólico y real a las mujeres. Por otro lado, hablar de homosexualidad ya no parece generar tensiones e incomodidades entre los interlocutores de un diálogo que antaño se mantenía en el ámbito de lo privado. La mayor visibilidad, aunque incipiente, de lo que entendemos es la diversidad, permite configurar un escenario propicio para promover la aceptación. Sin embargo, esta no llega por si sola porque no es posible desconocer los resabios de una tradición fuertemente arraigada en un grupo significativo de la población, que rechaza cualquier manifestación que no se enmarque dentro de lo “socialmente aceptado.” Precisamente, es aquí donde entra en juego la educación intercultural como medio para romper el temor a la diferencia como la promoción de su respeto.

Por eso, en esta parte se dedican algunas consideraciones que buscan situar el tema en su marco teórico. Para llevar a cabo tal tarea, me he abocado a exponer los fundamentos sobre los cuales se erige tal modalidad proponiendo un concepto adecuado de educación intercultural, que aunque se emparenta en algún grado con otras acepciones, como educación multicultural o pluricultural, sigue teniendo un sentido mucho más dinámico que apunta a la interrelación entre culturas, al diálogo abierto y dispuesto a la aceptación y transformación, esto es, al enriquecimiento mutuo.

También se abordan sus supuestos éticos y los énfasis que busca relevar en las escuelas; y, finalmente, las modificaciones y reformas que requiere la implementación de la educación intercultural en contextos marcados por la diversidad y que señalan tres situaciones centrales: creencias y actitudes de los docentes y directivos, como eje central

que implica el trabajo con las valoraciones y expectativas que éstos construyen sobre sus estudiantes; las transformaciones del currículum que se concretan en distintos niveles desde la incorporación de festividades hasta la modificación de los contenidos habituales que entrega la escuela; y, la estructura escolar, que señala las formas tanto de administración como las relaciones, grados de participación y vinculación con la comunidad que implementan los centros educativos.

Sin duda, a la base de esta reflexión está el concepto de cultura, definido como “organización de la diversidad”, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda realidad humana. Se trata, de hecho, de problematizar este concepto para sostener su carácter amplio y diverso.

La idea es aportar una definición que permita justificar los alcances de la educación intercultural y su acción en las escuelas; esto, porque a modo de hipótesis sostengo que la forma en que se entienda o interprete la cultura tiene consecuencias teóricas y prácticas directas al momento de analizar los fenómenos educativos en realidades diversas y, lo que es más importante, la implementación de estrategias de intervención tendientes a la superación de las trabas que nacen de una sociedad que desconoce o rechaza la diferencia, generando un cuadro de profunda desigualdad.

Entonces la presentación teórica apunta fundamentalmente a eso: a la construcción de un concepto claro y preciso de cultura que permita enmarcar las reflexiones posteriores en torno a la educación intercultural y otorgarle un sentido e intencionalidad que se corresponde con las apuestas de los capítulos siguientes.

En esta primera parte se ha trabajado a través de una adecuada (eso creo) revisión bibliográfica de los diversos autores y corrientes que abordan este tema, organizando su discusión de manera tal de introducir las partes constitutivas que dan sentido de unidad a esta investigación.

Los objetivos de esta primera parte son dos:

- Describir la forma en que el conflicto cultural (presencia de la diversidad en las escuelas), se constituye en origen y fundamento de la educación intercultural.
- Construir un marco que permita situar adecuadamente el estudio de la educación intercultural dentro de sus parámetros teóricos y metodológicos.

II.2 La dimensión política

Un segundo eje de análisis es la dimensión política de la educación intercultural. Esto es, las formas precisas de encarar a través de normativas, leyes y regulaciones, los conflictos que nacen de una cotidianidad siempre dinámica.

Ciertamente la dimensión educativa tiene su correlato en lo político; por eso, aquí se trata de exponer las cuestiones que en ese ámbito son inherentes a la educación intercultural. Primero, se intenta situar el rol de aquélla en el marco del estado nación, explicitando cómo se inserta en su estructura, determinando el ejercicio de la ciudadanía y los derechos que se deducen de tal condición. En segundo lugar, se expone brevemente el desarrollo de la educación intercultural desde una perspectiva política en el contexto latinoamericano, para, posteriormente, adentrarse en una somera descripción de los casos de México, Bolivia y Chile, en tanto discursos representativos de la situación de este lado del mundo. El porqué esos han sido los discursos políticos escogidos se explica adecuadamente en el capítulo correspondiente.

Una aclaración, mi objetivo no es acotar ni tratar en forma rigurosa, detallada y precisa lo que ocurre políticamente en los contextos señalados, para ello haría falta otra investigación de mayor envergadura que la presente, simplemente me interesa mostrar cómo algunos países que enfrentan estos temas se hacen cargo de la situación educativa de las minorías.

Una de las hipótesis que sostengo al respecto, vale decir, acerca de la construcción política del tema, es que si la educación intercultural funciona sólidamente a nivel de los discursos políticos y educativos, contando incluso con normativas claras y precisas al respecto, objetivos, estrategias y planes de acción (situación que no encuentra necesariamente su correlato en la práctica), es porque es una herramienta útil para garantizar la gobernabilidad y acaso la dominación.

Dicho de otra forma, la educación intercultural, sobre todo en el contexto latinoamericano, al tener un fuerte sentido institucional adquiere por sí misma un estatuto que la sitúa dentro del accionar del estado como recurso que funciona para otorgar un orden social que mantenga los conflictos históricos con los grupos originarios dentro de rangos manejables. Esta idea se desarrolla con mayor precisión en el capítulo correspondiente, pero lo importante es sostener que el proceso de institucionalización que ha vivido la educación intercultural en el continente, la sitúa en un punto intermedio entre la reivindicación y el control.

Metodológicamente se ha trabajado en esta parte recurriendo a fuentes bibliográficas y organizándolas en función de encontrar respuestas a las preguntas que interrogan acerca de los fundamentos de los discursos políticos y educativos de los contextos señalados, cómo se organizan éstos, cuáles son sus implicancias, etc. El análisis documental ha sido la técnica que ha permitido el desarrollo de esta parte, la que se ha complementado poniendo en juego lo que, humildemente, llamo mi capacidad de análisis. Bien o mal, ustedes lo juzgarán.

En resumen, los objetivos de esta primera parte de la investigación son los siguientes:

- Describir el rol de la educación intercultural al interior de los estados nacionales que la implementan.
- Conocer y describir el desarrollo de los procesos educativos interculturales en los contextos sociales y políticos dentro de los cuales adquiere relevancia dicha temática educativa (América Latina).

Un hecho importante que permite otorgar mayor sentido de continuidad al documento en su totalidad: la forma en que se ha trabajado la educación intercultural en el continente y especialmente en Chile, es decir, vinculada a la demanda de los pueblos indígenas por alcanzar mayor visibilidad social y el respeto por sus tradiciones, no es suficiente en el contexto actual.

La visión latinoamericana que funda lo intercultural en las relaciones de doble vía entre un grupo dominante y los pueblos originarios, así como reducir la “diversidad” cultural solamente a la presencia indígena en los países de la región, me parece una perspectiva restringida acerca de la diferencia cultural presente en toda sociedad, porque ésta no se limita a la presencia de un grupo determinado sino que es mucho más amplia: la diversidad cultural latinoamericana no está dada únicamente por la existencia de grupos indígenas.

Se podrá argumentar que la educación intercultural nace en un contexto diferente, lo cual es cierto, y que además temporalmente es anterior a la presencia masiva de los extranjeros, especialmente peruanos, como en el caso de Chile, lo cual también es cierto.

Sin embargo, el escenario actual del país -en que el fenómeno de la migración comienza a estar presente, y la diversidad se hace explícita en ámbitos que hasta poco

tiempo atrás no eran manifiestos- demanda otra modalidad educativa que tienda a superar los conflictos que nacen de un acontecer en permanente movimiento y en que actitudes como la xenofobia y el racismo comienza a ser patentes en un grupo significativo de la población.

Entonces, prepararnos para la aceptación de la diversidad exige no sólo enfocar los programas educativos interculturales de carácter oficial hacia la presencia y existencia de los pueblos originarios, sino también hacia el nuevo contexto social, político, cultural y económico que genera la migración. Se trata de una concepción más abierta y dinámica que políticamente nace de una idea amplia acerca del estado nación y busca aportar en la resolución del dilema acerca de quiénes están dentro y quiénes fuera. En este caso, los peruanos también están dentro y somos nosotros los que debemos prepararnos para aceptar su presencia y promover relaciones mucho más solidarias.

Por eso, la última parte de este trabajo aborda la compleja realidad de los ciudadanos peruanos en Chile y especialmente de sus hijos en escuelas pensadas para chilenos.

II.3 Un intento etnográfico

La tercera parte, formalmente una investigación que incluye trabajo de campo, se realiza a partir de un intento por recopilar los antecedentes propios del fenómeno de la inmigración en Chile. Para ello recorro a diversas fuentes de carácter primarias y secundarias, como estudios y otras publicaciones realizadas en el país, que aportan en la comprensión de este proceso. Luego, en una suerte de ruta que va de lo general a lo particular, llego a la Escuela que ha sido objeto de investigación.

Aquí quisiera detenerme con mayor precisión.

El camino o recorrido parte de la siguiente constatación: existe un nuevo escenario social, cultural, político y económico generado por la migración que actualmente alcanza mayor incidencia con la población peruana, no sólo en términos de su cantidad. Y digo peruana porque no es lo mismo venir de ese país que por ejemplo de Alemania o España. En esos casos, se aplica con claridad el verso de una conocida canción del folclor popular: *y verás como quieren en Chile, al amigo cuando es forastero.*

El hecho es que esto no ha dejado indiferente a nadie, ni menos al común de los ciudadanos que ven en los nuevos habitantes una amenaza a nuestra identidad o, lo que duele todavía más, hacia las fuentes laborales ya escasas y mal pagadas. Lo cierto es que los peruanos han hecho florecer conductas que siempre estuvieron latentes en

nuestra población y que apelan a un patriotismo trasnochado para justificar exclusiones que encuentran su fundamento en un evidente temor a la diversidad y a todo lo que huelga a extraño, sobretodo tratándose de nuestros vecinos.

Entonces, para organizar esta parte del trabajo, se ha desarrollado una estructura que nace, como se ha dicho, desde la descripción de los antecedentes generales del fenómeno de la migración reciente en Chile, con especial énfasis en la presencia de los peruanos. Tanto la imagen que ha proyectado Chile hacia los vecinos como la existencia de cadenas migratorias aparecen como variables explicativas acerca de llegada de ellos.

Luego, con el fin de lograr una mejor aproximación a la realidad educativa, se describen los factores que caracterizan la presencia de población infantil y los aspectos que determinan tanto su inserción como sus condiciones de vida en el país.

Un punto que me parecía fundamental de abordar era lo relativo a la forma en que nosotros, los chilenos, nos relacionamos con la diferencia y la forma en que se traduce en términos prácticos. A veces discriminación, otras el menosprecio entre nacionales y hacia los extranjeros la desvaloración y la xenofobia. La constante es el temor a lo diferente, el apego a una idea de homogeneidad construida desde los más variados discursos que hacen que, buena parte de la población chilena, afirme una uniformidad que no se sostiene porque las evidencias en torno a la diversidad son mucho más fuertes.

El barrio, donde pasan las cosas, es un intento por conocer la forma en que los discursos mayoritarios acerca de la diferencia se reproducen en ese espacio de encuentro cotidiano. Los hallazgos son claros en tanto ponen en evidencia que en aquellos lugares en que se han asentado las familias peruanas existe un fuerte rechazo hacia su presencia, motivado por ideas y prejuicios acerca de un estilo de vida que en lo fundamental no difiere radicalmente de aquél que caracteriza a los chilenos, aunque las sanciones para unos y otros no sean compartidas.

La misma situación se replica a nivel de las escuelas, señalando un camino directo entre lo que se afirma a nivel de la sociedad y lo que acontece en los centros, de manera que éstas reproducen en sus mensajes (currículum formal e informal) los discursos dominantes acerca de la diferencia.

Hasta aquí se ha tenido la intención de construir un contexto adecuado que permita organizar y otorgar sentido al trabajo de campo realizado en la escuela. Y si bien se ha hecho el mismo ejercicio a nivel del barrio y cada uno de los capítulos anteriores se ha elaborado con información de carácter primaria y secundaria, es aquí, en la escuela, cuando comienza en rigor lo que me interesa destacar con mayor fuerza.

Es preciso hacer algunos comentarios previos: me acerqué a la escuela Alemania pensando que encontraría un espacio propicio para comprobar mis ideas y lo que indican las encuestas acerca de la forma en que los chilenos nos relacionamos con nuestros vecinos; discriminación, racismo, xenofobia y sobre todo estereotipos.

La realidad, siempre más dinámica de lo que creemos o pretendemos creer, me señaló a mi -a este investigador y aprendiz de antropólogo que simplemente quería evidenciar los estereotipos que otros (siempre son los otros), construían acerca de los peruanos en el espacio escolar- como quien más estereotipos e ideas preconcebidas tenía acerca de la manera en que una simple escuela se vincula con sus estudiantes de orígenes diversos.

Mi afán generalizador, acaso el de todos los que quieren hacer ciencia, me llevó a pensar que aquellos datos que señalan a Chile como un país altamente discriminador y racista, sobre todo con peruanos y bolivianos, se reproducían automáticamente en la escuela en que centré mi investigación.

Claro, me olvide que hay personas, que hay voluntades, disposiciones y experiencias que modifican las generalizaciones y constituyen excepciones, que al modo como los cisnes o patos o gansos de Popper, las cuestionan y echan por tierra, en este caso, para enorme satisfacción mía y orgullo de quienes en la cotidianeidad de una escuela en la comuna de Santiago practican más que muchos la aceptación y la convivencia con la diversidad.

Y digo todo esto porque lo que subyace es la necesidad de demostrar que es posible, que las escuelas que implementan formas de educación inclusiva pueden romper la continuidad que existe entre las actitudes que definen las conductas de una sociedad hacia los "otros" y lo que acontece a nivel de los mismos centros. Es decir, la reproducción en este tipo de escuelas no es automática, no es un proceso continuo, sino más bien discreto.

Entonces, si las escuelas generan estrategias inclusivas de la diversidad en sus espacios cotidianos (llámese educación intercultural, multicultural o educación para la diversidad; finalmente el nombre es lo de menos), lograrán romper la reproducción de las actitudes que definen el comportamiento social hacia la diversidad, cambiando la lógica de relaciones y conceptualizaciones acerca del "otro" en su interior.

Y esto es central, porque en la medida en que los establecimientos educacionales con presencia de grupos minoritarios implementen procesos educativos basados en el reconocimiento de la diversidad, su mayor visibilidad y su utilización como recurso para el

aprendizaje, lograrán una mejor inserción de esos estudiantes en las dinámicas cotidianas de la escuela y permitirán que todos los chicos (o buena parte de ellos) se vinculen desde la aceptación y el respeto mutuo, rompiendo, así, la lógica relacional que prima a nivel de la sociedad y los barrios.

Hipótesis, afirmación o constatación (el rigor metodológico sabrá calificarla adecuadamente), lo cierto es que su sustento está en la experiencia cotidiana de la Escuela Alemania y seguramente de muchas más.

Con esto no quiero afirmar que quien se acerque a este centro encontrará algo así como el mundo perfecto, pero al menos coincidirá conmigo en que están sentadas las bases para una mejor convivencia entre estudiantes de países que históricamente se han relacionados desde el conflicto. Eso es al menos lo que me interesa mostrar.

Una aclaración, para recopilar la información que permitió la caracterización de las familias peruanas en el barrio, se trabajó con dos escuelas que poseen alumnos de tal nacionalidad. En rigor, los dos centros que en la comuna de Santiago presentan al mayor número de estudiantes peruanos. Ello facilitó la descripción de aspectos relacionados con el rendimiento, su disposición al estudio y las expectativas que elaboran acerca de su éxito académico.

Sin embargo, para conocer en qué medida las escuelas que implementan acciones tendientes a la integración logran frenar o al menos matizar en su interior los discursos y prácticas dominantes acerca de la diferencia, fue necesario continuar el trabajo con solo una de ellas. Esto, para poder confirmar o rechazar la hipótesis de investigación. La Escuela República de Alemania fue la escogida.

Me acerqué a ambos establecimientos a través de sondeos en el barrio y del trabajo con una organización de peruanos en Chile, indagando dónde estudiaban sus hijos. En tal sentido, las autoridades municipales no fueron interlocutores válidos, excepto para otorgar los permisos correspondientes, debido a que hasta el momento de cerrar el trabajo de campo no manejaban ni cifras ni datos fidedignos acerca de la presencia de los chicos peruanos en las escuelas de la comuna de Santiago.

Fue así como los distintos actores señalaban la Escuela República de Alemania y República de Panamá como los centros que mayor población peruana concentraban, lo que fue confirmado posteriormente con datos más sólidos obtenidos en el trabajo de campo. Además, el barrio que circunda a tales establecimientos se ha constituido como lugar de residencia para el colectivo, y ahí también se desarrolló trabajo de campo.

Recuerdo que la primera visita a las escuelas para explicar los motivos de mi presencia generaron una cierta desconfianza. Me afirmaron que no había ninguna dificultad si es que yo contaba con la autorización de la dirección de educación de la comuna, reparticipación municipal encargada de la administración de tal servicio en Santiago.

Al cabo de unos días regresé con una carta firmada por ellos, carta que yo redacté y que explicaba con mayor claridad los objetivos de la investigación. Evidentemente, eso facilitó las cosas porque me permitió introducirme en los espacios cotidianos de la escuela. Y es que el poder de la norma en Chile, sobre todo cuando proviene del estado y sus instituciones, todavía ejerce un efecto determinante en todos los niveles.

Mi primera acción fue tomar contacto con los directores y entrevistarlos, luego con los jefes técnicos, quienes se encargan de velar por el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, estudiantes, padres, apoderados y profesores.

En ambas escuelas fui bien recibido. Siempre hubo buena disposición hacia mí y hacia mi trabajo tanto de observación como de aplicación de instrumentos. Sin embargo, pienso que mi relación fue mucho más fluida con la gente de la Escuela Republica de Alemania por diversos motivos. No es que en el otro establecimiento se generase algún tipo de roce, sino más bien la relación siempre fue vinculada estrictamente al trabajo.

Por el contrario, en la Escuela República de Alemania desde el primer día fui acogido con mucha calidez e invitado a participar en las numerosas acciones que realizaron. La misma recepción la tuve de parte de todos sus estamentos.

De esa forma, me permitieron acompañarlos durante todo el año 2005 y participar activamente en los eventos oficiales como invitado especial. Incluso, en la ceremonia de cierre del año escolar, en momentos en que se premiaba a los estudiantes y padres por su desempeño o por acciones destacadas y yo filmaba y observaba atentamente las interacciones entre chilenos y peruanos (antropólogo hasta las ultimas), los locutores del acto, en forma sorpresiva, me llamaron al escenario donde el director me entregó un diploma de reconocimiento como "amigo y colaborador de la escuela" y una botella de vino blanco que disfrute con un cena de mariscos luego en la intimidad de mi hogar.

Ese gesto insospechado para mí se debió a la buena relación que logramos establecer y al hecho de compartir con ellos permanentemente los avances de la investigación. Específicamente, al director de la escuela le interesaba conocer sobremanera la forma en que las familias peruanas percibían el trabajo del centro. Esa información fue obtenida a través de una encuesta, además de entrevistas y a la

preparación de un documento con los resultados preliminares que a modo de conclusión señalaba que:

1. En general existen relaciones de respeto al interior de la escuela tanto hacia los apoderados como hacia los niños peruanos, las que deben ser mantenidas como el sello distintivo del establecimiento.
2. Las acciones de rescate de la cultura peruana a través de la celebración de fechas importantes y otros acontecimientos, son altamente valoradas y pueden ser parte de una incorporación curricular que permita tanto a los alumnos chilenos como peruanos, asumir que existen miradas diversas sobre hechos históricos o culturales. Ello es fundamental si lo que se tiene en vistas es la promoción de relaciones más respetuosas y solidarias.
3. Por último, los resultados de esta encuesta en el ámbito educativo, que atañe directamente a la escuela, son un reconocimiento a la labor de todos los estamentos que en ella se desempeñan y un llamado a que continúen en esa senda que los distingue y les otorga un sello especial.

Por otro lado, la relación con docentes, padres y estudiantes también fue buena, aunque en forma permanente mi interlocutor en la escuela era su director. De hecho, esa vinculación facilitó la llegada a todos los estamentos que me aceptaban sin resquemores debido a mi relación con él.

Durante todo el año me hice visible y fui parte de la dinámica de la escuela al menos en lo que actos cívicos y actividades de celebración se refiere. El resto del trabajo de campo, como observaciones y entrevistas, se desarrolló sin contratiempos y sin dificultades adicionales.

Todo esto valida la idea acerca de la importancia de tener un aliado estratégico en el campo que cuente, además, con ciertos grados de prestigio o autoridad, que para el caso de una escuela “abra las puertas” y facilite la relación con todos los actores que se insertan dentro de esa dinámica.

Respecto de aspectos “vetados” a mi afán investigador, sólo hubo dos: el primero referido a la prohibición de consultar los informes de calificaciones de los estudiantes, debido a su carácter confidencial, y cuyas consecuencias fueron la imposibilidad de

realizar comparaciones bajo esos criterios. Sin embargo, ese tema se aborda a partir de la adaptación curricular y se complementa con entrevistas y otras evidencias. En segundo lugar, la observación en el aula no se dio como hubiese esperado ni con la dedicación que el rigor aconseja. Una variable de contexto acude como explicación. El gremio de los docentes, como agrupación, es uno de los más fuertes en Chile y mantienen una constante tensión con las autoridades del Ministerio de Educación. Durante el año 2005, se implementó un proceso de evaluación docente que en lo sustantivo buscaba analizar las prácticas profesionales para calificar a los profesores en función de su desempeño.

Las resistencias que generó esta medida fueron determinantes para negociar las estrategias de evaluación, las actividades y sobre todo las posibles indemnizaciones para aquellos docentes que salieran mal evaluados.

Una de las forma en que se concretaba la evaluación era a través de observaciones en el aula, en las cuales un agente externo o un colega ingresa a ese recinto de exclusivo dominio del profesor, a observar y calificar su práctica profesional.

Pues bien, es fácil concluir que cualquier iniciativa que propusiera una observación de aula, viniese de donde viniese, generaba una desconfianza tremenda que no se superaba fácilmente. Un mecanismo de defensa corporativo frente a la amenaza externa.

Las consecuencias para mi trabajo fueron claras, mi intención nunca fue “presionar” a los profesores porque el riesgo era demasiado alto: perder la confianza y con ello la posibilidad de seguir investigando. Entonces, las observaciones de aula se hicieron en periodos de tiempo limitados y breves, que al menos permitieron conocer aspectos, siguiendo la propuesta de García y Pulido (1992), como la distribución espacio temporal y la caracterización de los grupos representados. Las prácticas docentes no fueron observadas detenidamente, aunque sí las interacciones que se dan entre profesores y estudiantes peruanos, por ejemplo, a través de la convivencia en el patio, las ceremonias realizadas en la escuela y otras actividades.

Un último apunte sobre el rol del investigador. Mi convicción, porque es la forma en que me acomoda trabajar, es que sólo una relación fluida, directa y en la cual no medie el estatus de investigador, con toda su investidura o aura de profesional, facilita las cosas al momento de recopilar la información que parece necesaria para constituir y construir un objeto de conocimiento en la realidad. Al menos, así es como me mostré en la escuela y como los actores me percibían.

Eso no significa ocultar mi condición de antropólogo interesado en conocer o analizar un fenómeno determinado, sino asumir que precisamente porque me hago parte

de esa realidad tengo todo el derecho a establecer relaciones de amistad cuando éstas surjan, de colaboración cuando sea requerido u orientación si es el caso para aportar o entregar parte de mi experiencia profesional, como ocurrió en la Escuela República de Alemania.

Y pienso que ese estilo de trabajo me ha dado mejores resultados y me ha permitido relacionarme con personas a las cuales estimo y espero conservar más allá del vínculo puntual que implica o implicó esta investigación, por ejemplo, colaborando en lo que esté mi alcance.

La objetividad (si es que es posible hablar de ello) no está en cuestión, porque lo que subyace a todo esto es la intención de aportar con rigor en un objetivo común: construir mejores condiciones para la integración de todos los chicos en la escuela y ojalá en el sistema educativo nacional y promover el respeto por la diferencia para lograr una sociedad más democrática y solidaria. Justo deseo al cual adhiero desde mi particular posición y pretendo aportar con esta investigación.

III. Consideraciones metodológicas

Conviene señalar algunos elementos que definen en términos metodológicos la organización de esta investigación. Ello con el fin de aportar al rigor que es preciso en este tipo de ejercicio. Un dato más: esta investigación tiene un sentido exploratorio, descriptivo e interpretativo que define cada una de sus partes constitutivas.

III. 1 Objeto de estudio

El objeto de estudio para esta investigación ha sido el proceso de escolarización de los chicos peruanos en escuelas de la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana y la capacidad de las escuelas para frenar en algún grado los discursos y prácticas dominantes en torno a la diferencia. Se han seleccionado dos establecimientos educacionales, aquellos que concentran la mayor cantidad de estudiantes de esa nacionalidad, para construir elementos comunes que permitan avanzar en su caracterización.

En segundo término, y como parte del proceso de escolarización, me he abocado a estudiar con mayor detención una de las escuelas seleccionadas en tanto ejecuta acciones explícitas tendientes a la integración de sus estudiantes extranjeros.

El proceso de escolarización ha sido definido como aquellos aspectos que dicen a las formas en que los estudiantes, en este caso peruanos, llegan a la escuela, las

motivaciones para promover su integración, los conceptos y percepciones que la escuela construye sobre ellos y sus familias, además de su grado de integración y disposición al conocimiento y desempeño académico. Se trata de un conjunto de dimensiones que abren la posibilidad de construir un marco descriptivo e interpretativo acerca del proceso de instalación de estos estudiantes en escuelas que no han sido pensadas para ellos.

Evidentemente esto supone optar y dejar de lado otras variables que pueden ser importantes para el caso que nos ocupa, pero que de acuerdo a los análisis realizados en la primera fase del trabajo de campo no alcanzaron un valor significativo.

Algunas preguntas orientadoras han sido las siguientes:

- ¿Qué elementos definen el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en las escuelas seleccionadas?
- ¿En qué medida las escuelas que promueven estrategias de integración e inclusión logran romper la lógica de discriminación que caracteriza a la sociedad chilena?
- ¿Qué acciones realiza la escuela para promover su integración?
- ¿Cuáles son las ideas, expectativas o conceptos que elabora la escuela acerca de la presencia de estos estudiantes?
- ¿Cuál es la disposición hacia el conocimiento que manifiestan los estudiantes peruanos y sus familias?

Para responder a cada una de las preguntas ha sido necesario dar algunos pasos previos que son importantes para contextualizar el objeto de estudio. Siguiendo en parte la propuesta de investigación realizada por García y Pulido (1992)², se han abordado los siguientes temas que en términos prácticos se operacionalizan en diferentes bloques de capítulos:

² Cfr. García C., J. y Pulido, R. (1992) Educación multicultural y antropología de la educación. En Feroso, P. Ed. (1992) *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea. 35-70.

- a) Análisis del fenómeno de la migración peruana en Chile: aquí la idea ha sido poder describir tanto los datos de carácter demográfico como las motivaciones que han llevado al grupo de estudio a migrar a Chile. Se aportan datos estadísticos generales y específicos que facilitan su caracterización y las condiciones que definen su asentamiento en el país de acogida, además de la forma en que se han organizado, sus estrategias de sobrevivencia y las dificultades que deben enfrentar especialmente en los barrios. Por otro lado, también se aborda lo referido a los patrones migratorios propios del país de origen.
- b) Análisis de las ideas y preceptos de la población chilena hacia la migración peruana: la construcción histórica nacional ha elaborado una imagen de nuestros vecinos estereotipada que se refuerza con su actual presencia en el país. Por eso, se ha tratado de analizar cuáles son las reacciones que las manifestaciones de la diversidad en general y la presencia de los peruanos en particular, genera en la población chilena. Los ámbitos de trabajo han sido tres: la sociedad, como ente general y abstracto, los barrios como espacios de convivencia cotidiana, y las escuelas.
- c) Análisis del proceso de escolarización: tomando en consideración los aspectos anteriores, se ha abordado el proceso de escolarización de los chicos peruanos analizando lo que ocurre en escuelas en que su presencia es significativa. Esto, en los términos descritos anteriormente.

III.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación apuntan a responder a las preguntas que se han planteado a modo de hilo conductor, bajo tal premisa, los objetivos generales y los específicos son:

- a) Objetivo General:
 - Conocer y describir el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en escuelas de la comuna de Santiago en que su presencia es significativa y determinar en qué medida los centros que

implementan acciones para su integración modifican los discursos y prácticas dominantes en torno a esa presencia.

b) **Objetivos Específicos:**

- Conocer y describir el proceso de escolarización que han vivido los estudiantes peruanos en las escuelas seleccionadas.
- Determinar en qué medida las escuelas que implementan acciones para su integración logran romper la lógica (discursiva y práctica) dominante en torno a la presencia de los peruanos en Chile.
- Analizar y describir la disposición hacia el conocimiento que presentan los estudiantes peruanos y sus familias y su impacto en el rendimiento académico.

III.3 Hipótesis de Trabajo

De acuerdo a lo que se ha expresado anteriormente, es posible distinguir algunos supuestos e hipótesis que guiaron el trabajo de investigación. En este caso, la hipótesis que se plantea tiene sentido a propósito de la intención de conocer tanto los discursos sociales en torno a la presencia de los peruanos en Chile, como también la forma en que la educación intercultural funciona como herramienta para construir mejores relaciones en los espacios escolares.

La hipótesis de trabajo central es la siguiente:

“En la medida en que los establecimientos educacionales con presencia de grupos minoritarios implementen procesos educativos basados en el reconocimiento de la diversidad, su mayor visibilidad y su utilización como recurso para el aprendizaje, lograrán una mejor inserción de esos estudiantes en las dinámicas cotidianas de la escuela y permitirán que todos los chicos (o buena parte de ellos) se vinculen desde la aceptación y el respeto mutuo, rompiendo, así, la lógica relacional que prima a nivel de la sociedad y los barrios.”

La hipótesis guarda una estrecha relación tanto con el objeto de estudio definido como con los objetivos propuestos, de manera de facilitar el proceso de contrastación experimental.

El apoyo teórico viene dado por diversas investigaciones y enunciados propios del campo de la sociología así como de la antropología. En efecto, la mayoría de las teorías y evidencias propuestas reafirman, por un lado, el carácter etnocentrista de la sociedad chilena fuertemente discriminador y, por otro, la importancia que adquiere la educación intercultural en contextos marcados por la diversidad cultural para construir relaciones mucho más solidarias y democráticas.

III.4 Fases del trabajo de campo

El proceso de investigación se centró en su aspecto medular en una indagación de tipo cualitativa aunque con apoyo cuantitativo, posible de describir como una intervención etnográfica destinada a recoger la información necesaria que permita la caracterización, análisis e interpretación del objeto de estudio.

Se han seguido las siguientes fases en el proceso de trabajo:

1. Orientación en el campo

El objetivo de esta etapa fue definir las escuelas que fueron objeto de investigación. Como se señaló anteriormente, esto se logró a través de un proceso de indagación a nivel del barrio y sucesivas consultas a organizaciones de peruanos en Santiago y personas con algún conocimiento sobre la realidad de este grupo. Se trató, además, de una primera aproximación al contexto del estudio a través de la entrada en el barrio y las escuelas y las negociaciones correspondientes para la realización posterior de la investigación.

De esta etapa surgieron además las primeras caracterizaciones e interrogantes que guiaron las etapas sucesivas, y la selección de los actores que funcionarían como informantes. Estos fueron los siguientes:

- a) Directores de escuela: quienes ostenten el cargo máximo dentro de la estructura escolar.

- b) Jefes Unidad Técnico Pedagógica (UTP): son las personas que pertenecen al equipo directivo y deben velar por los rendimientos académicos de la escuela, y el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- c) Profesores: quienes están en permanente contacto con los estudiantes y sus padres, además de ser los encargados de promover los aprendizajes a nivel de aula y evaluarlos.
- d) Estudiantes: se consideraron tanto estudiantes peruanos como chilenos del segundo ciclo básico, esto es, de 5° a 8° grado.
- e) Padres y apoderados: es decir, las familias de los estudiantes o sus representantes legales frente a la escuela.
- f) Representante Junta de Vecinos: las juntas de vecinos son organizaciones con personalidad jurídica que cumplen la función de aglutinar a los vecinos del barrio y funcionar como interlocutores ante las autoridades municipales.
- g) Habitantes del barrio: vecinos que viven en las cercanías de la escuela, tanto chilenos como peruanos.
- h) Autoridades educativas comunales: autoridad dentro del sistema educativo municipal con algún grado de conocimiento acerca de la presencia de los peruanos en la comuna.
- i) Organizaciones de solidaridad: se trabajó con un colectivo que funciona en el barrio que circunda a la Escuela República de Alemania y que se dedica a la atención de la infancia inmigrante.

2. Construcción de los instrumentos y aplicación

Los instrumentos de recolección de información se construyeron en consideración a las características de los actores y en orden a los objetivos de investigación. Se trabajó con fuentes primarias y secundarias. Además de observación participante, se realizaron entrevistas grupales e individuales. El siguiente cuadro permite conocer la relación entre actores e instrumentos aplicados:

Actores	Instrumentos
Directores de Escuela	Entrevistas individuales semiestructuradas
Jefes UTP	Entrevistas individuales semiestructuradas
Profesores	Entrevistas individuales semiestructuradas
Estudiantes	Grupos focales
Padres y apoderados	Encuestas (autoaplicada) Entrevistas individuales semiestructuradas
Presidente Centro de Padres y Apoderados	Entrevistas individuales semiestructuradas
Representante junta de vecinos	Entrevistas individuales semiestructuradas
Habitantes del barrio	Grupos focales
Autoridades educativas	Entrevistas individuales semiestructuradas
Organizaciones de solidaridad	Grupos focales

Los instrumentos se aplicaron en fases simultáneas a lo largo del año de trabajo y a los distintos actores seleccionados. Se utilizó una grabadora para las entrevistas y también una filmadora para las actividades escolares como celebraciones y otros eventos.

3. Sistematización y procesamiento de la información

Luego de la desgravación de las cintas de audio y video, se procedió a ordenar la información en función de las variables propuestas. Es decir, la sistematización y procesamiento de los datos se hizo en función de las categorías de análisis previamente establecidas, de manera de darles un orden coherente que permita responder a la pregunta original de investigación.

4. Análisis e interpretación de la información

Una vez concluida la etapa anterior, se procedió a llevar a cabo el análisis e interpretación de la información para explicar el problema originalmente identificado. El análisis de discurso es la técnica que facilitó el trabajo en ese sentido.

5. Construcción del informe final

El informe final se elaboró incorporando la información obtenida en las etapas anteriores y seleccionando aquellos aspectos más significativos y relevantes tanto para responder a las preguntas de investigación como a los objetivos planteados.

III. 5 Periodización de la Investigación

Las etapas de trabajo se ejecutaron en el plazo de un año y medio. En ese periodo se recurrió a fuentes secundarias, análisis bibliográfico y documental, como también a la aplicación de los instrumentos.

El siguiente cuadro resume la organización temporal de la investigación:

Fases del Trabajo de Campo	Tiempo
Orientación en el campo	3 meses
Construcción de los instrumentos y aplicación	6 meses
Sistematización y procesamiento de la información	2 meses
Análisis e interpretación de la información	3 meses
Construcción informe final	4 meses
Total	18 meses

IV. Epílogo

En este apartado que se presenta a modo de epílogo antes de las conclusiones, me interesa reflexionar -siguiendo como hilo conductor la estructura del texto etnográfico en su conjunto- sobre los alcances específicos de éste, sus limitaciones y también las dificultades inherentes a su desarrollo. La idea es realizar una breve revisión de cada uno de los bloques que componen esta tercera parte y proponer ideas que alimenten la discusión acerca de esta propuesta, su pertinencia, el grado de cumplimiento de los

objetivos inicialmente planteados, el abordaje de los temas y otros puntos que pueden resultar de interés.

V. Conclusiones

Las conclusiones presentan una reflexión final breve que más que ser una síntesis de lo relatado a lo largo del documento, señalan algunas claves para su comprensión. Se trata de un análisis que transita por tres dimensiones: por un lado, político y social; luego, cultural y educativo; y, finalmente, desafíos. La idea es comentar en esos términos algunos de los hallazgos de la investigación.

Sobre lo primero se abordan temas como la condición de las minorías al interior de los estados nacionales, lo cual incluye evidentemente la situación de los peruanos en Chile. En segundo lugar, se trabaja acerca de la idea de educación intercultural y la importancia que juega ésta en el actual contexto educativo chileno. En lo referido a desafíos se señalan ciertos elementos que deben ser asumidos con el fin de consolidar procesos educativos interculturales.

Por último, se mencionan algunos interrogantes que surgen de la misma indagación y que, excediendo los objetivos de ésta, podrían ser abordados en etapas sucesivas.

VI. Anexo

Entiendo que puede parecer un poco majadero e insistente el hecho que a lo largo del documento, incluida la introducción, se comente permanentemente acerca de la forma en que se configuran las relaciones entre chilenos y peruanos desde el discurso político. Muchos podrían hasta dudar de la veracidad de las afirmaciones realizadas y discutir las abiertamente.

Sin embargo, para cubrirme las espaldas presento como medio de prueba un resumen de las noticias publicadas en dos periódicos nacionales durante el lapso de dos semanas. En el anexo número 1 el lector encontrará los titulares y sus respectivas bajadas; el documento, a mi modo de ver, funciona como respaldo a mis palabras.

Por otro lado, el anexo 2 presenta las encuestas aplicadas a las familias peruanas y chilenas.

VII. Estilo

Un último dato acerca del estilo de redacción. En todos los casos en que corresponde se ha optado por utilizar el concepto genérico tradicional, muchas veces masculino, para referir las diversas situaciones en que es señalado. Por ejemplo, en la parte etnográfica se habla de “padres”, lo que incluye a las madres. Lo mismo cuando se menciona a los profesores y así con todas las expresiones que pueden escribirse en femenino.

Si he optado por esta forma de escritura es únicamente por una cuestión de economía y porque la inclusión del femenino y el masculino muchas veces hace más difícil la lectura, lo mismo cuando se integran nuevos signos como @ o guiones del tipo o/a; os/as.

Primera Parte
“Consideraciones Teóricas”

Capítulo I
“Antropología y Educación:
Hacia una Definición de Cultura”

I. Antropología y Educación

Todas las sociedades sin distinción alguna han dado una especial importancia a los procesos educacionales. La trascendencia de tal fenómeno radica en que los hechos educativos son el mecanismo preciso en la promoción de los aspectos que caracterizan y configuran a todo grupo y sus individuos. En ese sentido, es imposible desconocer la función de tales acciones en la transmisión de las adaptaciones culturales que determinan las formas de ser, hacer y pensar de los miembros de un colectivo.

En tanto proceso de transmisión de adaptaciones culturales específicas, la educación entrega aquellos elementos que permiten a sus integrantes desenvolverse adecuada y coherentemente, esto es, organizar la experiencia total en relación a las expectativas comunes.

Lo anterior se deduce del hecho que la cultura ordena la experiencia de los individuos, pero ello cobra sentido sí y sólo sí responde a los patrones de comportamiento que se han valorado como posibles y aceptables dentro del propio colectivo. La educación es una acción de transmisión cultural que abarca no sólo procesos formales designados para ese efecto, sino también aquellos procesos informales que se suceden en el desarrollo cotidiano de la vida de un grupo y que determinan las formas de enfrentar el acontecer.

Si nos abocamos a la tarea de establecer la importancia de la temática educativa dentro de la disciplina antropológica, es necesario, en primer lugar, consignar que todos los relatos etnográficos de carácter total de que se tenga conocimiento, aportan datos específicos acerca de los procesos educativos, la transmisión del conocimiento y las formas particulares que adquiere éste en sociedades simples o complejas. Este dato permite comprender que, efectivamente, la educación es de vital importancia en todas las sociedades y ocupa un lugar prominente al interior de la antropología y sus categorías etnográficas habituales: lengua, religión, instituciones políticas. Basta con consultar cualquier texto con pretensiones descriptivas rigurosas para comprobar que en todos ellos se dedica algún capítulo a las problemáticas educativas y su relación con las formas de expresión total del grupo estudiado.

Ritos de iniciación, instituciones políticas, formas de parentesco, cultura material y otros, adquieren sentido en tanto hechos comunicados, expresados: pues bien, comunicar y expresar son acciones educativas que transmiten las formas de hacer; todo ello es especialmente importante porque no es posible pensar el desarrollo de los

aspectos propios de la cultura sin acciones tendientes a incorporar tales especificidades, de las cuales la educación da cuenta cabal.

Los temas educativos han estado presentes a lo largo del desarrollo de la antropología en tanto objeto de conocimiento; incluso antes de la formalización de la disciplina, hecho ocurrido en el siglo XIX.

En el intento por otorgar un estatuto científico al interior de la disciplina, desde los años veinte y treinta del siglo pasado diversos antropólogos buscaron conocer cuáles son los mecanismos que intervienen en los procesos de transmisión de las adaptaciones culturales específicas y se interesaron en la influencia de la cultura sobre los rasgos comunes y particulares de la personalidad de sus miembros (Carrasco, 1998).

Cuatro son los tipos de investigación que se han sucedido para enfrentar los temas educativos: los estudios comparativos transculturales sobre enculturación; la investigación sobre la adecuación psicológica de los individuos a su entorno sociocultural; los estudios clásicos de cultura y personalidad; y la participación de la antropología en la investigación educativa de las minorías culturales en riesgo de marginación dependientes del sistema público (Carrasco, 1998). Si bien cada una de estas tendencias constituye bloques temáticos fundamentales, en rigor las materias propiamente antropológicas que han delimitado el camino dentro del cual se desenvuelve con mayor frecuencia aportando teorías y soluciones, son los llevados a cabo por los estudios de cultura y personalidad, y la investigación del desempeño de las minorías al interior de la escuela.

En ese camino, las primeras aportaciones científicas de la antropología social y cultural a la educación han surgido de los análisis de los culturalistas en EEUU (Sapir, Benedict, Mead), a partir de la investigación de sociedades simples. Estos autores, basándose en el legado de Boas, asumen como determinante la influencia que la cultura ejerce en la formación de la personalidad, buscando sentar las bases que explican la constrictión que la tradición impone a los individuos, vale decir, las pautas culturales de la conducta individual. En la vertiente culturalista, juegan un rol fundamental los estudios de *cultura y personalidad*, cobrando especial importancia y trascendencia al interior de esta tendencia el psicoanálisis, en tanto teoría general de la personalidad e interpretación del desarrollo de la cultura humana.

Si bien con matices y precisiones, los autores adscritos en esta corriente utilizan las teorías freudianas como supuestos a partir de los cuales realizan trabajo de campo en sociedades simples, tratando en todo momento de sentar las bases que afirmen la

relación cultura - mente, para explicar desde la variabilidad sociocultural la variabilidad psíquica.

Sin embargo, los estudios posteriores ligados a la investigación antropológica y educativa se han centrado en sociedades complejas (industrializadas), y hacen referencia a la relación que se establece entre socialización y enculturación. La forma de abordar estos términos resulta fundamental pues ella alude, necesariamente, a procesos de formación desarrollados al interior de las sociedades, esto es, la educación.

El objetivo primero de la educación será, entonces, dar forma y sentido a la identidad social y cultural de los individuos de manera de lograr la cohesión del grupo, y a través de este proceso facilitar su inclusión total en el colectivo, hecho conocido como socialización.

La socialización incluiría los mecanismos inconscientes de transmisión que llevan a un individuo a apropiarse de la cultura, orientando así los diversos aspectos de su personalidad en un sentido común a los otros individuos del mismo grupo: enculturación (Camilleri, 1985). Es claro que toda socialización supone a su vez, como rasgo necesario y universal, un proceso de enculturación cuya finalidad no es otra que la "formación" de los individuos pertenecientes al grupo en aquellos aspectos, patrones de comportamiento, valoraciones, etc., que son inherentes al colectivo. Se trata de un proceso de afirmación continua y permanente de referentes culturales en diversos ámbitos adaptativos, tanto a nivel material como emocional.

La enculturación es, por tanto, un acontecimiento necesariamente social- porque la cultura es social y pública (Geertz, 1995)- que conduce a los individuos de un grupo a adquirir ciertas características particulares. La cultura no es atributo de sujetos aislados, sino de individuos en tanto pertenecientes a un todo. Lo que está en juego en tal desarrollo es la transmisión de la cultura, el hecho de compartirla, acción que al proporcionar experiencias comunes, integra y une.

La educación como un mecanismo total de enculturación: precisamente, los estudios contemporáneos, aquellos nacidos de la investigación etnográfica de las sociedades complejas industrializadas, y que ligan a la antropología con la educación, centran su interés en los problemas específicos referidos a la institución designada socialmente para ese efecto, vale decir, la escuela, en el entendido que ésta es el mecanismo socializador - enculturador más efectivo, sin perjuicio de lo que las familias, grupos de pares, medios de comunicación, y otros, pueden lograr al respecto.

Asumiendo los postulados anteriores es que la antropología educativa, corriente ya consolidada dentro de la disciplina total, entiende que su rol y finalidad referida a los problemas educativos en nuestras sociedades se desenvuelve en dos sentidos (Carrasco, 1998). Primero, las situaciones de (des) adaptación de aquellos alumnos que pertenecen a grupos minoritarios etnicoculturales³ al interior de sociedades complejas, y los esfuerzos que desde las instancias educativas, instituciones, políticas, etc., se llevan a cabo para lograr su inclusión. Del mismo modo, una segunda preocupación de la antropología educativa es buscar una comprensión amplia sobre las variables culturales que generan actitudes discriminatorias y jerarquizadas. En efecto, la investigación etnográfica desde los años cincuenta en adelante ha avanzado en esa dirección, intentando aportar sus conocimientos a la solución de varios de los problemas que afectan a las minorías en la escuela, entre ellos su bajo rendimiento y su inadaptación (Ogbu, 1991).

II. Educación y Cultura

La preocupación de la antropología por las situaciones educativas que enfrentan las minorías en las escuelas (como objeto de estudio de esta investigación) y por consiguiente la búsqueda de soluciones frente a dificultades que pudieran surgir, ha cristalizado en propuestas de trabajo al interior de las aulas que integran y aceptan las diferencias entre alumnos culturalmente diversos y rechazan las desigualdades.

Una primera consecuencia de tal preocupación ha sido la inclusión de las temáticas propias de la disciplina en la reflexión educativa, logrando relevar no sólo los conceptos inherentes a la educación, sino también aquellos que determinan las perspectivas teóricas por las cuales la antropología se desenvuelve. Por eso, el concepto de cultura, en tanto idea central a partir de la cual se organiza la reflexión antropológica, debe necesariamente acudir a la explicación de los fenómenos que la disciplina enfrenta en los espacios educativos. Precisamente, al explicitar un concepto claro y distinto de cultura (desde la perspectiva antropológica), se está dando un paso en la búsqueda del sentido general de aquello que acontece en las escuelas, de manera de facilitar las explicaciones totales de los procesos educativos y aportar soluciones y estrategias de intervención encaminadas hacia tales fines.

³ La definición de "minoría cultural" que se propone alude a un conjunto de individuos o un grupo humano vinculado por características culturales comunes, compartidas, practicadas y defendidas que difieren en algún grado de las características culturales equivalentes a la mayoría, dentro de una misma sociedad.

Discutir sobre el concepto de cultura pareciera un ejercicio carente de sentido y sin fin. Piénsese en las numerosas y diversas definiciones que sobre tal término existen. Sin embargo, no es un ejercicio realizado en vano porque de la definición de él deben surgir los lineamientos que organicen los aspectos metodológicos y prácticos que guíen toda intervención que tenga en vistas aportar soluciones a los problemas de las minorías. Es decir, dado que la antropología en tanto ciencia social es una disciplina dispuesta a la acción, debe ser capaz de entregar las definiciones mínimas a partir de las cuales ordenar las estrategias de intervención coherentes con la diversidad manifiesta en los espacios educativos multiculturales.

Si la antropología encamina sus pasos en la dirección señalada, debe aportar su *corpus* teórico y metodológico para clarificar las situaciones que motivan su participación en tales contextos, cual es el encuentro de culturas diversas en un mismo espacio. Insisto en que un primer requisito en tal sentido es proponer un concepto de cultura que facilite una aproximación comprensiva que se traduzca en medidas ordenadas y políticas de acción educativa, adecuadas y coherentes con el contexto que se estudia. Todos los modelos educativos orientados y propuestos para el trabajo en contextos multiculturales, y en especial la educación multicultural, intercultural o educación para la diversidad, se sustentan, explícitamente, en un concepto de cultura que abarca no sólo una definición total sino también formas de entender a las otras culturas presentes en la escuela y, de ello se deduce, claro está, una forma concreta de conceptualizar al otro. De ahí que el aporte de la antropología a los problemas educativos se ha centrado en promover propuestas de trabajo al interior de las aulas que asuman la diversidad y funden en ella y desde ella aprendizajes que tengan la características de ser significativos.

III. Hacia un Concepto de Cultura

Desde la constitución de la antropología como disciplina formal y académica en el siglo XIX hasta nuestros días, ha existido un tema que al modo de motor inmóvil (aunque finalmente móvil como indica la evidencia) ha generado, motivado y ordenado toda la reflexión disciplinar, marcando el camino por el cual la antropología se ha desenvuelto; tal tema no es otro que la “cultura”.

No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de los antropólogos, desde Tylor en adelante, hayan centrado su preocupación en describir y caracterizar de la manera más clara posible la cultura. Las numerosas definiciones que existen sobre el término y que se han sucedido a través del tiempo son la evidencia de tal afirmación. Basta con consultar el trabajo de Kroeber y Kluckhohn⁴ quienes en un esfuerzo de recopilación enciclopédico exponen un número considerable de definiciones (más de 300) y formas de entender la cultura que responden a momentos históricos determinados y a opciones teóricas concretas.

Enumerar las diversas definiciones surgidas a lo largo del tiempo carece de sentido para el fin que me propongo, sin embargo, tiene mayor relevancia exponer las características comunes al concepto de cultura, porque a partir de ellas será posible configurar y delimitar los aspectos que abarca el término, acercándonos a una definición que guarde alguna relación con la participación de la antropología en los problemas educativos de las minorías que ya se han enunciado.

Lo primero que debiéramos decir es que la cultura implica ciertos preceptos⁵ que es importante explicitar:

- La cultura es universal en la experiencia del hombre; sin embargo, cada manifestación local o regional de aquella es única.
- La cultura es estable y, no obstante, la cultura es dinámica también, y manifiesta continuo y constante cambio.

⁴ Cfr. Kroeber y Kluckhohn. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage.

⁵ Cfr. Herskovits, M. (1952). *El Hombre y sus Obras. La ciencia de la antropología cultural*. México, Fondo de Cultura Económica, pág. 30.

- La cultura llena y determina ampliamente el curso de nuestras vidas, y, sin embargo, raramente se entremete en el pensamiento consciente.

De la primera afirmación se deduce que la cultura es ante todo una construcción humana, una capacidad propia de la humanidad para adaptarse en forma particular a su medio. Es decir, frente a un contexto determinado, el hombre puede desarrollarse en él y construir su hábitat porque está capacitado para ello.

En ese sentido, la cultura es un mecanismo adaptativo que, en tanto experiencia, es compartido por todos los miembros de la especie, por lo que afirmar que donde hay hombres hay cultura no resulta exagerado. Sin embargo, lo anterior no significa que la cultura como construcción sea única, por el contrario, está llena de particularidades que denotan una gran diversidad, porque, precisamente, no todos los grupos e individuos se adaptan de la misma forma a sus respectivos medios. Incluso en contextos similares, los patrones adaptativos adquieren formas diversas, porque una característica determinante de la humanidad es la variabilidad que configura su capacidad de adaptación.

Al afirmar que la cultura es estable, se hace referencia al hecho que ésta es una circunstancia permanente en el hombre, es decir, no existen hombres sin cultura, porque del concepto de hombre, en tanto ser social, se deduce su condición cultural. En efecto, al socializarse el ser humano adquiere una cultura, expresada ésta en formas de ser, pensar, sentir y hacer, que se condicen con formas de ser, pensar, sentir y hacer que la comunidad en la cual ese hombre está inserto reconoce como posibles. El hecho que la cultura se transmita supone un proceso de comunicación y expresión, al cual debe su existencia y permanencia, entonces, “podríamos considerar que es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la cultura se manifiesta.”⁶

De esta forma, si aceptamos que la cultura es producto de la interacción comunicativa entre los hombres, debiéramos aceptar también que está en constante cambio, en permanente construcción, por tanto, su característica no es la estabilidad sino el continuo cambio.

De ahí que si la cultura es mutable tiene por definición la capacidad de ser transformable, por lo que atribuir a la cultura la estabilidad y como su correlato la homogeneidad, resulta contradictorio. Es decir, si proponemos como medio de transmisión cultural la comunicación en todas sus formas (verbal y no verbal) y

⁶ Rodrigo, M. (2003) La Comunicación Intercultural.[En Línea] Textos Fórum 2004.Página Web <http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas.html>, [Consulta 3 de febrero de 2005].

reconocemos que es en la interacción entre individuos y grupos donde la cultura se recrea cotidianamente, estamos obligados a reconocer que aquella nunca está acabada, completa, sino en permanente transformación y cambio, alimentándose de las numerosas interacciones que surgen del contacto comunicativo. Atribuir a una cultura rasgos de pureza, estabilidad y homogeneidad es quitarle su vitalidad: una cultura con tales características es una cultura muerta; y es en razón de la vitalidad de las culturas que se afirma su apertura al cambio y su permanente transformación.

El último de los preceptos mencionados se refiere al hecho que nuestro actuar, determinado por la cultura en todo momento es un acto inconsciente. Lo primero que se desprende de tal afirmación es que la cultura abarca toda nuestra forma de enfrentar el acontecer. Incluso, la manera particular de entender los fenómenos biológicos es cultural, esto se traduce en que la cultura utiliza las necesidades biológicas y naturales y las reinterpreta para dar sentido y responder a esas necesidades de manera específica.

La cultura modela nuestras vidas y está presente en todos los ámbitos en que ésta se desarrolla; afecta el conjunto de la vida cotidiana de las personas y tiene un carácter total porque determina formas de ser, hacer, pensar y también sentir. Esto nos sitúa en el plano del conocimiento, porque ésta debe ser necesariamente aprendida, transmitiéndose a través de medios formales e informales, generando un conocimiento que dice relación con un sistema de significados que funciona para definir el mundo, expresar sentimientos y hacer juicios. Pero la característica de ese proceso (enculturación) y su aplicación es que la mayor parte de las veces es inconsciente, vale decir, escapa a nuestra capacidad de darnos cuenta. En efecto, el actuar del hombre en el mundo, mediado por la cultura, es un proceso inconsciente debido a la internalización profunda de los patrones de comportamiento que guían tal conducta. Por ejemplo, “cada uno observa escrupulosamente las maneras en la mesa, los usos sociales, las reglas indumentarias y muchas de nuestras actitudes morales, sin someter su origen y su función reales a un examen reflexivo. Actuamos y pensamos por hábito.”⁷

La cultura es un sistema pautado e integrado de creencias, costumbres, valores e instituciones, lo que hace ver que todo en ella está interrelacionado y ordenado de acuerdo a las formas de ser y actuar que el grupo ha construido como posibles. Pues bien, las pautas culturales están en nuestro inconsciente y afloran en el momento en que debemos utilizarlas para normar e interpretar situaciones que la realidad nos impone y guiar nuestro accionar en forma coherente con los parámetros de comportamiento que

⁷ Lévi-Strauss, C. (1987) *Antropología Estructural*, Barcelona, Paidós, Pág. 66.

son comunes al resto: porque la cultura no es atributo de individuos en cuanto tales, sino de individuos en cuanto miembros de grupos, lo que nos lleva a reafirmar el carácter social de la cultura y caracterizarla como necesariamente compartida.

Si una de las preocupaciones de la antropología educativa es la presencia de grupos diversos al interior de un mismo espacio: la escuela, y las interacciones que entre ellos se producen, es obvio que una definición de cultura que permita conceptualizar adecuadamente a esos grupos es de la mayor importancia. Con los elementos expuestos anteriormente estamos en condiciones de acercarnos a un concepto de cultura que guarde alguna relación con los fenómenos que dan sentido a la investigación educativa de la antropología. En primer lugar, debemos rechazar toda definición que presente a las culturas como algo estático, carente de dinamismo y capacidad de transformación. Como se ha expuesto, la interacción entre individuos y culturas genera nuevas culturas.

La escuela es el espacio privilegiado de encuentro, contacto y muchas veces conflicto entre grupo minoritarios y quienes pertenecen a la sociedad mayoritaria. Así, en los espacios educativos marcados por la diversidad de sus alumnos existe una tendencia a reconocer la superioridad cultural de ciertos grupos, aquellos que mejor se adaptan y cuyos rendimientos y logros académicos son exitosos, en desmedro de otros, por eso, “en la necesidad de reconocer y atender a las culturas minoritarias en la escuela, se afirma de modo no explícito- y a menudo quizá no intencionado- que todas las culturas no son válidas para el desenvolvimiento social, por lo que deben ser sustituidas.”⁸ Sin embargo, al suponer que existen culturas deficitarias, en relación a su rendimiento y capacidad de adaptación, se está dando un paso hacia el reconocimiento de la desigualdad más que la diferencia.

El problema surge al intentar establecer parámetros unívocos que permitan calificar a las culturas como deficientes unas con respecto a otras, porque tras ello subyace un fuerte etnocentrismo que responde a criterios que la cultura dominante establece como posibles.

De acuerdo a los preceptos ya expuestos, ha quedado claro que las culturas se diferencian, incluso en un mismo medio, por su forma de adaptarse a determinados contextos, por eso, “el hecho de que determinados grupos no hayan desarrollado una adaptación a los nuevos contextos en los que conviven, no nos legitima para hablar de

⁸ García C., F. Pulido, R. y Montes del Castillo, A. (1997) La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pág. 231.

déficit alguno de tal grupo o de tal cultura, sino simplemente de la no puesta en práctica, por el momento, de estrategias adaptativas en tales contextos.”⁹

El tema de fondo es reconocer que todas las culturas se adaptan a medios diversos y que en ese esfuerzo ejecutan diferentes estrategias de sobrevivencia encaminadas hacia tal fin. Por tanto, sostener que existen alumnos mejor dotados para la escuela que otros, que pertenecen a la cultura mayoritaria y dominante, es afirmar que su capacidad de adaptación ha desarrollado estrategias adecuadas para funcionar en tal contexto, porque han sido socializados en él y de manera inconsciente “saben” como desenvolverse adecuadamente. Fundar sobre criterios como el rendimiento académico y otros similares la superioridad o inferioridad de una cultura sobre otra, carece absolutamente de sentido, porque lo que se está desconociendo es la permanente capacidad de adaptación a nuevos contextos, que todas las culturas por definición poseen.

En los nuevos espacios sociales generados por los movimientos migratorios y la presencia al interior de las escuelas de tales grupos, además de otros cuya condición de excluidos los estigmatiza como minoritarios, se hace patente con fuerza la dificultad de delimitar con nitidez los límites de una cultura y otra (García et al, 1997). Así, establecer un concepto unívoco resulta también difícil, en razón de la permanente variabilidad de éstas y su apertura al cambio.

Es necesario, entonces, problematizar el concepto de cultura y alejarse de aquellas definiciones que tiendan a expresar la homogeneidad y la no variación de éstas. Esto significa dejar de lado aquellas descripciones que la sitúen como un todo estático carente de dinamismo y que se transmite de una generación a otra en forma idéntica.

Al afirmar que la cultura es un hecho social se está dando un paso hacia el reconocimiento de ésta como elaboración colectiva en constante transformación, producto de la interacción entre grupos diversos. Insistir y reafirmar su carácter variable, para el tema que origina esta reflexión, es de la mayor importancia porque con ello se está avanzando en la dirección hacia la cual tiende la antropología educativa cuando interviene en espacios escolares marcados por la diversidad, esto es, el reconocimiento de la diferencia, su aceptación y respeto, para construir relaciones mucho más solidarias y democráticas.

Es indiscutible que existe un discurso universalizador que tiende a mostrar la cultura como un todo homogéneo, bajo el cual los individuos que se reconocen como

⁹ Op. Cit, pág 232.

pertenecientes a un grupo serían similares. Si bien esto es cierto en algún grado, en la medida en que los individuos dentro de una cultura usualmente interpretan los significados de símbolos, artefactos y conductas en el mismo o similar sentido (Bullivant, 1989), de lo que se trata es de reconocer que “cada individuo posee su versión propia, personal y subjetiva de la cultura que los demás le atribuyen (entre ellos el científico social), y esa versión es diferente a la de los otros miembros componentes de su grupo... mostrándose en sus comportamientos o puntos de vista particulares, divergencias con respecto a lo que aparece como norma establecida en el discursos homogenizador.”¹⁰

La diversidad humana es un hecho de tal magnitud que probablemente nunca seremos capaces de llegar a conocer en su totalidad (Levi- Strauss, 1961), porque la complejidad que ésta representa “no surge solamente a propósito de las culturas consideradas en sus relaciones recíprocas; existe también en el seno de cada sociedad en todos los grupos que la constituyen: castas, clases, medios profesionales o confesionales, etc., desarrollan ciertas diferencias a las cuales cada uno de dichos grupos concede una importancia extraordinaria.”¹¹ En tal circunstancia es necesario reconocer que toda cultura es una realidad multicultural que nace, precisamente, de la diversidad manifiesta al interior de ella, de acuerdo a las formas particulares en que cada miembro hace suya la estructuración total que la cultura lleva a cabo. En rigor, aquélla es más bien una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda realidad humana (García et al, 1997). Así, al definir la cultura se debiera aceptar que ésta es un todo regulador de la diversidad inherente a ella, que remite a diferentes formas de interpretación de las significaciones y a diferentes maneras de hacerse con esas significaciones específicas, en el entendido que todos los sujetos que pertenecen a una cultura realizan una interpretación de ella (Geertz, 1995).

De manera que cada individuo construye “su propia versión de los diferentes aspectos de la cultura, su teoría cultural personal (Keesing, 1974), su propiospecto (Goodenough, 1981); una versión de la *cultura* que será *multicultural*.”¹² De todo esto se desprende el hecho que éstas en ningún momento han sido compactas y uniformes, por el contrario, el cambio persiste en ellas logrando su evolución multilinearmente, sin por ello degenerar en el caos (Chiodi, 2001).

¹⁰ Op. Cit, pág. 239.

¹¹ Lévi-Strauss, C. (1961) *Raza e Historia*. Vizcaya, Líber.

¹² García C., F. Pulido, R. y Montes del Castillo, A. (1997) La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, pág. 241

Una definición coherente con los planteamientos expresados anteriormente y que se oriente en la línea de argumentación que propone la antropología vinculada a los procesos educativos, debiera abarcar, desde mi perspectiva, al menos dos elementos: la forma particular en que cada sujeto hace suyo e interpreta las significaciones totales de su cultura, representaciones que en todo momento se producen en la interacción con otros; y el hecho que tales significaciones se expresan constantemente en las conductas y palabras de los individuos (en el entendido que toda conducta es una forma de expresión que utiliza un lenguaje). En virtud de ello, la cultura es un conjunto de significaciones que guían el comportamiento de los individuos, que éste hace suyas en forma particular, y que se compone, además, de conceptos, creencias, y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo (García y otros, 1997).

Lo interesante de esta visión es que por sobre todo destaca que la cultura es una realidad multicultural, perspectiva que para la preocupación de la antropología educativa, es decir, lo que acontece en espacios diversos como la escuela, resulta mucho más operativa. Esto, porque las propuestas de intervención que la disciplina propone en dichos contextos se orientan hacia el reconocimiento de la diferencia, su aceptación y el trabajo junto a ella.

Se han sentado los precedentes que permiten afirmar que todos los seres humanos vivimos en sociedades multiculturales, que la cultura no es única sino plagada de diversidad, por lo que cada individuo al interior de una misma sociedad puede tener acceso a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamientos y acción. Sin embargo, sólo se adquiere una parte de esas culturas, nunca completamente; porque sólo se accede a aquello que está mediado por la experiencia. Esto nos indica que somos y seremos multiculturales, somos y seremos competentes en varias culturas, de manera que siempre desarrollamos (hecho que resulta especialmente acertado para la explicación de los fenómenos educativos en realidades diversas y multiculturales), al modo como el hijo de un inmigrante en la escuela, competencias en:¹³

1. La cultura del grupo doméstico, tanto en la versión nativa como en la versión adaptada al nuevo entorno (aunque no podemos separar tales versiones, pues funcionarán dinámicamente en un proceso de construcción y reconstrucción).

¹³ Cfr. Op. Cit, pág 240.

2. La cultura del grupo étnico al que se pertenece, tanto en su expresión de costumbres y tradiciones más ancestrales como en su versión, ligada a la anterior, de diferenciación frente a los grupos étnicos que componen el nuevo entorno en que ha empezado a vivir.
3. La cultura de los diferentes grupos de iguales en los que pueda participar, desde el de mayor homogeneidad étnica, al más universalista, formado en la institución escolar en la que se pretenden integrar todas las diversidades.
4. La cultura del aula y de la escuela en la que él y otros muchos niños, sin atender aparentemente ahora a su condición de sexo, etnia y religión, aprenderá a conocer y valorar una información que para todos se presentará supuestamente igual y que será necesaria para acceder a posiciones de privilegio y poder.

Las competencias en diferentes culturas o ámbitos de ella, anteriormente expuestas, si bien refieren el ejemplo específico del hijo de un inmigrante que debe enfrentarse a nuevos entornos, no dejan de ser adecuadas a la realidad de cualquiera de nosotros en tanto seres sociales. Efectivamente, es ineludible que nos desenvolvamos en diversas formas específicas y significaciones particulares que no impiden que seamos parte, a la vez, de un todo mayor que caracteriza la cultura en la cual hemos sido formados. Es por eso que tiene sentido y validez sostener la condición multicultural como inherente a toda realidad humana, porque, en efecto, todos los individuos desarrollan formas particulares de interpretar y hacer suyas las significaciones que la cultura impone.

Si la antropología se liga a los problemas educativos de las minorías al interior de las escuelas aportando sus conceptos y planteamientos teóricos, es porque entiende que deben ser superadas las diversas expresiones de discriminación que nacen de realidades multiculturales donde un grupo ocupa una posición privilegiada en relación a otros. Las muchas maneras en que se manifiesta el racismo, la xenofobia y la discriminación dicen relación con la forma en que se entiende a las otras culturas y cómo se conceptualiza al otro distinto. Con esto quiero afirmar que toda actitud de discriminación nace de un concepto concreto (muchas veces inconsciente) acerca del "otro distinto" que tiende a situarlo en una condición de inferioridad respecto de quienes se ubican en un espacio común que se suele identificar con la cultura propia. En términos prácticos, lo que

sostengo es que la discriminación -y sus discursos consecuentes- que se ejerce hacia un grupo o individuo que no pertenece a la cultura de quien discrimina, tiene sus fundamentos en preceptos que han sido asimilados para promover una forma de etnocentrismo o relativismo¹⁴ que en última instancia funciona como mecanismo homogenizador o diferenciador, respectivamente.

¹⁴ Ambas perspectivas ampliamente tratadas en la historia de la antropología, presentan a las culturas como sistemas cerrados. En efecto, el etnocentrismo implica la existencia de verdades absolutas identificadas a través de procedimientos racionales (nacidas en el seno de aquello que para mí es común, mi propia cultura), que suponen la aplicación de nuestros propios valores y normas socialmente aceptados para juzgar el comportamiento y las creencias de los otros. Por otro lado, el relativismo presenta una argumentación central que sostiene que ninguna cultura puede o debe ser juzgada con los patrones de otra. Desde esta perspectiva, no existirían normas superiores o universales que nos permitiesen comprender o intentar alguna aproximación comprensiva a otra cultura. Igualmente, tanto las normas éticas como morales de cada sistema merecen idéntica consideración en tanto son válidas en sí mismas. Ambas posiciones implican elementos que caracterizan la forma de acercarse al otro y su cultura y llevados al extremo niegan la apertura al diálogo con el otro y, por tanto, la posibilidad de comunicación y conocimiento.

Capítulo II
“La Escuela: lugar de encuentro entre culturas”

I. El encuentro cultural

Las escuelas con presencia de grupos diversos- mayoritarios y minoritarios- en su interior (y la interacción entre éstos), ofrecen numerosos hechos de interés para la antropología educativa.

En tanto institución designada socialmente para educar en los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desenvolvimiento adecuado de sus miembros, la escuela se identifica con las normas de la cultura dominante. A su servicio está el accionar de los Estados, los cuales establecen y regulan el funcionamiento de la educación a través de normativas y leyes que definen lo que ésta debiera enseñar, cómo hacerlo y a quiénes dirigir tales esfuerzos: ésta se organiza en función de valores socialmente aceptados que se comprometen con una visión sobre el individuo y su rol en la sociedad.

El gran objetivo de los Estados ha sido la creación de una identidad nacional que permita unificar a todos los grupos bajo un mismo sentido de nación, sentido que siempre se asimila a aquel que cae bajo el designio de la cultura hegemónica, por motivos políticos y económicos diversos que no son motivo de estudio aquí.

El anhelado principio de homogeneidad cultural y uniformidad por el cual los Estados se esfuerzan día a día, choca con la fuerza de la realidad que impone un marcado acento multicultural en las formas de ser, hacer y pensar que componen la sociedad. En las páginas precedentes he podido establecer que toda cultura (y como su correlato la sociedad), es una realidad multicultural que se recrea en la interacción y comunicación entre sus individuos, los cuales interpretan a su manera aquellas formas de ser que el grupo ha designado como posibles. Si a ello sumamos que casi todas las sociedades actuales enfrentan en mayor o menor grado el tema de las migraciones, la convicción acerca del carácter multicultural, se refuerza.

La educación tradicional, que se ordena en función de discursos, métodos y prácticas uniformadoras, tiende a negar la condición multicultural de la sociedad promoviendo la generación de habilidades y capacidades para funcionar adecuadamente sólo en la cultura dominante. El objetivo implícito es la asimilación, para lo cual no cabe duda que la escuela es el espacio privilegiado de intervención en tal sentido: ésta es el instrumento fundamental de transformación debido a su capacidad de reformulación valórica. La escuela tiene un carácter socializador que sitúa al individuo en un plano de relaciones sociales y de interacción con otros; y es apelando a la acción formativa de la escuela como organización y agencia institucional que muchas veces los Estados se

valen de ella para promover un sentido de identidad que no reconoce ni asume la condición pluricultural y multiétnica de las sociedades actuales.

No es de extrañar, por tanto, que frente a las formas de hacer que la escuela tradicional ha considerado como necesarias para lograr sus objetivos, existan reacciones por parte de todos los estamentos que en ella participan; estas reacciones adquieren mayor fuerza cuando las ejercen aquellos alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. Por eso el concurso de la antropología para la explicación de tales fenómenos, porque la convicción de la disciplina es que gran parte de estas situaciones se iluminan acudiendo a la variable cultural.

Sabemos que cada vez más la escuela es el lugar de reunión de alumnos cultural, social y étnicamente diversos que con su presencia aportan sus valoraciones, representaciones y formas de entender el mundo, ideas que muchas veces no se condicen con aquellas que la institución escolar promueve. Por el contrario, la escuela se ordena en función de códigos culturales únicos, y también sociales, que carecen de la flexibilidad necesaria para lograr una integración real de los diversos modos de pensar y hacer que caracterizan a las culturas y grupos. De esta forma, lo que hace la escuela es negar una parte importante de la experiencia humana, del conocimiento y de la realidad cultural. Los esfuerzos por lograr alumnos culturalmente homogéneos traen consigo una suerte de estructuración del pensamiento.

Lo anterior no hace más que poner en evidencia la inadecuación de los sistemas educativos tradicionales, mostrando que resultan poco apropiados para la condición social y cultural de los educandos. Una de las consecuencias que sufren las minorías en los sistemas educativos tradicionales es un progresivo proceso de enajenación, porque “a menudo la escuela fuerza a los miembros de estos grupos a experimentar alienación en orden a lograr el éxito académico, siendo éste el alto precio que deben pagar por su movilidad educacional, social y económica.”¹⁵

Es indiscutible que la escuela juega un rol trascendental en procesos de promoción social; es claro que el grado de instrucción de un grupo o segmento está asociado a las condiciones generales de vida de esa población. Sin embargo, al promover la escuela la alienación se está dando un paso definitivo hacia la negación de la propia identidad, porque quienes ven en la escuela una posibilidad real (muchas veces la única) de ascenso social deben olvidar una parte de sí mismos con el fin de funcionar adecuadamente en la cultura mayoritaria de la cual la escuela es instrumento.

¹⁵ Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon, pág 3.

También hay quienes dentro de la institución escolar jamás logran adaptarse, experimentando en forma permanente la marginalidad y exclusión social en tanto nunca terminan de consolidar sus vínculos con la sociedad mayoritaria. Por eso, desconocer que la etnicidad juega un rol trascendental en los procesos de socialización de los miembros de un grupo y en la constitución de su identidad, es una forma de promover la alienación, al mismo tiempo que otras formas de afiliación como religión, clase social, género, orientación sexual y otros, otorgan gran importancia a la identidad constitutiva, al respeto de ésta y a la posibilidad de educarse en una institución que promueva la libertad de hacer y pensar, sin por ello limitar a los educandos en el ámbito de su propia identidad y cultura (Banks, 1994).

II. Diversidad, Escuela y Currículum

Dado que la homogeneidad cultural y social es una ilusión debido a la evidencia multicultural que acompaña a toda sociedad, no nos resta más que aceptar que todos los individuos se caracterizan por su pertenencia a grupos culturales diferentes. Por eso, para el fin que me propongo, cual es exponer brevemente las formas que adquiere el encuentro cultural al interior de la institución escolar, tiene mayor sentido realizar un análisis que parta del siguiente supuesto: la diversidad social expresada en la afiliación a distintos grupos en sociedades complejas- raza, género, clase social, etnia y otros -tiene su correlato en la escuela, siendo esta institución un reflejo de aquella complejidad.

No es posible desconocer que debido a los crecientes procesos de diferenciación social (surgidos por la adscripción a grupos sociales como los mencionados en el párrafo anterior y a la presencia de grupos de inmigrantes), toda la institución escolar debe enfrentarse con alumnos étnica y culturalmente diversos.

Sin embargo, es posible encontrar conflictos cuando la sociedad y la escuela desconocen tal hecho ordenándose de acuerdo a los patrones de la cultura dominante. Es innegable que los establecimientos educativos han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos- y así ha ocurrido históricamente- se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, raza, etnia y género en particular. ¹⁶

¹⁶ Para muchos autores la "clase, raza, etnia y género dominante" es sinónimo de varones, blancos, europeos y de clase media alta. Al respecto véase Grant and Sleeter (1989) *Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform*. En: Banks, J. McGee Banks, C. Ed.(1989) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, 46-65 y Flecha, R. (1994) *Las Nuevas Desigualdades Educativas*. En Castell, M y otros. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.

Conviene, entonces, definir los términos en cuestión porque es preciso tener claridad sobre lo que ellos significan para la reflexión que pretendo desarrollar en este capítulo. Un primer requisito es establecer un concepto global a partir del cual iluminar todos los demás términos, me refiero a cultura. Sin entrar nuevamente en las definiciones acerca de él, es importante sostener que la cultura abarca todas las posibilidades de distinción y agrupación a las cuales hacemos referencia, vale decir, las consideraciones de raza, de género, etnia, clase social, etc.; lo que afirmo es que todas ellas son determinaciones puramente culturales, por tanto modificables, que aluden a formas específicas de establecer relaciones concretas entre individuos y grupos. En todos los casos, la cultura es más que cada una de esas formas relacionales.

Es importante hacer constar que la raza, el género y la clase social, entre otras, son categorías relativas y no absolutas. Esto significa que si bien tales distinciones están presentes en la mayoría de las sociedades, adquieren formas específicas que difieren de una cultura a otra. Existen grupos culturales que establecen de manera distinta las relaciones entre los géneros o entre las razas y clases sociales, no existiendo una idea absoluta y única acerca de esas vinculaciones. Esto puede quedar más claro si aceptamos que estas categorías varían de acuerdo al entorno, la economía, las estrategias de adaptación y los niveles de complejidad social, los que obviamente, cambian de una cultura a otra.

Género y raza son probablemente los conceptos más controvertidos debido a que muchas veces se acude a argumentos biológicos y genéticos que permitirían justificar las distinciones que suponen. Por eso, pienso que es importante la aclaración de los términos y sostener férreamente su carácter puramente arbitrario.

La raza es una categoría culturalmente construida. Efectivamente, en tanto término biológico ha sido desacreditado por las numerosas evidencias científicas que tienden a mostrar que genéticamente no existen mayores diferencias entre los individuos de “razas” distintas. Incluso acudir a las distinciones fenotípicas para definir una raza también plantea problemas porque los rasgos a partir de los cuales es posible llevar a cabo la separación son confusos y variables¹⁷, demostrando que la supuesta homogeneidad que presenta una raza determinada, y a partir de la cual se construye la distinción, no es real. La conclusión es “que no hay nada que, en el actual estado de la ciencia, permita afirmar

¹⁷ Me refiero a rasgos como el color de la piel (se sabe que entre los negros existen matices evidentes, lo mismo entre los blancos), la estatura, la forma del cráneo, rasgos faciales, etc.

la superioridad intelectual de una raza con respecto a otra.”¹⁸, por tanto, lo que resta frente a tales argumentos es aceptar que todo el constructo teórico utilizado para definir y caracterizar la raza no es más que una elaboración social y cultural que responde a fines políticos útiles a la discriminación de un grupo sobre otro (Kottack, 1994).

Si bien el común de las personas (el sentido común) insiste en referir el concepto de raza en cuanto distinción genética y fenotípica, actualmente el término tiende a ser utilizado, al menos en educación, para aludir a personas o grupos que están socialmente definidos y que comparten características -también fenotípicas- comunes (Gillborn, 1990), que dicen relación con los procesos de socialización y también marginación. En lo que respecta a la escuela, ésta normalmente reafirma el estereotipo y sostiene la existencia de razas diversas.

El género, por su parte, es uno de los sistemas de división social de toda sociedad y designa la construcción cultural de roles, identidades, expectativas e imaginarios que se atribuyen a los individuos en función de su sexo, como si fuesen hechos y disposiciones naturales y, por tanto, como si también lo fuesen las desigualdades sociales que padecen los individuos clasificados con estos criterios (Carrasco, 2001). En tal sentido, son comunes las estratificaciones de género que describen una distribución desigual de recompensas (recursos socialmente valorados, poder, prestigio y libertad personal) entre hombres y mujeres, reflejando sus posiciones diferentes en una jerarquía social (Kottak, 1994).

Muchos antropólogos han descubierto que sociedades distintas atribuyen posiciones sociales también distintas a hombres y mujeres, gozando estas últimas muchas veces de prestigio y beneficios mayores que los hombres¹⁹, lo que sería una evidencia de la construcción cultural de roles y valoraciones en torno a las cuestiones de género.

La escuela tradicional tiende por lo general a reproducir los estereotipos y otros contenidos de los sistemas de sexo - género, validando ciertos roles, estatus y jerarquías que ubican a las mujeres por debajo de los hombres, hecho que se justificaría por su condición sexual, supuestamente inferior.

¹⁸ Lévi-Strauss. (1961) *Raza e Historia*, Vizcaya, Liber, pág. 231.

¹⁹ Esto ocurre por lo general en sociedades matriarcales, es decir, sociedades regidas por mujeres. También aquellas que presentan patrones de residencia uxrilocal, lo que implica que tras el matrimonio el lugar de residencia es junto a los parientes de la esposa, lo mismo que en sociedades matrilocales, centradas en la madre y sin presencia de un marido-padre residente.

La clase social está formada por individuos y grupos que comparten una posición socioeconómica, un estilo de vida y, en algunas circunstancias, actitudes e ideologías derivadas de factores como la ocupación, el patrimonio, la cualificación, la instrucción, el tipo y nivel de consumo y las redes sociales de las que participan (Carrasco, 2001). Las clases sociales son grupos de desigual dignidad (Laroque, 1971) y según el mismo autor:

“Los miembros de cada clase se consideran a sí mismos, y son considerados por los demás grupos, como conjuntos que presentan entre sí una relativa equivalencia de dignidad y, en sus relaciones con los demás grupos, una común inferioridad o superioridad de dignidad. Al mismo tiempo, cada clase forma un grupo relativamente cerrado; el paso de una a otra, sin ser imposible, es difícil; los miembros de una clase tienen reducidas oportunidades de alcanzar una clase superior y reducidos riesgos de descender a una clase inferior.”²⁰

Los criterios que permitirían identificar a alguien como perteneciente a una clase social, además de los mencionados, podrían ser su papel representado en la sociedad, el estilo de vida y el comportamiento psicológico y la conciencia colectiva (Laroque, 1971).

Respecto de las relaciones entre clase social y escuela, tema que nos ocupa, se pueden tener en cuenta tres consideraciones: primero, la proximidad o la distancia de los requisitos académicos versus los bagajes de clase del alumnado y las ventajas y obstáculos diferenciales que generan; segundo, la relación entre el acceso a la educación y las estrategias y posibilidades de movilidad social; y tercero, la transmisión de un orden cultural y moral deslegitimador- un currículum oculto- de las posiciones subalternas en la estructura social (Carrasco, 2001).

Por último, la etnicidad significa identificación con un grupo étnico y exclusión de otros grupos debido a esa afiliación. En rigor, todo grupo étnico es tal en tanto se comparten normas, creencias, valores y costumbres que nacen, precisamente, de su sustrato común (Kottack, 1994).

Las relaciones entre raza, género, clase social, etnicidad y escuela, nos sitúan de lleno en uno de los temas más importantes en educación, cual es el del currículum. Suele definirse éste como un sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por la escuela (Bernstein, 1990). El currículum ordena todo el quehacer de esta agencia, lo que se enseña, cómo se enseña (las

²⁰ Laroque, P. (1971) *Las Clases Sociales*. Barcelona, Oikos-Tau, Pág, 5.

estrategias y metodologías pedagógicas), los procesos de evaluación, las relaciones al interior de ella (entre profesores y alumnos, entre éstos y profesores, el clima organizacional), los valores que mueven el accionar de la institución y, también, los roles sociales que se asignan a los alumnos; por eso tiene un carácter de regulación general que ordena el acontecer de los procesos educativos. Volviendo a la definición, lo que expresa ésta es el hecho que la escuela permanentemente emite mensajes que cuentan con el respaldo de todo el aparato organizacional e institucional que apoya el trabajo de aquélla. Estos mensajes se sistematizan en formas de conocimiento que la institución acepta como posibles y que se identifican con la sociedad mayoritaria, negando, las más de las veces, el carácter multicultural inherente a esta última.

Muchos de los aspectos propios del currículum, su teoría y práctica han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en las escuelas (Gay, 1995). Así, lo que subyace en todo currículum escolar es una teoría sociocultural que, valiéndose de normativas y leyes, define lo que la escuela debiera enseñar en orden a producir un determinado tipo de ciudadano: por tanto, la relación entre educación y política es indiscutible, siendo la primera una forma más de la segunda.

Si hay una relación de dependencia entre el discurso político, entendiendo por éste aquel generado desde los espacios de poder enmarcados dentro de la institucionalidad, y los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas, no podemos desconocer que éstos son consecuencia lógica de una concepción acerca de la misión que al Estado le compete respecto de la educación y sobre la finalidad de ésta. Entonces, no es de extrañar que todas las ideas educativas se sistematicen en un discurso pedagógico estatal, o sea, “un conjunto de reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interacción y cambio de los textos pedagógicos legítimos al nivel de la educación formal.”²¹

Los discursos pedagógicos oficiales adquieren sentido bajo la premisa que es el Estado quien regula- y así debe hacerlo porque la sociedad lo ha designado- los procesos educativos que se llevan a cabo en su seno, lo cual es especialmente válido para los sistemas de educación pública, vale decir, aquellos cuya dependencia administrativa, económica y política remite a la acción del Estado.

²¹ Bernstein, B. (1990) *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, Roure, pág. 152.

Sin embargo, el currículum adquiere mayor importancia en la medida que, en tanto normas destinadas a orientar todo lo que ocurre en la labor educativa, funciona en dos niveles que explícita e implícitamente regulan, ordenan y designan aquello que se constituye en “conocimiento válido a ser transmitido por la escuela.”

Los dos niveles mencionados, ampliamente tratados en la literatura educativa, son: el currículum explícito o visible y el currículum implícito, invisible u oculto. El primero hace referencia a aquella “pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes.”²² Por el contrario, el currículum oculto es aquel “cuya estructura reviste un carácter de invisibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples, difusos, como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos débiles.”²³

Ambos extremos funcionan de manera eficiente para regular el quehacer de las escuelas, en orden a producir un cierto modelo de alumno, que desde la perspectiva de la educación tradicional, debiera ser capaz de funcionar adecuadamente en la sociedad mayoritaria. Las formas que adquiere el currículum dicen relación con prácticas habituales que nacen, las más de las veces, de concepciones e ideologías sobre la educación, de ideas acerca de aquello que es correcto enseñar y por qué.

Los procesos educativos son hechos políticos que denotan acciones de poder y control que se expresan en principios de comunicación (Bernstein, 1990). Sin embargo, los códigos de comunicación al ser parte del discurso legítimo de la escuela (que valida una forma de ser, hacer y pensar) pueden generar- y de hecho lo hacen - dos categorías de estudiantes: aquellos que adquieren el código y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder, posición que tiende a provocar desde el conflicto acciones imperativas de parte de todos los estamentos de la escuela.

La institución escolar, a través normas que explícita o implícitamente regulan su funcionamiento, alberga como posibilidad de reacción frente a quienes no logran concretar su proceso de adaptación - asimilación, acciones punitivas tendientes a corregir aquellas conductas reñidas con las tendencias oficiales. Para muchos grupos culturales y

²² Op. Cit, pág. 156

²³ Op. Cit, pág.156

sociales llegar a la escuela constituye un verdadero choque; ésta al no tener en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de sus estudiantes (su historia), está negando una parte importante y llena de vitalidad de éstos. La experiencia de vida de Henry Giroux permite ilustrar lo que pretendo afirmar. Hijo de un obrero y criado en un barrio pobre, sostiene que es la “cultura popular” aquella que tiene mayor sentido para quienes viven en ella, por eso, al momento de ingresar a la escuela se tiene la sensación de llegar a un planeta extraño, primero porque toda la cultura popular es dejada de lado desapareciendo los recuerdos corporales e intelectuales de los chicos, y segundo, porque todo el quehacer de la escuela se orienta hacia la imitación del conocimiento de la cultura superior, que representa los sueños de otros y no los propios (Giroux, 1992). Esto significa que la mayoría de las asignaturas que imparte la escuela, en tanto discursos sistematizados acerca de conocimientos y especificidades, no tienen nada que ver ni guardan alguna relación con el mundo del cual proceden los chicos de clases populares, mostrando una desconexión grave y radical cuya consecuencia no es otra que los problemas de integración, motivación y rendimiento.

Si bien el caso referido permite ilustrar claramente lo que ocurre cuando jóvenes de clases populares se enfrentan a la institución educativa, no deja de tener sentido utilizar la misma analogía para explicar lo que sucede cuando grupos cultural y étnicamente diferenciados por razones de género, raza, orientación sexual y otros, se hacen parte del acontecer de las escuelas, pensadas, ordenadas y orientadas, claro está, hacia los individuos de una clase social, un grupo étnico, una raza y una orientación sexual única, que como se ha señalado se identifica con un grupo blanco, europeo y de varones de clase media.²⁴

En resumen, e Intentando caracterizar las formas que adquiere el currículum desde la perspectiva que entrega la educación tradicional, es posible sostener que:²⁵

²⁴ Pudiera pensarse que el hecho que la educación tradicional se oriente de acuerdo a los patrones de la cultura dominante (varones, clase media, europeos y blancos), limita la validez del argumento quedando reducida su aplicación a países de Europa o los Estados Unidos, sin embargo, la misma situación es fácilmente reconocible en la mayoría de los países de Latinoamérica (con gran presencia indígena incluso) y me atrevo a decir que en países africanos y probablemente asiáticos también: es preciso no olvidar la herencia colonial que dejó en muchos países una elite política, social y cultural que se identifica con la antigua clase gobernante proveniente de los países europeos. Conviene mencionar al respecto que en muchos países subdesarrollados - desarrollados también - existen instituciones educativas que se definen a sí mismas como “Colegio Alemán”, “Colegio Ingles” o “Colegio Francés”, para hacer notar su correspondencia con la cultura de las grandes naciones civilizadas. Además, en las aulas de tales instituciones tradicionalmente han sido educadas las elites políticas, económicas y sociales de tales países.

²⁵ Cfr. Rodríguez, M. (1995) *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.

1. El currículo selecciona, pondera y oculta. Dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos de la cultura de la sociedad en que surge el sistema escolar.
2. La selección de contenidos realizada por los currículos oficiales es una propuesta de aculturación académica que no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar.
3. El sesgo epistemológico que tienen los contenidos afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo.
4. La escuela dominante no es multicultural, en el sentido de que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas.
5. La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas que regulan la interacción entre sujetos.
6. No sólo los contenidos son uniculturales, sino que, junto a ellos, las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.

Esta es la raíz de un conflicto que entre sus muchos matices se expresa y manifiesta bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, abriendo paso a la desigualdad, exclusión y marginación. Son muchas las explicaciones que pretenden dar cuenta de tales problemas y ofrecer respuestas acertadas acerca de los mismos. Tales ideas son tributarias de inclinaciones teóricas, metodológicas y políticas acerca de la condición de los grupos minoritarios en sociedades complejas, su rol en la sociedad, su capacidad de integración y progreso.

III. Explicaciones sobre la variabilidad o las razones de la desigualdad

Dentro de las numerosas explicaciones y respuestas ofrecidas a estas situaciones, existen aquellas que tradicionalmente han dominado el campo teórico y han marcado una mayor presencia histórica: tales son las que esgrimen grupos conservadores y liberales, esto, sin perjuicio de otras teorías que aportan ideas y soluciones pero que no han adquirido, a excepción de lo que ocurre actualmente, mayor difusión.

Las definidas y acentuadas diferencias entre ambos- conservadores y liberales- radican en la forma que asumen las consideraciones acerca de la diversidad de raza, género, etnia y clase social, y la relación de éstas con la educación.

En general, los primeros atribuyen los problemas de adaptación y rendimiento a responsabilidades individuales y capacidades, habilidades y características, incluso biológicas, de los grupos minoritarios. Por el contrario, los liberales asumen que son las discrepancias entre los recursos culturales y sociales del hogar respecto de la escuela, las causas del problema (McCarthy, 1994).

Desde una perspectiva ligada a los análisis sociopolíticos, se sostiene que la distribución de desigualdades está fuertemente vinculada a la naturaleza de los subgrupos sociales de los cuales descenderían los alumnos de las escuelas. Así, hay una relación indiscutible entre la desventaja escolar y la clase social, tesis que sostiene el enfoque conflictualista. Esta tendencia concibe a la escuela como instrumento de reproducción ideológico social guiada por las normas del subgrupo dominante (Bourdieu, Passeron, 2001).

Los autores citados anteriormente, cuyo punto de vista nace desde el campo de la sociología, sostienen una tesis central, cual es que el sistema social es el resultado de las relaciones de fuerza entre las clases o grupos sociales. Vale decir, las diversas clases o fracciones de clases sociales se configuran por la posesión de un determinado capital económico, social y cultural y el sistema de enseñanza es el encargado de asegurar la conservación del orden social transmitiendo el capital cultural propio de cada clase, manteniendo no sólo las desigualdades sociales existentes, sino reforzándolas y aumentándolas. Su función latente, por tanto, es legitimar y reproducir la estructura socioeconómica o, lo que es igual, la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases o grupos de clase, de manera tal que todo proceso pedagógico, esto es, cada acción pedagógica realizada y ejecutada en la escuela se orienta a la reproducción de una *arbitrariedad cultural*, referida a toda formación social que responde a las clases

dominantes y que se traduce en un sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases.

Para este efecto, la *arbitrariedad cultural* se vale de los distintos elementos presente en toda relación educativa, es decir, una *acción pedagógica*, *autoridad pedagógica*, un *trabajo pedagógico*, todos ellos conducentes a la formación de un *habitus* que resulta de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 2001).

Otras corrientes buscaron las causas de las desigualdades en la escuela misma y en las prácticas pedagógicas. Para ello se basaron en numerosas etnografías que tendían a demostrar que los métodos pedagógicos, las expectativas de los docentes respecto de sus alumnos, las prácticas de agrupación y otras formas de interacción al interior del aula tenían una gran incidencia en los fenómenos educativos experimentados por las minorías. Posteriores reelaboraciones de estas ideas, basadas en estudios teóricos y antropológicos, demostraron que más allá de la influencia que ejercen las relaciones entre profesores y alumnos, existe un tema que remite a la disposición de las minorías respecto a la escolarización y el éxito académico (Ogbu, 1991), concluyendo que el aprovechamiento escolar de las minorías constituye un fenómeno variable. Del mismo modo, al saber que las escuelas están vinculadas a procesos históricos, sistemas socioeconómicos y mercados de trabajo, los grupos minoritarios construyen distintos sistemas de movilidad de categoría social que determinan sus habilidades y capacidades de aprovechamiento escolar (McCarthy, 1994).

Desde una perspectiva comparativa los intentos por explicar el desempeño y adaptación de los grupos minoritarios al interior de la institución escolar, debieran, según Ogbu (1991), considerar los siguientes elementos:

1. Reconocer los aspectos históricos y sociales más amplios que pueden alentar o desalentar a las minorías a esforzarse por lograr el éxito escolar.
2. Considerar la orientación colectiva del grupo hacia la escolarización y el esfuerzo por alcanzar el éxito escolar como un factor de logro académico. Se asume que el desempeño escolar es asunto de la formación familiar y de la habilidad y esfuerzo individual.

3. Considerar las nociones que las minorías tienen del significado de la escolarización en el contexto de su realidad social.

Las explicaciones de la variabilidad en el rendimiento escolar de los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios, usualmente han sido construidas sin referencias a lo que realmente piensan y sienten ellos mismos, por lo que éstas no pueden aspirar a lograr un estatuto de importancia al interior de la disciplina.

Lo que se afirma, en definitiva, es la necesidad de aproximarse a las problemáticas referidas desde una perspectiva más abierta y dinámica que recoja y se sitúe desde la percepción y entendimiento que las propias minorías tienen de su realidad social y su escolarización. En otras palabras, es preciso incorporar una visión *emic*²⁶ e individual que ayude a lograr una comprensión cabal sobre aquello que los propios involucrados sienten y viven al respecto.

La referencia al estudio individual de los grupos en cuestión, sostiene la existencia de una distinción fundamental dentro de las minorías. En efecto, habría grupos minoritarios cuyo rendimiento escolar alcanza niveles de éxito, mientras que otros en análogas condiciones mantienen sus bajos rendimientos.

La literatura comparativa de carácter internacional sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de grupos minoritarios, muestra claramente que algunos jóvenes de origen inmigrante mantienen un grado de éxito académico mayor que los jóvenes de minorías no inmigrantes, en similares condiciones económicas, e incluso éstos podrían superar el rendimiento de los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario (Gibson, 1991).

En ese sentido, existen diferencias notorias entre grupos diversos. Por ejemplo, los alumnos de descendencia coreana, sean cuales sean los motivos, en Estados Unidos se adaptan con mayor facilidad a las normas institucionales y presentan mayores niveles de éxito académico que sus compañeros pertenecientes a otros grupos étnicos, como el caso de los mexicanos.

Lo anterior se orienta a demostrar que los modelos culturales de cada grupo, tanto mayoritarios como minoritarios, existen para entregar a sus miembros un marco referencial que permita interpretar y entender los hechos educacionales, situaciones y experiencias para guiar comportamientos en el contexto y proceso educacional. Cada

²⁶ El término *emic* alude a una estrategia de investigación que se centra en las explicaciones y criterios de significación del nativo. Cfr. Kottak, C. (1994). *Antropología: una exploración de la diversidad humana*. México, Mcgraw Hill, pág., 30.

modelo cultural provoca diferentes patrones conductuales (adaptativos) y éstos están conectados en algún grado con el relativo éxito o fracaso académico de sus miembros.

Toda explicación con pretensiones de rigor teórico y metodológico, debe hacer mención en primer término a los modelos culturales que sirven de marco referencial a las valoraciones y comportamientos de los grupos minoritarios, y también al modo cómo esos modelos determinan los hechos que se investigan, vale decir, la variabilidad en el éxito académico, su grado de interacción con el medio escolar, su integración o marginación de los procesos vividos al interior de la escuela, etc., hecho que teórica y metodológicamente, se logra con la inclusión de la perspectiva *emic* y utilizando la etnografía como medio de conocimiento.

Es por eso, entonces, que desde la pedagogía y la educación se acude a la antropología, porque reconociendo situaciones complejas se asumen los postulados de la tradición disciplinar, además de la incorporación de técnicas de investigación de los fenómenos culturales como la etnografía (Carrasco, 1998) que facilitan la explicación de los hechos estudiados.

Los antropólogos, situados desde la perspectiva *emic*, rescatan la visión de las minorías al investigar los procesos educativos, los mecanismos de transmisión cultural, los esfuerzos adaptativos, la enculturación, el cambio social²⁷ y los hechos que responden a su particularidad.

En ese esfuerzo de generación de conocimiento, se han hecho presentes los conceptos y términos clásicos de la antropología, vale decir, la raza, la etnicidad, el grupo étnico, racismo, etnocentrismo y otros más que han marcado la reflexión antropológica. Estos conceptos han sido definidos de diversas formas en contextos educativos²⁸ y con énfasis en diferentes aspectos constitutivos, pero lo relevante es su inclusión dentro de las temáticas educativas, aportando una nueva comprensión y ampliando los horizontes del campo.

Las explicaciones enunciadas anteriormente ponen en evidencia un tema central, cual es la coherencia entre lo que la escuela enseña (currículum) y los patrones, normas y valoraciones que la cultura dominante ha establecido como válidas. Esto significa que la escuela ha promovido un discurso hegemónico con pretensiones de uniformidad que,

²⁷ Cfr. Carrasco, S. (1998). *Interculturalitat i Educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social y la pedagogía.* Barcelona, Servei de Publicacions, Universidad Autónoma de Barcelona.

²⁸ Cfr. Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools.* London, UNWIN HYMAN.

precisamente, no reconoce las formas de socialización, expectativas y valoraciones de aquellos alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, demostrando que “la práctica de ordenar, autorizar y regular que estructura las escuelas públicas se predica sobre un miedo a la diferencia y la indeterminación... y las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares o subordinadas a los imperativos de la historia y la cultura que son lineales y uniformes.”²⁹

Lo que debiera hacer una escuela realmente plural y democrática es abrirse, institucional, organizativa y curricularmente, hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus alumnos, los docentes y el entorno donde se ubica la escuela, haciendo que, por ejemplo, la cultura popular ingrese a los espacios formativos habituales. Efectivamente, el carácter altamente significativo de aquélla, que nace de su cotidianidad, permite que sea utilizada como una herramienta eficaz en la construcción de aprendizajes, los que debieran ser, así mismo, significativos.

Tanto la cultura popular como las valoraciones y expectativas que poseen los alumnos- elementos siempre coherentes con el entorno social y cultural al que pertenece la escuela- deben ser tomados en cuenta para la construcción de conocimientos, pero a la vez, lograr establecer nuevas formas de relación basadas en principios que den cuenta de aquellas particularidades, para desde ahí, abrirse a un sentido del orden social mucho más amplio. Se trata, fundamentalmente, de lograr que los alumnos aprendan en función de sus características propias adquiriendo conocimientos y habilidades que les permita desenvolverse eficazmente en toda sociedad.

Si la escuela es capaz de permanecer atenta a su entorno e interpretarlo adecuadamente para responder a las particularidades de sus alumnos (raciales, étnicas, de género, clase social), e incorporar tales perspectivas en el currículum habitual con una orientación multicultural e intercultural³⁰, con seguridad muchos de los conflictos frecuentes que enfrenta la institución en el proceso de formación de alumnos cultural y socialmente diversos, tenderían a desaparecer. Al promover un currículum multicultural

²⁹ Giroux, H. (1994) Jóvenes, Diferencia y Educación Posmoderna. En Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, Pág. 97-128.

³⁰ Un currículum multicultural e intercultural es aquél que en su organización interna - explícita e implícita - se da por sentada la existencia de numerosas culturas, formas de socialización, valores y expectativas que se corresponden con los alumnos, los docentes y la organización interna de la escuela, además, de la interacción, reconocimiento y conocimiento de la diversidad presente en ella y su utilización como fuente a partir de la cual construir conocimientos. Este es un tema central porque de él se derivan las distinciones que son posibles de realizar respecto de términos como educación multicultural, educación intercultural o incluso educación pluricultural, distinciones conceptuales que serán objeto de estudio en los apartados posteriores.

se está avanzando en la dirección correcta para enfrentar la diversidad, porque éste, en razón de lo que he expuesto, se plantearía como una alternativa al rígido sistema de dominación, cambiando el proceso de toma de decisiones desde los grupos dominantes a los oprimidos (Sleeter, 1995). En este sentido, es una reforma total del sistema educativo porque propone una revisión absoluta de los componentes de la empresa educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995), e incluirlos como valores transversales en la actividad cotidiana de las escuelas.

El currículum tradicional -contrariamente a lo que propone la perspectiva intercultural- resulta ser una forma de manipulación de la historia con el fin de crear un sentimiento de unidad y uniformidad que más bien es una ilusión, porque no reconoce la diferencia en términos culturales, de clase, etnia y género, buscando ante todo la asimilación de los grupos diversos, por motivos políticos, sociales y económicos, a una cultura y una clase social dominante, a un discurso totalizador que subsume la diferencia eliminándola y rechazándola como perjudicial.

IV. Modernidad, Posmodernidad y Educación: una aproximación filosófica

Es indudable- y así he tratado de hacerlo constar- que las escuelas públicas reflejan en sí la diversidad social y cultural inherente a toda sociedad compleja. Diversidad que se expresa en los términos ya dichos. Pero, dada la estructura uniforme del currículum, es fácil concluir que la diferencia resulta más bien un problema que una ventaja para las escuelas, esforzándose, en tanto agencia institucional, en su anulación.

Un último apunte sobre estas cuestiones: ubicados desde una perspectiva histórica y también filosófica, las respuestas y explicaciones a las situaciones descritas anteriormente sobre la homogeneidad del currículum, se hallan en ciertas ideas propias de la modernidad, porque ésta, en tanto movimiento filosófico, político, social y económico ha validado una forma de hacer que fundándose en la idea de progreso, razón e historia, y cuya consecuencia lógica es la abundancia, la felicidad y la libertad, abarca todas las instituciones bajo un discurso homogenizador. Es decir, la concepción moderna de la historia y la razón como fuente absoluta de progreso y bienestar para la humanidad, promovió la creación de discursos (metarrelatos)³¹ que con un sentido universalista, adquirieron un marcado carácter hegemónico para el gobierno de la historia, en tanto por sí mismos podían efectivamente lograr el progreso de la humanidad.

³¹ El término pertenece a Jean Francois Lyotard y es utilizado para referir aquellos discursos con pretensiones emancipadoras que han marcado la modernidad. Cfr. Lyotard, J.F. (1998) *La Posmodernidad (Explicada a los Niños)*. Barcelona, Gedisa.

Si el concepto de modernidad (y de modernización como su consecuencia), abarca todos los espacios posibles de la vida del hombre, es claro que dentro de aquellas instituciones que se han validado para lograr el desarrollo de la humanidad a través del sentido único de la historia guiada por la razón, hay una que debe cumplir una función primordial en la formación de los individuos de acuerdo a los principios de la racionalidad: tal es la educación y la escuela. No puede ser de otra manera, porque la escuela es el espacio privilegiado para inculcar y promover en los individuos los conocimientos y actitudes en vistas a la utilidad social.

La escuela moderna se organiza en torno a las grandes narrativas de la ciencia, la religión y la política, promoviendo la formación de sujetos racionales, centrados y unitarios. Precisamente, esta es la construcción educativa que realiza la época moderna e iluminista (Da Silva, 1997). Las consecuencias que se derivan de tal concepción educativa han marcado los caminos por los cuales ha transitado la teoría educativa, pero a la vez se han hecho punto de origen de las críticas más radicales a la visión y función que la modernidad atribuye al hecho educativo.

En rigor el discurso moderno es totalizante y universalista, su legitimidad así lo exige. La consecuencia inmediata es que todo el orden social debe responder a un sentido único, a una dirección unilineal por la cual ha de moverse también la acción educativa: si la sociedad moderna se ha constituido en un eje fundamental y patrón de medida para la evaluación de las conductas individuales, toda educación debe orientarse a modelar al sujeto de acuerdo al nuevo orden social que lo aleje de una visión estrecha impuesta por sus pasiones y su familia, para abrirse a través del conocimiento racional a una sociedad que es organizada por la razón (Touraine, 1994), en ese sentido, la educación moderna es uniformadora con una marcada tendencia hacia la homogeneidad. El mismo autor, respecto del rol de la institución educativa, sostiene que:

“La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que debe intervenir en la vida privada de los niños, los cuales no sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello. La escuela debe también reemplazar a los privilegiados

(herederos de un pasado repudiado) por una elite reclutada en virtud de las pruebas impersonales de los concursos.”³²

Cuando Touraine afirma que la escuela es el lugar de ruptura respecto del medio de origen, está denotando que para la modernidad el proceso educativo debe en primer lugar alejar al sujeto de aquellas particularidades que se han hecho constitutivas de su vida, porque ellas son un obstáculo para la formación de las actitudes sociales superiores a las cuales se debe acceder para garantizar el funcionamiento del cuerpo social en orden al progreso. Las particularidades, nacidas del medio de origen, sea la familia, el entorno, la propia cultura, etc., deben ser anuladas porque la sociedad así lo requiere, la unidad del cuerpo social exige sujetos vinculados bajo un mismo sentido de nación y sociedad.

La identidad individual, e incluso grupal, se diluye para configurar un todo que es asegurado por las instituciones que la modernidad se ha dado para el gobierno de la historia. El bien común (cuyo requisito es la igualdad), garantizado por esas instituciones, es el fin último al cual deben someterse todos los sujetos que detenten características particulares y específicas, por eso, para la concepción educativa moderna “las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares o subordinadas a los imperativos de la historia y la cultura que son lineales y uniformes.”³³ La formación en los principios racionales, acción primordial de la escuela, garantizará a todos, sin excepción alguna, el progreso, la abundancia, libertad y emancipación de la humanidad para lograr la anhelada felicidad plena.

Concientes del fracaso del proyecto moderno, es necesario reconocer que la escuela moderna también fracasó, de hecho agudizó las diferencias porque “el objetivo de integración, propio de la corriente tradicional moderna, es pues doblemente negativo para los sectores de la población que se encuentran en los márgenes de la sociedad. En primer lugar, su realización lleva a la expropiación de la propia cultura. En segundo lugar, esa expropiación no es substituida por un pleno desarrollo de la cultura de adopción sino por una posición muy secundaria en ella.”³⁴

La consecuencia del proyecto educativo moderno ha sido la marginación y la exclusión de aquellos grupos sociales y culturales que no se identificaban con la sociedad

³² Touraine, A. (1994) *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Pág. 20.

³³ Giroux, H. (1994) Jóvenes, Diferencia y Educación Posmoderna. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 97-128, pág. 107.

³⁴ Flecha, R. (1994) Las Nuevas Desigualdades Educativas. En Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 54-82, pág. 63.

mayoritaria, exclusión que opera desde la validación de un currículum propio de la cultura mayoritaria: varones, blancos, europeos y de clase media. Como ya se expuso anteriormente, tal currículum, cuya característica etnocéntrica es evidente, no permite el desarrollo pleno de los alumnos porque no considera las particularidades culturales en las cuales esos alumnos se han formado ni mucho menos otorga un espacio concreto para la utilización de ellas para el desarrollo de aprendizajes.

La mayoría de los críticos sostienen que la escuela moderna es un instrumento útil a la dominación y reproducción de las injusticias expresadas en discursos sobre la integración social: ilusión bajo la cual se organiza toda la institución educativa, porque, conscientes de su efectividad, en tanto agencia enculturadora, los grupos dominantes o los Estados en sociedades nacionales, aprovechan la escuela para lograr la asimilación de todo el conjunto social a los parámetros uniformes- también limitadores- de la cultura única. La finalidad es la homogeneidad y la igualdad, sin embargo, y así lo muestra la realidad, la consecuencia es la marginación y la inadaptación de numerosos grupos a la escuela; la conclusión es obvia: el proyecto educativo moderno fracasó en este y otros ámbitos.

Claramente, la concepción posmoderna de la educación tiende a la deconstrucción de los fundamentos racionales sobre los cuales se erige la modernidad. Así como existe una desconfianza hacia los discursos emancipadores, la crítica educativa posmoderna también cuestiona la capacidad de la escuela, al menos en las condiciones propuestas por la modernidad, para lograr los anhelos de justicia social, equidad e igualdad.

Por eso, situándose desde una perspectiva escéptica y nihilista algunas tendencias posmodernas abiertamente ponen en cuestión la función de la institución educativa, cayendo en una suerte de relativismo cultural que puede resultar pernicioso porque bajo esa visión se renuncia de plano a la utopía liberadora como rol de la escuela, mientras que otras ideas tributarias de la teoría crítica (encarnada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas), se asoman a la posmodernidad para rescatar de ella los aspectos que pudieran resultar útiles a la construcción de una escuela más democrática, abierta a las diferencias (de raza, clase social, género, etnia), y cuya finalidad sea la emancipación de las clases y grupos marginados históricamente. Esta visión mucho más progresista, se esfuerza por tender puentes que permitan abrir la aparente contradicción que se supone existe entre la modernidad y la posmodernidad, rescatando lo mejor de cada una de ellas para aportar a una escuela liberadora. En esta

misma línea y según McLaren (1997) las teorías posestructuralistas y posmodernas no son necesariamente antagónicas con el proyecto de emancipación.

El aporte de la posmodernidad a la construcción de una nueva pedagogía se juega en que ésta permite comprender que la vida actual se vive entre la contingencia y la incerteza del presente, un presente en el que la ética, la tradición y la acción se revelan como construcciones sociales o ficciones culturales, pero a la vez, y acaso más importante para los fines educativos, la posmodernidad facilita entender que la pluralidad es ahora una cualidad constitutiva de la existencia y representa un rechazo a superar diferencias en función de la igualdad (McLaren, 1997).

La pedagogía crítica, creyendo en la posibilidad de la emancipación del hombre, se nutre de ciertos temas propios de la posmodernidad como el hecho de cuestionar la construcción homogénea de la identidad nacional, para dar paso a una nueva cultura basada en la especificidad, la diferencia, la pluralidad y los discursos múltiples (Giroux, 1994). En ese sentido, “los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía de la diferencia que no exotice ni demonice al otro, sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.”³⁵

Cada vez es más evidente que las identidades se construyen en espacios múltiples y diversos, que no guardan relación con las formas de funcionamiento y orden que la escuela tradicional se ha dado. Por eso, los educadores deben estar conscientes de la importancia que adquiere la constitución de la identidad fuera de las escuelas, para redefinir la relación escolar con el entorno social, político y económico que marca la experiencia cotidiana de sus alumnos. Los educadores críticos deben esforzarse por mostrar que el poder no sólo determina relaciones de dominación en espacios concretos como la economía y la política, sino también en esferas simbólicas como la construcción del conocimiento, la ideología y la identidad. Desde esa perspectiva cobra sentido desarrollar una pedagogía y un currículo multicultural que atienda a la especificidad (en términos de raza, clase, género, orientación sexual y etnia), porque sólo así adquiere sentido la lucha por la liberación del hombre de todos los determinismos presentes en la sociedad.

Los aportes de la posmodernidad a la pedagogía crítica son múltiples, pero tras ellos está la aceptación de una visión constructora de sentido (posmodernidad de

³⁵ McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona, Paidós, pág. 36.

resistencia),³⁶ y no puramente escéptica que cuestiona y desacredita la capacidad transformadora de la escuela. Entre las concepciones fundamentales que ha adoptado la visión crítica de la educación, es posible mencionar que:

“Las pedagogías debieran constituir una forma de criticismo cultural y social; que los individuos están sincrónicamente relacionados con la sociedad en general a través de relaciones de mediación (familia, amigos, religión, enseñanza formal, cultura popular, etc.); que los hechos sociales nunca se pueden aislar de los valores dominantes y apartar de las formas ideológicas de producción como inscripción; que determinados grupos en una sociedad son innecesariamente y a menudo injustamente privilegiados por encima de otros y que mientras la razón para este privilegio puede variar enormemente, la opresión que caracteriza a las sociedades contemporáneas se asegura con más fuerza cuando los subordinados aceptan su estatus social como natural, necesario o legado a ellos como consecuencia de la casualidad histórica.”³⁷

Es en la teoría de la posmodernidad de resistencia, donde los proyectos educativos moderno- posmoderno encuentran su síntesis, en una “posmodernidad de la deconstrucción que destruye, construye y reconstruye a la modernidad, sin aniquilarla, es decir, concediéndole el honor de su propia regeneración, aunque esto sea a costa de facilitarle la terapia que restañe sus patologías.”³⁸

El desafío de llevar a la práctica las teorías propias de la pedagogía crítica y la contribución de las ideas posmodernas, en el sentido descrito de puente entre

³⁶ El término lo utiliza Peter McLaren (1997) para designar una forma de apropiación y extensión frente a concepciones posmodernas escépticas, aportando a éstas una visión mucho más materialista debido a que no se basa en una teoría textual de la diferencia sino en una que es social e histórica. Esta visión apunta a mostrar que la diferencia es politizada situándola en conflictos históricos y sociales reales en lugar de ser simplemente contradicciones textuales o semióticas. El postmodernismo de resistencia no abandona la contingencia de todo lo social, por el contrario, es concebida como relacionada con la lucha de clases, la institucionalidad de las relaciones asimétricas de poder y privilegio, y las formas en que las consideraciones históricas son contestadas por los diferentes grupos. El postmodernismo de resistencia toma en consideración tanto el nivel macropolítico de la organización estructural como el nivel micropolítico de las manifestaciones de opresión diferentes y contradictorias como una forma de analizar las relaciones globales de opresión.

³⁷ Op. Cit. Pág. 268.

³⁸ Rodríguez, M. (1997) *Hacia una Didáctica Crítica*. La Muralla, Madrid, pág. 76.

concepciones que tienden a la complementariedad, encuentra en la didáctica crítica³⁹ un camino por el cual transitar con cierta seguridad para la constitución en las aulas y en el acontecer cotidiano de las escuelas de los principios comunes a ambas. Ésta ofrece una síntesis entre la modernidad y posmodernidad en relación a las ideas y tendencias que pueden facilitar la construcción de una educación que tenga en vista promover valores humanos coherentes con una democracia radical donde todos tienen cabida.

La operacionalización de tales ideas pasa por promover a nivel de procedimientos tres principios básicos⁴⁰:

1. Respeto y promoción de una democracia de las diferencias y de las minorías.
2. Combinación del principio de la pluralidad y de la contextualidad con el de la unidad consensuada entre todos y teniendo en cuenta la situación ambiental que rodea el problema.
3. Construcción de una didáctica compensatoria.

Estos principios no sólo determinan prioridades teóricas, sino también consecuencias curriculares que abarcan el quehacer escolar en ámbitos concretos y prácticos como la formulación de objetivos, contenidos, metodologías y recursos y formas de evaluación⁴¹.

En cuanto a los objetivos, éstos debieran apuntar a la constitución de un nuevo tipo de sujeto, capaz de pensar por sí mismo desde los estímulos que la realidad circundante, concreta, cercana, local y personal le proporciona. Así mismo, todo el esfuerzo educativo debe orientarse a desmitificar la razón, mostrando que ésta no es el único instrumento del conocimiento, ni la única herramienta que proporciona la verdad. También es importante desterritorializar las metanarrativas que ofrecen una visión del mundo blanca, patriarcal y basada en determinadas clases, reconstruyendo de esa forma el pensamiento de los alumnos desde la idiosincrasia de sus propias diferencias y experiencias cotidianas.

³⁹ Término utilizado por Martín Rodríguez Rojo para designar la “ciencia teórico práctica que orienta la acción reconstructora del conocimiento, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora.” Cfr. Rodríguez, M. (1997).

⁴⁰ Cfr. Op. Cit.

⁴¹ Cfr. Op. Cit. Pág. 77-78.

Respecto de los contenidos, es importante priorizar aquellos que den cuenta del estudio de nuestro tiempo con sus contradicciones y sus preocupaciones en la escuela, llenando todas las temáticas de su sentido histórico, incluyendo, por ejemplo, el estudio interdisciplinar de la cultura popular.

Las metodologías y los recursos requieren de innovaciones concretas que apunten a demostrar que la enseñanza no se imparte sólo en el aula; que es importante rescatar las narrativas de los estudiantes como discursos validamente constituidos, para unir de esa forma, la producción de significados a la producción de placer.

Por último, si nos atenemos a la evaluación, hay que señalar que ésta debiera esforzarse en la construcción de indicadores que respeten los principios de la democracia integral, esto es, que aseguren el equilibrio emocional de los alumnos y garanticen su participación permanente.

Dentro del marco teórico y metodológico que entrega la didáctica crítica tiene cabida la educación intercultural, porque como propuesta educativa apela al reconocimiento de la pluralidad cultural presente en cada sociedad y al rescate de las especificidades que nacen de ella, para promover una educación más democrática y coherente con las diferencias que caracterizan a los estudiantes, los profesores y la comunidad educativa, dando cabida a la diversidad expresada en términos de raza, clase social, género, etnia, etc., y esforzándose por desmitificar y destruir las barreas sociales impuestas para el mantenimiento de las desigualdades. En el capítulo siguiente, se abordan los aspectos conceptuales y metodológicos propios de la educación intercultural: mi convicción es que esta modalidad es un camino fértil para la superación de los problemas de convivencia que enfrenta, o podría enfrentar la sociedad y especialmente la escuela.

Capítulo III “Educación Intercultural”

I. Modelos para enfrentar la diversidad

Si bien hasta aquí la opción ha sido la utilización del término “educación intercultural”, no es menos cierto que existen otros que apuntan, con matices y precisiones, a procesos similares, al menos en las corrientes educativas dominantes. Me refiero a “educación multicultural”, “educación pluricultural” e incluso “educación para la diversidad”, éste último de menos uso en las tradiciones hegemónicas. Resulta importante conocer las distinciones y especificidades que cada uno de ellos implica y exponer las razones que dan cuenta del porqué para esta investigación la opción es utilizar el término “educación intercultural” por sobre los otros.

Para algunos autores las distinciones conceptuales entre los términos en discusión son precisamente eso, es decir, cuestiones sólo referidas a teorías y no a prácticas concretas. Para otros, sin embargo, las distinciones existen y determinan formas de comprender la cultura, el hecho educativo y metodologías específicas para poner en práctica los principios de una u otra orientación. Como sea, lo cierto es que la distinción existe y debe ser aclarada, sin por ello pretender ser tajante o definitivo en lo que a este tema atañe.

Los términos utilizados en general aluden a modelos educativos para entender y tratar la diversidad al interior de las escuelas; estos modelos podrían ser agrupados de acuerdo a la consideración política de la diferencia en: Políticas Asimilacionistas, es decir, modelos y programas de compensación; Políticas Integracionistas, que refiere modelos y programas de relaciones humanas; Políticas Pluralistas, que da origen a modelos y programas de estudio de un grupo cultural; y finalmente, Políticas Interculturales, que se orientan hacia modelos y programas interculturales.⁴²

Los modelos de políticas asimilacionistas son aquellos que pretenden a través del trabajo en educación la absorción de un grupo determinado en una sociedad que se supone homogénea. En este caso, la diversidad se concibe como un problema que atenta contra la integración y cohesión social. Los modelos más utilizados bajo este paradigma son: asimilacionista, compensatorio y segregacionista.

⁴² Cfr. Muñoz, A. (2001) Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. [En Línea] Página Web <http://www.comadrid.es/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>, [Consulta, 28 de Julio de 2003].

Respecto de la política integracionista, se trabajan modelos que tienden a la creación de una cultura común que recoja las aportaciones de los diferentes grupos que entran en articulación. La integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en posturas de igualdad y participación (Muñoz, 2001).

Por su parte, los modelos de política pluralista serían aquellos que valoran la diferencia y abogan por su inclusión en los procesos educativos. El multiculturalismo, en este caso, alude al reconocimiento de la existencia de diversas culturas en un mismo territorio, esto es, la sola constatación de ese hecho. Como dice Rodríguez Rojo (1995), por multiculturalidad se entiende el reconocimiento de un fenómeno social: la existencia de muchas y diversas culturas en el mundo. Se admite el hecho de la diferencia cultural, pero no se incorporan mutuamente los valores de las culturas diferentes. Flecha (1994) comparte esta visión y agrega que la multiculturalidad se queda en la aceptación de la existencia de culturas diversas en un espacio concreto y delimitado. Dentro de estas consideraciones, cabrían también los modelos pluriculturales que ponen el énfasis sólo en el mantenimiento de la identidad de cada cultura y no en su interrelación, promoviendo la constitución de guetos desde la perspectiva intercultural (Flecha, 1994).

Otros autores (Itarte, 2005), sitúan la discusión desde un nivel anterior, esto es, señalando cuales son los enfoques teóricos de la diversidad (conservador; socialdemócrata y liberal; radical y crítico o sociocrítico), para luego afirmar que los modelos educativos de educación intercultural serían tres: modelos asimilacionistas; multiculturales y finalmente interculturales. Las diferencias en este caso son similares a las expuestas en el párrafo anterior. Lo interesante es que los modelos tienen en común tres elementos⁴³:

- a) Todos los modelos de educación intercultural toman un criterio cultural de referencia.
- b) La mayoría de los modelos constatan la importancia de definir el sujeto de la educación intercultural.

⁴³ Cfr. Ytarte, R.M. (2005) Pluralidad y educación. La intercultural como modelo educativo. En Fernández, T. y García, J. Coord. (2005) Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas. Madrid, Alianza. 66-95.

- c) Los diferentes modelos se estructuran a partir del énfasis dado a una de las dos opciones como finalidad última de la educación respecto de la diversidad cultural (el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades).

Por último, la especificidad del modelo intercultural radica en que da un paso más allá respecto del reconocimiento característico de lo multicultural, porque pone el énfasis en la relación entre culturas y “añade ese detalle importante: creyendo que se puede alcanzar una interdependencia enriquecedora de culturas, no sólo respeta el hecho de las diferencias, sino que el interculturalismo lo valora positivamente y lo reconoce abiertamente. Mientras para la multiculturalidad pueden existir culturas desiguales o superiores e inferiores, para la interculturalidad todas las culturas son iguales en dignidad, aunque diferentes en sus rasgos peculiares.”⁴⁴

Como sea, las diferencias que otorgan a la visión intercultural un carácter más positivo pasarían porque ésta “tiene un sesgo denotativo más dinámico que apunta hacia la relación de interpenetración cultural, de activa relación entre los miembros de grupos humanos diferentes y que recoge mejor la intencionalidad, actitudes y comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas.”⁴⁵

Sin embargo, a la hora de las definiciones propuestas por autores en países y regiones diferentes, existen numerosas semejanzas y elementos comunes tanto teórica como metodológicamente entre una y otra tendencia educativa, de manera que los aspectos que permitan delimitar claramente las diferencias específicas en algunos casos son más bien difusos y poco precisos. Esto se traduce en que muchas veces las definiciones que autores como Banks, por ejemplo, proponen de educación multicultural, son perfectamente compatibles con aquéllas que se aceptan sobre educación intercultural. Esto se explica porque los modelos educativos interculturales incluirían algunas formas de multiculturalismo activo. Como sea, personalmente prefiero el término educación intercultural debido a que goza en sí de mayor dinamismo y apela a una interrelación entre culturas.

En Latinoamérica la situación es más clara, fundamentalmente porque se ha institucionalizado el término educación intercultural bilingüe o educación bilingüe

⁴⁴ Rodríguez, M. (1995) *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona, Oikos-Tau, pág. 63.

⁴⁵ García Martínez, A. y Sáez Carrera, J. (1998) *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación*. Madrid, Narcea, pag. 36.

intercultural (según donde se ubiquen los énfasis)⁴⁶. Primero, porque se acepta una concepción de lo intercultural como relaciones de doble vía, esto es, entre dos culturas que para el caso de la región serían la sociedad dominante y los grupos indígenas. Debido a que no existiría un marcado carácter multicultural, que nace de la aceptación de diferentes grupos al interior de una misma sociedad, las relaciones culturales están determinadas por la presencia de un grupo blanco y mayor, identificado con la clase política y dominante, y otro minoritario (en razón de su marginalidad y no necesariamente de su número), de las decisiones políticas y de los bienes y servicios de la modernización propia de los Estados⁴⁷. Segundo, el carácter bilingüe se afirma porque la mayoría de los grupos étnicos del continente mantienen su lengua en los espacios cotidianos no formales, pero no en lugares como la escuela; entonces, se propone el trabajo con las lenguas vernáculas en la educación y la incorporación del castellano como segundo idioma. La educación intercultural bilingüe se concibe como el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias en dos culturas y dos lenguas. La cultura y la lengua de la sociedad global y las culturas y las lenguas de los pueblos originarios.

Como conclusión, se puede sostener que los modelos educativos para el tratamiento de la diferencia son más bien categorías políticas que responden a la forma en que los Estados se hacen cargo del tema de la diversidad. Coincido con las ideas expresadas en la siguiente cita, que aborda el tema de la construcción política de los términos y la importancia que tiene el reconocimiento de ese carácter para la implementación de la educación intercultural:

⁴⁶ Estos son los dos términos oficialmente utilizados en Latinoamérica, a excepción de Colombia que denomina Etnoeducación a tales procesos.

⁴⁷ La visión latinoamericana que funda lo intercultural en las relaciones de doble vía entre un grupo dominante y los pueblos originarios, así como reducir la "diversidad" cultural solamente a la presencia indígena en los países de la región, me parece una perspectiva restringida acerca de la diferencia cultural presente en toda sociedad, porque ésta no se limita a la presencia de un grupo determinado sino que es mucho más amplia: la diversidad cultural latinoamericana no está dada únicamente por la existencia de grupos indígenas. Como afirma Lévi-Strauss (1961), la diversidad se hace presente también en el seno de cada sociedad en todos los grupos que la constituyen: castas, clases, medios profesionales o confesionales, etc., los que desarrollan ciertas diferencias a las cuales cada uno de dichos grupos concede una importancia extraordinaria. La perspectiva intercultural latinoamericana está marcada, además de su carácter educativo, por un fuerte componente político reivindicativo que aporta a la inclusión de los grupos étnicos en la vida nacional de las sociedades de la región, históricamente marginados. Teóricamente al menos se reconoce que la educación intercultural bilingüe no sólo implica a los grupos indígenas, sino al conjunto de grupos diversos que componen la sociedad, hecho que no ocurre en las prácticas educativas habituales estableciéndose un quiebre entre ambas perspectivas.

“Con designaciones como “pluri” o “multiculturalidad” e incluso “interculturalidad”, la perspectiva desde el Estado es el nivel de intervención en la prestación de servicios sociales, sin democratizar, ampliar o flexibilizar necesariamente la estructura de poder. Por eso reitero que cualquiera de estas nociones son nociones políticas que en el fondo no tienen y no tienen por qué tener correspondencia con categorizaciones de las ciencias sociales, incluida la pedagogía, sino que corresponden a formulaciones y construcciones políticas que, en determinados momentos, pueden expresar consensos aleatorios e incluso estratégicos. El reconocimiento del carácter político de este concepto permite ir nutriendo el o los términos, e ir buscando su consistencia y coherencia respecto de la utopías sociales deseables.”⁴⁸

Finalmente, en razón de la convertibilidad de las definiciones entre educación intercultural y multicultural, es decir, cuando existan similitudes absolutas entre éstas que apunten a los mismos objetivos e idénticas concepciones sobre las acciones educativas según diferentes autores, la opción para los casos en que así corresponda será utilizar los términos y expresiones indistintamente para dar cuenta de esos aspectos comunes, haciendo la salvedad para cuando ello no ocurra, respetando así la nomenclatura propuesta por los autores.

II. La Perspectiva Intercultural: aprendiendo a convivir con la diferencia

En el sentido de los planteamientos teóricos expuestos en las páginas precedentes y en orden a solucionar los problemas y dificultades que afectan a las minorías al interior de las escuelas, es que progresivamente se ha ido imponiendo el término “educación intercultural” para designar una nueva modalidad educativa que nace del reconocimiento de la diversidad y la utiliza como fuente de enriquecimiento y completo desarrollo escolar. La educación intercultural sostiene la diferencia (en cuanto capacidades adaptativas) mas no la desigualdad, asumiendo que como tal es interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad y solidaridad objetiva. Por lo tanto, “también alude al reconocimiento de valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que son las referencias de los seres humanos en sus relaciones con los demás y en su aprehensión del mundo, buscando el reconocimiento

⁴⁸ Moya, R. (1998) Reformas Educativas e Interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187, pág. 109.

de su importancia, de su funcionamiento, de su diversidad, el reconocimiento de las interacciones que intervienen a su vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diversas culturas.⁴⁹

El concepto explícito sobre el cual se estructura la reflexión intercultural es, obviamente, cultura. De él no sólo se deducen las orientaciones teóricas sino también, y acaso mucho más importante, las líneas de acción cuyo objetivo final no es otro que aportar estrategias de intervención coherentes y propositivas en relación con los problemas que enfrentan grupos diversos en sociedades multiculturales.

La educación intercultural incorpora en su acervo teórico los conceptos afines a la antropología, dando, así, un paso más allá en la comprensión de los temas que busca afrontar y transformándose en un aporte respecto de las formas de hacer tradicional que han marcado los caminos de la educación. Por eso, es la modalidad más eficiente que se conoce para enfrentar -en un marco de respeto- las dificultades que caracterizan la cotidianidad de los grupos diversos (no siempre minoritarios) en las escuelas. La visión holística que entrega la educación intercultural se condice con la necesidad de rescatar la perspectiva cultural inherente a todos los grupos que conviven en un mismo espacio, asumiendo tal esfuerzo desde el reconocimiento, respeto y valoración de sus particularidades y formas específicas de adaptación, para desde ahí construir conocimientos y relaciones mucho más solidarias y democráticas. La educación intercultural se funda, por tanto, en una tradición valórica humanista y progresista abierta a la diversidad y al reconocimiento de todas las formas de ser, pensar y hacer que se derivan de maneras particulares de enfrentar e interpretar el mundo, sin por ello caer en un relativismo exacerbado y sin renunciar a la comunicación como fuente de entendimiento entre los hombres.

Justamente, la comunicación es el eje central de la educación intercultural. En ese orden, la "perspectiva comunicativa desarrolla un enfoque basado en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades y exclusiones."⁵⁰ En este proceso, que es compartir palabras, se defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo simétrico, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas o colectivos (Flecha, 1998).

⁴⁹ Camilleri, C. (1985) *Antropología Cultural y Educación*. Paris, UNESCO, pág. 158.

⁵⁰ Flecha, R. (1994) Las Nuevas Desigualdades Educativas. En: Castell et al (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82, pág. 72.

La perspectiva intercultural utiliza el diálogo en el sentido propuesto por la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas. Esta corriente de pensamiento busca la reconstrucción del mundo de la vida y la integración solidaria de los sujetos en la sociedad a través del intercambio comunicativo que “presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión.”⁵¹

En este encuentro dialógico, la validez viene dada porque los participantes establecen un sistema como marco de interpretación que todos comparten y dentro del cual pueden llegar a entenderse. Precisamente, “el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso.”⁵²

La perspectiva intercultural requiere del diálogo para la construcción de nuevas formas de relación basadas en principios democráticos y solidarios, que surgen, como sostiene Habermas, de un consenso que representa significados compartidos. Esa comunicación exige el respeto mutuo, porque sólo el diálogo igualitario y simétrico, esto es, sin que nadie ocupe una posición prominente respecto de otros, garantiza una transformación que permita la creación de un sentido colectivo, que nace del consenso y que tienda hacia una vida más plena para todos. Al respecto, el “diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.”⁵³ Esto es, que nadie puede determinar la vigencia de sus ideas o acciones de acuerdo al sitio que ocupa y el poder que ejerce respecto de otros: el diálogo igualitario se concreta cuando todos ocupan una posición semejante.

Los principales obstáculos al diálogo surgen cuando se impone el poder, cuando éste adquiere una condición determinante y es el elemento mediador de toda relación,

⁵¹ Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, pág. 143.

⁵² Op. Cit. pág. 124.

⁵³ Flecha, R. (1998) *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.

hecho que según Flecha (1998), desde la perspectiva de la educación dominante ocurre en tres ámbitos:

1. Cultural: se descalifica a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de tomar en sus manos el protagonismo cultural.
2. Sociales: excluyen a grupos de la evaluación y producción de conocimientos favorables. Clasismo, sexismo, racismo y edismo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad; queda excluido el resto.
3. Personales: apartan a muchas personas del disfrute de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de los sujetos y, principalmente, cómo se relatan a sí mismas esas historias generan autoexclusión de prácticas formativas.

El diálogo entre semejantes promueve la solidaridad entre las personas y la solidaridad es la consecuencia necesaria que nace del compartir espacios comunes en condiciones de respeto e igualdad, pero esa igualdad es tal sólo ante la valoración de la diferencia, la afirmación de ésta y no su anulación. Siendo la escuela un lugar de encuentro entre diferentes, tiene más sentido y pertinencia la promoción del diálogo intercultural, porque sólo en la medida en que las personas se involucren en procesos colectivos es posible crear sentidos comunes que surgen del compartir experiencias de vida y que faciliten la convivencia al interior de esos espacios.

Un último apunte en relación con este tema. El modo en que se establece la relación con el otro debe ser tal que en todo momento se le respete en su absoluta alteridad. Esto significa que la relación no puede ser dada mediante la representación establecida por el conocimiento tradicionalmente entendido, porque bajo esos parámetros, conocer siempre es objetivar, constituir al ser conocido en tema u objeto. Sabemos que toda conceptualización es objetivación, por tanto, supresión y posesión del otro que busca la reducción de lo conocido al ser cognoscente. La acción propia del acto de conceptualizar es establecer entre el ser cognoscente y lo conocido un medio que atenta contra la

singularidad de lo conocido, porque ese acto ubica entre ambos extremos un concepto, un universal que quita los rasgos individuantes y, en definitiva, su misma alteridad. En esa relación de conocimiento el otro pierde su libertad al ser reducido al cognoscente.

Todo lo anterior se encamina a mostrar que la única forma válida de relación con el otro, que no implica apropiación, es a través del lenguaje. Éste, al ser expresión es ante todo revelación del otro y nunca posesión, porque el lenguaje surge allí donde ambos términos de la relación son extraños para constituir un lugar de encuentro, pero de encuentro en libertad, la libertad del otro respecto del yo. Por eso, el lenguaje se presenta como el único camino posible para establecer válidamente la relación con el otro, pues esencialmente es una no violencia que nunca muestra al yo como un *yo puedo*, en el que el poder es ejercido sobre el otro, sino que anula el poder del yo para fundar una relación basada en la justicia y en la aceptación del distinto.

El discurso cumple la función paradójica de unificar separando; unifica porque es la forma precisa de acercamiento entre individuos, pero a la vez los separa porque garantiza a ambos el respeto de sus respectivas identidades. Es por eso que el discurso al mantener la separación entre el yo y el otro, en el sentido expuesto, respetando a ambos en su radical mismidad y absoluta alteridad, es una ruptura de la totalidad.

La educación intercultural como diálogo entre culturas y sujetos diversos se nutre de las ideas desarrolladas en los párrafos precedentes. Sin duda, cada una de aquellas constituye temas que por sí mismos requieren de un tratamiento más extenso, sin embargo, como no son el objeto específico de estudio en este trabajo, pienso que su exposición se ajusta a los objetivos planteados.

III. Hacia un Concepto de Educación Intercultural

Lo primero que sugiere el término “intercultural” es, sin duda, una relación entre culturas; relación que puede ser de intercambio, de conocimiento y comprensión, pero por sobre todo de enriquecimiento mutuo, es decir, de aprendizajes tendientes a rescatar y aportar lo mejor de cada una a la otra. Por eso, las relaciones interculturales abarcan numerosos ámbitos de conocimiento como salud, religión, política y todos aquellos orientados hacia el desarrollo social y cultural. La característica esencial para toda relación que se precie de intercultural es el diálogo con las diferencias en todo nivel, porque se asume que éste otorga posibilidades ciertas de interacción.

Quizás donde mayores aportes existen es en educación, primero porque es donde teórica y metodológicamente con más fuerza se ha hecho presente la problemática,

segundo porque la acción de la escuela es permanente debido a los procesos de formación que se llevan a cabo en su interior y, tercero, por su capacidad de transformación social. La acción de la escuela puede ser aprovechada para lograr la valoración de las manifestaciones culturales propias de sociedades multiculturales como las nuestras y también esta institución “puede jugar un papel significativo en la erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento interhumano (esto es, la mentalidad del “nosotros *versus* ellos”), haciendo un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos sobre otros.”⁵⁴

En el entendido que existe un tema común a la mayoría de los Estados nacionales, cual es cómo enfrentar la diversidad de expresiones culturales que caracterizan a toda sociedad y al mundo entero, es que el trabajo educativo intercultural se enfoca a la generación de un nuevo sentido de comunidad que por sobre todo demuestre a los educandos que la frontera entre los grupos étnicos es ante todo una frontera social trazada y mantenida por medio de elementos culturales (García y Sáez, 1998). Si es posible lograr tal objetivo en el proceso formativo de alumnos diversos, es también posible que éste se extienda al resto de la sociedad dada la función de reformulación valórica que la escuela ejerce en la comunidad.

La educación intercultural precisa de estrategias pedagógicas fundadas en el respeto por el otro y en la permanente apertura al diálogo en un nivel de simetría y horizontalidad, superando así las concepciones pedagógicas tradicionales. La educación intercultural plantea un nuevo desafío a la escuela: dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un “repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes.”⁵⁵

Los procesos educativos interculturales en sociedades diversas debieran ser un movimiento mundial enfocado a tres grandes temas⁵⁶:

⁵⁴ García Martínez, A. y Sáez Carrera, J. (1998) *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación*. Madrid, Narcea, pag. 31.

⁵⁵ Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pág. 234.

⁵⁶ Cfr. Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco, CONADI.

1. Los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales.
2. La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente grandes masas de origen foráneo.
3. La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

Los principios que se constituyen en fundamento de la educación intercultural funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos. Estos principios son, según Chiodi (2001):

1. A partir del planteamiento del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que ella tiene de sí misma.
2. Es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas (y entre sus miembros). La educación intercultural no fomenta ni un relativismo cultural aséptico (una suerte de suspensión del juicio sobre las diferencias culturales) ni la autocomplacencia cultural, sino más bien intenta abrir al niño a la experiencia de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes culturales. Pretende ser, en resumen, una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro.
3. Una educación que incentiva al niño a descubrir la *diferencia* dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, disponiéndolo también, parafraseando a Geertz, para enfocar las diferencias culturales no necesariamente como una alternativa a *nosotros*, sino como una posible alternativa *para nosotros*.

Una definición que incluye la mayoría de los aspectos ya mencionados y los amplia en orden a proponer una reforma comprensiva que se extiende a los parámetros de referencia de grupos diversos con el fin de incluir la clase social, el género, discapacidades, la raza y la etnicidad para que los estudiantes en su conjunto experimenten iguales oportunidades de aprendizaje, es la que propone Banks (1995), que si bien utiliza como sujeto el término educación multicultural, es perfectamente convertible con educación intercultural. Según este autor, la educación multicultural desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la sociedad y en la escuela, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y otros), que los estudiantes, sus comunidades y los profesores representan. La educación multicultural permea el currículum y las estrategias instruccionales usadas en la escuela, como interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y las muchas formas en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza aprendizaje. Porque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación multicultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social.

Los supuestos sobre los cuales se estructura esta definición apuntan a ciertos objetivos que son propios de la educación intercultural. En este sentido es fundamental lograr⁵⁷ :

1. Ayudar a los individuos a comprenderse a sí mismos desde la perspectiva de otras culturas. Se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de mirarse desde una visión más amplia que entrega la referencia a otros grupos étnicos y raciales.
2. Como complemento del objetivo anterior, la educación multicultural se esfuerza por entregar a los estudiantes alternativas étnicas y culturales distintas a las propias, para lograr la ruptura del aislamiento que supone la visión etnocéntrica de la educación tradicional. En ese sentido, la idea es dejar de lado la tendencia histórica del currículum concebido como una extensión de la cultura dominante blanca, europea, androcéntrica y de clase media.

⁵⁷ Cfr. Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.

3. Proveer a los estudiantes con habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para funcionar dentro de sus propias culturas, la cultura dominante y dentro, y a través, de otras culturas. El objetivo es desarrollar competencias en culturas diversas, porque, como afirma Cañulef (1998), la educación intercultural debe esforzarse para preparar a los alumnos para la vida en un mundo signado por la velocidad de sus cambios en que al educador no le es posible visualizar cuál ha de ser la circunstancia concreta en la cual el niño que educa le tocará vivir. Por lo tanto, lo esencial es equipar a la persona para poder convivir en cualquier situación sociocultural.
4. Reducir el dolor y la discriminación que miembros de grupos étnicos experimentan debido a sus particularidades raciales, físicas y culturales. Como se señaló anteriormente, la educación multicultural debe tender a mostrar que las fronteras trazadas entre los grupos étnicos son culturales y sociales, y en ellas no hay nada de natural que las justifique. Ese es un paso para abandonar la marginalidad que caracteriza la vida de los grupos minoritarios en sociedades multiculturales.
5. Ayudar a los estudiantes, desde una perspectiva pedagógica, a dominar los códigos de lectura, escritura y habilidades diversas para alcanzar niveles de aprendizaje que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad que valora el conocimiento.

En resumen, podemos decir que “la educación dentro de una sociedad plural debería ayudar a los estudiantes a entender su cultura común, pero a la vez, también ayudarlos a liberarse de sus límites y barreras culturales. Para crear y mantener una comunidad cívica que trabaje por el bien común, la educación en una sociedad democrática debe esforzarse por lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias que permitan participar en la acción cívica para hacer una sociedad más equitativa y justa.”⁵⁸

Tanto la educación intercultural como multicultural comparten el hecho de proponer modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades

⁵⁸ Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon, pág. 4.

extracurriculares, las normas institucionales, etc. (Banks, 1995), por eso, suele aceptársele como un movimiento de reforma que enfatiza la revisión estructural, procedural, substantiva y valorativa de los componentes de la empresa educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995).

Los objetivos a los cuales tiende la educación intercultural implican a toda la estructura que cobija a la escuela, a nivel institucional, político, pedagógico, etc., para propender al desarrollo de actitudes más democráticas desde los primeros años de formación. Esto significa considerar la escuela como un sistema social en el cual todas las variables que entran en juego requieren ser modificadas, porque "para implementar la educación multicultural en la escuela, se deben reformar las relaciones de poder, la interacción verbal entre profesores y alumnos, la cultura de la escuela, el currículum, las actividades extracurriculares, las actitudes hacia los lenguajes minoritarios, los programas de evaluación y las prácticas grupales. Las normas institucionales, la estructura social, las creencias, valores y objetivos de la escuela deben ser transformados y reconstruidos."⁵⁹ Otros aspectos a considerar son, por ejemplo, las políticas educativas mayores y la forma en que las escuelas las hacen suyas; las actitudes, creencias, percepciones y acciones que se llevan a cabo para enfrentar la diversidad y la participación comunitaria.

Todos esos temas en su conjunto corresponden a los desafíos con los cuales se debe comprometer un proceso de trabajo cuyo objetivo sea la promoción de la educación intercultural. Sólo así es posible ayudar a empoderar a los estudiantes de grupos históricamente discriminados y promover sus habilidades para lograr el éxito académico en orden a influir social, política y económicamente en todas las instituciones mayores.

Se ha afirmado que para implementar cualquier acción educativa intercultural, es fundamental reformar la escuela y las instituciones afines para garantizar que los alumnos de clases sociales, étnias, razas, género y grupos culturales diversos, puedan tener iguales oportunidades para aprender y experimentar empoderamiento cultural, con el fin de promover el fortalecimiento de valores y creencias democráticas, además, de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para funcionar adecuadamente no sólo en la propia cultura, sino también en otras culturas dada la permanente interacción presente en las sociedades actuales. Si bien hasta ahora se han enunciado algunas de las variables que deben ser reformadas para lograr los objetivos propuestos por la

⁵⁹ Banks, J. (1989) Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 2-26, pág. 21.

educación intercultural, conviene explicitar claramente cuáles son éstas porque algunas de ellas servirán de hilo conductor para las reflexiones posteriores. Las reformas que se han enunciado anteriormente pueden ser agrupadas, para facilitar su tratamiento, en tres grandes bloques relacionados entre sí cuyos límites pueden ser compartidos: actitudes de los directivos y docentes; las transformaciones del currículum; y la estructura escolar.

III.1 La importancia de las actitudes

En primer lugar se deben reformar las actitudes, percepciones, creencias y acciones de la administración y los docentes de las escuelas. Este es quizás uno de los temas más importantes, porque la mayoría de las investigaciones indican que los profesores y directivos, desde la perspectiva que aporta la visión dominante, a menudo tienen pocas expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes de grupos minoritarios, de bajos ingresos, de color, etc. En torno al concepto de educación intercultural o multicultural, existe una visión generalmente simple, a modo de ideología democrática, pero no como un modo de entender la educación para adaptarse pedagógicamente a las diferencias culturales de los alumnos o para perseguir la máxima igualdad de oportunidades (Jordán, 1994). El mismo autor sostiene que la educación multicultural se conceptualiza de manera limitada y no integrada al currículum habitual escolar. Lo anterior se ve potenciado por diversas actitudes presentes en las prácticas cotidianas de los docentes⁶⁰, tales como ignorar o negar que la condición multicultural de los alumnos suponga un verdadero “problema” dentro de la vida escolar; buscar las causas explicativas de la no implementación de la educación multicultural en los demás compañeros, en sus actitudes de reticencia y no en la propia pasividad.

Pocos profesores presentan expectativas positivas hacia los alumnos culturalmente diferentes. La mayoría piensa que éstos difícilmente llegaran más allá de la primaria y que se dirigirán inevitablemente al mundo laboral. Los estudios realizados al respecto coinciden en que los profesores apenas conocen a un alumno se forman una imagen. Cuando éstos pertenecen a grupos minoritarios, por lo general esas imágenes generan creencias fatalistas sobre las posibilidades escolares en los docentes, hecho ampliamente conocido como profecía autocumplida. Existen, también, numerosas formas en que los profesores comunican sus expectativas a los estudiantes, por ejemplo, aquellos profesores más preparados y seguros de sí mismos entregan mejores

⁶⁰ Para los temas relativos a esta problemática se seguirá la línea de argumentación y las cuestiones propuestos por José Antonio Jordán. Para ello Cfr. Jordán, J. A. (1994) *La Escuela Multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

expectativas, mientras que aquellos que son inseguros les entregarían bajas. El problema es que los grupos minoritarios son más dependientes del profesor, por lo que las actitudes de éstos hacia aquéllos son determinantes. De esta forma, los profesores debieran conocer la trascendencia que tiene para los chicos la dinámica psicosocial de las creencias; esforzarse por mantener expectativas positivas; reforzar con estímulos y muestras de aprobación los éxitos escolares; crear una relación más afectiva con los estudiantes más desventajados; y buscar estrategias didácticas nuevas en el caso del fracaso.

En relación con las valoraciones concretas de los docentes hacia la diversidad de culturas al interior de las escuelas, existen básicamente tres categorías: primero, aquellos que conciben las culturas de los grupos minoritarios como dañinas, deficitarias y entorpecedoras del proceso académico y de la integración escolar. Otro grupo de docentes presenta cierta sensibilidad hacia las culturas diferentes en el seno de la escuela, mientras que una tercera categoría se muestra muy sensibilizados y dispuestos al trabajo educativo multicultural. Las modalidades que adquieren las actitudes de los docentes repercuten inevitablemente en los alumnos, determinando su éxito o fracaso escolar.

Por eso, Jordán (1994) defiende una tesis fundamental en lo referido a este problema específico, cual es que si de verdad hay un tema esencial a la hora de entender la problemática del profesorado que trabaja con alumnos culturalmente diversos, es el de las actitudes hacia esos niños y hacia la diversidad como tal. Justamente, si los profesores consiguen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con sus alumnos y la enseñanza en esas situaciones, entonces, la problemática quedaría resuelta casi en su totalidad.

En el plano de las actitudes sucede que hay una constante que indica que los docentes manifiestan una incoherencia respecto de lo que expresan en el ámbito formal (plano de la conciencia), y a nivel informal (nivel inconsciente y profundo), siendo el primero de ellos mucho más abierto y favorable a la diversidad, mientras que en el plano informal presentan actitudes abiertamente negativas o indiferentes hacia la promoción y defensa de las minorías étnicas, hecho que se encuentra documentado con numerosas investigaciones (Jordán, 1994).

Si nos referimos a las condiciones y perfil de los educadores interculturales, podemos apreciar que en realidad son mucho más importantes las actitudes que las aptitudes, sin desmerecer lo que estas últimas aportan. Las destrezas que requieren los

docentes para conducir exitosamente procesos educativos interculturales apuntan, entre otras, a desarrollar una permanente comunicación entre los alumnos y los padres; la flexibilidad de criterios; la creación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo, la reflexión permanente sobre lo ocurrido en clase, y el arriesgarse en la toma de decisiones basadas en su propio juicio (López, 1997).

El educador intercultural debe ser un “abridor de mundos”, que con curiosidad y capacidad crítica, muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas. El docente abierto al mundo debe garantizar que las generaciones que forma sean capaces de sobrevivir en los tiempos nuevos sin renunciar a sus valores culturales. Es fundamental, por tanto, propender a la generación de nuevos valores que en sí ayuden al docente a modificar sus saberes y prácticas habituales, en orden a lograr un cambio de perspectiva, observar y analizar procesos desde puntos diferentes: como miembro de un grupo étnico y como miembro de otros grupos, incluido el dominante; la relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio; la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa; la comunicación intercultural, como práctica permanente de todos los grupos sociales; capacidad para la resolución de conflictos; relacionarse e interactuar constantemente con la comunidad; y la cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales, todo ello enfocado a la promoción de una autoestima positiva; un comportamiento no autoritario; autoconfianza; destrezas en la comunicación; flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales, en tanto capacidades específicas (López, 1997).

Los saberes complementarios de las actitudes, que los maestros interculturales debieran manejar, se refieren a conocimientos específicos que les permitan mejorar sus prácticas cotidianas. Para ello es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. También se debiera contar con una constante capacitación para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales (Ipiña, 1997), recogiendo información precisa acerca de sus aciertos, errores y potencialidades. En la medida en que se desarrollen las actitudes y aptitudes específicas necesarias por parte de los docentes, se estará dando un paso definitivo en la superación de las dificultades que entorpecen la consecución de los objetivos interculturales, no sólo

en un plano teórico sino en la relación cotidiana entre los maestros y los alumnos diversos que componen la escuela.

Paulo Freire (1997), sostiene que existen algunos saberes indispensables para la práctica docente de educadores críticos y progresistas, pero que son igualmente necesarios, y con mayor razón, para los educadores conservadores, y claro está que son también inherentes a los educadores interculturales. Quizás, de entre todos los saberes mencionados por Freire existe uno que se ubica a la base de los demás otorgándoles sentido, tal es el hecho que “quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convence definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.”⁶¹ Esto significa que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Para la educación intercultural adquiere una especial importancia ese principio porque supone dar cabida a todos los discursos culturales y aceptar que ellos son experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia. Ello determina que cada quien al interior de un aula, por ejemplo, ocupa un lugar importante, porque su experiencia tiene cabida y sentido, para facilitar para sí y para los demás el aprendizaje y la enseñanza.

En el texto citado, Freire propone numerosas exigencias que ayudarían a la práctica de todo tipo de docentes. Si bien todas ellas son fundamentales para los educadores interculturales, hay algunas que resaltan más debido a su coherencia con el desempeño cotidiano de los profesores en contextos multiculturales, éstas son⁶²:

1. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: el docente debe respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares (o grupos minoritarios) -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria- sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, de manera que éstos sean experiencias desde las cuales construir conocimientos. De lo que se trata es de establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes

⁶¹Freire, P. (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, pag. 24.

⁶²Cfr. Op. Cit.

curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos.

2. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación: es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, sino de forma crítica y tomando en cuenta su capacidad para enriquecer las prácticas. A su vez, la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Esto implica comprender la naturaleza humana como constituyéndose social e históricamente y no como un a priori de la historia.
3. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: la práctica docente crítica, implícita el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer: pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer es como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe aproximarlos a ella al máximo.
4. Enseñar exige el respeto y la asunción de la identidad cultural: esto significa asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse distanciada del acto de respetar a los educandos y a sí mismo en su historicidad, que es conocimiento y reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición.
5. Enseñar exige saber escuchar: los sistemas de evaluación de alumnos y profesores, así como la mayoría de los procesos ligados a la educación, se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos. Precisamente, no es

hablando a los otros desde arriba, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él.

6. Enseñar exige respeto a la autonomía del educando: el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber.

La importancia de las exigencias planteadas por Freire para todos los maestros y, en especial para aquellos que se desempeñan en contextos determinados por la diversidad de sus alumnos, radica en que entrega las orientaciones mínimas que debieran guiar la práctica, para mejorar no sólo los rendimientos, sino también las relaciones al interior de la escuela, para concretar la emancipación y liberación del sujeto de todos los determinismos que encierran las relaciones mediadas por el poder: la visión intercultural es una lucha contra el poder arbitrario y contra las numerosas formas que adquiere éste en nuestras sociedades.

III.2 Las Modificaciones al Currículum

El currículum habitual de las escuelas muestra conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, lo que margina las experiencias de los grupos minoritarios. Por eso, las reformas curriculares que la educación intercultural o multicultural requiere apuntan a mostrar a los estudiantes conceptos, eventos, hechos y problemas desde una visión que recoge la diversidad racial, étnica, de clase social, de género, etc. (Banks, 1994).

El currículum está determinado social y políticamente. Los fundamentos sociales orientan decisivamente el currículum y éste refleja la sociedad que le sirve de base. Este es un hecho indiscutible que marca la comprensión que se tiene del fenómeno educacional, porque lo que está en juego es aceptar que el acto educativo tiene sentido en tanto es una función específica que la sociedad ha encomendado a la escuela.

Se ha hecho constar que el currículum tradicional realiza una selección cultural que valida una forma específica de educación y formación para los individuos al interior de la escuela. Pues bien, esa selección cultural “no es un proceso azaroso y neutro, sino intencional, que compromete una visión de hombre y de sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente.”⁶³ Lo que está en juego en todo currículum es una comprensión más amplia acerca de la función que le compete a la escuela y una idea precisa acerca de qué clase de individuo se quiere formar y para qué.

Las características del currículum tradicional, su centralismo y uniformidad, permiten concluir que éste se construye sin consideración a la cultura de pertenencia, histórica y propia de la cotidianidad de los grupos que participan del proceso educativo. Cuando se afirma que el currículum se define como tal, es porque se está dando a entender que existen fines políticos que sustentan y orientan la formación de sujetos sociales, fines que en última instancia se identifican con aquellos que los grupos dominantes establecen como prioritarios. El objetivo político central es buscar la creación de un sentido de nación y pertenencia que prescindan de las diferencias y las anule para “salvaguardar la unidad e identidad nacional”. Lo anterior se traduce en un hecho que es común a la mayoría de los Estados nacionales, esto es, la planificación del currículum se lleva a cabo en forma jerárquica, verticalista y centralizada (Magendzo, 1991).

Del mismo modo, la uniformidad del currículum alude a supuestos doctrinarios que sostienen que sólo un currículum único garantiza por sí solo la unidad y la identidad nacional: “se piensa que al definir, regular y diseminar conocimientos y valores idénticos a

⁶³ Magendzo, A. (1991) *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago, PIIE, pág. 8.

todos los alumnos, se formarán ciudadanos con un pensamiento, con valores, con actitudes comunes que finalmente contribuirán a reforzar la unidad y la identidad nacional.”⁶⁴

Los supuestos del currículum tradicional apuntan a negar el carácter multicultural de la sociedad y concretar un modelo único que permita a los individuos asimilarse a un sentido de nación que no reconoce ni asume la condición diversa de la sociedad. Como ya se ha dicho reiteradamente, la evidencia muestra que la consecuencia de tal modelo curricular ha sido el fracaso sostenido de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios y sus problemas permanentes de adaptación.

La educación intercultural requiere de la superación de la uniformidad y centralismo característico del currículum tradicional. Para esta orientación educativa, la idea es promover un nuevo entendimiento abierto a la diversidad que nace del reconocimiento explícito del multiculturalismo inherente a toda sociedad. Por eso, la educación intercultural se esfuerza en integrar contenidos que en distintos momentos y en grados progresivos permitan ir superando las concepciones tradicionales, para lograr que los estudiantes aprendan a valorar la diversidad y a funcionar adecuadamente en sus propias culturas y en aquella que representa la sociedad mayor.

Según Banks (1989 y 1994), existen cuatro niveles, correspondientes a cuatro enfoques, que facilitan el objetivo de integrar al currículum los contenidos que dan cuenta de las exigencias de la educación multicultural:

1. El enfoque de las contribuciones: en esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria y es una forma efectiva de ir aproximando a los alumnos a las diversas manifestaciones culturales. Durante estas celebraciones los profesores involucran a los estudiantes en lecciones y experiencias relativas a los grupos étnicos que son conmemorados. Este enfoque provee a los profesores de una manera rápida de integrar contenidos étnicos dentro del currículum.

⁶⁴ Op. Cit. pág. 17.

2. El enfoque aditivo: en este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede ser logrado con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículum sin cambiar su marco estructural, puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículum diseñada para cambiar la estructura total de éste e integrarlo con contenidos étnicos, perspectivas y marcos de referencia.
3. El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social. En este enfoque los estudiantes son ayudados para analizar la perspectiva de los docentes sobre eventos, situaciones, y les dan la oportunidad de justificar su propia versión de eventos y situaciones. Objetivos importantes del enfoque de la transformación son enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar las habilidades para formular, documentar y justificar sus conclusiones y generalizaciones.
4. El enfoque de toma de decisiones y acción social: este enfoque extiende las transformaciones del currículum al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderar a los alumnos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social.

Una reforma del currículum debe ser progresiva, de manera que ir generando las condiciones que faciliten la inclusión total de los contenidos que se desea integrar definitivamente. El requisito es siempre prestar atención a las particularidades y especificidades que ofrecen los alumnos, las capacidades de los docentes y la comunidad dentro de la cual se inserta la escuela.

Complementarios a los enfoques expuestos por Banks y en la medida en que se progresa en la formulación y planificación de un currículum intercultural, se pueden ir integrando temas en distintos ámbitos que permitan avanzar desde un grado de inmersión selectiva a otros de inmersión parcial o completa. Estos tres términos aluden a los niveles en que se insertan dentro del currículum habitual de las escuelas aquellos contenidos que dan cuenta de los temas propios de la educación intercultural. Las características y exigencias de ellos son⁶⁵:

1. Programas de Inmersión Selectiva: estos programas están orientados al conocimiento general de las diversas culturas presentes en una región o país, materializándose en actividades específicas o por medio de talleres.
2. Programas de Inmersión Parcial: en este nivel se incorpora la lengua y la cultura de las comunidades en el currículum como objetivos complementarios, cursos específicos y objetivos transversales, es decir, presentes en todo el quehacer educativo.
3. Programas de Inmersión Completa: son aquellos donde las culturas y lenguas de referencia se enseñan a través de toda la malla curricular. Los niños y niñas manejan ambos idiomas ampliándolos progresivamente, lo que sucede, por ejemplo, en los colegios de idioma. Los profesores de todos los sectores de aprendizaje, o por lo menos la mayoría de ellos, manejan las lenguas y culturas que identifican al establecimiento. Poseen implementación y recursos técnicos necesarios, en especial metodologías apropiadas, textos, talleres y materiales.

Estos niveles incorporan un tema más: la lengua. Muchos alumnos llegan a las escuelas hablando lenguajes y dialectos que difieren del idioma oficial de la institución escolar. Dado que todos los estudiantes deben aprender la lengua del grupo mayoritario en orden a funcionar adecuadamente en la sociedad, la escuela debería respetar la primera lengua que los estudiantes hablan. Precisamente, en una escuela intercultural los profesores y los administradores valoran las lenguas y dialectos de los estudiantes y los

⁶⁵ Cfr. Martínez, C. y Loncon, E. (2000) *Guía Intercultural para la Educación Preescolar*. Temuco, Programa de EIB Mapuche, SIEDES.

usan como vehículos para ayudarlos a adquirir conocimientos y habilidades que les permita desenvolverse con éxito en la sociedad mayoritaria (Banks, 1994). En todos los casos, la implementación de uno u otro nivel de inmersión depende de tres factores; la voluntad y decisión de política educativa de la comunidad; las capacidades (competencias lingüísticas de profesores) y el logro de los requerimientos para su implementación (materiales, infraestructura, etc.); y el contexto sociocultural donde se aplicará (Martínez y Loncon, 2000).

La educación intercultural bilingüe, en tanto proceso educativo que busca la inserción en el currículum de la perspectiva cultural y lingüística de los grupos indígenas latinoamericanos, trabaja en función de los niveles anteriormente propuestos y promoviendo transformaciones curriculares globales.

Para llevar a cabo el proceso de integración de contenidos, los docentes interculturales necesitan conocimientos de la historia y la cultura de los grupos étnicos en orden a incluirlos exitosamente en el currículum de las escuelas, sin embargo, estos conocimientos si bien son necesarios, no son suficientes, porque además requieren ser organizados en relación a ciertos conceptos claves, temas y hechos en la experiencia de esos grupos. Según Banks (1994) los conceptos que a la vez son guías para el estudio de los grupos en cuestión, debieran incluir temas como el origen de los grupos étnicos y las poblaciones migrantes en un determinado territorio; la cultura común; los valores y símbolos; la identidad étnica y el sentido de pertenencia; perspectivas, visiones de mundo y marcos de referencia; instituciones étnicas y autodeterminación; estatus demográfico, social, político y económico; prejuicio, discriminación y racismo; diversidad interétnica; asimilación y aculturación; revolución, referido a los procesos de insurrección vividos por el grupo en cuestión a lo largo de su historia; y finalmente, construcción de conocimiento, tema que se encamina a mostrar a los estudiantes que el conocimiento está determinado social, cultural y políticamente y en función de grupos de poder al interior de la sociedad.

Todo ello supone dos requisitos importantes: primero trabajar estos contenidos en forma integrada al currículum habitual de las escuelas y no aisladamente, como parte de una asignatura en particular. Muchos docentes afirman que la educación intercultural tiene sentido para quienes enseñan temas como historia o lenguas, pero no para aquéllos que enseñan asignaturas como matemáticas, física u otros similares. Sin embargo, la educación intercultural debiera integrar todos los contenidos en forma transversal y no limitados a ciertos temas específicos. Segundo, motivar la participación e inclusión de la comunidad para una construcción conjunta y democrática del currículum, que permita no

sólo dar cabida a todas las visiones y perspectivas culturales, recogiendo la diversidad, sino también promover la pertinencia, el carácter interactivo y significativo de los aprendizajes que se desea inculcar.

Por otra parte, los materiales que se usan en la escuela también requieren ser modificados. En efecto, muchos de los elementos utilizados habitualmente en la escuela como textos, imágenes, medios audiovisuales y otros, frecuentemente marginalizan las experiencias de los grupos minoritarios, centrándose en la perspectiva de los miembros de la sociedad mayor o grupos dominantes. Los textos de estudio tienden a reproducir, como medio de aprendizaje, la vida e imágenes de los grupos dominantes, dejando de lado, por ejemplo, la exposición de personas negras o de otros grupos étnicos. En la reforma que requiere el currículum intercultural, los materiales y recursos necesarios para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, debieran incluir y representar hechos y eventos desde diversas perspectivas étnico-culturales, valorando las manifestaciones diferentes de situaciones que pueden resultar significativas para el proceso educativo.

En cuanto a las prácticas evaluativas, éstas debieran adaptarse a las especificidades de alumnos culturalmente diversos y no diseñarse en función de las habilidades y capacidades que el grupo dominante desarrolla debido a su proceso particular de enculturación y socialización. La mayoría de los instrumentos y sistemas de medición, como test de inteligencia y habilidades, han sido creados desde y para los grupos dominantes, hecho que explica que bajo los parámetros de medición de esos instrumentos muchos alumnos culturalmente diversos presentan grandes deficiencias que no se condicen con sus capacidades reales, situación que muchas veces tiende a marginarlos de cursos y clases para alumnos "normales". Sobre todo, los test de inteligencia, principal instrumento cuantitativo utilizado para prever la capacidad cognitiva de las minorías, son irremediabilmente defectuosos en la medida en que poseen un sesgo cultural que favorece a los blancos, varones y de clase media (McCarthy, 1994).

Por último, un tema que atraviesa en forma transversal el quehacer de la escuela e incluye, a su vez, todos los elementos mencionados hasta ahora, vale decir, creencias y actitudes de los docentes, construcción del currículum, prácticas evaluativas, etc., es el currículum oculto. Éste en tanto proceso de transmisión de mensajes implícitos que todos los alumnos aprenden y que forma parte habitual de la escuela, debe ser modificado. Las escuelas en general mantienen actitudes hacia la diversidad que se reflejan en forma subterránea en la cultura escolar, la composición racial o étnica del personal directivo y docente; las imágenes utilizadas, los materiales audiovisuales, etc. Por eso, las reformas

del currículum oculto, que necesariamente pasan por un cambio del currículum explícito potenciándose mutuamente, apuntan a la transmisión de mensajes que muestren a toda la comunidad que la escuela es un lugar de encuentro que celebra la diversidad y la valora positivamente. Teniendo presente que el currículum es un instrumento de selección y transmisión de la cultura, no podemos desconocer que el currículum oculto de las escuelas, refuerza esa selección a través de mecanismos de comunicación, conscientes o inconscientes, que están saturados de interrelaciones personales que conllevan el uso y la negociación del poder (Magendzo, 1991). Por eso, su modificación es importante en orden a implementar procesos que se fundan en contenidos específicos y en la formación de actitudes y valores hacia la diversidad como tal.

III.3 La Estructura Escolar

Con la expresión estructura escolar, se quiere aludir a aquellos elementos que si bien dicen relación con las prácticas habituales de la escuela, se identifican más bien con temas mucho más amplios y que algunas veces escapan al control de la institución misma, primero porque son competencia de un sistema político nacional, regional o comunal, y segundo porque son parte de burocracias administrativas que la escuela se ve obligada a reproducir.

El primer tema que preocupa en este sentido, en orden a las reformas que se requieren para la implementación de la educación intercultural, es el de los liderazgos institucionales, esto es, las posiciones de poder al interior de la escuela y quiénes ejercen esas posiciones de poder. Numerosas investigaciones (Mcgee, 1995), han demostrado que en general los grupos minoritarios están marginados del acceso a cargos administrativos y de poder al interior de las escuelas: la institución escolar refleja la estratificación de raza, etnia, clase social y género que existe en el resto de la sociedad.

Claramente, quienes pertenecen a grupos minoritarios experimentan prejuicios y discriminación. Los valores y normas que legitiman tales conductas están internalizados y se transmiten a los miembros de la sociedad a través de los procesos de socialización. Uno de los objetivos de la educación intercultural es luchar contra la transmisión de aquellas conductas que no se condicen con los principios democráticos que se desea inculcar. Pero, en ese esfuerzo, debe comprometerse la estructura escolar con el fin de facilitar y garantizar la presencia de los grupos minoritarios en los espacios de poder y administración de la institución. Es decir, en una escuela intercultural, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos minoritarios en el nivel de

toma de decisiones. Precisamente, de lo que se trata es que el staff de la escuela, incluyendo los administradores, profesores, consejeros, refleje la diversidad social y cultural presente en la sociedad.

Carece de sentido motivar un cambio de actitudes en los alumnos que valore la diversidad si éstos no observan en el ámbito institucional esa diversidad. Los alumnos necesitan confirmar que la escuela en todo nivel valora y respeta a personas de diferentes grupos. Por el contrario, si muchos de los individuos que los estudiantes ven ocupando cargos de poder y administrativos en la escuela pertenecen al grupo dominante, lo más probable es que el desarrollo de actitudes democráticas se vea entorpecido por tal situación (Banks, 1994).

La administración educativa a nivel nacional, regional y local debería implementar una fuerte política para el reclutamiento y capacitación de personas pertenecientes a grupos raciales, culturales y sociales diferentes, con el fin de hacer patente esa diversidad en todos los espacios formales que la escuela requiere para su funcionamiento adecuado. Esto significa llevar a cabo proyectos que permitan incrementar el número de personal administrativo y profesores que se comprometan con las reformas generales que requiere la educación intercultural, pero a la vez, sean capaces de sentirlos como propias en tanto entienden que esos cambios son para los alumnos, para sí mismos y finalmente para el resto de la comunidad en el esfuerzo de construir y aportar a una sociedad más democrática y solidaria.

Otro de los temas relativos a las reformas de la estructura escolar, es lo concerniente al lugar que ocupan las políticas educativas que emanan de los organismos institucionales competentes. Sabido es que la educación intercultural tiene su origen en países donde la diversidad ha sido una constante más que una excepción. Demandada, como necesaria y justa reivindicación por parte de grupos progresistas marginados del sistema y de la cultura dominante que se han planteado el problema de cómo establecer relaciones de igualdad entre los diversos colectivos al interior de la sociedad, actualmente, y debido a un proceso de institucionalización progresivo, ha pasado a formar parte del discurso pedagógico oficial, quedando normada su aplicación, establecimiento y cobertura a través de leyes, disposiciones y políticas educativas en numerosos países.

Es indiscutible que la educación intercultural se ha transformado en un tema importante porque se ha aceptado finalmente que la diversidad es inherente a toda sociedad, situación que se potencia por el creciente proceso de globalización y por los numerosos movimientos migratorios. Como sea, lo cierto es que esta modalidad educativa

al ser parte del discurso oficial e institucional, es decir, ligado a los espacios de poder formales, se ha organizado en función de numerosos cuerpos legales que conllevan un análisis implícito acerca del rol social que les compete a los grupos minoritarios al interior de una sociedad determinada. Lo que afirmo es que dado que los Estados no son indiferentes al problema de la inmigración y la presencia de colectivos diversos, tras las políticas educativas existe un concepto preciso acerca de la función que los grupos minoritarios deben jugar, esto, porque la acción de la escuela nunca es desinteresada, sus fines dan cuenta de ideas y objetivos claramente establecidos que buscan responder a algunas de las preguntas claves presentes en todo proceso educativo: para qué educar; a quiénes educar; cómo hacerlo; y finalmente por qué hacerlo.

La forma en que las políticas educativas enfrentan el tema de la educación de grupos diversos al interior de la sociedad es determinante, por eso, la educación intercultural exige una coherencia entre las políticas educativas emanadas de los organismos oficiales, políticas que debieran tender a la concreción de los principios fundantes de tal modalidad, democracia y solidaridad; y las prácticas, es decir, la formas específicas en que las escuelas intentan concretar tales principios. Las políticas en todos los casos debieran facilitar la aplicación de la educación intercultural, en términos burocráticos, administrativos, curriculares. Esto significa que un mayor nivel de participación democrática de la comunidad escolar pide estructuras ligeras, disponibles al cambio, descentralizadas, que viabilicen con rapidez y eficacia la acción gubernamental (Freire, 1994).

Precisamente, en la mayoría de los países donde se implementa la educación intercultural o multicultural se han desarrollado cuerpos legales que de alguna forma regulan la manera de llevar a cabo estas iniciativas: reformas educativas; leyes orgánicas; disposiciones educativas especiales, etc., son los marcos dentro de los cuales se norma la educación intercultural y su aplicación. Por eso, la segunda parte de este trabajo, se centra en analizar esas políticas educativas y las normativas legales en contextos nacionales concretos (América Latina), con el fin de conocer la manera en que el tema de la presencia de grupos diversos al interior de una sociedad se ha materializado en los discursos oficiales, es decir, cómo desde las políticas se enfrenta el problema de la educación de tales colectivos.

Segunda Parte
“Educación Intercultural y discursos políticos: Del dicho al
hecho....”

Capítulo I
“Del Lado de Acá y de Allá”

I. Educación Intercultural en el marco del Estado Nación: Política y Ciudadanía

Existe un hecho indiscutible, cual es la estrecha relación entre educación escolar (en tanto proceso de formación institucionalizado), los discursos políticos y los contextos dentro de los cuales éstos cobran sentido. Es decir, dado que la educación es uno de los sectores donde claramente la intervención propia de los Estados es más explícita, no se puede dejar de establecer la conexión necesaria entre política y educación, relación a la cual se debe agregar un término más, el espacio social dentro del cual esos discursos adquieren actualidad. Precisamente, la misión educativa es organizar el contexto, entendido éste como ambiente total que incluye a grupos diversos dentro del tejido social, para la formación-asimilación de esa población en los principios y normas que rigen al colectivo.

La educación intercultural tampoco está al margen de tal constatación, por el contrario, la amplia en orden a reafirmar la ligazón que existe entre los extremos de una situación siempre evidente. Si la educación intercultural ha pasado a formar parte del discurso pedagógico oficial en los numerosos países que intentan aplicarla, es porque de alguna forma u otra el contexto social, es decir, la diversidad, se ha impuesto como una realidad ineludible para los Estados que ven en esta modalidad educativa la forma precisa de enfrentarla y controlarla.

Sin ir más lejos, es posible afirmar que la progresiva institucionalización de la educación intercultural y las normativas que la rigen en diversos Estados nacionales, son producto de situaciones políticas concretas que, con mayor o menor fuerza, han determinado su inclusión dentro de los sistemas educativos de países que han debido hacerse cargo de los problemas relativos a la inmigración o la presencia de minorías que expresaron sus demandas y justas reivindicaciones.

Para corroborar lo que afirmo basta revisar la historia del nacimiento de la educación intercultural o multicultural en contextos sociales precisos. Ello nos demostrará que en todos los países donde actualmente ésta se ha implementado, se han desarrollado hechos que dicen relación con la irrupción y presión en la vida pública de grupos inmigrantes y minorías sociales que, no aceptando la homogeneización que define las iniciativas generales (políticas sociales) y educacionales de los Estados, han comenzado a exigir la inclusión de su historia, experiencias y valoraciones en los procesos de socialización y escolarización.

Si bien la educación intercultural es una necesaria reivindicación de grupos sociales diversos frente a los problemas de rendimiento escolar, los problemas de adaptación, marginación, exclusión social, desvalorización y discriminación al interior de la sociedad, demandas acompañadas por luchas y movilizaciones, el que se haya institucionalizado demuestra que para los Estados nacionales es una necesidad “controlar” un conflicto que puede ser mayor porque sus alcances son políticos, económicos y sociales. Por tanto, la educación intercultural se movería en un espacio fronterizo entre aquello que los grupos minoritarios entienden que es una reivindicación para acceder en forma igualitaria a la vida social y política de la sociedad y, por otra parte, entre aquellas acciones de control social que los Estados inevitablemente ejercen para mantener un orden que reduzca las posibilidades reales de cualquier tipo de conflicto que amenace los “intereses superiores” del Estado nación, es decir, la misma gobernabilidad. Esta es una tensión permanente que impide calificar la educación intercultural, y cualquier iniciativa estatal, como pura y exclusiva reivindicación o como solamente control.

Al enmarcar la educación intercultural o multicultural dentro de un sistema mayor de acciones intencionadas que se ejecutan para satisfacer una necesidad, otorgándole el estatuto de política social, resulta inevitable hacer patente esa tensión que se mueve entre ambas dimensiones, esto es, el control y la respuesta a esa demanda. Este es un hecho común dentro del proceder del Estado, porque todas las políticas (no sólo las educativas), destinadas a responder a problemas de grupos concretos y en ámbitos diversos, mantienen y prolongan esa suerte de indeterminación que es funcional y útil a los extremos de la tensión: es la necesaria construcción de hegemonía lo que empuja a los programas oficiales -que seguirán siendo de los intereses dominantes- a atender e incluir, en espacios acotados y objetivos, las demandas e iniciativas que expresan a las clases subordinadas (Palma, 1998). En ese sentido, es control porque para el Estado existe un hecho primordial, que es asegurar la gobernabilidad, para lo cual se institucionaliza esa demanda para responder eficientemente a ella. Pero también es reivindicación porque representa la legítima aspiración de quienes han sido históricamente marginados y su inclusión dentro del aparato estatal, lo que de alguna forma garantiza la adquisición de una cierta “visibilidad” social.

Lo importante de todo esto es hacer constar que no es posible entender la educación intercultural sólo como el triunfo de un sector de la sociedad que lucha por justas demandas que apelan a su inclusión dentro del colectivo -para permitir desde la equidad educativa mejores rendimientos y también respeto por las manifestaciones

culturales propias- sino también se debe considerar que para el Estado responder a la demanda de un grupo determinado es asegurar una forma de regulación y control, lo cual en última instancia nos muestra que el poder no es atributo únicamente de un aparato burocrático institucional. El poder, precisamente, al imponer límites, abre la posibilidad a un contrapoder que es resistencia y transgresión, y tal tensión es su dinámica.

Inevitablemente, al adentrarnos en ese plano nos ubicamos en un tema central, cual es la relación que establece el Estado con los grupos subordinados y las acciones que dirige éste hacia aquéllos, además, de las posibilidades reales de actuar que tienen estos grupos en el marco regulador que el Estado instaura. Situados en este último ámbito, es importante asumir que se abren espacios en los cuales las organizaciones populares o los grupos subordinados más conscientes (minorías, etnias, etc.), pueden ensayar formas alternativas para el uso de los recursos estatales, lo cual, en última instancia muestra que no todo lo que hacen los grupos populares es expresión de la subordinación, es decir, cada grupo concreto es portador de percepciones y capacidades aprendidas y elaboradas en su experiencia que no corresponden necesariamente a las enseñanzas de la dominación, sino que expresan sus propios esfuerzos por construir un mundo de vida que los interprete adecuadamente.

Afirmar el potencial de cambio real de las iniciativas estatales, sistematizadas y ordenadas en políticas sociales, pareciera contradictorio con la lógica bajo la cual funciona el Estado, porque ellas parecen más bien encaminadas a fortalecer la reproducción dado que son impulsadas en una línea de control social que se instala como el objetivo central de la política. Pero en función de lo expresado anteriormente, en relación a las capacidades de los grupos subordinados, existen espacios e iniciativas (aun en lo estatal) en que se puede propender a la constitución y fortalecimiento de sujetos colectivos, donde los participantes e involucrados ejercitan y desarrollan la asociatividad, iniciativa, conciencia y responsabilidad social. La educación práctica de los sujetos colectivos (autores responsables de la transformación de su propia realidad), es el rendimiento que pueden entregar las políticas sociales, y esa capacidad es condición necesaria para emprender cualquier cambio en la sociedad (Palma, 1998).

Todo ello es especialmente importante para lo referido a la educación intercultural. Porque si bien es una iniciativa ordenada institucionalmente desde el Estado, abre el camino a la constitución y fortalecimiento de sujetos activos y conscientes capaces de modificar su realidad inmediata. Es decir, la educación intercultural es una posibilidad cierta para lograr el empoderamiento de los grupos minoritarios en orden a las transformaciones

sociales que garanticen su inclusión igualitaria, como sujetos de derechos, en la sociedad. La participación que permite la educación intercultural encamina hacia la consolidación de sujetos colectivos, desarrollando en ese camino identidad de grupo y profundizando ciudadanía.

Por eso, otro tema íntimamente relacionado que se desprende de esta problemática es el de la ciudadanía en las sociedades actuales, porque en la posmodernidad las nuevas formas de ejercicio de ésta se redefinen para sostener un estatuto que amplía tal condición respecto de aquéllas consideradas tradicionales y ligadas a la obtención de derechos. Si bien no se da por superada esa situación, en la medida en que siguen siendo válidas las demandas de derechos civiles, políticos, económicos y sociales, el impacto de la posmodernidad en el campo cultural, de la globalización en el campo político-económico y de la revolución de la información en el campo tecnológico, confluyen en un nuevo escenario de ciudadanía (Hopenhayn, 2001). Una de aquellas nuevas formas, siguiendo al mismo autor, dice relación con la diferenciación de los sujetos en orden a afirmar la diferencia y la promoción de la identidad, así, por ejemplo, “prácticas que son definidas por sujetos colectivos fuera de la esfera laboral y territorial, y más en la esfera de la subjetividad, hoy son politizadas y llevadas a la lucha por derechos y compromisos: diferencias de género, etnia, práctica sexual, consumo de drogas, minorías de credo, culturas tribales arcaicas y posmodernas, y otras.”⁶⁶ La lucha por la politización de esas prácticas es lo que se ha dado en llamar la “izquierda cultural”⁶⁷, movimiento heterogéneo que agrupa a diferentes colectivos de protesta como las feministas, homosexuales, grupos étnicos, etc., todos ligados por su condición de minorías y que aspiran a un reconocimiento de su situación específica al interior de sociedades complejas. Pero lo que caracteriza a esos movimientos es su clara opción por el respeto de la diversidad, sin pronunciarse, al menos explícitamente, por temas tan importantes como la distribución de la riqueza y el aumento de las desigualdades entre ricos y pobres o la precarización de las condiciones laborales.

Poner de relieve las reivindicaciones propias del ámbito cultural resaltando la valoración de las diferencias y su legitimidad social trae consecuencias concretas para el ejercicio de la ciudadanía, consecuencias que tampoco deja indiferente a los Estados, porque en este nuevo escenario los “conflictos culturales se hacen más políticos porque se tornan efectivamente más descarnados y violentos y, por lo mismo, fuerzan a la

⁶⁶ Hopenhayn, M. (2001). Viejas y Nuevas forma de la Ciudadanía. *Revista de la CEPAL*, 73, 117-128, pág. 119.

⁶⁷ Término utilizado por el filósofo norteamericano Richard Rorty.

intervención del poder... pero también se hacen más políticas las demandas culturales porque el sistema político, dadas sus dificultades para responder a las demandas sociales tradicionales y comprometerse con grandes proyectos de cambio, encuentra en el mercado de demandas culturales un lugar propicio para seguir en competencia. Así, por ejemplo, es más fácil proponer educación bilingüe en Bolivia que revitalizar la reforma agraria, o un canal de televisión para mujeres que una distribución de la riqueza que beneficie a los hogares encabezados por mujeres.”⁶⁸

Precisamente, el orden social regulado por el creciente proceso de globalización facilita al Estado asumir aquellos roles designados como “culturales”, porque los problemas económicos de fondo, por ejemplo, ya no son competencia de sus atribuciones debido a que escapan a los ámbitos de su acción directa.

Fácilmente podríamos constatar que, sin duda, la situación de las minorías en general ha mejorado bastante en relación a algunos años atrás; estos grupos han alcanzado un nivel de visibilidad social que juega a favor del respeto de sus derechos fundamentales, disminuyendo los problemas de discriminación y racismo, al menos desde lo “políticamente correcto”. Pero, por otro lado, la desigualdad en nuestras sociedades ha aumentado en forma alarmante, las diferencias entre los países del primer y tercer mundo son cada vez mayores, la miseria endémica golpea con más fuerza los hogares de millones de seres humanos, los jóvenes poseen más información respecto de sus padres, pero al menos en Latinoamérica la tasa de desocupación entre los primeros duplica a la del resto de la población, los indígenas son testigos impotentes de la expropiación de sus tierras ancestrales, los inmigrantes en su mayoría están destinados a trabajos poco calificados, etc. Con todo esto quiero afirmar que es un deber del Estado y de la sociedad civil compatibilizar los valores que nacen del respeto a las diferencias y la autodeterminación de los sujetos, en tanto reivindicaciones válidas, y las políticas económicas y sociales que hagan efectivos esos derechos con aquéllos más básicos. De lo que se trata es de buscar ese justo equilibrio entre lo que se constituye en demanda y lo que desde el Estado se ejecuta como respuesta y satisfacción a esa demanda. En rigor, “las políticas contra la discriminación de la diferencia (que promueven derechos civiles, políticos y culturales) deben complementarse con políticas sociales focalizadas hacia los grupos objetivamente más discriminados, vale decir, en condiciones más

⁶⁸ Op. Cit. pág, 120.

desventajosas para afirmar su especificidad, satisfacer sus necesidades básicas y desarrollar capacidades para hacer uso positivo de su libertad.”⁶⁹

Derechos como la educación, el trabajo, la salud, la vivienda y otros más considerados primarios, continúan siendo inalienables para todos los grupos sociales y en especial para quienes por su condición minoritaria han sido históricamente marginados y excluidos, pero tales derechos deben ser entendidos bajo un nuevo concepto de igualdad que nace de una comprensión multicultural y del derecho a la diferencia, sin que esto sea un aval para extender las condiciones de producción y reproducción de la exclusión socioeconómica (Hopenhayn, 2001).

La educación intercultural adquiere mayor importancia en este nuevo escenario social y político, porque desde el rescate de las particularidades y especificidades de los grupos que entran en articulación en un proceso común, permite el encuentro de diversidades constructoras de sentido y realidad a través de la comunicación. Al dar cabida a las expresiones culturales se está dando un paso en el reconocimiento positivo de las identidades, facilitando el empoderamiento de grupos sociales para desde una perspectiva crítica aportar a la construcción de una sociedad más democrática y solidaria que reivindique la diferencia en un marco de igualdad social, política y económica. Pero a la vez, esta nueva modalidad educativa se inscribe dentro de un paradigma holístico que no sólo apela a la valoración de las diferencias, sino también a la promoción de aquellas habilidades precisas que permiten a los alumnos desenvolverse y responder adecuadamente a las exigencias de un mundo que valora por sobre todo la información y el conocimiento.

El proceso de institucionalización progresivo que caracteriza el avance no sólo de la educación intercultural, sino también de aquellas políticas sociales que rescatan la diferencia para valorizarla y otorgarle un grado de mayor visibilidad social, cobran sentido y especificidad en el marco del Estado nación, con todas las regulaciones y ordenamientos burocráticos que ello supone, representando uno de los extremos de la tensión antes mencionada entre la demanda y su satisfacción.

Puestos en el lugar de la demanda, es decir, la reivindicación, es obligación hacer referencia al contexto social y político dentro del cual ésta tiene cabida, porque las movilizaciones en orden a proponer modificaciones en las formas tradicionales de enfrentar el tema de la diferencia en educación, remiten invariablemente a un contexto claro y preciso caracterizado en algunos casos por un clima de conflicto y desagrado

⁶⁹ Op. Cit. pág, 122

social en el cual, aquellos colectivos denominados minoritarios generalmente aliados con otros grupos progresistas, han comenzado a ejercer grados ascendentes de presión para hacer evidente su malestar.

Si bien no en todos los casos los conflictos han sido necesariamente “explosivos” de alguna forma u otra es el contexto, sea éste el que sea, el que ha determinado finalmente el surgimiento y la institucionalización de iniciativas como la educación intercultural.

Todo esto queda más claro si nos atenemos al origen de esta modalidad educativa, precisamente, en el marco de los Estados nación donde se aplica⁷⁰. Por ejemplo, en la mayoría de los países de Europa la educación intercultural o multicultural nace como una reflexión sobre la presencia en las escuelas de minorías generalmente inmigrantes. En Gran Bretaña, inmediatamente después de la segunda guerra mundial el problema de la inmigración ha ganado una nueva importancia política, primero porque comienza a ser “importada” mano de obra, generalmente de las ex colonias como grupos negros y del continente indio, para llevar a cabo la labor de reconstrucción (Figuroa, 1995). La presencia de estos grupos no dejó indiferente al Estado ni mucho menos al resto de la población blanca. Es más, en algunos casos se generaron diversos conflictos y enfrentamientos violentos, lo que en última instancia fue alimentando un racismo creciente. Como sea, lo cierto que es ese conflicto preciso el que se erige como marco dentro del cual comienza a reflexionarse sobre cómo enfrentar este problema desde el ámbito de la educación.

En Francia la situación no es tan distinta. Tal como en Inglaterra es la presencia de inmigrantes provenientes de las ex colonias, en este país es la llegada de grupos originarios del Magreb y las consecuencias sociales que ello implicó -así como las presiones sociales que desde el movimiento de mayo del 68 comienzan a exigir mayor democratización en todos los espacios de la vida cotidiana y especialmente en educación- lo que se constituye en antecedentes inmediatos de las medidas educativas en Francia. Holanda y los países escandinavos tampoco están al margen de esta realidad, por el contrario, confirman que es el contexto social ligado a una situación de conflicto, expresado a veces en resistencias al interior de las escuelas y marginación de grupos sociales, lo que finalmente ha impulsado al Estado a hacerse cargo de esta problemática.

⁷⁰ Sobre este tema se volverá con mayor énfasis en las páginas siguientes.

El caso español, relativamente más reciente, se levanta como otro antecedente que confirma el supuesto inicial. En efecto, España como puerta de entrada a Europa de numerosos colectivos ha debido enfrentar, desde la década del ochenta y con más fuerza en los últimos años, el problema que supone la presencia de esa población inmigrante y las actitudes de rechazo y racismo que se han hecho presente en el resto de la población.

Lo que ocurre en norte y Sudamérica se orienta en la misma dirección. En Estados Unidos la educación multicultural si bien no nace, explícitamente al menos, como una reivindicación del movimiento por los derechos civiles de los sesenta y setenta (Banks, 1995), se nutre de ese proceso mayor en tanto se plantea como un nuevo campo educativo que elabora sus planteamientos recogiendo elementos de los estudios étnicos, de género y otros que sí se comprometen e identifican con la lucha por los derechos civiles de esos años. Del mismo modo, en Latinoamérica, aunque nace al alero de la institucionalidad de los Estados, la educación intercultural bilingüe se liga fundamentalmente a un movimiento de repensamiento global sobre el rol de los indígenas en los Estados nacionales donde éstos habitan y las luchas por lograr su inclusión en un marco de respeto a sus culturas ancestrales, me refiero al movimiento indigenista.

La intención de toda esta reflexión ha sido sentar las bases que nos acerquen a la comprensión política del tema en cuestión en los términos ya señalados, y la tensión que subyace entre los extremos de una relación siempre dinámica, porque ello nos facilita realizar una aproximación a la educación intercultural considerando otros ámbitos de análisis, que si bien suponen lo educativo, lo amplían, abriendo la discusión hacia otros horizontes también inherentes a ella. Con esto quiero hacer notar que en este apartado la dimensión de trabajo para el estudio de la educación intercultural es eminentemente política, primero porque es importante conocer los contextos y conflictos sociales dentro de los cuales se inserta e inicia esta modalidad educativa, esto es, el problema de su origen reivindicativo, y segundo, entender cómo los Estados nacionales han dado respuesta a esas exigencias, formulando leyes y disposiciones para regular su funcionamiento y establecer formas precisas control. Para ello, pretendo exponer brevemente los procesos de institucionalización de la educación intercultural y cómo desde las normativas legales de los estados nación latinoamericanos se enfrenta el desafío de educar en la diversidad.

II. La Educación Intercultural Bilingüe y el Pensamiento Indigenista

En Latinoamérica existe un vínculo definitivo entre la educación intercultural bilingüe y lo que se ha dado en llamar el pensamiento indigenista, entendido éste como la reflexión criolla y mestiza sobre el indígena (Huenchuan, 2002), que ha cristalizado en numerosas políticas de acción dirigidas a los grupos étnicos del continente, por un lado, y entre los movimientos de reivindicación que buscan poner de relieve en el debate nacional la situación específica de los indígenas, por otro.

Una vez más es posible constatar la presencia de esa dualidad a la que se aludía anteriormente y que se sitúa entre la demanda de un grupo determinado de la población y la satisfacción que el Estado realiza para dar cuenta de esa necesidad. La educación intercultural bilingüe se ubica, entonces, en ese espacio que queda delimitado por el movimiento de reivindicación indígena y el pensamiento indigenista, en tanto respuesta institucionalizada a tal problemática. Por tanto, es preciso realizar un breve análisis de la evolución de esa tensión y conocer cuáles han sido las ideas que finalmente han dado origen y cabida en el marco de los Estados nacionales del continente a la modalidad educativa en cuestión.

Un primer tema que exige nuestra atención es delimitar claramente qué se entiende por indígena, porque dicho concepto justifica todas las intervenciones que se realizan tomando en cuenta tal condición en tanto categoría social. En el desarrollo del pensamiento indigenista institucionalizado ha existido un amplio abanico de definiciones acerca del término que nos ocupa (Huenchuan, 2002), la mayoría de ellas superadas y desechadas por insuficientes y porque no dan cuenta a cabalidad de la cualidad específica que supone lo indígena. Criterios biológicos, lingüísticos y culturales resultan poco acertados a la hora de definir y comprender el desarrollo de las étnias en Latinoamérica.

En primer lugar, lo biológico remite a precisiones raciales que implican que aquello que distingue al indígena del resto de la población es su raza, sin embargo, la realidad de los indígenas latinoamericanos es cercana al mestizaje biológico y cultural, de manera que no existiría esa "pureza racial" que nos permita hablar de éstos como grupo aparte y distinto.

Los mismo ocurre con el criterio lingüístico, porque obligados a vivir en una sociedad que no es la propia y ha desenvolverse adecuadamente en ella, los indígenas han abandonado su lengua de origen y han asumido, en algunos casos, el bilingüismo, mientras que en otros hay comunidades donde los idiomas vernáculos están en proceso

de perderse definitivamente porque las nuevas generaciones han adoptado como lengua primera aquella que caracteriza a la sociedad mayoritaria.

Por último, lo referido a la cultura tampoco facilita la comprensión total de la complejidad que implica lo indígena, porque gran parte de las comunidades, si no todas, han adquirido elementos occidentales que han incorporado en su quehacer cotidiano, estableciéndose una suerte de “mestizaje cultural”.

Si se ha propuesto que las categorías raciales, lingüísticas y culturales resultan insuficientes para comprender la especificidad indígena, debiéramos aceptar que ésta se define más bien por otras consideraciones que apuntan hacia su aspecto político. En efecto, “indígena no es una condición en sí-como nos dice Bonfil-, sino una relación entre Pueblos y Estados,-como nos dice Toledo-, siendo, por tanto, una categoría política.”⁷¹

De lo que se trata es de afirmar que la especificidad de lo indígena viene dada por una relación que se establece entre un pueblo originario y el Estado dentro del cual éste existe. Huenchuan (2002)⁷² cita un texto de Toledo que expresa esta situación:

“Un pueblo originario es convertido en indígena en tanto ha sido colonizado y marginalizado por un Estado nacional, y en tal proceso han sido conculcados sus derechos colectivos que le son inherentes como pueblo: al control de su propio desarrollo cultural, lingüístico, económico y político, en su territorio ancestral.”

Por tanto, la condición de indígena es un proceso que se ha constituido desde la colonia misma, momento en que un grupo blanco y criollo pasa a ocupar una posición privilegiada en desmedro del otro: los indígenas. Tal situación ha desencadenado el desarrollo de una historia plena de desigualdades que han caracterizado la vida de los grupos étnicos. De hecho los procesos de marginalización de las étnias de la vida nacional tienen su origen en el descubrimiento y conquista de América cuando una cultura se superpone a la otra. Sin embargo, esta situación de marginación lejos de disminuir o superarse con la llegada de la independencia en los numerosos países del continente, determinando el nacimiento de los primeros Estados nacionales, se acentúa todavía más, porque “el Estado liberal nacido a imitación de su homónimo europeo, ante la necesidad de resolver el dilema civilización o barbarie, prefirió la marginación y exclusión de las étnias renunciando a su pretendida integración y apostando a la

⁷¹Huenchuan, C. (2002) El Pensamiento Indigenista Mexicano. Desde la Revolución Mexicana al Levantamiento Zapatista en Chiapas. *Revista América Latina*, 2, 121-165, pág. 125.

⁷² Op. Cit. pág, 125.

progresiva extinción de sus lenguas,”⁷³ aunque tal exclusión opera en ámbitos más amplios y dramáticos que lo puramente lingüístico.

La tradición liberal en la cual se sustentan los nuevos Estados nacionales condujo inevitablemente a la negación de la personalidad política propia de los pueblos indios (Bonfil, 1982). Los resultados de tal situación fueron catastróficos, porque “la independencia política de los Estados latinoamericanos no corrigió, en lo interno, muchos de los problemas básicos que acarreaban los pueblos indios desde la instauración del régimen colonial, y en cambio sí generó una embestida en gran escala contra las tierras, las formas de organización y las identidades sociales de las comunidades étnicas.”⁷⁴ Las consecuencias de todo ello no se hicieron esperar: disminución de la calidad de vida y empobrecimiento progresivo, marginación de los bienes y servicios que se ofrecían al resto de la población y por sobre todo, la negación de la presencia indígena en los espacios de poder y decisión, impidiendo avanzar hacia una sociedad más democrática y justa que se reconozca como multiétnica.

Esta situación ha sido compartida por la mayoría de los países de la región y denunciada permanentemente por los movimientos indígenas, que han buscado el reconocimiento de derechos en distintos sectores que podrían agruparse en el establecimiento de un estatuto político; el derecho a organización social; desarrollo económico y social autónomo; y el desarrollo lingüístico y cultural.⁷⁵ Sin embargo, llegar a tales exigencias ha sido un proceso paulatino que ha supuesto largas luchas desarrolladas a lo largo del siglo XX y el tránsito por apuestas teórico-políticas que han determinado las formas en que los Estados han enfrentado la cuestión indígena.

También, son un aspecto importante los modos específicos en que los mismos indígenas se han hecho sujetos de su propia historia para lograr aquellas transformaciones necesarias que garanticen su inclusión en la vida social y política de los Estados, en un marco de respeto a sus costumbres y territorios ancestrales. Por tanto, conocer la dimensión teórica y política que ha marcado las relaciones entre el Estado y los indígenas es una necesidad para situar adecuadamente en este contexto global la irrupción de la educación intercultural bilingüe.

⁷³ Barnach-Calbo, E. (1997) La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33, pág. 21.

⁷⁴ Bonfil, G. (1982) El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización. En: Bonfil, G. et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, FLACSO, 131-145, pág. 137.

⁷⁵ Cfr. Barnach-Calbo, E. La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 13-33.

Durante el transcurso de los siglos XIX y XX los Estados nacionales enfrentaron de diversa forma las problemáticas nacidas de la cuestión indígena, siendo las principales corrientes aquellas que apelaban, en primer lugar, a la integración de éstos al resto de la sociedad, proceso conocido como indigenismo integracionista que en el fondo es exclusivamente asimilación; luego, durante el desarrollo del pensamiento marxista se suponía que los indígenas de una forma u otra debían constituir junto al campesinado un grupo de clase homogéneo que luchara por la superación liberadora de la estructura de dominación de clase, corriente denominada etnomarxismo; el etnodesarrollo, entendido como la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación (Bonfil, 1982), corriente nacida al alero del espacio académico, es la fase previa y antecedente en la constitución del pensamiento autonómico, que guiará el avance del movimiento indigenista más o menos desde los años noventa en adelante.

Si bien antes de la década del ochenta, década en que adquiere mayor fuerza el pensamiento ligado al etnodesarrollo, se tenía conocimiento de algunas iniciativas de trabajos ligadas a la educación bilingüe, es a partir de ese momento, y posteriormente en función del pensamiento autonómico, donde tiene cabida formalmente la educación intercultural bilingüe en tanto proceso educativo que busca potenciar la escolarización de los grupos étnicos en un marco de respeto a su cultura y su lengua. Desde ese momento, los Estados comienzan a hacerse cargo de la presión ejercida por los indígenas y organizaciones afines, proponiendo y organizando al interior de su institucionalidad esta modalidad educativa, modificando sus estructuras formativas tradicionalmente asimilacionistas. Un claro signo de ese cambio es que si bien ha sido una constante la falta de preocupación de los Estados por los pueblos originarios, es a partir de los años ochenta que esta situación tiende a modificarse, al menos así lo expresan las distintas constituciones políticas y cuerpos legales de numerosos países del continente que comienzan a “hacerse cargo” de esta nueva visibilidad social que adquiere lo indígena (Poblete, 2002).

El proceso de integración, conocido como indigenismo integracionista (Bonfil, 1987), se desarrolla en etapas diversas que determinan la forma de afrontar la presencia de los grupos étnicos al interior de los Estados nacionales del continente. Sin embargo, el rasgo común es ser consecuente con un proyecto global que busca el desarrollo modernizador político y económico de los países latinoamericanos.

No es de extrañar que para la concepción desarrollista se viera a los indígenas y sus culturas (formas de tenencia de la tierra, estructura social y política, religiones, lengua, etc.) como uno de los principales obstáculos para el objetivo mayor que ya se había trazado: el progreso. En efecto, se asumió que las verdaderas causas del subdesarrollo se encontraban en el atraso, el primitivismo y la falta de modernidad; pero también se asumió que quienes representaban y encarnaban esos obstáculos con total claridad eran precisamente los indígenas. Desde ese momento comienza a verse la diversidad como un problema al desarrollo, a la construcción nacional, a la modernización, al anhelado progreso (Bonfil, 1987). Las políticas que se llevan a cabo en ese momento tienen una clara finalidad: “lograr que los indios dejaran de ser indios mediante el sencillo expediente de cambiar su cultura por la cultura dominante. Se trataba de desindianizar estos países.... La cultura india, concebida siempre como inferior, debía ser substituida por otra cultura, la cultura dominante occidental y cristiana.”⁷⁶

En lo que concierne a las políticas educativas, las repercusiones de tales concepciones en el espacio escolar no se hicieron esperar. De hecho, la escuela es el gran instrumento “enculturador-aculturador” para lograr la pretendida integración. En ese sentido, históricamente los Estados han fijado políticas educacionales hacia los pueblos indígenas impositivas y excluyentes, coherentes con la realidad de los grupos pertenecientes a la cultura dominante, buscando la creación de una identidad nacional que no reconoce ni asume la condición pluriétnica de los países del continente, marginando de los planes y programas de estudio los contenidos que pudiesen considerar a las culturas originarias y la conservación de su patrimonio (Poblete, 2002).

Las naciones modernas en su afán por construir los ideales de unidad, confundido éste con uniformidad y homogeneidad, para avanzar en forma segura al desarrollo, “utilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento, no para educarse y construir conocimientos, sino como sustituto de las armas para el etnocidio o la evangelización y se pretende que, por medio de la educación, desaparezca la identidad étnica y lingüística, como si esta tuviera que ver con el proceso real de aprendizaje.”⁷⁷

En el esfuerzo por eliminar la diversidad se acudió y se acude a métodos coercitivos y violentos: utilizar maestros que solo hablaran castellano (o portugués), cambiar la ropa de los niños que asisten a las escuelas, eliminar toda posibilidad de usar

⁷⁶ Bonfil, G. (1987) Los Pueblos Indios, sus Culturas y las Políticas Culturales. En: Canclini, N. Ed. (1987) *Políticas Culturales en América Latina*. México, Grijalbo, 88-125, pág. 91.

⁷⁷ Nahmad, S. (1982) Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio o Etnodesarrollo? En: Bonfil, G. et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, FLACSO, 161-182, pág. 166.

los recursos culturales propios e introducir los recursos de la cultura nacional que en el trasfondo representaban la continuidad del sistema colonial: Europa en América (Nahmad, 1982). Frente a tal realidad se han construido los procesos de enseñanza-aprendizaje en el continente, descartando otorgar algún matiz de visibilidad y participación a la diversidad cultural al interior de las aulas, como una forma válida y necesaria para la construcción no sólo de conocimientos sino de relaciones respetuosas de esa diversidad.

Debemos concluir que resulta imposible “negar que las políticas educativas...no han privilegiado un análisis profundo de nuestra realidad pluricultural, pluriétnica y plurilingüe con miras a la diversificación de los métodos y contenidos educativos, caracterizándose más bien, por sus políticas centralistas y uniformadoras tendientes, aunque sin lograrlo, a una completa asimilación de las poblaciones indígenas a la cultura nacional. El objetivo implícito ha sido la asimilación para lo cual se han utilizado numerosos mecanismos de dominación, siendo la escuela el instrumento fundamental de cambio.”⁷⁸

Las consecuencias que han generado en el ámbito educativo las políticas del indigenismo integracionista, apuntan al alejamiento y abandono del sistema educativo de los grupos étnicos, marginándose del proceso de avance del resto de la población, en unos casos, mientras que en otros la expresión de esa política se ha visto reflejada en bajos niveles de logros académicos. En efecto, en cuanto al abandono, sólo uno de cada dos niños indígenas logra terminar la primaria, y el promedio de repetición es del 20% al 30% de dicho nivel, concentrado en un 40% a 50% en el primer grado, la tasa más alta de cualquier región del mundo (Barnach-Calvo, 1997).

Bajo todo punto de vista las políticas integracionistas fueron y siguen siendo un verdadero fracaso, primero porque el modelo desarrollista que las inspiró colapsó y segundo porque potenciaron, sin quererlo, el nacimiento de las organizaciones políticas indígenas (organizaciones que bajo tal lógica debían desaparecer).

Esto significa que en un proceso constante los indígenas se han hecho sujetos de su propia historia, ampliando sus preocupaciones hacia ámbitos hasta entonces negados: la transformación social y política. Basta revisar las numerosas conferencias mundiales que desde los años setenta se vienen sucediendo y que ponen en el centro del debate las problemáticas indígenas, para comprobar que éstos han adquirido mayor visibilidad a nivel global. Las nuevas reivindicaciones territoriales, culturales, políticas, etc., comienzan

⁷⁸ Supanta, A. (1995) La Ley Indígena y los Desafíos para Implementar una educación Intercultural Bilingüe en Chile. En: MINEDUC-CONADI (1995) *Calidad, Identidad, Diversidad: Conversaciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, MINEDUC-CONADI, 17-22, pág. 17.

a ser escuchadas por los Estados nacionales hasta esos momentos sordos a dichas demandas.

En ese marco surge el etnodesarrollo como alternativa a la integración-asimilación indígena y al etnomarxismo, corriente que con un lenguaje diferente propone la formación de una clase social única compuesta por campesinos e indígenas: juntos deberán luchar por la transformación de aquellas estructuras económicas que reproducen las desigualdades. Se trata, una vez más, de lograr que los indígenas dejen de lado sus especificidades, pasando de una situación de casta a una situación de clase (Bonfil, 1982). Sin embargo, la lucha de los Estados por hacer que los indios dejen de ser indios ha fracasado: las evidencias muestran que la mayoría de los grupos indígenas latinoamericanos han empezado a participar activamente en los procesos de transformación social, adquiriendo en muchos Estados grados de protagonismo que para las clases dominantes-blancas resulta peligroso: ejemplos paradigmáticos son el levantamiento indígena del Ecuador de 1990, la Marcha por el Territorio y la Dignidad de los Pueblos indígenas en Bolivia el año 1991, la irrupción del EZLN en México y las movilizaciones mapuches por la mayor participación y la recuperación de sus tierras ancestrales en el sur de Chile, conflicto de interés nacional (Poblete, 2005).

El etnodesarrollo, concepto propuesto en el marco de una reunión técnica internacional convocada por UNESCO y FLACSO en diciembre del año 1981 en San José de Costa Rica, es definido como:

“Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo étnico es la unidad político-administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo dentro de un proceso creciente de autonomía y autogestión.”⁷⁹

En la definición propuesta, hay algunos términos claves que requieren ser aclarados, sin embargo, pienso que la mayor complejidad se presenta a la hora de

⁷⁹ Cfr. Declaración de San José, en Bonfil, G. et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, FLACSO.

enfrentar el tema del ejercicio de la autodeterminación o régimen de autonomía, fundamentalmente porque ésta es la tendencia que se viene imponiendo en el debate más o menos desde los inicios de la década del noventa y representa una clara superación de las formas tradicionales del pensamiento indigenista, esto es, la integración y el etnomarxismo.

La autonomía representa un campo que organiza y dota de sentido comprensivo a todas las reivindicaciones de los pueblos indígenas (Huenchuan, 2002). De esta forma, las demandas actuales de éstos se ordenan bajo aquel paradigma que básicamente, según la misma autora, quien sigue a Díaz Polanco, se refiere a un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades [o regiones] integrantes, las cuales escogen así sus autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos.⁸⁰

Los elementos constitutivos del régimen de autonomía son en primer lugar el territorio, es decir, no sólo tierras para la producción sino un espacio dentro del cual desplazarse libremente, luego, un estatuto legal que otorgue legitimidad jurídica dentro del juego legalista de los Estados nacionales, derivándose de este derecho el de autonomía política y finalmente los derechos lingüísticos y culturales (Varese, 1982).

No cabe duda que las propuestas autonómicas han encontrado detractores en el seno de los Estados nacionales, donde grupos de intereses económicos aún sostienen la necesidad de la integración de los indígenas para optar al desarrollo y progreso común, sin embargo, son los propios grupos étnicos quienes ven en la autonomía la única y real posibilidad de avanzar hacia un verdadero crecimiento dentro de los países donde existen, proceso que se ha visto potenciado por el establecimiento del régimen de autonomía en las regiones norte y sur de la Costa Atlántica del Caribe, llevado a cabo por la Nicaragua Sandinista en 1987 y, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que ha terminado por legitimar al interior de las organizaciones indígenas la voluntad de luchar por sus derechos políticos, económicos y culturales, para alcanzar visibilidad social, en un marco de respeto a sus tradiciones ancestrales.

Lo cierto es que, como se mencionó anteriormente, los indígenas han buscado el reconocimiento de sus derechos en cuatro sectores fundamentales: el establecimiento de un estatuto político; el derecho a organización social; desarrollo económico y social

⁸⁰ Cfr. Huenchuan, S. (2002) El Pensamiento Indigenista Mexicano. Desde la Revolución Mexicana al Levantamiento Zapatista en Chiapas. *Revista América Latina*, 1, 121-165.

autónomo y finalmente el desarrollo lingüístico y cultural. Sea de ello lo que fuere, es importante hacer constar que la educación intercultural bilingüe se inscribe en esta nueva perspectiva que busca potenciar los ámbitos de la cultura propia en comunicación y apertura con aquellos aspectos específicos de la cultura occidental de los países del continente (interculturalidad), ello, mediado por la utilización de la lengua vernácula y la incorporación del castellano como segundo idioma (bilingüismo).

En cuanto a la implementación de la EIB, históricamente podemos situar las primeras experiencias cercanas a tal modalidad en la década del sesenta, e incluso antes, cuando maestros indígenas de Ecuador, Perú, Bolivia y México, en los años treinta, plantearon algunas iniciativas autogestionadas que apuntaban en lo general al rescate de las culturas y lenguas autóctonas. Obviamente, los estados mostraron escaso interés por tales actividades condenándolas a la desaparición por falta de apoyo de todo tipo (Barnach-Calvo, 1997). También, y en forma previa a la aplicación de la educación intercultural bilingüe, se puede decir que el concepto de biculturalidad precedió al de interculturalidad. Se sabe que tales iniciativas respondían a los intentos asimilacionistas que pretendían ser funcionales al fin integrador. El supuesto de la educación bicultural y bilingüe es que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. Pero, “el matiz importante era que si la lengua materna se usaba como puente para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría el tránsito a la cultura mayor.”⁸¹

Sin embargo, es a partir de los años ochenta, en el marco de la coyuntura teórica y política derivada del etnodesarrollo y con mayor fuerza de las ideas autonómicas, que esta situación tiende a cambiar, al menos así lo expresan las distintas constituciones políticas y cuerpos legales que se han puesto en marcha en numerosos países latinoamericanos. En esta nueva visión, el concepto de interculturalidad parte del reconocimiento de la diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica, etc.), ya no como barrera sino como recurso (Moya, 1998). La orientación final puso los énfasis en las condiciones subalternas de los pueblos indígenas, privilegiando en algunos casos la importancia de la lengua, aunque sin dejar de lado lo intercultural (por ejemplo en Guatemala se llama Educación Bilingüe Intercultural) y en otros las relaciones simétricas entre los grupos indígenas y la sociedad mayoritaria (Educación Intercultural Bilingüe, como el caso de Chile que restringe el uso de los idiomas vernáculos a aquellas zonas de

⁸¹ Moya, R. (1998) Reformas Educativas e Interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187, pág. 109.

alta concentración indígena e instaure a nivel nacional una unidad temática que recoja los contenidos propios de la interculturalidad). Lo cierto es que muchos de los Estados donde la población étnica es considerable, han implementado o señalado apartados dentro de sus constituciones que tienden al reconocimiento de derechos (aunque no en los términos absolutos que exigen los indígenas), para los pueblos originarios que buscan mantener sus lenguas vernáculas e incluso utilizarlas en los procesos educativos.

En todos los países donde han comenzado a visualizarse tales cambios, la lengua oficial es el español, posibilitándose el uso de las lenguas vernáculas, así, por ejemplo, se considera formando parte de la cultura nacional el Quichua y demás lenguas aborígenes en Ecuador; lo mismo ocurre con las lenguas autóctonas en El Salvador. En Perú (1993) también es oficial el uso en las zonas donde predominen el Quechua, el Aymará y otras lenguas según la ley. La constitución colombiana (1991) establece que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios, lo mismo la nicaragüense que estipula que los idiomas de las comunidades atlánticas también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley. En Guatemala (1985), se establece que la educación podrá impartirse en forma bilingüe en aquellas escuelas ubicadas en zonas indígenas (esto es en casi todo el país). Desde 1992 el Guaraní cuenta con reconocimiento oficial en el Paraguay. Argentina, en un artículo de la constitución reformada de 1994 reconoce la preexistencia étnica de los pueblos indígenas y consagra el derecho a una EIB. Lo mismo ocurre en Bolivia según la constitución de 1994. La ley indígena chilena (1993) también establece el derecho a una EIB en las zonas de alta concentración indígena, mientras que en México y gracias al trabajo reivindicativo del EZLN, a partir de 1996 se han establecido como prioritarias las reformas a la constitución tendientes a la creación de regiones autónomas pluriétnicas.⁸² En resumen, son once países los que han reconocido en sus constituciones el derecho a una educación en lengua propia, mientras que el resto de países (Chile entre ellos), han propuesto un número significativo de leyes y decretos que consagran tal derecho (López y Küper, 1999).

Al menos en lo que se refiere a cuerpos legales, la EIB tiene un estatuto en la mayoría de los países de la región, lo que sin embargo, no garantiza bajo ningún respecto su aplicación y establecimiento. Es por eso, que existe una permanente preocupación de los grupos indígenas organizados en torno a la consecución de sus reivindicaciones,

⁸² Cfr. Barnach-Calbo, E. (1997) La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.

potenciado todo ello por la permanente atención de organismos internacionales en los procesos de cada uno de los países comprometidos con tales cambios.

En cuanto a las significaciones que el desarrollo de la EIB implica para las comunidades indígenas, se puede sostener que ésta representa mucho más que una necesidad educativa, es también una justa retribución a los años de postergación, marginación y exclusión de la vida nacional. Para los pensadores indígenas, la EIB es “el espacio privilegiado para construir un proyecto descolonizador de los pueblos que permita pasar de la exclusión de las lenguas y culturas indígenas, a una situación de inclusión; de la proscripción de los sistemas de creencias profanas y sagradas pasar a la aceptación mutua en la convivencia con la cultura nacional de corte occidental. Relegitimar y represtigiar a las culturas indígenas se constituye así en una finalidad de la EIB al tiempo que la continuidad y recreación cultural se constituye en dos de sus objetivos específicos.”⁸³

Según la percepción de los indígenas, la opción transformadora que entrega la EIB debe ser considerada como un aporte para todo el conjunto de la sociedad, en la medida que es objeto de ésta humanizar las relaciones sociales y trabajar en la aceptación de las diferencias inherentes a los grupos humanos, y en especial en sociedades multiétnicas como las nuestras. Si bien para los grupos étnicos la EIB tiene un fuerte componente reivindicativo, existe coincidencia con los pensadores no indígenas en la necesidad de trabajar y potenciarla dada la posibilidad real y cierta de beneficiar al conjunto de la sociedad. Para unos y otros, el proceso de interculturalidad educativa requiere de enormes esfuerzos de transformación social: ello alude a los cambios que debemos vivir como sociedad con el fin de avanzar hacia la liberación de los prejuicios y la erradicación de todas las trabas sociales como el etnocentrismo, la represión, el totalitarismo, el racismo y la xenofobia, cambios que, sin duda, se ven facilitados por la instauración definitiva en el currículum de la EIB.

La educación intercultural bilingüe propone el desarrollo de los aprendizajes propios de las culturas originarias, incluyendo los aspectos y conocimientos de las culturas no indígenas. Se trata de buscar la apertura y permeabilización de ambas a modo de diálogo, no restringiendo ni limitando a los educandos en los ámbitos de sus culturas propias. Esta modalidad busca reafirmar la identidad étnica de los alumnos indígenas evitando la situación de menoscabo cultural generado desde los planes habituales de

⁸³ Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pág. 238.

estudio, para promover las manifestaciones propias de cada etnia, en un marco de respeto a los idiomas originarios en tanto expresión primera de ellos. El esfuerzo es lograr que los alumnos se perciban efectivamente como diferentes (no desiguales), pero en un país que acoge y valora tales diferencias. Dos son, obviamente, los conceptos centrales a partir de los cuales se ubican los énfasis: lo intercultural y lo bilingüe, ambos en una relación de mutua dependencia.

El primero de ellos alude a la necesidad de buscar un nexo curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, además de la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental (López y Küper, 1999). En ese diálogo simétrico de culturas, es posible conseguir mejorías significativas de la autoestima de los alumnos indígenas, históricamente relegados a un segundo plano. De la aplicación de procesos de educación intercultural se debiera lograr que los educandos (indígenas y no indígenas) acepten sin temores su condición étnica y manifiesten actitudes positivas de respeto hacia sus orígenes; y aprendan a socializarse y vivir con las diferencias que implica el encuentro de seres diversos en el espacio escolar y social. Por eso, el énfasis del proceso está puesto en la identidad de los alumnos y la promoción de la autoestima, el trabajo con las diferencias culturales a partir de las expresiones propias de cada etnia, la sociedad nacional y, finalmente, el conocimiento de los aspectos más característicos de las culturas indígenas.

En cuanto a lo lingüístico, se dejan de lado los modelos transicionales, es decir, aquellos que guiaron las intervenciones educativas hacia los pueblos indígenas durante el período ideológico de asimilación, que incluían la educación bilingüe como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir del tercer o cuarto año (López y Küper, 1999). Bajo el paradigma de educación intercultural bilingüe, la lengua es trabajada a través de modelos de mantenimiento que tienden al desarrollo de los idiomas indígenas y la inclusión de la lengua hegemónica como segundo idioma: de esta forma, se promueve un bilingüismo aditivo.

En lo referido exclusivamente a los contenidos, el consenso de los grupos indígenas expresado en la Declaración Indígena del II Congreso Latinoamericano de EIB,

celebrado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia⁸⁴, reconoce como ejes principales de la EIB, en primer lugar, la pedagogía bilingüe en los procesos de enseñanza aprendizaje; en segundo lugar, la cultural, la sociedad y la naturaleza, temas recogidos desde la perspectiva intercultural; y por último, la comunicación, que desarrolla temas propios del lenguaje como la lengua y el bilingüismo. Estos tres ejes cuya característica es la transversalidad, y a partir de los cuales debe ser puesto el énfasis en el trabajo educativo, constituyen los principales elementos que a nivel curricular debe afrontar la pedagogía intercultural y bilingüe. El primero de ellos alude a las innovaciones pedagógicas y metodológicas tendientes a favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula, que para facilitar el bilingüismo, debieran promover la utilización por parte de los docentes de la lengua vernácula de los grupos indígenas. El segundo eje trabaja desde el rescate de los aspectos propios de las culturas que entran en articulación, cosmovisiones, tradiciones, etc., y el modo de integración de éstos en un mismo currículum. Finalmente, el tema comunicativo se refiere a la integración de la lengua vernácula y su complementación con el idioma oficial de la sociedad mayor.

Claramente, la consecución de los objetivos anteriormente señalados, requiere el desarrollo de metodologías participativas en que los alumnos se hagan protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata, en definitiva, de lograr aprendizajes que apunten a la asociatividad e interdisciplinariedad. En la medida en que los aprendizajes se tornan significativos, valiosos y trascendentes para la propia vida y relación con el medio, se logra un grado de compromiso mayor con el proceso. Estos aprendizajes buscan que la persona enriquezca sus facultades comprensivas para desarrollar capacidades y talentos potenciales que tiendan a su relación social. Esto, a partir de la reflexión de lo cotidiano, el mundo propio de los niños entre en la escuela. Pero aquello que otorga el carácter intercultural, es que ese mundo se perciba y se acepte como diferente; de esa manera nos acercamos al respeto, a crecer con las diferencias y en la aceptación del otro. Resulta especialmente importante y pertinente la utilización de tales metodologías de trabajo para las comunidades indígenas, precisamente, porque éstas valoran sobremanera la construcción del conocimiento conjunto, participativo y relacionado con su mundo inmediato y circundante, donde tiene cabida la representación de la propia cosmovisión y las tradiciones.

⁸⁴ Cfr. Op. Cit.

III. La EIB en el marco del Estado Nación: el caso de México y Bolivia

Acompañando y facilitando el proceso de instauración de la EIB, en la casi totalidad de los países americanos se llevan a cabo reformas que buscan transformar las condiciones actuales de la educación. Tales cambios están inspirados por ciertos principios básicos que son compartidos por un gran número de los Estados de la región, en efecto, “la mayoría de los países latinoamericanos establece nuevos proyectos educativos, los cuales sustancializan el concepto de desarrollo humano y profundizan la doctrina de la modernización educativa con componentes de equidad, calidad, sustentabilidad y productividad.”⁸⁵

En un nivel más práctico, se trabaja con procesos de descentralización curricular, formación de profesores, proyectos de innovación escolar, vinculación escuela comunidad, etc. Pero la verdadera reforma sólo tiene sentido siempre y cuando se involucren todos los actores ligados a este espacio en todos los niveles de trabajo. Es decir, dado que las reformas educativas promueven cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje, se asume que esto no ocurre si las personas no se involucran y tejen mutuamente el cambio (Martinic, 2002).

La EIB se inserta dentro de estas reformas mayores y es ahí donde adquiere actualidad y sentido, rescatando para sí los objetivos de cobertura, equidad y calidad, proceso que en lo referido a los pueblos indígenas se ve dificultado enormemente por la situación de marginación, pobreza y precariedad social y política en la cual viven en nuestros países. Cuestionar la capacidad de la escuela para igualar o equiparar grupos sociales a través de la educación, esto es lograr la movilidad social, es un tema que está en el centro del debate, primero porque se entiende que cada vez son más evidentes las desigualdades presentes entre escuelas de sectores sociales pobres, medios o altos, y segundo porque la enseñanza está condicionada por factores externos que escapan a su control (capital cultural y económico de las familias, riqueza y complejidad de las interacciones, tecnologías con las cuales se relacionan, etc.) (Martinic, 2002). No es posible lograr la calidad de la educación sin una equidad previa, y, al menos en Latinoamérica, los gobiernos han privilegiado la primera por sobre la segunda, sin aceptar su mutua dependencia. Insisto en la gravedad que tiene esta situación para las poblaciones indígenas históricamente empobrecidas y alejadas de una educación pertinente.

⁸⁵ Muñoz C, H. (1998) Los objetivos políticos y socioeconómicos de la EIB y los cambios que se necesitan en el currículo, en el enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50, pág. 34.

México es uno de los países que en lo referido a las políticas indigenistas se ha transformado en una suerte de icono y modelo para el resto de la región. La larga tradición en ese campo ha sido una influencia determinante para los países con presencia indígena, primero porque el debate sobre tales temas demuestra la valía en el ámbito intelectual que se caracteriza por una producción literaria de alta calidad, fenómeno que no se aprecia con la misma fuerza en otros países latinoamericanos (Huenchuan, 2002), y segundo, debido a la preocupación histórica que la educación étnica ha generado en ese país, porque es en los años veinte cuando México inicia la educación pública indígena (Moya, 1998).

Si bien lo que ocurre en México puede ser extrapolado hacia otras realidades, al menos en lo que al debate teórico se refiere, no deja de ser importante para el cono sur de América considerar el caso boliviano, primero porque es el país con mayor presencia indígena de esta parte de la región y segundo porque sus experiencias educativas interculturales y bilingües tienen larga data. Si a ello sumamos la gran preocupación que genera el tema en círculos académicos y la cantidad e importancia de programas de formación y capacitación en EIB que se desarrollan en Bolivia en espacios universitarios⁸⁶, podemos apreciar la importancia de analizar, brevemente, lo que ocurre en ese país.

En Chile, por último, la presencia indígena si bien no supera más allá del 5% de la población, ha adquirido un creciente grado de protagonismo que pone en cuestión las políticas oficiales: el pueblo Mapuche, ubicado en la zona sur del país ha comenzado a exigir el respeto por sus derechos y la devolución de sus tierras ancestrales, hoy entregadas a empresas madereras y de otros rubros productivos.

Además, Chile se ha transformado en los últimos años en un polo de atracción para colectivos inmigrantes como peruanos, bolivianos y argentinos. Sin embargo, el clima social que ha provocado la presencia peruana en concreto, ha validado actitudes de racismo y discriminación, incluso en los medio de comunicación. Tanto el protagonismo de las étnias como la presencia de grupos extranjeros, invita a profundizar la reflexión educativa intercultural y a ampliar los horizontes inmediatos de ésta.

⁸⁶ El principal de esos programas es el PROEIB, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos. Este programa se lleva a cabo en la Universidad de San Simón, Cochabamba y cuenta con apoyo de la cooperación técnica alemana (GTZ). El programa agrupa a diferentes instituciones y organizaciones de países como Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y recientemente Argentina.

III.1 El caso mexicano: la irrupción de los indígenas

México es un país cuya presencia indígena ha obligado a un reconocimiento formal como sociedad multicultural y pluriétnica. El censo de 1995 señala que el 7% de la población es indígena, existiendo 56 pueblos originarios en 23 de los 31 estados del país (Moya, 1998). Un dato no menor es que 9 estados concentran el 84% del total nacional de indígenas, siendo el más numeroso en cuanto a esta presencia el estado de Chiapas.

A través de los años los indígenas han comenzado a hacer visibles sus demandas y exigencias en todos los niveles, reclamando en el último tiempo la autonomía, como ocurre en Chiapas, lugar donde irrumpe en la historia el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que ha exigido una serie de reformas constitucionales tendientes, entre otras cosas, a la creación de regiones autónomas pluriétnicas. La presencia del EZLN ha traído como consecuencia una mayor atención por parte del Estado mexicano y la sociedad civil en general, en torno a las cuestiones indígenas, lográndose avances significativos gracias a la presión que ha ejercido este grupo.

En cuanto a lo educativo, las primeras acciones concretas de las que se tiene conocimiento datan de los años veinte y fueron realizadas en los Altos de Chiapas. A estas tempranas experiencias se suman otras llevadas a cabo en la década siguiente como iniciativas del incipiente pensamiento indigenista, cuyo desarrollo entre 1917 y 1940 se conoce como *fase formativa* (Huenchuan, 2002).

Un hito importante en este proceso es la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, en 1940, hecho con el que se da inicio a la *fase de indigenismo formalizado*. Una de las consecuencias de ese congreso es la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948), cuyas atribuciones están centradas en canalizar y coordinar todas las acciones que cualquier dependencia federal o estatal realice en las regiones indígenas: lo educativo entraba dentro de sus competencias.

De ahí en más, el INI comienza a fundar escuelas en que los alumnos pueden aprender a leer y escribir en su lengua materna y después en castellano con maestros bilingües (Huenchuan, 2002). Como ya se ha descrito, la idea era utilizar en los primeros años la lengua materna como un puente para pasar definitivamente a la cultura y lengua de la sociedad mayoritaria.

Acompañando ese proceso, en el año 1963 la secretaria de educación pública adoptó la educación bilingüe y los métodos preparados por el INI. Consecuente con esos planteamientos, se crea en 1964 el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües, cuyo fin era facilitar la castellanización (Moya, 1998). Esta situación se

mantiene más o menos estable hasta la década del ochenta donde comienzan a visualizarse en paralelo al pensamiento ligado al etnodesarrollo, los primeros cambios educativos que apuntan hacia el respeto, valoración y promoción de la educación indígena. En el año 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena que, precisamente, favorece mejoramientos educativos en relación a los pueblos originarios.

Sin embargo, el impulso definitivo al proceso de educación intercultural bilingüe lo otorga la reforma educativa centrada en el currículum promovida durante la presidencia de Salinas de Gortari a fines de la década del ochenta (Moya, 1998).

La Dirección General de Educación Indígena modifica el término “educación bilingüe” utilizado históricamente y asume el de “Educación Intercultural Bilingüe”, queriendo denotar el respeto por la diversidad de culturas presentes en el país, la necesaria interrelación entre éstas y el trabajo con la lengua materna para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como declaración de principios y en relación a la EIB se afirma que:

“A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría: le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana”⁸⁷

Sin embargo, “pese a los planteamientos a favor de una educación bilingüe para la población indígena, la mayor parte de las propuestas educativas se ha inclinado por un modelo en el que la lengua indígena se utiliza como instrumento para facilitar al niño su adaptación a la escuela, pero no se utiliza para la alfabetización en la propia lengua.”⁸⁸

⁸⁷ Cfr. Instituto Nacional Indigenista (2000) Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. [En línea] Página Web http://www.ini.gob.mx/pdpim/pndpi_1_12.html [Consulta 7 de Julio 2003].

⁸⁸ Cfr. Op. Cit.

En cuanto a las estrategias de acción inspiradas en la reforma y que inciden en el desarrollo de la EIB, se privilegia la formación, capacitación y actualización docente, además de la definición de contenidos, metodologías y desempeños, regido todo ello por principios de calidad, equidad, pertinencia, participación social, flexibilidad, capacidad de guía y de evaluación de las acciones de educación indígena (Moya, 1998).

A nivel nacional la DGEI lleva a cabo dos grandes líneas de acción: primero la creación de alternativas de formación docente y capacitación en servicio; y segundo, la federalización de la educación básica, proceso de descentralización que permite la inclusión de la cultura local y el bilingüismo.

Las metas educativas que la DGEI se ha planteado apuntan a la consolidación de la educación intercultural bilingüe a través de la capacitación docente, el desarrollo de un currículum en EIB, la eficiencia en la gestión escolar, etc.

Los esfuerzos del Estado mexicano por desarrollar la EIB se han centrado en la educación inicial, preescolar y primaria, quedando excluida la educación secundaria, media superior y superior. Sin embargo, es una demanda de los pueblos indígenas la ampliación de la EIB en todos los niveles educativos.⁸⁹

Un último apunte en relación a estas cuestiones: el impulso definitivo no sólo de la educación intercultural bilingüe, sino de la mayoría de las demandas sociales y políticas de los pueblos indígenas se debe a la presión ejercida por el EZLN. Luego de los acuerdos de San Andrés (1995-1996) tendientes a la consolidación de la autonomía y al reconocimiento de los derechos indígenas, se configura un nuevo cuadro político de relaciones entre el Estado mexicano y los indígenas. En ese nuevo escenario es posible ubicar las iniciativas llevadas a cabo por el gobierno del Presidente Vicente Fox, quien en diciembre del 2000 propone el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que entre otras cuestiones afirma “el compromiso del Estado de crear condiciones que hagan posible la participación de todos y cada uno de ustedes (indígenas), de sus comunidades y de sus pueblos, en la construcción de los marcos legales que garanticen dentro del Estado nacional el ejercicio pleno de su autonomía y de su libre determinación en la unidad nacional, para que sea el mañana el que florezca. ¡Nunca más un México sin ustedes!”⁹⁰

⁸⁹ Cfr. Op. Cit.

⁹⁰ Cfr. Instituto Nacional Indigenista (2000) Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. [En línea] Página Web <http://www.ini.gob.mx/pdpim/intro.html> [Consulta 7 de Julio 2003].

El programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas al buscar el establecimiento de nuevas formas de relación entre el Estado, grupos originarios y la sociedad en su conjunto, señala que en los últimos años se ha modificado la concepción de los mexicanos sobre los indígenas, en tres sentidos fundamentales:

- Se ha dejado de pensar en la nación mexicana como culturalmente homogénea.
- Hay un acuerdo en que los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad.
- Se reconoce a los indígenas como sujetos políticos que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias y pueblos susceptibles de organizarse e influir en el ámbito público.

Lo interesante de este programa es que acepta que los indígenas lleguen a realizar sus proyectos colectivos y personales de vida, con autonomía, desde su diversidad y con plena garantía de respeto a sus culturas, tradiciones y valores. No deja de ser significativa tal declaración porque se entiende que la consideración de la diversidad de culturas es fundamental para la aceptación de la condición multiétnica del Estado; y las capacidades y formas de hacer tradicionales de las comunidades (organizaciones, capital social y las decisiones de las comunidades) son validadas como estrategias a utilizar en la superación de la pobreza y la marginación de la cual han sido víctimas históricamente, además, de los aportes de capacidades y recursos del Estado.

Otra de las iniciativas enmarcadas en este proceso, y en relación directa con los intereses de la EIB, es la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, hecho ocurrido el 16 de enero de 2001.⁹¹

En el decreto que dictamina su creación, se afirma nuevamente que el Estado “reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares

⁹¹ Cfr. Secretaría de Educación Pública (2000) Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. [En Línea] Página Web <http://www.ini.gob.mx/documentos/lmaterna/sep.html> [Consulta 7 de Julio de 2003]

fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano.”⁹²

Las funciones específicas de esta coordinación son asegurar y velar por la calidad de la EIB, para lo cual deberá evaluar la política educativa intercultural bilingüe; promover la participación de todas las instancias involucradas en el proceso, con especial énfasis de las comunidades; diseñar mecanismos de supervisión y vigilancia.

Otras atribuciones de la coordinación, especialmente importante para el desarrollo de la EIB en función de sus necesidades más sensibles, son asesorar la implantación y evaluación de programas innovadores en materia de modelos curriculares que atiendan a la diversidad; la formación de personal docente, técnico y directivo; la producción general de materiales en lenguas indígenas; la realización de investigaciones educativas y diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad.

Pienso que en cuanto a iniciativas legales y declaraciones de buenas intenciones, la EIB cuenta con las condiciones propicias para avanzar en forma segura. Sin embargo, convendría analizar y evaluar en detalle el funcionamiento real de ésta, su desempeño en las comunidades indígenas y las dificultades que nacen de la aplicación de nuevas metodologías y del trabajo con la lengua.

Un tema no menor es el que dice relación con las formas en que la comunidad se inserta para participar activamente en la construcción de un currículum intercultural bilingüe. En México, por parte de de la sociedad en general y de los indígenas en particular, existe una gran desconfianza hacia las instituciones y las autoridades políticas y educativas, debido a las formas impositivas en que tradicionalmente operaron, las exclusiones permanentes de las que fueron víctimas, la conocida corrupción y su consecuente impunidad. Todo ello ha contribuido a alejar a la gente de los espacios públicos formales porque éstos han sido guiados con un marcado clientelismo, asistencialismo y paternalismo.

Cómo lograr que una comunidad se motive a participar en ámbitos desprestigiados por las malas administraciones, es uno de los principales desafíos que debe enfrentar la construcción real de la EIB. Lo que afirmo es que no basta con declaraciones de buenas intenciones: lo principal es modificar radicalmente las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, cambiando las gestiones corruptas y dando señales a la población acerca

⁹² Cfr. Op. Cit.

de esas transformaciones, para que en un proceso de empoderamiento y consolidación de capital social se pueda construir una comunidad activa, crítica y vigilante.

III.2 El caso de Bolivia: una mayoría ignorada

La situación de los indígenas en Bolivia no difiere mayormente de la que han vivido el resto de los grupos étnicos del continente: históricamente marginados y sin acceso a las decisiones que les compete directamente. En Bolivia, como en el resto de los países de América Latina, el poder siempre estuvo reservado para una minoría gobernante, blanca y criolla, sin permitir la presencia de los indígenas en un nivel de poder coherente con su presencia, esto, hasta la llegada de Evo Morales a la presidencia de la república.

La escuela también ha sido funcional a esa situación, de hecho, “la escuela y la educación siempre fueron vistas como herramientas que apoyaban el proyecto político-cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba también hacia la construcción del Estado-nación boliviano, en emulación utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas e incluso para borrar sus diferencias étnicas a través de su campesinización.”⁹³

Durante el desarrollo de la vida republicana de Bolivia los grupos indígenas buscaron legitimar sus demandas, sin embargo, sólo hasta 1991, año en que se realiza la multitudinaria “Marcha por la Dignidad”, se empezó a analizar las posibilidades de participación de estos grupos en la vida socioeconómica y cultural del país. Fue recién en 1993 cuando se establece una modificación fundamental que introduce un nuevo artículo a la Constitución Política Boliviana que apunta al reconocimiento del país como multiétnico, plurilingüe y multicultural (Comboni y Juárez, 2001).

Ese reconocimiento es especialmente importante, toda vez que Bolivia es el país de Sudamérica que mayor población indígena presenta (entre 51,3% y 63,5% dependiendo del criterio que se use).⁹⁴ Esto plantea al menos dos desafíos fundamentales: el primero dice relación con la necesidad efectiva de instaurar una EIB y el segundo con la importancia de abrir espacios de participación para la población indígena históricamente marginada.

Otros datos de interés muestran que Bolivia es uno de los pocos países de la región que no ha alcanzado metas de cobertura generalizada en educación primaria. Por

⁹³ Comboni, S. y Juárez, J.M. (2001) Educación, Cultura y Derechos Indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 125- 152, pág. 129.

⁹⁴ El criterio dice relación con las formas y variaciones de medición censales que se utilizan. Incluso CEPAL sostiene que la población indígena es cercana al 80% del total de habitantes.

ejemplo, en el área rural (mayoritariamente indígena) sólo el 60% de los niños en edad escolar asiste a la escuela. Esa situación incide directamente en el porcentaje de analfabetismo, que en ese país alcanza el 55%, sumando el analfabetismo absoluto (20%) y el analfabetismo funcional⁹⁵ (35%) (Camacho, 1995).

En cuanto a las experiencias de EIB, las primeras iniciativas de las que se tiene noticia fueron realizadas y llevadas a cabo en los años cuarenta por maestros que reconocen la necesidad de crear una escuela conforme con la lengua y la cultura andinas. En ese contexto se crea la escuela *Warisata*, organización comunitaria que ha servido de modelo a la nueva escuela impulsada por la actual reforma educativa (Moya, 1998).

En la década del ochenta destacan dos hechos de interés: la campaña de alfabetización de 1983 que oficializa el uso del quechua, el aymará y el guaraní. Luego, la UNICEF junto al ministerio del ramo boliviano inician experiencias de EIB en esos mismos idiomas. Pionero en tal sentido es el pueblo guaraní, grupo que en 1989 se apropia de la propuesta de EIB. La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) en 1991, en el marco de una nueva campaña de alfabetización decide llevar a cabo una campaña propia de “guaranización” de su educación y cultura. Todo ello es una forma de presión para que el gobierno de la época de Paz Zamora mediante decreto presidencial oficialice en 1992 la EIB en todo el territorio boliviano (Moya, 1992).

Sin embargo, el mayor impulso oficial a la EIB viene junto con la reforma educativa de 1994, hecho que ocurre bajo la administración del presidente Sánchez de Lozada. La discusión del anteproyecto de reforma de la legislación escolar se inicia durante el mandato anterior (Paz Zamora), que finaliza el año 1993. Durante ese periodo se convoca a diversas organizaciones, universidades, magisterio, etc., a participar de la discusión de ese anteproyecto. Rechazado éste, es modificado por el gobierno que elabora un nuevo documento que sigue la misma suerte del anterior. Dos instancias más son desechadas (el Libro Blanco y el Libro Rosado), hasta el congreso de octubre de 1992, en el que se organiza el bloque social (Iglesia, Central Obrera Boliviana, Confederaciones de Maestro, y otros), cuyas conclusiones y recomendaciones son la base para enfrentar los problemas de la educación en el país. Pasadas las vicisitudes para lograr un consenso en torno a la ley de reforma, en el año 1994 se aprueba en el congreso nacional y se pone en práctica la Reforma Educativa Boliviana. Una de las particularidades de esa reforma es que por primera vez en la historia boliviana se rompe con la tradición de los congresos anteriores

⁹⁵ El analfabetismo funcional es aquel que se produce por la falta de práctica de la lecto-escritura.

que sólo convocaban al sindicalismo del magisterio organizado: el congreso educativo de 1992 se lleva a cabo con la participación de todos los sectores sociales (Camacho, 1995).

Uno de los discursos sobresalientes en este proceso es el de los campesinos bolivianos en relación a la EIB, éstos, en el transcurso del congreso educativo, sostenían que “los trabajadores agrarios ya no aceptamos el afán del Código de la Educación Boliviana para tratar de borrar nuestra identidad histórica, cultural y lingüística.”⁹⁶ Con tal declaración, reafirmaban su intención de luchar por el respeto de su tradición y la inclusión de ésta en los procesos educativos habituales. La justificación de esa lucha nace de la siguiente constatación:

“Un primer gran problema es la ignorancia del sistema educativo sobre nuestras lenguas y culturas; no se preocupan de que el maestro hable la lengua de la comunidad y de los niños, de ese modo, los niños y las niñas no pueden aprender bien. A veces nuestros hijos e hijas llegan a deletrear o a leer lo escrito, pero no comprenden el significado de lo que leen. La escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización.”⁹⁷

Finalmente, es el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (equipo de trabajo gubernamental que funciona con la asistencia del Banco Mundial), quien asume las resoluciones y recomendaciones del congreso de la educación, proponiendo la modificación del Código de la Educación Boliviana, en sus cinco títulos, sesenta y tres capítulos y trescientos veintinueve artículos (Camacho, 1995).

La reforma en lo fundamental se hace cargo de los desafíos anteriormente expuestos: instaurar la EIB y promover la participación popular. Para ello, declara a la educación boliviana como participativa, intercultural y bilingüe.

En lo que referido a lo intercultural y bilingüe específicamente, en el primer artículo, inciso quinto, que fundamenta las bases y objetivos de la educación boliviana, se afirma que:

⁹⁶ Comboni, S. y Juárez, J.M. (2001) Educación, Cultura y Derechos Indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 125- 152, pág. 134.

⁹⁷ Cfr. Op. Cit.

“La educación boliviana es Intercultural y Bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.”⁹⁸

Lo intercultural se hace realidad desde el momento en que se acepta la diversidad presente en el país, entendiendo que ésta es más bien una ventaja comparativa y un recurso con el cual la educación no puede menos que enriquecerse. La dimensión intercultural, referida a la inclusión de la cosmovisión de los pueblos originarios y a los enfoques, metodologías y prácticas pedagógicas, atraviesa todo el currículum en forma transversal, abriendo nuevos canales de comunicación y encuentro entre las diversas formas de comprender la realidad. En tal sentido, “la perspectiva intercultural de la educación boliviana se basa en la necesidad de incorporar a la escuela la racionalidad comunicativa en la cual maestros y alumnos en interacción permanente con el mundo natural y social resuelven las necesidades de aprendizaje de los educandos y de la sociedad, en un momento en el cual el país busca reconstruir el Estado sobre la base de la aceptación positiva de su diversidad.”⁹⁹

La reforma en su artículo ocho, inciso seis, manifiesta que una de las funciones de la educación es:

“Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador, orientado por los siguientes objetivos presentes en toda las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano.”

En cuanto al bilingüismo, la reforma permite la utilización de las lenguas originarias en la educación y formación de los alumnos indígenas, abriendo la posibilidad a dos modalidades de trabajo con los idiomas vernáculos, según sostiene el artículo nueve, inciso dos:

⁹⁸ Para todas las citas textuales de artículos e incisos propios de la reforma Cfr. Revista Iberoamericana de Educación (1994) Ley de Reforma Educativa en Bolivia. [En Línea] Página Web <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a07.htm> [Consulta, 12 de Julio 2003].

⁹⁹ Comboni, S. y Juárez, J.M. (2001) Educación, Cultura y Derechos Indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 125- 152, pág. 132.

- a) Monolingüe, en lengua castellana con aprendizajes en alguna lengua nacional originaria.
- b) Bilingüe, en lengua originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua.

Para dar cuenta del segundo desafío planteado, cual es la participación de todos los actores involucrados, y acompañado la reforma educativa, se promulgó la Ley de Participación Popular (aprobada por el congreso el 20 de abril de 1994), que se orienta a la promoción de la descentralización administrativa.

Esta es una ley de alcance general que no sólo abarca lo propiamente educativo; su importancia radica en el hecho que es una herramienta fundamental para concretar iniciativas en que las comunidades se inserten e involucren en procesos participativos y democráticos para la construcción de aquellos proyectos ligados a su desarrollo. En cuanto a la EIB, la participación de las comunidades en la construcción de planes y programas adecuados a su realidad, queda consagrada en la misma reforma en tanto facilita la descentralización educativa. En tal sentido, la ley de la reforma en el artículo uno, inciso seis, expresa lo siguiente:

“La educación boliviana es un derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza con la participación de toda la comunidad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.”

Específicamente, la participación popular se ordena, según el artículo quinto, para:

- a) Responder a las demandas de los ciudadanos, hombres y mujeres, y de sus organizaciones territoriales de base para lograr la eficiencia de los servicios educativos, ampliando la cobertura con igualdad de oportunidades para todos los bolivianos.
- b) Elevar la calidad de la educación, desarrollando objetivos pertinentes a las características y requerimientos de la comunidad.

- c) Optimizar el funcionamiento del sistema, mejorado la eficiencia administrativa y eliminando la corrupción por medio del control social.
- d) Asumir las opiniones de la comunidad educativa, promoviendo su concertación.
- e) Asumir las necesidades de aprendizaje de los sujetos de la Educación.

Para cumplir cada una de sus atribuciones, las comunidades funcionan a través de diversos mecanismos de participación que van desde las Juntas Escolares, con injerencia directa en el ordenamiento de las escuelas, Juntas de Núcleos (agrupaciones de juntas escolares), Juntas Municipales (reúne a las Juntas de Núcleos), y así hasta llegar al Consejo Nacional de Educación, instancia máxima en que se asegura la participación de todos los estamentos anteriores.

Determinar si la reforma ha dado plena satisfacción a las necesidades educativas es uno de los temas que requiere de rigurosas evaluaciones llevadas a cabo no sólo por organismos técnicos, sino por la misma comunidad.

Sin embargo, es posible agregar algunos comentarios sobre estas cuestiones. En torno al desarrollo del bilingüismo, Bolivia es un país más bien plurilingüe (existen más treinta lenguas vivas: araona, ayoreo, baure, chipaya, etc.), aunque, en definitiva, dos son las lenguas reconocidas como idiomas nacionales: el quechua y el aymará.

Otro tema de interés es el que dice relación con la modalidad de trabajo para el uso de las lenguas. En la mayoría de los casos en los primeros años (hasta el cuarto año), se enseña en la lengua materna para pasar posteriormente al uso exclusivo del castellano. Lo que hay más bien es un modelo de transición que promueve el desuso de los idiomas vernáculos, limitando su práctica a los espacios cotidianos de la comunidad y no en el espacio formal que representa la escuela. Quienes son educados bajo tales parámetros, progresivamente dejan de utilizar los idiomas originarios porque la escuela privilegia el castellano. En tal sentido, se hace necesaria una política integral de normalización lingüística que abarque otros sectores además del educativo que a su vez estimule el desarrollo permanente de los idiomas y culturas originarios. Para el desarrollo pleno de los objetivos inherentes al uso y promoción de las lenguas originarias, hace falta una mayor cantidad de docentes y lingüistas de habla indígena que se especialicen en la enseñanza y formación bilingüe de otros profesionales, para que en conjunto apoyen el desarrollo de la EIB en todas sus dimensiones. Una de las iniciativas actualmente en

discusión apunta a modificar los planes de estudio de algunas escuelas normales para orientar la formación de maestros hacia la EIB (Comboni y Juárez, 2001).

Por último, si la capacitación docente es aún un desafío pendiente, también lo es, y tal vez con más fuerza, el hecho que muchos docentes en los espacios rurales, donde juegan un rol protagónico, se resisten a integrar verdaderamente a la comunidad al proceso de toma de decisiones. En efecto, los “maestros rurales no muestran la suficiente flexibilidad para reconocer nuevos papeles a las comunidades campesinas y a los padres de familia en la gestión y desarrollo de la acción educativa bilingüe.”¹⁰⁰ Este es una de las dificultades presentes en buena parte de los países de la región.

¹⁰⁰ Op. Cit. pág, 150.

Capítulo III

El sistema educativo en Chile

I. El Contexto de la Educación Chilena

El esfuerzo por exponer y comprender los fundamentos de la educación chilena requiere la descripción de al menos dos hechos centrales: por un lado el proceso de *municipalización* iniciado en la década del ochenta y, por otro, la actual *reforma educativa* puesta en marcha desde los noventa; ambos han contribuido a configurar los escenarios presentes (y futuros) que acompañan el acontecer educativo nacional generando modificaciones y transformaciones no exentas de resistencias, dificultades, pero también oportunidades indiscutibles que dan sentido a los programas oficiales para abordar el tratamiento de la diversidad.

Tanto el proceso de municipalización como la reforma educativa han normado la organización del sistema educativo nacional a través de políticas y regulaciones específicas que se expresan en leyes y decretos, los que dan cuenta de aquellos elementos intervinientes en su dinámica: gestión y dependencia administrativa; currículum; materiales didácticos; perfeccionamiento docente e infraestructura.

Por otro lado, es importante destacar que la promoción de los cambios mencionados en la educación chilena es coherente con una concepción mayor que compromete al Estado y su visión de sociedad, apuestas económicas y políticas, además del contexto mundial. En tal sentido, la municipalización de la educación responde a las políticas de ajuste económico impulsadas por la dictadura y a la progresiva privatización de aquellos servicios que históricamente habían sido competencia del Estado. Por su parte, la reforma de los noventa se promueve con la imperiosa necesidad de dar un salto hacia la equidad y calidad y de paso lograr la inserción competitiva de los alumnos en un mundo que por sobre todo valora la información y el conocimiento. El tratamiento de la diversidad es precisamente uno de los ámbitos que aborda la reforma educativa.

En lo que sigue, se aportan algunos elementos que permiten comprender el funcionamiento de ambos acontecimientos, sus dificultades, oportunidades, su ingerencia en el desempeño actual de la educación y las proyecciones del sistema.

I.1 La Municipalización de la Educación en Chile

Una de las preocupaciones del Estado chileno durante el régimen militar fue la promoción de una descentralización efectiva que en lo sustantivo garantizara el traspaso de funciones específicas a los órganos e instituciones regionales y locales. Un primer paso en tal sentido fue la regionalización del país, que se inicia con el fin de frenar el

centralismo e impulsar un desarrollo más armónico de todas las regiones, provincias y comunas.

El producto de tal iniciativa fue la distribución territorial de Chile en trece regiones además de la definición de un sistema de administración nacional cuya finalidad era modernizar el Estado y promover un desarrollo descentralizado administrativa y regionalmente, en función de la integración, la seguridad, el desarrollo socioeconómico y la administración nacional. Los objetivos eran:

- a) La organización administrativa descentralizada, con adecuados niveles de capacidad de decisión y en función de unidades territoriales precisas.
- b) La jerarquización de las unidades territoriales, de acuerdo con la realidad nacional.
- c) La dotación de autoridades y organismos en cada unidad territorial, que tengan poder de decisión y que actúen coordinadamente entre sí.

El mayor énfasis, sin embargo, se ubicó en la organización administrativa descentralizada, entendida ésta como la entrega progresiva de funciones a entes autónomos dotados de personalidad jurídica, de presupuesto y normas propias de funcionamiento. La lógica subyacente en la promoción de la descentralización era tecnocrática y neoliberal. Tecnocrática porque existía la convicción que una gestión eficiente (no necesariamente democrática o participativa), era capaz de resolver las problemáticas propias del acontecer nacional en los espacios locales y aportar con soluciones sustentables en el tiempo. Neoliberal porque las políticas inspiradas bajo tal paradigma comienzan a dominar los marcos de análisis que guían las estrategias de acción durante el período.

En lo que a educación se refiere, hasta fines de la década del setenta el sistema era profundamente centralizado, “el ministerio de educación dictaba las normas y contenidos curriculares; contrataba y pagaba a los profesores; construía y reparaba la infraestructura educacional, y adquiría y distribuía los insumos escolares, como textos y material de enseñanza. El ministerio administraba directamente más del 90% del

presupuesto del sector y tenía una planta de funcionarios que representaba un quinto de los profesores del sistema”.¹⁰¹

Precisamente, la descentralización operada en el sector educacional se materializó a través de dos estrategias articuladas entre sí: la privatización de la educación y la municipalización de la misma, hechos que no sólo implicaron la transferencia de funciones administrativas a entes autónomos, públicos o privados, sino también supuso la modificación del rol del Estado en el ámbito educativo.

Los criterios que guiaron las reformas de la época decían relación con enfrentar las dificultades que a juicio de los técnicos surgían de un modelo centralizado, vale decir, baja calidad y eficiencia asociadas a la falta de incentivos del sistema; bajos sueldos de los docentes debido a los costos elevados de administración; programas de estudio que no daban cuenta de la necesidades locales y también baja participación de las comunidades en las materias escolares.

Sin embargo, como sostiene Larrañaga (1995), una lectura más profunda de los fundamentos de la reforma revela su consistencia con el modelo socioeconómico aplicado en Chile desde mediados de los setenta. Ello es especialmente claro en la incorporación de elementos de elección y de competencias funcionales al régimen de libre mercado y al rol subsidiario que asumió el Estado chileno a partir de los ochenta, tal como se declara en la constitución política del mismo año.

Con la modificación al sistema, el Estado comienza a traspasar una subvención monetaria directamente a las escuelas (vía sostenedores) por cada alumno matriculado que asiste al establecimiento durante el año escolar. Este mecanismo se inspira en un sistema de “vouchers” orientado a la asignación de recursos lo que implica un cambio de paradigma desde el subsidio a la oferta a un subsidio a la demanda.

El nuevo contexto generado a partir de tales transformaciones, trajo como consecuencia el aumento de la participación de los privados en la labor educativa, a través de la creación de establecimientos educacionales particulares subvencionados. En efecto, en la década del ochenta comienzan a proliferar escuelas y liceos privados, gratuitos y subvencionados por el Estado, además de universidades de carácter particular. Actualmente, el sistema en cuanto a su dependencia incluye escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas (sin aporte del Estado).

¹⁰¹ Larrañaga, O. (1995) Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica. *Revista del Centro de Estudio Públicos*, 60, 243-286, pág., 245.

Si bien estos cambios apuntaban a promover mejoras educativas a nivel nacional, es claro que las “normas pedagógicas o curriculares experimentaron cambios menores. Sintomáticamente, las reformas fueron introducidas por los Ministerios de Hacienda y de Planificación, en conjunto con economistas del Ministerio de Economía.”¹⁰² La participación de profesores o expertos en el trabajo educativo y pedagógico fue inexistente, lo que pone en evidencia, por un lado, el marcado carácter tecnocrático y neoliberal, tal como se sostuvo anteriormente y, por otro, la intencionalidad política, en tanto gran parte del profesorado y sus organizaciones tenían una clara filiación de izquierda (Larrañaga, 1995).

Para fortalecer la progresiva municipalización de los servicios básicos (salud y educación), se modificó la ley de municipalidades, entregando facultades a los gobiernos locales para hacerse cargo de ambos sectores, traspasando competencias financieras y administrativas a éstos. Muchos de los municipios del país, para asumir las nuevas responsabilidades crearon organismos privados sin fines de lucro y corporaciones de desarrollo social o departamentos de educación que dependen del municipio y que legalmente pueden hacerse cargo de las temáticas educativas y de salud.

En este sentido, existen tres posibilidades. La primera de ellas es la creación de los departamentos de educación municipal que implica la administración directa de las escuelas por parte del municipio. La segunda opción, dejada de lado a fines de la década del ochenta, suponía la delegación de la administración a corporaciones constituidas por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, compuestas y dirigidas por el alcalde en cuanto a la gestión. Por último, la tercera opción es la constitución de corporaciones de derecho privado, tal como en el caso anterior, pero sin participación del alcalde, aunque el municipio puede hacerse parte contribuyendo a las mejoras educativas.

En rigor, la transferencia administrativa que se formaliza en un convenio entre el Ministerio de Educación y los alcaldes (hasta ese momento designados por las autoridades políticas superiores), implicaba lo siguiente por parte del ministerio¹⁰³:

- a) Transferencia en forma gratuita de los bienes raíces y los bienes muebles, equipos e instalaciones destinados al funcionamiento de cada uno de los establecimientos traspasados.

¹⁰² Op. Cit. pág., 246

¹⁰³ Cfr. Op. Cit.

- b) Transferencia del personal que presta servicios en los establecimientos educativos.

Además, el ministerio se compromete a supervisar técnicamente (en términos pedagógicos), y fiscalizar las condiciones del servicio ofertado, además de financiar (a través del sistema de subvención ya explicado) el funcionamiento del sistema, provisión de textos escolares y los almuerzos infantiles para aquellos alumnos que sean beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar.

El acuerdo establecía la responsabilidad de los municipios para entregar el servicio educacional en forma definitiva, racional y permanente. Por su parte, éstos se comprometen a:

- a) Mantener los establecimientos en condiciones adecuadas de funcionamiento.
- b) Dotar a los establecimientos de los recursos humanos y demás insumos necesarios, lo que incluye la mantención de la infraestructura de las escuelas.

Un dato no menor es que las administraciones municipales encuentran mayores restricciones a su gestión, debido a las legislaciones que rigen para tales efectos. Tal como señala Navarro (2002), las regulaciones de la educación municipal son más estrechas que aquellas que norman el funcionamiento de la educación particular subvencionada y particular: éstos últimos gozan de mayor capacidad para tomar decisiones e independencia debido al principio de libertad y legislación laboral propio del sector privado de la economía que han adoptado (derecho garantizado por el Estado), lo que se traduce en mayores facilidades para contratar y despedir personal, acordar las condiciones de trabajo y regular el funcionamiento de los establecimientos a través de mecanismos propios.

Por el contrario, las administraciones municipales están supeditadas a las normas propias del aparato público, en el manejo de recursos y contratación de personal, de manera que en la mayor parte de los casos, se mantuvo (y se mantiene) una fuerte burocracia que no contribuye a otorgar grados crecientes de eficiencia y efectividad, al menos en los términos originalmente planificados.

Según Larrañaga (1995) es posible distinguir a lo menos cuatro etapas en el proceso de municipalización de la educación que abarcan el período comprendido entre 1980 y 1993, según se indica:

- a) Primera Etapa: entre 1980 y 1981 se da el impulso inicial a la descentralización administrativa de la educación. La característica central del período es la bonanza económica que antecede a la crisis de la deuda y recursos fiscales en superávit. El gobierno dispuso de incentivos económicos para los primeros municipios que se acogieran a la nueva modalidad y el cambio de régimen laboral para los docentes. En esta etapa se traspasó el 87% de los establecimientos públicos, los que representaban al 78% de los profesores del sistema y el 83% de los estudiantes del sector público.
- b) Segunda Etapa: entre 1982 y 1986, se produce el ajuste macroeconómico motivado por la crisis mundial de la deuda externa. Dicha crisis afecta con fuerza la economía nacional y generó una caída de los indicadores de producción, crecimiento y empleo. Los ingresos fiscales descendieron produciéndose un ajuste que en lo sustantivo se tradujo en la disminución de la inversión pública. En educación la subvención educativa cayó en un 26% en educación básica y 30% en educación secundaria (Larrañaga, 1995).
- c) Tercera Etapa: entre 1986 y 1989, existe una recuperación creciente de los índices macroeconómicos y se consolidan las reformas que durante la segunda etapa debieron ser postergadas dado el contexto de crisis, suspendiéndose las transferencias de recursos tendientes a paliar los déficit municipales y los suplementos a los salarios docentes, políticas adoptadas en la etapa anterior y cuyo objetivo era contener el creciente descontento popular. Pese a la recuperación, los niveles de subvención y de inversión en el sector se mantuvieron estancados debido a la restricción al gasto fiscal recomendada por los técnicos neoliberales del gobierno.
- d) Cuarta Etapa: entre 1990 y 1993, el proceso de descentralización se inserta dentro de la transición iniciada con el primer gobierno de la concertación de partidos por la democracia, liderado por Patricio Aylwin. Con el fin de avanzar

en pos de la equidad social se inicia un plan de recuperación y aumento del gasto social.

Un último hito del proceso de descentralización es la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), Ley N° 18.962, del Ministerio de Educación y publicada en el diario oficial el 10 de marzo de 1990¹⁰⁴. En dicho cuerpo legal se establece la descentralización del currículum lo que exigía al ministerio la definición de un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) que deberían cumplir todas las escuelas. Sin embargo, una vez asumidos los OF-CMO, en tanto requisitos mínimos planteados por el ministerio, las escuelas tendrían la posibilidad y libertad de formular sus propios planes y programas de estudio. Los establecimientos que no avanzaran en esta línea, debían aplicar aquellos diseñados por el Ministerio de Educación.

Finalmente, entre 1991 y 1996, una comisión mixta especialmente constituida para tal efecto, elabora el nuevo marco curricular de la educación siguiendo el mandato de la LOCE, actualizando la estructura y contenidos curriculares primero en educación básica y luego en educación media.

Por otro lado, la misma ley fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y media, regulando además el rol del estado de velar por su cumplimiento. En su artículo segundo, la ley señala lo siguiente¹⁰⁵:

“La educación es el proceso que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcadas en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.”

El mismo artículo sostiene que “la educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.” Por último, el estado asume el rol de “fomentar el desarrollo de la

¹⁰⁴ Es precisamente el último hito por parte del gobierno militar porque el día 11 de marzo asumía como presidente de la república el nuevo gobernante electo, Patricio Aylwin.

¹⁰⁵ Cfr. Ley 18.962/10 de marzo de 1990, Ley Orgánica Constitucional de Educación.

educación en todos los niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación.”

Además de las resistencias que la municipalización de la educación generó en los diversos actores del sistema durante la década del ochenta (gremio de profesores, alumnos y partidos políticos), se presentaron otras consecuencias que han marcado hasta hoy el contexto educativo nacional y las estrategias de intervención implementadas a partir de la llegada de la democracia.

Precisamente, dadas las características del modelo subsidiario asistencialista que guió el accionar del gobierno chileno durante el período, es decir, la entrega de protagonismo a los grupos privados en la gestión de servicios sociales, la privatización del sistema de salud y previsión social, además del ya comentado traspaso de la administración educativa a particulares y municipios, se generó una reestructuración de tales servicios, deteriorándose la calidad de aquellos que mantenían un carácter público.

Este hecho contribuyó notablemente a ampliar la brecha existente entre quienes podían acceder a servicios privados y quienes, por diversos motivos, quedaban marginados de los mismos en tanto participaban de los que ofertaba el estado, evidentemente de menor calidad.

La focalización de las políticas sociales (hay que recordar que antes de esta reestructuración las políticas tenían un carácter universal), trajo como consecuencia el empobrecimiento progresivo de los grupos medios y, por consiguiente, el aumento de los índices de pobreza con el inevitable empeoramiento de la calidad de vida de un sector importante de la población (Labarca y Poblete, 2004). El fenómeno de la pobreza afectaba a mediados de la década del ochenta al 45% de los habitantes del territorio nacional, reduciéndose esta cifra a 38,6% al finalizar la década (MIDEPLAN, 1999).

Utilizando la ya conocida calificación que hace la CEPAL sobre el período, la “década perdida”, es posible sostener que las políticas de ajuste aplicadas en la época promovieron la pauperización de los sectores medios de la población que históricamente habían hecho uso de los servicios ofertados por el Estado, creciendo drásticamente el porcentaje de población sumido bajo la línea de la pobreza e indigencia.

En educación, y debido al retroceso de las inversiones del Estado tanto en infraestructura como en salarios docentes y materiales, la magnitud de las carencias del sistema se hacen demasiado profundas, lo que finalmente se traducen en el aumento de la brecha entre la educación pública y privada. Esto, porque a la disminución de la inversión pública en educación se contraponen un aumento del gasto privado,

principalmente de las familias, lo que llevó a la educación particular a alcanzar un nivel de desarrollo importante que determinó mejoras en infraestructura, materiales educativos, salario docentes y, ciertamente, la calidad de los aprendizajes de los alumnos que acceden a ella. Evidentemente, los grupos vulnerables de la población participan de las escuelas del sector municipalizado: según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2001), para el año 2000, de los 10.605 establecimientos educacionales existentes en el país, el 58,9% eran de dependencia municipal; el 30,3% eran particulares subvencionados; el 10,1% eran pagados y un 0,6% correspondían a establecimientos administrados por corporaciones o fundaciones asociadas a las agrupaciones empresariales y de servicios.

I.2 La Educación en Democracia

Una de las prioridades de los gobiernos democráticos a partir de 1990 fue equiparar las oportunidades de los grupos vulnerables de la población para que estuvieran en igualdad de condiciones con los sectores más integrados y pudieran acceder a los servicios básicos y a los mercados laborales. Con ello se esperaba conseguir la superación gradual de su situación de pobreza. En función de tal fin, se diseñan e implementan políticas sociales encaminadas a cerrar la brecha social, para reducir drásticamente la pobreza y establecer condiciones mínimas de justicia e igualdad para todos los ciudadanos y ciudadanas. Durante los años noventa se pretendió avanzar en el establecimiento de relaciones de igualdad y equidad, para lo cual se buscó satisfacer las demandas de los ciudadanos más vulnerables en salud, vivienda y educación, garantizando al mismo tiempo la calidad de tales servicios (Labarca y Poblete, 1995).

Algunos indicadores relativos al aumento del gasto social al finalizar la década del noventa son gráficos de esta voluntad: por ejemplo, el presupuesto en salud aumentó en 117,2%, vivienda en 90,4% y educación en 141,3% (ver cuadro siguiente), respecto del período inmediatamente anterior. Por otro lado, el período 1989-1997 está caracterizado por un ciclo de crecimiento sostenido del PIB con tasas promedio anuales de 7,7%, situación que hizo albergar esperanzas en torno a la integración efectiva de todos los sectores sociales a la dinámica económica y sobre todo en relación a la disminución de la desigualdad y la condición de pobreza que afectaba a una proporción importante de la población. En tal sentido, las cifras registradas por el Ministerio de Planificación Nacional a través de las encuestas de caracterización socioeconómicas y otros instrumentos

muestran que entre 1990-1998 se redujo la pobreza de 38,6% a 20,6% mientras que la indigencia lo hizo de 12,9% a 5,7%.¹⁰⁶

Al prestar atención a las cifras expuestas, es posible apreciar que el sector social que ha recibido mayores aportes es educación. Esto, porque si bien el sistema educacional mostraba logros importantes en materia de cobertura, reducción del analfabetismo y aumento del nivel de escolaridad de la población, en materia de calidad y distribución se presentaban serios problemas, caracterizados por un bajo promedio de logros académicos y una gran desigualdad en la educación proporcionada por los distintos tipos de establecimientos (MIDEPLAN, 1999).

GASTO PÚBLICO POR SECTORES 1989-1999

SECTOR	TASA CRECIMIENTO (PROMEDIO ANUAL)	ACUMULADO	MILLONES DE US\$ (1999)		AUMENTO ACUMULADO (1989-1999)
			1989	1999	
SALUD	8,1	117,2	884	1.920	1.036
VIVIENDA	6,7	90,4	447	851	404
PREVISION	5,8	76,0	2.663	4.687	2.024
EDUCACION	9,2	141,5	1.126	2.720	594
SUBSIDIOS MONETARIOS	5,2	65,4	250	413	163
OTROS (*)	11,5	196,4	211	626	415
TOTAL	7,2	101,0	5.580	11.217	5.636

Fuente: Ministerio de Hacienda

La convicción de los gobiernos democráticos es que la inversión en educación pública es especialmente productiva porque con ello se garantiza el acceso de los sectores más vulnerables de la población (principalmente jóvenes y mujeres), a una

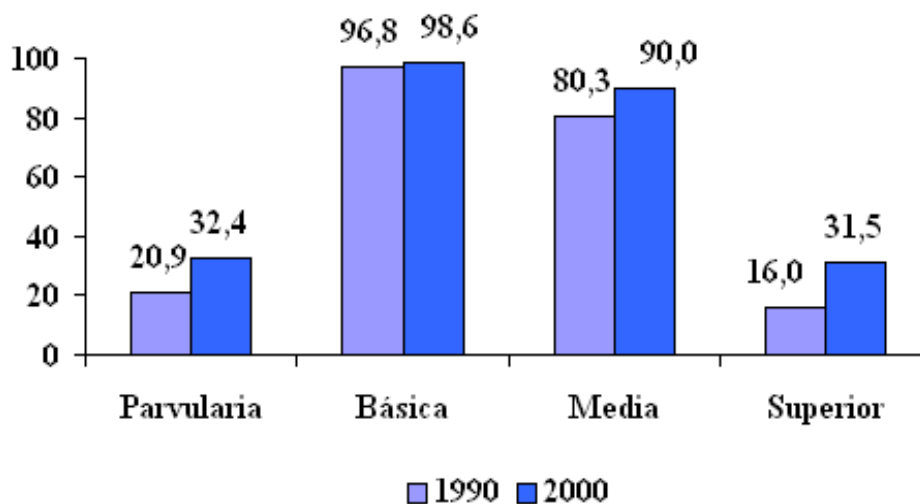
¹⁰⁶ Según la encuesta CASEN del año 2003, la pobreza en Chile alcanza al 18,7% de la población, mientras que la indigencia corresponde al 4,7%.

educación de calidad, lo que en última instancia permitirá equiparar las oportunidades de todos los ciudadanos para hacer frente a las nuevas exigencias de un mundo globalizado. De ahí el interés por promover la construcción de un sistema educacional moderno, con énfasis en la calidad de la educación, la atención prioritaria a los sectores más pobres de la población, la modernización de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y de la gestión del sistema educacional (MIDEPLAN, 1999).

Por otro lado, el gasto en subvenciones aumentó considerablemente respecto del período anterior. En 1990 éste ascendía a \$299.578 millones, mientras que en 1998 alcanzó \$715.540 millones. Del mismo modo, la subvención por alumno mensual se incrementó desde \$9.273 en 1990 a \$19.310 en 1998 (MIDEPLAN, 1999).

Respecto de los niveles de cobertura, si bien hasta el año 1990 alcanzaban indicadores más o menos exitosos, es a partir de la llegada de los gobiernos democráticos que ésta aumenta en los distintos niveles de escolaridad, destacando especialmente la educación superior, media y preescolar, tal como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1
Cobertura por nivel de enseñanza 1990-2000

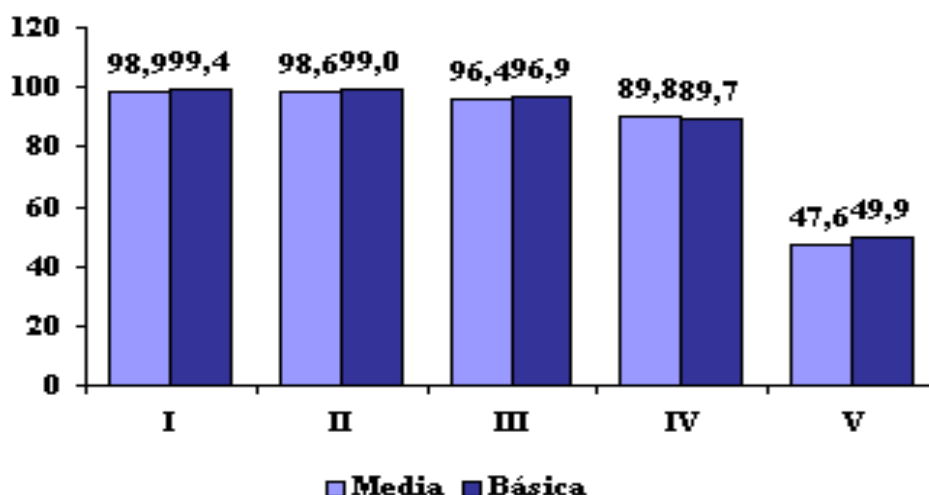


Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN, 2000

De la población que asiste a los establecimientos con financiamiento público (gráfico 2), se aprecia que gran parte de los grupos pertenecientes a los quintiles de menores ingresos, se benefician del sistema. Las cifras señalan que la mayoría de la población escolar (3.196.999 niños), se educa en establecimientos educacionales financiados con recursos del Estado, mientras que sólo el 8,9% de la población escolar lo hace en establecimientos particulares pagados. En el mismo gráfico se aprecia que cerca del 100% de los niños del primer y segundo quintil de ingreso, cursan su enseñanza básica y media en establecimientos con financiamiento público. Algo similar se observa en el tercer y cuarto quintil, donde más del 80% de los niños acceden a los servicios ofertados con financiamiento del Estado. Sólo en el último quintil se produce una baja considerable en tanto menos del 50% de los alumnos ubicados en ese tramo se educan en establecimientos educacionales que reciben aportes estatales.

Tales datos ponen en evidencia al menos dos cosas: por un lado el hecho que gran parte de la población escolar se beneficia del sistema público, lo que obliga a la promoción de planes de fortalecimiento de la educación y, por otro, el que una minoría se educa en establecimientos privados que se financian exclusivamente a través de aportes de las familias, marcando diferencias radicales en relación a la calidad de los aprendizajes, los materiales educativos y los recursos pedagógicos con que cuentan.

Gráfico 2
Población que asiste a enseñanza básica y media en establecimientos con financiamiento público por quintil de ingreso autónomo per capita del hogar 2000



Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN, 2000

Otro dato interesante de destacar en relación a la evolución de la educación chilena en los noventa, es la promulgación en el año 1991 del Estatuto de los Profesionales de la Educación (estatuto docente), que retira a los profesores del marco regulador del Código del Trabajo (que rige para los trabajadores privados), para ubicarlos dentro de una normativa especial de acuerdo a sus condiciones de empleo, lo que incluye una mejor escala de remuneraciones, bonificaciones y mayor estabilidad. Tales acciones fueron emprendidas en primer término para revertir la situación de crisis en el sistema educacional heredada del período anterior, promover la innovación educativa y crear un nuevo ambiente en escuelas y liceos, sentando las bases para el proceso de reforma que se inicia formalmente en 1996. Dentro de tales acciones se inserta el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) que abarca los diversos niveles de trabajo, parvularia, básica y media.

El gran objetivo del MECE¹⁰⁷ es “mejorar sustancialmente las condiciones, los procesos y resultados de la educación preescolar, básica y media según orientaciones de igualdad de oportunidades y discriminación positiva a favor de los grupos en situación de riesgo educacional.” De ahí que las intervenciones focalizadas para cada uno de los niveles educativos son:

Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación cobertura • Mejoramiento de la calidad de la oferta educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Insumos para el mejoramiento del servicio • Proyectos de mejoramiento educativo • Red enlaces (internet) • Programa P 900 • Mejoramiento en las escuelas rurales • Asistencialidad escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos y condiciones para el trabajo escolar • Procesos educativos centrados en los aprendizajes • Proyecto Montegrande • Asistencialidad escolar

¹⁰⁷ Cfr. www.mineduc.cl

En el cuadro se presenta el resumen de las políticas y programas educativos aplicados en las escuelas y liceos del país, considerando su año de ejecución.

Resumen de las políticas educacionales aplicadas en Chile 1990-1998

1990-1991	<ul style="list-style-type: none">• Programa de las 900 escuelas• Programa Piloto del Programa Educación Básica Rural• Estatuto Docente
1992-1993	<ul style="list-style-type: none">• Programa Mece Básica• Enriquecimiento funcionamiento escuelas• Renovación Pedagógica• Proyectos de Mejoramiento Educativo
1994-1995	<ul style="list-style-type: none">• Prioridad de la educación• Programa Mece Media• Inicio Programa Enlaces
1996-1998	<ul style="list-style-type: none">• Inicio Reforma Curricular• Inicio Jornada Escolar Completa• Programa Educación Especial• Profesionalización docente• Proyecto Montegrande

II. El esfuerzo por la calidad: la reforma educativa

Cuando el ministro de educación del gobierno del Presidente Frei (período 1994-1999), José Pablo Arellano, sostenía que “el problema de hoy ya no es llegar al aula, sino qué sucede dentro del aula”, estaba sentando las bases de las transformaciones que se avecinaban en la educación chilena. Si el problema ya no es llegar al aula es debido a los amplios márgenes de cobertura que se habían logrado, de manera que la preocupación central es mejorar lo que sucede al interior del aula, velar por la calidad de los aprendizajes, además de garantizar que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice en un espacio adecuado, con las condiciones mínimas para el buen desempeño de los alumnos. Precisamente, las transformaciones que se inscriben dentro de ese proceso han sido señaladas como la “reforma educativa”, iniciada formalmente en 1996.

Los cambios que promueve la reforma intervienen en forma global el sistema educativo chileno, alcanzando dimensiones como las formas de enseñanza, contenidos de la educación, gestión de los servicios educativos, insumos de materiales educativos y de infraestructura escolar, financiamiento del sector y el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, todo ello mediado por la entrega de mayor autonomía a las escuelas y liceos para que sean capaces de construir programas adecuados a la realidad de sus alumnos y su entorno.

Formalmente la reforma educacional se estructura sobre la base de cuatro grandes áreas: innovación pedagógica; reforma curricular; desarrollo profesional de los docentes y jornada escolar completa, las que se revisan a continuación.

II.1 Innovaciones Pedagógicas

Dentro de las innovaciones pedagógicas destaca el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), ya comentado anteriormente y detalladas las estrategias de intervención para todos los niveles. Sin embargo, es preciso hacer constar que éste constituye el principal esfuerzo global y sistemático de los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia por mejorar la calidad de los insumos, procesos y resultados del sistema escolar y la equidad de su distribución. Si bien el centro de atención es la escuela básica, existe también la intención de hacer extensivo el programa a los demás niveles educativos en un plazo acotado de tiempo.

Los recursos para implementar el programa fueron obtenidos a través de un convenio de préstamo con el Banco Mundial y del aporte del Estado chileno. El total de la inversión es de US\$ 243 millones (UNESCO, 2000) de los cuales US\$170 millones son

parte del convenio con el Banco Mundial. En 1997 las estrategias del programa se institucionalizaron en el Ministerio de Educación y fueron incluidas en el presupuesto nacional, garantizándose su financiamiento de acuerdo a las regulaciones internas.

Un dato significativo es el que dice relación con la importancia que el programa MECE comienza a asignar a la relación familia y escuela, más o menos desde 1996 en adelante. La convicción programática es que padres y apoderados son actores relevantes de la comunidad educativa y que la acción de ambos es determinante en la consecución de mejoras en los aprendizajes. El propósito de esta instancia es que la escuela desarrolle iniciativas concretas que permitan fortalecer las relaciones con la familia en pos de la constitución de una “comunidad escolar”. Estas acciones motivan la acogida y valoración de los aportes educativos de las familias, respetando sus características culturales lo que debiera traducirse en un sentido de identidad y pertenencia mucho más sólido. Por otro lado, se asume que en la medida en que se logre mejorar la relación entre ambos actores, los alumnos se enfrentarán a demandas familiares y escolares más consistentes entre sí y de mayor pertinencia: el resultado debiera verse reflejado en el desarrollo social, afectivo y cognitivo.

II.2 Reforma Curricular

Respondiendo al mandato de la LOCE, en el año 1996 a través del decreto N° 40, se establecen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) que debe cumplir cada estudiante como requisito de egreso de la enseñanza básica y media.¹⁰⁸

En una primera etapa éstos debían ser aplicados a la educación básica (1996), y luego a la educación media (1998). A partir de ellos las escuelas pueden diseñar sus propios planes y programas de estudio o, en caso contrario, impartir aquellos que han sido diseñados por el Ministerio de Educación.

Los OF-CMO se organizan en dimensiones precisas que abren la posibilidad de construir nuevos currículum y contenidos en las escuelas. En primer término presentan los Contenidos Mínimos Obligatorios, que son aquellas competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica y Media, ellos tienen un carácter nacional y su aplicación es obligatoria en todos los establecimientos del país.

¹⁰⁸ Cfr. Mineduc (1996) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena, Santiago, Mineduc.

La matriz curricular básica se organiza en ocho sectores de aprendizaje que engloban los tipos de saber y experiencias que deben cultivar los alumnos para lograr la consecución de los objetivos y los requisitos de egreso, tales sectores son: Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Ciencia; Tecnología; Artes; Educación Física; Orientación; Religión. A su vez, los sectores de aprendizaje para facilitar su aplicación y resultar más operativos se dividen en subsectores.

El sector lenguaje se divide en Lenguaje y Comunicación e Idioma Extranjero. Matemáticas mantiene su sector. Ciencia en dos subsectores, estos son Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural; Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad. Tecnología, Artes, Educación Física, Orientación y Religión mantienen su calidad de sectores.

La necesaria integración del currículum y la complementariedad entre las asignaturas ha permitido establecer que la educación se organice en los sectores de aprendizaje mencionados. Éstos definen los tipos de saberes y experiencias que deben ser trabajados en cada uno de los años de formación. Algunos son agrupaciones de saberes y conocimientos, otros agrupaciones de experiencias.

La razón fundamental de fijar por parte del Estado los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, radica en el "profundo riesgo" que puede traer consigo la aplicación de la libertad de creación de currículum y el uso indebido de esa libertad, que puede entre otras cosas abrir aún más la brecha existente entre las clases sociales, anarquizar el mercado docente ante la facultad de cada escuela de determinar las asignaturas prioritarias, etc., además, "la descentralización curricular no puede justificar de manera alguna un currículum de primera clase para algunos y otra de segunda clase tendiente a satisfacer las demandas de la pertinencia. Precisamente, son los OF/CMO los que velan por el adecuado equilibrio entre pertinencia y equidad."¹⁰⁹ Es por eso, que más bien se habla de una reforma curricular, aludiendo a la integración de los aspectos fundamentales y la libertad de los establecimientos dentro de los límites que el Estado aporta a través de los OF-CMO.

Los OF-CMO cumplen una función reguladora que implica tres puntos:

¹⁰⁹ Magendzo, A., (1997) La Elaboración de Planes y Programas desde la Reforma Curricular. *Revista de Educación MINEDUC*, 257.

1. Establecer la base cultural mínima que deben trabajar las nuevas generaciones para entregar a la vida nacional unidad y cohesión.
2. Controlar los efectos disociadores que puede tener en la cultura nacional la libertad curricular ilimitada.
3. Fijar la calidad de enseñanza requerida que responda al concepto de transformación productiva con equidad.

Por otro lado, los OF-CMO en el esfuerzo de promover -dentro del marco regulador establecido- la libertad de los establecimientos para construir sus propios planes y programas de estudio, señalan lo siguiente:

- a) Establece en cada nivel¹¹⁰ un número mínimo de subsectores de aprendizaje que permite a las escuelas reproducirlos o descomponerlos en unidades de aprendizajes menores, como asignaturas, talleres, etc.
- b) Pone a disposición de los establecimientos una cantidad de horas para que estos las distribuyan a su total conveniencia en los subsectores de aprendizaje.
- c) Establece una cantidad de horas para que los establecimientos las destinen al tipo de estudio y actividad que más convienen e interesan a sus respectivos proyectos educativos.

La libertad que refiere la ley, dice relación con la cantidad de horas que cada establecimiento fija para trabajar los sectores y subsectores, además, de la posibilidad de descomponer estos en unidades menores; cierto tiempo libre para trabajar talleres u otras asignaturas que resulten relevantes para la realidad educativa del establecimiento y, finalmente, integrar aprendizajes que sean pertinentes para los alumnos.

¹¹⁰ Los niveles educacionales son los tramos cronológicos en los que ha sido dividido el proceso escolar. Así, el primer nivel corresponde a 1º y 2º básico. El segundo nivel a 3º y 4º básico, el tercer nivel corresponde a 5º básico, el cuarto a 6º básico, el quinto a 7º y el sexto a 8º básico.

La construcción curricular en las escuelas debe seguir algunos principios. En tal sentido, es misión de cada establecimiento la formulación de nuevos planes curriculares que sean "socialmente relevantes, culturalmente pertinentes y de alta significación para cada una de las personas."¹¹¹

Que la educación sea socialmente relevante implica que ésta sea valiosa, trascendente y decisiva para el progreso de la sociedad, considerada ésta como una pluralidad de formas de vida. Para eso debe existir convergencia entre contenidos y necesidades sociales comunes. Además, tal convergencia debe tener una clara vocación que se enmarque en el objetivo central de los gobiernos de la concertación de lograr el *crecimiento con equidad*. Otro aspecto a considerar en el ámbito de la relevancia social de la educación, dice relación con la reforma de la enseñanza básica ampliando su extensión, para reforzar las tareas formativas y darle relevancia a los temas sociales. Se trata de establecer la responsabilidad de la escuela frente a elementos como el conocimiento científico, la formación valórica de la juventud, la sexualidad responsable y otros.

La cuestión de la pertinencia cultural alude a la descentralización curricular, es decir, a la posibilidad de las escuelas de fijar sus contenidos en concordancia con las subculturas locales, de manera de generar vínculos con los sistemas de socialización como las familias y otros agentes comunitarios.

Lo anterior es una exigencia de la heterogeneidad cultural y la coexistencia de grupos y étnias. Para el Estado, la revalorización de las culturas locales y su incidencia en la formulación del currículum exige superar los localismos extremos y aportar la participación para la integración de la cultura nacional. El tema de la participación comunitaria en la creación del currículum, adquiere especial relevancia en la medida en que da cuenta del principio fundamental de vinculación entre las escuelas y las familias.

El hecho que la nueva educación busque ser personalmente significativa implica una doble dimensión social. Se trata, en primer lugar, de aquellas enseñanzas que la persona valora por el sentido que poseen éstas para enriquecer sus facultades comprensivas, capacidades y talentos potenciales, que tiendan a fortalecer sus poderes de acción sobre la realidad. En segundo lugar, se busca establecer la relación entre lo personalmente significativo y la acción de participar. Tal participación cristaliza en que el alumno sea capaz de generar y aportar su pensamiento en el proceso de elaboración del

¹¹¹ Cfr. MINEDUC (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación Básica Chilena*, Santiago, MINEDUC.

currículo para que responda a aspiraciones y puntos de vista acerca de lo que debiera enseñar la escuela.

De acuerdo a lo expresado es una exigencia que el currículo escolar tenga un carácter colaborativo, interactivo y situacional. Lo anterior implica que es el Estado el encargado de fijar las finalidades básicas y las materias comunes, que deben ser de carácter nacional y obligatorio, para dejar en manos de la comunidad educativa la atribución de construir los planes y programas más pertinentes de estudio que cumplan con los requisitos determinados por el Estado.

Para el efecto de generar currículo desde las comunidades y respondiendo a las características de éstas, es necesario promover la participación de todos los actores involucrados, directivos, profesores, alumnos y apoderados, de manera de establecer aprendizajes que tengan la característica de ser altamente significativos y pertinentes y que respondan a las características de las microculturas donde se inserta la Escuela, por lo que ésta debe estar permanentemente atenta su entorno y ser capaz de construir conocimientos desde ahí. Claramente, "este es un proceso de negociación de saberes e intenciones entre distintos actores sociales. Por lo tanto, no es una tarea que la escuela pueda hacer de manera aislada. Es necesario llamar a la mesa de negociación a los padres de familia, a los miembros de la comunidad, a los empresarios, a los estudiantes. Exige, por lo tanto, que la escuela se abra y cree espacios y tiempos de comunicación."¹¹²

Por otro lado, y como segunda dimensión de los OF-CMO, se presentan los Objetivos Transversales. Estos buscan *"el fortalecimiento de la formación ética de la persona, orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal y orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo"*. Estas tres áreas, formación ética, crecimiento y autoafirmación personal y relación de la persona con su entorno son posibles de desglosar en objetivos específicos.

En relación con la formación ética se trata que el alumno desarrolle el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro. En ese sentido, se afirma que la escolarización es exitosa cuando en el educando se perciben actitudes y capacidades como:

¹¹² Magendzo, A. (1997) Elaboración de planes y Programas desde la Reforma Curricular, *Revista Educación*, 257.

- Reconocer y respetar la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, étnica, religión o situación económica.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente de permanente humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.
- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.

En torno al crecimiento y autoafirmación personal el objetivo es estimular los rasgos que conformen y den fuerza a la identidad personal de los estudiantes, en ese sentido es importante trabajar:

- La promoción de una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.
- Promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad.

Finalmente, el trabajo y desarrollo de los objetivos que dicen relación con la persona y su entorno para favorecer la calidad de interacción personal y familiar, regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática. De ahí la necesidad de promover en los alumnos:

- La participación responsable en las actividades de la comunidad y la preparación para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.

- Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.

La importancia de los Objetivos Transversales radica en la amplitud y flexibilidad que otorgan a la labor educativa, en la medida en que su aplicación puede abarcar los más diversos ámbitos de trabajo. La operacionalización de los objetivos transversales se puede llevar a cabo desde amplios espacios de trabajo al interior de los mismos establecimientos, que van desde su explicitación en los contenidos de los sectores y subsectores de aprendizaje en los respectivos programas de estudio; los criterios que los profesores son capaces de determinar para las prácticas de la enseñanza, lo que supone la incorporación de metodologías participativas y didácticas al interior del aula; las formas de interacción entre alumnos y profesores y entre los mismos alumnos; la forma de enfocar los contenidos de manera de ofrecerlos bajo una perspectiva ante todo formativa; las actividades recreativas; las festividades locales y todo lo relacionado con los procesos cotidianos que vive cada establecimiento, como el sistema de disciplina escolar, el clima organizacional y de relaciones humanas, las normas de convivencia, etc., (MINEDUC, 1996).

II.3 Desarrollo profesional de los docentes

La reforma educativa asume que el trabajo de los docentes, tanto de aquellos que se desempeñan actualmente en el sistema como quienes están en formación, es determinante para el éxito de las transformaciones que se están llevando a cabo. En efecto, los profesores son actores centrales de los procesos de cambio debido a su rol en las comunidades educativas: ellos son los transmisores de las nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje. De ahí la necesidad de entregar herramientas e incentivos para que la labor docente sea asumida con capacidad técnica y motivación suficiente para enfrentar los desafíos de la reforma. Precisamente, los campos de intervención que en esta área se han definido apuntan a promover mejoras integrales en el desempeño de los maestros, las que se enuncian a continuación.

A. Mejoramiento de las condiciones de trabajo

1. Asignación por desempeño destacado: esta es una bonificación trimestral destinada a los docentes de la cuarta parte de las escuelas que han obtenido

mejores resultados. El mecanismo para seleccionar las escuelas y entregar la asignación es a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados, que se aplica cada dos años a todas las escuelas, colegios y liceos que entran dentro de esta categoría. El sistema funciona agrupando establecimientos con características homogéneas y luego ponderando seis indicadores: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo docente, igualdad de oportunidades y finalmente integración de profesores y apoderados.

2. Asignación por desempeño difícil: la diversidad de contextos sociales y territoriales donde se ubican las escuelas, hace que la valoración del trabajo docente en circunstancias adversas sea reconocida y estimulada a través de mejoras salariales. El “desempeño difícil” se entiende como el trabajo en espacios geográficos complejos (dificultades de acceso, clima, etc.), además de condiciones sociales como marginalidad, extrema pobreza, inseguridad del medio, etc., y se traduce en un porcentaje variable de la renta base nacional (fijada por el estatuto docente), con un tope de hasta 30% de ella.
3. Premios a la excelencia docente: este es un reconocimiento que es realizado por cada establecimiento del país e implica, para el docente distinguido, una recompensa de un monto de más de diez meses de la remuneración promedio.

B. Perfeccionamiento docente

1. Perfeccionamiento fundamental: bajo este programa se ofrecen cursos de instalación y profundización en algunas materias requeridas por los educadores y cursos especiales para directivos. El objetivo es que los docentes puedan prepararse para la puesta en marcha del nuevo currículo.
2. Pasantías y estudios de diplomado en el extranjero: este programa fue creado en 1996 e incluye pasantías, diplomados y cursos de perfeccionamiento en el extranjero. La duración de los cursos es de uno a cinco meses y ha contribuido a la internacionalización de los docentes y acercarse al conocimiento de otras

realidades. Se calcula que entre 1996 y 1998 más de 2.300 docentes han sido beneficiados de este programa (MIDEPLAN, 1999).

3. Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente: pensando en la formación que reciben los futuros maestros, se creó un programa de becas para jóvenes de buen desempeño que ingresan a estudiar pedagogía, además de un fondo de recursos concursables orientado a universidades e institutos que impartan la carrera de pedagogía por un período de cuatro años como mínimo.

II.4 Jornada Escolar Completa (JEC)

Una educación de calidad, como la que se busca implementar, exigía más tiempo entregado al estudio del que los alumnos en su mayoría destinaban. Hasta antes de 1996 los niños y niñas asistían a las escuelas en una jornada de medio día, ya sea en la mañana o en la tarde. Durante los años anteriores si bien gradualmente se había comenzado a aumentar la jornada de estudio, por ejemplo de 37 a 40 semanas de clases por año, era necesario promover un incremento significativo que permitiera que los alumnos contaran con más horas para que aprendieran más y mejor.

Concretamente, la jornada escolar completa supuso un aumento del número de horas semanales de clases, pasando de 30 a 38 en la educación básica y de 30 a 42 en la educación media.

Muchas escuelas que ofrecían doble jornada (esto es turno en la mañana y en la tarde), debieron contar con una nueva estructura capaz de albergar a los alumnos de ambas jornadas: por eso la creciente inversión en infraestructura que realizó el Estado chileno desde la promulgación de la extensión de la jornada escolar.

En rigor, la prolongación horaria en la enseñanza básica y media se lleva a cabo con el fin de contar con más tiempo para implementar los cambios en el currículum y pedagogía.

En enseñanza básica se amplían las horas cronológicas anuales a 232 de 3º a 6º y a 135 en 7º y 8º. Este proceso es complementado con proyectos por establecimiento, subvención especial por extensión de jornada, fondos para financiar infraestructura y subvención por mantenimiento.

Por su parte, la educación media en su modalidad científico-humanista ve modificado el número de horas anuales en 261 en 1º y 2º medio y 174 en 3º y 4º medio.

La enseñanza técnico profesional abarca 174 horas anuales en 1º y 2º medio, mientras que en 3º y 4º medio alcanza a 116. Por otro lado, en ambas modalidades educativas se incluyen proyectos por establecimiento, subvención especial por extensión de jornada, fondos para financiar infraestructura y subvención por mantenimiento.

III. El problema de la equidad

El problema de la equidad del sistema educativo chileno tiene múltiples expresiones, sin embargo, aquella donde es más patente es a nivel de los logros que alcanzan los alumnos que se educan en las diversas modalidades que se ofertan.

En efecto, un análisis de los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE¹¹³ por los estudiantes procedentes de las tres formas de administración educativa que presenta el país (municipalizado, particular subvencionado con aportes del estado y particular pagado) -las que se vinculan directamente con los grupos socioeconómicos¹¹⁴ a los que pertenecen tales estudiantes- permite apreciar una profunda inequidad que se materializa a nivel del acceso al conocimiento de los niños y niñas que se educan fundamentalmente en los establecimientos de dependencia municipal.

Si bien existen excepciones, la generalidad de los casos confirma que los alumnos de escuelas públicas evidencian serios problemas en torno a la calidad de los aprendizajes que reciben y los resultados que exhiben en las pruebas de medición nacional.¹¹⁵

¹¹³ El SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), es una prueba que se aplica a nivel nacional, una vez al año y alternadamente, a todos los alumnos del país que cursan los niveles 4º básico, 8º básico y 2º medio.

¹¹⁴ El mismo día designado para la rendición de las pruebas SIMCE, se aplica un cuestionario a los apoderados que permite conocer tres variables que apuntan a determinar las características socioeconómicas de los alumnos: años de estudio del padre y la madre, ingreso familiar mensual e índice de vulnerabilidad del establecimiento. De acuerdo al cruce de esas variables, se construye una clasificación que incluye cinco grupos: bajo; medio bajo; medio; medio alto; alto.

¹¹⁵ Existen una serie de cuestionamientos en relación a la construcción del instrumento, los que pasan por su grado de pertinencia, grado de adecuación a las realidades culturalmente diversas de los estudiantes, consideración de las condiciones contextuales, capitales culturales diferenciados, etc.

Resultados según tipo de dependencia y Grupo Socioeconómico Año 2004

Grupo socioeconómico	Alumnos		Lenguaje y Comunicación			Educación Matemática			Estudio y Comprensión de la Sociedad			Estudio y Comprensión de la Naturaleza		
	N	%	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
Bajo	27.425	10	231	221	-	234	223	-	233	223	-	239	229	-
Medio bajo	97.665	35	233	234	-	235	236	-	233	235	-	238	240	-
Medio	96.458	34	248	258	-	248	257	-	248	257	-	251	261	-
Medio alto	42.875	15	290	279	271	296	280	274	289	278	271	296	284	280
Alto	18.073	6	-	297	301	-	306	312	-	295	296	-	307	311
Promedio nacional	282.496	100	240	259	296	241	260	305	240	259	291	245	264	305

Fuente: SIMCE, 2004

El cuadro anterior -que presenta los resultados obtenidos por los distintos grupos socioeconómicos en el año 2004 de acuerdo a la dependencia de los establecimientos- confirma las aseveraciones anteriores en relación a la brecha existente entre éstos y sus estudiantes. Algunos datos relevantes al respecto son:

A. En relación a su distribución

- Los estudiantes del grupo socioeconómico alto no se educan en establecimientos municipalizados.
- Ningún estudiante de los grupos socioeconómico bajo, medio bajo y medio, accede a educación particular pagada. Esto indica que los establecimientos municipales y particulares subvencionados concentran a la mayor cantidad de alumnos del sistema.
- Los establecimientos particulares subvencionados tienen cobertura en todos los niveles socioeconómicos que considera la muestra.

B. En relación a los resultados

- Los estudiantes de los establecimientos particulares pagados obtienen los mejores puntajes en todos los sectores curriculares que considera la muestra.
- Los peores niveles de rendimiento se ubican en los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo.

- Las brechas de puntajes entre las escuelas municipalizadas y particulares pagadas en todos los sectores sobrepasan largamente los sesenta puntos.
- Las escuelas municipalizadas en muchos casos, para los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, obtienen mejores resultados que aquellas de dependencia particular subvencionada.

Estas situaciones señalan, por un lado, la profunda segmentación del sistema educativo nacional en razón de la condición económica de los alumnos y, por otro, la mala calidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes de las escuelas pobres del país. Esto evidentemente abre el análisis hacia aspectos como las condiciones estructurales y de educabilidad; los recursos del sistema municipalizado; la capacidad de gestión de las escuelas y su personal; el grado de motivación y preparación de los docentes; la participación de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje, etc.

El cuadro siguiente informa sobre las variables (años de escolaridad e ingresos del hogar) consideradas para la estructuración de los grupos socioeconómicos en la muestra del año 2005.

Variables Socioeconómicas Año 2005

GRUPO SOCIOECONÓMICO 2004	ESCOLARIDAD PROMEDIO (AÑOS)		INGRESOS DEL HOGAR (2004)	ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR (IVE)
	MADRE	PADRE		
A (BAJO)	7	7	\$104.464	67
B (MEDIO BAJO)	8	8	\$ 153.808	44
C (MEDIO)	10	10	\$ 253.944	24
D (MEDIO ALTO)	13	14	\$ 553.525	5
E (ALTO)	16	17	\$ 1.508.844	0

Fuente: SIMCE, 2005

La simple evidencia ayuda a configurar impresiones en torno a las diferencias radicales que existen entre los grupos bajos y altos de la población chilena, en términos de años de estudio y, por tanto, calificación profesional, y por supuesto en cuanto a ingresos), cuya distancia es radical (el grupo alto obtiene 14 veces más ingresos que el grupo bajo). De ahí la justificación de las afirmaciones que sostienen que Chile es uno de los países con peor distribución de ingresos a nivel mundial.

En tal sentido, la equidad sigue siendo una tarea pendiente no sólo en términos económicos. Sin desconocer los logros alcanzados hasta ahora en materia social, el énfasis del trabajo de los gobiernos democráticos en pos de ésta es fundamental si se quiere en algún grado igualar las oportunidades de acceso al conocimiento y la formación de todos los alumnos que se benefician del sistema educativo. Dicho esfuerzo adquiere más importancia en momentos en que el mundo y la sociedad globalizada exigen más a las escuelas en función de las inserciones competitivas en los mercados culturales y económicos.

Las demandas en esta materia son tajantes: “en informes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OECD, se afirma que hay pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad que, a su vez, tengan sistemas educacionales de calidad.”¹¹⁶

Navarro (2004), tomando en consideración los resultados de las mediciones educativas internacionales realizadas en Chile (PISA, IALS, TIMMS), concluye que tales indicadores son inferiores a los esperados de acuerdo al desarrollo institucional del país y el avance de su sistema escolar. En efecto, un grupo de alumnos, los menos, alcanza puntajes similares o superiores a la media general de todos los países participantes, próximos a estudiantes de los países centrales, mientras que otros permanecen en un nivel de rezago propio del tercer mundo.

Los factores explicativos para estas diferencias son múltiples, pero centrar la mirada en el aporte de las familias -en términos de capital cultural y condiciones facilitadoras para el estudio- tiene sentido al revisar nuevamente los indicadores presentes en los cuadros previos sobre ingresos de las familias pobres y años de estudio.

La pregunta que debiera formularse es ¿Cuánto de los resultados educativos dependen del aporte familiar?, y, ¿en que términos debe operacionalizarse ese apoyo para lograr mayor efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Los bajos recursos educacionales presentes en los hogares de los cuales proviene un grupo considerable de alumnos, además del bajo nivel educacional de los padres (7 años promedio para el grupo socioeconómico bajo), dificultan el desarrollo efectivo de las capacidades cognitivas de estos niños. Tomando en consideración cifras de estudios internacionales, Navarro (2004) señala que cuatro de cada diez estudiantes chilenos están en el grupo de bajo “índice de recursos del hogar.” El mismo autor concluye que los

¹¹⁶ Navarro, L. (2004) *La Escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires, IIPE-UNESO, pág. 19.

hogares chilenos no estarían potenciando las capacidades educativas de los niños simplemente porque estos hogares no están suficientemente habilitados con los recursos necesarios para ello.

Sin embargo, un segundo grupo de variables explicativas se sitúa a nivel de los centros educativos y la gestión de los municipios. En relación a lo primero, en muchas escuelas es posible constatar problemas de liderazgo; dificultades para la construcción de objetivos compartidos; poca focalización en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos como misión central del establecimiento; problemas en el conocimiento del currículum y las disciplinas académicas por parte de los docentes; etc.

Respecto de los municipios, además de sus problemas crónicos de recursos, existe poca o nula efectividad en la construcción de una política educativa local; poca atención a los aspectos pedagógicos y más interés en los elementos administrativos del sistema; inexistencia de canales efectivos de participación comunitaria.

Frente a tal escenario adquieren todavía más importancia las intervenciones que en el área educativa puedan ejecutarse desde el Estado a través de políticas sectoriales o desde grupos de la sociedad civil. La conjunción de ambos en torno a la preocupación educativa, en los términos descritos, puede facilitar el encuentro entre las políticas y las formas de ser que emanan de la población.

Capítulo III
Políticas Educativas hacia la Diversidad en Chile

I. La deuda histórica

Según el último censo de población, realizado el año 2002, el 4,6% del total de la población de Chile se declara como perteneciente a uno de los ocho pueblos o grupos étnicos reconocidos por la Ley Indígena 19.253; en términos numéricos, serían 692.192 personas.

La distribución de la población indígena en el país sigue patrones territoriales en tanto las regiones que más concentran grupos originarios, corresponden a los espacios que históricamente ocuparon los indígenas en Chile. Así, en el norte (I y II regiones), se ubican mayormente Aymarás; en el sur (VIII, IX y X regiones), se concentra la población mapuche del país.

Ambos grupos constituyen a nivel nacional las poblaciones más numerosas, sumando cerca del 93% de los indígenas que habitan el territorio chileno. Por otro lado, no deja de ser significativo que el 27,7% del total de indígenas se concentren en la región metropolitana (gran Santiago y sus alrededores), con todo lo que ello implica en relación a la conservación de sus costumbres e idiomas y los procesos de aculturación que se traducen en el ejercicio de una identidad difusa que en la ciudad tiende a la desaparición progresiva.

Un apunte respecto de los datos arrojados por el último Censo. Las diferencias que marca en relación a la misma medición realizada en el año 1992, son notables. En efecto, éste último señalaba que la población indígena en el país alcanzaba más o menos un 10%, situación que se revierte en la medición del año 2002 que sólo asigna un 4,6% a la presencia de los grupos originarios en Chile. Con tales datos se ha abierto una polémica a nivel nacional; las discusiones apuntan a la formulación de las preguntas en el instrumento que interrogaban sobre la pertenencia a alguno de los pueblos originarios en un caso o a alguna de las culturas indígenas, lo que podría haber distorsionado los resultados en ambos momentos. Las preguntas del censo 1992 consideraban la autoadscripción cultural de los encuestados mayores de catorce años, partiendo del supuesto que quienes respondían la encuesta eran chilenos, mientras que el censo de 2002 consideraba la pertenencia a uno de los ocho pueblos reconocidos por la ley indígena.¹¹⁷

¹¹⁷ La pregunta original (1992) se enunciaba como sigue: si usted es chileno, ¿se considera perteneciente a alguna de las siguientes culturas?: mapuche, aymará, rapanui, ninguna de las anteriores. Sin embargo, la pregunta en el censo de 2002 partía con el siguiente encabezado: En Chile, la ley reconoce la existencia de ocho pueblos originarios o indígenas, ¿pertenece usted a alguno de ellos (a continuación se indicaban las ocho posibilidades de adscripción). En ambos instrumentos se evidencian, según Valdés (2004) problemas de validez y confiabilidad, problemas de comparabilidad y problemas en la construcción de la muestra.

Expertos han afirmado la necesidad de construir una muestra especial para llegar a determinar con exactitud el número absoluto de población indígena, tema que no se considera en ninguno de los censos aplicados en Chile, aunque se reconoce que la cifra del año 2002 es más cercana a la realidad.

Sea de ello lo que fuere, importa más bien destacar que en tanto grupo minoritario, los pueblos indígenas del país han debido enfrentar una situación constante de inequidad, marginación y discriminación que en términos cuantitativos y cualitativos se traduce en una serie de indicadores sociales que marcan diferencias radicales respecto de la población no indígena del país.

Históricamente los grupos étnicos han sido excluidos de las posiciones de poder y del acceso igualitario a los bienes y servicios que se derivan del proceso de modernización: las consecuencias son la pobreza endémica y su ubicación marginal urbana y rural.

Durante el desarrollo de la vida republicana, las tierras ancestrales fueron usurpadas, a veces compradas bajo engaño, para poder llevar a cabo proyectos de desarrollo que, se cree, los indígenas son incapaces de concretar.

En cuanto a la pérdida de aquéllas, hacia 1883 el pueblo mapuche ocupaba un territorio de más de once millones de hectáreas, sin embargo, luego del proceso de “pacificación de la Araucanía”, éste se reduce hasta en un 95%, quedando confinado a cerca de 500 mil.

Claramente se ha ido configurando un escenario de malestar social en los grupos étnicos, especialmente en el pueblo mapuche, con consecuencias lamentables. Como sostiene Bengoa (2000), la violencia ejercida sobre los mapuche, va a determinar sus principales características culturales. La sociedad mapuche tendrá una viva conciencia de persecución, discriminación, violencia y arbitrariedad. Desconfiará de la sociedad chilena en todas y cada una de sus relaciones; cada mapuche conocerá que la relación con el blanco es siempre peligrosa, asimétrica, engañosa, fuente de robos y violencia.

Sin embargo, es en la década del sesenta y con mayor fuerza durante los setenta, bajo el gobierno de la Unidad Popular del Presidente Salvador Allende cuando esta situación tiende a cambiar al menos en parte. Efectivamente, la profundización de la reforma agraria permite la recuperación de tierras y la capacitación para producirlas. Además, se suman a ello diversas iniciativas que buscaban la integración de los marginados (indígenas y campesinos) a los procesos económicos y democráticos que el país implementaba, ello bajo el paradigma del etnomarxismo.

Con la llegada del golpe militar y la dictadura, todos los avances realizados hasta ese momento quedan en nada, sin contar la sistemática represión y desaparición de algunos dirigentes indígenas. Los militares en su afán de negar cualquier vínculo que pudiese ligarlos con el pasado socialista comienzan a privatizar todas las empresas y los servicios de los cuales el Estado se hizo cargo históricamente: salud, educación, previsión social, etc. Del mismo modo, procedieron una vez más a enajenar las tierras indígenas y entregarlas a grandes empresas madereras, mineras y de otros rubros para poner en marcha programas productivos (se calcula que más de 200 mil hectáreas, de las 500 mil que quedaron, fueron entregadas a particulares).

En el año 1990, con el advenimiento de la democracia y las promesas electorales de los nuevos gobiernos, crece la esperanza de realizar cambios importantes en la estructura política, económica y social heredada de la dictadura (se inicia un proceso progresivo de compra de tierras con el fin de recuperar las 200 mil hectáreas expropiadas en el período anterior); sin embargo, en lo concerniente a los pueblos indígenas la situación si bien ha mejorado en algún grado, el problema de fondo (o “el conflicto”), cual es la recuperación de las tierras en su totalidad, ha estallado en los últimos años con una violencia inesperada para las autoridades: tomas ilegales de territorios, quema de maquinarias de las empresas madereras asentadas en la zona, detención de dirigentes, enfrentamientos con la policía, son algunas de las expresiones más notorias que ha adquirido el conflicto.

Pero no sólo es la reivindicación territorial la única raíz de la lucha: también la falta de participación política, la pobreza y sobretodo la profunda inequidad que acompaña a los grupos indígenas si se compara su situación con aquella que presenta el resto de la población: realidad todavía más dramática en la medida en que ha sido un problema histórico que a través de los casi dos siglos de vida republicana en Chile no ha encontrado soluciones efectivas.

En los últimos diez años las diversas encuestas de caracterización socioeconómica nacional (CASEN), aplicadas por el Ministerio de Planificación, han incorporado la variable indígena operacionalizada en diversos indicadores, todo ello con el fin de orientar el curso de las políticas públicas dirigidas a los pueblos originarios del país. Esto, en el entendido que es un grupo prioritario que requiere de mayores esfuerzos para equiparar en algún grado sus niveles de desarrollo respecto del que caracteriza las condiciones sociales de quienes se adscriben en las culturas no indígenas.

Por ejemplo, en cuanto a los índices de pobreza en el año 1996 el 36,6% de la población indígena del país estaba por debajo de dicha línea (indigentes y pobres no indigentes). Para el año 2000, si bien se redujo en algún grado este fenómeno, se mantiene un porcentaje considerable de población indígena en tal situación (32,3%). Destaca, por otro lado, el hecho que en las cifras de indigencia, en los dos años considerados, la población indígena duplica en este indicador a la población no indígena, denotando una situación de abierta desigualdad que cuestiona el éxito de las políticas sociales destinadas a reducir pobreza.

Población Indígena y no indígena Según Línea de Pobreza

	Población Indígena		Población no Indígena		Total País	
	1996	2000	1996	2000	1996	2000
Indigente	10,6	11,0	5,5	5,4	5,7	5,7
Pobre no Indigente	25,0	21,3	17,2	14,5	17,5	14,9
No Pobre	64,4	67,8	77,3	79,9	76,8	79,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: MIDEPLAN 2000

En cuanto a la medición de ingresos, los datos del cuadro siguiente indican con claridad que los indígenas presentan ingresos promedio bastante inferiores al resto de la población, lo que denota al menos dos aspectos: por un lado, el hecho que acceden a peores empleos en términos de remuneraciones y, por otro, que existe una mala distribución del ingreso que perjudica directamente las aspiraciones económicas de la población indígena.

Ingreso Promedio de la Población Indígena y no Indígena Según Sexo (Totales en miles de pesos)

Sexo	Población Indígena	Población no Indígena	Total
Hombre	192.410	349.645	342.932
Mujer	137.782	218.840	215.983

Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2000

Algunas investigaciones (Valenzuela, 2003) han demostrado que incluso en un mismo oficio o nivel de productividad, los indígenas presentan peores ingresos, lo que pone en evidencia grados de discriminación social que deben ser abordados por la sociedad en general y los planes y programas que el Estado implementa. Si a ello se suma la distinción por género, es posible apreciar mayores desigualdades.

En relación a otros indicadores, la situación de los indígenas no es mejor si la comparamos con la que manifiesta el resto de la población. En salud, los índices de mortalidad infantil expresan números que están por sobre los promedios nacionales: éste último, fijado en 15 por cada 1000 nacidos vivos, se ve ampliamente superado si lo comparamos con los índices que presentan comunas de alta concentración indígena. Por ejemplo, en Putre, en el norte del país, la tasa de mortalidad infantil es de 40 por cada 1000 nacidos vivos; en San Pedro de Atacama, la tasa es de 57,4 por cada 1000 nacidos vivos; y en Puerto Saavedra, es de 34 por cada 1000 nacidos vivos.¹¹⁸

En el espacio educativo, la situación de inequidad no cambia. Por ejemplo, el promedio de escolaridad nacional, según datos de la CASEN 1996, era de 9,5 años, mientras que para los indígenas era de 7,8 años, cifra inferior en 2,2 años (Valenzuela, 2003). Respecto del analfabetismo, al observar la ocurrencia del fenómeno en zonas de concentración indígena, las cifras son alarmantes: por ejemplo, 25,9% en Putre, 22,9% en Colchane y 19,4% en Puerto Saavedra, comunas que presentan población Aymará y Mapuche.

Las cifras generales podrían extenderse bajo la consideración de otros sectores sociales igualmente significativos para el desarrollo de las poblaciones indígenas del país. Sin embargo, baste el ejemplo para señalar la profunda desigualdad que afecta a los pueblos originarios respecto de la sociedad mayoritaria.

Muchos de estos problemas han sido abordados a través de políticas sociales especialmente dirigidas a los pueblos originarios, en sectores como vivienda, salud, previsión, incluso tratando de solucionar el problema de las tierras, origen del conflicto con el pueblo mapuche, en tanto la modificación de los estilos de vida tradicionales debido a la expropiación de las tierras ancestrales, generó profundas condiciones de pobreza.

En educación destaca uno de los programas emblemáticos pensados para lograr la conservación de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas, tal es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

¹¹⁸ Cfr. Valenzuela, R. (2003) Inequidad, Ciudadanía y Pueblos Indígenas en Chile, Santiago, CEPAL.

II. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Constataciones realizadas por equipos ministeriales y otros organismos en el ámbito de la educación en nuestro país muestran que ésta presenta grandes deficiencias que dicen relación con su calidad, falta de eficiencia y poca pertinencia, lo que significa que resulta poco apropiada para la condición social y cultural de los educandos.

Estos problemas se acentúan todavía más al referirse a las comunidades indígenas, que frente a las exigencias predominantes de la sociedad mayoritariamente no indígena, deben introducir a sus hijos en un sistema educativo que no contempla el respeto por las diferencias, sus tradiciones, ni por lo propio de sus culturas, con el consiguiente riesgo identitario que ello significa.

Esto se traduce en que una gran cantidad de alumnos indígenas no alcanza los niveles mínimos de logros en sus aprendizajes (según mediciones del SIMCE realizadas en comunas de alta concentración indígena), debido a ciertas variables que dicen relación con la diversidad cultural y lingüística con la que se enfrentan, ya que el currículum se presenta como inadecuado al no reconocer la lengua y el universo cultural del niño.

Cuatro son las variables que determinan tales resultados, en primer lugar la condición rural o ubicación marginal urbana, lo que marca un precario acceso a beneficios y servicios de la modernidad, la pobreza histórica, la diversidad cultural y lingüística, expresada en un currículum inadecuado para la condición étnica de los educandos y finalmente, el hecho que muchos alumnos están sometidos a permanente discriminación social debido a su condición étnica, con la consecuente bajo autoestima e identidad personal y cultural.

Los datos aportados por las mediciones mencionadas, tanto en nuestro país como en el continente, demuestran que para los educandos indígenas la educación impartida por el Estado resulta poco pertinente, precisamente, por no considerar los aspectos que dicen relación con la cultura en la cual se han formado.

Por el contrario, si todo ese acervo cultural es aprovechado para desde ahí construir conocimiento y aprendizajes, los resultados en torno a la consecución de objetivos serían más óptimos. En efecto, los procesos educativos deben trabajar con la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización y a las cosmovisiones que estos manifiestan. Es por eso que la EIB cobra relevancia, ya que al trabajar el aprendizaje desde lo propio de las culturas indígenas y a partir de la integración de lo no indígena, logra el enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación.

En las políticas educativas nacionales no existió hasta la década del noventa (década en que se promulga la Ley Indígena y la Reforma Educativa), ninguna mención oficial a la necesidad de educar en forma intercultural bilingüe a los indígenas del país o al menos ofrecer una modalidad educativa distinta. Por el contrario, la idea siempre fue la asimilación, siendo la escuela la institución privilegiada para concretar tal proyecto. La deserción del sistema, los bajos rendimientos e incluso el fracaso escolar sostenido son una constante en lo referido a los procesos de escolarización de las poblaciones originarias: una de las consecuencias ha sido la progresiva pérdida de las lenguas vernáculas, la discriminación social y la baja autoestima de muchos niños indígenas que ven en la posibilidad de reconocerse como tales más bien una amenaza.

Experiencias de trabajo educativo con poblaciones indígenas, relativas al uso de las lenguas o la implementación de la interculturalidad, no se conocen adecuadamente hasta la década del noventa. Sin embargo, en el año 1985 la Universidad Católica de Temuco¹¹⁹, abrió un programa para alfabetizar en mapudungun (idioma originario del pueblo mapuche, la etnia más numerosa del país), programa que en 1988 recibe apoyo del ministerio de educación que lo declara como una estrategia complementaria para el aprendizaje del castellano (Moya, 1998).

El principal apoyo a la EIB en Chile, además de otras regulaciones propias de los pueblos originarios, viene con la promulgación de la Ley Indígena, hecho ocurrido durante el primer gobierno democrático (1990-1994) del presidente Aylwin y con la Ley Orgánica Constitucional de Educación.

La nueva Ley Indígena 19.253, aprobada el 28 de septiembre de 1993 abre un nuevo camino para el desarrollo de las etnias del país y su promoción a través de la educación: protección de las tierras indígenas, regulaciones en torno a la compra y venta de esas tierras, reconocimiento de los indígenas, sus culturas y comunidades, etc., son los puntos que aborda la normativa.

Como sostienen algunos pensadores, “si bien esta ley no recoge en su totalidad las aspiraciones indígenas... en materia de educación, sí constituye un marco legal de referencia para el diseño e instalación en el país de una modalidad educativa más adecuada.”¹²⁰

¹¹⁹ Temuco es la ciudad capital de la IX región del país (región de la Araucanía), territorio históricamente mapuche.

¹²⁰ Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pág. 141.

Como sea, lo cierto es que la ley declara en el artículo primero:¹²¹

“Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines.”

En el mismo artículo se afirma que:

“El Estado reconoce como principales etnias de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas y Collas del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.”

Otro hecho de importancia presente en la ley es la creación de Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), organismo que funciona bajo la supervigilancia del Ministerio de Planificación Nacional (MIDEPLAN). Sus obligaciones son “promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional” (Artículo 39). En relación a los temas propiamente educativos, a la CONADI corresponde “promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación (MINEDUC)” (Artículo 39, letra b).

En ese mismo sentido, el reconocimiento que otorga el Estado es fundamental porque se hace parte activa en la promoción de las etnias del país en un marco de respeto a sus costumbres y valores. Obviamente, el desarrollo de la EIB cae dentro de las competencias que el Estado debe asumir. Por eso, en el artículo 28, en el título sobre el “reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas”, la ley contempla lo siguiente:

¹²¹Para todas las citas textuales de artículos e incisos propios de la Ley Indígena Cfr. Ley 19.253/28 de septiembre, Ley Indígena. *Decreto Oficial*, 5 de octubre de 1993.

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta concentración indígena.

- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlos positivamente.

Para la consecución de tales objetivos, se agrega en el último párrafo del artículo citado que “se deberá considerar convenios con organismos públicos y privados de carácter nacional, regional o comunal, que tengan objetivos coincidentes con los señalados en ese artículo. Asimismo, deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los gobiernos regionales y municipales.”

Finalmente, el artículo 32 de la ley indígena, dice que “la corporación nacional de desarrollo indígena (CONADI), en las áreas de alta concentración indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollaran un sistema de Educación Intercultural Bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada en su sociedad de origen como en la sociedad global.”

Las posibilidades que establece la ley permiten efectivamente acceder a la EIB como una de las formas pertinentes en la promoción y conservación de la identidad étnica de los distintos grupos presentes en el país, entregando tal responsabilidad a los gobiernos regionales y locales y otras instancias como organizaciones indígenas y comunidades involucradas en el proceso. Sin embargo, la ley establece como posibilidad la conservación de los idiomas vernáculos en aquellas zonas de alta concentración indígena: comunas de las regiones I y II, en el norte del país; V región, donde reside administrativamente el pueblo Rapa Nui; comunas de la VIII, IX y X regiones, en la zona sur del país.

Todo ello plantea una seria dificultad para las comunidades urbanas, especialmente aquellas de la región metropolitana, donde una gran cantidad de indígenas ha establecido su residencia (500.000). Es decir, no está claro si la población indígena urbana tiene los mismos derechos que consagra la ley para las comunidades de las regiones mencionadas en cuanto a la conservación de su lengua, por ejemplo.

La intervención de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) N° 18.902 de marzo de 1990, posteriormente avalada por el Decreto Supremo N° 40 de enero de 1996, abre algunas posibilidades tendientes a la superación de esas dificultades, esto, en la medida en que otorga importancia, a través de un proceso de descentralización curricular, al ámbito local y a los elementos culturales y sociales que caracterizan el entorno donde se sitúa la escuela.

Sin embargo, los avances en la descentralización curricular en las escuelas municipalizadas son nulos, debido a factores como la falta de competencias para ejercer tal derecho, las dificultades de tiempo y organizacionales, y otros factores que impiden concretar la idea de pertinencia cultural que anima este principio.

Que la EIB en Chile cuenta con un marco legal y regulaciones que facilitan su aplicación, no cabe duda. Tanto la Ley Indígena como la LOCE entregan las herramientas para validar las propuestas de trabajo de EIB. Ambas leyes confluyen para dar la posibilidad de construir planes y programas de estudio coherentes con las características sociales y culturales donde se inserta la escuela, sin embargo, nada de ello garantiza bajo ningún respecto la aplicación efectiva de programas educativos que recojan esta modalidad.

Desde el año 1996, fecha en que el ministerio de educación crea el Programa de EIB, hasta ahora, son indiscutibles los avances que éste ha logrado. Incluso, actualmente cuenta con mayor financiamiento (Banco Mundial, BID) y funciona en paralelo e integrado a un programa de desarrollo mayor para las etnias impulsado por el MIDEPLAN en alianza, entre otros, con el MINEDUC y la CONADI, tal es el *Programa Orígenes*. Pero, a la hora de las evaluaciones hay muchos aspectos que deben ser considerados, mejorados y cambiados para promover acciones concretas y precisas, de manera que la consecución de los objetivos que se han propuesto- cuales son la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe en zonas donde la población indígena es numerosa y la instauración de una unidad programática a nivel nacional sobre tales cuestiones- pueda efectivamente responder a las exigencias inherentes al proceso.

Una investigación realizada en la región metropolitana (Poblete, 2002), específicamente en la comuna de Cerro Navia, tendiente a conocer las exigencias de la implementación de programas educativos interculturales y bilingües en escuela con presencia de niños mapuche, señalaba que existen dificultades de coordinación entre las distintas instituciones que en el nivel central y local se ocupan del tema en ámbitos como

el financiamiento; las responsabilidades en la construcción de las propuestas curriculares; o la capacitación docente.

Pese a la preocupación del Estado por llevar a cabo las transformaciones que la EIB requiere, entre ellas la voluntad política, y concretarla como Política Social, es posible apreciar una gran cantidad de problemas que aún subsisten, demostrando que este proceso en nuestro país al menos no está consolidado: falencias en lo que a capacitación docente se refiere, expresada ésta en el desconocimiento de las metodologías de enseñanza aprendizaje tendientes a la aplicación de la interculturalidad, y más aún al trabajo bilingüe que incluya la lengua materna y la incorporación del castellano como segunda lengua, donde corresponda territorialmente. Del mismo modo, al referirnos a la capacitación docente no podemos dejar de lado la falta de preparación para la formulación de nuevos contenidos curriculares coherentes con el proceso; si bien existen los espacios posibles y las libertades curriculares mínimas, la ocupación efectiva de ésta resulta demasiado dificultosa.

Es importante insistir en este tema, porque nos lleva a constatar la gran desconexión que existe entre las instituciones generadoras de Políticas Sociales y quienes son los ejecutores y beneficiarios de esas políticas de acción, es decir, los establecimientos y la población indígena. Si bien es cierto que la idea del Estado es promover la descentralización de la educación a través de las libertades curriculares, siendo responsabilidad de las escuelas crear planes y programas de estudio pertinentes, no es posible desentenderse del esfuerzo económico y técnico que requiere ese proceso. Es decir, dados los espacios para ejercer esa libertad, conviene entregar las herramientas para ocupar efectivamente esos espacios, tanto a los maestros, organizaciones indígenas y otros grupos interesados en promover tales formas de aprendizaje.

Como Política Social la EIB cumple con ciertos requisitos fundamentales, entre ellos contar con un estatuto legal e involucrar a instituciones del Estado en su planificación y ejecución. Sin embargo, entre estas instituciones existe una gran descoordinación. En la investigación citada se pudo constatar que con relación a los temas fundamentales no existe una real claridad o un consenso mínimo. En efecto, al analizar las percepciones que los actores mantienen respecto de temas como el financiamiento, la capacitación, y la responsabilidad en la construcción de las propuestas curriculares, se puede concluir que en su mayoría existe confusión acerca de quienes efectivamente son los encargados de tales tareas. Confusión que se expresa con mayor fuerza respecto del tema del financiamiento. Para el MINEDUC debe ser la CONADI y las

Corporaciones Educativas de los municipios respectivos, para la CONADI es el MINEDUC, y para las Corporaciones Educativas, generalmente con déficit presupuestario, debe ser el MINEDUC en alianza con la CONADI y otros organismos interesados en promover la Interculturalidad. Lo mismo pasa respecto de los temas mencionados, vale decir, la capacitación, la construcción de las propuestas y otros.

La confusión antes expresada se traduce en políticas que carecen de la eficiencia requerida y muchas veces en la ausencia de esas políticas, además, de la falta de temas comunes que puedan ser afrontados por distintas instituciones y que den cuenta de las reales necesidades que el proceso requiere en nuestro país.

Del mismo modo, la descoordinación antes aludida supone trabas en la concreción de iniciativas interculturales, produciendo confusión y desorientación en los establecimientos y demás beneficiarios. Así, quienes resultan ser los más afectados son precisamente quienes en los ámbitos concretos y locales, se esfuerzan por producir iniciativas de cambio tendientes a la inclusión de la interculturalidad en sus espacios habituales de trabajo.

Por otro lado, y sobre la capacitación docente, es importante hacer constar que dada la importancia de los profesores como actores centrales del proceso, deben contar con el respaldo y apoyo institucional y organizacional que garantice una formación inicial y continua adecuada a las necesidades inherentes a los objetivos interculturales. Es decir, de acuerdo al grado de responsabilidad atribuida a los docentes, éstos requieren de un esfuerzo institucional que facilite una adecuada capacitación para, de esta manera, lograr que los programas interculturales desarrollados en los espacios locales respondan efectivamente a los requerimientos y particularidades de las comunidades donde se inserta la escuela.

Esta situación que se expresa fundamentalmente en el desconocimiento por parte de los profesores de las metodologías de enseñanza aprendizaje tendientes a la aplicación de la interculturalidad, y más aún al trabajo bilingüe que incluya la lengua materna y la incorporación del castellano como segundo idioma, donde corresponda territorialmente. Los docentes, en su mayoría adscritos a la cultura mayoritaria, carecen de una formación pertinente que les facilite el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas. Por otro lado, la cantidad de profesores de origen indígena en las zonas donde los grupos étnicos son numerosos, es muy limitada. Así, el trabajo con la lengua vernácula resulta demasiado dificultoso porque no existen los recursos humanos capacitados para enseñar en los idiomas maternos.

Actualmente, algunas universidades en el norte y sur del país, desarrollan programas de formación en EIB para profesores indígenas y también en las carreras de pedagogía que imparten (formación de base). Por otro lado, el MINEDUC mantiene una política constante de capacitación, sin embargo, todavía estas iniciativas son insuficientes en número y cobertura de acuerdo a las exigencias del proceso, de manera que aún no se da cuenta cabal de las reales necesidades de la EIB y su aplicación.

La idea de la descentralización curricular plantea algunos desafíos que debe abarcar la capacitación. En primer lugar, entregar herramientas para que los maestros puedan ser capaces de interpretar el entorno en el cual se encuentran y adquirir ciertas habilidades que permitan diagnosticar la realidad social y cultural de su espacio, además, de crear las redes sociales necesarias para promover el involucramiento de la comunidad: hecho de suma complejidad porque los docentes en general no toman en cuenta a sus comunidades para la construcción del currículum asumiendo de antemano que esa es una tarea de su exclusiva competencia.

Todos estos elementos señalan algunos aspectos que me parece importante destacar y que dicen relación con la implementación del proceso de educación intercultural bilingüe.

1. La EIB funciona solidamente a nivel de los discursos políticos, contando incluso con normativas legales que regulan su aplicación. Sin embargo, esto no se traduce bajo ningún respecto en prácticas coherentes ni menos articuladas. Es patente un divorcio entre el discurso y su implementación.
2. El programa de EIB en Chile tiene un claro sentido político, acaso más que educativo, en tanto el interés está puesto en el rescate de las culturas indígenas y en otorgarles mayor visibilidad para generar una integración creciente a la dinámica social y política del país. Aunque, en rigor, los problemas fundacionales de la conflictiva relación entre el Estado y los pueblos originarios, permanezcan sin solución.
3. Precisamente, los problemas que enfrenta en cuanto a su implementación tienen directa relación con aspectos más bien políticos, en tanto no está del todo claro, más allá de lo formal, quiénes son las instituciones responsables

de su puesta en marcha, las competencias de cada una de ellas, los compromisos que les corresponde asumir, etc.

4. Por otro lado, las apuestas educativas del programa de EIB ofrecen una serie de dificultades al momento de pensar su aplicación, sobre todo considerando aspectos como la capacitación docente, el trabajo con la lengua, las disposiciones y la claridad en los contenidos.
5. Por último, si bien el programa de EIB tiene un sentido de legitimidad dado por la deuda histórica del Estado y la sociedad chilena con los pueblos originarios, me parece que resulta limitado en el contexto actual pensar la intervención política y educativa para el rescate de la diversidad, sólo a través del trabajo con las etnias.

Esta última afirmación permite el vínculo con los capítulos posteriores. Esto, porque a la presencia de los grupos indígenas en el país se suma la llegada de colectivos inmigrantes que han generado en la población nacional una serie de reacciones que ponen en evidencia discursos etnocéntricos, racistas y xenófobos. Todo ello plantea como necesidad la promoción de una modalidad educativa abierta a la diversidad y que por sobre todo forme y estimule su aceptación y respeto.

Parte III
Diversidad en Chile: nuevos contextos y desafíos

Bloque I: Ellos

Capítulo I Antecedentes Generales sobre Migración

I. La imagen del Chile democrático

A partir de los años noventa con la llegada de la democracia a Chile comienzan a sucederse una serie de procesos culturales, sociales, ciertamente políticos y también económicos que aportan en la transformación del país. El así llamado “periodo de transición” se organiza de acuerdo a patrones que contribuyen a la elaboración de una imagen que, además de arraigarse en la ciudadanía, comienza a proyectarse a los países de la región y del resto del mundo marcando claras diferencias respecto de la dictadura y su accionar político y social.

Estabilidad, solidez y otros apelativos pasan a utilizarse para definir la situación del país. Los temores de la derecha y los mismos militares sobre la ingobernabilidad que traerían los opositores al régimen dictatorial resultan del todo infundados.

Por ejemplo, en el ámbito económico (tan importante a la hora de hablar de estabilidad, según el lenguaje de los especialistas) -asociado a altas tasas de crecimiento durante la década del noventa (7,7% promedio anual), el aumento sostenido del gasto social en comparación con el período inmediatamente anterior y la superación de los altos índices de pobreza heredados- se vislumbra un país sólido que presenta interesantes condiciones para la inversión extranjera; las que efectivamente se concretan en numerosos sectores, incluyendo aquellos de carácter estatal.

También, diversos grupos sociales y culturales comienzan a adquirir mayor visibilidad en el ámbito nacional; los gobiernos democráticos (con aciertos y errores) inician una serie de políticas de acción dirigidas a los más pobres, jóvenes, mujeres, indígenas y especialmente quienes presentan condiciones de exclusión y vulnerabilidad.

Un dato interesante que se suma a la configuración de este escenario es que al finalizar la década del noventa (e inicios de la siguiente) una parte importante de los estados de la región (Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú, Venezuela), sufrieron crisis políticas y económicas que dañaron profundamente el tejido social: renuncia de presidentes, tomas del poder y desordenes internos son los alcances de tales conflictos.

Chile, por el contrario, parecía encontrar un camino seguro que lo llevó a destacarse -en la región y el mundo- en cuanto a índices de crecimiento macroeconómico, estabilidad, gobernabilidad y seguridades ciudadanas. Por ejemplo, durante la reciente visita de la presidenta Michelle Bachelet a la casa real española, el Rey señaló lo siguiente: “hoy Chile -a las puertas del bicentenario de su independencia - es un país cuya estabilidad institucional e inteligente conducción económica, le han

colocado en cabeza de la región y en el umbral de un desarrollo armónico y equilibrado.”¹²²

En este nuevo escenario político, económico y cultural comienzan a generarse una serie de hechos que modifican profundamente las relaciones sociales entre los ciudadanos y las propias percepciones que se construyen sobre el país y que se reflejan hacia el exterior.

Por eso, no es de extrañar que a partir de los años noventa y sobre todo con la llegada del nuevo siglo, el país haya comenzado a ser destino de diversos grupos migrantes provenientes en su mayoría de la región latinoamericana. Este fenómeno -que no deja indiferente al resto de la población- ha adquirido una insospechada vigencia que repercute en los imaginarios que la sociedad elabora acerca de los nuevos habitantes.

Dentro de las causas de esta movilidad internacional -proceso de características mundiales definido por la creciente diversificación de flujos intra y extraregionales, una pronunciada feminización y el incremento de la migración por canales irregulares- es posible señalar las siguientes:¹²³

- a) El incremento de las inversiones y el comercio a nivel mundial, con la subsiguiente interdependencia económica de los Estados (Chile ha firmado tratados de libre comercio con la Unión Europea, con Estados Unidos y actualmente negocia con Oceanía y algunos países de Asia, entre ellos China).
- b) El impacto de las políticas tanto de ajuste estructural como de liberalización que fueron aplicadas en las economías de los países del tercer mundo.
- c) El incremento de la pobreza, el desempleo y los niveles de informalidad que provocan mayores niveles de exclusión social (el número de latinoamericanos que vivían en la pobreza el año 2002, alcanzó los 220 millones de personas, de los cuales 95 millones eran indigentes, lo que representa el 43,4% y 18,8% de la población, respectivamente).

¹²² Cfr. Palabras de Su Majestad el Rey en la cena con ocasión de la visita oficial de Su Excelencia la Presidenta de la República de Chile, Sra. Michelle Bachelet, Palacio Real de Madrid, 9 de mayo de 2006. En <http://www.casareal.es/esp/cronicas/Acto.jsp?acto=3287>

¹²³ Cfr. Mujica, J. (2004) *El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile*. Lima, OIT.

- d) Las desigualdades en los niveles de desarrollo y de oportunidades laborales y salariales entre países (América Latina es la región más desigual del mundo).
- e) La existencia de mercados que demandan mano de obra calificada y no calificada.
- f) El progreso en materia de comunicaciones.
- g) La existencia y consolidación de redes y comunidades transnacionales que contribuyen a la continuación de los movimientos migratorios.

Estos datos contextuales acuden como variables explicativas frente al fenómeno de la migración en todos sus términos, a lo cual debiera agregarse, como se sostuvo anteriormente, argumentos de carácter político como la mayor o menor estabilidad de los regímenes democráticos; en algunos casos desastres naturales; los ciclos económicos variables de aquellas economías más débiles, etc. La consecuencia es la búsqueda permanente de mejores oportunidades, lo que hace que la clásica distinción entre “migración permanente” y “migración temporal” sea alterada, pasando esta última a sufrir procesos progresivos de desaparición (Mujica, 2004).

II. Los vecinos en casa

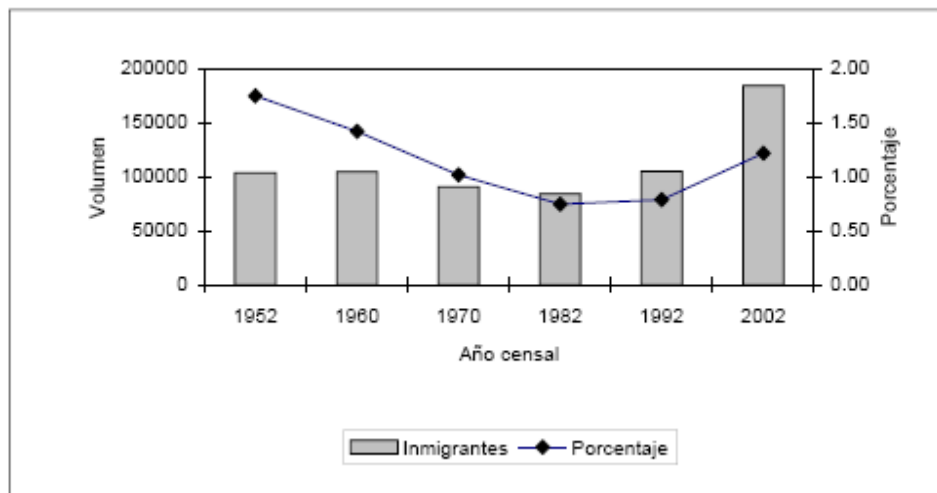
Según el último Censo de 2002, el total de residentes nacidos en el extranjero alcanza en Chile a 184.464 personas, un total levemente superior al 1% de la población.

Chile: porcentaje de la población residente nacida en el extranjero Sobre la población en los censos desde 1952 a 2002

Año Censal	Población Total (1)	Población nacida en el extranjero (2)	Porcentaje (2) (1)
1952	5.932.995	103.878	1,75
1960	7.374.115	104.853	1,42
1970	8.884.768	90.441	1,02
1982	11.275.440	84.345	0,75
1992	13.348.401	105.070	0,79
2002	15.116.435	184.464	1,22

Fuente: Martínez 2002

CHILE: POBLACION INMIGRANTE Y PORCENTAJE SOBRE LA POBLACION TOTAL. 1952-2002



Fuente: Martínez, 2002

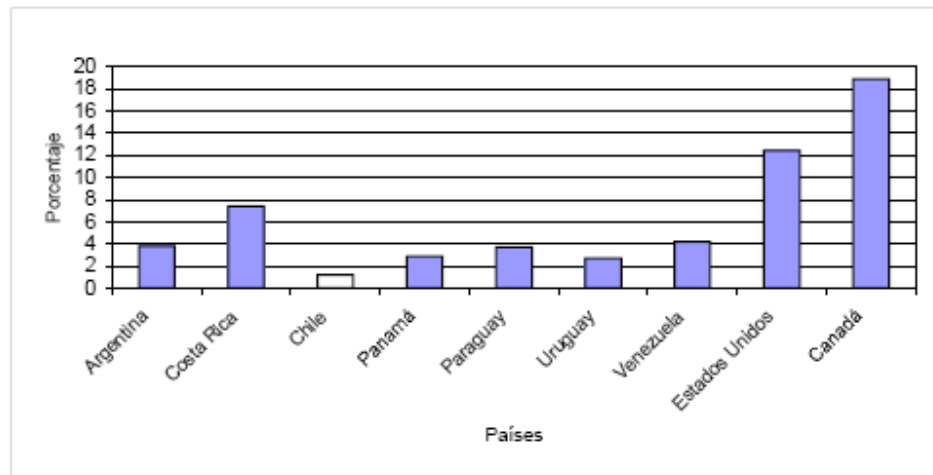
Ambas imágenes dejan en claro dos aspectos relevantes acerca del fenómeno de la migración en Chile:

- a) Por un lado, la magnitud actual de colectivos radicados en el país, los que a partir de 1992 comienzan a incrementar su presencia en forma acelerada.
- b) Por otro, el hecho que nunca antes en la historia se había producido una llegada tan masiva de ciudadanos de otros países (aunque en términos porcentuales su representatividad sea menor que en otros períodos).

Pese a tales evidencias es preciso matizar estas afirmaciones. En efecto, el porcentaje de población nacida en el extranjero y residente en el país en ningún caso alcanza magnitudes significativas, al menos cuantitativamente hablando. Si se analiza en esos términos la presencia inmigrante en otros países de la región, podemos apreciar que la situación en Chile no es en ningún caso la mayor del continente, muy por el contrario, el país presenta un total de población extranjera completamente inferior al del resto de las naciones.

**LAS AMERICAS: PORCENTAJE DE INMIGRANTES SOBRE LA POBLACION TOTAL
EN PAISES SELECCIONADOS HACIA EL AÑO 2000**

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



Fuente: Martínez, 2002

En efecto, en el gráfico se puede observar que todos los países considerados en la muestra alcanzan niveles de población extranjera superiores al 2%, situación que no ocurre en Chile. Además del caso de Estados Unidos y Canadá, destaca Costa Rica, país cuya fuente principal de inmigración es la vecina Nicaragua. Otro tanto, lo aporta Venezuela, Argentina y Paraguay, ya de este lado del continente. A ello habría que agregar que Chile está muy por debajo de la media mundial, situada en el 3% (López, 2004). Tales datos permiten comprender que no somos el principal país de destino para la inmigración latinoamericana ni de otras naciones.

Un dato interesante que puede servir de referencia para valorar el fenómeno en su justa medida, es que el porcentaje de chilenos en el extranjero es ampliamente superior al total de población foránea vecindada en el país. Según Stefoni (2003), existirían entre 800.000 y 1.000.000 de chilenos que residen fuera del territorio nacional, esto es, alrededor del 6% de la población.

La misma autora citada, en un estudio reciente sostiene que el total de extranjeros residentes en Chile fluctúan entre los 200.000 y los 250.000, cifra superior a la entregada por el Censo de población.

Esto señala una dificultad sobre las fuentes de información para acceder a datos sobre la magnitud de la migración. Stefoni (2003), quien realiza un cruce para justificar la cifra antes señalada, afirma que hay al menos hay cuatro recursos posibles¹²⁴:

- a) Los censos de población: estos se realizan cada diez años y permitirían conocer los *stocks* acumulados de inmigrantes, además de facilitar, gracias a su estandarización, la comparación entre diferentes países. Sin embargo, no permiten vislumbrar el dinamismo propio del fenómeno en cuestión ni dar cuenta de las transformaciones ocurridas durante el período hasta la siguiente medición.
- b) En segundo lugar, se mencionan las encuestas de hogares y empleo, pero al menos en Chile estos instrumentos no recogen la variable “lugar de nacimiento” o “procedencia”.
- c) Luego, existen los registros de entradas y salidas que presentan la dificultad que los Estados tienden a privilegiar el registro de entrada y no de salida.
- d) Por último, los registros de visas otorgados por el Departamento de Extranjería, cuyas ventajas son aportar datos sobre características de los inmigrantes regularizados aunque no de aquellos en situación irregular.

Jorge Martínez, experto de CELADE¹²⁵, en referencia a la dificultad de obtener datos fidedignos acerca del número total de extranjeros en el país, sostiene que:

“Ese es un tema siempre complicado, difícil de controlar. Es uno de los cuellos de botella, sobre todo en nuestros países. Sobre todo teniendo en cuenta que los datos no son del todo fiables, y ahí hay una serie de limitaciones. Las cifras se prestan para cualquier cosa, cualquier interpretación. A excepción de los censos

¹²⁴ Cfr. Stefoni, C. (2003) *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Santiago, Universitaria.

¹²⁵ El Celade es el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División Población, dependiente de Naciones Unidas. El profesional señalado fue entrevistado en el marco de esta investigación.

de población que presentan una dificultad adicional, que se realizan cada diez años, pero que son los datos más fiables que tenemos.”

Frente a ello, es necesario en este análisis considerar también los diversos “tipos de inmigrantes” o categorías que nacen precisamente de su estatus al interior de los estados naciones¹²⁶:

- a) Inmigrantes legalmente establecidos: es decir, quienes acceden al país a través de permisos formalizados ante las instituciones nacionales competentes.
- b) Refugiados: inmigrantes que huyen del país de origen por motivos políticos, religiosos o étnicos y que encuentran acogida legal en otra nación a través del asilo.
- c) Inmigrantes irregulares: aquellos que habiendo salido legalmente de su país ingresan a otro con visa de turista o permisos temporales de residencia, y se encuentran viviendo o trabajando más allá de los plazos originalmente estipulados.
- d) Indocumentados: personas que han cruzado la frontera de su país y han entrado a otro sin visa ni permisos de ninguna especie.

Como sea, y más allá de la discusión sobre el número definitivo de extranjeros en el país y su estatus legal, interesa más bien establecer que pese al aumento sostenido de la inmigración, su mayor visibilidad social y el hecho evidente que se ha llegado a una magnitud absoluta nunca antes conocida en Chile, no es posible hablar de “oleadas” de grupos extranjeros que buscan residencia en nuestro país.¹²⁷ Ello es importante porque permite discutir los imaginarios que los medios de comunicación (y la misma población) construyen en torno al fenómeno en cuestión.

¹²⁶ Cfr. López, M. (2004) Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile. *Perspectivas Éticas*, 9.

¹²⁷ Sin embargo, algunos autores (López, 2004), sostiene que “si las condiciones económicas y sociales se mantienen, a mediano plazo el país puede llegar a convertirse en un polo migratorio con porcentajes más significativos.”

Si se analizan retrospectivamente los datos se podrá concluir que no es en estos momentos cuando los extranjeros han alcanzado su mayor presencia, proporcionalmente hablando.

**Chile: porcentaje de la población residente nacida en el extranjero
Sobre la población en los censos desde 1952 a 2002**

Año Censal	Población Total (1)	Población nacida en el extranjero (2)	Porcentaje (2) (1)
1952	5.932.995	103.878	1,75
1960	7.374.115	104.853	1,42
1970	8.884.768	90.441	1,02
1982	11.275.440	84.345	0,75
1992	13.348.401	105.070	0,79
2002	15.116.435	184.464	1,22

Fuente: Martínez, 2003

Si se observa nuevamente el cuadro antes citado se aprecia que de acuerdo al Censo del año 1952 el porcentaje de población residente nacida en el extranjero, sobre el total de la población chilena, era de 1,75%, cifra todavía más significativa si se considera que el número de habitantes era tres veces menor que el actual.

Específicamente el caso de Chile, en lo que respecta a fenómenos migratorios, presenta características comunes a las del resto del continente. Al respecto, Martínez (2000), reconoce que a nivel regional los patrones migratorios han sufrido cambios importantes y que es posible identificar al menos tres hitos en este proceso¹²⁸. El primero de ellos corresponde a la inmigración de ultramar que proviene de Europa, en menor medida Asia y Medio Oriente. El segundo ocurre en la década del setenta y se caracteriza por los movimientos intraregionales producto de las coyunturas políticas y sociales que marcaron el acontecer de los países del continente. En tal período, según el mismo autor, Argentina, Costa Rica y Venezuela se transforman en los principales países de destino, mientras que Colombia, Chile y Paraguay, serían los emisores de dichos grupos.

Por último, se señala un proceso de migración hacia fuera, fundamentalmente hacia Europa y Estados Unidos, situación que se mantiene más o menos estable hasta hoy.

Chile también presenta tres patrones claramente definidos: el primero de ellos, identificado como migración de ultramar, se desarrolla entre la segunda mitad del siglo

¹²⁸ Cfr. Martínez, J. (2000) *La migración internacional y el desarrollo en la era de la globalización e integración: temas para una agenda regional*. Santiago, CEPAL.

XIX y mediados del siglo XX. En esta etapa los gobiernos promueven una serie de acciones, como ofrecimiento de tierras y otras regalías a ciudadanos alemanes, quienes fundamentalmente se ubican en el sur y; yugoslavos, que se radican tanto en el norte como el sur del país. También llegan italianos y españoles, además de palestinos, sirios y judíos los que se quedan en la zona central de Chile.

El segundo patrón migratorio está marcado por el golpe de estado (1973), momento en que un número significativo de compatriotas debe salir del país debido a la represión y el exilio impuesto por los militares. Luego, durante la década del ochenta y debido a la grave crisis económica del momento nuevamente se genera un movimiento de población que sale en busca de mejores oportunidades económicas.

Por último, con la recuperación de la democracia y la construcción y exportación de la imagen de un “Chile moderno” se reactiva la llegada de colectivos inmigrantes en el país, lo que marca una diferencia respecto del resto de naciones latinoamericanas, porque además de ser fuente de emigración, Chile es visto como país de inmigración. De hecho, entre 1992 y 2002, años de medición censal, se produce un aumento de 0,43 puntos a los que habría que sumar un número indeterminado de población extranjera en situación irregular.¹²⁹ Algunas características que definen al grueso de los nuevos inmigrantes son, según Martínez (2003):¹³⁰

II.1 Procedencia Sudamericana

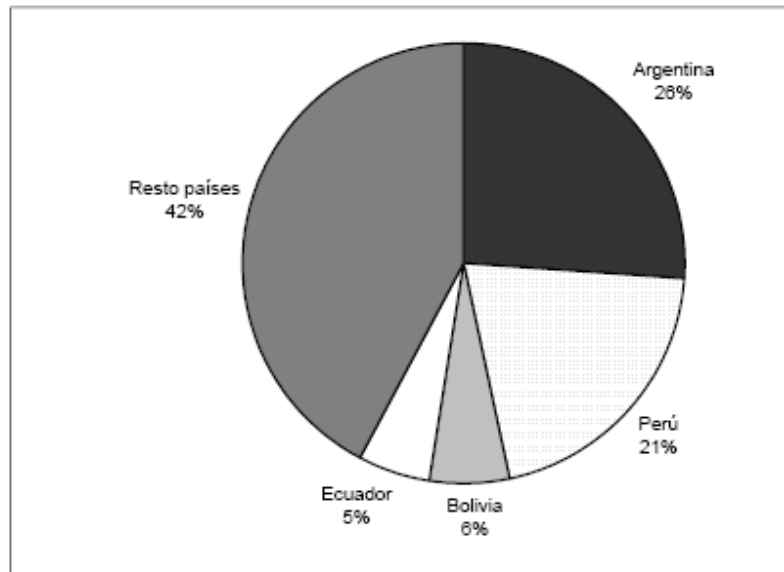
En su mayor parte los nuevos habitantes son de países sudamericanos. En efecto, el conglomerado de naciones del continente aglutina al 68% de la población llegada a Chile.

Según se observa en el gráfico siguiente, construido a partir de los datos censales, el 58% del total de inmigrantes en Chile provienen de los países de la región. De ellos, los tres primeros grupos mayoritarios (Argentina, Perú y Bolivia) son de países limítrofes que en los últimos años han atravesado crisis económicas y políticas. Por otro lado, los argentinos son el 26% del total de población inmigrante, siendo el colectivo más numeroso, seguido por los peruanos, según el Censo de 2002. Los mismos datos indican que el 21% corresponde a dicha nacionalidad, alcanzando a 37.860 personas, además de un número no definido de población en situación irregular.

¹²⁹ Existen dificultades evidentes para “censar” o pesquisar el número total de población en condición irregular, esto se traduce en la ausencia de datos fidedignos al respecto.

¹³⁰ Cfr. Martínez, J (2003) *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*. Santiago, CEPAL.

CHILE: PRINCIPALES PAÍSES DE ORIGEN DE LOS NACIDOS EN EL EXTRANJERO. 2002



Fuente: Martínez 2003

Sin embargo, son los peruanos quienes han experimentado el mayor crecimiento de población en el país (394,97% respecto de la medición de 1992), según se indica en el cuadro. Se estima que “a comienzos de la década del noventa el número de residentes peruanos en Chile no alcanzaba a los 8.000. Mientras que al término de la década (según cifras de la OIM, el gobierno chileno y el Consulado Peruano en Chile), los residentes peruanos fluctúan entre 45.000 y 60.000.”¹³¹

¹³¹ López, M. (2004) Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile. *Perspectivas Éticas*, 9, pág. 18. Esta cifra está actualmente en discusión y se presentan nuevos datos que hablan incluso de 85.000 personas.

Chile: diez principales países y regiones de origen de los nacidos en el extranjero y algunas características. 2002

País y región de nacimiento	Número	% sobre total de inmigrantes	Variación 1992-2002	% menores 15 años
Total	184.464	100,0	60,97	18,44
Argentina	46.176	26,12	39,99	31,12
Perú	37.860	20,52	394,97	9,00
Bolivia	10.919	5,92	41,27	9,96
Ecuador	9.393	5,09	314,34	19,54
España	9.084	4,92	-7,77	8,42
EEUU	7.753	4,20	24,07	27,29
Brasil	6.895	3,74	49,57	22,87
Alemania	5.473	2,97	-2,32	10,03
Venezuela	4.338	2,35	80,98	23,33
Colombia	4.095	2,22	145,80	13,77
América del Sur	125.161	67,85	98,51	20,10
América del Norte	11.295	6,12	37,19	27,18
América Central	5.782	3,13	112,03	12,11
Europa	31.780	17,23	-1,22	12,37
Asia	7.735	4,19	16,91	9,02
África	1.302	0,71	66,92	9,91
Oceanía	1.409	0,76	48,00	23,07

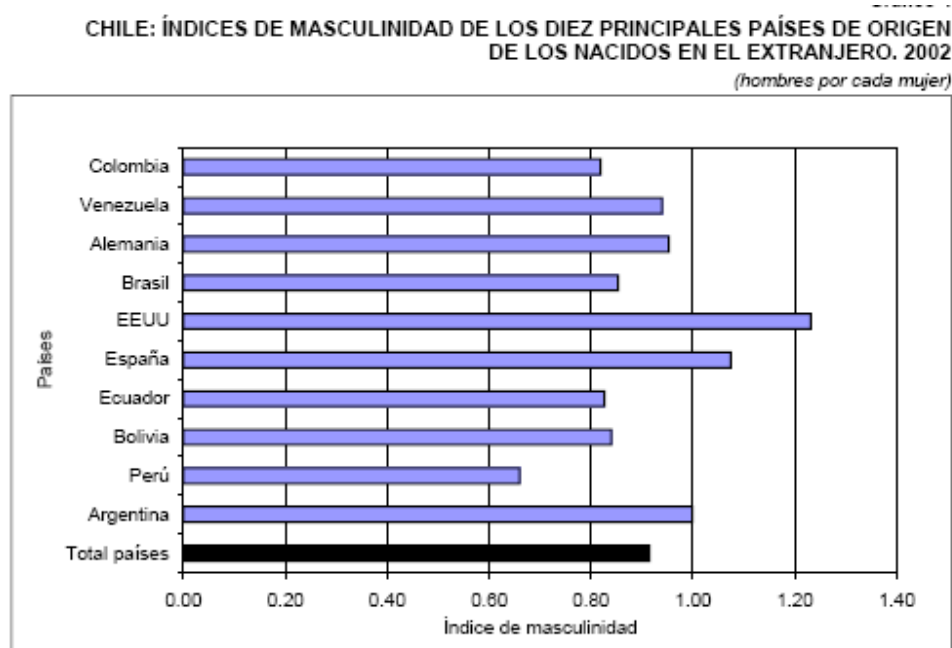
Fuente: Martínez, 2003

Este hecho es relevante para entender en algún grado las reacciones que ha generado en la población chilena la presencia explosiva de ciudadanos peruanos, quienes han adquirido mayor visibilidad y presencia tanto en los espacios públicos de la ciudad antes reservados a chilenos¹³² como en los medios de comunicación que colaboran en la construcción de imaginarios que se transmiten al resto de los nacionales.

¹³² La referencia es a la Plaza de Armas de la ciudad de Santiago, lugar de encuentro de la colonia peruana residente, a raíz de lo cual ha sido fuertemente custodiada por la policía, como una forma de "protección" y prevención de posibles enfrentamientos.

II.2 Predominio de mujeres

Según la composición por sexo, existe un predominio de las mujeres por sobre los hombres, situación que es más clara en la migración peruana, donde se estima que las mujeres alcanzan entre el 60% y el 63% del total de residentes.



Fuente: Martínez, 2003

En este gráfico se constata un ligero aumento de las mujeres al menos en siete de los diez principales *stocks* migratorios. Algunas conclusiones posibles de extraer de esta situación y que deben ser sometidas a los análisis e investigaciones, son que las mujeres están migrando cada vez más solas, tal vez en condiciones de mayor autonomía, o bien en el marco de estrategias familiares.

Uno de los argumentos que acuden a la explicación de este fenómeno, es el incremento de las ofertas laborales realizadas a mujeres peruanas para desempeñarse en el servicio doméstico. De acuerdo a las exigencias legales, quienes deseen contar con servicio doméstico deben normar tales relaciones a través de contratos laborales, de ahí que las mujeres figuren en mayor número de acuerdo al total de visas entregadas por el Departamento de Extranjería.

Por otro lado, Stefoni (2003) basándose en diversos autores sostiene que la migración a nivel internacional ha dejado de ser un fenómeno vinculado preferentemente a hombres jóvenes, pasando a ser las mujeres quienes actualmente emigran en busca de

mejores condiciones de vida, oportunidades laborales y recursos económicos. Sin embargo, la misma autora afirma que existen otras razones que explicarían esto y que van más allá de lo económico: posibilidades de emancipación y libertad personal también serían argumentos que permitirían entender esta creciente feminización.

En el caso de la migración peruana, tal como se ha mostrado, esto se ha hecho más evidente, superando los indicadores referidos a migración masculina.

Respecto de la concentración ocupacional de las mujeres, al menos para el caso de Chile es claro que el principal nicho es el servicio doméstico.

II.3 Inmigración en edad económicamente activa

Pese a las diferencias existentes entre los diversos colectivos que han buscado residencia en Chile en relación a la composición por edad, es posible sostener que existe una clara tendencia que muestra que en su mayor parte los inmigrantes se encuentran en edad económicamente activa. Esta situación es más patente en ciertos grupos, donde la presencia de adultos entre los 15 y 44 años es mucho mayor, mientras que en otros grupos estas proporciones se ven reducidas.

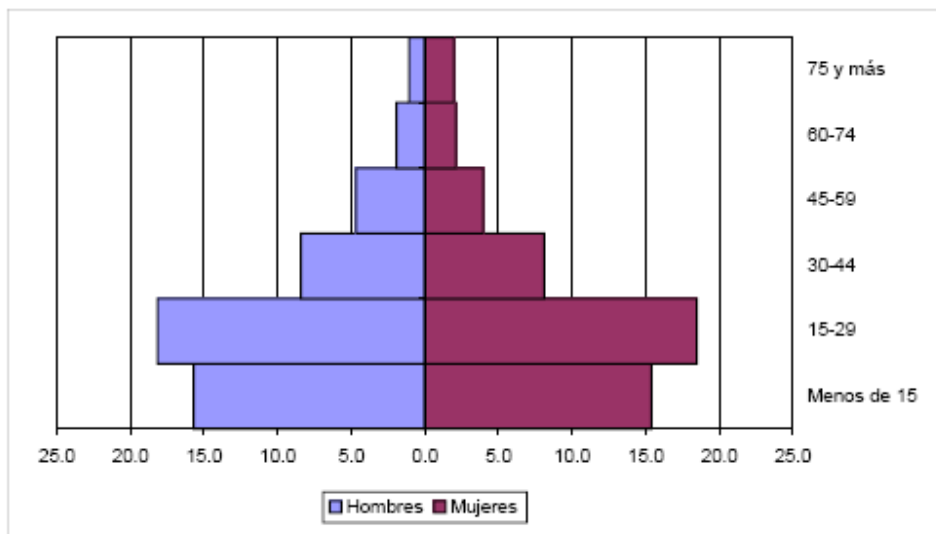
La conclusión que se desprende de tal evidencia es que el principal motivo para migrar es la posibilidad de encontrar mejores condiciones de vida y ayudar a la familia en el país de origen, en efecto, “la acentuada participación de personas en edades activas entre los inmigrantes peruanos y bolivianos -así como en los asiáticos y africanos- es indicativa de que el componente laboral -como motivación directa de la migración- es muy gravitante.”¹³³

Al respecto, un dato interesante lo constituye las remesas que gran parte de los inmigrantes envían a sus países de origen. La magnitud económica de tales ingresos es cuantiosa y según López (2004), quien cita un estudio de la CEPAL, los recursos que los inmigrantes latinoamericanos envían a sus países de origen constituyen la segunda fuente de financiamiento externo, representando el 1,3% del producto geográfico bruto de la región y un tercio de los flujos de inversión extranjera. Por ejemplo, las remesas enviadas por los trabajadores mexicanos desde los Estados Unidos, alcanzaron casi US\$ 10.000 millones durante 2002, pasando a ser el tercer rubro de ingresos en el país después de las industrias del petróleo y el turismo (Mujica, 2004).

¹³³ Martínez, J. (2003) El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002. Santiago, CEPAL, pág. 29.

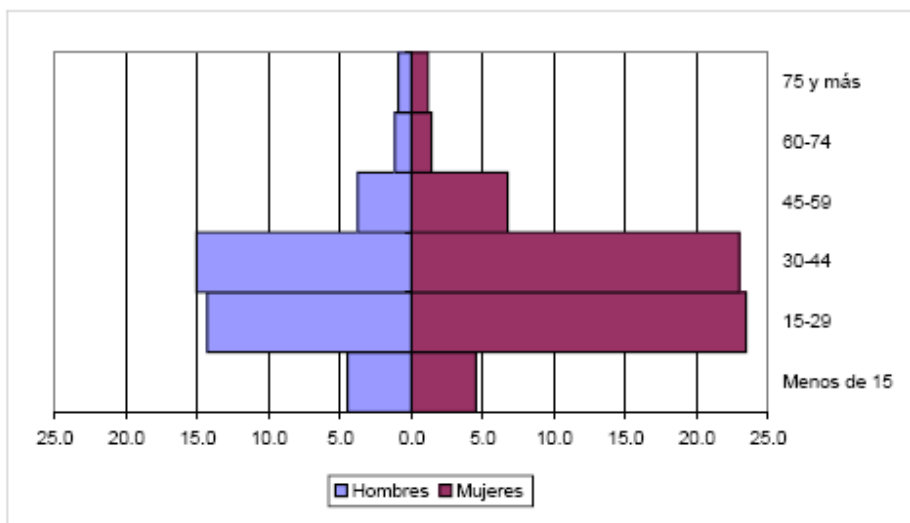
Sobre la composición por edad, la diferencia la marcan los argentinos y ecuatorianos, debido a que la presencia de niños corresponde a un tercio y a un quinto del total de población, respectivamente. Los siguientes gráficos permiten visualizar la estructura de la población por sexo y edad tanto de argentinos como de peruanos.

CHILE: ESTRUCTURA PORCENTUAL POR SEXO Y EDAD DE LA POBLACIÓN NACIDA EN ARGENTINA. 2002



Fuente: Martínez, 2003

CHILE: ESTRUCTURA PORCENTUAL POR SEXO Y EDAD DE LA POBLACIÓN NACIDA EN PERÚ. 2002



Fuente: Martínez, 2003

Tal como se había expresado, para el caso de la migración proveniente del Perú, la proporción de población económicamente activa y de sexo femenino es significativa. Por otro lado, la misma información sirve para comparar en términos numéricos los índices de participación laboral según sexo. El caso es que, por ejemplo, las mujeres peruanas tienen las mayores tasas de actividad, duplicando incluso la participación que se estima entre las mujeres chilenas en la población total del país, situación parecida para el caso de los ecuatorianos (Martínez, 2004); el mismo autor afirma que los argentinos registran comportamientos similares a los de la población de Chile.

Por último, de acuerdo a los datos censales se estima que el total de población entre 0 y 14 años, es decir, niños en edad escolar es de 34.006, de ellos, quienes provienen de Perú, Ecuador y Bolivia, suman 6.331, radicados fundamentalmente en la región metropolitana. El siguiente cuadro resume esta situación considerando los grupos que presentan mayor cantidad de población bajo tal rango etáreo.

Cantidad de niños de los tres grupos más significativos en este rango y % sobre el total

País	Cantidad de Niños	% sobre el total
Argentina	14.991	44%
Perú	3.409	10,2%
Estados Unidos	2.116	6,2%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos censales

II.4 Sobre el período de llegada

Al momento de definir el período de llegada de los inmigrantes al país se evidencia que gran parte de tales movimientos adquieren importancia en la segunda mitad del decenio de 1990 y a comienzos del nuevo siglo, sobre todo si se refiere a la presencia de peruanos y ecuatorianos.

Precisamente, esta irrupción temporal ha llevado a algunos autores a describir este proceso como “nueva inmigración”. Un dato llamativo es que “las preocupaciones por el fenómeno migratorio -incluyendo las alusiones en los medios de prensa- comenzaron a proliferar desde entonces y la incipiente investigación se concentró en los flujos más protagónicos: los de las personas de origen peruano.”¹³⁴

¹³⁴ Martínez, J (2003) El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002. Santiago, CEPAL, pág. 34.

Sin embargo, si bien la migración peruana y ecuatoriana ha aumentado en los últimos años en Chile, diversos estudios realizados en el país de origen permiten comprender que este fenómeno se enmarca dentro de tendencias generales o procesos sociales de migración a escala nacional en ambas naciones. Del mismo modo, las evidencias indican que Chile no es el principal destino de las poblaciones migrantes. Por el contrario, los grandes volúmenes tienen como destino principal Europa y los Estados Unidos.

El cuadro siguiente permite observar los períodos de llegada de los inmigrantes de acuerdo a la nacionalidad.

Chile: período de llegada de los inmigrantes de los cinco principales países de origen en 2002

País de nacimiento	Período de llegada al país				Total	
	Hasta 1995		Desde 1996		Totales	
	Hombres	Mujeres	Hombre	Mujeres	Hombres	Mujeres
Argentina	61,4	64,6	38,6	35,4	100,0	100,0
Perú	27,4	20,7	72,6	79,3	100,0	100,0
Bolivia	63,9	67,7	36,1	32,3	100,0	100,0
Ecuador	24,5	24,6	75,5	75,4	100,0	100,0
España	77,3	79,1	22,7	20,9	100,0	100,0

Fuente: Martínez, 2003

II.5 Distribución Territorial

De entre las diversas regiones del país, la mayor parte de los inmigrantes ha escogido como lugar de residencia la región metropolitana, esto es, la capital Santiago y sus alrededores.

Nuevamente son ecuatorianos y peruanos quienes mayor presencia alcanzan en esta zona del país, 67% y casi 80% respectivamente. Llama la atención que sólo el 46% de los argentinos ha elegido como lugar de residencia la ciudad de Santiago, mientras que los bolivianos sólo alcanzan el 24%. El siguiente cuadro gráfica esta situación.

Chile: Primeras regiones de residencia de los principales países de origen de los nacidos en el extranjero, 2002 (distribución porcentual)

País de nacimiento	Total Primeras regiones de Chile	Regiones			
		Tarapacá	Metropolitana	Valparaíso	Araucanía
Argentina	68,9		46,3	11,5	11,1
Bolivia	70,6	46,2	24,4		
Ecuador	67,0		67,0		
Perú	90,0	12,1	77,9		
Total nacidos en el extranjero	80,8	6,9	61,2	8,6	4,0

Fuente: Martínez, 2003

Del cuadro es posible deducir que también existe presencia inmigrante en otras regiones del país, tales como la I, fronteriza con Perú, Bolivia, la V, región que tiene una buena conexión vial con la ciudad de Mendoza en Argentina y por último, la IX región de la Araucanía, que también se conecta vía pasos fronterizos con Argentina.

El patrón de distribución territorial de los argentinos es afín al que presenta la población chilena, motivo por el cual se tornan más “invisibles”, mientras que los peruanos, debido a su mayor concentración en la región metropolitana y, específicamente, en la zona centro (lugar de reunión del colectivo en los días festivos y residencia habitual), alcanzarían mayores niveles de “visibilidad social” lo que repercute en su relación con la población chilena que transita por esos mismos lugares. También es preciso considerar sus patrones de residencia compartida, sus expresiones socioculturales y los rasgos étnicos, elementos que configuran los escenarios actuales de este grupo en cuanto a su vinculación social.

En el capítulo siguiente se profundiza específicamente sobre la presencia de ciudadanos peruanos en Chile debido a la importancia que adquieren para este estudio, en tanto colectivo que mayor interés presenta al fenómeno educativo y de relaciones con la población chilena. Además se aportan características que desde los datos primarios y secundarios definen a este colectivo.

Capítulo II

La Migración Peruana en Chile

I. Movimiento Migratorios del Perú

Como se señalará en el capítulo anterior, uno de los colectivos que mayor impacto y visibilidad ha alcanzado en el último tiempo en Chile son los peruanos. El crecimiento de este grupo de acuerdo a la información expuesta entre los períodos 1992-2002 ha sido cercano al 400%, lo que indica un claro incremento en su presencia, que según los datos aportados alcanzaría aproximadamente a 40.000 personas. Por otro lado, Stefoni (2002 y 2003), y López (2004) sostienen que el grupo de peruanos en Chile podría llegar a 60.000 y más, de los cuales el 63% corresponde a mujeres y el 47% a hombres. Sin embargo, en un artículo reciente publicado en el diario “El Comercio” de Lima, se afirma que el total de peruanos en Chile alcanzaría las 85.000 personas.

La disparidad en los datos deja en evidencia la dificultad de establecer con exactitud el número total de extranjeros en Chile y su desagregación por nacionalidad. Por ejemplo, según el Censo 2002, los peruanos llegan a cerca de 38.000 personas, mientras que las autoras antes citadas elaboran las cifras expuestas a partir del cruce de información que se deduce de fuentes diversas; caso similar del informe del gobierno peruano.

Para esta investigación interesa presentar el abanico posible de información y datos estadísticos; precisamente porque no es relevante el número total y exacto de extranjeros en Chile, sino más bien la situación que enfrenta -en escuelas pensadas para chilenos- el segmento de población inmigrante que se encuentra en edad escolar y las condiciones socioeconómicas y culturales que viven sus familias.

Explicar la inmigración peruana en el país precisa hacer una referencia a los patrones migratorios que se originan en Perú a lo largo del siglo XX. Altamirano (1992) reconoce cinco etapas o flujos vinculados además a los países de destino.¹³⁵

El primero de ellos se sitúa entre principios de siglo pasado y 1950. En esta etapa los peruanos, principalmente de clases acomodadas, comienzan a emigrar a Europa con el fin de realizar estudios o actividades propias de turismo: “por aquellos años, y al igual que las elites del resto de América Latina, viajar a París, Londres o Madrid constituía un sueño reservado para pocos. Las familias adineradas enviaban a sus hijos a estudiar o

¹³⁵ Cfr. Altamirano, T. (1992) *Éxodo*. Lima, Pontificia Universidad Católica y también Altamirano, T. (2003) Análisis sobre globalización, migración y derechos humanos: el Perú y Ecuador: nuevos países de emigración. [En línea] Página Web <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/teofilo%20altamirano.htm> [Consulta 20 de Junio de 2005]

simplemente a conocer Europa. Se iba en busca de conocimiento, de experiencia y sabiduría.”¹³⁶

Un cuadro interesante al respecto constituye el libro de Alfredo Bryce Echenique, *“Un mundo para Julius”*, novela que aborda y retrata a una familia de la oligarquía limeña que viaja constantemente a ciudades europeas o de Estados Unidos con el fin de “oxigenar” sus conocimientos y vincularse con gente más “civilizada”.

Esta situación también es extrapolable al resto de los países latinoamericanos en tanto siempre estuvo la convicción que la cultura verdadera estaba en Europa: esto explicaría en parte la permanente marginación de la vida social y política que han sufrido los grupos originarios del continente. Además a ello debiera sumarse la validación y reproducción de las instituciones políticas y religiosas europeas en nuestros países y la destrucción, en pos de la modernidad, de tradiciones y creencias fuertemente arraigadas en la población nativa.

Por otro lado, al final de esta fase también se agregan algunos trabajadores manuales y obreros que en la década de 1930 emigraron a Estados Unidos, específicamente Nueva York y Nueva Jersey.

Un segundo patrón se inicia a partir de la década del cincuenta y concluye aproximadamente en 1960. En esta fase si bien la composición socioeconómica y cultural de los emigrantes era similar a la de la etapa anterior, comienza a generarse un movimiento de las clases medias, profesionales liberales, algunos medianos empresarios y estudiantes. La mayor parte de estos nuevos inmigrantes tiene como destino Estados Unidos, mientras que Europa seguía reservada a la oligarquía.

Según Altamirano (2003), en estas dos décadas se experimenta la transición en la migración transnacional, momento en que el Perú pasa de ser un país de inmigrantes a otro de emigrantes.

La tercera fase, que abarca fundamentalmente la década del setenta, se caracteriza porque los movimientos migratorios se hacen extensivos a la clase media y a algunos trabajadores que en su mayoría se dirigen a Norteamérica. También se inicia un movimiento de población hacia países socialistas, aunque en tales casos los motivos son educativos y de formación más que laborales.

En la cuarta fase (1980-1990), gran parte de las clases sociales del Perú estaban representadas como migrantes. Los destinos se amplían a todos los estados

¹³⁶ Stefoni, C. (2002) Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. *Revista Papeles de Población*, 33, 117-144, pág. 119.

norteamericanos así como a los países de Europa. También Japón se presenta como destino posible a partir de mediados de la década del ochenta, lo mismo países del sur de Asia y algunos estados árabes. En esta etapa, las mujeres se incorporan plenamente a la emigración.

Por último, la quinta fase, desde 1992 a la actualidad, se caracteriza porque la emigración se ha convertido en una opción para todas las clases sociales. En esta etapa se sitúa un movimiento importante de población hacia Argentina y en menor medida hacia Chile.

Como conclusión, al menos tres características definen el proceso de migración peruano actual: es un movimiento internacional, en el entendido que los destinos escogidos son múltiples; convoca a los diversos estamentos sociales del Perú y; alcanza a un número significativo de mujeres, hecho inédito en la historia de ese país.

Perú: Fases de la emigración y países de destino

Países de Destino Fases	Estados Unidos.	Europa del Oeste	Europa del Este	América	Canadá	Australia	Japón	Otros
1920-1950	Estados: New York New Jersey	España Inglaterra Italia Francia						
Décadas Cincuenta y Sesenta	Idem más: Illinois California, Florida, etc.	Idem más: Bélgica Alemania		Argentina Venezuela				
Década del Setenta	Idem más: Connecticut Washington DC, etc.	Idem más: Holanda Suiza, etc.	URSS, Bulgaria, Checoslovaquia, Yugoslavia Hungría	Idem más: México Costa Rica Este del Canadá Nor y Sureste	Este del Canadá	Nor y Sureste		
Década del Ochenta a 1992	Todos los 50 Estados	Idem más: Países Escandinavos	Idem	Idem más: Países de Centro América	Idem más: Oeste del Canadá	Nor y sureste	Todo el país	El Caribe, Corea, subcontinente asiático, países árabes, Israel
1992 a la fecha	Todos los 50 Estados	Todos los países		Todos los países de América Latina	Todas las provincias	Idem	Todo el país	Idem

Con relación a Chile como destino posible, Stefoni (2003) cita una encuesta realizada en Perú el año 2002 por el diario *El Comercio*. Este estudio fue aplicado en 37 distritos urbanos de Lima Metropolitana y el puerto del Callao, participando 537 personas mayores de 18 años, y arroja como resultados que 7 de cada 10 encuestados quiere emigrar al extranjero. De ese total, el 46% fija como principal destino Estados Unidos, el 10% dice preferir España, el 6% Japón, 4% Francia, 3% Alemania, Canadá y México y, un 2% a Argentina y Brasil. De entre las diversas alternativas mencionadas por la gente, Chile no aparece como prioridad bajo ningún respecto, al menos en Lima. Esto encuentra explicación en tanto los migrantes que llegan al país proceden en gran parte de Trujillo y Chimbote, ciudades ubicadas al norte. Más allá de este dato no deja de ser llamativo el alto número de población peruana que quiere emigrar.

Sin duda un ámbito central que interviene en la comprensión del origen de la población que llega a Chile, es el de las redes sociales que tienen los inmigrantes en el país de acogida.

El hecho es que los grupos que optan por un país determinado lo hacen motivados por la presencia de algún conocido o por referencias de éste, fenómeno conocido como “cadenas migratorias”, las que se asumen como conjunto de vínculos interpersonales que conectan a migrantes, antiguos migrantes y no migrantes en su área de origen y de destino a través de los lazos de parentesco, amistad y comunidad compartida.¹³⁷ Dichos lazos se corresponden con una forma activa de capital social el que se usa para acceder a empleos y la puesta en práctica de diversas estrategias de sobrevivencia una vez en el país de acogida.

En la encuesta aplicada en las escuelas que sirvieron como referentes de investigación, un 85% de los apoderados peruanos declara que tiene familiares en Chile, y un 42% afirma que ese hecho influyó en la elección del país como destino posible.

Las funciones de las redes sin embargo son más amplias y “operan tanto en la sociedad de origen como en la de destino, ya que influyen en la elección de esta última, en la elección del miembro más idóneo para emigrar, contribuyen a financiar los costos del traslado, permiten mantener los vínculos con la comunidad de origen, reducen los costos de llegada, proveen de información necesaria sobre posibilidades de trabajo y permiten la reproducción de los flujos migratorios en el futuro.”¹³⁸

¹³⁷ Citado en Stefoni (2003).

¹³⁸ Op. Cit. Pág. 35.

Un ámbito que se funda en la teoría de las cadenas migratorias es la construcción simbólicas que tanto los potenciales inmigrantes, como quienes ya se encuentran en su nuevo destino, elaboran sobre el país de acogida; valoraciones que en todos los casos influyen en la decisión final. Dos serían las variables intervinientes al respecto, por un lado las imágenes que el país de acogida proyecta de sí mismo hacia el extranjero, lo que al menos en el caso de Chile ha sido potenciado por las evaluaciones que diversos organismos internacionales hacen permanentemente sobre la situación económica y política estable y sólida y, por otro, los relatos que elaboran quienes ya han emigrado.

Sobre este punto, la misma autora citada afirma que es difícil que un inmigrante reconozca que sus expectativas no se cumplieron. Mas bien comienzan a operar diversos mecanismos discursivos que funcionan para ocultar las evidentes dificultades en el país de acogida y que se ponen en práctica al momento de hablar o conversar con los familiares o amigos que están en el país de origen. De ahí que ambas variables se constituyan en refuerzos sobre las motivaciones de quienes deseen emigrar.

Sin embargo, también es preciso agregar las situaciones internas que han motivado la salida de grupos de población de los países de origen. En el caso de Perú, según Altamirano (2003) existe una estrecha vinculación entre volumen de emigración y estabilidad política y económica: en términos directamente proporcionales, a mayores niveles de crisis económicas y políticas, mayores niveles de migración.

Un análisis más detallado indicaría que el actual número de peruanos en el extranjero (2.300.000 personas, esto es el 9% de la población), tiene su explicación en las crisis que ha vivido el país.

Altamirano (2003)¹³⁹ realiza una periodización política de los últimos veinte años de la historia peruana y ubica los procesos migratorios dentro de tales etapas. Por ejemplo, entre 1985 y 1987 hay relativa estabilidad política, luego, en los años siguientes se incrementa la violencia y la crisis económica, fenómenos que cristalizan en el aumento de los flujos migratorios entre 1988 y 1990, los que alcanzan a cerca de 75.000 personas al año, cifra record en la historia del Perú hasta ese momento. Los países principales de destino de los peruanos eran Australia, Canadá, Italia, España y Japón. Sin embargo, desde 1992 en adelante se “sumarían también otros destinos; facilitados por la cercanía geográfica, el uso del mismo idioma y los menores costos en el transporte y las

¹³⁹ Cfr. Altamirano, T. (2003) Análisis sobre globalización, migración y derechos humanos: el Perú y el Ecuador: nuevos países de emigración. [En línea] Página Web <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/teofilo%20altamirano.htm>, [Consulta 2 de Julio de 2005]

comunicaciones requeridos para relacionarse con los nacionales peruanos ya asentados en dichos países: se trata de Argentina, Bolivia y Chile.”¹⁴⁰

Quienes acceden a estos países son fundamentalmente jóvenes, sin mayor calificación profesional y mujeres en mayor proporción. Sobre la presencia de éstas, es posible sostener que no sólo se debe a la precaria situación que enfrentan en su país sino también a la progresiva modificación de los roles tradicionales que aquéllas habían asumido, cediendo la función proveedora a los varones (Mujica, 2004).

Con la llegada de Fujimori (1990) se estabiliza la migración e incluso decae, situación que Altamirano (2003) explica debido a la derrota de la violencia política (desarticulación del Movimiento Revolucionario Tupac Amaru y caída del líder de Sendero Luminoso Abimael Guzmán), y el logro de la estabilización y crecimiento económico. Un dato significativo que acude para entender la importancia del fenómeno de la violencia política en la historia peruana, es que según el informe de la *Comisión de la Verdad y la Reconciliación* creada para analizar esta situación, el número de víctimas es cercano a las 75 mil, además del desplazamiento de más de 600 mil personas. A ello debiera sumarse el desempleo, los bajos salarios y las condiciones de pobreza crónica que afectan al 54% de los peruanos (Mujica, 2004).

A partir de 1995 se produce un ligero incremento de la migración, el que se profundiza en los años siguientes debido a las acusaciones de corrupción y el inicio de una nueva crisis económica. De 17.886 personas que salían del Perú al iniciar este período, se llega a 70.009 en 1999, año de elecciones presidenciales.

En el 2000 con el fraude electoral se alcanza la mayor tasa de emigración de la historia (nuevamente hasta ese momento): de 70.009 en 1999 se llega a 183.811, es decir, la cifra total se duplica en un año. Entre 2000 y 2002, con la llegada de Valentín Paniagua se reduce el flujo migratorio, alcanzando a 121.183 personas las que salen del Perú. Sin embargo, de enero del 2002 a septiembre del mismo año, el saldo migratorio experimenta nuevamente un record histórico, implicando a 220.406 peruanos, con un promedio de 24.000 mensuales.

Cálculos posteriores indican que al finalizar el año 2002 el saldo migratorio llegó a cerca de 300.000 personas.

¹⁴⁰ Mujica, J. (2004) El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile. Lima, OIT, pág. 24.

II. Perfil de los peruanos en Chile

Un primer elemento que debiera acudir en la caracterización de los peruanos en Chile es su lugar de origen. El siguiente cuadro construido a partir de un estudio realizado en el país, específicamente en la ciudad de Santiago,¹⁴¹ y aplicado a una muestra representativa permite conocer las ciudades principales de origen de este grupo:

Lugar de Origen de la Población Peruana en Chile

Lugar de Origen	Porcentaje
Trujillo	30,39%
Chimbote	20,59%
Lima	19,85%
Huacho	9,56%
Ancash	4,90%
Arequipa	4,66%
Cusco	2,45%
Cajamarca	1,72%
Apurímac	1,23%
Tacna	1,23%
Callao	0,49%
Ilo	0,49%
Iquitos	0,49%
Lambayeque	0,49%
Pucallpa	0,49%
Tumbes	0,49%

Fuente: Mujica (2004)

La mayor fuente de emigración se ubica en las ciudades de Trujillo y Chimbote y, de acuerdo al mismo estudio, quienes provienen de tales lugares no residieron previamente en Lima, es decir, vinieron directamente a Chile. Si a ello se suma la población proveniente de Lima, se alcanza más del 70% de los peruanos. Esto se corresponde con otros estudios que sostienen que gran parte de los inmigrantes que

¹⁴¹ Cfr. Mujica, J. (2004) El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile. Lima, OIT.

proviene de Perú y que viven en Santiago son de la zona norte de ese país, específicamente de las regiones de Chimbote, Chiclayo y Trujillo (Stefoni, 2003).

Otro dato interesante que aporta el cuadro es que la ciudad de Tacna, fronteriza con Chile por el norte del país, no se constituye en factor de importancia a la hora de proveer población migrante. Por el contrario, son las regiones más alejadas las que ocupan un lugar prominente en tal sentido.

Las formas de ingreso al país, mediadas por ciertas normativas legales de las autoridades nacionales como la exigencia de una bolsa de viaje de más o menos US 30 diarios, ha dado origen “al surgimiento de mecanismos irregulares y no pocas veces delictivos, que afectan el libre tránsito de ciudadanos peruanos hacia Chile.”¹⁴² Dichas prácticas aluden a préstamos entregados con altos intereses y el surgimiento de mafias chileno-peruanas que falsifican los timbres de ingreso al país.

En términos formales, las modalidades de entrada a Chile por parte de los migrantes peruanos se detallan como sigue:

Distribución por Condiciones de Tránsito y Arribo

Vida de Llegada	%
Visa de turista	76,23%
Visa sujeta a contrato	5,88%
Refugiado	4,17%
Visa temporaria	3,43%
DNI	2,45%
Visa de estudiante	1,72%
Otra	1,23%

Fuente: Mujica 2004

Como se sostuvo anteriormente, los peruanos en su mayoría han establecido como su lugar de residencia la Región Metropolitana, es decir, Gran Santiago y sus alrededores.

El siguiente cuadro muestra dicha presencia por ciudad y regiones de Chile:

¹⁴² Op. Cit. pág. 53.

Chile: Personas nacidas en Perú por sexo y actual residencia en regiones, 2002

Residencia habitual	Hombres	%	Mujeres	%	A. sexos	%
Tarapacá	1.920	12,8	2.645	11,6	4.565	12,1
Antofagasta	370	2,5	513	2,2	883	2,3
Atacama	74	0,5	112	0,5	186	0,5
Coquimbo	166	1,1	211	0,9	377	1,0
Valparaíso	501	3,3	620	2,7	1.121	3,0
O'higgins	103	0,7	148	0,6	251	0,7
Maule	83	0,6	110	0,5	193	0,5
Biobío	163	1,1	184	0,8	347	0,9
Araucanía	57	0,4	63	0,3	120	0,3
Los Lagos	82	0,5	106	0,5	188	0,5
Aysén	9	0,1	11	0,0	20	0,1
Magallanes	13	0,1	15	0,1	28	0,1
Región Metropolitana	11.512	76,5	18.069	79,2	29.581	78,1
Total	15.053	100,0	22.807	100,0	37.860	100,0

Fuente: Martínez, 2003

El cuadro construido en base a datos del CELADE¹⁴³ ubica la mayor concentración de peruanos en la Región Metropolitana, seguido de la primera Región de Tarapacá, fronteriza con el Perú. Sobre este punto, Mujica (2004) sostiene que en la zona norte del país existen cerca de 3.000 peruanos residiendo, de los cuales algo menos de la mitad lo hace en condición irregular.

Podría esgrimirse como argumento o variable explicativa sobre la ubicación de los nuevos migrantes el que Chile es un país altamente centralizado lo que implica que tanto las oportunidades laborales como las facilidades para una mejor inserción se encuentran en Santiago.

Esto no sólo es común a los ciudadanos extranjeros sino también a los nacionales quienes ven en la capital o los centros urbanos mejores expectativas de vida. Por ejemplo, una sumatoria simple del total de habitantes por región indica más del 60% de la población del país se concentra en las regiones próximas a Santiago y que ésta sola ciudad alberga a más de un tercio de la población total de Chile.

Al interior de la Región Metropolitana (dividida en seis provincias y 31 comunas correspondientes al Gran Santiago), la distribución de los peruanos se presenta como sigue:

¹⁴³ Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, adjunto a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la Naciones Unidas (CEPAL).

Chile: Personas nacidas en Perú por sexo y actual residencia en regiones, 2002

Comuna de residencia	Hombres	Mujeres	A. sexos
Santiago	2.933	2.917	5.850
Las Condes	535	2.561	3.096
Recoleta	738	730	1.466
Vitacura	150	1.275	1.425
Estación Central	679	675	1.354
Independencia	646	642	1.288
Providencia	387	857	1.244
Lo Barnechea	147	1.031	1.178
La Florida	498	614	1.112
Peñalolén	426	683	1.109
Otras comunas	3.650	4.967	8.617
Total	10.787	16.952	27.739

Fuente: Martínez, 2003

Los migrantes se ubican en los centros urbanos y específicamente en la comuna de Santiago, lugar de tradición cívica nacional y sin duda alguna la zona de mayor influencia económica, política y cultural de Chile.

Por otro lado, la alta concentración de mujeres en las comunas de Las Condes, Vitacura y Lo Barnechea se explica porque aquéllas son las de más altos ingresos tanto a nivel regional como nacional, lo que implica que fundamentalmente son demandantes de servicio doméstico, principal fuente laboral de las peruanas.

Otros estudios (Mujica, 2004) también coinciden en mostrar que el colectivo de peruanos radicado en la Región Metropolitana se concentra en la comuna de Santiago, alcanzando casi un 27%, seguido esta vez por la comuna de Lo Prado y Recoleta, con un 11,27% y 10,05% respectivamente. Si bien no existe desagregación por sexo, todas las evidencias indican que se trata fundamentalmente de migración femenina. Stefoni (2003) lo atribuye a tres variables:

- En primer lugar la existencia de condiciones del mercado laboral que facilitan la inserción de mujeres inmigrantes en los puestos de trabajo. El nicho “servicio doméstico” dejó de ser un ámbito laboral demandado por las mujeres chilenas. Información obtenida de la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (Mideplan, 2000) demuestra que la participación del servicio doméstico en la población económicamente activa bajó de 7,6% a 4,7% entre los años 1996 y 2000.

- En segundo lugar, el funcionamiento de redes sociales que permiten la llegada de mujeres que han sido “llamadas” por inmigrantes que ya tienen trabajo, vale decir, la decisión de migrar está mediada en el caso de las mujeres que vienen a Chile por la presencia de compatriotas que aseguran haber encontrado condiciones económicas favorables.
- Y, por último, el servicio doméstico ofrece condiciones que permiten optimizar los objetivos de reunir dinero y enviarlo a los familiares en el país de origen. Esto, porque las ciudadanas peruanas que trabajan en esta actividad lo hacen en la modalidad “puertas adentro”, es decir, viven en la casa en que laboran, contando con un día libre a la semana, generalmente el domingo, momento de reunión junto a sus compatriotas en el centro de la ciudad.

Un dato que permite completar la información anterior es que de acuerdo al estudio de Mujica (2004), el 55% de las mujeres se desempeña en el servicio doméstico, mientras que los hombres lo hacen fundamentalmente como operarios (14,36%) y empelados (12,71%), seguido de la construcción (7,73%). Respecto de la edad, es claro que en su mayor parte son personas en edades económicamente activas, tal como señala el siguiente cuadro:

Estructura Etárea de los Migrantes

Rangos	%
Menores de 20	5,64%
Entre 20 y 25	18,87%
Entre 26 y 30	25,00%
Entre 31 y 35	14,46%
Entre 36 y 40	14,95%
Entre 41 y 45	6,13%
Entre 46 y 50	5,39%
Mayores de 50	3,43%

Fuente: Mujica, 2004

Los rangos comprendidos entre los tramos 20 y 35 años concentran a más del 58% de los peruanos, lo que es una clara señal de la motivación laboral como argumento central para migrar.

Un análisis centrado en el estado civil indica que en su mayor parte los nuevos habitantes son solteros (aproximadamente 65% de acuerdo al estudio de Mujica, 2004), sin embargo, este dato debe ser matizado debido a la presencia de mujeres que son madres solteras y otras que muchas veces no cumplen con la formalidad del matrimonio civil. Evidentemente esta situación difiere en la medida en que el análisis se centra en las escuelas. En efecto, en tales casos, el 57% de los apoderados (hombres y mujeres) encuestados señala estar casado, mientras el 36% se declara soltero.

Por otro lado, respecto del nivel de escolaridad, un número significativo de peruanos (más o menos un tercio) presenta un grado técnico profesional, y más del 50% ha completado la educación secundaria. Stefoni (2003), para el caso específico de las mujeres afirma que casi el 20% son profesionales de nivel universitario o técnico y un 15% ha trabajado en oficinas.

III. Peruanos en el espacio local

III.1 Caracterización General Comuna de Santiago

La comuna de Santiago está en el centro de la Región Metropolitana¹⁴⁴, y funciona como núcleo cívico, político y económico del país. Hasta antes del golpe militar se ubicaban las sedes de los tres poderes del Estado chileno: esto es La Moneda o Palacio de Gobierno, sede del ejecutivo; el Palacio de Tribunales, sede del poder judicial; y también el Congreso Nacional; sede del poder legislativo, además de los ministerios e instituciones propias del poder central. Sin embargo, a partir de 1990 los militares decretaron el traslado de la sede del poder legislativo a la ciudad de Valparaíso como un intento descentralizador, lugar en que se encuentra actualmente.

Por otro lado, además de su importante tradición histórica, dentro de sus límites se desarrolla una amplia actividad económica, financiera y de servicios, lo que convierte a Santiago como la comuna más importante del país, inserta además en el centro de la ciudad capital. También, según se afirma en el PADEM "Santiago, como centro

¹⁴⁴ De acuerdo a la organización administrativa del país Chile se organiza de norte a sur en trece regiones (la metropolitana es la treceava), las que a su vez se dividen en provincias y éstas en comunas. Las regiones son administradas por intendentes nombrados directamente por el Presidente de la República; las provincias por Gobernadores, también designados desde el poder central y las comunas por alcaldes, quienes ejercen la administración del municipio y son elegidos democráticamente por la comunidad.

tradicional, cuenta con un comercio muy activo y de alta calidad...igualmente, ocupa un rol de especial importancia a nivel nacional como centro cultural, al ofrecer una amplia gama de actividades y concentrar gran parte de los recintos culturales del país, tales como: el Teatro Municipal de Santiago, Biblioteca Nacional, Palacio de Bellas Artes, monumentos nacionales, teatros, museos y galerías de arte.”¹⁴⁵

Tiene una superficie de 22,5 Km², lo que representa el 3,2% del total del Gran Santiago. Limita al norte con la comuna de Renca, Independencia y Recoleta (éstas dos últimas con una presencia importante de inmigrantes peruanos); al poniente con Quinta Normal y Estación Central; al sur con Pedro Aguirre Cerda, San Miguel y San Joaquín; y al oriente con Ñuñoa y Providencia.

La comuna cuenta con un presupuesto anual para el año 2005 de \$74.105.797 millones, los que se distribuyen en las siguientes áreas de trabajo: seguridad; salud; empleo; educación; cultura; turismo; deporte y recreación; adulto mayor; mujer; programa jóvenes; infancia y familia; y medio ambiente.

III.2 Datos Demográficos y Socioeconómicos

De acuerdo a datos del Censo de población de 2002, en la comuna residen 200.792 habitantes, lo que ha constituido una baja de 13% respecto de la misma medición realizada en 1992. Debido a su carácter de centro de la ciudad, se estima que recibe diariamente a una población usuaria de 1,8 millones de personas. La cantidad de viviendas en la comuna asciende a 77.514, lo que representa un incremento en relación a la cifra entregada por el Censo de 1992.

Esto se explicaría debido a diversos proyectos de renovación urbana que se ejecutan en Santiago y que se materializan en la construcción de edificios departamentos de altura que últimamente han poblado el centro de la ciudad. Pese a ello, aún subsisten edificios y casas que conservan un estilo tradicional. Algunas de estas construcciones que pertenecieron a familias aristocráticas han sido subdivididas y alquiladas sus habitaciones a personas o grupos familiares que conviven en espacios estrechos. También la comuna es reconocida por la existencia de “cites”, es decir, viviendas pequeñas que se ubican en estrechos pasajes que fueron construidos desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX como solución habitacional con el fin de responder al déficit provocado por la

¹⁴⁵ Cfr. Ilustre Municipalidad de Santiago (2005). PADEM. Santiago, Departamento de Educación. Este es un documento (Plan de Desarrollo Educativo Municipal) que elaboran los departamentos de educación de cada municipio anualmente y tiene como objetivo organizar la planificación local de la educación.

migración de grupos populares provenientes de zonas rurales. Actualmente existen proyectos de rescate patrimonial que buscan promover mejoras en los cotes en las diferentes comunas de la ciudad de Santiago en que aún existen.

La población en condición de pobreza alcanza al 8,2%, de los cuales un 2,9% son indigentes. El promedio de cesantía es de 6,6%, que se sitúa bajo el promedio nacional. Por otro lado, el ingreso promedio autónomo asciende a \$723.404 (MIDEPLAN, 2005).

Respecto de la habitabilidad y necesidades básicas, los siguientes cuadros permiten ilustrar las condiciones actuales de la comuna¹⁴⁶:

Índice de Materialidad

Viviendas Buenas	Viviendas Aceptables	Viviendas Recuperables	Viviendas Deficitarias
93,7	0,5	2,5	3,3

Fuente: MIDEPLAN (2003)

Índice de Hacinamiento

Con hacinamiento	Sin hacinamiento
1,8	98,2

Fuente: MIDEPLAN (2003)

Indicador de Saneamiento

Bueno	Aceptable	Regular	Deficitario
97,4	0,0	2,5	0,0

Fuente: MIDEPLAN (2003)

Acceso a Agua Potable

Red Pública	Otro
100,0	0,0

Fuente: MIDEPLAN (2003)

¹⁴⁶ Cfr. MIDEPLAN (2005) CASEN 2003: cuadros comunales. [En Línea] Página Web <http://www.mideplan.cl/casen/comunal/informes/Indicadores%20Comunales%202003.xls> [Consulta, 6 de Agosto de 2005]

Eliminación de Excretas

WC conectado a alcantarillado	WC conectado a fosa séptica	Otro	No dispone
97,8	0,0	0,0	2,2

Fuente: MIDEPLAN (2003)

Energía Eléctrica

Con Red Pública	Sin Red Pública	No dispone
100,0	0,0	0,0

Fuente: MIDEPLAN (2003)

Datos específicos de carácter oficial que permitan conocer la condición socioeconómica de los grupos inmigrantes que habitan la comuna no existen: éstos no se encuentran adecuadamente censados ni menos caracterizados en los términos señalados.

III.3 Aspectos Políticos de la comuna

De acuerdo al Artículo 1º del Decreto con Fuerza de Ley N° 2/19.602 publicado en el Diario Oficial el 11 de enero de 2000, “la administración local de cada comuna o agrupación de comunas que determine la ley, reside en una Municipalidad. Las Municipalidades son corporaciones autónomas de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de las respectivas comunas.” Las comunas están regidas por el Alcalde, quien es la máxima autoridad y por un consejo, cuyo número está determinado por el número de electores de cada comuna. En el caso de Santiago, ocho son los concejales, quienes junto al alcalde son electos por votación popular.¹⁴⁷

La misma Ley, en el Artículo 4º señala que las Municipalidades, en el ámbito de su territorio, podrán desarrollar, directamente con otros órganos de la Administración del Estado, funciones relacionadas con:

- a) La educación y la Cultura (aunque sólo de aquellos establecimientos de dependencia municipal);

¹⁴⁷ Cfr. Ilustre Municipalidad de Santiago (2005) PADEM. Santiago, Departamento de Educación.

- b) La salud pública y la protección del medio ambiente;
- c) La asistencia social y jurídica;
- d) La capacitación, la promoción del empleo y el fomento productivo;
- e) El turismo, el deporte y la recreación;
- f) La urbanización y la vialidad urbana y rural;
- g) La construcción de viviendas sociales e infraestructuras sanitarias;
- h) El transporte y el tránsito público;
- i) La prevención de riesgos y la presentación de auxilio en situaciones de emergencia o catástrofes;
- j) El apoyo y el fomento de medidas de prevención en materia de seguridad ciudadana y colaborar en su implementación;
- k) La promoción de la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres, y
- l) El desarrollo de actividades de interés común en el ámbito local.

Estas funciones exigen a los municipios contar con diferentes instrumentos de planificación, entre otros, además del PADEM; Plan Regulador Comunal; Presupuesto Municipal Anual y Plan de Desarrollo Comunal, el que contempla los siguientes puntos para el año 2005:

- a) Mejorar el acceso y la calidad de los servicios sociales: ampliar cobertura, mejorar la eficiencia en el funcionamiento, discriminar positivamente a los residentes y usuarios frente a la oferta de oportunidades.
- b) Promover la participación social y comunitaria.

- c) Promover la creación de conciencia comunitaria sobre una conducta ciudadana y respeto por la comunidad.
- d) Desarrollar una acción social innovadora y eficiente, orientada a las personas, y que favorezca la recreación y el buen uso del tiempo libre.
- e) Mejorar la gestión financiera, presupuestaria, administrativa y operativa del municipio como fomento al cumplimiento de las metas del plan de desarrollo.

El municipio de Santiago -al igual que en el período anterior- está gobernado por la “Unión Demócrata Independiente” (UDI), partido conservador y ligado al pinochetismo. El ex alcalde, Joaquín Lavín, ha sido dos veces candidato a la presidencia de la república y en ambas derrotado, primero por Ricardo Lagos y luego por Michelle Bachelet, actual presidenta de Chile.

La gestión de la UDI ha sido fuertemente cuestionada debido al estilo “asistencialista” que ha promovido en la comuna. La nueva autoridad debió asumir un municipio con una importante deuda de arrastre dejada por la gestión anterior, lo que se ha traducido en recortes presupuestarios, eliminación de programas de empleo, reducción de la frecuencia del servicio de recolección de basura, etc.

Por último, cabe destacar que en ninguno de los documentos oficiales antes señalados se hace mención a la presencia de colectivos inmigrantes en la comuna. Tampoco existen planes y programas sociales especialmente dirigidos a ellos ni menos estudios que permitan conocer algunos de los elementos que caracterizan su vida en la comuna de Santiago. Consultados los profesionales del Departamento Social del municipio, ratifican esta información aunque sostienen que algunas familias inmigrantes están integradas en las redes de protección social a la cual accede el resto de la población, especialmente programas destinados a la superación de la pobreza. También afirman estar al tanto de ciertas dificultades que enfrenta este grupo y reconocen la necesidad de intervenir en áreas vinculadas a la prevención de la violencia intrafamiliar.

III.4 Peruanos aquí y ahora

Si bien hasta aquí se ha presentado información de carácter secundaria, fundamentalmente a través de estudios realizados en Chile, me parece importante confrontar estos datos con aquellos que han surgido luego de la aplicación de instrumentos propios en las escuelas que han sido fuentes de información para este estudio: una encuesta de caracterización social (tanto en la Escuela República de Alemania como de la Escuela República de Panamá)¹⁴⁸, además de entrevistas en profundidad a diversos actores en los establecimientos y en el entorno (barrio) que circunda a las escuelas.

Con ello se ha podido corroborar en términos generales lo que señalan las investigaciones realizadas en el país sobre la presencia de inmigrantes, pero a la vez ha sido posible aportar aspectos importantes fundados en las dinámicas de convivencia que caracterizan la cotidianidad tanto de las familias chilenas como peruanas. El foco de atención en este apartado lo constituye la caracterización socioeconómica de las familias peruanas beneficiarias del sistema educativo municipal.

Un primer tema que interesa en orden a exponer aquellas características propias de la población inmigrante, dice relación con el tiempo transcurrido desde su instalación en el país, además de las motivaciones iniciales para emigrar y los argumentos que justifican la elección de Chile como país de destino. Sobre lo primero, el 52% de los padres encuestados señala vivir hace más de 5 años en Chile. Este dato es coherente con la información que se tiene respecto del período de tiempo en que se produjeron los mayores volúmenes migracionales, esto es, entre el año 1998 y 2000. Del mismo modo, los padres chilenos que viven en el barrio circundante a la escuela, también afirman (63%) que la llegada masiva de peruanos se produjo en el año 2000.

Ello denota que son familias que pasaron por el proceso de inserción y que han puesto en práctica una serie de estrategias de sobrevivencia, que les han permitido acceder a servicios sociales, mercados laborales, vivienda, etc., logrando una instalación satisfactoria. Un dato interesante al respecto lo constituye el promedio de edad de los encuestados, situado éste en 37 años. Al realizar un cruce con la información precedente, es posible sostener que la edad promedio en que migraron era de 32 años, es decir, edad económicamente activa y con mayor disposición a enfrentar los “nuevos desafíos” que supone la inserción en una sociedad distinta y muchas veces adversa.

¹⁴⁸ Esta encuesta se aplicó a apoderados chilenos y peruanos, aunque los focos de atención y por tanto algunas preguntas, fueron modificados.

Entre las razones que explican la voluntad de salir del país de origen, el 80% esgrime argumentos de tipo económico, un 14% afirma que lo hizo por turismo, mientras que ninguno de los encuestados sostiene haberlo hecho por motivos políticos. Este dato es relevante si entendemos que durante el gobierno de Fujimori un grupo importante de peruanos llegó a Chile como “refugiados políticos”, sin embargo, es claro que las familias de las escuelas en cuestión no están dentro de esa categoría. Consultados acerca de si pertenecen a alguna organización de peruanos en Chile, el 95% sostiene que no. De acuerdo a sondeos realizados entre los padres y otros actores, existe la idea que este tipo de agrupaciones posee un carácter demasiado “político” que genera desconfianza: ello evidentemente está mediado por las crisis del sistema político peruano y por la incredulidad de las personas frente a las soluciones que emanan de aquél, desconfianzas que han sido traídas hasta aquí.

Desde una mirada más bien económica, Fernández y López (2005) señalan que los flujos migratorios pueden analizarse en una doble dinámica: por un lado, los factores de exclusión del país de origen y, por otro, aquellos de atracción en el país de destino. En el caso que no ocupa, ambos son bastante claros: los primeros ya han sido explicados extensamente, sobre los segundos, es importante comentar lo siguiente a partir de las conclusiones que nacen del trabajo de campo: la elección de Chile como país de destino, se justifica ante todo por la presencia de familiares o amigos que ya estaban acá (85%). Este dato confirma lo que explica Stefoni (2002) en relación a las “cadenas migratorias” y la forma en que operan. La posibilidad de encontrar un trabajo (28%) parece no ser tan determinante en la decisión si es que no está mediada por la presencia de conocidos. Es decir, si bien es un argumento central emigrar en busca de mejores condiciones económicas, la elección de un determinado país pasa por la presencia (o no) de familiares o amigos situados en el país de destino. En el caso que nos ocupa, un porcentaje importante de los encuestados afirma tener familiares en Chile, lo cual es una clara evidencia al respecto. Por otro lado, esto podría explicar que los grandes volúmenes de población peruana en Chile provienen de tres ciudades principalmente: Chimbote, Chiclayo y Trujillo.

La estabilidad política chilena tampoco es un argumento determinante (19%), mucho menos la cercanía con Perú (9%).

Sobre el proceso de acogida de los grupos peruanos en Chile -en términos de dificultades y facilidades encontradas en el país- el mismo instrumento aplicado arroja resultados interesantes de señalar. Por ejemplo, interrogados sobre la evaluación que

hacen de la experiencia vivida desde el momento de su llegada, el 38% la califica de “buena” mientras que el 52% sostiene que es “regular”. Eso está en directa relación con otros aspectos como las relaciones y vínculos establecidos tanto con la sociedad de acogida como con sus compatriotas y con el cumplimiento de las expectativas iniciales que motivaron el proceso de emigración.

La acogida y el trato recibido por parte de las autoridades políticas chilenas, es decir, funcionarios de instituciones vinculadas al departamento de extranjería y el cumplimiento de los requisitos propios de la instalación, así como los servicios sociales generales, es catalogada como “buena” por el 42% de los encuestados, mientras que el 38% la define como “regular”. La distancia entre ambas alternativas no es significativa, de manera que resulta poco acertado sostener una tendencia hacia un mejor trato por parte de los funcionarios públicos que se relacionan con los ciudadanos peruanos o un fuerte vínculo con las instituciones.

En directa relación está lo que se señala en torno a las facilidades encontradas al llegar a Chile. Por ejemplo, el acceso a empleo alcanza un 47% de las opciones, lo que podría explicarse en tanto muchos de ellos vienen al país debido al “llamado” de un amigo o familiar que les asegura en algún grado una oportunidad laboral. Respecto de las dificultades u obstáculos, en primer término están los trámites para regularizar residencia (47%) y el acceso a servicios de educación y salud con un 23%, misma cifra designada para referir el acceso a empleo, lo que es coherente con el dato anterior referido a las facilidades que sitúan esta variable con un alto porcentaje.

Y si bien se señala que el país en general ofrece oportunidades a los extranjeros, éstas están limitadas en función del origen de las personas:

“De que Chile tiene bastante oportunidades, las tiene, de que sea más fácil para nosotros como peruanos que para otras personas de repente ahí sea un poco diferente la cosa, porque igual yo creo que sí yo en vez de venirme del Perú, viniera de Argentina o que si en vez de Perú viniera ponte de España, si fuera una pobretona en España y de repente se me dio la oportunidad y como profesional vengo, yo sé que tendría mas oportunidades que como peruana que soy, así con profesión y todo, yo creo que igual tendría mejor oportunidad si viniera de otro lado y fuera del Perú, es muy difícil porque yo siempre digo los peruanos aún siendo profesionales somos obreros, somos obreros en Sudamérica. (Mujer profesional peruana).

En este relato queda de manifiesto que la inserción laboral de los peruanos y el acceso en igualdad de oportunidades y trato a tales espacios, está supeditado de acuerdo a la nacionalidad, de manera que aquí operan otros factores como discriminación y xenofobia.

Respecto de las normativas legales que rigen para los ciudadanos peruanos, otro de los entrevistados señala lo siguiente:

“Aquí oportunidades hay pero son limitadas, son limitadas, son mas escasas y cuesta mucho conseguirlas, uno en realidad acá tiene, qué te digo, adaptarse y apegarse a la ley en su máxima expresión, acá tú quieres realizar algo, lo puedes hacer, pero te cuesta hartito, hartito trabajo te cuesta, te cuesta hartito trabajo porque acá tú si quieres establecerte como comerciante, como hacer algo, las leyes acá te piden tantos requisitos, por ejemplo que tú te nacionalices, que a veces uno dice ya bueno que miércoles si en mi país no tengo oportunidad, me nacionalizo, no, porque tienes que estar 5 años con un mismo empleador, entonces pucha, 5 años con un mismo empleador, quienes están 5 años con un mismo empleador si se supone que el extranjero emigrante que va a un sitio va por la oferta y la demanda...yo he conocido gente y me consta que ha trabajado 3 años con un mismo empleador ganando un sueldo mínimo y se ha sacrificado porque, porque ha dicho sabes qué, mira me faltan 2 años y ya voy a tener la visa.” (Hombre peruano).

Aquí se evidencia la dificultad que supone el proceso de obtención de la visa de residencia definitiva, sobre todo cuando el requisito es permanecer cinco años con el mismo empleador. Esto implica que la posibilidad de optar a mejores condiciones laborales no es viable en la medida en que deben iniciar todo el proceso nuevamente, es decir, los años ganados con el antiguo empleador no son reconocidos. En este punto, la normativa es abiertamente discriminadora.

Consultados acerca de la acogida que han hallado de parte de la sociedad chilena como ente abstracto y general, las cifras son bastante similares a las señaladas anteriormente: un 47% la califica de “buena”, mientras que un 38% sostiene que es “regular”. Ninguno de los encuestados define tal proceso de acogida como “excelente”.

A propósito de los ingresos habidos por la población peruana, un 60% reconoce percibirlos por sobre el salario mínimo estipulado legalmente (Mujica, 2004), esto es

\$127.000 para el año 2005, es decir, aproximadamente US 230. Este dato es coincidente con la información obtenida en la encuesta aplicada en las escuelas, en tanto el 85% de los consultados sitúa sus ingresos entre el tramo \$100.000 y más de \$150.000.

En cuanto al acceso a previsión y salud, el mismo estudio establece que aproximadamente un 53% de los peruanos accede a ambas prestaciones.

Por último, en relación a las condiciones de materialidad, es decir, las características de los espacios habitacionales, los migrantes se distribuyen como indica el siguiente cuadro:

Chile: personas nacidas en Perú, por sexo y tipo de vivienda, 2002

Tipo de vivienda	Hombre	%	Mujeres	%	Ambos sexos	%
Casa	9.480	60,7	15.886	67,7	25.366	64,9
Departamento en edificio	2.490	15,9	4.199	17,9	6.689	17,1
Piezas en casa antigua	1.951	12,5	1.954	8,3	3.905	10,0
Mejora / Mediagua	439	2,8	516	2,2	955	2,4
Rancho, choza	31	0,2	26	0,1	57	0,1
Móvil (carpa, vagón, container, bote, lancha)	18	0,1	12	0,1	30	0,1
Otro tipo de vivienda	175	1,1	138	0,6	313	0,8
Vivienda colectiva (residencial, hotel, hospital)	892	5,7	605	2,6	1.497	3,8
Viajeros	136	0,9	136	0,6	272	0,7
Total	15.612	100,0	23.472	100,0	39.084	100,0

Fuente: Martínez, 2003

De acuerdo a la información precedente, el 64% de los emigrados residen en casas, otro porcentaje menor en departamentos en edificios y un 10% lo hace en piezas o casas antiguas.

Sin embargo, la encuesta aplicada en ambas escuelas recoge información que pone en cuestión al menos una parte de los datos del cuadro anterior, específicamente lo referido al porcentaje de familias peruanas que residen en "piezas". Una explicación posible es que los datos señalados están contruidos en función de la información del Censo de 2002, lo que supone que esta situación pudo haber variado al cabo de tres años. También esta diferencia podría explicarse debido a que la muestra considerada en la encuesta se reduce a quienes son beneficiarios del sistema municipal de educación y han establecido como lugar de residencia construcciones antiguas, aledañas a las escuelas, que han subdividido sus habitaciones para albergar un mayor número de familias. Esto se corrobora al hacer un reconocimiento visual del barrio. Como sea,

respecto de las condiciones de habitabilidad, la encuesta entrega los siguientes resultados:

Tipo de Vivienda

Tipo de vivienda	Porcentaje
a) Casa	42%
b) Departamento en edificio	5%
c) Piezas en casas antiguas o conventillos	47%
d) Mejoras o mediagua	0%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta (2005)

Estos datos confirman las apreciaciones generales en relación a los lugares de habitación de las familias peruanas. Tal como muestra el cuadro, el 42% de ellos vive en casas generalmente de los sectores más desfavorecidos de la comuna. Como se ha sostenido, son construcciones antiguas, en malas condiciones y en situación de hacinamiento.

Otro porcentaje, tal vez el más significativo, se distribuye en piezas en casas antiguas o conventillos (nombre popular con el que se conocen los cites). De hecho, los sectores que rodean a ambas escuelas están constituidos fundamentalmente por este tipo de edificaciones.

Por último, un porcentaje mínimo de familias habita en departamentos en edificios, es decir, accediendo a espacios de mayor comodidad y privacidad para sus habitantes. Sin embargo, ello podría variar en tanto existen evidencias que indican que dos o más familias se reúnen para compartir gastos y alquilar un mismo piso, distribuyendo sus habitaciones interiores.

Número de personas que comparten la vivienda

Numero de Personas	Porcentaje
a) Entre 1 y 3	33%
b) Entre 4 y 6	52%
c) Entre 7 y 10	14%
d) Más de 10	0%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta (2005)

Mayoritariamente, los padres declaran que su grupo familiar está compuesto por un número variado de personas que fluctúa entre los 4 y 6 miembros. Si esta información se cruza con los datos anteriores sobre el tipo de habitación, es posible sostener que debido a la mayor presencia de ciudadanos peruanos en piezas o habitaciones, las condiciones de hacinamiento son altas.

Las percepciones que tienen los chilenos acerca de esta situación van en la misma línea. Tal como afirma la Presidenta de la Junta de Vecinos¹⁴⁹, quien además lleva años viviendo en el barrio:

“Hacinados, hacinados, hacinados, viven en un hacinamiento impresionante y eso lo está llevando a problemas, le están llevando a la Municipalidad problemas catastróficos, por ejemplo tú sabes que desarrollo social es un departamento municipal que tiene que ver con toda la parte social de las personas que viven aquí en Santiago, se supone que todo el que vive aquí en Santiago tiene una ficha CAS donde dice cuanto ganas, cuanto... entonces esa es otra cosa, que lleguen peruanos tienen la salud gratis, tienen la educación gratis, los mismos derechos de los chilenos, pero además en la ficha CAS¹⁵⁰ sale mejor que el chileno porque ningún chileno va a vivir 10 personas en una pieza, entonces se lleva todos los beneficios sociales y en ese sentido la Municipalidad está quebrando más quebrada de lo que está, entonces como te digo, ahora de ese hacinamiento que vamos a ver en la parte legal, porque tu sabes que el hacinamiento nunca trae nada beneficioso, siempre trae algo negativo, entonces ojo, llegaron 4 peruanos y van a llegar cuantos más.”

En este relato queda de manifiesto la visión que existe en el imaginario colectivo acerca de la presencia de las familias peruanas en la comuna. Por un lado el alto hacinamiento en que viven, hecho indiscutible y, por otro, el uso que hacen de los beneficios sociales (*tienen la salud gratis, tienen la educación gratis, los mismos derechos de los chilenos*), elementos que al parecer desde la perspectiva que aporta la presidenta

¹⁴⁹ Las juntas de vecinos son organizaciones de base con personalidad jurídica y que funcionan para promover la organización de los vecinos a nivel barrial. Para esta investigación fue entrevistada la Presidente de la Junta de Vecinos del sector correspondiente a la Escuela Alemania.

¹⁵⁰ La Ficha CAS es un instrumento de focalización utilizado para la asignación de beneficios sociales a las familias pobres de las comunas del país. Es aplicado por los municipios y permite la entrega de pensiones asistenciales y otros tipos de ayuda.

de la junta de vecinos, se transforma en un elemento poco deseable debido a la exclusividad de la población chilena para gozar o usufructuar de esos servicios. Lo mismo respecto del acceso a los beneficios sociales que entrega el municipio a través de la mencionada *Ficha CAS*. Sin embargo, quienes obtienen tales prestaciones deben estar previamente inscritos en los registros oficiales, por tanto, es de suponer que cuentan con residencia legalmente establecida, lo que los convierte en ciudadanos sujetos de derechos debido a su condición de “regulares” (lo que no significa que quienes están en una situación diferente en términos formales, no sean sujetos de derechos).

Los siguientes cuadros informan sobre las características específicas de las casas habitaciones de las familias encuestadas:

Servicios con que cuenta el hogar

Servicios	Porcentaje
a) Agua potable	100%
b) Luz eléctrica	100%
c) Baño	100%
d) Acceso a cocina	100%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta (2005)

Condiciones del Servicio higiénico

Condiciones	Porcentaje
a) Conectado a alcantarillado	100%
b) Fosa séptica	0%
c) Cajón sobre pozo negro	0%
d) Conectado a otro sistema	0%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta (2005)

Debido a los altos niveles de cobertura general de servicios de luz y agua, así como alcantarillado que presenta la comuna de Santiago, es claro que las viviendas de las familias peruanas también cuentan con este tipo de beneficios. Lo mismo si se analiza el acceso a cocina y baño. Sin embargo, en este punto se interrogó a las familias acerca del “uso” que poseen ambos servicios, es decir, si son de carácter compartido o privado, información que presentan los siguientes cuadros:

Sobre el uso del servicio higiénico

Uso	Porcentaje
De uso exclusivo	28%
Compartido	72%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta (2005)

Sobre el uso de la cocina

Uso	Porcentaje
De uso exclusivo	72%
Compartido	28%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta (2005)

Ambos cuadros entregan información interesante que permite inferir dos aspectos fundamentales que caracterizan la vida de las familias peruanas en los lugares en que viven:

- Por un lado, el hecho que el uso del servicio higiénico sea compartido indica que en los espacios en que habitan hay presencia de otros grupos que acceden o utilizan el mismo baño. Esto confirma algunas de las afirmaciones anteriores que señalan que en su mayoría las familias peruanas viven en casas antiguas o conventillos, cuyas habitaciones han sido subdivididas; debiendo utilizar todos los inquilinos el mismo servicio higiénico.
- Por otro lado, el alto porcentaje de familias que sostiene que la cocina es de uso exclusivo -dato que parece contradictorio si se confronta con lo sostenido en relación al uso del servicio higiénico- se explica debido a que el artefacto “cocina” está instalado al interior de las piezas, espacio propio de la intimidad del grupo familiar.

Para finalizar dos datos de interés, por un lado, consultados acerca de si tienen la intención de radicarse en Chile, el 71% afirma que sí; por otro lado, un 76% sostiene querer acceder a la nacionalidad chilena, en el entendido que una vez radicados, para una adecuada inserción laboral, acceso a garantías sociales y un mejor umbral de oportunidades, es preciso contar con dicho estatuto.

En el capítulo siguiente se aborda la situación específica de los niños inmigrantes.

Capítulo III

Inmigración Peruana e Infancia

I. Inmigración peruana e infancia

La existencia de estudios sobre las condiciones particulares que permitan caracterizar la infancia inmigrante tanto en Chile como en Santiago, se encuentran en una fase exploratoria y hasta ahora no consolidada en investigaciones de mayor envergadura. Sin embargo, una excepción podría constituir un diagnóstico realizado por el “*Colectivo Sin Fronteras*”¹⁵¹ el año 2004, que si bien está centrado en la comuna de Independencia, constituye un antecedente válido para avanzar en la explicitación de los aspectos que definen al grupo de peruanos menores de 14 años.

De entre las principales conclusiones de ese estudio, y de acuerdo a datos del Censo de 2002, destaca el hecho que la población infantil (esto es, menor o igual a 14 años), sumando a quienes provienen de Perú, Ecuador y Bolivia asciende a 6.331 niños a nivel nacional. En la región metropolitana se ubica cerca del 60% de ese total, lo que implica más o menos a 3.914 infantes. Como sostiene el “*Colectivo Sin Fronteras*” (2004), esta cifra refiere exclusivamente a las personas que residen legalmente en el país, de manera que es de suponer que este número puede ser mayor si se considera la población en situación irregular.

A continuación se presentan algunos datos que caracterizan a este grupo etéreo a partir de información de carácter primaria y secundaria, obtenida tanto de la aplicación de los instrumentos como del análisis del estudio citado.¹⁵²

A. Proceso de Reunificación Familiar

El proceso migratorio se encuentra en su fase de reunificación familiar. La mayor parte de los padres y madres ingresaron a Chile entre los años 1997 y 1998, y más del 70% de sus hijos lo hizo a partir del 2003. El promedio de disgregación familiar es de 5 años con las consecuencias en todos los niveles que ello implica. Las proyecciones indican que este proceso se incrementará con el paso del tiempo.

Los relatos elaborados por los alumnos peruanos en los grupos focales realizados en la Escuela Alemania, confirman las aseveraciones anteriores en torno al proceso de reunificación familiar.

¹⁵¹ Cfr. Op. Cit.

¹⁵² Parte de esta información ha sido obtenida a partir de entrevistas a un colectivo de jóvenes (chilenos y peruanos) que trabaja en el barrio Yungay organizando actividades para los chicos inmigrantes, ellos son APILA Infancia (Acción por la integración latinoamericana). Este grupo posee un amplio conocimiento acerca de las problemáticas que enfrenta la población extranjera edad escolar.

“Llegué a este país a fines de marzo del año 2004. Estuve 9 años en Perú, mientras mis padres estaban aquí buscando una calidad de vida mejor. Mi madre sufrió mucho porque se separó de mi padre y se quedó luchando sola siendo asesora del hogar (empleada doméstica). En Perú me quede con mis abuelos, tratando de cumplir en algunas tareas escolares, llorando algunas navidades y pensando siempre lo que sentiría mi madre por no estar junto a nosotros. Me emociona recordar lo anterior, porque todos sufrimos, ahora estoy con ella después de 9 años abrazándonos y llorando las dos juntas al recordar el dolor que sentimos cuando nos separamos.” (Estudiante peruana de 8º básico).

“Llegué a la edad de 10 años a la estación central en un bus proveniente de Lima. Desde ese lugar nos fuimos a vivir en una pieza en la calle General Mackena. Cuando llegué me sorprendieron las autopistas y llegar al lugar donde vivo me causó mucha felicidad, porque iba a vivir con mis padres. Estuve sin ellos durante 8 años, es decir, desde los 2 años me cuidó mi abuelito. Por eso estaba feliz porque los echaba mucho de menos.” (Estudiante peruano de 6º básico).

En ambos relatos queda de manifiesto que los niños han pasado gran parte de su infancia junto a sus familiares en el país de origen, debido a la opción migratoria que tomaron sus padres. En la mayoría de los casos, son los abuelos maternos quienes se han hecho cargo del cuidado de los niños, los que además reciben aportes monetarios para su manutención. También es posible apreciar el dolor que ha significado para los chicos la ausencia de sus padres, y los años que han debido pasar sin ellos, con las consecuencias psicológicas que ello puede implicar.

Los datos estadísticos obtenidos en la Escuela Alemania, señalan que al momento de aplicación de la encuesta de caracterización, un 95% de los padres encuestados declara vivir con todos sus hijos en edad escolar en Chile, información que corrobora las aseveraciones en torno a los proceso de reunificación familiar.

Respecto del período de llegada, en las escuelas se afirma que es a partir del año 2000 en que se inician los primeros arribos de niños:

“Yo diría que en el año 2001, el 2001 empiezan a llegar chicos peruanos provenientes, bueno en definitiva vienen producto de la crisis que se produce en Perú, cambios de gobiernos, inestabilidad económica, política y social y empieza

un emigración importante de peruanos hacia Chile y se van focalizando en este sector porque este es un sector antiguo de Santiago, este es el casco antiguo de Santiago, casco poniente, sector poniente, barrio Yungay que se le domina habitualmente, donde existe una gran cantidad de propiedades antiguas con salas que empiezan arrendar y a subarrendar piezas para darle cabida a estos peruanos que empiezan a golpear las puertas en este sector, por ahí va la cosa del año 2001.” (Director Escuela República de Alemania).

Sin embargo, la llegada de niños peruanos se intensifica a partir del año 2003, hasta alcanzar la actual presencia:

“El 2003, sí ahí llego como una oleada, venían las personas que estaban aquí en Chile, viajaban hasta Arica por lo que ellos nos contaban y en Arica les traspasaban los nietos, hijos, aquí hay hartos niños sin los papás que están con los abuelos y ahí es donde llegaron muchos ilegales, incluso todavía hay ilegales.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

“Mira la verdad que cuando yo llegué para mi no era una novedad, habían alrededor de 10, 12 o 13 no más niños, en cambio entre el 2003 y 2004 creció, creció, debe ser porque la escuela les da la acogida, la escuela los trata bien, la escuela los ha insertado, los ha integrado como corresponde, como amigos y hermanos nuestros, la dirección de la escuela ha hecho una gestión muy importante.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

Estos relatos son coincidentes con lo antes señalado en orden a afirmar el proceso de reagrupación familiar. Lo interesante, de acuerdo con la jefa técnico de la Escuela Panamá, es que algunos niños fueron entregados a sus familiares en la ciudad chilena de Arica (situada a 2000 kilómetros al norte de Santiago), fronteriza con el Perú por el norte del país. Ahí se encontraron nuevamente con sus padres o con aquellos familiares que se haría cargo de su cuidado.

En relación con esto, también hay un número indeterminado de niños que no vive con ambos padres, sino con sus madres que son jefas de hogar o con otros familiares que están a su cuidado:

“Hay chicos de repente que tienen los papás acá, y hay chicos que tienen sus papás mitad Perú y mitad acá, los papás están separados, y hay chicos que tienen los papás en Italia y ellos están acá con una abuela, con un futuro proyección de irse a Italia.” (Colectivo Apila Infancia).

En relación a las características de vida de los niños, todos los actores coinciden en destacar la precariedad material en que viven, principalmente debido a las condiciones de hacinamiento.

“Mire por lo que nosotros logramos saber, ellos, algunos no están tan mal pero hay otros aquí, yo pienso que es más que la condición económica, es la condición de la vivienda porque casi todos arriendan una pieza y subarriendan...la misma pieza, aquí hay muchos cites, como por ejemplo todo, la mitad de la calle Arica que demolieron estaban ocupados por peruanos que le arrendaban a las personas chilenas que ya le habían pagado la expropiación hace como 15 años y ellos siguen arrendando. Y aquí en Santiago no sé si tú ubicas bien Santiago, pero Santiago es una, yo siempre digo que una ciudad hipócrita porque por todo dicen, ah! vivo en Santiago, pero en Santiago hay cientos de cites y esta lleno de cites y la mayoría de los peruanos viven en cites o en piezas, viven muy hacinados la mayoría, eso es uno de los problemas que ellos tienen.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Confirma lo dicho la información aportada al momento de hacer la caracterización del colectivo peruano usuario de ambos establecimientos: ahí se señalaba el alto porcentaje (47%) de ellos que declara vivir en piezas en casas antiguas o conventillos. Como sea, sumado muchas veces a su dificultad material y económica se agregan las condiciones precarias de vivienda y habitabilidad, lo que sin duda afecta la convivencia al interior del hogar y el desarrollo integral de los niños.

B. Acceso a Servicios

La situación legal de los chicos indica que más del 50% se encuentra en condición irregular, esto se traduce en visas vencidas, en trámite y sin ningún documento oficial que acredite tanto la identidad como su estatus al interior de Chile. Evidentemente, esta situación es correlato del estado jurídico de sus padres al interior del país, de manera que aquellas familias en situación irregular tienden a reproducir la misma condición para sus hijos.

También se constata la existencia de niños y niñas nacidos en el país que fueron impedidos de ser inscritos en el registro civil, careciendo actualmente de nombre y nacionalidad legalmente reconocida. Las consecuencias obvias de esta situación se traducen en la dificultad para acceder por ejemplo a servicios sociales como educación y salud. Sobre este punto, el estudio del Colectivo sin Fronteras constata que más del 73% de los niños de la muestra considerada no se encuentran inscritos en el consultorio que les corresponde: muchas veces tampoco han sido atendidos por carecer de documentos de identidad. Respecto del ámbito de la educación, se afirma que el 9,7% de los niños no tiene matrícula en ningún establecimiento educacional, debido a la ausencia de documentos legales del país de origen que certifiquen tanto la identidad como el grado al cual pueden ingresar.

La inscripción de los niños inmigrantes en las escuelas, especialmente aquellos en situación irregular, supone una serie de dificultades administrativas. Como señala la Jefa UTP de la Escuela Alemania:

“En relación a su documentación lamentablemente la mayoría vienen ilegal, nos ha costado pero enormemente el tener sus antecedentes al día, sus reconocimientos, sus convalidaciones, sus carné, el año pasado tuvimos una tarea titánica poco menos a nivel de escuela de pedirles a todos que sacaran sus carné; la verdad que no todos lo sacaron, no todos logran por los costos y el costo es \$45.000, y para ellos eso implica la mitad de sueldo prácticamente, entonces esa es una de las mayores problemáticas y otros que no tienen ningún antecedente, fíjate que yo el año pasado y el año 2003 y 2004 a través del Ministerio logre documentación de los chiquillos, pero esa gestión se demora en el Ministerio mínimo 120 días lo que implica 3 meses, si el apoderado a veces no te llega ni siquiera con el certificado de partida, nacimiento para ellos, llegan con una copia, que no es válida, entonces para ir viendo y gestionando porque no podemos tener niños que pasen un año o 2

o más que no tengan su documentación al día y eso te lo va contar el Ministerio.”
(Jefa UTP Escuela República de Alemania).

Precisamente, los obstáculos que encuentran las escuelas para la inscripción de niños extranjeros, dicen relación con la necesidad de contar con documentación válida frente al Ministerio de Educación para la matrícula. Estos trámites de convalidación de estudios, acreditación, certificaciones, etc., son realizados por las mismas autoridades de las escuelas, quedando a “su buena voluntad” la búsqueda y presentación de tales documentos.

Por eso, en muchos establecimientos frente a la exigencia de regularizar la situación académica de los niños, realizar personalmente la tramitación ante las autoridades competentes y enfrentarse a la burocracia, se opta por rechazarlos o derivarlos a otros establecimientos donde sí están dispuestos a realizar tal esfuerzo.

“Yo vengo de otra escuela en donde no permitían tanto y se le ponía cualquier dificultad para no matricularlos, porque además, bueno, administrativamente crean problemas como son niños que están de paso, las familias están de paso vienen acá y después se cambian a otro lugar, reprueban, siempre hay que estar borrando, trasladando, entonces administrativamente son un cacho porque son pocos los que están establecidos aquí, porque la mayoría están ilegales y de repente los pilla la ley y tienen que irse al Perú o se arrancan de este barrio y se van para otro barrio y desaparecen así, entonces así que hay que darlos de baja y haciendo después las actas finales, son un tremendo enredo y muchas escuelas no los aceptan.” (Director Escuela República de Panamá).

“Generalmente ellos vienen sin sus papeles al día, les cuesta mucho sacar su documentación, es caro en Perú sacar la documentación, entonces a nosotros nos crea un tremendo, un serio problema el poder matricular, por eso que, entrecomillas, es un cacho matricular un niño peruano porque hay que hacer mucho trámite. Nosotros tenemos que estar apoyándolos mucho, demasiado, exigiéndoles en un momento porque también tenemos reglas y normas que cumplir de parte de la autoridad chilena, entonces eso puede ser un factor negativo el que vienen sin su documentación al día y que les cuesta regularizar su situación aquí en el país en que producto que tienen que entrar a trabajar también

se les hace imposible poder tramitar tanto documento que tienen que hacer a nivel legal especialmente en el Ministerio de Educación.” (Director Escuela República de Alemania).

En ambos relatos queda de manifiesto que existen una serie de dificultades de carácter administrativo que obstaculizan la incorporación de los niños a las escuelas, *son un cacho* (expresión popular para designar dificultades). Ello se traduce, por un lado, en que los estudiantes deben buscar un establecimiento en que se les acoja y esté dispuesto a permitir su incorporación pese a la condición irregular o la ausencia de documentos oficiales que certifiquen desde su identidad hasta los estudios cursados en el país de origen y, por otro, en la derivación que desde la misma escuela se hace hacia otro centro que exprese la voluntad de acogerlos. Es el caso de la Escuela República de Alemania:

“Los ilegales nosotros los derivamos y lo mismo con otras escuelas, salieron todos de acá porque el ministerio no lo aceptó, el sistema del estudiante de Chile pedía carné de identidad, entonces no lo tenían y la mayoría se fue a la escuela Alemania.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

En el establecimiento mencionado, de acuerdo a una política emanada desde la dirección de la escuela y donde está en juego la buena disposición de su director y su equipo de trabajo, se ha optado por recibir a todos los niños peruanos que quieran acceder a estudios básicos.

En relación con esto, desde el año 2003 existe una normativa del Ministerio de Educación, revisada y ampliada en cuanto a la consagración de nuevos derechos para los niños inmigrantes que ante todo garantiza su acceso a la educación básica y secundaria. Durante el año 2005, dicha normativa fue flexibilizada y dada a conocer públicamente en una ceremonia realizada en la Escuela Alemania. El Ministro de Educación, Señor Sergio Bitar¹⁵³, sostuvo en tal evento:¹⁵⁴

¹⁵³ El Ministro de Educación Sergio Bitar, dejó su cargo la segunda semana de diciembre de 2005, para integrarse al comando electoral de la candidata a la presidencia de la república, Michelle Bachellet con vistas a la segunda vuelta electoral del 15 de enero de 2005.

¹⁵⁴ Discurso pronunciado el día 2 de septiembre de 2005, en una ceremonia realizada en la Escuela Alemania (objeto de estudio para esta investigación) y registrada en video. En tal momento, el Ministro de Educación, Señor Sergio Bitar, dio a conocer la nueva normativa que rige en las escuelas y liceos municipales y que orienta sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los

“Hemos hecho algunos estudios, y en los estudios que se han realizado, con análisis exploratorios en la zona de Independencia, Santiago Centro y Recoleta, hay familias de inmigrantes que están en proceso de reunificación familiar. Este estudio arroja que se encontraron 11% de los niños menores de 13 años que estaban sin matrícula. Eso no podemos permitirlo, tenemos que dar pasos para corregir.”

Al inicio del discurso, el Señor Ministro señaló a modo de declaración de principios:

“En Chile, viven más de 230.000 ciudadanos extranjeros, provenientes en su mayoría de los países vecinos: Perú, Argentina y Bolivia. Muchos han dejado familia y afectos por buscar mejores oportunidades en nuestro país. Quiero decirle hoy día, a todos ellos, que sus hijos, los niños y niñas de otras nacionalidades, son muy bienvenidos en Chile, en nuestras escuelas y liceos, y tendrán los mismos derechos que cualquier niño chileno.”

Es claro que al menos desde el discurso político existe el reconocimiento de la necesidad de integrar en igualdad de condiciones a todos los niños y niñas inmigrantes que han llegado a Chile. Esto demuestra que el gobierno central establece como preocupación, en este ámbito, el nuevo escenario que se ha generado en el país con la llegada masiva de poblaciones provenientes de la región. Por otro lado, el hecho de presentar la nueva normativa ante el cuerpo consular tanto de los países limítrofes (Argentina, Perú y Bolivia), como de otras naciones (Ecuador, Brasil y Venezuela), otorga un mayor grado de simbolismo a este hecho. Evidentemente, esto se condice con la política nacional de fomentar la integración y mejores relaciones con los países de la región debido al alejamiento que ha supuesto para Chile estrechar lazos económicos, políticos y de cooperación con Estados Unidos, la Unión Europea, Asia y Oceanía.

derechos de los alumnos y alumnas inmigrantes en el país. En dicha ceremonia estuvieron presentes los cónsules de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela además de las autoridades locales, directores de otros establecimientos comunales, profesores y alumnos de la escuela anfitriona.

Esta nueva disposición, según palabras del Ministro de Educación:

“Ha flexibilizado la normativa de acceso al sistema educativo, de manera que los hijos e hijas de inmigrantes puedan iniciar o continuar sus estudios en Chile cuanto antes. Esta iniciativa la hemos denominado Por el Derecho a la Educación, Integración, Diversidad y no Discriminación.”

Los fundamentos de esta normativa radican en el *Principio Constitucional* que garantiza el acceso a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes que residen en el territorio nacional, y en la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, tratado suscrito por Chile el año 1990.

A través de una circular, el ministerio hizo llegar a todas las Secretarías Regionales y Departamentos Provinciales de Educación los contenidos de la normativa que en lo sustantivo señala lo siguiente¹⁵⁵:

- Los hijos de inmigrantes podrán incorporarse como alumnos regulares a la educación básica y media chilena, aun cuando sus padres no tengan su situación de residencia al día. La situación de residencia de los padres no puede ser causal para impedir el derecho a la educación de los hijos.
- Las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar.
- Los alumnos deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales, conforme lo dispone el proceso de validación contemplado en los artículos 7º y 8º del Decreto Supremo de Educación N° 651, de 1995.

¹⁵⁵ Cfr. MINEDUC (2005) Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo. [En línea] Página Web http://600.mineduc.cl/mensajes/p_noti.php?id=15 [Consulta 10 de Octubre de 2005]

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

de Santiago, procedimiento que se registrará según lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 651 del año 1993, de Educación.

- En relación con los alumnos(as) que se encuentren en regiones y opten por el proceso de Convalidación de Estudios, cada Departamento Provincial de Educación y/o Secretaría Regional Ministerial de Educación se preocupará de hacer llegar, en el más breve plazo, la documentación al Nivel Central del Ministerio de Educación.

En el discurso de presentación de esta normativa, el Señor Ministro de Educación, también señaló lo siguiente:

“Las autoridades educacionales de las comunidades educativas, especialmente los profesores, personal no docente, tratarán por igual a los niños, independientemente de su nacionalidad y origen. Más aún, el compromiso debe ser difundir en las comunidades escolares, que cualquiera forma de discriminación en contra de los alumnos o alumnas inmigrantes, es contraria al principio de igualdad, y que siempre se debe promover el respeto por aquellos alumnos que provienen de otros países. Quiero además agregar a este principio, que vamos a dar las mismas condiciones a todos los niños, independiente de su nacionalidad, en materia de textos gratuitos, alimentación, dependiendo del nivel de ingresos de su familia, acceso a la planificación y participación en los consejos escolares.”

Por último, la autoridad educativa nacional concluyó su discurso proponiendo una serie de recomendaciones a todos los establecimientos del país, las que pueden resumirse como sigue:

- La necesidad de flexibilizar los requisitos de asistencia para calificar y promover a los alumnos inmigrantes durante su primer año de incorporación al sistema escolar.
- Respecto al uniforme escolar, igual flexibilidad cuando el establecimiento haya establecido su uso obligatorio.

- Los alumnos inmigrantes podrán estar exentos o incluidos en el 15% de matrícula vulnerable.
- Los alumnos inmigrantes tendrán derecho a ser beneficiarios del seguro escolar.
- Los alumnos inmigrantes, padres y apoderados, podrán participar en los consejos escolares, los centros de padres y de alumnos en igualdad de condiciones.
- En cuanto a promover la no discriminación, el Ministerio recomienda que los reglamentos internos de cada colegio, fomenten expresamente las buenas prácticas y la integración entre alumnos nacionales y extranjeros.
- Por eso, debieran ser amonestados los integrantes de la comunidad educativa que realicen cualquier acto o expresiones discriminatorias por razones de nacionalidad, raza o color de la piel entre otros.

La implementación de los nuevos criterios de integración de los niños y niñas inmigrantes a las escuelas, debiera traducirse en la incorporación efectiva de éstos en igualdad de condiciones. Además, la normativa propone que los reglamentos internos de cada establecimiento tipifiquen faltas relativas a la discriminación, lo que es un paso adelante en cuanto a la promoción del buen trato y la integración.

C. Ámbito psicosocial

En el ámbito psicosocial, los niños además de presentar distanciamiento de redes de apoyo en el país de origen, están expuestos a vivir nuevamente procesos de desarraigo emocional, lo cual se ve potenciado por la ausencia de sus padres durante la mayor parte del día debido a las largas jornadas laborales de éstos, permaneciendo solos y sin adultos que asuman su cuidado.

“Hay una problemática, hay niños que viven solos, peruanitos a cargo de su hermanito o a cargo de la tía o cargo de algún familiar porque la mayoría son asesoras del hogar y eso implica trabajar de lunes a sábado y algunos tienen el

domingo que les implica lavar, cocinar y preparar todo a sus chiquititos, por lo tanto ellos tienen, esa es la problemática y desventaja y la otra problemática en desventaja es que estos niños prácticamente, disculpa el termino, viven hacinados por el ingreso económico, porque es bajísimo, una mamá el otro día me decía yo gano \$120.000.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

“Se quedan solos en las casas y los papás los dejan solos, y un mocoso, el Enrique que se queda a cargo de la hermana, pero el Enrique tiene 8 y la hermana 6 y se quedan solos, en la pieza y tienen la comida lista y lo meten al microondas y comen solos y pueden estar toda una tarde solos.” (Colectivo APILA Infancia).

En ambos relatos se comprueba lo señalado en torno a que los niños permanecen solos una buena parte del día al cuidado de sus hermanos, porque las exigencias laborales de los padres impiden el acompañamiento cotidiano de los chicos. Sobre este punto, el director de la Escuela Alemania, señala lo siguiente:

“La situación económica de ellos no es buena en Chile, generalmente trabajan en las panaderías, trabajan como obreros, como porteros, trabajan como amas de casas, entonces su ingreso es bajo, también los patrones los esfuerzan mucho a ellos en cuanto a la cantidad de horas que trabajan, hay un suerte yo diría de explotación, entonces ellos no siempre pueden estar atentos a sus niños, eso sí es un elemento tal vez podríamos decir que negativo, hacen esfuerzos pero no pueden estar atentos porque tienen que trabajar mucho aquí en Chile para poder tener sus salarios, muchos trabajan semanas completas y no ven a sus hijos, entonces eso es un drama, la parte laboral de los apoderados.” (Director Escuela República de Alemania).

A propósito de las palabras del director en relación a las extensas jornadas laborales de los peruanos, en la encuesta aplicada se interrogó acerca del promedio de horas que trabajan los padres: el 52% de los encuestados señala hacerlo en el rango entre 44 y 60, siendo 44 el número máximo legal de horas a la semana. Un 23% afirma trabajar más de 60 horas, valor que no deja de ser significativo.

En todos los casos, sumando ambos porcentajes, se concluye que un 75% de los padres dedica al trabajo un número variable de horas que supera el máximo estipulado por ley para todos los empleados del país.

En el grupo focal realizado con niños peruanos en la Escuela Alemania, también hacen patente esto:

“Bien, mi papá no pasa ahí porque trabaja todo el día, solamente los sábados y domingos, yo me veo con mi hermana y mi otro hermano”

“Mi mamá es asesora de hogar, trabaja de lunes a sábado, pero puertas afuera y mi tío trabaja en un restauran”.

Esta situación es más dramática en la medida en que debido a factores como la obtención de la visa de residencia definitiva, como se señalara anteriormente, las personas deben permanecer mucho tiempo en un empleo aunque las condiciones no sean las mejores:

“A veces me levanto a las 6 de la mañana y me acuesto a las 11 de la noche o 12 de la noche, salgo cada 15 días, un día, salgo en la mañana y regreso en la noche, y vivo a base de esa explotación y tengo que permanecer ahí sin buscar mejoras porque quiero estar bien en este país, quiero obtener la residencia, obtener mis papeles para después poder, entonces estás regalando 5 años de tu vida, te estás privando de 5 años de tener muchas oportunidades de crecer como persona de repente, de crecer con tus hijos si los tienes, de muchas cosas, de vivir, porque se siente que te den en este país la oportunidad.” (Madre peruana).

Respecto de las situaciones de desarraigo emocional, la mayor parte de los chicos extraña tanto a sus familias y amigos como sus espacios de desenvolvimiento social en el país de origen. El siguiente relato obtenido en el grupo focal en el mismo establecimiento señalado, grafica esta situación:

“Extraño a veces las costumbres que allá de Perú, extraño porque en fiestas patrias allá yo salía marchando parada militar, tocaba los instrumentos, extraño

mis amigos de allá, este corto tiempo los extrañado mucho y mi enamorada allá en Perú y todo eso...” (Estudiante peruano).

Sin embargo, también tienen claro que sus padres no desean volver a Perú debido a la precaria situación económica que tenían y la inestabilidad política. De hecho, ellos mismos proyectan terminar sus estudios secundarios y superiores y luego emigrar a otro país. En general señalan que a Perú sólo regresarían para sus vacaciones pero no para radicarse nuevamente. Todo esto plantea un cuadro en que la migración aparece como un horizonte posible permanente en los imaginarios de los niños, lo que podría generar movimientos continuos en busca de mejores expectativas una vez que sean adultos.

Otro de los temas que caracteriza la vida de los chicos es la falta de espacios de esparcimiento:

“Habían muchos chiquillos que no tenían espacios, donde no podían interactuar con el medio que se rodean y generalmente chicos que vivían en cites y lugares súper paupérrimos, y no tenían espacios de acogida con la sociedad chilena...y esto porque los niños peruanos no juegan en las calles, por ejemplo, tu ves a los cabros chicos chilenos vecinos más próximos, hay peruanos acá al frente, acá atrás, y no se ven los niños en las calles, los peruanos, los niños chilenos sí, entonces claro, dicen pasan encerrados, además lo que uno puede hablar con los vecinos, también que te dicen eso que los niños no salen y que están en sus casas.” (Colectivo Apila Infancia).

Esta es una dificultad que impide una adecuada socialización de los chicos y la interrelación con su medio. La calle es el lugar de encuentro y enfrentamiento; ahí están los chilenos y, por tanto, el temor a ser agredidos, a ser insultados. Pero también ocurre que los mismos padres, justamente para evitar conflictos, les prohíben salir a jugar a la calle.

Frente a ello, el Colectivo Apila Infancia ha promovido una serie de actividades y talleres para incorporar a los chicos a las redes sociales y vincularlos con los chilenos. Esos espacios de encuentro han sido exitosos y han logrado mejores relaciones a nivel de los niños. Sin embargo, debieron pasar por numerosos obstáculos que decían relación con la incapacidad de los chicos en general para relacionarse mutuamente y dejar atrás los estigmas con los que los chilenos identifican a los peruanos:

“Los niños chilenos no se juntaban con los niños peruanos, entonces los niños peruanos hacían su grupo y los chilenos hacían su otro grupo, entonces ellos iban transmitiendo un poco lo que los papás les dicen por lo general, los adultos les dicen por ejemplo, los peruanos me quitan el trabajo, los peruanos son feos, los peruanos son cochinos, son buenos para las fiestas, son buenos para tomar, etc.” (Colectivo Apila Infancia).

Por otro lado, de acuerdo al estudio del “Colectivo Sin Fronteras”, las condiciones de alta vulnerabilidad que marcan la vida de los niños, se traducen en términos concretos en maltrato y violencia racial, física y psicológica.

Consultados los profesionales del departamento social del municipio de Santiago acerca de las principales problemáticas que afectan a las familias inmigrantes, además de las condiciones de precariedad material, señalan como un aspecto preocupante los altos niveles de violencia intrafamiliar y conductas psicosociales dañinas, fundamentalmente consumo de alcohol y agresiones a los niños:

“Ella vive con su mamá y sus hermanos (la referencia es a una chica peruana cuyo caso es utilizado para graficar la situación de violencia que padecen los niños) en una pieza y ahí hacen de todo, comen, duermen, en un cite, donde las relaciones según lo que ellos manifiestan son relaciones de mucha violencia, donde ella asume un rol de cuidado de sus hermanos mas pequeñitos, donde lava y encera y da de comer, calienta la comida, prepara de la comida, se encarga de que el chiquillo ni se rasguñe porque la mamá llega en la noche después del trabajo y si el chico le ha pasado algo, le aforra, y le aforra no con la mano sino que con manguera.” (Colectivo Apila Infancia).

“Si, hay hartos niños que les pegan, hartos, por lo menos hay hartos que no tienen familias bien constituidas y que se quedan solos, y eso es lo otro, se quedan solos en las casas y los papás los dejan solos.” (Colectivo Apila Infancia).

Por último, en las escuelas los chicos desarrollan problemas de adaptación y rendimiento, los que se ven fuertemente agudizados por un sistema que no presenta flexibilidades metodológicas y curriculares que atiendan la diversidad de alumnos que reciben.

II. Acerca de las demandas

Como una forma de hacer constar la situación de la infancia inmigrante ante la opinión pública, el “Colectivo Sin Fronteras” dirigió una carta abierta al Presidente de la República en ejercicio el año 2004, Ricardo Lagos, la que en sus puntos centrales señala¹⁵⁶:

- Que, se ha cumplido ya un año de que el “Colectivo Sin Fronteras”, organización que trabaja por los derechos e integración de los niños y niñas inmigrantes, planteara directa y públicamente a diferentes autoridades ministeriales vinculadas a la temática, la grave vulneración principalmente de sus derechos a salud y educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile; vulneración que según la investigación diagnóstica desarrollada por el “Colectivo Sin Fronteras” se traduce en que, principalmente de la población infantil inmigrantes de origen boliviana, ecuatoriano y peruano -que suman 6.331 niños y niñas s nivel nacional- entre un 30% a 50% de ellos y ellas, se ven impedidos de ejercer su derecho a la salud y el 21% de ejercer su derecho a la educación.
- Que, la situación de vulneración de derechos fundamentales de la infancia inmigrante que reside en territorio chileno, deviene por una lado, de la ausencia de una nueva política y legislación migratoria concordante con la naturaleza actual del fenómeno migratorio y con los acuerdos internacionales en materia de derechos humanos, derechos de la infancia y derechos de los inmigrantes; y por otro lado, de la no adecuación de las políticas públicas vigentes para establecer las garantías para el ejercicio de derechos esenciales de la población infantil inmigrante.
- Que, la vulneración de derechos de los cerca de 150 niños y niñas refugiados en Chile, se ve agravada al no hacerse efectivas desde el Estado, políticas que garanticen el ejercicio de sus derechos de protección integral y asistencia humanitaria acorde a los acuerdos internacionales que los

¹⁵⁶ Cfr. Colectivo sin Fronteras (2004) Carta Abierta al Presidente de la República de Chile. Santiago, no publicado.

protegen y que corresponden a su situación de extrema vulnerabilidad social y psicológica.

Frente a esta situación, el “Colectivo sin Fronteras” realiza una serie de peticiones al Presidente de la República, entre las que destacan las siguientes:

- Poner en juego la voluntad política necesaria para abordar la situación de vulneración de derechos de la infancia inmigrante y refugiada en Chile.
- Gestionar con las respectivas autoridades del Ministerio del Interior, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, FONASA¹⁵⁷ y otras instituciones competente, la urgente revisión y adecuación legal, normativa y administrativa de las políticas públicas para garantizar los derechos básicos de educación y salud de la población infantil inmigrante y refugiada.
- Iniciar un proceso de reformulación de la política y legislación migratoria que se fundamente en criterios humanitarios y sociales, acordes a los acuerdos internacionales en materia de derechos humanos, derechos de la infancia y derechos de los migrantes, que rigen a nivel internacional.

Las respuestas a tales demandas sólo han sido efectivas en el área de educación, a través de la implementación de la normativa antes comentada. Los restantes sectores sociales todavía presentan una estructura poco flexible que no se adecua a las necesidades de la población inmigrante adulta e infantil.

Por último, otros estudios sociales (Petit, 2003) con características más generales señalan entre las diversas consecuencias a nivel familiar e infantil de los procesos de migración una serie de aspectos que pueden influir en el normal desarrollo de los niños. Aquellos más relacionados con este estudio, en tanto han sido observados en el trabajo de campo, son los siguientes:¹⁵⁸

¹⁵⁷ FONASA (Fondo Nacional de Salud) es el sistema público de previsión en salud.

¹⁵⁸ Petit, J. M. (2003) Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos. Santiago, CEPAL.

- Desintegración familiar: asociado a los procesos migratorios se encuentran dificultades que dicen relación con la cohesión familiar, lo que implica que la constitución familiar en los países de destino no siempre coincide con los modelos o patrones establecidos previamente en el país de origen.
- Nuevas construcciones familiares: debido a la ausencia de los padres biológicos cuando estos toman la decisión de emigrar, los niños quedan bajo el cuidado de abuelos u otros familiares cercanos lo que implica además del dolor y sentimiento de abandono el establecimiento de nuevos referentes. En el caso de los abuelos, se sostiene que éstos no pueden responder siempre a las necesidades educativas y propias de los procesos de desarrollo, especialmente en la preadolescencia (Petit, 2003).
- Pérdida de referentes: los niños emigrantes sufren las consecuencias del desarraigo debido a la ruptura con sus figuras referenciales, tales como abuelos, amigos, familiares cercanos, vecinos, etc.
- Dificultades escolares: en un primer momento el acceso a la educación puede verse dificultado debido a la ausencia de documentos regularizados en las instancias oficiales correspondientes. Sin embargo, una vez instalados los niños en los establecimientos educacionales en el país de destino, comienzan problemas propios de la adaptación, tales como inadecuaciones curriculares, incomprensión de los textos escolares, dificultades de relación con sus pares, etc., situaciones que pueden generar apatía, problemas de rendimiento y abandono.
- Aceleración de la adultez: la llegada a los nuevos destinos muchas veces implica en los niños y adolescentes una incorporación temprana a los mercados de trabajo, sin terminar los ciclos educativos correspondientes ni menos contando con la capacitación profesional necesaria.
- Anomia: las tempranas consecuencias de los procesos migratorios que sufren los niños, terminan provocando el aflojamiento de las normas de crianza, lo que en la adolescencia puede traducirse en comportamiento anómicos.

- Aumento de la vulnerabilidad infantil: como suma de factores -presión sobre la vida familiar, pérdida de referentes y apoyos materiales y afectivos, caída del rendimiento escolar, etc.- los niños inmigrantes están expuestos a una alta vulnerabilidad, lo que implica que sus riesgos sociales y psicológicos son muchos pronunciados que sus pares no inmigrantes.

Finalmente, en el caso peruano y en el país de origen, Petit (2003) cita un estudio realizado por UNICEF que analiza el impacto causado por la violencia política, lo que implicó una profunda alteración de las formas de vida tradicionales en las zonas andinas. Para el caso de las familias desplazadas y sus hijos, se mencionan las siguientes consecuencias:¹⁵⁹

- Desintegración familiar: tanto la muerte o desaparición temporal de los progenitores así como la migración temporal por razones de desempleo de los padres, ha producido alteraciones en la composición familiar, afectando los roles de género y los roles sociales de adultos-niños. Es el caso de muchos niños que han debido asumir el liderazgo familiar quedando como jefes de sus respectivas familias.
- Incremento del estrés familiar: el haber estado sometido a la coacción de *Sendero Luminoso*, a la amenaza de la integridad física, a la tortura, etc., ha afectado la contención afectiva y emocional de las familias., generando consecuencias graves como el aumento de la violencia intrafamiliar, maltrato infantil y consumo de alcohol.
- Deserción escolar: los niños afectados por carencias económicas severas y sin el adecuado soporte familiar desertan tempranamente de la escuela para integrarse al mundo del trabajo. Algunos de ellos también desarrollan conductas violentas y antisociales.

¹⁵⁹ Cfr. Op. Cit.

Bloque II: Nosotros

Capítulo I “Nosotros, los chilenos”

I. Aspectos Generales

Entrar en el buscador *Google* en internet y escribir palabras claves como “discriminación en Chile” o “racismo en Chile”, puede ser útil para determinar la presencia del tema en cuestión al menos en el ciberespacio. Por ejemplo, la primera de estas expresiones arroja más de 800 mil páginas relacionadas, mientras que la segunda aporta otras 481 mil y fracción. Obviamente, no todas ellas se refieren a los aspectos centrales que el rigor científico precisa para intentar o elaborar un análisis sobre estas cuestiones.

Sin embargo, es interesante que en ambos casos una de las ideas recurrentes sea la afirmación de la existencia de tales conductas en Chile. Esto es, muchas de las páginas visitadas o revisadas (evidentemente una porción ínfima del total posible), hacen constar que en nuestro país están presentes numerosos hechos que debieran preocuparnos como sociedad. Los “receptores” de la discriminación son grupos minoritarios que se distinguen del resto de la población ya sea por sus rasgos físicos, ejercicio activo de sus identidades, nivel socioeconómico, lugar de residencia o las construcciones y estereotipos que los demás elaboran (elaboramos) sobre ellos; es el caso de las mujeres, indígenas, homosexuales y recientemente extranjeros.

Y digo recientemente porque la historia patria está plagada de acciones de discriminación hacia los pueblos indígenas, las mujeres y también homosexuales. Pero de un tiempo a esta parte, debido a la presencia de colectivos inmigrantes, se han expresado con fuerza sentimientos nacionalistas (chovinistas) que ponen en el centro del debate la presencia “problemática” de los extranjeros.

Al respecto, diversos estudios realizados en Chile señalan el alto grado de discriminación y xenofobia que caracteriza a la población nacional y su relación con los grupos foráneos: sin embargo, no cualquiera de estos, sino aquellos que provienen de los países vecinos y más específicamente, de Perú y Bolivia.

El caso de Argentina es especial, porque se mueve entre la admiración y el odio. Pero en todos los casos es muy difícil que se los mire en menos, como si ocurre con los ciudadanos peruanos y bolivianos. En una publicación quincenal¹⁶⁰, uno de sus columnistas escribe lo siguiente a propósito de nuestra relación con los argentinos:

¹⁶⁰ Cfr. Gumucio, R. (2006) Estampa Porteña. *The Clinic*, 5 de enero de 2006, 12.

“Para el chileno viajar a Buenos Aires es siempre una experiencia dolorosa. Nuestros vecinos, que se parecen tanto a nosotros en tantas cosas, son siempre cualitativamente superiores. Su ciudad es bella, sus mujeres y hombres también lo son. Tienen tradición, pasado, y al mismo tiempo, una energía y vitalidad envidiable. Son presuntuosos porque tienen de que presumir, y son, para nuestro dolor, amables, divertidos, gentiles y pacientes.”

Para el caso de Perú y Bolivia, sumado a los históricos conflictos bélicos y las actuales y constantes demandas que urgen a Chile a resolver problemas que aquí se creen resueltos,¹⁶¹ en el imaginario de un grupo significativo de la población está la convicción que el país ha alcanzado un nivel de desarrollo tal que lo aleja de las “miserias cotidianas” que enfrentan nuestros vecinos, hecho que nos emparenta más bien con países del primer mundo.

Y si bien es indiscutible que Chile destaca en la región en cuanto a sus indicadores económicos, ello no debiera traducirse bajo ningún respecto en actitudes de desvaloración o discriminación del otro. Como sea, estas conductas sociales negativas son más evidentes en los espacios cotidianos que marcan la inserción de estos grupos, como los barrios, el contexto laboral y ciertamente las escuelas.

Por su parte, la prensa ha consignado agresiones verbales y físicas a peruanos residentes, realizadas por grupos autodenominados *neonazi* y otros que no aceptan la presencia de estos colectivos. También los homosexuales, travestis y demás “indeseables” son blancos de tales ataques.

Estas actitudes encuentran su fundamento en un problema mayor que involucra a la sociedad en su totalidad en torno a los imaginarios que se han construido históricamente sobre la presencia del “otro distinto”, que no sólo refiere a los extranjeros sino categorías de identificación mucho más amplias, tales como etnia, género, opciones sexuales, religiosas y políticas.

¹⁶¹ La lista puede ser interminable, pero es imposible no mencionar la histórica demanda boliviana de una salida soberana al mar, en la zona que Chile les quitó durante la guerra contra la confederación peruano-boliviana. Actualmente, los presidentes que se han sucedido en la primera magistratura del país vecino, y debido al déficit energético de Chile en materia de gas, han propuesto una fórmula única de entrega de un recurso que a ellos les sobra: gas por mar. Por su parte, la última acción peruana en materia de límites, ha sido la fijación unilateral de la línea que divide a ambos países en la zona norte, desconociendo de esta forma los tratados firmados y válidos en los organismos internacionales durante el siglo pasado. Todas estas situaciones tienden a generar tensiones que dura lo que duran las crisis internas de ambos países.

De ahí que en este capítulo interesa exponer en términos globales las expresiones más claras de este fenómeno que caracteriza a la población nacional: ello puede ser fundamental para comprender las dinámicas a nivel de los espacios locales o barrios, en el entendido que éstos son parte, están insertos y responden a esos imaginarios.

I.1 La gente como uno (la GCU)

El término “GCU” es una expresión de uso frecuente en el lenguaje coloquial y funciona para referir categorías de inclusión (nosotros), y, obviamente, de exclusión (ellos). Las posibilidades de distinción a las que se apela para referir a la GCU pueden estar vinculadas al género, convicciones políticas, rangos etáricos, y muy fuertemente la clase social. Como sea, el caso es que en la sociedad chilena están arraigadas convicciones acerca del deber ser respecto de aquello que parece extraño y ajeno.

La discriminación referida a la clase social señala numerosos hechos que ponen en evidencia que criterios como el lugar de residencia, los apellidos, las redes sociales, la educación recibida y otros, determinan fuertemente las posibilidades de inclusión de las personas tanto en los mercados laborales como en otros espacios de integración social.

Sobre los primeros, un estudio realizado por académicos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile¹⁶², muestra que el país exhibe un nivel muy bajo de movilidad intergeneracional en comparación con lo que ocurre en otros países, y que este fenómeno está asociado a una desigual distribución de oportunidades y un elevado grado de transmisión de la condición socioeconómica de padres a hijos.

En términos concretos, y de acuerdo a otro estudio del mismo autor¹⁶³, en el mundo de la empresa a nivel de cargos corporativos esto se produciría porque la movilidad está determinada por los apellidos de las personas (aquellos de origen vasco-castellano tienen mayores posibilidades de éxito y son mejor aceptados), la educación recibida (escuela privada o pública), y las universidades a las que concurrieron. Más específicamente, la elite corporativa nacional proviene de 10 colegios, 2 carreras y 2 universidades.

¹⁶² Cfr. Nuñez, J. y Risco, C. (2004) *Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile*. Santiago, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

¹⁶³ Cfr. Nuñez, J. (2004) *Ni González ni Tapia: clasismo v/s meritocracia en Chile*. Santiago, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

De ahí que por ejemplo un ingeniero comercial que no tenga un apellido de alcurnia, que se haya educado en escuelas públicas y no asistió a las universidades consideradas “importantes” gana menos que alguien que si cumple con tales requisitos, aunque sus notas en la universidad sean superiores y aunque su desempeño profesional sea excelente.

Las conclusiones del estudio indican que en Chile existe un bajo grado de meritocracia; que el origen socioeconómico es más importante que el rendimiento académico en el mercado laboral y que los individuos de origen socioeconómico alto tienen un “piso” asegurado, mientras que los grupos medio o bajos no.

Un dato interesante: las empresas internacionales que funcionan en Chile tienden a considerar otros factores como la experiencia, el desempeño académico y profesional para tomar decisiones relacionadas con la contratación de personal, mientras que las empresas nacionales funcionan a partir de las consideraciones antes señaladas.

O sea, es la cuna y no los méritos lo que explica la movilidad social de las personas. Por eso, si una persona posee postgrados, habla un par de idiomas, pero no tiene apellidos importantes (Errázuriz, por ejemplo) ni se ha educado en los colegios de elite, es poco probable que pueda ascender socialmente.

Esto habla de que la discriminación en Chile es un fenómeno transversal que se ejerce en diversos espacios, sea a nivel de las clases altas o de las clases bajas.

Precisamente, para el caso de quienes pertenecen a los grupos medios o bajos de la población, la discriminaciones aparecen ligadas a factores similares que se agudizan en el caso de gente de sectores populares, que por el sólo hecho de vivir en una población estigmatizada socialmente, no acceden a empleos.

A través de la prensa se conocen testimonios de personas que señalan que sus posibles empleadores les dicen que no contratan a quienes provienen, por ejemplo, de la *Población La Legua*.¹⁶⁴ Situaciones que los afectados resuelven mintiendo en relación a su domicilio.

Por otro lado, expresiones frecuentes como de *Plaza Italia hacia arriba*¹⁶⁵, tienden a promover en el lenguaje y los imaginarios categorías de inclusión y exclusión relacionadas directamente con el lugar de residencia.

Quienes viven de Plaza Italia hacia arriba son más GCU porque comparten gustos, formas de pensar vinculadas a convicciones políticas (la derecha siempre gana de Plaza

¹⁶⁴ Población estigmatizada como centro de la delincuencia y el narcotráfico.

¹⁶⁵ La plaza Italia es un sector que marca la separación de la ciudad de Santiago entre el sector oriente y poniente. De hecho la ciudad cambia radicalmente según donde se esté.

Italia hacia arriba), religiosas (catolicismo más conservador) y patrones de consumo (las comunas de más altos ingresos del país están en el sector oriente).

Como sea, lo cierto es que resulta preocupante que en el país permanezcan ese tipo de actitudes que profundizan la segmentación y promueven la marginación de quienes no son parte de un ámbito que se acepta como común, compartido y propio. Pero ese no es el único espacio en que se observa discriminación, también existe otros que se aplican frente a las expresiones de la diversidad.

I.2 No a la diferencia

Periódicamente, y desde 1997, la *Fundación Ideas*, institución sin fines de lucro dedicada al estudio de este y otros temas, realiza una encuesta sobre intolerancia y discriminación a nivel nacional. El interés de la institución es conocer las situaciones que atentan contra la democracia cultural en el país, vale decir, la imposición de una lógica que reprime las libertades y niega los derechos de la igualdad entre los seres humanos (Fundación Ideas, 1997).

El instrumento aplicado busca reconocer las cargas valóricas de los ciudadanos en relación a diferentes temas que plantean la presencia de la diversidad en nuestra sociedad. En términos más específicos, la encuesta mide actitudes o conductas que responden al nivel ético de la conciencia social de los ciudadanos: de ahí que se ubica a nivel subjetivo del comportamiento, y la forma en que éste se organiza a partir de pensamientos, creencias, razones, mitos, juicios y prejuicios avalados por la tradición familiar, la socialización etárea, la formación religiosa, la definición ideológica, la educación recibida, etc., y donde la particularidad individual se encuentra condicionada por tendencias culturales dominantes en la sociedad, en un marco histórico (Fundación Ideas, 1997).

Más allá de los cuestionamientos que puedan existir en torno a la capacidad de un instrumento para medir las variables antes señaladas, su grado de representatividad, margen de error y construcción de la muestra, su valor radica en el hecho de poner en evidencia ciertos patrones conductuales de parte de la población nacional en cuanto a la valoración que hacen (hacemos) respecto de la diversidad y las formas en que nos enfrentamos a ella.

Se trata de ubicar los aspectos más sensibles que configuran un escenario de falta de aceptación, en temas como la discapacidad; etnia; SIDA; jóvenes; religión; familia; género; discriminación social; etnocentrismo; homosexualidad y otros.

Y si bien para el caso que nos ocupa interesa destacar sólo algunas de estas variables, es importante presentar uno de los aportes concretos de la aplicación de la encuesta a través de una tabla de carga valórica acerca de la discriminación. Esta fue construida por la misma Fundación Ideas y se estructura a partir de la calificación de dichas cargas de acuerdo a una escala de gravedad en las variables en que el instrumento aporta información:

Tabla de Carga Valórica de Discriminación e Intolerancia¹⁶⁶

Temas	Escala	Gravedad
Discapacidad	20,7	Preocupante
Deportes	21,6	Alarmante
Etnia	23,6	Alarmante
Sida	26,4	Alarmante
Jóvenes	28,8	Alarmante
Religión	31,3	Riesgoso
Familia	33,6	Riesgoso
Género	33,9	Riesgoso
Tercera edad	37,7	Riesgoso
Discriminación social	40,4	Riesgoso
Presos	43,7	Peligroso
Etnocentrismo	45,6	Peligroso
Drogas	51,1	Gravísimo
Censura	51,1	Gravísimo
Pena de muerte	55,6	Gravísimo
Aborto	58,7	Gravísimo
Homosexualidad	60,2	Gravísimo

Fuente: Fundación Ideas, 1997

Considerando la escala de gravedad sólo a partir de lo “peligroso”, si bien todos los valores son relevantes, quisiera destacar tres por estar íntimamente ligados: por un

¹⁶⁶ Cfr. Fundación Ideas (1997) *Primera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis*. Santiago, Fundación Ideas.

lado lo referido a etnocentrismo, en tanto tiene estrecha relación con el interés de esta investigación, debido a que busca conocer los imaginarios existentes sobre los extranjeros; la censura, que es un antivalor que atenta contra la libre expresión y, por último, el nivel de rechazo y discriminación que alcanza la homosexualidad en una parte más que significativa de los encuestados.

En todos los casos, esto es, en todas las variables en que se busca generar información, el instrumento realiza una serie de afirmaciones cuyas respuestas son del tipo “totalmente de acuerdo”; “muy de acuerdo”; “un poco de acuerdo” “un poco de desacuerdo”; “muy en desacuerdo”; “totalmente en desacuerdo”.

Sobre lo primero, etnocentrismo, se proponen las siguientes afirmaciones:

- La llegada de los extranjeros nos da nuevas formas de ver las cosas.
- Los chilenos son más valientes y patriotas que las personas de los países vecinos.
- Es bueno que los extranjeros llegue a tener cargos importantes.
- Si se sigue permitiendo que se pongan en duda nuestros valores, se corre el riesgo de que se pierda nuestra cultural.
- Los santiaguinos somos más “despiertos” y “vivos” que los provincianos.

La medición del conjunto de las variables señala que un 45% de los encuestados presenta niveles de discriminación e intolerancia, que de acuerdo a los criterios de construcción de la tabla anterior, son clasificados de peligrosos. Porcentaje que no deja de ser significativo si se toma en cuenta que muchas de las construcciones o imaginarios acerca de la diversidad no se expresan abiertamente en este tipo de estudios, de manera que es de suponer que tales valores pueden ser todavía mayores.

La segunda de las afirmaciones, acerca de la valentía de los chilenos, tiene un fuerte arraigo en la ciudadanía debido a que durante muchos años, especialmente en la dictadura, se impuso la idea que nuestros vecinos eran cobardes y que el ejército nacional jamás había sido vencido en las pocas guerras que enfrentamos con Perú y Bolivia, fundamentalmente. Recuerdo frases, propias del lugar común, como que “un soldado

chileno equivale a dos argentinos o peruanos” (dependiendo de quien sea el país en cuestión), que todos los niños, durante el conflicto del 78, escuchábamos de parte de nuestros profesores.

La cuarta afirmación, acerca de la puesta en duda de los valores, deja en claro que la presencia de los extranjeros es una amenaza para la mantención y transmisión de aquello que se considera como sagrado y constitutivo del ser nacional, aunque nadie, probablemente, sea capaz de definirlo.

En relación con esto, en el estudio de Stefoni (2003) queda de manifiesto que los medios de comunicación en general tienden a plantear el tema de la inmigración, específicamente peruana, como un problema. La misma autora construye cinco dimensiones que permitirían vislumbrar el discurso mediático sobre su presencia, de acuerdo a la forma en que son referidos más frecuentemente en diarios y televisión: ilegales; delincuencia; pobreza y marginalidad; estigmatización laboral; y, aspectos culturales como diferenciadores.

Bajo tales premisas, se percibe una construcción excluyente del otro que no permite avanzar en la consolidación de relaciones interculturales, sino más bien en el fortalecimiento de un etnocentrismo cuya mayor expresión es el esfuerzo “asimilador” de la sociedad chilena.

Sobre la censura, las afirmaciones que se proponen a los encuestados son las siguientes:

- Es adecuado que se corten las películas en la televisión si traen escenas muy fuertes.
- Debieran existir personas que censuren lo que sale en televisión pues no se pueden difundir valores equivocados.
- Un país que permite muchas diferencias en las opiniones de la gente puede entrar en peligro de graves conflictos.

El total de personas de acuerdo con estas afirmaciones alcanza un significativo 51,1%, lo que resulta llamativo si se analiza la estructura y sentido de cada una de ellas. Es posible que la primera genere mayores consensos (en razón de que puede aparecer

más o menos obvio controlar imágenes violentas, por ejemplo), pero a partir de la segunda queda en entredicho el concepto de “valores equivocados” y la capacidad de ciertas personas para detectarlos y censurarlos.

La cuestión de fondo es quién determina cuáles son los valores correctos a ser transmitidos en un medio de comunicación y cuáles los criterios que llevan a tomar tales decisiones. Se trata, en definitiva, de validar formas de pensamiento e imponerlas a los demás.

Esto queda más claro si se considera la última afirmación: permitir muchas diferencias puede generar conflictos. Ello pone en evidencia el temor que genera la diversidad en un grupo considerable de ciudadanos y la necesidad de anularla para evitar dificultades en la convivencia.

Nuevamente pueden surgir preguntas que apunten a definir qué tipo de “diferencias” son conflictivas y desde dónde se juzga lo diferente, esto es, desde qué valores, concepciones o imaginarios se construye una imagen del otro diverso. Las respuestas posibles en todos los casos apuntarán a la validación de una forma de pensar que se impone a los demás en función de su carácter hegemónico.

Uniformidad y homogeneidad parecen ser las claves que los encuestados señalan para mantener la armonía del todo social, la buena convivencia y el progreso del país. La presencia de la diferencia es considerada como un elemento conflictivo que no permite el avance de la sociedad.

Respecto de la homosexualidad la realidad es más preocupante aún. Las afirmaciones frente a las cuales reaccionan los encuestados (acuerdo o desacuerdo), son las siguientes:

- Los homosexuales no debieran aparecer en televisión pues dan mal ejemplo a los niños.
- Se debe permitir que en las fuerzas armadas haya homosexuales.
- La homosexualidad debiera ser prohibida, pues va contra la naturaleza humana.
- A los homosexuales no se les debe permitir ser profesores de colegio.

- Los médicos debieran investigar más las causas de la homosexualidad para evitar que sigan naciendo más.

El caso es que más del 60% de quienes participan en la muestra señala grados de discriminación e intolerancia frente a la homosexualidad, lo que convierte a nuestra sociedad en abiertamente homofóbica.

Algunas de las conclusiones posibles que nacen de la interpretación de los resultados de la encuesta en su conjunto, señalan que:¹⁶⁷

- La sociedad chilena es más intolerante que antidemocrática; la población que rechaza en algún grado la diversidad tiende a ser mayoritaria.
- La intolerancia -a la diversidad como ejercicio de la libertad- se mueve más allá del 50%. En algunos casos alcanza el rango de mayoría clara: en otros, se afirma en torno al legitimador 50%.
- La diversidad sociocultural sigue siendo un antivalor para un segmento de proporciones decisivas entre las personas consultadas.

Lo anterior deja en claro que en términos globales la sociedad nacional posee valoraciones arraigadas que determinan la consideración negativa de la diferencia y, por tanto, dificultades claras al momento de promover la aceptación, la no discriminación y actitudes tendientes a una convivencia más igualitaria entre diversos.

Por su parte la alta adhesión a la censura muestra con claridad el temor a la diferencia que anida en los discursos dominantes de la sociedad chilena, lo que no sólo se expresan a nivel de grupos sino también en los medios de comunicación.

Las aplicaciones posteriores de la encuesta sobre discriminación e intolerancia, específicamente el año 2003, incluyeron otras variables, las que de acuerdo a la tabla de carga valórica elaborada para el caso, se configura como sigue:

¹⁶⁷ Cfr. Canales, M (1997) *Intolerancia y Discriminación*. En: Fundación Ideas (1997) *Primera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis*. Santiago, Fundación Ideas, 13-17.

Tabla de Carga Valórica de Discriminación e Intolerancia¹⁶⁸

Temas	Escala	Gravedad
Segregacionismo	19,2	Preocupante
Sectarismo	20,4	Preocupante
Racismo	20,6	Preocupante
Sexismo	31,6	Riesgoso
Autoritarismo	37,2	Riesgoso
Clasismo	41	Peligroso
Dogmatismo	42,4	Peligroso
Violentismo	46,8	Peligroso
Xenofobia	47,5	Peligroso
Homofobia	52,1	Gravísimo
Infantilismo	58,9	Gravísimo

Fuente: Fundación Ideas 2004

Algunas de las conclusiones generales del estudio del año 2003, indican que los grados de intolerancia aumentan con la edad, es decir, las personas que más tiempo llevan “socializadas” en los discursos dominantes presentan mayores dificultades para desarrollar su capacidad de aceptación. Un factor que incide en estas consideraciones es la educación. En efecto, se sostiene que una persona “más educada” alcanza grados de aceptación importantes que facilitan su capacidad de convivencia con la diversidad.

También se afirma que los grupos socioeconómicos altos son más “tolerantes” debido a variables como los años de estudios y la condición de integrados que define su desempeño social. Ello plantea seguridades que no están presentes a nivel de los grupos medios o bajos, que ven en el otro una amenaza, en razón, justamente, de su vulnerabilidad frente a los mercados laborales y económicos.

La encuesta del año 2003 incluyó afirmaciones específicas acerca de la migración peruana. Los resultados son llamativos si se toma en cuenta el alto nivel de acuerdo de los encuestados con afirmaciones abiertamente discriminatoras y los estereotipos presentes.

¹⁶⁸ Cfr. Fundación Ideas (2004) *Tercera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis*. Santiago, Fundación Ideas.

Por ejemplo, la primera afirmación, “*es verdad que los peruanos necesitan empleo, pero los empresarios deben preferir siempre a los chilenos*”, alcanza un 69% de acuerdo, contra un 21% de desacuerdo.

La segunda afirmación, “*si se mezclan mucho los peruanos con los chilenos, la calidad de la gente de nuestro país se va a echar a perder*”, obtiene un 34% de adhesión y un 66% de rechazo.

Por último, la tercera afirmación, “*los inmigrantes peruanos son más propensos a cometer delitos*”, es apoyada por el 45% de los encuestados y rechazada por el 55%.

Estos datos implican, como sostiene la *Fundación Ideas* (2004), que los migrantes representan uno de los grupos donde el rechazo y la discriminación es más extendida y reconocida. Resulta interesante señalar que la condición de mapuche o aymará, en tanto grupos indígenas nacionales, no representa motivos para la exclusión del mercado laboral (aunque si para su acceso a iguales condiciones laborales, como indica la evidencia ya presentada). Dos tercios de los encuestados consideran que deben tener el mismo acceso al trabajo que el resto de la población, situación que no se extrapola a los inmigrantes, donde hay que tomar precauciones para que estos no cubran espacios reservados a chilenos.

Para la *Fundación Ideas* esto es extremadamente grave, porque se traduce en un proceso que genera exclusión del mercado laboral, determinando exclusiones mayores en estos grupos sociales.

II. Las explicaciones posibles

Los discursos sociales aceptados como válidos se emiten como mensajes que promueven la homogeneidad y el rechazo de aquellas manifestaciones que escapan a la norma, a lo social y culturalmente esperado.

Las explicaciones a esta situación están en la constitución histórica del país, acaso en el hito fundacional del estado nación, porque precisamente nunca se reconoció la condición multiétnica de Chile. Tal como se afirmara en la primera parte de este trabajo, “el Estado liberal nacido a imitación de su homónimo europeo, ante la necesidad de resolver el dilema civilización o barbarie, prefirió la marginación y exclusión de las étnias renunciando a su pretendida integración”.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Barnach-Calbo, E. La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33, pág. 21.

Y esto ha sido reforzado por los diversos gobiernos, especialmente los más conservadores y represivos, que a través de sus acciones han buscado la asimilación de todos los grupos a los valores que ellos han establecido como necesarios para su imposición.

El informe del PNUD sobre desarrollo humano en Chile del año 1998 señalaba con claridad que en nuestra sociedad se había instalado un miedo al otro en que “resuenan otras inseguridades; aquellas provocadas por el debilitamiento del vínculo social, del sentimiento de comunidad y, finalmente, de la noción misma de orden”.¹⁷⁰

La fuerte segmentación impuesta por la dictadura generó la disminución y prácticamente anulación de los espacios de encuentro entre diversos. Es decir, las identidades presentes al interior de nuestra sociedad dejaron de vincularse, de compartir lugares comunes que permitieran la interrelación; muy por el contrario, se instala la desconfianza frente al otro diverso, el miedo de aquel que no es igual a mí.

En tal sentido, el mismo informe declara que las causas de este miedo pueden hallarse en aquel triste periodo, precisamente, “en los años 70 y 80 la sociedad chilena se encuentra dominada por una verdadera “cultura del miedo”: miedo al comunista, al subversivo; miedo al cáncer invisible y omnipresente que corroe al cuerpo social. Miedo a la represión y al delator; miedo a ser “descubierto” en alguna (no se sabe cual) imprudencia. Las reglas del juego quedan suspendidas; la arbitrariedad del poder provoca estrategias de disimulación y autocoerción. La desconfianza del otro se instala en toda la vida social, incluido el hogar.”¹⁷¹

Chile, hasta la década del 70, era un país con un alto desarrollo social, no así económico, pero las profundas alteraciones en los modos de convivencia impuestas por los militares debilitaron los vínculos sociales, instalaron la desconfianza y alejaron a los ciudadanos de lo que hasta entonces eran los lugares públicos.

En efecto, “los espacios democráticos de la sociedad chilena se ven cada vez más disminuidos. No hay demasiados lugares donde se puedan encontrar los hijos de la clase alta con las otras capas de la población. Antes fue la hacienda, muchas veces el barrio, los liceos en ciertos casos, los hospitales públicos o el partido político y otras numerosas instituciones que, aunque parcialmente, tenían la capacidad de abrir espacios democráticos a la población.”¹⁷²

¹⁷⁰ PNUD (1998) Desarrollo Humano en Chile. Santiago, PNUD, pág. 128.

¹⁷¹ Op. Cit, pág. 129.

¹⁷² Bengoa, J. (1999) *La desigualdad*. Santiago, Sur, pág. 27.

La clase hegemónica, profundamente católica y conservadora, logró imponer sus discursos a través del control de la economía, los medios de comunicación, la educación en todos sus niveles y el conjunto de los bienes culturales de la sociedad (Bengoa, 1999).

Más allá de las explicaciones posibles en torno a este fenómeno, importa más bien destacar que es un proceso continuo y sistemático que con la llegada de los gobiernos democráticos no logró revertirse. Por el contrario, la segmentación avanza con mayor fuerza y el temor al otro se mantiene, aunque en los noventa ya no es el comunista, ni el subversivo, sino el delincuente, el extranjero, el homosexual, el distinto: barrios encerrados, escuelas para cada uno de los grupos sociales, salud segmentada, son algunas de las manifestaciones más evidentes de este fenómeno que afecta a la sociedad chilena.

Y es en esos espacios, que involucran al todo social, donde operan también la discriminación hacia los extranjeros. El barrio, a la vez, se erige como uno de los espacios donde la convivencia cotidiana determina formas de encuentro y desencuentro que se origina y responde a los estereotipos que configuran los imaginarios de la población acerca de la presencia del otro.

Párrafos atrás se señalaba que las personas con mayor educación y perteneciente a los grupos socioeconómicos más altos, tenían más desarrollada su capacidad de aceptación frente a la diversidad.

Sin embargo, los lugares de inserción de los peruanos, es decir, los barrios donde habita están lejos de ser parte de las opciones de vida de esos grupos; así, los lugares en que viven están poblados por personas de condiciones socioeconómicas medio-bajas, donde además arraigan con mayor fuerza prejuicios, nacionalismos exagerados, estereotipos y conductas poco abiertas a la diversidad.

Capítulo II
El barrio, donde pasan las cosas

I. ¡OH! ¿Por qué mi barrio?

Actualmente, producto de las renovaciones urbanas y los movimientos de población hacia otros sectores de la ciudad, los barrios tradicionales han comenzado a desaparecer con asombrosa rapidez y sus habitantes a disgregarse junto con sus vínculos, relaciones, amistades y enemistades que alimentaban la cotidianeidad.

Sin embargo, la comuna de Santiago podría en algún grado constituir una excepción. Aferrada a un pasado mejor, conviven hoy en su espacio construcciones modernas que intentan otorgar un nuevo rostro a la ciudad y, también, casas antiguas, cites, estructuras derruidas que hablan de abandono y pobreza, a sólo unas cuadras del centro cívico de Chile.

Esa dualidad entre modernidad y pasado se complementa y modifica con la llegada de nuevos habitantes: los peruanos, quienes han comenzado a ocupar los edificios, casas y cites que todavía existen, compartiendo tanto con sus compatriotas como con familias nacionales.

Y si bien el fenómeno de la inmigración probablemente era algo insospechado para una buena parte de los chilenos -que siempre gozamos de relativa homogeneidad (o eso creímos)- por estos días se ha transformado en una realidad para quienes viven en lo que queda de los barrios tradicionales.

Uno de esos espacios urbanos que ha llegado a constituirse en *colonia de peruanos*, es el conocido barrio Yungay que alberga hoy en día a un número significativo (aunque indeterminado) de ciudadanos de tal nación residentes en la comuna.

Su nombre, paradójicamente, se debe a una de las batallas libradas por el ejército nacional el 20 de enero de 1839 al mando del General Manuel Bulnes, contra la Confederación Perú – Boliviana, y cuyo desenlace favorable a los chilenos marcó el fin de dicha alianza que estaba comandada por el presidente de Bolivia, Andrés de Santa Cruz.

En el corazón del barrio existe una plaza con el mismo nombre y en su centro está el monumento al "*roto chileno*", algo así como un héroe anónimo que representa la valentía y gallardía del hombre del pueblo.

Al pasearse por sus calles en cualquier momento del día, es posible apreciar a gente que por sus rasgos étnicos son identificados como extranjeros: mujeres, hombres y niños.

Ubicado en la parte poniente (una de las más pobres) de la comuna, dentro del barrio Yungay, de límites difusos y discutibles, todavía persiste una gran cantidad de cites y casas antiguas, las que poco a poco han sido ocupadas por familias peruanas que

comparten esas habitaciones junto a otros compatriotas en un estado de alto hacinamiento.

Esta condición es confirmada tanto por las familias chilenas como por quienes tienen algún grado de conocimiento de la forma de vida de los peruanos, incluidos ellos mismos, claro.

Los motivos por los cuales los inmigrantes han optado por este “estilo” son obvios: ahorrar la mayor cantidad de dinero posible para enviar a sus familias en el país de origen, asegurar la manutención del grupo familiar y compartir con familiares y amigos como una estrategia de sobrevivencia.

Esto tiene sentido a propósito de la importancia atribuida a las redes sociales por los inmigrantes, en la medida en que pueden recurrir a ellas para satisfacer parte de las necesidades que surgen en el país de acogida: cuidado de los niños; ayudas mutuas; celebración de fechas patrias; organización de eventos recreativos; etc.

Sin embargo, también hay un factor asociado a la discriminación y racismo que padece la población peruana de parte de los chilenos, lo que impulsa a estos grupos a radicarse en espacios reducidos y en las condiciones de hacinamiento que se han señalado. En el siguiente relato, quedan de manifiesto tales conductas:

“Lo que un chileno paga por casa que cuesta sesenta mil, yo pago ciento cincuenta mil, o sea por el hecho de yo ser extranjero, y si quieres te la alquilo porque o si no, no alquilo a peruanos, o sea te encuentras con esa realidad gruesa y mucha gente a veces no vivimos en casa porque no nos la arriendan, empezando por ahí, porque que dicen: peruanos no, yo acepto que de repente nosotros, nuestra misma gente ha hecho que la gente tenga ese repudio por uno porque lo ha buscado, es desordenado, son muy bulleros, no respetamos, lo entiendo, pero no todos somos iguales a pesar de ser peruanos, no todos somos iguales, pero no se nos da tampoco la oportunidad, y si se nos da la oportunidad tiene que ser a beneficio tuyo, perfecto, ya yo te doy porque que me caíste bien, porque eres una persona sincera, estás llenándome todos los requisitos, pero sabes qué, te la voy a dar a este precio si quieres, entonces no te da opción y de repente tu amigo chileno te dice pero si mi tía pagaba ochenta y a ti cuanto te pidió, ciento cincuenta o de repente no ciento cincuenta sino doscientos, pero entonces te dicen no, pero sabes que es un abuso, cómo es posible, eso más de cien no vale, pero te obligan a eso.. entonces qué hace el peruano, se agrupa

porque no puedes vivir decente porque no tienes la condición, no ganas mucha plata, entonces que pasa se empieza a juntar, se juntan unos, se juntan otros, ah no, mucha familia tampoco, entonces qué quieres, pues a dónde quieres que nosotros crezcamos o vivamos civilizadamente si tampoco nos dan la oportunidad, o sea tu ves acá que muchos peruanos viven en ratoneras, tu vas a un sitio y ves y parece como mentira.” (Señora peruana residente en el barrio Yungay).

De este texto se desprende un hecho preocupante porque denota grados profundos de discriminación y usura: los propietarios chilenos inflan los precios de los alquileres a las familias peruanas, motivo por el cual no pueden acceder a vivir en casas más amplias. Es decir, las viviendas tienen precios diferentes dependiendo de quien se interese en ellas: si son familias chilenas los valores son más bajos y ajustados a las características reales, mientras que si son peruanas existe un claro aprovechamiento. Frente a ello no tienen otra opción que agruparse para solventar los gastos que supone la casa o habitación.

Por otro lado, también encuentran trabas debido al número de personas que se reúnen para vivir (*ah, no, mucha familia tampoco*), lo que dificulta todavía más las posibilidades. Todo ello configura un escenario que una vez más pone en el centro del debate las actitudes de los chilenos frente a la presencia de colectivos extranjeros.

Sin embargo, además de ello hay un factor importante, cual es la relación entre precios e ingresos. Los primeros son elevados incluso para los chilenos. En efecto, los alquileres en casas o pisos en la comuna de Santiago, en condiciones de comodidad mediana promedian los \$150.000. Por su parte, los ingresos de las familias peruanas son cercanos a ese monto, por lo cual no es viable vivir en tales propiedades. Como señala esta señora:

“Lo otro por ejemplo yo tengo aquí, ya más de medio año que yo he venido, y desde que yo he venido, vine específicamente a trabajar y a buscar una casa, a eso vine yo, de los cuales hasta el día de hoy he buscado casa, \$200.000, \$180.000, \$250.000, oye yo no gano esa cantidad, entiendes, qué pasó, y dónde sigo viviendo?, en una pieza amoblada, donde las tres abuelitas que me han recibido bien, pero igual no puedo avanzar y es la constante de buscar y buscar, y a veces uno en realidad como que desanima un poco pero somos bien optimistas.” (Señora peruana residente en el barrio Yungay).

La sumatoria de los factores antes señalados, discriminación en cuanto al acceso de las viviendas en igualdad de oportunidades; la disposición de los propietarios chilenos frente a la demanda de las familias peruanas; las exigencias en torno al número de personas y la relación de desequilibrio entre ingresos y valores, explican tanto el alto hacinamiento de este colectivo como su opción de vivir en el barrio en que lo hacen.

Obviamente, esta situación se puede extrapolar al resto de comunas de la ciudad que cuentan con presencia de peruanos, tales como Estación Central, Independencia, Recoleta, etc. En tales zonas, cercanas a la comuna de Santiago, los patrones de asentamiento son similares, lo que está determinado por el tipo de vivienda existente y los valores de alquiler.

La excepción la constituyen comunas como Las Condes, Vitacura o Providencia, debido a la presencia de mujeres peruanas que prestan servicios como asesoras del hogar (pomposo título nacional con el que se conoce el servicio doméstico) en la modalidad “puertas adentro”, es decir, con residencia en la casa en la cual trabajan.

Finalmente, podríamos mencionar un último factor que determina las posibilidades de acceso a la vivienda de las familias peruanas: el estigma en torno a su comportamiento. Y con el término comportamiento me refiero a la forma en que se desenvuelven en su casa-habitación, lo que alude en última instancia a aspectos como el cuidado del inmueble, las relaciones con los vecinos y las “formas de vida”.

Cada una de estas variables está sujeta a la convicción que los peruanos son descuidados en su vivir y que no respetan a sus vecinos:

“Yo acepto que de repente nosotros, nuestra misma gente ha hecho que la gente tenga ese repudio por uno porque lo ha buscado, es desordenado, son muy bulleros, no respetamos, lo entiendo, pero no todos somos iguales a pesar de ser peruanos, no todos somos iguales”. (Señora peruana residente en el barrio Yungay).

La tendencia a generalizar los comportamientos sociales y culturales cuando se refiere a los otros, en este caso específico cristaliza en la estigmatización que hacen los propietarios en torno a las familias peruanas, ideas que impiden el acceso a una vivienda de calidad y en condiciones aceptables.

Y es evidente que los discursos sociales que se construyen a nivel del barrio acerca de la presencia de los extranjeros, tienden a reproducirse fortaleciendo los

prejuicios y la predisposición respecto de la valoración del comportamiento de los inmigrantes.

Lo claro, es que las mismas conductas que se achacan a los peruanos son posibles de encontrar en la población chilena, y tal vez con mayor frecuencia, aunque éstas, finalmente, para el caso de los nacionales tengan menores grados de sanción social.

Lo que subyace, en definitiva, en este aspecto, son las formas en que se configuran las relaciones humanas entre peruanos y chilenos en la cotidianeidad de los barrios.

II. Donde manda Capitán no manda marinero...

*“Este es mi barrio,
Esta es mi gente,
Somos amigos de vecindad
Este es mi barrio, sí señor...”*

El epígrafe corresponde a una pegajosa canción que se entonaba en una sección de un conocido programa sabatino que se transmitía en los ochenta por televisión en Chile. Durante el desarrollo de tal segmento, el animador recorría distintos barrios o poblaciones de Santiago tratando de recoger las historias locales, los personajes más conocidos, los negocios donde la gente compraba, las actividades recreativas, etc.

En rigor, una suerte de etnografía urbana presentada en un formato correspondiente a un programa misceláneo de entretenimiento familiar y donde se buscaba rescatar las identidades locales y la forma en que se relacionaban los vecinos, *somos amigos, de vecindad*.

Más allá de lograrlo o no, lo importante del programa es que presentaba el barrio como espacio de encuentro y convivencia, señalando solidaridades y preocupaciones en torno a sus vecinos y las problemáticas que ellos enfrentaban.

Pues bien, si el mismo programa se realizara hoy en día en aquellos lugares en que conviven chilenos y peruanos, como el caso del barrio Yungay, es posible que los resultados no guarden mayor relación con los que nuestro conocido animador se esforzaba en mostrar en los ochenta. Solidaridades difusas y segmentadas, conflictos,

malos entendidos y dificultades en la convivencia y aceptación, aparecen como señales claras de que algo no anda bien en los barrios, de situaciones que definen un acuerdo frágil que requiere de una intervención social y cultural tendiente a la superación de los estigmas y discursos en torno a la diferencia que caracteriza a nuestra sociedad y que se reproducen con mayor fuerza en los barrios, allí, donde pasan las cosas.

Dado que son las relaciones humanas las que marcan finalmente el devenir y dinámica de los barrios, en la encuesta aplicada a los padres de las escuelas, tanto chilenos como peruanos, se interrogó acerca de la forma en que se daban éstas con el fin de caracterizarlas.

En primer lugar, el 88% de los padres chilenos vive en el barrio que circunda a los establecimientos, de ellos, el 76% afirma convivir con familias peruanas dentro de ese espacio. Esta es una clara señal que indica que gran parte de los usuarios de las escuelas básicas residen en la misma comuna, situación que se modifica en la educación secundaria. Por otro lado, queda de manifiesto la presencia de peruanos en el barrio, evidencia que permite sostener afirmaciones como que el sector Yungay es, en efecto, *colonia de inmigrantes*.

“Estamos invadidos, estamos invadidos sabe de peruanos, aquí mismo en mi condominio, en el colegio, la escuela Alemania hay mas peruanos que chilenos.” (Señora chilena habitante del barrio).

“Oye tú sabes que históricamente las invasiones han sido pacíficas y no pacíficas, entonces por eso te digo yo, cuando despierte Santiago vamos a tener todas las banderas cambiadas...” (Señora chilena habitante del barrio).

“Aquí Santiago Centro está invadido de peruanos...” (Señora chilena habitante del barrio).

Estos relatos obtenidos de un grupo focal realizado con habitantes del barrio, indica claramente que existe conciencia acerca de la presencia de los peruanos en el sector, es decir, no son un grupo que pase desapercibido. Al contrario, algunas incluso hablan de invasión y que si nos descuidamos *vamos a tener todas las banderas cambiadas*. Sea de ello lo que fuere, importa destacar que la preocupación de estas señoras (más allá de sus visiones fatalistas y apocalípticas) radica en la masiva

presencia de este grupo (más bien su mayor visibilidad) y en los costos que ello supone tanto para la comunidad (pérdida de nuestra soberanía e identidad), como para el municipio en tanto ente encargado de asegurar el acceso a las redes de protección social:

“Qué pasa, se le está dando los recursos de salud, los recursos de educación, todos los recursos... tú sabes que desarrollo social es un departamento municipal que tiene que ver con toda la parte social de las personas que viven aquí en Santiago, se supone que todo el que vive aquí en Santiago tiene una ficha CAS donde dice cuánto ganas, cuánto...entonces esa es otra cosa, que lleguen peruanos tienen la salud gratis, tienen la educación gratis, los mismos derechos de los chilenos, pero además en la ficha CAS sale mejor que el chileno porque ningún chileno va a vivir 10 personas en una pieza, entonces se lleva todos los beneficios sociales y en ese sentido la Municipalidad está quebrando, más quebrada de lo que está.” (Señora chilena residente en el barrio).

Tal como se señalará antes, la asignación de recursos municipales está destinada a ciudadanos en condición regular, es decir, con sus papeles de residencia al día; y no existen dentro del municipio programas sociales especiales o específicos que atiendan las necesidades de los grupos inmigrantes.

Por otro lado, tanto el Ministerio de Educación como de Salud entregan a los municipios subvenciones por cada persona que incorporan al sistema, por tanto, más que generar déficit atraen recursos.

Así mismo, los problemas de financiamiento del municipio se deben fundamentalmente a los malos manejos de las gestiones anteriores y no al uso de los recursos municipales que hacen los peruanos. Todo esto es parte de los estigmas que están fuertemente arraigados en los espacios locales.

Volviendo al barrio, interrogados (los chilenos) por la acogida que han brindado a los peruanos, el 77% sostiene que es regular y sólo un 18% la califica de buena; o sea, un número considerable de los encuestados afirma que la forma en que ellos y sus compatriotas acogen a los extranjeros no es de las mejores.

Por otro lado, se preguntaba si a partir de la llegada de los peruanos el barrio había cambiado, el 68% responde afirmativamente y un 32% dice que no. Este porcentaje es significativo porque se tiene la percepción que la instalación de las familias peruanas

ha generado modificaciones en la forma en que el barrio se desenvuelve tradicionalmente, cambios que en todos los casos aluden a las “relaciones humanas” y a la modificación del entorno.

Respecto de la valoración de esos cambios, se presentaron los siguientes tipos de respuestas:

- a) Los cambios han sido para mejor: 7%
- b) Los cambios han sido para peor: 25%
- c) La da igual: 68%

El porcentaje de personas que afirma que los cambios “han sido para mejor”, no tiene ninguna significación dentro del total posible. Por su parte, quienes sostienen que “han sido para peor”, alcanzan la cuarta parte de los encuestados, un valor bajo pero que no deja de tener sentido. Sin embargo, el grupo mayoritario se inscribe dentro de la opción “le da igual”, lo que indica que existe una mirada aparentemente neutra hacia los cambios que pudiese haber generado este grupo en el entorno inmediato, aunque no hacia su presencia. Es decir, lo que genera indiferencia son las transformaciones que ha vivido el barrio, pero no la existencia de grupos inmigrante en él. Esto queda más claro si se analizan otros datos más específicos al respecto y las descripciones y relatos que se construyen en torno a la manera en que se dan las relaciones entre chilenos y peruanos.

De hecho, una de las formas que define el devenir de las relaciones sociales es la presencia de conductas que “molesten” u ofendan a uno de los grupos en cuestión. Por eso, se preguntó si hay aspectos del estilo de vida de las familias peruanas que dificulten la convivencia. Un 55% señaló que en efecto los hay, mientras que un 45% dijo que no. Al primer grupo se le pidió señalar cuáles eran esos aspectos. En orden decreciente, estos indican que las actitudes de los peruanos que más les molestan son:

- a) Son borrachos
- b) Son peleadores

- c) Son sucios
- d) Mal educados
- e) Viven hacinados
- f) Son buenos para las fiestas

“Yo estuve sábado y domingo en cama, el sábado los angelitos se amanecieron, sabe que a mí me daba pena ayer y eran las 8 de la mañana, poco menos que desnudos, drogados total.” (Señora chilena residente en el barrio).

“Arriendan entre todos una casa grande y dicen que son súper jaraneros, son de mal vivir, dicen que buenos pa las fiestas...” (Señora chilena residente en el barrio).

“Claro y hasta cuando vamos a soportar aquí. Por ejemplo el pasaje de la Flor, las señoras esas que están con asma y todo, y ellos que están con asados, el humo, ponen las parrillas en el pasillo y para eso pagamos...” (Señora chilena residente en el barrio).

Nuestras ya conocidas señoras chilenas del barrio, las mismas que hablaban de la invasión y el futuro cambio de bandera, ahora vuelven a la carga aportando su descripción en torno a la forma en que viven los peruanos y reforzando las ideas señaladas en la encuesta. Si bien no se trata de poner en duda la existencia de tales conductas, lo importante es matizar la valoración que se hace de ellas.

Esto, porque los estilos de vida que se atribuyen a los peruanos, muestran consideraciones que tienden a la generalización y se apoyan fuertemente en los estigmas que se han construido en torno a su presencia, los cuales, de hecho, se transmiten de padres a hijos, de manera que los chicos también reproducen tales discursos.

Fácilmente, muchas de estas señales podrían ser reconocidas en las familias chilenas que hay en el barrio, sin embargo, adquieren relevancia porque son los peruanos quienes, bajo los criterios de los nacionales, encarnan tales conductas.

“Hay unas señoras de acá, a dos casas más allá, que pasan odiando a los peruanos porque tienen los peruanos atrás y los peruanos hacen fiestas, nosotros también hacemos fiestas pero a nosotros no nos odian tanto porque somos chilenos y en cambio los peruanos los odian, no los soportan, porque hacen fiestas todos los sábados hasta las 6 de la mañana, incluso todo el domingo.” (Grupo de jóvenes chilenos habitantes del barrio).

En la encuesta también se preguntó cómo se definía el estilo de vida de los peruanos, las opciones y sus porcentajes fueron como sigue:

- a) Normal y parecido al de las familias chilenas: 9%
- b) Normal pero diferente al de las familias chilenas: 77%
- c) Extraño: 9%
- d) Desagradable: 5%

El 77% califica este “estilo de vida” como diferente al de las familias chilenas, pero en todos los casos normal. Esto refuerza la idea acerca que las conductas que desarrollan los peruanos en el barrio son habituales y no extrañan a nadie porque también son factibles de encontrar en los chilenos. Con esto quiero decir que el consumo de alcohol, las fiestas y otros actos semejantes son conductas posibles en la población nacional y que no son asumidas como raras, extrañas o ajenas. Sin embargo, las sanciones posibles en torno a ellas varían.

O sea, las recriminaciones frente a los ruidos molestos, por ejemplo, son mucho más fuertes cuando son los peruanos quienes incurren en ellos. Se trata de una actitud poco justa que no sanciona del mismo modo, o con la misma vara, los hechos del barrio: es decir, el criterio para elaborar la significación en torno a los problemas de convivencia está determinado en función de quien ejerce las acciones.

Esto abre un espacio interesante a la discusión sobre las reglas que, se entiende, rigen para la buena convivencia y las sanciones posibles frente a su ruptura; esas reglas siempre serán aquellas que establecen los chilenos como dueños de casa:

“Si yo me voy a la casa de la señora (señalando a alguien que estaba a su lado), yo tengo que aceptar las costumbres de la casa de la señora, no puedo yo llegar con mis costumbres y ponerme a hacer asados y cuestiones, no poh, porque por ejemplo estas gentes dicen: yo pago arriendo... claro, está bien que ellos paguen arriendo, dentro de la puerta pa´ adentro está bien, pero en el espacio común no, entonces me parece a mi que en el país los espacios comunes da para todos entonces.” (Vecina barrio Yungay).

En este relato se señala la prerrogativa de los nacionales de imponer las normas de convivencia, precisamente, por ser dueños de casa. Sin embargo, como se expresara anteriormente, las sanciones en torno a la ruptura de estas reglas por parte de los peruanos, tienen una fuerte connotación que refuerza los estigmas en torno a su presencia.

Y esta construcción en algún grado arbitraria y etnocéntrica acerca de lo que hacen los extranjeros, tiene una fuerte injerencia en la forma en que se configuran las relaciones sociales en los barrios, porque en todos los casos prima el prejuicio y el estigma como factores que dificultan una aproximación capaz de elaborar entendimiento en torno a estas situaciones.

En este punto se hicieron dos preguntas a los encuestados: una que interrogaba por las relaciones del barrio y su gente hacia los peruanos, como ente genérico y abstracto que no ofrece precisiones, y otra que interpelaba directamente a los encuestados acerca de su relación, tal como señalan los siguiente cuadros:

¿Cómo definiría la relación que mantiene la gente del barrio con las familias peruanas?	
Respuesta	Porcentaje
Excelente	5%
Buena	14%
Regular	61%
Mala	19%

¿Cómo definiría su relación con las familias peruanas en su barrio?	
Respuesta	Porcentaje
Excelente	5%
Buena	30%
Regular	65%
Mala	0%

La información de ambos cuadros indica valores similares: el porcentaje más significativo se sitúa en la variable regular al definir las relaciones del barrio así como las personales con los peruanos, siendo 61% y 65% respectivamente. Llama la atención que el 19% las califica como abiertamente malas.

Sin embargo, existe una diferencia interesante en la segunda pregunta, en tanto la variable “buena” es señalada por un 30%, mientras que en la primera pregunta sólo el 14% la indicaba. Esto podría explicarse porque a nivel de las personas pueden darse relaciones de mayor cercanía por el hecho de compartir espacios comunes o, porque finalmente, se atribuyen al barrio (como ente impersonal) los problemas en las relaciones y no a uno mismo.

Como sea, sumando y restando, no es posible desconocer que la cotidianeidad en los espacios compartidos con los extranjeros, al menos desde el punto de vista de los chilenos, está marcada por numerosas dificultades que señalan la convivencia como un nudo crítico que pone en el centro del debate las formas de ser y la capacidad de aceptar.

“El año pasado era intratable las relaciones en el sentido de que no había tolerancia. Igual yo creo que todavía no hay mucha, y un cuento como cultural de este odio a los peruanos de porque sí, en el colegio, con la sociedad general, más la gente de clase media, clase baja que se ve más fuerte. Aquí igual ha habido últimamente hartos incidentes de peleas, aquí hay un grupo el Cautín que son chilenos y se pelean con los de acá y con los de allá, pero se pelean, pelean o sea a puñaladas, con palos y todo y ha habido como dos o tres peleas en los últimos tiempos.” (Joven chileno habitante del barrio).

Por último, no se puede dejar de mencionar uno de los prejuicios que mayor arraigo tiene en los sectores populares, me refiero a la amenaza que constituye la inmigración para las fuentes laborales de los nacionales.

De los encuestados, el 62% afirma que, en efecto, los peruanos están quitando las oportunidades de trabajo a los chilenos, mientras que el 32% sostiene lo contrario. Las razones son claras, la mayor desprotección que viven los grupos populares frente a las veleidades de la economía, su incapacidad de insertarse adecuadamente en los mercados laborales y responder a sus nuevas demandas, situaciones todas que ubican como principal problema la falta de estudios.

Para el caso de los encuestados, el 28% afirma tener educación secundaria incompleta, mismo porcentaje que declara haberla terminado. Quienes tienen educación superior (en su modalidad técnica o profesional) sólo alcanzan un 8% (incompleta) y un 12% (completa).

Como sea, los datos anteriores ubican al grueso de los padres y apoderados dentro de una categoría a todas luces insuficiente en relación a las exigencias actuales.

Por otro lado, el 54% declara que sus ingresos se sitúan dentro del tramo \$0-100 mil, promedio inferior al salario mínimo. Tal vez, el dato más relevante en torno a este tema es que el mismo porcentaje señalado anteriormente (54%) afirma que estaba trabajando al momento de la aplicación del instrumento. El 46% estaba cesante.

“Mira se ve en lo más básico como te decía en el principio en el trabajo, por ejemplo los vendedores ambulantes que están prohibidos, pero peruanos hay cualquier cantidad, esa es una y principalmente lo que te decía de que le están quitando el trabajo, como que le quitan la fuente de trabajo, porque el peruano igual trabaja por la plata que paguen, en cambio el chileno no.” (Señora chilena residente en el barrio).

“Porque aquí trabajan y otra cosa, ellos se conforman aunque sea ganan poco, se conforman con eso porque les pagan una miseria y abusan hartito aquí, se aprovechan hartito porque yo conozco varias personas...” (Señora chilena residente en el barrio).

Todo esto se explica por las razones esgrimidas y por datos de la realidad como el alto nivel de cesantía, el bajo nivel de ingresos y la sensación que los peruanos trabajan en aquellos oficios que alguna vez fueron de los chilenos.

El tema es que en muchos nichos laborales, como el servicio doméstico, la participación de trabajadores nacionales ha disminuido. Si bien ello podría sustentarse en algún grado por la presencia de los extranjeros, mi impresión es que la principal causa está en que las expectativas de los chilenos, debido al innegable avance del país en cuanto a crecimiento económico, tienden a mirar a otros espacios en los cuales pueden obtener mejores ingresos y una mayor calidad de vida tanto por las jornadas laborales menos extensas como por los beneficios posibles.

Como sea, las dinámicas relacionales están fuertemente influenciadas por los discursos dominantes en torno a los extranjeros (los estigmas) y la histórica (des) valoración de la diferencia que ha existido en nuestra sociedad. Ello es un factor que explica en buena parte los problemas que se han descrito.

III. ¿Y qué dijo el otro?

De la vereda del frente, es decir, de parte de las familias peruanas que participaron de la encuesta, las valoraciones construidas acerca de las relaciones con los chilenos a nivel de la sociedad y el barrio no varían sustancialmente respecto de aquellas que para el mismo caso elaboran los nacionales.

En tal sentido, los relatos acerca de esas relaciones confirman un hecho que a todas luces parece obvio: a nivel de los barrios los vínculos entre diversos (chilenos e inmigrantes) están en permanente conflicto y tienen un carácter precario sujeto a las vicisitudes propias de una cotidianeidad en tensión.

Consultados en primer lugar los padres y apoderados de las escuelas acerca de si sus expectativas en Chile se han cumplido, las respuestas son las siguientes:

- a) Totalmente cumplidas: 5%
- b) Medianamente cumplidas: 47%
- c) Muy poco cumplidas: 42%
- d) En nada cumplidas: 5%

La primera opción sin duda indica que son muy pocas las personas que han visto realizados los sueños que construyeron al momento de emigrar. Se trata de un porcentaje que no tiene relevancia en el total posible, porque la mayor parte de los encuestados ubica su situación en las dos respuestas restantes: medianamente cumplidas y muy poco cumplidas. Dificultades de inserción a nivel de los barrios y la sociedad; empleos precarios que no guardan proporción entre el esfuerzo invertido y las remuneraciones alcanzadas; discriminación, aparecen como factores explicativos de ese desencanto.

De ahí que al pedirles que califiquen su experiencia de vida en Chile, es decir, que puedan formular categorías que agrupen o definan el conjunto de lo vivido en el país, las respuestas sean las siguientes:

- a) Excelente: 5%
- b) Buena: 38%
- c) Regular: 52%
- d) Mala: 5%

Aquí el pronunciamiento es más claro: el 38% de las familias indica que su experiencia de vida en nuestro país es buena, porcentaje bajo si se compara con el 52% que afirma que ésta ha sido regular. Tal dato, sin duda, se hace parte de un grado creciente de frustración que afecta a un número significativo de inmigrantes.

Y lo cierto es que las familias peruanas manifiestan su “descontento”: concepto amplio que refiere parte de los factores comentados y probablemente otros que aluden a cuestiones subjetivas y que tienen mayor alcance.

“A veces tu escuchas a compatriotas que de repente te dicen, si, que los chilenos son así o que acá, este país de mierda, entonces o sea cosas como esas, que tú escuchas.” (Señora peruana residente en el barrio).

En cuanto a las relaciones en sí, la acogida entregada por la sociedad chilena, nuevamente como ente amplio e impersonal, es catalogada como buena por el 42% de los encuestados, mientras que un 38% señala que es regular. Sólo un 9,5% afirma que es excelente, mismo número que la define como mala.

Respecto de lo que ocurre a nivel de barrio, lo que refiere a la experiencia cotidiana, al hecho de compartir un mismo espacio y donde finalmente se juega en gran parte la vivencia de integración, el 38% la califica de regular, el 42% de mala, mientras que sólo el 20% indica que es buena.

Porcentajes significativos que ponen en evidencia que es ahí, en el barrio, donde pasan las cosas que adquieren mayor significación para las personas, porque finalmente se establece la posibilidad de construir vínculos que permitan avanzar hacia la consolidación de redes sociales extendidas que no sólo remitan a los propios inmigrantes.

“Yo siempre he visto que no es buena (la relación) o sea, será porque lo primero siempre vienen a la defensiva, a la expectativa de qué me dices tú o qué te digo, qué te respondo, entonces, y es feo sabes porque uno no conversa con alguien para discutir o para pelear o para de repente ser mejor que el otro o qué te digo, entonces uno conversa por amistad, por aceptación, porque de repente por conocerse, por entablar una amistad, nadie conversa con alguien para saber por dónde te ataco, entonces yo creo que lamentablemente las relaciones son así porque cuál es el defecto, que nunca se entabla la amistad...entonces los problemas crecen, entonces ahí es donde hay malas relaciones y las relaciones son pésimas.” (Señora peruana residente en el barrio).

La señora que construye este relato indica que desde su visión existe una actitud defensiva por parte de los chilenos, algo así como un reflejo a priori que surge al momento de entablar alguna relación o diálogo con los peruanos.

Estar a la defensiva parece ser una constante en la medida en que la diferencia genera desconfianzas y temores; y esto es algo histórico que dice a la falta de apertura que caracteriza los discursos dominantes.

“Yo he visto anti peruanos, totalmente anti peruanos o sea que inclusive si tienen niños no quieren que sus niños jueguen con los niños nuestros o los castigaban a sus hijos porque jugaban con los míos o sencillamente escuchas que les llaman la

atención, que no estén jugando con los peruanos, cosas como esas, que las criaturas a veces no le interesa de que nacionalidad sea, porque está jugando, porque es niño...entonces su relación es como esa, tú evitas que tus niños jueguen con ellos no porque tengas algo contra los niños, sino porque no quieres tener problemas con los padres, entonces los evitas: no, sabes qué no juegues, pero mamá, no quiero que juegues, no por el niño sino yo lo hago por el padre o por la madre porque no quiero de repente agredirla o ofenderla o terminar mal las relaciones, también hemos visto eso o sea no solamente porque parte peruana, sino por parte chilenos.” (Señora peruana residente en el barrio).

Posiblemente, uno de los elementos más perjudiciales y difíciles de erradicar sea el hecho que los padres transmiten a sus hijos los prejuicios e imaginarios que construyen sobre los peruanos, impidiéndoles incluso que jueguen con ellos. Esto sienta un precedente en la medida en que se transmite de generación en generación el temor a la diferencia y las actitudes de rechazo hacia ella, agudizando muchos de los conflictos.

“Mi mamá siempre tenía roces, primero se fue una de ahí porque era muy problemática y su marido también...pero siempre era por cosas insignificantes, por el caño, porque miraba mal a su hijita, su hija es una niña de dos años, una niña de 2 años necesita mucho cuidado, entonces estar pendiente de ella, que se cae, que no se cae, mi hijito tiene 5 años, 4 años tenía el más grande y mi sobrina también. Y a veces se quejaba la niña o se caía y él se molestaba, venía y le gritaba a mi sobrina y a mi hijos, a los niños los insultaba, entonces no era una persona que estaba bien porque son niños, si tu ves que tú niña va a caer, se va a golpear, entonces me voy con ella a otro lado.” (Señora peruana residente en el barrio).

Todo esto confabula para que las relaciones en los barrios y la utilización de los espacios disponibles avancen hacia una “*guetificación*”, es decir, la constitución de guetos al interior de ciertos pasajes o calles, en los cuales únicamente viven o peruanos o chilenos:

“Hay muchos peruanos que dicen donde viven chilenos yo no vivo, porque joden, o chilenos que dicen, donde viven peruanos yo no vivo porque son... que te digo, no respetan, son así, hacen lo que les da la gana, peleadores, entonces también siempre he visto que es mala convivencia, es mala la convivencia en su mayoría, entre chilenos y peruanos, para vivir bajo el mismo techo tú no hayas, es muy poco, y si ves a alguien viviendo junto uno de los dos arranca porque no aprenden a convivir juntos, es la cuestión de entendimiento que no hay y a veces es por la falta de información no más, por la comunicación, porque yo creo que si tu le hablas a una persona coherentemente la persona te entiende, pero si tu vas y dices oye sabes que yo no quiero que hagas esto porque no lo debes hacer, la otra persona lo toma como que tu lo estas obligando, entonces no pues, no me da la gana, entonces ahí viene la pelea, siempre ese es el conflicto acá entre chilenos y peruanos, siempre, hasta donde yo he visto es así.” (Señora peruana residente en el barrio).

Esto hace patente, en parte de los inmigrantes, una actitud cerrada que fortalece su tendencia a agruparse colectivamente y no relacionarse, al menos en el espacio inmediato, con los chilenos. Por otro lado, parece evidente que el hecho de compartir reglas les permite vivir mejor, porque las normas que imponen los chilenos, y la forma en que esas normas son comunicadas, dificultan todavía más la relación.

Al menos, buena parte de las expresiones de ese “estar juntos”, de compartir y aceptar reglas comunes que rigen la convivencia entre peruanos, son, precisamente, las que provocan los conflictos con los chilenos:

“Entonces vienen con toda esa cultura y la traen acá y acá el tema de desarraigo emocional, el tema del distanciamiento familiar también genera que agudice el tema del consumo de alcohol o las relaciones que se establecen son relaciones mucho más afiatadas en base a tratar de recordar o de pensar que estoy en mi país a través de las fiestas o la música fuerte y esas cosas.” (Colectivo Apila Infancia).

Esto genera muchas veces que otras familias peruanas, para evitar dificultades en el lugar donde viven tanto con sus compatriotas como con los chilenos, opten por cambiarse:

“Entonces por eso siempre lo he tratado de evitar, siempre lo hemos tratado de evitar, en mi caso porque siempre vivo con mi marido, siempre y más él porque yo a veces ni me hago problemas, yo a veces digo no hay que hacer caso, pero él es el que vive mal o se enferma, se siente mal, se siente impotente, entonces valoro mucho su tranquilidad, me dice nos vamos a vivir a otro lado tranquilo, lejos de nuestros compatriotas, al lado de gente chilena que también nos acepten...yo he experimentado con mi marido en otros lugares con peruanos y la convivencia ha sido peor que con chilenos, o sea peor, siendo peruanos.” (Señora peruana que vivió en el barrio Yungay).

Si bien esta opción constituye una excepción dentro del abanico posible de vida de los peruanos, no deja de tener sentido en tanto permite abrir nuevos canales para la mejor vinculación de la familia con su entorno, sin embargo, también entraña un riesgo: la posibilidad de ser rechazados en su nuevo hábitat.

Como sea, la realidad empuja cada vez más a los peruanos a vivir juntos, sin posibilidad de vincularse con sus vecinos chilenos; de ahí que surja una pregunta clave: qué es primero, el rechazo que la población chilena expresa como actitud a priori, o la intención de no relacionarse por parte de los peruanos como una estrategia de mantención cultural.

Lo que importa es hacer patente que es el barrio, como lugar de encuentro entre diversos, el espacio que mayores niveles de conflicto presenta, porque es ahí donde se juega la cotidianeidad de las personas.

A partir de tal constatación, tiene sentido formular otra pregunta: en qué medida lo que ocurre en los barrios se traslada a las escuelas; es decir, en qué medida los conflictos que caracterizan el devenir de éstos se reproducen en esos otros espacios de vinculación entre diversos que son las escuelas y, en qué medida los centros que promuevan proyectos de integración logran frenar esa línea continua que va de la sociedad al barrio y de ésta a la escuela. Precisamente, este es uno de los temas del siguiente bloque.

Bloque III: El proceso de Escolarización

Capítulo I

Aspectos Educativos de la Comuna de Santiago: Las Escuelas

I. Políticas Educativas del Municipio

De acuerdo al Plan de Desarrollo Educativo Municipal¹⁷³, la comuna de Santiago tiene como visión “ofrecer a las familias una educación de calidad, innovadora y de sólida formación valórica para sus hijos, bajo el principio de igualdad de oportunidades.”¹⁷⁴

En esta declaración es importante hacer notar que uno de los temas centrales que ha ocupado la agenda política del país es la equidad. De ahí que se insista en promover una educación de calidad bajo el principio de igualdad de oportunidades: esto debiera traducirse en entregar habilidades a los alumnos que ingresan al sistema público para que puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Ello bajo la premisa que la enorme brecha entre la educación privada y pública puede y debe ser reducida.¹⁷⁵

Sobre la calidad de la educación, el municipio sostiene que su consecución es posible a través de una “profunda integración con la familia y la comunidad, mediante un liderazgo participativo, que mejore la comunicación y los involucre en los desafíos con creatividad, descubriendo metas comunes, y así alcanzar la optimización de los resultados técnico pedagógicos y administrativos.”¹⁷⁶

Si bien las políticas educativas tanto ministeriales como locales apuntan a la integración de la escuela con la comunidad y la promoción de una gestión escolar participativa, aún es posible encontrar obstáculos que impiden el desarrollo de esta línea de acción. Existen investigaciones (Poblete, 2005) que ponen en evidencia que la valoración que las escuelas hacen de sus comunidades están mediadas por la condiciones del contexto. Es decir, que a mayor precariedad y vulnerabilidad social de las familias y apoderados, menores son las expectativas que las escuelas realizan en torno al aporte de aquellos.

Esto muchas veces impide logros en torno a una gestión participativa que logre involucrar en el trabajo formativo a las comunidades. Por otro lado, también debiera sumarse el hecho que los establecimientos tradicionales han asumido que la labor educativa es exclusiva responsabilidad de la escuela (directivos y docentes), y que los padres y apoderados no tienen injerencia en los temas de interés formativo.

¹⁷³ Hay que recordar que los municipios sólo tienen injerencia en la administración de aquellos establecimientos de dependencia municipal y no sobre aquellos particulares subvencionados o particulares pagados.

¹⁷⁴ Cfr. PADEM (2005).

¹⁷⁵ Esto es fundamental si tomamos en cuenta que gran parte de la población se educa en el sistema público de educación.

¹⁷⁶ Cfr. Op. Cit.

Más allá de estas consideraciones, la misión que el municipio se ha fijado en el tema educativo es la siguiente¹⁷⁷:

“Ayudar a las familias a formar personas honestas, ciudadanos responsables y bien preparados, a través de una educación de calidad.”

Mientras que las tareas educativas que de ahí se desprenden son:

- a) Intensificar la ayuda a la familia en su tarea como principal educadora de sus hijos.
- b) Facilitar la más completa formación intelectual, tanto a través de la adquisición de conocimientos como del desarrollo de funciones intelectuales.
- c) Ofrecer una adecuada formación valórica y afectiva, que potencie la dimensión de ciudadano responsable, solidario y participativo.

Los Lineamientos Estratégicos Comunales en Educación incluyen los siguientes contenidos¹⁷⁸:

Lineamiento	Objetivos
Formación Integral de los alumnos	Ampliar la cobertura y reforzar los programas extraescolares. Orientación personal individualizada Apoyar el desarrollo de virtudes en los alumnos. Profundizar el aprendizaje del idioma Inglés. Integración de planes preventivos del riesgo social. Potenciar y contextualizar la Educación Prebásica. Apoyar el acceso a la Educación Superior.

¹⁷⁷ Cfr. Op. Cit.

¹⁷⁸ Cfr. Ilustre Municipalidad de Santiago (2005) Lineamientos Estratégicos Comunales en Educación. [En Línea] Página Web <http://www.ciudad.cl/educacion/diagnostico.php> [Consulta, 6 de Agosto de 2005].

Proceso Pedagógico de Calidad	<p>Perfeccionar el proceso de planificación de clases.</p> <p>Adoptar y generalizar las mejores prácticas pedagógicas.</p> <p>Mejorar aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y Matemática.</p> <p>Contar con indicadores para evaluación permanente.</p> <p>Fortalecer malla curricular del establecimiento y su oferta específica.</p> <p>Apoyar a Escuelas con menores resultados.</p>
Dotar a los establecimientos de una infraestructura y equipamiento adecuado	<p>Realizar obras de infraestructura</p> <p>Incentivar participación de la comunidad en inversiones.</p> <p>Dotar de Espacios y Equipamiento adecuado.</p>
Mejorar la gestión del sistema: descentralización e incentivos	<p>Descentralizar la toma de decisiones y ejecución.</p> <p>Crear incentivos para establecimientos y funcionarios.</p> <p>Fortalecer la difusión de los Establecimientos.</p> <p>Generar nuevas alternativas de financiamiento.</p>
Integración de la comunidad	<p>Mayor uso de los colegios en horarios no lectivos.</p> <p>Promover actividades con entidades sociales y culturales.</p> <p>Realizar actividades con comunas en convenio.</p> <p>Realizar actividades de extensión</p> <p>Integrar a los padres al ámbito escolar.</p>
Desarrollo humano	<p>Ofrecer oportunidades de crecimiento profesional e Incorporar la investigación pedagógica como un factor de calidad educativa.</p> <p>Motivar y Reconocer el mejor desempeño.</p> <p>Perfeccionar y Capacitar.</p>

Fuente: PADEM 2005

Por último, una mirada a los planes estratégicos demuestra que no existe mención alguna a la presencia de colectivos inmigrantes en la comuna, especialmente peruanos. Esto no hace más que poner en evidencia la nula capacidad del municipio (y del país en general) para analizar el nuevo escenario que se presenta y plantear políticas, planes o programas tendientes a lograr su inclusión y el acceso a servicios como educación, salud, vivienda, etc.

II. Datos del sistema educativo local

En general hay un reconocimiento a nivel nacional de la importancia de la comuna de Santiago para el desarrollo de la educación municipalizada de calidad. Como sostiene su Alcalde, Señor Raúl Alcaino:

“En la municipalidad de Santiago, quiero darles una breve reseña, tenemos el bastión de la educación pública chilena en nuestras manos, con los grandes portaaviones de la educación, el INBA, el Instituto Nacional, el Darío Salas, el Liceo N°1 Javiera Carrera, el Liceo de Aplicación, etc. Y también escuelas más pequeñas como en la que hoy nos encontramos, con cerca de 300 alumnos y cerca de 90 alumnos peruanos, en que es muy importante, son peruanos prácticamente chilenos, muchos de ellos son chilenos.”¹⁷⁹

Según el Censo de 2002, la población en edad escolar en la comuna de Santiago es de 32.838 personas, lo que equivale al 16,4% del total de habitantes. El siguiente cuadro entrega más información al respecto:

**Población en Edad Escolar
Comuna de Santiago**

Edad	Año 2002
5 años	2.048
6-14	18.570
15-19	12.220
Total	32.838

Fuente: PADEM 2005

¹⁷⁹ Discurso pronunciado por el Alcalde en la Escuela República de Alemania con motivo del apadrinamiento que una empresa de venta por departamentos hizo en el establecimiento.

Debido al carácter central que ocupa la comuna la interior de la ciudad de Santiago, los establecimientos educacionales reciben estudiantes de todas las comunas, lo que queda en claro al observar las cifras del cuadro:

**Población Escolar Según Dependencia
Comuna de Santiago Según CENSO 2002**

Dependencia	Matrícula*
Municipal	41.150 ¹⁸⁰
Particular subvencionado	40.404
Particular pagado	9.712
Corporaciones privadas	6.806
Total	98.072

*No incluye Educación de Adultos
Fuente: PADEM 2005

La información presentada permite confirmar el hecho que la comuna no sólo educa a sus habitantes en edad escolar, sino que a alumnos de otras comunas: en rigor, la matrícula total de la comuna es el triple que la mencionada población en edad escolar.

Nuevamente, sobre el origen de los alumnos en los documentos oficiales no existe mención alguna a la presencia de extranjeros. Los cuadros estadísticos y otras fuentes de información sólo señalan los lugares de procedencia de los “chileno-santiagoños”.

Al respecto el Alcalde sostiene que:

“Aquí tenemos muchas responsabilidades, entre ellas la educación de 49 establecimientos educacionales, que totalizan cerca de 42.000 alumnos....Más del 80% de los alumnos de nuestros liceos no son de la comuna de Santiago, un poco más del 60% de educación básica no son de la comuna de Santiago. Pero en Santiago estamos orgullosos porque estamos sacando adelante la tarea, y vamos haciendo los cambios necesarios que hay que hacer para poder destinar más recursos a nuestro vecinos, más recursos a nuestro alumnos.”¹⁸¹

¹⁸⁰ De acuerdo a los datos de matrícula del año 2004, este valor se ha modificado llegando a 41.846 alumnos.

¹⁸¹ Discurso pronunciado por el Alcalde en la Escuela República de Alemania con motivo del apadrinamiento que una empresa de venta por departamentos hizo en el establecimiento.

Sobre este punto, las comunas que más alumnos aportan según nivel son las siguientes:

Principales Comunas de Procedencia de la Matrícula de Prebásica

Comuna	Cifra	%
Santiago	1051	60%
Pudahuel	97	6%
Estación Central	89	5%
Cerro Navia	72	4%

Fuente: PADEM 2005

Principales Comunas de Procedencia de la Matrícula de Básica

Comuna	Cifra	%
Santiago	6.993	39%
Pudahuel	1.465	8%
Maipú	1.307	7%
Estación Central	943	5%

Fuente: PADEM 2005

En ambos niveles (y con más fuerza en la educación prebásica) la comuna de Santiago es la que aporta mayor cantidad de alumnos, lo que podría explicarse debido a la dificultad que encuentran para desplazarse hacia el centro los niños más pequeños que vienen de otros lugares. También es claro que las familias optan por educar a sus hijos en las escuelas correspondientes a sus sectores habitacionales, al menos en este nivel. Esta situación se ve modificada si observamos el origen de los alumnos en la enseñanza secundaria.

Principales Comunas de Procedencia de la Matrícula de Secundaria (científico-humanista)

Comuna	Cifra	%
Maipú	2.354	15%
Santiago	1.985	13%
Pudahuel	1.100	7%
Pedro Aguirre Cerda	694	4%

Fuente: PADEM 2005

En este caso, la comuna de Santiago no es la que aporta el mayor número de alumnos, sino Maipú. La variable desplazamiento en este rango no es del todo importante al momento de hacer la elección del establecimiento educacional: es importante señalar que en la comuna -tal como sostuvo el Alcalde- se encuentran al menos dos de los establecimientos de educación secundaria municipalizados (liceos) de mayor tradición en el país y cuyos resultados académicos -en términos de pruebas nacionales e ingreso a la universidad- son de excelencia: el Instituto Nacional José Miguel Carrera, institución que sólo recibe a hombres y el Liceo N° 1 de Niñas, Javiera Carrera.

Actualmente el municipio cuenta con 48 establecimientos educacionales, los que se desagregan como sigue¹⁸²:

- a) 16 Establecimientos de Educación Media, de los cuales 11 son Liceos Científico-Humanistas; 4 Técnico-Profesionales y uno de Educación de Adultos.
- b) 23 Establecimientos de Educación Básica, los que imparten cursos desde el nivel prebásico hasta el 8º grado.
- c) 7 Escuela de Educación Diferencial, que prestan servicios a familias con hijos con deficiencias físicas y/o mentales.

¹⁸² Cfr. Ilustre Municipalidad de Santiago (2005) Diagnóstico del Sistema Educacional Comunal [En Línea] Página Web <http://www.ciudad.cl/educacion/establecimientos.php> [Consulta, 6 de Agosto de 2005].

- d) 2 Escuela Especiales: una Escuela Cárcel que funciona dentro de la Penitenciaría de Santiago; y la Escuela Especial Centro de Detención Preventiva, que educa a mujeres menores de 18 años que se encuentran en ese recinto.

La asistencia media de los alumnos a los establecimientos de la comuna es superior al 80% en todos los niveles y modalidades educativas, según indica el cuadro.

Asistencia Promedio Histórica

Asistencia Media	2002	2003	2005
Liceos Científico Humanistas	89,6	89,8	89,2
Liceos Técnico Profesionales	84,1	84,1	83,7
Escuelas Básicas	91,0	90,9	89,7
Escuelas Diferenciales	88,4	88,2	87,4

Fuente: PADEM 2005

Cuadro Comparativo de Matrícula 2001-2004

Modalidad	2001	2002	2003	2004
Educación Prebásica	1.365	1.518	1.517	1.619
Educación Básica	17.374	17.003	16.735	16.357
Educación Científico Humanistas	16.087	16.314	16.330	16.579
Educación Técnico Profesionales	4.134	4.040	4.067	3.890
Educación Diferencial	1.454	1.404	1.400	1.302
Educación de Adultos	2.393	2.320	2.262	2.099
Total	42.807	42.599	42.311	41.846

Fuente: PADEM 2005

En este cuadro queda de manifiesto que la matrícula en todas las modalidades que ofrece la comuna ha disminuido en los años considerados, a excepción de prebásica donde se ha incrementado su número. Este dato es coherente con los procesos de modificación etárea de la población nacional: se constata una fuerte disminución de la tasa de natalidad y el envejecimiento progresivo (sumado al aumento de la esperanza de vida) de ésta.

El nivel que mayores alteraciones presenta es educación básica, llegando a disminuir en cerca de 1.000 alumnos la matrícula en el período señalado en el cuadro.

Algunas de las consecuencias que presenta esta baja es la disminución en los aportes en subvenciones por alumnos que entrega el ministerio de educación a los municipios, por lo cual es de suponer que los montos en dinero han determinado que el sistema, en términos económicos, se haga poco viable. De hecho, gran parte de los municipios del país presentan déficit en el área educación, debido a malos manejos y a problemas referidos a la merma en la matrícula.

En el caso de la Municipalidad de Santiago, existen dificultades que deben ser asumidas por el desvío de recursos de otros ítems de la administración comunal, tal como señalan los siguientes cuadros:

**Resumen de Egresos Año 2005
(En Millones de Pesos)**

Ítem	Monto
Gastos en personal	M \$ 19.417.077
Gastos de funcionamiento	M \$ 2.247.440
Inversiones	M \$ 1.219.227
Total de Gastos	M \$ 22.883.744

Fuente: PADEM 2005

En este cuadro se detallan los gastos generales del sistema educativo municipal proyectados para el año 2005. El ítem que mayores egresos produce es el referido al personal, debido a las diversas exigencias que deben cumplir los municipios en relación a las remuneraciones docentes y no docentes. Entre otros destacan las asignaciones de perfeccionamiento a los profesores; el reconocimiento de la asignación por experiencia; el reajuste de remuneraciones a los trabajadores del sector público; el incremento de un valor de 4,0% del valor de la hora cronológica a partir de febrero de 2005; y los gastos de previsión social y salud.

**Resumen de Ingresos Año 2005
(En Millones de Pesos)**

Ítem	Monto
Subvenciones de Enseñanza Gratuita	M \$ 14.339.245
Otros Ingresos de Operación	M \$ 718.499
Transferencias Municipalidad	M \$ 7.826.000
Total de Gastos	M \$ 22.883.744

Fuente: PADEM 2005

Si bien los principales aportes al sistema vienen a través de las subvenciones que entrega el ministerio de educación por la asistencia media de alumnos, no deja de ser significativo que al menos una tercera parte del presupuesto total lo deba asumir el municipio. El monto de transferencias se desagrega como sigue:

**Transferencias Municipales al Sistema Educativo Años 2004-2005
(En Millones de Pesos)**

Ítems Presupuestario	Año 2004	Año 2005
Aporte Déficit Operacional	M \$ 6.454.121	M \$ 6.606.773
Aporte a Proyectos de Inversión	M \$ 1.219.227	M \$ 1.219.227
Total Transferencia Municipal	M \$ 7.673.348	M \$ 7.826.000

Fuente: PADEM 2005

La mayor inversión municipal está destinada a cubrir el déficit operacional del sistema, monto que aumentó el año 2005 en relación a 2004. Esto podría explicarse por los motivos ya señalados.

Por último, los gastos totales por niveles educativos son más elevados en la educación secundaria y disminuyen en la enseñanza básica. El ítem que más inversión requiere en ambos grados es el referido a personal.

A las dificultades propias del mantenimiento del sistema educativo, deben agregarse otras más de carácter financiero que se deducen de la condición de "ciudad capital" de la comuna de Santiago y que afectan significativamente la estabilidad del municipio. En palabras del Alcalde:

“Nos pasa aquí en Santiago, por dar sólo 3 o 4 ejemplos: tenemos que tapar los hoyos que produce la locomoción colectiva de recorridos que nacen fuera de la comuna y mueren fuera de la comuna. En que el 50 % de nuestro presupuesto de aseo está dirigido a la zona centro de Santiago, donde llegan cerca de 2 millones de personas todos los días; donde cerca del 50% de nuestro presupuesto de seguridad está dirigido a la zona centro de Santiago porque tenemos los mismos problemas. Cuando a una ciudad llegan 2 millones de personas diarias, es como si en una casa donde viven cuatro personas, llegaran todos los días 100 invitados, que usted no conoce. La mitad de nuestro presupuesto de seguridad; donde tenemos -y ustedes lo han visto últimamente en la prensa- desafortunadamente que cargar con la responsabilidad de la cultura a través del teatro municipal, al cual le subvencionamos más de 2500 millones de pesos al año; donde nuestros vecinos no van habitualmente. Al museo precolombino con más de 400 millones al año; al museo Artequin, con más de 130 millones al año; al museo de ciencia y tecnología, con 60 millones, etc. Donde tenemos también la responsabilidad enorme de mantener los niveles de excelencia en la educación y donde nuestro cuerpo docente y co-docente, a punta de corazón, de vocación, de sacrificio y de esfuerzo, hacen una labor encomiable.”¹⁸³

Respecto de la dotación de personal del sistema educativo municipal, la comuna de Santiago cuenta con un total de 2.084 profesionales de la educación, los que asumen funciones como directores; subdirectores; inspectores generales; jefes de unidades técnico-pedagógicas; orientadores; evaluadores; curriculistas; docentes de aula; y docentes de apoyo al departamento de educación municipal. El número de horas que desempeño¹⁸⁴ de todos los profesionales considerados alcanza a 66.056.

Evidentemente, el número mayor de profesionales corresponde a los docentes de aula, quienes además ocupan el número más significativo de horas de ejercicio.

Los datos comunales indican que al 2004 el 50% de los establecimientos educacionales habían implementado la Jornada Escolar Completa (JEC), mientras que las proyecciones señalan que en el 2005 y 2006 serán el 52% y el 64% respectivamente.

Por último, los rendimientos de la comuna en cuanto a las mediciones nacionales de la calidad de la educación (SIMCE), la sitúan entre las de más alto nivel de logro en el

¹⁸³ Discurso pronunciado por el Alcalde en la Escuela República de Alemania con motivo del apadrinamiento que una empresa de venta por departamentos hizo en el establecimiento.

¹⁸⁴ Horas según contrato laboral de acuerdo a la carga de trabajo semanal.

país de acuerdo a su grupo socioeconómico (no existen establecimientos educacionales en la comuna clasificados en los niveles bajo y medio bajo). Del mismo modo, en las pruebas de ingreso a la universidad, “se destaca que más del 60% de los puntajes nacionales de colegios municipales provienen de colegios dependientes de la Municipalidad de Santiago. Dentro de la Región Metropolitana, de los 15 establecimientos que obtuvieron puntajes nacionales, 13 pertenecen a la comuna de Santiago.”¹⁸⁵

Un último apunte: el departamento de educación comunal al momento de cerrar el trabajo de campo de esta investigación, no contaba con información exacta acerca del número total de extranjeros que se educan en los establecimientos municipalizados ni menos su desagregación por nacionalidad.

Durante casi un año se insistió ante las autoridades respectivas del municipio para la obtención de estos datos, sin embargo, nunca fue posible su consecución. Esto significó que la ubicación de los establecimientos educacionales con presencia de niños peruanos se hizo a través de sucesivas visitas a las escuelas que están en los barrios donde los peruanos se han asentado al interior de la comuna.

En sondeos informales y conversaciones con asociaciones de peruanos en Santiago, apoderados, directivos y docentes se profundizó acerca de la temática en cuestión lográndose una primera aproximación al campo.

El resultado de este proceso arrojó que dos son los establecimientos que mayor matrícula de niños inmigrantes, fundamentalmente peruanos, presentan dentro de las escuelas de administración municipal: la Escuela República de Alemania, con 85 niños peruanos; y la Escuela República de Panamá, con cerca de 50,¹⁸⁶ aunque sólo una de ellas (República de Alemania) ejecuta acciones tendientes a la integración de los chicos peruanos, de ahí su importancia como foco de esta investigación.

Ambas escuelas se sitúan en barrios y sectores donde las familias peruanas han establecido su lugar de residencia. Las descripciones que sobre el entorno realizan tanto los directivos como los profesores tienden a catalogarlo como “pobre” y altamente vulnerable, en términos materiales y económicos. Situación que coincide con la información ya presentada en los apartados anteriores.

En lo que sigue se exponen los datos centrales de las escuelas mencionadas y sus características principales.

¹⁸⁵ Ilustre Municipalidad de Santiago (2005) PADEM. Santiago, Departamento de Educación, pág. 30.

¹⁸⁶ En este último establecimiento tampoco existe claridad acerca del número exacto de niños extranjeros, aunque se sabe que su número fluctúa entre los 45 y 50.

III. Las Escuelas objeto de investigación

III. 1 La Escuela República de Alemania

El siguiente es un extracto de un documento obtenido en la misma escuela que relata tanto sus orígenes como su trayectoria y algunos aspectos inherentes a su constitución actual:

“La Escuela República de Alemania tiene una trayectoria de más de cien años a pesar que su nombre actual sólo lo obtiene en 1953. La escuela N° 16 cambió su nombre de “Camilo Henríquez” por el de República de Alemania.

Existen antecedentes que desde 1905 existía la Escuela Mixta N° 19, dirigida por la Sra. Clotilde Ulloa. Luego del terremoto de 1906 esta escuela es trasladada a Matucana N° 1235, donde funcionaba la Escuela de Hombres N° 16. Posteriormente, estas dos escuelas se trasladan a Libertad N° 1242, hasta el año 1940, año en que se inaugura el actual edificio que hoy ocupamos y que constituye una de nuestras principales fortalezas.

En 1953, el Director de ese entonces, don Rodolfo Barrera Cabezas, vincula el colegio con la Embajada de la República de Alemania y, ésta envía para el establecimiento un Gabinete de Física y Química.

Desde el año 1978 se fusionan estas dos escuelas, que luego en 1985 se convierten en la Escuela República de Alemania E-66.

Durante la trayectoria de nuestra escuela, han pasado varias generaciones de hombre y mujeres de bien que siempre atesoran un recuerdo hermoso de su escuela.

La misión de la escuela es desarrollar en nuestros niños y niñas la comprensión del mundo en evolución, poniendo énfasis en el desarrollo del lenguaje y la comunicación oral y escrita como base de los aprendizajes, incorporando la participación de la familia y la comunidad, desarrollando valores esenciales como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad para proyectar la continuidad de su educación.

Desde el año pasado, el establecimiento ha observado un notable mejoramiento de su imagen institucional y del comportamiento y actitud general del alumnado, destacándose un mayor grado de compromiso e identidad.

Se ha establecido entre otros, la oración, el grito y el himno oficial. Una notoria participación en eventos sociales y culturales nos permite visualizar la segunda

etapa de avances en los procesos de aprendizaje, todo lo cual permitirá mirar con optimismo el futuro de nuestro querido colegio Alemania.”

Actualmente, la Escuela República de Alemania está ubicada en la calle Libertad N° 1242, en el casco oriente del tradicional barrio Yungay. Ocupa un edificio antiguo pero en buen estado, amplio, de tres plantas, con patio y un gimnasio techado. Es la clásica construcción escolar de los años cuarenta y cincuenta, etapa del país en que el impulso dado a la educación pública se tradujo en el levantamiento de edificios sólidos y espaciosos para permitir la mayor comodidad de los estudiantes. Para las autoridades de la escuela esa es una de las fortalezas en la medida en que:

“Contamos con un edificio de más de 60 años, que tiene todo tipo de instalaciones. Un patio amplio donde se pueden desarrollar los distintos talleres extraescolares y donde los alumnos pueden gastar toda su energía de forma segura. Contamos con un sector de juegos infantiles, una multicancha, un gran salón de eventos donde se pueden ver retratos de los próceres. Además tenemos un amplio comedor donde los alumnos becados reciben desayuno, almuerzo y once¹⁸⁷ y, finalmente, un lugar que nos permite ofrecer la Jornada Escolar Completa.” (Director Escuela República de Alemania).

Otras instalaciones son la moderna biblioteca, equipada con mobiliario nuevo y también una sala de computación conectada a la red y recientemente remodelada gracias al aporte de una importante tienda por departamentos (*Falabella*) que apadrinó al colegio.

Cuenta con una matrícula de 385 estudiantes, de los cuales 85 son peruanos (22% aproximadamente), repartidos en todos los niveles, vale decir, de prekinder a octavo básico. De los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, es el que mayor cantidad de niños peruanos atiende. Del total de alumnos, el 50,2% son hombres mientras que el 48,8% son niñas.

Posee una planta de personal de veinte profesionales distribuida según funciones: dos docentes directivos; dos docentes técnicos; tres educadoras de párvulo; once docentes de educación básica y dos docentes de educación diferencial.

Es parte de la jornada escolar completa (JEC) y también es beneficiada con el Programa de Salud Escolar; Programa de Alimentación Escolar y Programa de Ingles

¹⁸⁷ Chilenismo con el que se conoce la merienda de la tarde.

Intensivo. También implementa talleres extraescolares de expresión artística, ecoturismo, manualidades, deportes y reforzamiento pedagógico.

Existe una iniciativa en conjunto con el arzobispado y la municipalidad para otorgar cuidado a los niños cuyas madres trabajan hasta las siete de la tarde. En tal espacio, los niños realizan en conjunto con monitoras en refuerzo escolar, juegos y formación en valores.

Cuentan, por otro lado, con una serie de redes de apoyo, por ejemplo la *Universidad Central y Arcis* que entregan asesoría profesional con psicólogos y orientadores; además el *Club de Leones "Diego Portales"* ayuda a través de un programa de reforzamiento en inglés y matemáticas; la *Asociación de Mujeres Profesionales y Comerciantes de Santiago*, que solidariza organizando eventos para reunir fondos para la escuela, premiando a los alumnos destacados y organizando la fiesta de navidad. Por último, como se mencionara anteriormente, la multitienda *Falabella*, ha apadrinado a la Escuela y han refaccionado salas, cambiado los pisos, mobiliario y donado elementos tecnológicos (computadores, videos, equipos musicales).

Según indica su director, la escuela desde hace cuatro años ha crecido institucionalmente a través del desarrollo de las siguientes áreas:

- Técnico-administrativa: se han organizado en forma oportuna las actividades a partir de la confección de un calendario anual para que cada uno de los estamentos conozca las acciones planificadas y sus respectivas responsabilidades.
- Conformación de un equipo de gestión escolar (EGE)¹⁸⁸: el EGE se reúne periódicamente para conocer los avances institucionales. A ello se suma la obtención de la administración delegada en el aspecto financiero que permite controlar los gastos. Por otro lado, el trabajo en equipo ha permitido superar los rendimientos en las pruebas de medición nacional en todos los sectores que considera la muestra.

¹⁸⁸ Los Equipos de Gestión Escolar (EGE), son parte de las herramientas de gestión que ha promovido el Ministerio de Educación. Se trata de instancias de colaboración compuestas por los directivos y un representante de los profesores. Ellos deben conducir al establecimiento en función del proyecto educativo institucional (PEI).

- **Disciplina institucional:** se ha observado un notorio mejoramiento en los aspectos de convivencia y disciplina escolar, lo que se aprecia en el comportamiento general de los estudiantes y en su participación activa en eventos artísticos culturales, deportivos y de recreación.
- **Apoyo municipal:** el colegio se ha visto favorecido con una diversidad de proyectos y programas que fortalecen la gestión educativa, destacan entre otros, talleres extraescolares; programa de inglés; programa pre-escolar de vanguardia; de turismo cultural; escuela saludable; atención preferente de alumnos; lecto-escritura; educación matemática y reforzamiento educativo.

Los alumnos de la escuela, por ser una institución municipalizada, tienen atención preferencial en las diversas actividades culturales insertas en la red del municipio. Por ejemplo, asisten periódicamente a los museos de la comuna (Bellas Artes; Historia Natural; Artequín; Tecnológico y otros).

El director declara que uno de los desafíos es continuar subiendo los puntajes de la prueba SIMCE. En la última medición aplicada a los cuartos años, la escuela superó sus resultados respecto de la medición anterior.

Resultados SIMCE 2005
Escuela República de Alemania

	Nº DE ALUMNOS CON PUNTAJE	PUNTAJE PROMEDIO		
		LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRESIÓN DEL MEDIO
ESTABLECIMIENTO	31	236	236	249
VARIACIÓN EN RELACIÓN A 2002		▲48	▲38	▲72
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU GRUPO SOCIOECONÓMICO		▼-17	▼-9	■-7
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU GRUPO SOCIOECONÓMICO EN SU COMUNA		▼-14	▼-8	■-6
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU COMUNA		▼-40	▼-33	▼-32
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU REGIÓN		▼-24	▼-17	▼-13
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO NACIONAL		▼-19	▼-12	▼-8
PUNTAJE MÁXIMO NACIONAL		332	333	335
PUNTAJE MÍNIMO NACIONAL		150	143	140

Fuente: SIMCE, 2005

Al observar el cuadro con los puntajes de la escuela, se concluye que todos los sectores evaluados presentan variaciones significativas, sobre todo el sector “comprensión del medio” que registra un alza de 72 puntos respecto de la medición anterior. Por otro lado, la diferencia con el promedio de su grupo socioeconómico señala que el centro todavía se encuentra con la necesidad de subir sus puntajes para equiparar tales resultados.

Las diferencias son también significativas si la comparación es con el promedio comunal, regional y nacional. Más allá de dichos datos, destaca un hecho central: la incorporación de estudiantes peruanos al establecimiento no ha significado bajo ningún respecto una merma en los rendimientos, por el contrario, en la evaluación del año 2005 los puntajes se han superado. Esto al menos indica dos cosas: por un lado que el trabajo de los docentes se ha enfocado en la senda correcta al focalizar sus esfuerzos en el aprendizaje de los alumnos y, por otro, que la apropiación curricular, más allá de las discusiones posibles en torno a la pertinencia del currículum, de parte de los chicos peruanos ha sido también exitosa y no ha presentado obstáculos mayores.

Las explicaciones posibles pueden responder a las siguientes variables: la primera señalaría que el proceso de integración generado en la escuela ha creado un clima favorable para el estudio y rendimiento de los estudiantes peruanos y chilenos, en segundo lugar, las expectativas que los padres transmiten a sus hijos acerca de la educación son tan fuertes que cristalizan en un esfuerzo importante de parte de estos últimos para alcanzar el éxito escolar.

También es necesario señalar que la gestión del equipo directivo ha puesto el acento en la promoción de aprendizajes significativos y ha convocado a todos los estamentos, padres, docentes y estudiantes, para tal fin. Es decir, todos se han focalizado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Un hecho significativo: dentro de las actividades que promueve el director de la escuela, está la organización de desayunos con el grupo de alumnos que debía rendir la prueba. En tales momentos se les estimulaba especialmente y se les hacía sentir la responsabilidad que significa participar en la medición.

Además, aquellos estudiantes con problemas de rendimiento también eran convocados a estos desayunos (en otro momento) y ahí se les señalaba la confianza que la escuela tenía en sus capacidades, de manera que aún estaban a tiempo de enmendar el rumbo y obtener mejores resultados.

En estas actividades, que fueron observadas y registradas, la actitud del director era profundamente estimuladora hacia los estudiantes, peruanos y chilenos, de manera que ellos quedaban con un alto nivel de motivación. En todo caso, el participar en tales desayunos siempre fue considerado un privilegio por parte de los estudiantes.

Por último, asociado a los logros educativos, en la escuela han accedido a un laboratorio de ciencias que permite la experimentación científica y la capacidad de innovar en cuanto a metodologías por parte de los docentes.

En un documento de promoción de la escuela para la incorporación de nuevos estudiantes, se sostiene lo siguiente:

“Son muchas las palabras de aliento que nos hablan de un tiempo nuevo de la Escuela República de Alemania. De cómo a través de la disciplina, el esfuerzo y el trabajo permanente con una comunidad estudiantil diversa, los resultados comienzan a aparecer.

No dudamos de las carencias que aún permanecen, pero el esfuerzo realizado desde que comenzamos el proyecto de integración a comienzos del milenio, hoy, nos hacen mirar al futuro esperando los mejores resultados.”

En términos de organización de padres, cada uno de los cursos, de 1° a 8° básico, posee una directiva formada por un presidente, un secretario y tesorero. Dentro de sus funciones está el servir de interlocutor entre dicho estamento y las autoridades de la escuela, además de la organización de actividades y eventos recreativos y otros propios de la vida escolar.

A su vez, existe un ente mayor que es el *Centro General de Padres y Apoderados*. Esta es una instancia que agrupa a todos los padres de la escuela, para ejercer su representatividad en relación a demandas y la realización de actividades.

La escuela está catalogada dentro del grupo socioeconómico C, es decir, *medio*, lo que implica que, por ejemplo, los años promedio de estudio de los padres y madres es de diez años. Del mismo modo, el ingreso promedio del hogar es, o debiera ser, de \$253.944.

Y digo *debiera ser* porque esta información, sin embargo, no es coherente con los datos obtenidos tanto en el trabajo de campo como a través del análisis de fuentes secundarias como registros y diagnósticos de la propia escuela. Esto podría explicarse porque muchos padres y madres de escuelas vulnerables al momento de ser encuestados por órganos externos, en este caso quienes aplican la prueba SIMCE, tienden a no declarar fehacientemente su situación real.

De hecho, la información más relevante al respecto que tiene la escuela indica lo siguiente:¹⁸⁹

Promedio Líquido Mensual del Grupo

Monto	Porcentaje
Entre 0 y 120.000	53%
Entre 121.000 y 241.000	37%
Entre 242.000 y 362.000	5%
Entre 363.000 y 483.000	3%
Más de 484.000	2%

¹⁸⁹ Datos obtenidos del documento “Diagnóstico Institucional 2005: ámbito educación básica”. Documento elaborado por la propia escuela en base a sus registros. Este documento, sin embargo, no discrimina la información en relación al origen nacional de sus estudiantes.

Por otro lado, el 92% de sus estudiantes habita en la comuna y sólo un 8% proviene de otras zonas de Santiago. Sobre la propiedad en la cual habitan, el 68% alquila, el 15% vive como allegados, el 14% declara que tiene vivienda propia y sólo el 3% habita en un espacio cedido.

Respecto del tipo de vivienda, el 52% habita en casa (de hecho el barrio Yungay está compuesto fundamentalmente por casas y cites antiguos); el 13% lo hace en departamentos; y el 35% en piezas.

En referencia a los apoyos existentes en el hogar para el mejor desempeño de los estudiantes, los datos indican que el 77% de los hogares cuenta con libros y otros materiales, mientras que el 23% restante declara no tenerlos. También se señala que sólo el 11% de los estudiantes posee un computador en casa, mientras que un significativo 89% no tiene acceso esta herramienta.

Por último, de acuerdo al diagnóstico institucional la situación en cuanto a la persona con quien vive el alumno, es la siguiente:

Persona con quien vive el alumno

Persona	Porcentaje
Con ambos padres	51%
Sólo con el papá	11%
Sólo con la mamá	35%
Con otra persona	3%

III.2 La Escuela República de Panamá

En este establecimiento no fue posible obtener datos más detallados acerca de su origen, funcionamiento y otros de carácter particular, al modo como en la Escuela República de Alemania, debido en muchos casos a la falta de esa información. De todas formas se aportan otros aspectos de interés que permiten avanzar en su caracterización.

La escuela está ubicada en la calle Huérfanos N° 3151, en la parte poniente del barrio Yungay. Ocupa un edificio antiguo que según su director data de fines del siglo XIX y principios del XX.

Posee una doble estructura: por un lado, lo que corresponde a la parte “moderna”, construcción sólida que está un tanto deteriorada y, por otro, la sección antigua es un edificio de madera, con un amplio corredor al estilo colonial. En ese espacio se ubican algunas aulas y se utiliza para la exposición de trabajos de los alumnos como pinturas, poesías y otros. Posee un patio amplio con una multicancha, camarines y otras instalaciones. Sin embargo, como no es parte de la Jornada Escolar Completa, no ha sido beneficiada con las mejoras en infraestructura. Pese a ello, cuenta con un laboratorio de computación conectado permanentemente a la red, además de biblioteca.

En términos generales, la escuela tiene una estructura que se nota envejecida, como buena parte de las escuelas públicas del país (sobre todo aquellas que no han sido incorporadas a la jornada escolar completa), y a diferencia de la Escuela República de Alemania, no posee la amplitud suficiente para el esparcimiento de sus estudiantes; en general, los patios están rodeados por los edificios y aulas de estudio. Tampoco posee áreas verdes.

La escuela está cercana al Hospital San Juan de Dios, uno de los más importantes del sector público de Santiago, que pertenece administrativamente al Servicio de Salud Metropolitano Occidente.

Esta cercanía es importante porque dentro de la escuela se encuentra un aula oncológica que funciona para la atención de niños que padecen algún tipo de cáncer con el fin de mantenerlos vinculados a su proceso de escolarización. Actualmente cuenta con 9 estudiantes. Esta iniciativa del Ministerio de Educación se fundamenta en la necesidad de promover la escolarización en niños que están hospitalizados por un periodo prolongado de tiempo. Durante muchos años fueron atendidos en salas especiales dentro del mismo recinto hospitalario por fundaciones y privados que los apoyaban académicamente, pero sin ningún reconocimiento oficial por parte del Ministerio de

Educación. Sin embargo, a partir de 1999 esta situación se modifica. Como se señala desde esta repartición¹⁹⁰:

“La creación de escuelas y aulas hospitalarias en el país, es un mandato de la Ley de Integración Social N° 19.284, artículo N° 31 y su Reglamento para la Educación, Decreto Supremo N°1 de 1998. Establece la necesidad de adoptar medidas que posibiliten a los escolares que por razones de salud deban permanecer en centros hospitalarios, puedan continuar recibiendo atención educativa correspondiente a sus niveles y cursos.

En el marco de esta Ley y del proceso de Reforma Educativa, que se fundamenta en el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a aprender en igualdad de condiciones, desde el año 1999 a la fecha se han creado 15 escuelas y aulas hospitalarias en el país, alcanzando una matrícula aproximada de 415 alumnos/as, tanto de la enseñanza básica regular como de la educación especial.

El Programa de Educación Especial es el encargado de apoyar y orientar los procesos educativos que se llevan a cabo en estas escuelas. Para estos efectos, mantiene una permanente comunicación con los profesionales de los establecimientos, apoyando sus iniciativas y dotándolas con diversos materiales educativos. De esta manera se resguarda que estos alumnos y alumnas alcancen los aprendizajes esperados y tengan una mejor calidad de vida durante el tiempo de su hospitalización.”

A propósito de la función y misión que cumplen estas instancias, el mismo documento citado señala que:

“El aula hospitalaria no reemplaza, ni pretende reemplazar a la escuela de origen del alumno. Es importante señalar que el niño, niña o joven hospitalizado, es un paciente que se encuentra aquejado por una patología crónica o una enfermedad, por lo tanto primero es paciente y, en segundo lugar, es alumno del sistema a través de un aula hospitalaria.

Esta instancia permite que los estudiantes aprendan y compartan con compañeros de distintas edades y niveles educativos. Los procesos de aprendizaje se basan en una atención personalizada y son organizados de manera muy flexible. La mayoría

¹⁹⁰ Cfr. MINEDUC (2003) *Escuela y Aulas Hospitalarias*. Santiago, MINEDUC.

de las veces los alumnos son atendidos en el aula multigrado, sin embargo, en otras ocasiones, el profesor debe trasladarse para atender pedagógicamente al alumno en el lugar de su reposo hospitalario.”

La escuela posee una matrícula aproximada de 580 estudiantes, repartidos en niveles de prebásica a octavo año. Aproximadamente 50 son de nacionalidad peruana. Cerca del 48% son mujeres y el resto hombres. Desde el año 2000 en adelante, se ha vivido un proceso progresivo de disminución en la matrícula, pasando de 610 en ese año a los actuales 580. Una explicación posible es la derivación que ellos han hecho de los estudiantes peruanos a la Escuela República de Alemania. El promedio de asistencia es de 86,6% y su índice de vulnerabilidad es de 9,4%.

Por otro lado, la escuela es catalogada en el grupo socioeconómico medio, lo que significa, tal como en el caso del otro establecimiento, que el promedio de estudio de los padres y madres es de diez años. Del mismo modo, el ingreso promedio del hogar es, o debiera ser, de \$253.944.

Esta información, de acuerdo a lo que señala la Jefa UTP de la escuela no es real, en tanto buena parte de los padres y apoderados tienden a falsear los datos al momento en que se aplican los instrumentos para medir o cuantificar su situación socioeconómica:

“Aquí vienen puros niños pobres o sea no va a encontrar hijos de abogados, nada de eso, no hay..., tenemos un gran problema sí, que los apoderados nos mienten en los datos, peruanos, argentinos, chilenos, ¿señora hasta qué curso llego?, 4to. medio, pero señora por favor dígame la verdad, mire si usted es la que pierde beneficios en el fondo, por lo mismo en el SIMCE los clasifican en escuela C, en el nivel medio, cuando esta escuela es pobre...debería ser A o B, lo máximo B, pero los apoderados llenan el cuestionario para callado, no lo podemos controlar, el apoderado no toma conciencia de eso que en la medida que le suban el índice tienen menos beneficios, hay menos ración alimenticia, pero no entienden los papás y las raciones son para todos iguales, las raciones benefician chilenos, peruanos y lo que sea si lo necesitan en la medida que se pueda, igual que los útiles escolares que llegan, todos, los libros, todo.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Esta es una realidad extendida en muchas escuelas municipalizadas en tanto las familias no declaran los datos en forma fidedigna. A veces vergüenza, otras temor, lo cierto es que la escuela finalmente se ve perjudicada porque la caracterización socioeconómica que hace el ministerio es un instrumento de focalización que determina la asignación de beneficios. Si una escuela es considerada “media” puede, por ejemplo, perder el beneficio del Programa de Alimentación Escolar.

Actualmente cuenta con una planta docente total de 26 profesionales, distribuidos según funciones directivas (2 profesionales); técnicas (2); docentes de educación básica (22) y está inserta en los siguientes programas de apoyo promovidos desde el municipio: Programa de Salud Escolar; Alimentación Escolar; Inglés Intensivo. Su incorporación a la jornada escolar completa no se proyecta para este año.

El presupuesto anual de la escuela está cifrado en \$ 262.525.000, cifra que es aportada por el Ministerio de Educación vía subvenciones y también por el municipio, tanto para la mantención de la dotación de personal como de la infraestructura.

Como en el caso de la Escuela República de Alemania, en rigor de todos los establecimientos educacionales del país, a nivel de los padres, cada curso elige una directiva compuesta por un presidente, un secretario y tesorero. Sus funciones son servir de interlocutor entre el curso, el profesor jefe y el equipo directivo, además de la organización de actividades y eventos recreativos y otros propios de la vida escolar.

A su vez, existe un ente mayor que es el *Centro General de Padres y Apoderados*. Esta es una instancia que agrupa a todos los padres de la escuela, para ejercer su representatividad en relación a demandas y la realización de actividades.

Respecto a los resultados obtenidos por la escuela en las mediciones externas, en la última prueba SIMCE alcanza los siguientes puntajes:

Resultados SIMCE 2005
Escuela República de Panamá

	Nº DE ALUMNOS CON PUNTAJE	PUNTAJE PROMEDIO		
		LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	COMPRESIÓN DEL MEDIO
ESTABLECIMIENTO	44	239	242	249
VARIACIÓN EN RELACIÓN A 2002		▲10	▲8	▲30
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU GRUPO SOCIOECONÓMICO		▼-14	●-3	▼-7
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU GRUPO SOCIOECONÓMICO EN SU COMUNA		▼-11	●-2	●-6
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU COMUNA		▼-37	▼-27	▼-32
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO DE SU REGIÓN		▼-21	▼-11	▼-13
DIFERENCIA CON EL PROMEDIO NACIONAL		▼-16	●-6	▼-8
PUNTAJE MÁXIMO NACIONAL		332	333	335
PUNTAJE MÍNIMO NACIONAL		150	143	140

Fuente: SIMCE, 2005

De acuerdo a los criterios de la medición, sólo en el sector “comprensión del medio” la escuela logra una variación significativa respecto de la medición anterior. Sin embargo, sus puntajes no están tan alejados del promedio de su grupo socioeconómico, aunque sí del promedio comunal y regional. Esto implica que las escuelas de la comuna en general obtienen mejores resultados en este tipo de evaluaciones, lo que sitúa a esta escuela bajo lo esperado.

Sin embargo, si este centro fuese catalogado dentro del grupo socioeconómico “medio bajo” o “bajo” (el que en rigor le corresponde de acuerdo a lo que señalan sus autoridades), dependiendo de la caracterización en función de los datos reales, es claro que destacaría dentro del conjunto de escuelas en tal condición.

Y aunque en la comuna de Santiago no existen establecimientos situados dentro del rango “medio bajo” o “bajo”, esto es válido si la comparación se realizara con centros que ubicándose en otras comunas se insertan dentro de tales categorías. Esta situación es también aplicable a la Escuela República de Alemania debido a que al parecer los datos de su caracterización socioeconómica no se corresponden con la realidad.

Un último dato: la escuela ha sido parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, debido a la presencia de niños de origen fundamentalmente mapuche. A propósito de esto tiene sentido citar el siguiente relato:

“Resulta que nosotros participamos en los talleres interculturales bilingüe y tuvimos talleres en Mapuche y ahora en el Ministerio nos nombró otra vez para participar como escuela intercultural, por la diversidad que tenemos, el hecho de haber niños peruanos significa que hay raíces aymará, quechua, y tenemos más de 50 niños con descendencia indígena o sea con apellidos en primera línea indígenas, hay Mariguan, Maripan una morena de apellidos indígenas. Y los niños, aunque no lo crea, cuando hicimos el taller, lo hizo la señora Clara Espinado del Ministerio de Educación y los niños que más me ha costado que vinieran son los niños mapuches, como que se reniegan de su raza, de sus orígenes, quedamos copados de niños chilenos. Todos somos de descendencia mapuche de alguna manera, pero el hecho de tener apellido, no, yo me acuerdo de tener una niña y no hubo forma nunca, nunca, qué sé yo, pero porque le decía incluso la niña venía cuando llego a esta escuela, venía de una escuela bidocente indígena del interior de Temuco, traía 2 subsectores evaluados solamente y no hubo forma, ella renegaba de su descendencia y no hubo forma y en general los niños mapuches no participan.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Dos cosas importantes se desprenden: en primer lugar lo referido al funcionamiento de este programa y, luego, la concepción acerca de la validez de las “diversidades” que se ha instalado en la escuela.

Sobre lo primero, y respecto del desempeño del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se ejecuta en Chile más o menos desde 1996 en escuelas en que existe presencia de niños indígenas, en una investigación realizada (y ya comentada anteriormente) en la comuna de Cerro Navia (Poblete, 2002), que es una de las que mayor concentración indígena, especialmente mapuche, posee en Santiago, se constataba que en una escuela con aproximadamente 34% de niños indígenas, quienes mayores resistencias presentaban para participar en este programa eran precisamente los estudiantes de origen mapuche.

Las explicaciones posibles de este hecho radican en la constante discriminación que han vivido ellos y sus padres debido a su ascendencia indígena por parte de la sociedad mayoritaria.

Buena parte de los grupos originarios, sobre todo aquellos que radican en Santiago, prefieren ocultar su identidad y las manifestaciones explícitas de su origen debido al temor a la marginación.

Por otro lado, el funcionamiento de este programa en términos institucionales señalaba diversas dificultades de coordinación a nivel de los órganos comprometidos en su ejecución, sobre todo en temas como el financiamiento, la construcción de las propuestas, etc.

En relación al segundo punto señalado anteriormente, la participación de la escuela en este programa también genera un sentido limitado de lo que es la diversidad en sus autoridades y que coincide con los discursos sociales dominantes. Sólo se acepta el trabajo con la diferencia que nace de la presencia de los indígenas porque ellos son finalmente "chilenos". Aunque, como se sabe, algunas organizaciones mapuches, sobre todo aquellas que tienen un sentido mucho más militante respecto de su causa, declaran no ser pertenecer al Estado chileno y reclaman su autonomía política y territorial.

Como sea, eso descarta el trabajo con los peruanos. Es decir, se pueden hacer talleres de desarrollo de la cultura mapuche, se pueden incorporar elementos de su cosmovisión al currículum, se puede incluso integrar su lengua porque su estatus de "nacionales" les otorga ese derecho: pero ello no ocurre con los peruanos debido a que no "son parte" de ese espacio que se ha aceptado como propio, porque, finalmente, *"todos somos de descendencia mapuche de alguna manera"*.

Ello abre la discusión hacia la concepción de la diversidad existente en algunos centros educativos, conceptos que están vinculados a un fuerte sentido de nación que no reconoce incluso la diversidad en su propio seno: en rigor se acepta lo mapuche porque es parte del ser de la nación, de ahí que se les piense como chilenos y no necesariamente en su especificidad. Se trata, finalmente, de una idea "asimilacionista" que no reconoce o valora en su sentido originario, ni menos en su derecho a la autonomía, la presencia de los pueblos indígenas.

En relación con esto, en el capítulo siguiente se intenta profundizar en el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en ambas escuelas, iniciando la presentación con un tema que es central: el sistema educativo, y la vinculación que se establece entre escuela y discriminación.

Capítulo II
Sistema Educativo: escuela y discriminación

I. Diversidad y currículum

Si se considera que a nivel de la sociedad los discursos dominantes tienden a la promoción de exclusiones explícitas, no es de extrañar que en el ámbito de los centros educativos se reproduzcan los mismos patrones de comportamiento. Y esto está avalado por el hecho que los prejuicios se aprenden y que tanto la influencia del entorno familiar, en una primera etapa, como de la escuela, posteriormente, resultan determinantes en la adquisición de éstos en los niños.

O sea, existe, en principio, algo así como una caída libre de los discursos y prácticas sociales que tienden a la desvalorización de la diferencia hacia las escuelas porque éstas no establecen “filtros” que permitan su impermeabilidad.

Claro que tales discursos adquieren formas específicas dependiendo de las características de las escuelas y las maneras en que se expresa la diversidad. Sin embargo, en todos los casos subyace un elemento común: la profunda homogenización y uniformidad de la oferta curricular.

Como se sostuvo en la primera parte de este trabajo, el currículum tiene una fuerte apuesta por la selección y organización de la cultura, vale decir, “no es un proceso azaroso y neutro, sino que intencional, que compromete una visión de hombre y sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente.”¹⁹¹

Pues bien, esta mirada intencional del currículum implica que se desenvuelve sin atención a las condiciones culturales que definen el contexto concreto de los centros educativos, sino a través de discursos centralizados y uniformes que tienen finalmente un sentido etnocéntrico.

En tal caso, “el etnocentrismo ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro.”¹⁹²

Y ese es un ámbito dentro del cual se expresa la marginación de la vida cotidiana de la “diferencia”, anulándola o simplemente negándola en aquello que se constituye como mensaje “oficial” y “valido” a ser transmitido por la escuela. Se trata de entender que la mayor parte de los establecimientos niegan en sus prácticas cotidianas la diversidad manifiesta al interior de ellos.

¹⁹¹ Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultural en América Latina*. Santiago, PIIE, pág. 9.

¹⁹² Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE, pág. 11.

Si bien en el país existe la posibilidad de contextualizar medianamente el currículum y promover su descentralización en atención a las características culturales que definen a una escuela (principio de la pertinencia curricular), las capacidades para la construcción efectiva de planes y programas que cumplan con tales orientaciones todavía son incipientes y en muchos casos nulas, debido a factores como la falta de preparación del profesorado; los recursos necesarios; disposición, etc.; de manera que la casi totalidad de los establecimientos educacionales del país trabaja con la matriz curricular que emana del Ministerio de Educación. A ello habría que sumar que dicha matriz todavía es demasiado rígida y no incorpora orientaciones en torno a estos temas, de hecho, no se puede cambiar. Como señala este profesor:

“Ahí si que hay todo por hacer (en referencia a los programas de estudio), en lo curricular o con nuestros planes y programas estoy hablando de las orientaciones curriculares y metodológicas del Ministerio, no tienen hoy día un carácter integrador, pero ahí hay un trabajo técnico, pedagógico y político de decisiones de renovar el currículum, porque esta escuela si se acentúa su carácter multinacional, multiétnico, necesita cambiar, digamos cambiar y seleccionar los nuevos contenidos.” (Profesor Escuela República de Alemania).

Por otro lado, también están los objetivos transversales de la educación¹⁹³ que en lo sustantivo “miran a la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica.”¹⁹⁴

Los objetivos transversales consideran variables como el respeto por el otro, la inclusión de un discurso de género, el desarrollo de conductas democráticas y solidarias, etc. Sin embargo, la operacionalización de éstos en las prácticas cotidianas de las escuelas está aún en un nivel demasiado básico y carente de impactos directos.

¹⁹³ Estos fueron abordados en el capítulo correspondiente a la descripción del sistema educativo chileno.

¹⁹⁴ Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T. (2000) *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago, Universitaria, pág. 53.

Nuevamente, resaltan variables como la dificultad de los docentes, que han sido formados en su mayoría en un marco curricular distinto y claramente uniforme, para permear sus discursos y prácticas con este tipo de exigencias.

De hecho, algunos estudios¹⁹⁵ realizados para conocer el tratamiento e implementación de los objetivos transversales a nivel de las escuelas, indican que muchas veces sólo alcanzan un rol puramente figurativo a nivel de documentos y planificaciones, sin ningún tipo de intencionalidad clara o correlato que incida en la forma en que la institución, directivos, docentes, estudiantes y apoderados, se relacionan entre sí y con el entorno.

Como sea, el hecho es que existen ciertas bases que desde la “norma” o política buscan generar cambios a nivel de las prácticas cotidianas de los establecimientos, tanto en los contenidos o asignaturas que enseñan los centros, como en las formas de relación que se establece entre los diversos estamentos.

Claro que política o discurso político bajo ningún respecto se traduce en forma inmediata en acciones directas, menos en las condiciones actuales en que se deja a los establecimientos en libertad de acción respecto de la descentralización curricular (sólo es una sugerencia). Y he aquí que aparece un tema central en estas cuestiones y que pone en el centro del debate la importancia de las intenciones que expresan directivos y docentes al momento de enfrentar estas situaciones: me refiero a la disposición y voluntad de generar cambios a nivel curricular.

Con esto quiero afirmar algo que es completamente obvio, pero que no deja de tener sentido y actualidad: los cambios tendientes a promover la integración a nivel de las escuelas, que se enfrentan con estudiantes provenientes de grupos sociales y culturales diversos, están mediados en buena parte por la voluntad de sus autoridades para implementarlos y traducir discursos en acciones.

Muy pocas de las escuelas con presencia de niños peruanos en su interior tienen la intención de integrar, por ejemplo, contenidos propios de la cultura de origen de sus estudiantes. En general existe una visión que sostiene que son ellos, los peruanos, los otros, los que deben adaptarse a las características de la educación nacional.

En una escuela de la comuna de Santiago, consultado su director acerca de la posibilidad de modificar el currículum en atención a la presencia de los estudiantes peruanos, sostiene lo siguiente:

¹⁹⁵ Cfr. Padilla, L. (2000) Prácticas pedagógicas y la perspectiva de género en el contexto de la reforma educativa: dificultades y oportunidades. *Revista del Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad Arcis*, 3, 127-171.

“No, nosotros somos profesores, jefes técnicos, cuerpo de profesores y nosotros los tratamos igual que los niños chilenos, no es la idea esa que como la escuela Alemania¹⁹⁶ que cantan el himno, que el 29 de Julio respetan la independencia: aquí no, estamos igual como los niños chilenos nada mas respetarlos a ellos, y que respeten nuestros símbolos patrios, pero sin darle tampoco tanto auge a lo de ellos, estamos en Chile, Chile es un país que los acogió a ellos, entonces nosotros tratamos de imponer nuestras normas.” (Director Escuela República de Panamá).

En este relato queda de manifiesto un aspecto determinante acerca de la forma en que la escuela, y acaso la sociedad, enfrenta la presencia de peruanos: *Chile es un país que los acogió a ellos, entonces nosotros tratamos de imponer nuestras normas.* Tal como se señalara en el capítulo “nosotros, los chilenos”, existe una voluntad de asimilar y anular la diferencia a través de los discursos, valores, concepciones y estereotipos dominantes que ponen en evidencia el profundo etnocentrismo con el cual se reacciona frente a la presencia del otro.

Es más, la explicitación de la diferencia parece generar temores, más todavía si se hace patente a nivel del currículum, para el tratamiento de temas como la historia de los conflictos de ambos países:

“Yo pienso que no, sabe por qué, porque los chiquillos nuestros son medios... les cuesta para aprender, entonces de hecho la mayoría se quedan con lo que uno les enseña en el sentido en que la casa no se les da por buscar, por buscar información, nada, entonces eso a lo mejor yo no digo que fuera malo, pero yo pienso que a lo mejor en otro nivel en donde el niño sea capaz de discernir, de comparar porque aquí a los niños se les podría armar una confusión, por ejemplo yo no sé si es verdad o no pero a nosotros nos han dicho que en la escuela Alemania el día de la Independencia del Perú cantan el himno, yo no lo haría, porque si mi escuela fuera república del Perú yo le rindo homenaje al himno como lo hacemos nosotros y el día de la Independencia de (señala el nombre de la escuela) se hace el acto y todo los niños se aprenden el himno de (señala el nombre de la escuela) y lo cantan junto con los chilenos, pero creo que no corresponde, una porque la escuela no guarda el pabellón del Perú y creo que no

¹⁹⁶ La referencia es a la Escuela República de Alemania, objeto de estudio en esta investigación, que realiza una serie de actividades tendientes a la integración.

corresponde, yo no lo haría, yo no cantarí el himno del Perú aquí.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Lo que destaca de este relato es la suposición acerca de la incapacidad de los alumnos para discernir o comparar sobre las interpretaciones históricas frente a hechos comunes. Lo que está en juego es el supuesto que la “diferencia” genera confusiones en los niños y es un riesgo en su proceso de formación. Al respecto, la misma autoridad entrevistada sostiene:

“Cantarle la canción nacional, yo pienso que no, porque sabe que eso si que podría traer discriminación o envidia en los niños, porque usted sabe que los niños cuentan en la casa y los apoderados todos no son de los trigos limpios, entonces yo pienso que eso no, a lo mejor que el director los pudiera invitar, él no sé una delegación, saludarlos porque es su día, el día de su independencia, pero a ellos, no con todos.”

Nuevamente queda de manifiesto que existe un temor profundo acerca de acciones que tiendan a mostrar la diferencia como algo natural. Y celebrar la independencia del Perú, por ejemplo, es un acto que debe hacerse en la privacidad del despacho del director, *(que él invite a una delegación...pero no con todos)* y no mostrarse al resto de los estudiantes. Es decir, ocultar la diferencia, no hacerla evidente porque sus consecuencias son nefastas.

“Uno conoce a los niños, entonces a lo mejor muchos niños ni siquiera saben que su compañero es peruano porque uno no lo ha dicho, uno no pasa lista diciendo, Pedro Pérez de Perú, Pedro M. de Chile, no va así, sobre todo cuando están de 1° para arriba, los niños no saben de que país son, no saben y el hecho de mostrárselos yo encuentro que es contraproducente.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Por otro lado, acciones como cantar el himno o celebrar la independencia del Perú sólo tienen cabida en la medida en que el establecimiento tenga algún vínculo con el país, como tener su nombre *(si mi escuela fuera república del Perú yo le rindo homenaje al himno como lo hacemos nosotros el día de la Independencia de Panamá...).*

Se trata de una relación institucional y puramente administrativa que no atiende al contexto. Es decir, sólo hacen un acto el día de la independencia del país del cual reciben su nombre porque así se llama la escuela, aunque en ella no estudie ningún chico de esa nación ni menos reciba aportes o apoyos de tal país.

En otro ámbito, es interesante que a las autoridades de la escuela les preocupe la actitud de los chicos peruanos cuando se entona el himno nacional (de Chile):

“Hasta los peruanos son discriminadores porque a veces yo, les decimos abiertamente los niños no han cantado el himno nacional todos los lunes aquí y el peruano lo hace con respeto pero como a la fuerza, como que no le gusta, algunos incluso con las manos en el bolsillo, una actitud en el fondo... incluso sacamos todas las manos de los bolsillos, ellos tienen una actitud como de repente que ellos se hacen notar.” (Director Escuela República de Panamá).

Es decir, los niños peruanos son discriminadores porque no cantan el himno de Chile ni tienen una actitud de respeto al momento de su interpretación (sacarse las manos de los bolsillos). Así se ubican las responsabilidades en torno a la inserción adecuada de los chicos en ellos mismos y no en las conductas propias.

Los relatos elaborados por la responsable técnica de la conducción de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes al interior de la Escuela República de Panamá, muestran con claridad la total falta de voluntad para integrar contenidos y acciones que en el currículum formal den cuenta de la presencia de los chicos peruanos: el temor a la visibilidad de las diferencias son el argumento central, que además reproduce los discursos hegemónicos al respecto revisados en los capítulos anteriores.

Esto es más claro si se considera, como se explicara en el capítulo anterior, que la Escuela República de Panamá está inserta en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe¹⁹⁷, lo que significa que promueven el rescate de la cultural indígena, fundamentalmente mapuche.

La incorporación de contenidos propios de las culturas indígenas es posible por la presencia de niños mapuche. Pero el argumento de fondo que sustenta tal posibilidad, es que finalmente los chicos indígenas son chilenos y son parte de nuestra cultura, porque como se afirma desde el lugar común: *“todos somos de descendencia mapuche.”*

¹⁹⁷ Programa descrito en los capítulos anteriores.

Nuevamente es posible apreciar el fuerte etnocentrismo que caracteriza estos discursos, donde la diversidad que representan los extranjeros aparece como una amenaza frente a los valores constitutivos del ser nacional que debe ser excluida; aunque tal exclusión, bajo las propias concepciones, no signifique discriminación:

“Primero que nada es una escuela abierta a la diversidad que no discrimina a nadie, con valores humanista en un 100%, pensando en un ser humano como persona y más que nada esta es una escuela que nosotros estamos, nosotros hemos aprendido a conocer la pobreza y sabemos que la única manera de sacar al niño de la pobreza es dándole la educación, sacándolo del círculo vicioso de la pobreza porque no se trata que aquí venga un niño pobre sino que el niño pobre viene pero tiene que quedar con la mochila de sus problemas afuera.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Entonces lo que queda de manifiesto es que no existe la voluntad para ampliar los horizontes de lo que se entiende es la diferencia; porque de acuerdo a los relatos citados, hay diversidades que si se aceptan y otras que definitivamente no: el criterio final para dirimir cuales si y cuales no, parece ser la pertenencia al ser nacional: es decir, etnocentrismo.

A propósito de voluntades, una docente entrevistada afirmaba que desde la dirección del centro no existía una buena disposición hacia las iniciativas que incluyeran la cultura de los chicos extranjeros. De hecho, la escuela estaba en proceso de derivar a sus estudiantes peruanos en situación irregular hacia la Escuela República de Alemania.

El tema es que la falta de voluntad determina directamente las posibilidades de éxito de cualquier iniciativa tendiente a promover una mejor integración de los extranjeros.

La situación de esta escuela perfectamente puede extrapolarse al resto de los establecimientos que cuentan con presencia de niños foráneos, más si su número es menor respecto del total de estudiantes que asisten regularmente.

Lo importante de estas constataciones es que la capacidad de liderazgo del equipo directivo, dispuesto a las modificaciones al currículum, es un elemento que puede permear los discursos de los otros estamentos de la comunidad educativa. Sobre todo pensando en los padres y apoderados chilenos que muchas veces pueden ser contrarios a este tipo de iniciativas.

Un trabajo de equipo dispuesto a promover innovaciones debiera concluir en la incorporación al currículum no sólo de celebración de las fechas y eventos patrios del Perú, sino también en la entrega de contenidos específicos que permitan a los estudiantes conocer las visiones diversas acerca de hechos históricos que nos ligan como pueblos.

II. ¡Ay, las relaciones!

Los diversos estudios realizados en las escuelas nacionales señalan la presencia de prejuicios, estereotipos y formas explícitas de discriminación que marcan las relaciones entre estudiantes, y entre éstos y los docentes.

Tales antecedentes configuran un escenario difícil en cuanto a las formas en que los estudiantes aprenden a relacionarse con “otros” en un mismo espacio: si no hay lugar para la diferencia, cuando ésta emerge (y siempre lo hace), se producen conflictos entre quienes se insertan dentro del discurso dominante y quienes, por motivos de raza, etnia, clase social o nacionalidad, expresan sus identidades dentro de grupos subordinados.

En relación con esto último, un estudio realizado recientemente por la UNICEF (2004) sobre discriminación en el ámbito escolar señala que los estudiantes considerados en la muestra presentan niveles preocupantes de prejuicio, asociado fundamentalmente al género y la presencia de extranjeros.¹⁹⁸

Tal como en el caso de la encuesta de la *Fundación Ideas*, a quienes se les aplicó el instrumento -en este caso estudiantes de escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares no subvencionadas de tres regiones del país- se les propuso una serie de afirmaciones frente a las cuales debían reaccionar. Las dimensiones consideradas eran género; homosexualidad; raza/etnia; capacidad académica; discapacidad; apariencia física; religiosidad; nivel socioeconómico; VIH SIDA; tipo de familia; y extranjeros.

En relación a los temas inherentes a esta investigación, es decir, la presencia de extranjeros, se proponía lo siguiente:

- Los bolivianos son un pueblo de inferior cultura.
- Chilenos, peruanos y bolivianos somos iguales de capaces.

¹⁹⁸ Cfr. UNICEF (2004) *Convivencia, discriminación y prejuicio en el ámbito escolar*. Santiago, UNICEF.

- Nacionalidades que son inferiores a la chilena.

Los resultados generales indican que un 48% de los encuestados tiene prejuicios claros y abiertos hacia las personas provenientes de los países vecinos; un 46% de las niñas, niños y adolescentes considera que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena, destacando en orden decreciente, peruanos, bolivianos, argentinos y brasileros.

Otras conclusiones muestran que las mujeres tienen niveles de prejuicio estadísticamente menores que los hombres; los colegios particulares pagados también presentan inferiores grados de prejuicio que aquellos de administración pública y compartida; los alumnos de enseñanza básica son más prejuicios que sus pares de educación secundaria; y quienes profesan la religión evangélica, manifiestan mayores prejuicios.

Estas conclusiones son coincidentes con aquellas que indicaban que a nivel de la sociedad nacional los grupos socioeconómicos más altos presentan menores niveles de prejuicios, y que los años de estudio son una variable explicativa sobre éstos, de manera que resulta claro que los niños de colegios públicos manejen altos grados de prejuicios (en razón de su pertenencia a los grupos socioeconómicos bajos) y también debido a la menor cantidad de estudios que poseen (en tanto a mayor nivel educativo, menor tendencia al prejuicio). Lo claro es que las características del comportamiento social de los chilenos en torno a la presencia de los extranjeros, se reproducen casi exactamente a nivel de las escuelas.

En la misma investigación citada, consultados los estudiantes que participaron de la muestra acerca de si se han sentido alguna vez discriminados en la escuela, un 34% responde afirmativamente, señalando que quienes ejercen la discriminación son fundamentalmente sus compañeros (85%); profesores (19%); inspectores (7%), directores (3%) y personal de aseo (3%).

Otros estudios (Magendzo, 2000), esta vez centrados en las percepciones que existen al interior de las escuelas de parte de docentes y estudiantes acerca de la discriminación, concluye que los primeros elaboran las siguientes construcciones discursivas:¹⁹⁹

¹⁹⁹ Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) Percepción de la discriminación. En Magendzo, A. y Donoso, P. Ed. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM-PIIE, 64-75.

- a) La discriminación es una práctica ajena al deber ser de la educación y referida al orden ético: los docentes expresan que la discriminación al darse en la escuela genera sentimientos de impotencia y sufrimiento. Sin embargo, debido a que la sitúan en el plano de lo ético, la remiten más bien a conductas personales más que a las estructuras o prácticas institucionales.
- b) Las manifestaciones discriminatorias como parte del humor estudiantil: una de las características que define las expresiones de discriminación es el clima de humor en que se dan. De hecho las conductas de ridiculización y burla, a las cuales se asocia mayormente la discriminación, se perciben y se vinculan con el humor y con la broma, más que con prácticas propiamente discriminatorias.
- c) La discriminación existe en la sociedad y no al interior de la escuela: los docentes tienen una percepción clara acerca de los mecanismos de discriminación que operan en la sociedad, pero muy débil respecto de la forma en que éstos se reproducen en la escuela. Se ven a sí mismos como personas objetivas y neutrales que no facilitan la reproducción de comportamientos discriminatorios. No existe una conciencia acerca de los principios de selección y organización del currículum y la forma en que éste opera para generar discriminaciones, ni tampoco como las discriminaciones se establecen a nivel de aula y de la escuela.
- d) Los mecanismos discriminatorios empleados por la sociedad son los mismos que utiliza la escuela: los docentes perciben la existencia de ciertos mecanismos de reproducción de las discriminaciones que operan en las escuelas que no se diferencian mayormente a las que funcionan en las relaciones humanas en general.
- e) La escuela debe atender la diversidad: está claro a nivel de los docentes que la educación tiene poder sobre la formación de las conciencias en tanto funciona como mediación entre lo individual y lo social. De ahí la importancia de incorporar propuestas tendientes a la interacción con la diversidad sin discriminaciones.

Lo interesante de esta descripción es que los docentes entienden que las estructuras escolares, como el currículum y en general el funcionamiento institucional, no genera discriminaciones, tal como se señalara para el caso de la Escuela República de Panamá, donde se asumía que los chicos extranjeros debían adaptarse a los contenidos nacionales.

Muy por el contrario, ellos se definían como una escuela que no discrimina, precisamente, porque comprenden que dichas actitudes se sitúan a nivel individual y no en las propias prácticas: lo que explicaría la idea acerca que tales conductas radican a nivel de la sociedad y no en el propio centro. Esta convicción es interesante porque anula la capacidad de analizar las formas de funcionamiento interno, en tanto se asume que la responsabilidad sobre estos hechos siempre está fuera de la escuela, lejos, en un lugar indeterminado e impreciso al que se le asigna el nombre de sociedad, como si la escuela fuese inmune a lo que pasa fuera.

Como sea, lo cierto es que la falta de conciencia al respecto es un elemento que dificulta la concreción de modificaciones al currículum formal y las transformaciones que a nivel de prácticas institucionales permiten la visibilización de la diferencia y su inclusión activa.

Por su parte, los estudiantes reconocen que las formas en que se expresa la discriminación son las siguientes.²⁰⁰

- a) Molestar y poner sobrenombres: una de las maneras más claras en que los estudiantes ejercen discriminación entre sí, es a través de “molestar” al resto de sus compañeros. Y si bien se relaciona con el sentido del humor, en muchos casos se esconden acciones abiertamente discriminatorias. De lo que se trata, cuando se ejercen este tipo de acciones, es que quien molesta debe asegurarse que el molestado lo perciba y lo vivencie.
- b) Alejar al otro: el alejarse tiene relación con la ubicación espacial entre las personas, de manera que no hay que aproximarse o hay que retirarse del lado de quienes poseen alguna característica o condición sujeta a discriminación, precisamente, para no ser discriminados o identificados con esas características.

²⁰⁰ Cfr. Cerda, Ana María y Toledo, Maria Isabel (2000) La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes. En Magendzo, A. y Donoso, P. Ed. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM-PIIE, 77-108.

- c) Tener lástima: muchos de los actos discriminatorios se intentan evitar a través del sentimiento de lástima hacia quienes sufren este tipo de conductas. Y si bien no compensa el acto discriminatorio, al menos tranquiliza las conciencias.
- d) Resaltar lo negativo y comparar: los estudiantes en general perciben que este tipo de discriminación está fundamentalmente asociada a los docentes. Son ellos quienes realizan comparaciones entre las capacidades de los estudiantes, con las consecuencias que ello implica para los afectados, sobre todo cuando se trata de características negativas.
- e) Reiteración: la discriminación es un acto que para alcanzar su verdadera existencia exige pasar más allá de un acto puntual y adquirir un estatuto de permanencia al interior de las escuelas.

En una de las escuelas con presencia de niños peruanos, una madre relata lo siguiente:

“El problema es que aquí desde que llegó tenía el problema de las niñas cuando no quieren jugar con ella, se quejaba de que en el colegio no jugaban con ella. De que las niñas no compartían con ella, que no jugaban, que le decían peruana vete de aquí, y otros insultos de que los niños suelen ser crueles, para lo cual a todo padre nos molesta eso, pero es algo que lamentablemente no se puede remediar de un día para otro y nosotros lo que hemos optado por hacer, es hablarle mi marido y yo, decirle que bueno que no sufra por eso, los niños poco a poco la van a conocer y que tenga paciencia, que si un niño no quiere jugar con ella, que juegue con otro, entonces ella me dice, pero mamá ninguno quiere jugar conmigo y ella se aísla y eso fue el problema. Entonces trate de hablar con la profesora de ella y para explicarle que de repente de alguna manera interviniera socialmente.”
(Madre peruana).

Este relato es coincidente con aquello que señalan los estudios en cuanto a que los niños tienden a aislar a los otros (quienes encarnan la diferencia), a marginarlo de las actividades cotidianas como juegos, grupos de estudio, etc. Por otro lado, también es explícito el mal trato en términos de lenguaje a través de insultos.

Dentro de las posibles soluciones aparece el diálogo y apoyo permanente de los padres, pero también está la posibilidad de acudir a los profesores (como explica la señora), con el fin de obtener algún tipo de ayuda. Sin embargo, mi impresión es que tales acciones carecen de un impacto definitivo si no van acompañadas con una política de escuela de promoción de la integración.

De hecho, en el centro en que se educa esta chica no existen iniciativas concretas en tal sentido, lo que dificulta las posibilidades de éxito en la solución de las problemáticas descritas, haciendo que las acciones individuales de los docentes se diluyan en un espacio que supera su capacidad de incidencia.

De ahí que se trate de lograr que todos los estamentos se involucren en la promoción de mejores formas de relación y en la erradicación de las trabas que impiden el normal desarrollo de todos los estudiantes.

El caso citado corresponde a una niña peruana y si bien indica una constante, también es posible encontrar casos como el siguiente:

“Mi caso fue diferente, a mí me trataron muy bien, nunca me han dicho peruano tal por cual, desde el primer día yo pensaba, tenía ese temor porque si escuchaba que les pegaban a los niños, yo no quería venir al colegio pero entré y me preguntaron como era mi país, que comía, ahí no tuve esa desgracia.” (Niña peruana).

Esto puede explicarse debido a que el primer grupo de referencias para las chicas son, precisamente, las mismas chicas y, tal como muestran los estudios citados, éstas tienen menos propensión a la discriminación. Pero a ello habría que agregar una variable extra: en el centro donde se educa esta última niña, existe un proyecto de integración y la permanente atención de profesores y directivos a situaciones que pudiesen atentar contra su proceso de escolarización.

Los varones, por su parte, refieren conflictos mucho más fuertes que llegan incluso a la agresión física:

“O sea cuando estaba a la salida me querían agredir y yo me ponía fuerte. O sea me empujaban, yo me paraba y les decía qué pasaba y ellos se agarraban, veían y me decían, peruano...culiao me decían, no y yo agarraba y le decía no me

molesten, tu no sabes que te puede pasar a ti también, te puedes ir a otro país y te puede pasar cualquier cosa y ahí se quedaron quietos...” (Niño peruano).

“El primer día llegue acá me sentía extraño, me molestaban, me golpeaban...”
(Niño peruano).

“Cuando yo llegue acá entre todo tuve buena acogida, pero muchos me molestaban, tuve que hacerme respetar...” (Niño peruano).

En los casos citados se expresa con claridad una de las formas más evidentes de discriminación: el molestar al otro, lo que constituye una agresión psicológica, y los intentos de violencia física.

En el primero de éstos, suele ocurrir que los niños traten a los extranjeros no por su nombre sino por el gentilicio, en este caso peruano, al cual agregan algunas expresiones soeces para completar la intención de agredirlo: *peruano culiao*.

Pero también puede pasar que los docentes, para referirse a los niños peruanos, los tratan con la expresión genérica *peruanitos*: término que aparece con frecuencia en casi todas las entrevistas realizadas en las escuelas.

Y si bien en el lenguaje nacional abundan los diminutivos y son comunes en el trato cotidiano, no deja de ser significativo que se utilice este tipo de conceptos que, aunque no tienen una carga necesariamente negativa, sí apuntan a señalar una cierta disminución y lástima.

En todos los casos, las consecuencias y sentimientos que provoca la discriminación a nivel de los estudiantes se dejan sentir en diverso ámbitos. En términos concretos, estos pueden ser caracterizados como sigue:²⁰¹

- a) No reconocimiento: muchos de los estudiantes que han sufrido discriminación tienden a negar los sentimientos asociados a ella. Esto podría explicarse por la necesidad de ocultar el dolor que estas prácticas originan. Cerda y Toledo (2000) señalan que esto guarda estrecha relación con la dificultad de tomar conciencia de la existencia de la discriminación como un hecho social. Para el caso de los chicos peruanos, no hay temor en señalar que en efecto existe la

²⁰¹ Cfr. Op. Cit.

discriminación, esto, porque lo viven como un hecho cotidiano a nivel de los barrios en los que habitan y también en las escuelas a las cuales asisten.

- b) Malestar: evidentemente, las personas que sufren discriminación expresan un malestar que es función tanto de la conciencia que se tiene al respecto como de la intensidad de la acción discriminadora (agresiones verbales, físicas, etc.). Los entrevistados claramente expresaban su malestar, tomando en cuenta que fueron o son víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros en los niveles señalados.
- c) Soledad: en las páginas precedentes se afirmaba que los estudiantes asociaban la discriminación al alejamiento, lo que produce sensaciones de soledad en los afectados. Esto es más claro cuando no existen grupos de referencia que permitan a los chicos encontrar apoyos. En el caso de los peruanos esto puede ser distinto porque encuentran solidaridad en su grupo de pares, es decir, los otros peruanos que asisten a los mismos establecimientos, solidaridad nacional.
- d) Humillación: tras la humillación hay una fuerte asociación al poder que ejerce el discriminador sobre el discriminado. Cuando las discriminaciones las ejerce un grupo mayoritario frente a otro minoritario, la sensación de impotencia y humillación es mayor. Y esto es parte de la experiencia cotidiana de los chicos peruanos, pero no sólo de ellos, sino también de cualquier persona que ejerce su identidad y ésta no guarda relación con los discursos dominantes.
- e) Impotencia y rabia: en directa relación con la sensación de humillación, se encuentra la impotencia y la rabia, asociadas éstas a una fuerte idea de arbitrariedad.

Las formas de abordar estas situaciones en las escuelas varían de acuerdo a la gravedad o intensidad de ellas, sin embargo, cualquiera sea la manera en que se expresan, requieren de acciones concretas tendientes a su superación. Para ello es preciso que tanto las autoridades escolares, los profesores, estudiantes y padres tomen

conciencia acerca de la necesidad de corregir o modificar las conductas discriminadoras y proponer formas de integración activa.

De parte del Ministerio de Educación, existe una normativa que penaliza fuertemente cualquier acción discriminadora al interior de los centros donde se educan chicos extranjeros. Pero ello no es suficiente: deben ser los propios establecimientos los que promuevan mejores relaciones. Nuevamente, la disposición es un factor determinante en el éxito de tales iniciativas.

Un ejemplo interesante es el llevado a cabo por la Escuela República de Alemania, que a través de la inclusión activa de los chicos peruanos y su acervo cultural en la cotidianeidad del centro, ha promovido una mejor integración. Además, ello ha ido acompañado con una fuerte motivación valórica de respeto.

“Cuando vimos que empezaban a ingresar más cantidades de alumnos peruanos, cambiamos el swich con los niños, comenzamos a incentivarlos mucho en la parte valórica y lo fueron entendiendo, ahora por cada 3 chilenos hay un peruano, se han incorporado bien entre ellos, no hay discriminación notoria para nada, para nada, entienden los muchachos, se entienden.” (Director Escuela República de Alemania).

Al menos en esta escuela las agresiones que ponían en cuestión la aceptación e integración se modificaron gracias a la intervención de los docentes y directivos que también han elaborado normas disciplinarias drásticas para aquellos estudiantes que incurrieran en faltas hacia los niños peruanos.

“Bueno, para que vamos a estar con mentiras, hay también una situación administrativa de aquí, la disciplina se marca, y el que le pega a un peruano se va con sanción, porque si no se quiere entender por lo que es la buena, es decir, en sentido lo que es aceptar las normas, los valores espirituales, lo que es la fraternidad, lo que es la hermandad, entonces hay que aplicar disciplina, pero en general no tuvimos mayores problemas, tuvimos que aplicar algunas normas disciplinarias, pero en general los chicos se fueron acogiendo, incorporando, como era una masa tan grande que empezó a llegar, entonces fueron perneando todo el quehacer del colegio y en general no tuvimos inconveniente.” (Director Escuela República de Alemania).

De hecho los mismos alumnos peruanos señalan con claridad que las conductas iniciales de discriminación que recibieron al momento de insertarse en la escuela, han cambiado. Las observaciones realizadas confirman esta situación.

Más adelante se presenta la experiencia de este establecimiento en relación a los temas abordados hasta ahora. La conclusión luego del trabajo de campo, es que la Escuela República de Alemania, en tanto que ha promovido una serie de acciones de integración, logró modificar, en alguna medida, las representaciones que existentes hacia los extranjeros permitiendo mejores relaciones de respeto y cooperación entre estudiantes chilenos y peruanos.

En los capítulos siguientes trabaja en relación al proceso de escolarización que viven los estudiantes peruanos en nuestro país.

Capítulo III
De nosotros y de ellos: cómo somos, cómo son

I. Aspectos generales

Referirse al proceso de escolarización de un grupo de estudiantes, en este caso los peruanos, tiene sentido a propósito de la necesidad de aportar en la comprensión de los factores que caracterizan su grado de inserción en escuelas que responden a los parámetros de la sociedad dominante. Se trata del análisis de los temas que determinan su instalación, en sentido amplio, en establecimientos que no han sido pensados originalmente para ellos, sino para el conjunto de estudiantes que se inserta en la cultura mayor del país de acogida.

Todo esto tiene actualidad a propósito de la importancia que asignan las diferentes disciplinas que trabajan dichos temas al proceso de escolarización que viven los chicos pertenecientes a los grupos minoritarios.

Y, claramente, bajo el concepto genérico de “proceso de escolarización”, es posible tratar un si número de aspectos que refieren parte de la vivencia de estos chicos, para aportar en la explicación de tales fenómenos y en la elaboración de estrategias de intervención.

En términos globales se ha optado por trabajar algunos de los elementos constitutivos o variables de lo que se entiende es parte del proceso de escolarización: la forma en que los chicos llegan a la escuela; las motivaciones de ésta para promover su integración; y los conceptos y percepciones que existen sobre ellos y sus padres.

Cada una de estas cuestiones da cuenta en parte de un concepto mayor. Por eso, en este capítulo y en el siguiente también se abordarán dos temas que complementan la información ya presentada: por un lado lo referido al rendimiento o desempeño académico y, por otro, el grado o nivel de integración que han alcanzado en la escuela.

Si bien están mutuamente relacionados, para efectos analíticos conviene hacer la distinción, de manera de presentar el primero como la capacidad de los chicos para responder a las exigencias propias del desarrollo escolar, en cuanto a niveles de preocupación por el estudio, grados de éxito, expectativas etc. Por su parte, hablar de integración implica tratar tanto con las actividades que realiza la escuela para generar la incorporación efectiva de sus estudiantes, y la forma en que es llevada a cabo, como la manera en que los chicos perciben y se hacen parte de tales acciones. Tal punto es el nexo que nos lleva directamente a la Escuela República de Alemania como centro educativo que promueve acciones para la integración.

Ambos temas permiten configurar el escenario general dentro del cual adquiere sentido la presencia de los estudiantes extranjeros en escuelas pensadas para chilenos, y la voluntad que exista para su incorporación efectiva.

II. Cómo son los otros...

Uno de los aspectos inherentes a la presencia de los extranjeros en las escuelas, es el que dice relación con la forma en que la institución los percibe, tanto a los padres como a los estudiantes. Evidentemente, esto es importante porque las construcciones simbólicas que la escuela y sus estamentos elaboren acerca de éstos, determina en algún grado su desempeño académico y sus posibilidades de integración.

Conocido en términos más formales como “profecía autocumplida”, este concepto refiere a las expectativas que tanto profesores como directivos desarrollan acerca de los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios. Como se afirmara en el marco teórico, según Jordán (1994) si la escuela consigue de sí misma actitudes positivas en relación con sus alumnos y la enseñanza en situaciones en que la diversidad es explícita, entonces, las posibilidades de éxito de aquéllos están garantizadas en buena medida. Por eso tiene sentido revisar cuáles son los conceptos e ideas presentes en las escuelas en cuestión.

II. 1 Los estudiantes

En las entrevistas realizadas a los diversos actores, tanto en la Escuela República de Alemania como República de Panamá, se les solicitó que pudieran realizar una descripción de la forma en que ellos perciben a los chicos. En general, todos los discursos coinciden en destacar características positivas:

“Los niños peruanos en general son niños muy respetuosos, niños que llegan muy tímidos pero que se adaptan con facilidad al concepto del vivir, en general son muy respetuoso de las normas establecidas, a lo mejor porque no decirlo un poco por temor, un poco por temor porque en general nuestra sociedad es discriminadora, Chile yo diría que es un país que discrimina, observamos con gran atención un negrito que llega al país o un rubio muy blanco también lo observamos y lo catalogamos y le colocamos sobrenombre, los peruanos llegaron un poco temerosos, llegan un poco temerosos a Chile tal vez por esa discriminación profunda que tenemos hacia ellos...son respetuosos, cumplidores de las normas,

en general su proceso de aprendizaje, en general es bueno, una de las características muy importantes de ellos que tienen muy buena dicción, hablan muy bien, pronuncian muy bien, han contribuido también al colegio en cuanto a la participación que tienen los eventos...en prácticamente todos los actos participan niños peruanos, son participativos, son respetuosos, cumplen con sus horas de llegada.” (Director Escuela República de Alemania).

Lo positivo es que son, la mayoría, muy respetuosos, son tranquilos, salvo uno o dos por ahí que son más inquietos, pero en general son tranquilos, son quietos, son responsables y las mamás cuando tienen una, las que yo conozco son bien comprometidas con los niños...” (Director Escuela Republica de Panamá).

A partir de estos relatos es posible extraer algunas ideas que, como se señaló, también están presentes en los otros actores entrevistados.

A. El respeto

Un primer elemento es el que refiere el *respeto* que caracteriza el trato de los estudiantes peruanos. En efecto, se señala que tienen un desarrollo mayor que los chilenos en cuanto a este valor. Y si bien es evidente que el hecho de provenir de otro país los hace actuar con mayor “cuidado” o “cautela” al momento de enfrentar y desenvolverse en una realidad distinta a la propia, parece más bien que es un rasgo adquirido a partir de la formación y los procesos de enculturación en el país de origen. Una de las monitoras peruanas del Colectivo Apila Infancia, señala lo siguiente:

“Hay cierto código cultural en el caso de los peruanos que es distinto a los chilenos, por ejemplo los peruanos por lo general no hablan groserías, y eso está culturalmente sancionado, son como mucho más ordenados, más respetuosos, el tema que vienen al taller peinados, limpios, contrariamente al niño chileno que viene como se le ocurre...”

Lo claro es que el respeto en el caso de la escuela tiene un doble sentido: por un lado, referido al trato con sus pares, profesores y directivos y, por otro, en la adaptación a las normas.

En relación con lo primero, uno de los aspectos más importantes es el lenguaje utilizado para entablar relaciones con los compañeros. Y esto es un rasgo distintivo porque los chilenos son mucho más groseros y soeces en su uso cotidiano. De hecho, expresiones como “huevón” o “huevá” son prácticamente manejadas por todos los nacionales, en las situaciones más diversas y en forma transversal a las clases sociales, funcionando como una suerte de categoría trascendental convertible con todo *lo que es*.

“Lo que sí es rescatable y que se están echando a perder acá porque eso hay que reconocerlo, es el lenguaje, ellos tienen un muy buen lenguaje, hablan muy bien, modulan muy bien, jamás dicen un pa,²⁰² siempre es un para, pero aquí se están echando a perder, están tomando el lenguaje de chileno, los garabatos de los chilenos, pero hay muchos niños que llegan que hablan muy bien se notan no sé si es propio de su cultura, porque independientemente que tengan o no educación hablan bien, pero después ya no se notan.” (Escuela República de Panamá).

Acostumbrados los profesores y directivos a las dificultades en la expresión de los chilenos, incluso a la pobreza de su vocabulario²⁰³, llama la atención que los niños peruanos hablen bien y se expresen mejor que el promedio de los nacionales, *independientemente que tengan o no educación*. Este comentario es interesante porque más allá del reconocido y florido castellano que hablan los peruanos, indica que las familias en sí desarrollan la labor de formación del lenguaje y vocabulario de sus hijos, lo cual, evidentemente, es función del nivel de estudio de los padres y las forma en que ejercen la educación.

Tal como se indica en los capítulos correspondientes, un 33% de las familias encuestadas señala que posee educación secundaria completa y un 42% superior incompleta. A diferencia de los chilenos cuyo mayor porcentaje se ubica en las categorías secundaria incompleta (28%) y secundaria completa (28%). Sólo un 8% afirma no haber completado la educación superior.

Como sea, es patente la preocupación por la pérdida de esa capacidad de expresión de los peruanos al momento de vincularse con nuestros estudiantes.

²⁰² La referencia es a la tendencia propia del castellano chileno a acortar las palabras.

²⁰³ Se calcula que un estudiante promedio de educación básica no maneja más allá de 400 palabras.

Sin embargo, es claro que la incorporación de palabras y groserías propias del habla cotidiana responde más bien a estrategias de adaptación frente al nuevo contexto y a la intención de no sentirse distintos por la forma en que hablan.

De hecho, algunos chicos peruanos tienen plenamente incorporadas las expresiones que caracterizan a sus compañeros para *darse a entender mejor*: en ello se juega buena parte de sus posibilidades de aceptación e integración.

En la observación que se hizo en las horas de esparcimiento, se apreciaba que en efecto muchos de los niños utilizaban las mismas palabras que sus pares chilenos, aunque esto era más claro en los hombres que en las mujeres: expresiones como “*huevón, toca la pelota*”, son propias de juegos masculinos como el fútbol. Y digo masculino porque si bien existen mujeres que participan de este tipo de actividades, no han desarrollado todavía el lenguaje propio del momento recreativo.

La utilización de este tipo de expresiones todavía se mantiene a nivel de los espacios de recreo, porque en las salas de clases, de acuerdo a lo que señalan los profesores, los estudiantes peruanos no recurren, salvo excepciones, a palabras consideradas soeces.

De hecho, en la entrevista grupal realizada junto con los alumnos inmigrantes, en ningún momento surgieron términos de esa naturaleza, los que sí aparecen en el caso de los chilenos. Incluso, luego de mi insistencia, uno de los estudiantes se animó a señalar cual era el calificativo que utilizaban sus compañeros chilenos para designarlo: peruano culiao.

Las sanciones sociales en el país de origen hacia los niños que utilizan malas palabras son fuertes, e incluyen muchas veces el castigo físico por parte de los padres, cuando son sorprendidos. Del mismo modo, tanto el respeto hacia la autoridad del profesor como a la institución escuela, exigen un manejo adecuado de las palabras y expresiones cotidianas.

Es claro que la forma de expresarse de los niños ha sido un elemento que ha generado sorpresa en las escuelas en que se educan, esto, porque las comparaciones en relación al uso del lenguaje que hacen los chilenos son inevitables y permiten hacer claras distinciones entre unos y otros.

En todos los casos lo que subyace más allá de la correcta utilización del castellano, es el profundo respeto que les ha sido inculcado y que debe ser ejercido sobre todo en sus relaciones con espacios institucionales como la escuela y quienes en algún grado representan o son parte de esa institución

De ahí que el respeto hacia sus pares, como hacia los profesores, también es un elemento constitutivo de la personalidad y de las costumbres que les han sido enseñadas en el país de origen.

La clara distinción de roles al interior de la familia (padre proveedor y madre dueña de casa), y la promoción del respeto hacia los padres, como figuras cuya autoridad es indiscutible, genera en los niños una primera aproximación hacia el desarrollo de este tipo de actitudes. La palabra de los padres se constituye en ley que todo el grupo familiar debe acatar. Para un niño resulta inimaginable cuestionar lo que señalan los padres.

“Yo me acuerdo que en mi casa mi papá mandaba y uno tenía que obedecer porque así era. No era posible discutir lo que él decía, él siempre mandaba y tenía la última palabra. Si no, a veces te pegaban una bofetada y nadie iba por la otra.”
(Monitora peruana Colectivo Apila Infancia).

La estructura tradicional de buena parte de los hogares peruanos, sobre todo de clase media y baja, prioriza una estricta formación que se basa en el respeto hacia las normas que imponen los padres, además del uso de un lenguaje correcto para dialogar al interior del espacio familiar.

Se trata de una educación que ubica en el centro a los adultos como figuras que tienen el poder para decidir lo mejor para el conjunto de la familia, por eso, poseen la autoridad para establecer las normas propias del grupo y exigir su respeto, porque las decisiones que se toman están cargadas de una legitimidad indiscutible.

De ahí que los chicos también reproduzcan tales conductas en el trato cotidiano con sus pares y sobre todo con otros adultos, como ocurre en el caso de la escuela y demás espacios de inserción.

Por eso no parece extraño que luego, una vez enfrentados al sistema educativo, sean los profesores quienes asumen un rol similar al de los padres, nuevamente cargado de la legitimidad que le otorga su condición de adulto y más si se considera que posee la autoridad propia de su cargo.

Es decir, los docentes tienen una doble condición frente a los chicos: la que se desprende por el hecho de representar una suerte de figura paterna al interior de las escuelas y aquella que nace de su condición de autoridad avalada por un sistema y una institución: la escuela.

Muchos identifican a sus establecimientos como su segundo hogar y a los profesores como una suerte de autoridades familiares que al menos en ese espacio poseen las mismas atribuciones que sus padres. En todos los casos, el respeto es la actitud que media todo tipo de relación en ese y otros ámbitos.

Como segundo elemento, se hablaba del respeto a las normas. Aquí la referencia es a la capacidad efectiva de aceptar los códigos de comportamiento establecidos por las escuelas para ordenar la convivencia cotidiana. Esto es todavía más importante en la medida en que el sistema educativo chileno genera diversos mecanismos de control disciplinario para garantizar el “buen funcionamiento” del trabajo escolar, y sanciones tipificadas para cada una de las faltas cometidas (suspensiones; padres citados; casos de alumnos discutidos en el consejo de profesores; expulsiones, etc.).

Para el caso que nos ocupa, ninguno de los entrevistados indica que los chicos peruanos presentan conductas que no guardan relación con los códigos de conducta, más allá de hechos puntuales que se atribuyen únicamente a conflictos sin importancia dentro de un marco general.

“Mira, son muy agradecidos, son obedientes, sí hay algunos que necesitan quien los dirija, como también nosotros tenemos algunos niños chilenos que son un poco conflictivos, pero ellos no.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

“Se adaptan bien a las normas y a lo mejor podríamos decir que son más respetuosos que los chilenos.” (Jefa UTP establecimiento educacional de la comuna de Santiago).

“Lo positivo es que son, la mayoría, son muy respetuosos, son tranquilos, salvo uno o dos por ahí que son más inquietos, pero es normal, pero en general son tranquilos, son quietos, son responsables.” (Director Escuela República de Panamá).

Al interior de la sala se portan súper bien, siguen las instrucciones y participan en todas las actividades y tareas que uno da. En ese sentido no hay problema.” (Profesor Escuela República de Alemania).

Aquí lo que se hace evidente, a propósito de lo señalado en el marco teórico, es que la *disposición del grupo* es un argumento central para la adaptación. En efecto, en ese contexto los estudiantes peruanos no tienen mayores dificultades con las normas definidas en las escuelas, porque el concepto de respeto que tienen internalizado a través de la acción de sus familias y las instituciones educativas en el país de origen, les permite funcionar adecuadamente dentro de los marcos que rigen el comportamiento de las escuelas. Vale decir, son los patrones culturales propios los que marcan el devenir de su comportamiento en el país de acogida, patrones que en todos los casos les permiten un fácil desenvolvimiento porque los tienen incorporados y son parte de la formación que han recibido.

Lo importante es sostener que el proceso de adaptación a las normas y el ejercicio respetuoso de sus relaciones, no es necesariamente una estrategia de integración, sino más bien la puesta en evidencia de prácticas culturales fuertemente arraigadas que se replican tanto en las escuelas como en sus espacio cotidianos de vinculación.

Un dato interesante: la modificación de los roles familiares que ha supuesto el proceso de migración, sobre todo en hogares con mujeres jefas de hogar, no se ha traducido necesariamente en la transformación de la autoridad legítima de ellas frente a sus hijos. Es decir, si párrafos atrás se afirmaba que en el país de origen existía un marcado respeto hacia los adultos, especialmente el padre, la mutación de la estructura de los hogares una vez en Chile no ha producido alteraciones en ese sentido. Actualmente, son las madres o el conjunto de adultos que rodean al niño, quienes representan la autoridad legítima.

En algunos casos, como fenómeno característico del proceso de reunificación familiar, muchas madres que estuvieron separadas durante años de sus hijos, actualmente si bien asumen un rol de autoridad al interior de los hogares (el que en el país de origen fue practicado por los adultos al cuidado de los niños), señalan que no se sienten preparadas para ejercer su rol materno. Y aunque sobre esta situación no se indagó en profundidad, de acuerdo a algunos informantes, serían éstas madres las que con mayor frecuencia utilizan estrategias represivas para el control de sus hijos.

Se trata de mecanismos que se traducen en agresiones frecuentes, más claramente, violencia física que tiene por objetivo reforzar en los niños la convicción acerca del rol de autoridad de los adultos a su cuidado. Una idea bajo la cual la violencia es el medio de legitimación.

Como sea, no es posible cuantificar esta situación debido a la falta de información fidedigna al respecto, baste el hecho para señalar que en todos los casos, el refuerzo de la costumbre que sitúa a los adultos y las condiciones que éstos imponen como acciones efectivas e indiscutibles, se ejerce a través de diversos medios, incluida la violencia física.

Claramente, la escuela se hace receptora de tales convicciones las que se refuerzan por el peso de una tradición que viene desde el país de origen y que se replica una vez en Chile en forma independiente a las modificaciones y nuevos roles que, para ellos y sus padres, que ha supuesto el proceso de inmigración.

Sin embargo, también destaca un hecho que genera distinciones en relación a los chilenos: me refiero a la participación en los eventos de carácter social que organiza la escuela y que da cuenta, para el caso de los peruanos, del desarrollo de un alto sentido de comunidad.

B. Participación en los eventos

Efectivamente, en muchos de los relatos producidos en las escuelas y señalado como un aspecto importante, se destaca la alta participación que tienen los estudiantes peruanos y sus familias en los eventos escolares, situación que claramente marca diferencias si se compara con el comportamiento de sus pares chilenos.

En el grupo focal realizado junto a los estudiantes, comentaban que su proceso de escolarización en Perú estaba acompañado de numerosas actividades extraprogramáticas de carácter social como la banda instrumental que desfilaba en las fiestas públicas (no sólo de la escuela sino del barrio o del pueblo en el cual habitaban); los grupos musicales; de baile; etc., que hacían sus presentaciones en instancias junto a sus comunidades locales. O sea, eran expresiones de carácter masivo que no sólo implicaban su entorno inmediato, sino un espacio mucho más amplio cuyo ámbito de difusión alcanzaba en algunos casos al pueblo entero.

Por eso, en los distintos actos que se realizaron a lo largo del año en la Escuela República de Alemania, sobre todo ceremonias oficiales con presencia de autoridades políticas, hubo una activa participación de estudiantes peruanos, en los grupos folclóricos y de baile, además de otros de carácter literario (por ejemplo, algunos estudiantes mostraron sus escritos que daban cuenta en parte de su experiencia de vida). Y si bien, en este caso, se explica por la intención de la escuela de integrarlos en todo su quehacer, también encuentra justificación en una voluntad explícita de los estudiantes por participar.

En la presentación de fin de año, como cierre de las actividades del periodo académico, cada uno de los talleres de actividades extracurriculares que mostraban sus avances y progresos (baile, fútbol, básquetbol, folclor, etc.), contaba con presencia de chicos peruanos.

También, en la premiación realizada en tal ceremonia, muchos de los niños reconocidos por la escuela en temas como participación; mejor compañero; esfuerzo; solidaridad; eran de tal nacionalidad.

Sin embargo, lo más interesante de todo es que la Escuela República de Alemania ha sabido canalizar la voluntad de participación de los chicos en actividades que tienden a su integración y a su mejor desempeño académico.

Es decir, existe una clara intención de tomar el potencial presente en los estudiantes y darle un sentido provechoso para ellos que además les facilite su incorporación, lo que hace parte del proyecto de acogida que ellos implementan:

“A partir del 2003 con la llegada de más chicos se comenzó a considerarles importantes, primero porque tenemos una escuela bicultural, segundo hacer que ellos se sintieran partícipes y al igual que el resto de los compañeros, y se empezó a conversar con ellos, cuáles eran sus intereses por ejemplo, su nacionalidad, cuándo era su independencia, se pensó en considerar esos aspectos de tal manera que el niño sintiera que no estaba fuera, en otro país, sino que también se integrara, como que la escuela también les consideraba su valores, su aspecto cultural, su independencia, sus canciones, etc. Porque hicimos una actividad donde ellos también participaban, en concurso, en la parte canto, pictórica, en la parte de historia y así se ha ido integrando por lo tanto ya este sería el 3er. año en el cual ellos y nosotros celebramos su independencia. Este año está programada para agosto y eso implica que ellos nos dan a conocer a nosotros, por lo tanto ellos aprenden de Chile costumbres, tradiciones y la parte de historia y nosotros a la vez aprendemos de ellos también.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

“Ellos participan en todos los eventos, no hay discriminación de ningún tipo, participan en los eventos deportivos, en los artísticos, en los culturales, en los

históricos, como decía recién ganaron unos niños de 8°, Necesur creo que es el apellido, no recuerdo, ganó el concurso histórico, es decir tuvo que hablar sobre el combate naval de Iquique y el mes del mar, hay cantidades de niños que a mí me sorprendieron, bueno que también ya a estas alturas no es motivo de tanta sorpresa, cantidades de niños que han ganado primeros y segundos lugares en los distintos concursos que hemos participado, ellos no tienen ningún inconveniente...y el currículum se ha adaptado y se les permite todo lo que es su ambiente de culturalidad. En días pasados tuvimos una exposición sobre el mes del mar y niños y apoderados peruanos participaron con platos típicos, con platos típicos de Perú que fue súper lindo, yo en mi vida había visto tanto platos típicos peruanos...porque prepararon unos platos preciosos, bien adornados, ceviches, platos con camotes, con ají, unas cosas no sé medios picantes...es un aporte a lo que es la biculturalidad, es una aporte importante para nosotros eso, así que yo creo que estamos recontentos con los cabros.” (Director Escuela República de Alemania).

Lo interesante de esta experiencia es que la escuela ha sabido aprovechar esa voluntad de participación para lograr una mejor integración, porque ellos como institución tienen la intención de acogerlos. Y esto es central: como se ha dicho anteriormente, la disposición es uno de los factores claves en la promoción de cambios e innovaciones que tiendan al mejor entendimiento entre diversos en un mismo espacio.

Por otro lado, no sólo participan en eventos recreativos sino también aquellos que hacen parte de los contenidos curriculares o asignaturas, por ejemplo, presentando historias vinculadas al mes del mar.²⁰⁴

Sin embargo, la Escuela República de Panamá si bien genera espacios para la participación, no los utiliza con la finalidad de hacer visible su presencia; al menos no existe una voluntad explícita de promoverla como una estrategia de integración. Pese a ello, muchos niños peruanos han participado en los concursos de pintura, historia y otros de carácter académico que organiza el establecimiento.

Se trata de una incorporación a las actividades habituales de la escuela que no se fundamenta en un proyecto de integración que tiene como finalidad su mejor incorporación en la escuela y el respeto por su especificidad.

²⁰⁴ Este es un tema que se abordará con mayor detalle a propósito del proyecto de integración que promueve la escuela porque se trata de uno de los aspectos más sensibles que caracterizan la relación entre ambos países.

Es obvio que las manifestaciones culturales que se recrean cotidianamente requieren de canales efectivos para manifestarse, de lo contrario tienden a su progresiva desaparición. Por eso es importante que en las escuelas donde existe presencia de peruanos o de otros grupos, se generen esos espacios, por ejemplo a través de la celebración de los actos de independencia, la organización de presentaciones culinarias, musicales, tradiciones, etc.

Eso haría parte al menos de un nivel básico de integración curricular que de acuerdo a la propuesta de Banks (1989 y 1994), podríamos llamar “enfoque de las contribuciones”.

Todo eso contribuye a un proceso único de fortalecimiento de la identidad promoviendo aceptación en la medida en que el contacto cultural -en el ámbito de la escuela y con el poder de validación que ésta genera en los mensajes que se transmiten con sentido de legitimidad- garantiza tanto la visibilidad como el conocimiento acerca de los elementos culturales que definen al otro. Se trata, en definitiva, de dar espacio a la manifestación de la diversidad.

Se ha señalado anteriormente que buena parte de esa “voluntad” o deseos de participación están presentes en el proceso de formación desde el país de origen. Esto es importante porque muchos de los niños, en rigor la mayoría, no provienen de Lima, sino de comunidades alejadas de la capital, como Trujillo, Chimbote y Chiclayo. En algunos casos, incluso de zonas rurales cercanas a dichas ciudades.

Lo cierto es que en tales comunidades la vida social sigue siendo mucho más activa. Por el contrario, es probable que si los niños y sus familias procedieran de Lima, su actitud frente a la participación en los eventos sería distinta.

En consultas realizadas con expertos educativos peruanos, se señalaba que la vida en provincias tiene un marcado carácter social, el que en Lima, debido a su condición de metrópolis, tendía a diluirse.

En muchas de estas ciudades las escuelas funcionan como el eje articulador de la vida del barrio o la comunidad, de manera que se acepta como un espacio natural de participación. Pero a la vez, goza de legitimidad debido a su carácter institucional y función formadora.

Del mismo modo, la escuela como institución asume ese rol y se vincula tanto con las familias de sus estudiantes como con otras organizaciones sociales, para la organización de eventos, aunque reservando para sí, la exclusividad en torno a lo educativo.

De ahí que actividades como grupos de baile y musicales, expresiones artísticas, etc., se cobijan al alero de la escuela para mostrarse desde ahí hacia la comunidad, para salir con la validez que esta institución otorga, en tanto hito de carácter colectivo.

Los estudiantes y sus familias, entonces, traen todo ese acervo y lo utilizan en las escuelas del país de acogida, buscando espacios en que puedan canalizar su interés por participar o reproducir en algún grado las expresiones que caracterizaban su vida en las ciudades peruanas de las cuales provienen.

Sin embargo, insisto en que lo central aquí es la forma en que las escuelas receptoras en Chile son capaces de utilizar esta voluntad de los estudiantes peruanos, para hacerse parte de un proyecto de integración que en primer lugar otorga espacios a la diferencia, haciéndola visible.

II.2 Los padres y apoderados

La forma en que la escuela concibe a los padres de familia de origen peruano, tiene sentido en tanto se atribuyen características que por lo general no están presentes en los padres chilenos. Y tal como en el caso de los niños, también se les indicaba como

respetuoso con las personas (otros padres, profesores y directivos), y con las normas que rigen los establecimientos.

Sin embargo, destaca un aspecto que marca claras diferencias en lo tocante a las familias nacionales: aquí la referencia es a la preocupación que ellos expresan por el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

Este es un factor que se traduce en continuas quejas de parte del sistema educativo en su conjunto hacia los padres (chilenos). En efecto, se sostiene que éstos no tienen interés acerca de lo que ocurre al interior de las escuelas, ni menos sobre los procesos pedagógicos que marcan el desarrollo de los chicos. En muchos centros se habla que los padres dejan a sus hijos en marzo (mes en que se inicia el año académico) y luego preguntan acerca de sus resultados en diciembre (mes en que finaliza el periodo académico).

Más claramente: en las escuelas existe la percepción que los padres en general no apoyan ni se comprometen con el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, sin embargo, se reconoce la labor de ellos como condición esencial para las escuelas en orden a promover aprendizajes y mejoras en la calidad de vida de los alumnos.

Esto resulta paradójico porque no es posible desconocer que históricamente las escuelas nacionales han marginado de su gestión a los padres y apoderados, recurriendo a ellos exclusivamente para solicitar ayudas económicas, organización de eventos y otros actos puntuales. Por eso, salvo excepciones, la relación entre escuela y comunidad está dañada, porque en rigor no existen canales permanentes que los vinculen para la consecución de objetivos comunes.

Es una relación que sitúa en los establecimientos el poder y en los padres el deber. Lo cual es más claro cuando se trata de los temas pedagógicos, porque éstos son de exclusiva competencia de los establecimientos y ni en su elaboración ni menos en su discusión se hace participe a otros estamentos que no sean docentes y directivos.

Las consecuencias de estos comportamientos históricos son claras: alejamiento de las familias de los establecimientos educacionales. A ello habría que sumar las exigencias laborales que demandan tanto a padres como madres mayores horas de trabajo, lo que dificulta la relación con los centros educativos.

Actualmente, desde el Ministerio de Educación se exige la constitución de *Consejos Escolares* en todas las escuelas del país, instancias que buscan la vinculación entre los establecimientos y su comunidad para el trabajo conjunto en relación a temas como el mejoramiento de los espacios interiores, la gestión participativa y otros que

puedan surgir desde la preocupación conjunta. Sin embargo, explícitamente, la normativa que rige los consejos escolares, señala que los padres de familia no tienen, ni deben tener, ninguna injerencia en los asuntos de carácter pedagógico, quedando dicho espacio dentro del ámbito exclusivo de responsabilidad de directivos y docentes: desde mi perspectiva, una forma más de marginación.

Una variable explicativa es que la valoración y expectativa hacia las familias de los estudiantes, sobre todo en escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social, está mediada necesariamente por el contexto dentro del cual viven, es decir, condiciones de pobreza, bajo nivel educativo, problemas de constitución familiar, etc., de manera que de acuerdo a esas condiciones es poco lo que los docentes y la escuela en general espera de los padres.

Como sea, en los centros se reconoce que las familias peruanas manifiestan un interés permanente acerca del proceso educativo de sus hijos:

“En esta escuela por lo menos si se nota que nuestro principal problema aquí en la escuela es el desinterés de los padres por la formación de los niños, aquí en el sector de Santiago algo pasa que los papás no están comprometidos con sus niños, los chilenos, en cambio los peruanos están preocupados, están preocupados, ellos vienen a reuniones, preguntan cómo están los chicos, a veces son como hasta medios intransigentes, preguntan, vienen a conversar conmigo cómo están; nos llama la atención, vienen aquí a defender a sus niños porque se nota que hay preocupación por ellos, mucho más que los chilenos, aquí los niños que se ven los papás, las mamás son contados, son muy pocos, eso es un punto principal uno de los problemas de esta escuela.” (Director Escuela República de Panamá).

“Mira el grueso de nuestros apoderados son mamás, también tenemos papás por supuesto y las mamás que vienen a la escuela son muy cooperadoras, tratan de estar siempre presente pese a su problemática.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

“En general tienen disposición para aprender y los apoderados si se nota que son más preocupados en el sentido que vienen a la escuela, cuando uno los cita vienen, vienen a reunión, eso sí en comparación a los chilenos...” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

“Son respetuosos en el trato, muy humildes y muy sencillos en sus presentaciones y muy deseosos también de que sus chicos estudien, ellos hacen una suerte de presión fraterna para uno darle alguna posibilidad de estudio y si es posible también alguna posibilidad de alimentación para el niño, y si es posible también darle la posibilidad de alargarle la jornada en el colegio para que ellos puedan trabajar tranquilos, entonces son respetuosos, son colaboradores también en general, responden a las normas del colegio, yo de eso no tendría nada que decir.” (Director Escuela República de Alemania).

“Los apoderados son respetuosos, son muy observadores y también les gusta participar, les gusta saber, como ellos tienen poco acceso a venir al colegio por razones de trabajo, les gusta saber mucho en las reuniones que pasa con sus chicos y cómo van en el proceso.” (Profesor Escuela República de Alemania).

El conjunto de estos relatos confirma lo señalado en cuanto al interés por participar de los padres peruanos e interiorizarse acerca del desempeño académico de sus hijos.

Es una convicción fuertemente arraigada en los docentes que los alumnos cuyos padres están atentos al proceso educativo presentan mejores resultados. Por el contrario, aquellos alumnos cuyos padres están ausentes por motivos laborales o de otras características y no prestan el apoyo necesario, desarrollan dificultades evidentes para insertarse correctamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lamentablemente, la preocupación de los padres (chilenos) no es una situación generalizada, como se sostiene en los relatos anteriores.

Sin embargo, insisto en que lo que se hace evidente es que las familias participan de acuerdo a la forma en que la escuela considera que deben participar, es decir, viniendo a reuniones y ayudando en la preparación de eventos. Esa es la vía que los centros validan como *activa participación*.

Claramente es una manera limitada de integración al trabajo de la escuela, lo que bajo ningún respecto incluye la discusión de los temas propiamente pedagógicos; por eso, las reuniones sólo tienen un carácter informativo y no consultivo.

Pero es más o menos obvio que para el caso de las familias peruanas, si bien existe el interés que se señala, éste debe ser matizado por el respeto a las normas que está como voluntad en ellos.

Es decir, cuando la escuela cita a reunión con carácter oficial, la asistencia de los padres peruanos aunque puede explicarse por una genuina preocupación por conocer los avances de sus hijos, no deja de tener fuerza el argumento que refiere el respeto y acatamiento de la norma, porque efectivamente la citación emana de la escuela con carácter oficial, o sea, con un sentido imperativo.

Aquí se trata de afirmar que ambos aspectos son importantes de ser considerados:

- a) Interés: la referencia en este sentido es a la preocupación acerca del progreso de los chicos. Esto se explica por motivos como las expectativas que tiene el grupo acerca del proceso de escolarización y la importancia atribuida a la educación como recurso para la movilidad social. A ello habría que sumar un tercer argumento: el nivel de escolaridad de los padres, el que determina que las exigencias sean mayores.
- b) Respeto de las normas: tal como se señalara, las familias peruanas tienen un alto sentido del cumplimiento de las reglas propuestas por la escuela; en algún grado se explica como estrategia de integración pero también a partir de aspectos culturales fuertemente arraigados y traídos desde Perú.

Sobre estos puntos, nuevamente surge el rol que la escuela juega en el país de origen, de manera que la valoración que tienen los padres acerca de ésta como institución, está mediada por la significación que la institución posee en el lugar del cual provienen.

Y es esta idea la que se transmite de padres a hijos, generando un círculo cuyo centro es la escuela como institución que aporta en la promoción de la sociabilidad, de la vinculación.

La escuela se transforma así en un eje articulador de la vida social de la comunidad, y tiene sentido porque permite reconocerse pero a la vez reconocer a otros: en la escuela nos encontramos y a través de ella salimos hacia afuera.

Todo esto nos permite concluir que un centro que involucra a su comunidad genera identificaciones activas que tienen algún grado de injerencia, al menos, en las motivaciones con que sus estudiantes y las familias acuden a ella y, posiblemente, en los resultados en torno al aprendizaje.

Un tema que nace de estas consideraciones y que viene a confirmar la importancia que las familias atribuyen a la escuela, dice relación con las expectativas que construyen en torno a la educación. Dichos imaginarios inciden directamente en el desempeño y rendimiento escolar de sus hijos. Ese es el tema que se aborda a continuación.

III. Expectativas y rendimiento

Uno de los temas más recurrentes que es objeto de estudio, dentro del campo posible de la antropología de la educación, es el que dice al desempeño y rendimiento académico de los grupos minoritarios al interior de las escuelas.

En general, la referencia es a las dificultades que encuentran alumnos culturalmente diferentes para responder dentro de un sistema que no considera bajo ningún respecto su especificidad o particularidades. Se trata de ofertas curriculares centralizadas, poco flexibles, homogéneas y muchas veces etnocentristas. Los efectos son claros: la mayor parte de las veces nos encontramos directamente con fracaso escolar, deserción y abandono. Y digo la mayor parte de las veces porque es obvio que no siempre es así. De hecho, algunos grupos marcan diferencias en torno a su capacidad de adaptación y rendimiento, destacando incluso más allá de quienes pertenecen a la sociedad mayoritaria.

Como sea, frente a ello la disciplina se ha planteado explicaciones que intentan aportar en la resolución de tales dificultades que se traducen, además, en problemas de adaptación, actitudes poco dispuestas a la aceptación, algunas veces racismo y xenofobia, configurando un cuadro todavía más complejo que no parece encontrar fácil salida.

En todos los casos, el corpus teórico presentado en la primera parte de este trabajo, señala los principales puntos por los cuales ha transitado la antropología de la educación: responsabilidades individuales, disposiciones grupales, exclusiones explícitas del sistema, variables culturales, etc., aparecen como posibles respuestas frente a las interrogantes acerca del desempeño de los chicos.

Sin embargo, la última palabra la puede tener la etnografía a partir de visiones del propio grupo y los diversos actores involucrados en estos temas. Precisamente, es lo que se ha intentado hacer y se presenta en este apartado.

III.1 Las disposiciones

Un primer tema a abordar es el que dice relación con la forma en que los estudiantes peruanos se relacionan con el conocimiento. Aquí la referencia es a las motivaciones que ellos tienen para aprovechar los recursos educativos que ofrece la escuela.

En tal sentido, de acuerdo a la visión de las autoridades educativas, se señala que los alumnos peruanos tienen una buena disposición para el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, poseen una actitud de preocupación que en algunos casos supera la que manifiestan los propios chilenos.

Aquí se hace explícito un alto interés de los chicos por aprender, por acceder al conocimiento, por esforzarse en la obtención de logros:

“En general tienen mejor disposición para aprender y los apoderados también. Los niños están muy preocupados por aprender. Incluso los apoderados, se nota que son más preocupados en el sentido que vienen a la escuela, cuando uno los cita vienen, vienen a reunión, eso sí en comparación a los chilenos...” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

“Honestamente ellos tienen un ritmo mejor que el nuestro y lo hemos comprobado en muchos cursos, porque están más preocupados por aprender, tienen más interés.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

Ambos relatos, elaborados por las personas encargadas de los procesos pedagógicos al interior de sus respectivos establecimientos, indican que en los chicos se observa una actitud mucho más interesada y abierta al estudio. Es decir, existe mayor preocupación por aprender y responder a las exigencias académicas.

En términos comparativos, parece que los estudiantes peruanos tienen una mejor disposición que los chilenos para el estudio y el aprovechamiento de los recursos educativos que ofrece la escuela.

Los nacionales, en la valoración que hacen las propias autoridades de los centros, no están del todo interesados en el desarrollo de sus habilidades escolares, dado que su disposición hacia el estudio demuestra poca preocupación.

Aquí se hace evidente la presencia de diferencias entre ambos grupos, las que se explican por motivos diversos.

Una primera variable que puede ser tenida en cuenta para clarificar esta situación, acaso la principal, es la que refiere a la importancia que otorga la familia a la educación y al proceso de escolarización de los estudiantes. En tal sentido, es claro que el nivel de educación de los padres tiene directa relación con las expectativas que éstos inculcan en sus hijos, de manera que allí donde hay un mejor avance familiar en términos de años de estudio, es factible encontrar mayores exigencias acerca de este proceso.

Se trata de una fórmula que apunta al planteamiento de demandas educativas a partir de un piso ya ganado por los padres. Entonces, se transmite a los chicos un concepto central que caracteriza los discursos en los cuales una buena parte de la gente de clase media y baja se ha criado y que se establece a modo de imaginario con carácter imperativo: *tú debes ser más que tus padres*.

Bajo tales criterios, es innegable que la valoración del éxito académico adquiere la mayor importancia en los niños, de manera que la preocupación por el estudio, la mejor disposición para el aprendizaje y el respeto a las normas institucionales, son medios necesarios y obvios para alcanzar el anhelado logro.

Sin embargo, a ello habría que agregar un factor más: el hecho que buena parte de las familias peruanas considera la educación como un medio de movilidad social. Y si bien en el imaginario histórico de las clases sociales (nuevamente medias y bajas) de un grupo significativo de los países latinoamericanos eso es así, es preciso señalar que en el caso de Chile las evidencias indican que al menos es posible cuestionar la fórmula señalada (a mayor educación, mayor movilidad social), no porque no se así, sino porque los criterios para garantizar la movilidad social no son exclusivamente educativos.

Aquí quisiera detenerme brevemente en el caso de Chile antes de retomar lo que se venía desarrollando a propósito de los peruanos.

En el capítulo en que se abordó lo referido a las características de la sociedad chilena, sobre todo en cuanto a discriminación, se afirmaba que los elementos que garantizan una mejor movilidad social son el apellido y la educación recibida, no en términos de años de estudio, sino más bien del lugar de donde provienen las personas (colegio y universidad).

Y aunque tales criterios funcionan para el acceso a los puestos gerenciales, en los niveles más bajos también existen otros que determinan las posibilidades de inserción y éxito de las personas, como el lugar de residencia o aspecto físico, de manera que en el escenario actual no es posible sostener que la consecuencia directa de una mayor

educación es el ascenso social. Entre ambos extremos de la relación median una serie de factores que al menos la dificultan.

Por otro lado, una situación objetiva de la estructura social chilena es el progresivo aislamiento y segmentación de las clases sociales, de manera que las posibilidades de comunicación e interrelación (condiciones fundamentales para la movilidad social) cada vez están más limitadas.

Diversos estudios (por ejemplo Katzman, 2001), han puesto en evidencia que las transformaciones recientes en la estructura social de los países de la región con temprano desarrollo, se han traducido en el debilitamiento de los vínculos de los pobres urbanos con el mercado de trabajo y con los ámbitos de sociabilidad informal con personas de otras clases sociales, aumentando su aislamiento.

Esta situación se expresa con mayor fuerza en tres ámbitos: los mercados de trabajo, los barrios y la educación. Por ejemplo, en el ámbito laboral se constata la reducción de las redes de información y contactos que faciliten la búsqueda de empleo, dejando de operar el trabajo como medio de pertenencia a la sociedad; en educación los estudiantes pobres ven disminuidas sus posibilidades de experimentar la idea de una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por mérito; mientras que a nivel habitacional, existe menor información y contactos, además del debilitamiento de los sentimientos de ciudadanía al no compartir problemas vecinales con otras clases, con el riesgo de formación de subculturas marginales.

Como sostiene el mismo autor “el resultado de estos procesos es un creciente aislamiento de los pobres urbanos con respecto a las corrientes principales de la sociedad. Dicho aislamiento se convierte en un obstáculo importante para acumular los activos que se necesitan para dejar de ser pobre, lo que hace que la pobreza urbana socialmente aislada se constituya en el caso paradigmático de la exclusión social.”²⁰⁵

De ahí que sea patente una suerte de desencantamiento en torno a las posibilidades reales de la educación como mecanismo único de progreso social (como fue hasta antes del golpe militar donde existía una cultura basada en los méritos) en las clases o grupos populares. Es de suponer, por tanto, que dicho desencantamiento -que se fortalece a partir de las evidencias- se trasmite de alguna forma u otra a los chicos, configurando un escenario de trabajosa solución.

²⁰⁵ Katzman, R (2001) Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189, pág. 173.

En rigor, no se trata de negar la importancia de la educación ni menos su capacidad para aportar en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, sino más bien sostener que esa posibilidad requiere el concurso de otras variables para su concreción, las que en el estado actual de la sociedad son difíciles de alcanzar debido a los factores de aislamiento y segmentación que se han descrito y que son en parte característicos de los usuarios del sistema de educación municipal.

Pese a ello, un 92% de los padres chilenos encuestados en la escuela espera que su hijo acceda a estudios superiores: esto como una forma de responder al imperativo moral de las clases populares y medias: *tú debes ser más yo*; o el viejo lugar común: *la única herencia que puedo dejarte, es la educación*.

El problema es que las evidencias indican que un bajo porcentaje de los estudiantes provenientes de escuelas municipalizadas tiene acceso efectivo a la universidad o los institutos de formación profesional, a diferencia de lo que ocurre con quienes se educan en colegios particulares subvencionados y particulares pagados (clase media, media alta y alta). La calidad de los aprendizajes diferencia claramente a cada uno de los estudiantes según su origen socioeconómico, lo que indica serios problemas de equidad en el sistema educativo chileno.

Otro factor importante: la universidad en Chile dejó de ser gratuita a partir de una decisión (unilateral, claro) del régimen militar. Actualmente alcanza valores altísimos, superando las mensualidades muchas veces el salario mínimo. Una comparación para aclarar este tema: lo que yo pegué por un año mientras cursaba los créditos teóricos del programa de doctorado en antropología social y cultural en la Universidad Autónoma de Barcelona, apenas alcanzaría para cubrir un semestre en una carrera, por ejemplo ingeniería, en cualquier universidad nacional.

La sensación de arbitrariedad e injusticia es propia de un grupo importante de la sociedad chilena que no accede ni a los beneficios ni ventajas de los que goza el resto de compatriotas que está inserto en la dinámica social.

Sin embargo, los peruanos no desconocen la situación que se ha descrito para el caso de Chile. Saben de sobra que enfrentan una serie de limitaciones de inserción tanto por su origen como por las numerosas experiencias de marginación que viven. Lo que ocurre es que utilizan los recursos y oportunidades que ofrece el sistema educativo porque es una fuente de progreso que les facilitará un mejor desempeño en cualquier escenario o país en que se encuentren.

Y esto es fundamental: los migrantes entienden que frente a mejores posibilidades en otro país pueden nuevamente tomar la opción de movilizarse. Por eso, necesitan estar preparados y la educación es una buena herramienta en tal sentido. Quienes mejor expresan esta voluntad son precisamente los chicos. En los grupos focales realizados, casi todos ellos señalaron que una vez concluidos sus estudios superiores pensaban emigrar.

“Mi meta es terminar mis estudios, trabajar, seguir una carrera e irme a otro país que no sea Perú ni tampoco quedarme acá, me voy a Estados Unidos.” (Estudiante peruano Escuela Alemania).

“Mi tía me dijo que termine la media y me quería llevar a Estados Unidos o sino mi tía me quería llevar a Canadá. Y yo le dije que sí.” (Estudiante peruano Escuela República de Panamá).

“Yo tengo una tía en Inglaterra y también me dijo que me fuera, así es que voy a terminar de estudiar y a lo mejor me voy.” (Estudiante peruano Escuela Alemania).

En los tres relatos citados aparece explícita la voluntad de volver a migrar una vez finalizados los estudios, tanto secundarios como superiores. Los países posibles son Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Esto coincide con las preferencias que tienen los peruanos, en realidad muchos latinoamericanos, al momento de escoger un destino. Se trata de países que en el imaginario colectivo ofrecen mejores alternativas y oportunidades de desarrollo.

También es claro que esa posibilidad está mediada por la presencia de un familiar, de manera que son las redes las que operan en la construcción de expectativas acerca de su futuro.

Algunas conclusiones al respecto indican que en general los niños provienen de familias que han tomado la opción de migrar, es decir, no son sólo ellos y sus padres quienes dentro del grupo familiar más amplio han salido del país de origen. Tíos, probablemente primos y otros parientes parecen haber decidido buscar mejores condiciones de vida en otras naciones. Quienes están en Estados Unidos o los así llamados países desarrollados gozan de cierto prestigio entre los niños.

Por otro lado, crecer en un ambiente en que la migración o los movimientos del grupo familiar son habituales, hace que los chicos también lo tengan como un horizonte posible.

En tal sentido, ellos están dispuestos a reproducir las acciones de sus padres y asumir el riesgo de buscar mejores expectativas, también en los países desarrollados. La opción de volver a Perú está descartada de plano, tanto en los niños como en sus padres.

Algunos de los relatos siguientes ayudan a configurar la imagen que tienen del país de origen, los que en todo caso no refieren situaciones personales, sino propias de la situación política y económica:

“Yo pienso que en todos los países todos los gobiernos roban pero no tanto como allá, allá cada año la situación va empeorando.” (Estudiante peruana Escuela República de Panamá).

“Allá roba en todos lados, roban en el congreso, en el gobierno...” (Estudiante peruano Escuela Alemania).

“Mi mamá dice que en Perú no hay muchas posibilidades de estudios ni trabajo, por eso no hay que volver.” (Estudiante peruano Escuela Alemania).

En los tres casos se señalan problemas referidos a la corrupción que afecta a Perú y que explica en parte la intención de no volver al país de origen. La percepción sobre el descrédito de las instituciones políticas parece ser una constante en un grupo significativo de los inmigrantes.

Si volvemos nuevamente al caso de los estudiantes peruanos que se venía tratando, al analizar lo que ocurre en el país de origen en torno a las expectativas sobre la educación y su capacidad de movilidad social, podemos señalar que se tienen convicciones claras acerca de las oportunidades reales que ésta ofrece.

Y esto es especialmente importante en una sociedad en que la pobreza afecta al 52% de la población, de los cuales el 20,7% padece pobreza extrema y en que un grupo significativo de niños en edad escolar se mantuvieron al margen del sistema hasta épocas muy recientes. De hecho, en algunas poblaciones el acceso a la educación de modo sistemático no tiene más que una o dos generaciones (Ames, 2005).

Actualmente, los índices de cobertura han aumentado y alcanzan un nivel cercano a la universalización del servicio sobre todo en el grupo entre 6 y 11 años (Guadalupe, 2002), aunque a nivel de logros todavía quedan tareas pendientes sobre todo en las zonas rurales. Por ejemplo, los años promedio de estudio en las ciudades, considerando hombres y mujeres, son 10,1, mientras que fuera de ellas sólo llegan a 6,1 años.

Las cifras en torno al analfabetismo son todavía más significativas: mientras en la ciudad este afecta sólo al 5,9% de hombres y mujeres, en las zonas rurales alcanza el 25%.

De ahí que en el imaginario de muchos de los peruanos la educación juega un rol central, como parte de una herramienta que debe ser aprovechada y que puede generar movilidad social y aportar en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Por otro lado, y debido a la clara distinción de roles en las familias peruanas, las madres ejercen la función de supervisión educativa en el hogar y establecen los vínculos necesarios con las escuelas. Esta supervisión se traduce en la permanente revisión de los cuadernos y libros de estudio, ayuda en la realización de los deberes escolares y la exigencia en el cumplimiento de los compromisos académicos.

“Cuando yo era chica mi mamá me revisaba todo los días los cuadernos, me firmaba las tareas que hacía y ella me ayudaba; además iba a reuniones siempre y a preguntar a los profesores como me estaba yendo.” (Monitora peruana Colectivo Apila Infancia).

Sobre los vínculos que se han mencionado, por lo general las madres funcionan como nexos entre la familia y la escuela. En efecto, son ellas las que asisten a los establecimientos para conversar sobre el estado de avance de los chicos con los profesores; participar en reuniones de padres; etc. Acciones que tienen un carácter permanente mientras dura el proceso de escolarización de sus hijos.

Y si bien en Chile las madres desempeñan un rol similar, la modificación de las estructuras tradicionales en los hogares (padre y madre trabajadora), ha generado un distanciamiento de la familia con relación a la escuela, además de los motivos ya expuestos.

Pudiera pensarse que en el nuevo escenario generado por la migración (lo que también implica en algún grado la modificación de roles) esta preocupación ha decaído por motivos prácticos, como la imposibilidad de asistir permanentemente a la escuela

debido a razones laborales. Sin embargo, en los establecimientos indican que pese a estas dificultades la preocupación permanece y es más fuerte que en el caso de los chilenos.

En los relatos citados a propósito de la valoración que los centros hacen de ellos, se hablaba incluso de “insistencia” por parte de las madres y padres peruanos cuando deseaban conocer acerca del proceso de sus hijos. Y esa insistencia inusual (*nos llama la atención...se nota que hay preocupación por ellos, mucho más que los chilenos*), sorprendía a profesores y directivos porque no es parte de lo que el común de las familias nacionales demanda a la escuela.

Lo interesante es que pese al nuevo escenario en el cual se desenvuelven, mayor exigencia laboral (cantidad de horas por día; madres que trabajan en el servicio doméstico y sólo tienen un día libre a la semana, etc.) persiste la preocupación acerca del rendimiento de sus hijos, lo que evidentemente se transmite a ellos generando mayor compromiso con la escuela.

“Para mi es importante la educación porque le va a permitir tener mejores herramientas para su futuro. Y es lo mismo que mis padres me inculcaron a mi desde chiquitita. O sea, la importancia de la educación.” (Madre peruana).

Una motivación extra es la que genera el hecho que algún familiar o hermano mayor asista a la universidad o acceda a estudios superiores en el país de origen. Cuando ello ocurre, los padres lo constituyen en ejemplo a seguir por el resto de hermanos que todavía cursan la educación primaria o secundaria. Entonces las exigencias son mayores (alcanzar buenas calificaciones, ser responsables con el proceso, cumplir con los plazos en la entrega de trabajos, respetar a los profesores) porque se espera que todos puedan tener acceso al mismo nivel educativo.

En resumen, de acuerdo a lo señalado es posible sostener que la disposición del grupo, que nace de expectativas en torno a la educación y se traduce en exigencias, es uno de los factores que explica en buena medida el compromiso de los estudiantes peruanos y sus familias con el proceso educativo.

Sin embargo, habría que agregar otra variable que dice relación con la madurez de los chicos. Con esto se alude a dos aspectos importantes: el primero de ellos la edad (en sentido cronológico) y la relación con el nivel que cursan y, el segundo, a su experiencia

como inmigrantes que inevitablemente influye en la visión que tienen acerca de sí mismos y su futuro.

Lo primero da cuenta de un fenómeno bastante común en el país de origen. La tasa neta de escolarización, vale decir, los indicadores que identifican a la población en edad normativa para cada grado, señala problemas de extraedad.

En efecto, sólo el 66% de los niños entre 6 y 11 años se encontraba cursando el grado que les correspondía en 1999. Mientras que la misma tasa se reducía en el grupo de 12 a 16 años, donde sólo el 35,6% estudiaba el grado normativo adecuado a su edad. Y aunque se constata una tendencia a la disminución de tales indicadores, todavía subsiste en Perú un alto porcentaje de chicos que presenta problemas de extraedad.²⁰⁶

En términos formales, el sistema peruano se estructura con seis años de educación primaria (entre los 6 y 11 años), cinco años de educación secundaria (entre los 12 y 16 años); a diferencia del sistema educativo chileno que exige 8 años de educación básica (entre los 6 y 13 años) y cuatro años de educación secundaria (entre los 14 y 17 años), es decir, un año más de estudio.

Organización Sistema Educativo Peruano

Nivel de Enseñanza	Modalidades	Años de duración	Edades Oficiales
Preescolar	Optativa	2	0 y 2 año 11 meses 3 y 5 años 11 meses
Básica	General Básica	6	6 a 11 años
Media	Secundaria	5	12 a 16 años
Superior	Instituto Profesional	Variables según	

²⁰⁶ Cfr. Ames, P. (2005) Investigación sobre la iniciativa “Modelos de Acción para la equidad en el acceso al conocimiento.” El caso de Perú. Documento no publicado.

	Universidades	carrera y modalidad	
--	---------------	---------------------	--

Organización Sistema Educativo Chileno

Nivel de Enseñanza	Ciclos Modalidades	Años de duración	Edades Oficiales
Preescolar	1er. Ciclo 2do. Ciclo	2	0 y 2 año 11 meses 3 y 5 años 11 meses
Básica	Primer Ciclo (1º a 4º) Segundo Ciclo (5º 8º)	8	6 a 13 años
Media	Científico Humanista Técnico Profesional	4 2+2	14 a 17 años
Superior	Centros de Formación Institutos Profesionales Universidades	Variables según carrera y modalidad	

En el caso de la Escuela República de Alemania, se pudo constatar este hecho en particular en alumnos de los grados mayores, que, en efecto, presentaban esta dificultad. Si bien no es posible aportar datos estadísticos al respecto que indiquen la magnitud de este fenómeno, existen casos de estudiantes que de acuerdo a la edad que tienen deberían estar cursando la educación secundaria y no la básica a partir de los rangos establecidos en Chile y Perú.

Es claro, entonces, que los niños, cuando ello ocurre, al ser mayores desarrollan una alta valoración hacia su educación debido a la madurez con que enfrentan su proceso de escolarización y las expectativas que tienen de él.

De ahí que presenten una menor disposición a “perder el tiempo” en la sala de clases, que es una de las principales dificultades que identifican los docentes en los estudiantes chilenos.

El hecho de estar en un grado que en rigor no debieran cursar (frente a lo cual tienen conciencia) por estar pasados en la edad, señala una preocupación adicional por

sortear con mayor responsabilidad sus desafíos académicos, además de destacarse frente a sus compañeros.

Se trata de una capacidad de “enfocarse” con más fuerza en el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que tienen mayor claridad acerca del valor de la educación.

En torno al desarrollo de la “madurez” que implica el proceso de migración, es claro que las nuevas exigencias del medio en el cual se desenvuelven y, las circunstancias que lo caracterizan, generan un proceso de crecimiento acelerado y el desarrollo de nuevas habilidades.

Muchos de los niños permanecen solos en sus casa buena parte del día, al cuidado de sus hermanos menores a los que deben alimentar, asear, además de responder a los deberes académicos y propios del hogar.

En el capítulo referido a la infancia, se exponía gran parte de las situaciones difíciles que deben enfrentar los niños peruanos:

- Soledad
- Sensación de abandono
- Desarraigo emocional
- Dificultad en el acceso a bienes y servicios

De hecho, gran parte de los relatos elaborados en las escuelas y por el colectivo que trabaja a nivel del barrio con los niños inmigrantes, indicaban con mucha fuerza el problema de la soledad que padecen debido a las extensas jornadas laborales de sus padres. Además del encierro (no pueden salir de sus piezas o de las habitaciones en las cuales viven) que les priva de espacios de socialización y vinculación con otros niños de su edad, por ejemplo, a nivel del barrio. En visitas al barrio se pudo constatar esta situación, incluso en días festivos.

Una de las estrategias utilizadas por los padres para recoger a sus hijos es acudir a personas que cobran una suma de dinero para retirar a los niños de las escuelas y darles la comida en la pieza en la cual viven. Luego de eso, los dejan solos el resto del día, hasta la llegada de los padres.

En parte, la Escuela República de Alemania, ha logrado solucionar esta situación generando instancias para el cuidado de los niños una vez finalizada la jornada escolar. En efecto, ellos poseen un programa que se ejecuta en conjunto con el arzobispado y la municipalidad para otorgar cuidado a niños (chilenos y peruanos) cuyas madres trabajan hasta las siete de la tarde. En tal espacio, los niños participan, guiados por monitoras, en talleres de refuerzo escolar, juegos y formación en valores. Lo interesante de esta iniciativa es que permite que los estudiantes en algún grado se vinculen con otros, se integren en redes, desarrollen iniciativa lúdica y sobre todo puedan progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, no todos los niños son parte de esta iniciativa.

Como sea, las nuevas responsabilidades en el país de acogida constituyen sin duda una presión adicional que exige enfrentar esta nueva vivencia con una actitud distinta, mucho más madura de lo que puede esperarse para chicos de la misma edad.

Un último punto que se hace parte del proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en las escuelas y que se señala a modo de dificultad: se trata de casos de abandono (no deserción) antes de las fechas previstas según el calendario académico. Es decir, los estudiantes dejan de asistir a clases cuando el año escolar todavía está en curso. Esto ocurre generalmente en diciembre, antes de las fechas estipuladas para las vacaciones, momento en que salen de la escuela, para regresar en marzo, una vez reiniciado el periodo.

“El grave problema que yo creo que la Alemania también la tiene y todas las escuelas que tienen peruanos es en diciembre, en diciembre ellos dan la última prueba en noviembre y se mandan a cambiar y porque ellos no sé cómo diablo lo hacen pero ellos todos se van al Perú con niños, se van a pasar las vacaciones, son de Trujillo, entonces nosotros ahora les estamos exigiendo que no, porque resulta que tienen que terminar igual que todos los chilenos el 16 o sino van a quedar repitiendo por inasistencia. Lo otro que nos pedían un certificado de alumno regular en diciembre para poder volver, pero resulta que ahora está

prohibido por ley, el certificado de alumno regular corre a contar del 1° de marzo del año siguiente, por lo tanto ahora no se llevan el certificado, entonces el año pasado hubo menos niños y lo mismo pasa cuando vuelven, algunos los matriculan y vuelven a mediados de marzo, eso es una problemática y que ellos que si uno fuera por aplicar el reglamento quedaría la mitad repitiendo.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

Esta situación se explica por la necesidad de los padres de enviar a sus hijos a Perú a pasar las vacaciones, de manera de no generar una preocupación adicional durante el periodo diciembre-marzo. En efecto, entre tales meses se desarrollan las vacaciones de verano y por lo general no existen actividades ni en las escuelas ni otros espacios que permitan mantener ocupados a los niños; éstas cierran sus puertas hasta el inicio del año escolar, dejando de entregar sus servicios habituales como talleres y otros de carácter social y recreativo.

Y esto es determinante: gran parte de los estudiantes peruanos almuerza en sus establecimientos, por lo tanto, cuando finaliza el año académico son las familias las que deben hacerse cargo de proveer tal servicio y cubrir las necesidades alimenticias, lo que supone un gasto adicional.

Entonces, frente a la eventualidad de un panorama de soledad, inactividad y mayores gastos derivados de la provisión de servicios, para las familias resulta mucho más conveniente enviar a sus hijos al país de origen donde quedarán al cuidado de sus familias o parientes directos.

Por otro lado, las consecuencias también son positivas, porque esto permite a los niños, cuando ello ocurre, acercarse a sus familiares en sus ciudades, reforzar sus lazos de parentesco e identidad y mantener un vínculo estable con los amigos.

Sin embargo, el hecho de alejarse de la escuela antes de finalizar el año académico y volver una vez que éste se ha iniciado -lo que se explica por la necesidad de viajar antes de las fiestas de fin de año²⁰⁷ -genera en las escuelas dificultades de carácter administrativo.

²⁰⁷ Varios son los motivos que explican esta situación: en primer lugar fiestas como navidad y año nuevo tienen un fuerte carácter familiar, por tanto, los niños deben estar en Perú antes del inicio de las festividades. Por otro lado, la demanda de pasajes a Perú aumenta en tal periodo por lo que es posible que una vez finalizado el año académico (16 de diciembre) no se encuentre disponibilidad de plazas para el viaje.

La primera de ellas, de acuerdo al relato anterior, refiere la inasistencia y el riesgo que implica repetir el año por tal motivo. De acuerdo a las exigencias ministeriales, existe un porcentaje de asistencia a clases necesario para ser promovido. Cuando ello no ocurre, los estudiantes pierden su año escolar debiendo hacerlo nuevamente.

Además, las pruebas y exámenes finales están programados hasta la fecha estipulada para el cierre del año, de manera que ausentarse antes de su término implica quedar pendiente en algunas asignaturas. Al menos en el sistema educativo nacional, no existe la posibilidad de rendir materias pendientes en marzo. Por el contrario, toda la situación académica de los estudiantes debe quedar resuelta en diciembre, momento en que se entregan los certificados de notas que señalan el resultado definitivo del periodo: promovido o no promovido de curso.

Otro de los aspectos señalados en el relato es el referido a la petición de un certificado que acredite la condición de estudiante regular de los niños. Ello es especialmente importante para acceder nuevamente al cupo de matrícula de la misma escuela o de otra para el caso de quienes lleguen a vivir en un barrio distinto o que por motivos diversos deseen cambiar de establecimiento.

La dificultad radica en que dicho certificado, de acuerdo a la normativa, no se entrega más en diciembre sino en marzo, mes en que se inicia nuevamente el año escolar.

De ahí que para entregarlo las escuelas deben tener claridad acerca de la situación final de los estudiantes, en el sentido de los resultados del último año realizado, de manera de señalar con claridad cual es el grado que les corresponde cursar.

Ambos aspectos son situaciones mutuamente dependientes que exigen claridad y la definición de aspectos importante en la vida escolar, como la promoción y los resultados académicos obtenidos por todos los estudiantes del sistema.

En el apartado siguiente, precisamente, se aborda la cuestión de los resultados de los estudiantes peruanos en términos de su adaptación curricular. Esto permite comprender el nivel de éxito que han alcanzado y el desempeño que han tenido a lo largo del año. Sin embargo, debido a la confidencialidad de los informes de notas, no ha sido posible aportar información de carácter numérica (calificaciones, porcentajes de rendimiento) que permita hacer las comparaciones necesarias entre el rendimiento de ambos grupos.

Pese a ello, a partir de las entrevistas y otras evidencias se ha logrado avanzar en la caracterización de los estudiantes peruanos en cuanto a su desempeño académico.

III.2 La adaptación curricular

Cuando páginas atrás se presentan los puntajes de las mediciones externas (SIMCE) obtenidos por las escuelas, se señalaba que la presencia de los estudiantes peruanos que han participado de las evaluaciones, no ha implicado para los centros una baja en sus puntajes. Por el contrario, la Escuela República de Alemania subió en forma significativa su rendimiento, lo mismo la Escuela República de Panamá, aunque en menor medida.

El primero de estos centros alcanzaba puntajes sobresalientes en los tres sectores curriculares que considera la muestra; el promedio del alza es de 52,6 puntos. En el caso del segundo establecimiento, el promedio es de 16 puntos. Más allá de las diferencias entre una y otra escuela lo importante es consignar que la presencia de los estudiantes peruanos y su relación con el currículum ha significado un alza en los dos centros.

Se trata de una señal que pone en evidencia que si bien han existido dificultades en la adaptación de los estudiantes hacia las nuevas exigencias curriculares, éstas han logrado superarse generando una adecuada inserción de los chicos en su relación con el conocimiento que se expresa a través del currículum.

Como es sabido, los problemas de adaptación necesariamente repercuten a nivel de los rendimientos: en el caso que nos ocupa, disipada esa variable debido al respeto a las normas que expresan los estudiantes peruanos y su “buena” disposición hacia el aprendizaje, es posible esperar que, en efecto, su desempeño académico se mueva dentro de rangos aceptables.

Sin embargo, algunos de los docentes entrevistados señalan que los niños requieren de un trabajo más prolongado de adaptación al nuevo medio en el cual les corresponde desenvolverse.

Es decir, si bien existe un respeto a las normas y ganas o deseos de participar del proceso de enseñanza aprendizaje, también es preciso generar mecanismos de adaptación a los cambios que supone la escuela:

“Yo creo que el niño, yo me doy cuenta que los niños peruanos requieren de un año a lo menos de adaptación al medio, uno ve los cambios que se producen en un año de plazo en cuanto a despertar a la nueva realidad que se enfrentan. Pero lo que es básico, como no hay conceptos muy arraigados en los niños es muy fácil transculturización, es más fácil transculturizar a un niño que ya a un adulto. Están

abiertos de mentes, están abiertos de absorber todo lo que podamos nosotros producir.” (Profesor Escuela República de Alemania).

Aquí es claro que hay dos aspectos que, aunque relacionados, se diferencian claramente: por un lado, lo que refiere el proceso de adaptación a las normas y su disposición al conocimiento; y, por otro, lo que alude a la adaptación curricular.

En el apartado precedente se abordó largamente el primero de esos temas. Sobre lo segundo, es importante señalar que debido a la existencia de planes y programas de estudio diferentes en ambos países, lo cual es más claro en el tratamiento de la historia, sistemas de evaluación, organización de las clases, resulta complejo lograr que los estudiantes logren una adaptación inmediata.

En se sentido, las palabras del profesor entrevistado permiten configurar una idea clara acerca de la necesidad de procesos de adaptación (requieren a lo menos un año), para concluir con una inserción exitosa. El medio educativo nacional no contempla ese espacio, vale decir, no existen iniciativas tendientes a permitir que el impacto del cambio pueda ser matizado.

En cuanto a los contenidos, claramente estos difieren y están teñidos de miradas muchas veces ideológicas de los fenómenos históricos vividos por ambos países. El mes de mayo, cuando en todos los colegios nacionales se celebra el “mes del mar”, genera algunas inquietudes debido a la exigencia de enseñar los hechos históricos desde la mirada nacional:

“Este mes es un mes que podríamos decir que para ellos es conflictivo, yo tengo la experiencia de haber trabajado con niñitos peruanos alumnos míos, muy buenos alumnos. Se pasa la guerra del Pacífico y en esta fecha uno la pasa, o sea pasa los períodos y me acuerdo que cuando lo empecé a pasar le conversaba a Cristian (un niño peruano). Cristian le decía yo, con todo el respeto que me merecen yo te tengo que contar la verdad del chileno, ustedes tienen otra verdad, pero tú me vas a decir si tú piensas que yo estoy bien o estoy mal. Cuando le conté del Morro de Arica que el comandante se había tirado del Morro a caballo porque no había sido capaz de reconocer la derrota, me decía que era verdad, que los chilenos llegaron a Lima y Patricio Lynch gobernó el Perú y prácticamente organizó el gobierno,

entonces era verdad, entonces en qué falló, dime cuál era la parte que ustedes a nosotros nos echan la culpa: me decía que nos quitaron la minera, si yo te entiendo, ¿pero consideras tú que Perú tenía que haber peleado o tenía que haber ver peleado Bolivia?, Bolivia, ¿y quién se arranco?, Bolivia, ¿entonces quién tiene la culpa?, nosotros y yo le decía, no, si aquí nadie tiene la culpa, si en la guerra nadie tiene la culpa, la verdad, la verdad y yo siempre a los niños les he enseñado que yo reconozco que la guerra la comenzó Chile porque Chile fue que invadió Antofagasta y reconozco que también sé que hay un gran dolor en los peruanos porque yo sé que hay una montonera de hijos de chilenos que no fueron reconocidos de soldados chilenos y eso es innegable. (Jefa UTP Escuela República de Panamá)

El tenor de este relato es bastante gráfico acerca de la situación que supone para ambos países el tratamiento de los temas históricos. Visiones contrapuestas, definición de culpas y víctimas aparecen con frecuencia al momento de enfrentar estos aspectos. Por eso, el sector curricular “comprensión del medio social” aparece como uno de los que genera mayores dificultades en los profesores. Matemáticas, lengua, ciencias naturales y otros similares tienen un carácter más neutro porque no suponen el enfrentamiento de visiones contrapuestas entre ambos países.

“Hay un inconveniente cuando se pasa a la historia, la historia como que aquí se llama con la nomenclatura de comprensión del medio social y natural. La historia de dos países contadas por autores indudablemente que es muy distinta, es muy distinta, yo he leído partes por ahí de la historia que me lleve a la casa un libro que me facilitó un apoderado de la historia peruana, indudablemente que se habla muy mal de Chile, se habla muy mal del enemigo, el usurpador. Yo lo leí en libros de historia escolar, entonces los niños indudablemente que vienen con ese concepto pero afortunadamente no sé si será por este ambiente escolar que ellos han encontrado, hemos podido irle cambiando un poco esa idea que hacen de nosotros los chilenos porque hemos dado señales de acogida a los niños, entonces yo diría que por ahí va el mayor inconveniente.” (Director Escuela República de Alemania).

Ambos relatos coinciden en señalar las dificultades que generan las visiones históricas contrapuestas. Por un lado, la idea de triunfo que redundaba en alabanzas al ejército nacional y la gallardía de sus soldados y, por otro, la sensación de usurpación, saqueo, violencia y robo. Los lenguajes utilizados para referirse a unos y otros varían en forma sustancial.

Sin embargo, también depende de la voluntad para afrontarlos la forma en que serán entregados a nivel de aula. Lo que se señala desde la Escuela República de Panamá es que se tiene que contar la historia desde una sola perspectiva (*yo te tengo que contar la verdad del chileno*). En el caso del otro establecimiento, el profesor de “comprensión del medio social” ha hecho esfuerzos para generar, si no una mirada común, al menos dejar en claro que existen visiones contrapuestas acerca de un mismo fenómeno.

Por otro lado, uno de los aspectos que incide en la adaptación curricular, es lo referido a los sistemas de evaluación porque no sólo difiere de un país a otro la escala de notas sino también la forma en que se aplican los instrumentos de evaluación.

En Perú por lo general se realizan cuatro pruebas anuales, las que se acompañan a través de otras formas de medición como trabajos grupales, disertaciones personales, etc. La prueba final corresponde al examen que determina la aprobación o reprobación del curso. De acuerdo a la nota obtenida a lo largo del año es posible eximirse. En caso de obtener una mala calificación, los estudiantes pueden hacer un reforzamiento durante las vacaciones para acceder al curso siguiente. La escala de notas es de 0 a 20, y la nota de aprobación se sitúan en 11.

En Chile, el número de pruebas anuales es indefinido, existiendo aquellas que tienen un carácter formativo y otras sumativo. Estas últimas se aplican al finalizar una unidad de aprendizaje o el trimestre. De acuerdo al rendimiento del año es posible eximirse de los exámenes finales. Sin embargo, en caso de reprobación una asignatura el sistema no contempla ni reforzamientos ni pruebas recuperativas una vez concluido el periodo de evaluación en diciembre. Por último, la escala de notas es de 1 a 7 y el 4 determina la nota mínima de aprobación.

Estas distinciones generan grados de confusiones en los estudiantes y señalan la importancia del proceso de ambientación para modificar la estructura evaluativa que traen desde el país de origen. De ahí la importancia de promover una adecuada adaptación curricular que aborde no sólo lo referido a los contenidos específicos sino también cuestiones relativas a las formalidades del sistema educativo.

Destaca, por otro lado, el hecho las prácticas evaluativos tienen un fuerte sentido homogéneo, es decir, éstas no se adaptan ni a las particularidades de los estudiantes ni menos a los procesos de avance de cada uno de ellos, adquiriendo un fuerte sentido normativo.

Si bien todas estas situaciones configuran un escenario que pudiera dificultar el rendimiento de los estudiantes peruanos, existe la percepción, y las evidencias así lo indican, que su proceso de adaptación es rápido y muchas veces sus niveles de rendimiento y éxito académico son destacados dentro del concierto de estudiantes de su mismo curso y nivel.

En efecto, las personas encargadas de los procesos pedagógicos en las escuelas eran enfáticas en señalar que muchos niños peruanos alcanzan resultados destacados, subiendo los promedios de los cursos y funcionando como ejemplo para sus compañeros:

“Lo hemos comprobado: en muchos cursos los mejores alumnos son peruanos. Este año la mejor alumna de 8° es Marianela y es precisamente una peruana también y que ella anhela irse al Liceo N° 1 y ojalá.”²⁰⁸ (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

El caso de Marianela es excepcional: enfrentada a una dura situación familiar debido la experiencia de separación de su madre que estuvo cerca de nueve años en Chile antes de traerla, destaca en su curso por su alto rendimiento. Lo mismo pasa con otros estudiantes que han vivido situaciones similares.

Las exigencias familiares frente al estudio y la disposición que presentan podrían explicar el éxito que han alcanzado considerando aun las fuertes dificultades familiares y personales que enfrentan.

“La verdad es que esa oleada que llegó más o menos el 2003 venían muchos niños muy bien preparados, muy buenos alumnos que están en la Alemania, ahí en la Alemania hay excelentes alumnos varios eran de aquí...nosotros tenemos niños que son muy buenos. Está el Azabache, que está en 8°, es una bala para matemática.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

²⁰⁸ El Liceo de Mujeres N°1 “Javiera Carrera” es uno de los establecimientos públicos de mayor prestigio en el país. Por ejemplo, la actual presidenta Michelle Bachelet se educó ahí en tiempos en que la educación ofrecida por el estado era de mucho mejor calidad que la actual.

En el caso de esta escuela, se señala a la oleada que llegó a partir del 2003 como estudiantes de alto rendimiento. Se trata de niños que son parte del proceso de reunificación familiar ya descrito, por tanto, han enfrentado las mismas situaciones problemáticas que se derivan de su situación personal.

Otro dato es que debido al proceso de reubicación de niños peruanos, la Escuela República de Panamá hizo un traslado masivo de sus estudiantes a la Escuela República de Alemania. Ello explica en algún grado que de acuerdo a la percepción de la Jefa UTP de esta última escuela, en muchos cursos los mejores alumnos sean peruanos.

Por otro lado, esta escuela ha promovido una serie de estrategias de integración que también han redundado en un mejor desempeño, debido a la generación de mejores condiciones para el estudio a través de la promoción de un ambiente grato de aceptación y respeto.

En el capítulo siguiente se comentan estas estrategias y sus implicancias a nivel de las relaciones entre chilenos y peruanos.

Capítulo III

Escuela República de Alemania: educando sin fronteras

I. Una Escuela Bicultural

Un vistoso cartel que reza *Escuela República de Alemania, Educando sin Fronteras*, cuelga en el salón de actos del centro, lugar donde se realizan la mayor parte de las ceremonias solemnes. Más abajo, aparecen las banderas de Chile y Perú. Esta simple leyenda y los estandartes que la acompañan no tendrían nada de extraño si es que la escuela se llamase *República del Perú o Imperio Inca*, o algún nombre que la ligue con el país vecino; aunque, lo más probable es que finalmente el nombre no signifique nada y ni siquiera sus estudiantes tengan mínimas nociones acerca de la historia del Perú: es decir, una cuestión administrativa y nominal.

Sin embargo, como no es el caso, llama la atención que tales símbolos se utilicen como una estrategia de integración y como una forma de rendir homenaje a los más de 80 niños peruanos que ahí se educan. Y es más llamativo aún considerando la permanente discriminación que viven estos chicos en el sistema educativo nacional, en los barrios en los cuales habitan y también en ese espacio difuso al cual llamamos sociedad.

El documento oficial del centro que se distribuye a la comunidad y barrio para promover la incorporación de nuevos estudiantes declara abiertamente, cosa que otras escuelas más bien ocultarían por temor a quedarse sin alumnos, lo siguiente:

“Desde el año 2000 que nuestra Escuela se enorgullece de haber comenzado un proyecto de integración para alumnos de nacionalidad peruana, queriendo que bajo el concepto de igualdad, pudiéramos rescatar el derecho de todos a la educación. Forjado en los valores básicos como la solidaridad, el respeto, la confianza, hemos cimentado una nueva Escuela que día a día demuestra que entre naciones hermanas se puede dar una convivencia solidaria. Así, los ejemplos sobran, cuando todos los lunes cantamos el himno nacional del Perú, o cuando dos alumnos peruanos ganaron un concurso de cueca (baile nacional de Chile). Somos un colegio sin diferencias, y nuestra misión apunta a “formar buenas personas, donde los valores esenciales del respeto, la solidaridad y la confianza mutua sean los que primen en la formación del niño. Desarrollamos los valores y la parte afectiva, para que luego puedan crecer en los espacios pedagógicos.” Todo enmarcado en una espiritualidad que nos habla de un Dios que acoge a todo aquel que lo necesita.”

Se trata de una declaración explícita de la presencia de los niños peruanos en la escuela y de las acciones que se realizan para lograr su inclusión. El centro se “enorgullece” de su proyecto de integración, lo que constituye una excepción en el concierto de escuelas de la comuna.

Existen varios temas importantes de abordar que se vinculan directamente con el proceso de integración. El primero, refiere a él o los motivos que ha tenido la población peruana para preferir esta escuela por sobre otras que se ubican en el mismo sector en el cual habitan, mientras que el segundo dice a las motivaciones de las autoridades del centro para impulsar -pudiendo no hacerlo como es la constante- acciones tendientes a la mejor integración de los chicos extranjeros.

I.1 Por qué esta Escuela

A partir de la encuesta aplicada a los padres y apoderados peruanos y entrevistas en profundidad a otros actores, ha sido posible elaborar una serie de variables que explican el alto número de chicos inmigrantes que se educan en el establecimiento, las que se enuncian a continuación.

A. Las redes

Un 47% de los padres encuestados señala haber llegado a la escuela por recomendación de un amigo o familiar. Esto pone en evidencia la existencia de redes de colaboración y cooperación entre los migrantes peruanos, las que se utilizan para efectos de lograr una mejor instalación en el país de acogida. Estas redes pueden explicarse como estrategias de sobrevivencia que nacen desde el lugar de origen.

En efecto, tal como se sostuvo en los capítulos referidos al proceso de migración peruana en Chile, quienes toman esta opción lo hacen muchas veces motivados por personas que ya se encuentran en el país y que al llegar les “enseñan” las estrategias necesarias para una correcta y adecuada inserción; entre ellas la forma de acceder a los servicios sociales como educación y salud.

Este dato es todavía más significativo si se compara con los motivos que esgrimen las familias chilenas para explicar su llegada al centro: el 57% afirma que lo hizo porque es la escuela del barrio, mientras que sólo un 15% declara que la recomendación de amigos o familiares fue la razón central.

Los diversos actores entrevistados concuerdan con esta idea, debido al alto número de chicos que llegan porque alguien “les contó” acerca de las facilidades que podrían encontrar en esta escuela, tanto en términos administrativos como propios del proceso de integración que implementa la institución. Y ese es el mensaje que transmiten las redes: la Escuela República de Alemania además de recibir a los niños los integra a través de acciones concretas tendientes al respeto y aceptación mutua.

Sobre lo primero, cito el siguiente relato de la Jefe Técnico de la Escuela, quien propósito de los trámites legales que debe realizar junto a los padres inmigrantes, señala lo siguiente:

“Yo me he ido no preparando, investigando, consultando a través de ellos mismos, por ejemplo a mi no me había tocado hacer convalidaciones, sin embargo me vi

obligada a saber qué había que hacer, dónde había que hacer la documentación, qué antecedentes había que tener y qué requisitos, en ese aspecto me manejo, no tengo problemas, se que si hay que convalidar los antecedentes que le piden, los requisitos, igual ellos confían y me dan la providencia a mi, es decir la providencia implica el valor a los alumnos... además los tratamos de evaluar así, conversamos con los educadores, conversamos con sus mamás, conversamos con ellos, incluso los preparamos para hacerles sus evaluaciones porque son nuestros y del momento que están en nuestra escuela es nuestro deber el colaborar, participar, educar, formar y entregar todos los antecedentes que como escuela corresponden como institución... llevo a la mamá al ministerio y tiene que pagar para retirar su documentación y una vez que yo retire toda esa convalidación de este niño que por ejemplo el de hoy día esta en 4° pero no tiene convalidado 2°, entonces convalidamos 2° y yo pido la autorización para evaluarlo en 3°, a pesar de que el niño de hoy día, igual los chicos de 1er. Ciclo solamente se evalúan todo lo que es lenguaje y comunicación, el lenguaje y comunicación hay que considerarle todas las competencias de acuerdo al plan y programa de acuerdo al decreto y en el 2° ciclo el diagnóstico implica otra cosa, implica evaluar lenguaje, matemáticas, comprensión del medio natural, comprensión del medio social e inglés.”

De este texto se desprenden dos cosas importantes. En primer lugar, que existe la voluntad de parte de la autoridad de la escuela de hacer los trámites de regularización educacional personalmente, es decir, concurrir con los padres de los chicos a las dependencias del ministerio de educación para formalizar la convalidación de estudios. El trámite dura cerca de tres meses, al final del cual se obtiene el certificado y acreditación correspondiente. Sin embargo, durante tal período los niños pueden asistir a clases regularmente y acceder a todos los beneficios de los cuales goza el resto de sus compañeros. Además, la condición o estatus legal de los padres no es un obstáculo para que la escuela los reciba.

Hasta antes de dictarse la nueva normativa (revisada en los capítulos precedentes), las dificultades de inserción en términos burocráticos eran aún mayores. Pese a ello, la Escuela República de Alemania recibía de igual forma a los niños inmigrantes.

En segundo lugar, el mismo centro genera las condiciones para someterlos a evaluación de acuerdo a los planes y programas de estudio vigente, y de esa forma

determinar el curso al cual pueden ingresar y sugerirlo al ministerio cuando el proceso de convalidación o regularización educativa es demoroso o se entorpece por la ausencia de los certificados correspondientes.

En ambos casos queda de manifiesto la **disposición** y **voluntad** para facilitar la matrícula de los niños inmigrantes, sin agregar dificultades a su proceso de inserción, lo que constituye una excepción dentro del total de escuelas que reciben niños extranjeros.

Sobre lo segundo, vale decir, la integración efectiva, el centro realiza una serie de iniciativas que se traducen en la buena acogida que encuentran al momento de ingresar a la Escuela República de Alemania:

“La escuela les da la acogida, la escuela los trata bien, la escuela los ha insertado, los ha integrado como corresponde, como amigos y hermanos nuestros, la dirección de la escuela ha hecho una gestión muy importante, como política tenemos la siguiente, la integración, no a la discriminación y eso hizo una tarea importante para los chiquillos y a partir del 2003 se empezó el hecho de ver más niños, a considerarles importantes, primero porque tenemos escuela bicultural, segundo hacerlos que ellos se sintieran partícipes y al igual que el resto de los compañeros, y se les empezó a conversar con ellos cuáles eran sus intereses, por ejemplo, su nacionalidad, cuándo su independencia; se pensó en considerar esos aspectos de tal manera que el niño sintiera que no estaba fuera de otro país sino que también se integrara, como que la escuela también les consideraba sus valores, su aspecto cultural, su independencia, sus canciones, etc.... ya este sería el 3er. año en el cual ellos, nosotros celebramos su independencia.” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

Este es un factor determinante en la medida en que la comunidad peruana de la escuela reconoce que el proceso de integración de los niños se ve facilitado por las acciones que el establecimiento lleva a cabo.

En la encuesta aplicada, un número importante de apoderados señala que la acogida de su pupilo ha sido buena (76,1%). Esto significa que la escuela mantiene un buen nivel de aceptación hacia los niños peruanos. Sumando el conglomerado bueno-excelente, tenemos que un 85% de los apoderados manifiesta su conformidad con la escuela en los términos expuestos.

En cuanto a las relaciones con las autoridades escolares (equipo directivo), los encuestados afirman mantener buenas relaciones. El 76% se ubica dentro de la categoría

“bueno”, y si a ello se suma el 14% que las considera excelente, se obtiene un porcentaje cercano al 90% que califica las relaciones dentro del bloque excelente-bueno. Sólo el 9,5% las define como regulares.

Sobre la relación con el profesor jefe de los respectivos pupilos, los apoderados señalan que el trato se mueve mayoritariamente entre las categorías “bueno” (52%) y “excelente” (23%), sumando ambas categorías 75%.

Con ello queda claro que el “mensaje que transmiten” las redes sociales de los peruanos, apuntan a calificar la escuela como un lugar en que son aceptados sin discriminaciones ni dificultades de carácter administrativo.

B. Este es mi barrio, esta es mi escuela

De los padres encuestados, un 33% afirma que el motivo principal por el cual llegan a la escuela, es debido a que está en el barrio en el cual habitan. Si se compara con el porcentaje anterior (47%), queda claro que la razón central son las redes y no la cercanía del centro. Esto se corrobora al constatar que un 76% de las familias peruanas declara vivir en el barrio que circunda al establecimiento, que es reconocido como “*barrio de peruanos*”:

“Lo peruanos se van focalizando en este sector porque este es sector antiguo de Santiago, este es el casco antiguo de Santiago, casco poniente, sector poniente, barrio Yungay que se le domina habitualmente donde existe una gran cantidad de propiedades antiguas con salas que empiezan arrendar y a subarrendar piezas para darle cabida a estos peruanos que empiezan a golpear las puertas en este sector... aquí se juntan en estos sectores prácticamente toda una colonia peruana.” (Director Escuela República de Alemania).

Existe un porcentaje poco significativo de estudiantes que vienen de otras comunas, donde encuentran condiciones diferentes de vida, como cuenta esta estudiante peruana:

“Yo vivo en la comuna de Renca²⁰⁹. Lo que pasa es que allá en Renca es como un poco..., son casas y a mi mamá no le gustan las piezas, como estar como hippies

²⁰⁹ Renca es una comuna popular ubicada al norte de la ciudad de Santiago.

y dice que no le gusta estar así, entonces por eso nos fuimos porque ahí estamos arrendando una casa y ahí si se vive bien.” (Estudiante peruana).

La opción de vivir en casas más amplias, con menos hacinamiento (no como *hippies*), está determinada por los ingresos a los cuales acceden los padres y madres de familia, además de la voluntad de los propietarios chilenos de alquilar sus viviendas a extranjeros.

En tal sentido, el sector que circunda a la escuela resulta más económico para las familias, dándoles la posibilidad de ahorrar y enviar parte de sus ingresos al país de origen. Tal como se señalara en los capítulos precedentes, un 47% de los encuestados afirma ganar una cifra superior al salario mínimo.

Sobre lo segundo, como se viera en el capítulo referido al barrio, muchos de los propietarios chilenos no alquilan viviendas de buena calidad a familias peruanas o inflan demasiado sus valores, por lo que éstas finalmente acceden a lugares estructuralmente deficientes y pequeños.

C. Recomendación de las autoridades municipales o ministeriales

Esta es una de las variables menos señalada como factor de llegada a la escuela. De hecho, sólo un 14,2% indica que fueron las autoridades las que les recomendaron el centro. Este dato pone en evidencia al menos dos temas: por un lado, que las familias se apoyan principalmente en la información que aportan las redes y las estrategias de sobrevivencia que surgen como un elemento común y, por otro, que la relación con las autoridades no es determinante para el proceso de desenvolvimiento y acceso a los servicios, es decir, las familias en general no acuden a las autoridades gubernamentales o municipales para resolver sus problemas.

Sobre esto, es claro que los inmigrantes tienen una débil relación con la institucionalidad pública, local o central. Esto se traduce en la falta de acceso a programas sociales (muchas veces debido a su condición irregular), con las consecuencias obvias en cuanto a desprotección y vulnerabilidad social.

Esto marca diferencias respecto del accionar de las familias chilenas, en tanto frente a situaciones de desprotección acuden a los municipios para encontrar beneficios y resolver las problemáticas que enfrentan debido a su precariedad económica y material.

Por otro lado, la oferta programática de las instituciones sociales no considera bajo ningún respecto la especificidad que supone la población migrante. Es decir, no

existen programas sociales pensados para atender las situaciones que nacen de una cotidianeidad siempre difícil y que tengan componentes concretos para atender la diversidad: quienes deseen incorporarse en las redes de protección social deben pasar por los mismos procesos de focalización que funcionan para las familias chilenas, con el requisito formal de contar con residencia legal y documentos de identidad al día, lo que finalmente se constituye en una dificultad adicional.

D. Los derivados

Por último, un grupo no cuantificado de estudiantes es el que llega debido a que fueron “derivados” desde otro establecimiento a la Escuela República de Alemania. Es el caso de quienes debido a la falta de certificados o papeles que permitan regularizar su situación son enviados a este establecimiento en tanto allí son acogidos en forma independiente a su situación o estatus legal.

Por ejemplo, desde otras escuelas, hay un grupo importante de alumnos peruanos (*los ilegales*) que deben abandonar los centros por “recomendación” de sus autoridades e incorporarse a la Escuela República de Alemania.

“Los ilegales nosotros los derivamos y lo mismo con otras escuelas, salieron todos de acá porque el ministerio no lo aceptó, el sistema del estudiante de Chile pedía carné de identidad, entonces no lo tenían y la mayoría se fue a la escuela Alemania.” (Jefa UTP Escuela República de Panamá).

A ello se debiera sumar un número indeterminado de padres que al momento de intentar formalizar la matrícula de sus hijos en las escuelas de la comuna, son derivados a este centro debido a la ausencia de certificados y la intención de evitar los trámites y dificultades administrativas que supone su incorporación, situación que debiera variar con la promulgación de la nueva normativa que regula la presencia de los niños inmigrantes en el sistema educativo nacional a través de criterios mucho más flexibles.

I.2 No hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti

La gran mayoría de las escuelas de Santiago que reciben estudiantes extranjeros, al menos dentro del sistema de educación pública, no realizan ningún tipo de acción tendiente a promover su mejor integración. Por el contrario, el marcado carácter uniforme del currículum y la reproducción de los discursos etnocéntricos -que caracterizan a

nuestra sociedad- en los establecimientos educacionales, impiden que los estudiantes de grupos diversos se sientan acogidos en un sistema que no reconoce ni respeta sus diferencias. De hecho, no existen mayores cuestionamientos acerca de estos temas y la forma en que las escuelas podrían (o no) cumplir un rol en tal sentido.

Por eso, la descripción y análisis de las razones que llevan a la Escuela República de Alemania a implementar las acciones que realiza, tiene importancia en la medida en que demuestra que gran parte de estas situaciones se soluciona con buena voluntad y una mirada estratégica. En efecto, algo que parece tan obvio y tan sencillo, finalmente se fundamenta en concepciones éticas acerca de la persona humana, sus derechos, sus posibilidades de desarrollo y las proyecciones del sistema educativo público.

Sobre lo primero, en el caso del centro en cuestión, existe una idea que está a la base de las acciones de integración: y esto es el reconocimiento que la diferencia cultural permite el enriquecimiento de las personas. Esto señala un cambio respecto de lo observado a nivel de los otros establecimientos e incluso en la misma sociedad, en tanto es patente una actitud de no hacer visible la diferencia, de ocultarla y anularla porque se piensa que es perjudicial tanto para la mantención de los valores patrios como para el desarrollo integral de los niños.

Como sostiene su director:

“La biculturalidad, el hecho de haber dos culturas es importante para el colegio porque nos nutrimos de eso. Es un aporte importante para nosotros eso, así que no sé, yo creo que estamos recontentos con los cabros...como colegio sí, porque hemos... bueno al ver que llega tanto peruano nosotros también tuvimos que adaptarnos un poco a esta diversidad cultural.”

En este relato se expresa la apertura a la diferencia que se traduce en el reconocimiento del “otro”, el inmigrante, como un aporte más que una amenaza, lo cual incentiva las acciones de la escuela. A la vez, queda clara la disposición de adaptarse a la diversidad que supone la presencia de los estudiantes peruanos y modificar en parte estructuras tradicionales fuertemente arraigadas en la educación nacional. Todo ello, tiene sentido en tanto existen convicciones éticas que ordenan estas actitudes:

“Un concepto valórico del colegio es del cristianismo aún cuando este es un colegio laico, pero bueno, entonces acá los valores cristianos son profundos, aquí

se hace oración diaria los días lunes, particularmente hay una gruta al final del colegio como una señal de protección de la madre, la madre generosa, la madre buena, la madre que acoge, acoge a nuestros alumnos, bueno a nuestros alumnos les hemos ido haciendo ver que Chile también pasó por momentos difíciles y esto es al comienzo del 2000 y 2001 cuando empiezan a llegar los niños peruanos, el sentido de lo que es la solidaridad, la fraternidad, la hermandad con nuestros pueblos vecinos, haciéndoles ver que Chile paso también por una severa crisis en que muchos chilenos tuvieron que emigrar a otros países, tal vez no a Perú pero si a otros países lejanos, tuvieron que encontrarse con otras raíces culturales y para ellos no fue fácil, entonces lo que le inculcamos mucho a los niños acá en un comienzo que también así como muchos chilenos emigraron a otros países, también nosotros tenemos que aceptar ahora que la situación se ha ido revirtiendo en la parte social, la parte política, lo que es la seguridad y nosotros también seamos acogedores con los niños peruanos.” (Director Escuela República de Alemania).

De este relato, dos aspectos se destacan. Por un lado, el hecho que el director profesa y práctica la fe católica, lo que evidentemente da un sello a su gestión en tanto promueve acciones como las oraciones los días lunes y la incorporación de valores humanistas en los estudiantes. Y si bien Chile es un país que se declara fuertemente católico al menos a nivel de los discursos (y no me cabe ninguna duda que los directores de los centros educativos en su mayoría se declaran católicos), ello no se traduce bajo ningún respecto en la promoción de tales valores a nivel de la sociedad y en los mismos establecimientos educacionales.

Como sea, el hecho de ser católico no es una condición *sine qua non* para la generación de un mejor trato e integración de los niños extranjeros, basta la adhesión y puesta en práctica de valores humanistas como el profundo respeto por el otro y la convicción acerca de los derechos inalienables de todas las personas, como el acceso a educación y otros servicios que lo igualen en dignidad.

Por otro lado, también está presente una mirada ética que se funda en la comprensión de hechos históricos que afectaron al país: vale decir, la situación de exilio que vivió un grupo significativo de chilenos durante la dictadura. Y este es un tema que el director señala permanentemente.

En al menos tres de las ceremonias oficiales realizadas durante el año 2005 en que se hizo referencia a la presencia de los estudiantes peruanos, en los discursos el director hacía notar los motivos antes señalados:

“Desde el año 2000, asumimos como política institucional, incorporar paulatinamente a un importante número de alumnos y alumnas de nacionalidad peruana. Inicialmente, fueron no más de 10 con quienes empezamos a ejecutar acciones concretas y sistemáticas para permitir, por un lado, no involucrarnos en la discriminación y maltrato que sufrían por parte de la sociedad, y por otro, que sintieran que este colegio les acogía con cariño y respeto.

Dos premisas guiaron nuestro accionar para motivar a nuestros alumnos frente a la realidad que asumíamos: en primer lugar, el ser hijos de dios les otorga igualdad universal respecto al buen trato. Y luego, el que en tiempos pasados, también muchos chilenos se vieron en la necesidad de abandonar el país y emigrar hacia otras latitudes.” (Director Escuela República de Alemania).

Otros actores, como por ejemplo el Ministro de Educación de Chile, quien también vivió la experiencia del exilio, a propósito de las palabras del director, menciona el factor político como importante:

“Quiero destacar también que el director fundamenta esta iniciativa que implementó hace años en que Chile debe acoger a los extranjeros así como en otras épocas de nuestra historia, otras naciones acogieron a familias chilenas. Y queremos que a todos los niños de otros países, los tratemos igual que como queremos que traten a los chilenos cuando vivimos en otros países. Por eso hoy día expreso la voluntad de acoger, apoyar e integrar a los niños como lo hacen en este colegio, todos los demás, y reiterar que siendo países hermanos debemos apoyarnos unos a otros y acoger a los niños de los países vecinos como queremos que nos acojan a nosotros. Por eso hoy, esto es un llamado a la solidaridad, a la tolerancia y a la fraternidad.”²¹⁰

²¹⁰ Palabras pronunciadas en la Escuela República de Alemania en el discurso del Ministro de Educación el día de promulgación de la nueva normativa que rige la presencia de los niños inmigrantes en el sistema educativo nacional.

Por último, también existe una mirada estratégica en relación al proceso de acogida que dice a la sostenibilidad del sistema educativo municipal. En el capítulo correspondiente a la descripción del espacio local, se sostenía que el municipio está en permanente déficit en relación a la mantención de las escuelas de la comuna.

En términos concretos, el dinero recibido por la subvención no alcanza a cubrir los numerosos gastos de personal, de operación y otros. Por eso, las mermas en matrícula tienen una clara incidencia en los aportes monetarios que reciben las escuelas, de manera que aquellos establecimientos que disminuyen su número de alumnos, deben proceder a eliminar cursos, reducir los gastos en personal, etc.

*“Nosotros tenemos que afirmar nuestra matrícula, aquí en el fondo hay un problema mayor que es el problema de la matrícula, imagínese que yo no tuviese estos 80 alumnos peruanos, tendría 2 cursos menos, me significa también dos profesores menos, baja la cantidad de matrícula, la comuna de Santiago en general bajó la matrícula de toda la comuna, en este colegio subió entre otras porque era el mayor de alumnos de aquí del sector, en general en los colegios de la comuna de Santiago el alumnado es de otras comunas, en nuestro colegio se da que es del sector, los alumnos son de aquí del sector y los peruanos también viven en el sector, entonces nosotros tenemos que acoger...ellos saben si que el colegio recoge mayor cantidad de niños peruanos. **Yo siempre les digo a los colegas que ellos nos están pagando el sueldo.**” (Director Escuela República de Alemania).*

Todos los aspectos mencionados como argumentos para la promoción de las acciones de integración, tienen sentido en tanto ponen en el centro del debate el tipo de liderazgo que ejerce el equipo directivo y los docentes en los establecimientos educativos. Porque en la medida que los líderes de la escuela ejerzan un rol activo que se transmita como política institucional, lograrán que todos los estamentos puedan asumir como fin común el mejor trato hacia los inmigrantes y la promoción de cambios que tiendan a constituir la escuela como un centro intercultural.

El director, consultado acerca de la forma en que el cuerpo de profesores ha tomado las iniciativas de integración, sostiene lo siguiente:

“Al comienzo no fue fácil, pero todos los profesores saben que nuestro colegio es bicultural y que somos acogedores de los alumnos peruanos, no, ningún problema, ninguna situación de discriminación, los profesores gozan de ver que los niños peruanos participen en los eventos...”

Por su parte, los docentes reconocen en el liderazgo del equipo directivo un impulso hacia estas acciones:

“Yo creo que el liderazgo que yo he observado en esta escuela está, y si quiere continuar en el tiempo y la misma disposición que se ha planteado hasta ahora, tendría que ser más fuerte y mejor.” (Profesor Escuela Alemania).

Respecto de lo que ocurre a nivel de los propios docentes, uno de los profesores entrevistados afirma lo siguiente a propósito de las acciones de integración:

“Yo diría que está en construcción, no me atrevo hablar categóricamente que todos y cada uno de los docentes y todos los que participan en la construcción tengan la misma disposición.”

El compromiso de sus colegas hacia la integración de los chicos peruanos en la escuela se encuentra en construcción y es probable que no todos tengan la misma disposición. Y es en esas eventualidades en que la capacidad de liderazgo adquiere mayor importancia, debido a la necesidad de permear los discursos de los otros estamentos y aunar voluntades.

Por último, el Centro de Padres y Apoderados a través de su presidente también expresa su adhesión a las acciones afirmativas de la escuela hacia los estudiantes peruanos.

“Nosotros apoyamos todo lo que se hace con los peruanos en la escuela. Esta es una escuela que no hace distinciones entre los niños, aquí son todos iguales y todos tienen los mismos derechos.”

II. Las acciones de integración

En este apartado intento presentar y describir algunas de las acciones más notorias que realiza la escuela República de Alemania para generar una mejor integración. En todas ellas lo que se hace patente es la voluntad de mostrar la diversidad cultural, de hacerla explícita y darle cabida dentro del espacio cotidiano para promover mejores relaciones entre los estudiantes peruanos y chilenos. Se trata, en este caso, de estrategias que han alcanzado notoriedad tanto en el interior de la escuela como fuera de su ámbito de acción directo. Ello no obsta para que en su cotidianeidad se ejecuten otras tanto o más significativas.

“Sabiedo de la discriminación social que se produjo, nosotros empezamos a crear condiciones de acogida para estos niños y niñas, de tal forma que supieran que aun estando lejos de su territorio y las problemáticas que debieron enfrentar, éramos capaces de hacerlos sentir bien.” (Director Escuela República de Alemania).

En este párrafo extraído de uno de los discursos del director de la escuela, queda de manifiesto la clara voluntad de promover innovaciones que permitan solucionar en algún grado las dificultades que afectan a los niños peruanos en las escuelas nacionales, sobre todo las referidas a la invisibilización de su cultura.

Muchas de las estrategias tienen un sentido inédito en los centros educativos del país y desafían los más tradicionales discursos en torno a la constitución de nuestro ser nacional, el amor a la patria y la defensa de valores fuertemente arraigados en nuestra sociedad.

Cantar un himno que no es el propio, izar una bandera extranjera frente a todos los estudiantes de la escuela, celebrar la independencia del Perú y utilizar aspectos culturales distintivos de nuestros vecinos como fuente y recurso de aprendizaje, son actos que no son habituales y que generan resistencias. Por eso lo que hace esta escuela es excepcional en el marco del sistema educativo nacional, más todavía porque quienes se hacen visibles son peruanos, con toda la carga que supone una historia difícil signada por conflictos políticos que mueven a patriotismos y nacionalismos exagerados, y que se alimentan cotidianamente desde el discurso político.

Mientras escribo esto, Chile presenta en sociedad los nuevos aviones de combate comprados a Estados Unidos, naves con tecnologías de punta que son los más modernos del continente. Las protestas peruanas acusan a Chile de romper los equilibrios

estratégicos de la región, de iniciar una carrera armamentista que no tiene fin porque las ansias de poder del país tampoco las tienen. Por su parte, hace unos días, en la celebración del día del mar en Bolivia, Evo Morales ha reclamado la entrega con estatuto de soberanía de una salida al mar para su país, demandando la intercesión de la OEA para tal fin.

Ambos hechos si bien señalan aspectos puntuales de las relaciones con nuestros vecinos, resultan ser una constante histórica que se repite cada cierto tiempo, generando reacciones en la población que no permiten avanzar en la consolidación de vínculos sólidos y solidarios.

Precisamente hoy, el titular de uno de los diarios más importantes del país afirma que *“Documento Estratégico de la Cancillería da Prioridad a Mejorar Relación con Perú.”* Luego, el cronista agrega que *“una mayor dedicación a las relaciones con Perú y buscar un perfeccionamiento de las fórmulas de acceso al mar para Bolivia, son algunas de las claves que plantea la “visión” estratégica de la política que presentó ayer Foxley (el canciller del actual gobierno) ante el congreso.”*²¹¹ Esto pone en evidencia que nuestra contingencia está plagada de situaciones “especiales” con nuestros vecinos y que incluso las señales que da el poder político tienden a reafirmar esa sensación (ver anexo).

Capítulos atrás se mostraba que las escuelas son permeables a los discursos y las prácticas que ellos llevan implícitas, que los reproducen abiertamente porque no existen mecanismos formativos que impidan su expansión. El sistema fuertemente homogéneo y el temor a la diferencia de quienes son parte activa de él, configuran un escenario en que las condiciones de posibilidad para acciones inclusivas son casi inexistentes.

Por eso, cuando el director de esta escuela señala que -sabiendo de la discriminación que se ha producido en nuestro país con la llegada de los peruanos- están interesados en generar acciones para que los niños se puedan sentir bien, logran dar un paso significativo, acotado a su ámbito de acción, es cierto, hacia la abolición de los discursos y prácticas que ponen en evidencia nuestro profundo temor a la diferencia y la presencia de los extranjeros, específicamente, nuestros vecinos.

La información aquí presentada ha sido obtenida a través de observaciones registradas en el cuaderno de campo, algunas entrevistas y otras técnicas de recolección de información. En forma resumida se exponen las acciones principales que se llevan a cabo: mi objetivo es mostrar, porque ello es así, que las escuelas que generan acciones inclusivas, tendientes a la visibilidad de la diferencia y la integración de sus estudiantes

²¹¹ Cfr. Wilson, José Miguel (2006) *La Tercera*. 5 de Abril de 2006

diversos, logran frenar en algún grado los discursos y prácticas dominantes que como sociedad construimos hacia los extranjeros.

II.1 Seamos libres, seámoslo

Día lunes, 8 de la mañana. Antes de entrar a las respectivas aulas, todos los cursos de la escuela se forman en el patio. En el centro se ha ubicado, aprovechando la altura que entregan las escaleras, una especie púlpito desde el cual el inspector general dirige algunas palabras a los estudiantes. Luego es el turno del director quien insta a todos a trabajar con ánimo en la semana que se inicia. Dirige una oración y se procede a la interpretación de los himnos: el de Chile y el de Perú. Mientras, se izan ambos pabellones. Todos los estudiantes cantan, el director y algunos docentes también. Finalmente, se dirigen a sus aulas.

Primeras impresiones: mi sentido común me dice que eso no es real, que lo que acabo de presenciar no ocurrió, que no puede ser que los estudiantes chilenos canten el himno del Perú y los peruanos el de Chile, que nadie me va a creer cuando lo cuente fuera de los muros de la escuela.

En forma independiente a mis apreciaciones dubitativas, este acto, por cierto, real, se realiza todos los lunes del año en la Escuela República de Alemania. Es un acto sencillo pero cargado de simbolismo. Y lo es porque no sólo se interpreta el himno de Chile, sino también el de Perú: *seamos libres, seámoslo*.

La forma en que nace la iniciativa es todavía más significativa:

“Nosotros entonamos todos los días lunes el himno de Chile, tal como se hacía antes. Entonces, una vez, después de cantar el himno de Chile, yo les dije a los chicos peruanos que si se animaban a cantar su himno. Les dije que subieran al escenario un grupito, pero cual fue mi sorpresa que subieron todos y cantaron su himno. Desde ese día todos los lunes cantamos los dos himnos.” (Director Escuela República de Alemania).

La escuela inicia la jornada escolar de cada semana con un acto cívico. Esta es una tradición de los establecimientos públicos de Chile que se hizo extensiva, en realidad obligatoria, a todos los centros, particulares subvencionados y privados, con la llegada de la dictadura. En tales actos, se debía izar la bandera y cantar la canción nacional; todo, en una especie de construcción y reforzamiento de nuestra conciencia patriótica. Además, se

entonaba una estrofa que empezaba así: *vuestros nombres valientes soldados, que habéis sido de Chile el sostén.*

Con la llegada de la democracia se liberó a las escuelas de tal obligación y se les privó a los chicos de la posibilidad de perder entre diez y veinte minutos de clases todos los días lunes.

Dado que egresé de la secundaria el año en que se acabó la dictadura (1989), alcance a gozar de la “generosidad” de nuestros *valientes soldados* en ese y otros aspectos.

Desde 1990, también fue abolida tal estrofa, de manera que además el himno se acortó en a lo menos un minuto, para enorme molestia de militares y estudiantes ansiosos por reducir sus horas de estudio.

Como sea, y más allá de lo anecdótico, en la Escuela República de Alemania todavía se conserva esta tradición por iniciativa del director, a lo que se ha agregado la entonación de la canción nacional del Perú y el izamiento de su bandera que flamea junto a la nuestra.

Frente a la iniciativa, los estudiantes (peruanos y chilenos) manifiestan su satisfacción:

“A mí me gusta, olvídate, me trae recuerdo,... a mí me da unos recuerdos, me recuerdo cuando tocaba la banda y sale la música del himno nacional...”
(Estudiante peruano).

“A mi me gusta porque me hace sentir bien, y porque es como recordar a mi país aquí en Chile” (Estudiante peruano).

“Yo creo que está bien por así como nosotros cantamos el himno de Chile ellos tienen derecho a cantar el de ellos.” (Estudiante chilena).

“Está bien porque así uno conoce el himno de los compañeros que vienen de otro país y porque se pierde más clase, jajaja.” (Estudiante chileno).

En estos relatos elaborados por los chicos de la escuela, se aprecia que tienen una buena disposición hacia la iniciativa; vale decir, esto no genera resistencias. Y si bien

puede que éstas existan, no se hacen explícitas. De hecho, todos los actores manifiestan su conformidad con las actividades de integración que se llevan a cabo.

Por ejemplo, en la encuesta aplicada a los padres chilenos, el 73% declaró estar de acuerdo, un 7% en desacuerdo y al 20% le es indiferente; porcentajes que dicen que una buena parte de las familias nacionales señala su conformidad.

Lo más importante es que las expresiones patrióticas que transmite la institución educativa a través de los himnos, como mensaje válido y claro hacia sus estudiantes, admite la diversidad que presentan sus orígenes. Es decir, entregar un estatuto de importancia, en igual dignidad a los símbolos patrios peruanos, promueve en los estudiantes el respeto hacia las manifestaciones extranjeras en nuestro país y el fortalecimiento de su identidad.

Sin embargo, lo más llamativo es que buena parte de los estudiantes chilenos también cantan la canción nacional peruana. Se la han aprendido de memoria y no tienen temor de entonarla y acompañar a sus compañeros peruanos en su interpretación. Pero no sólo eso, también el director de la escuela y algunos de los docentes cantan con respeto.

De hecho, la misma profesora de música y folclor del establecimiento que dirige (marcando las entradas, énfasis y pausas) la entonación de la canción nacional de Chile, también dirige la canción peruana.

Es una tradición ya largamente validada en todo el país y en muchos actos cívicos que al finalizar el himno de Chile, la persona que dirige grite: *¡Viva Chile!*, a lo cual el público presente responde: *¡Viva!* Pues bien, en la escuela ocurre lo mismo, aunque tal expresión se hace extensiva a la canción peruana.

Por otro lado, uno de los actos realizados durante el año, coincidió con un triunfo, días antes, de la selección peruana de fútbol sobre la chilena. Una derrota humillante en Lima, de esas que duelen. En realidad no recuerdo el marcador, pero lo cierto es que *las cosas no se dieron pese al trabajo de la semana*, como declararon nuestros jugadores al regresar a Santiago.

Esto generó algún grado de polémica al interior de la escuela debido al fanatismo que acompaña a mucho de los nacionales cuando juega la selección; eso, sumado a la histórica rivalidad. Entonces el director de la escuela, conciente de esta situación y una vez finalizada la interpretación de los himnos felicitó a los estudiantes peruanos por el triunfo.

“El año pasado no recuerdo en que evento Perú nos ganó y llegamos a la formación de la mañana. Estaban todos los peruanos calladitos y nos habían ganado, nos dieron la paliza, entonces yo en la formación les salude como todos los días a los alumnos e hice mención a esta goleada de los peruanos y les dije como nosotros nos alegramos del triunfo nuestro, esta vez teníamos muchos niños peruanos y había que alegrarse del triunfo de ellos también porque habían ganado y los peruanos empiezan aplaudir y los demás como que quisieron y al final también. En definitiva se les dio la oportunidad a ellos de sentirse que también eran festejados por ese triunfo.” (Director Escuela República de Alemania).

Mayor importancia tiene este gesto en tanto a nivel de los barrios muchas de las peleas y desavenencias que se producen entre chilenos y peruanos, nacen a partir de las disputas deportivas. Algunos de los relatos elaborados por los alumnos señalan con claridad esta situación indicando incluso la existencia de agresiones físicas y otros actos violentos.

“Hay problemas sin razón y a veces cuando hay partidos hacen una apuesta de peruanos y chilenos y cuando gana Chile o Perú pelean...” (Estudiante peruano Escuela República de Alemania).

Finalmente, Lo que está en juego en este acto simbólico, que es cantar el himno, es la inversión de lógicas inherentes al sentido patriótico constitutivo de los estudiantes, los profesores y la sociedad en general. Celosos y defensores de los valores patrios, entonar un himno que no es el propio, más todavía, cantar una canción nacional de un país alguna vez enemigo, resulta inconcebible porque sus alcances ponen en cuestión nuestro sentido de nación, nuestra fidelidad y amor a la patria.

Por eso, en la Escuela República de Panamá repudiaban este hecho, porque defendían una suerte de lealtad a aquello que nos une como pueblo otorgándonos identidad. En las entrevistas los directivos del centro afirmaban que no corresponde y más bien se quejaban que los estudiantes peruanos no guardaban la actitud de respeto que la interpretación del himno de Chile se merece.

Por el contrario, en la Escuela República de Alemania, permitir que los estudiantes peruanos mostraran sus símbolos patrios junto con los chilenos, trajo como consecuencia

un profundo respeto mutuo y la posibilidad que los chicos de ambas nacionalidades reconozcan en el otro el legítimo derecho a tales expresiones.

Un último dato que nace de las actividades vividas. Durante la ceremonia de egreso y graduación del octavo año, último curso de la educación básica, también se interpretaron los dos himnos. Claro que los padres chilenos no cantaron el himno peruano porque no lo conocían. Sólo los estudiantes y nuevamente el director y algunos profesores acompañaron su interpretación.

II.2 El día de la Independencia y su correspondiente noche

Si bien la independencia del Perú es el día 29 de Julio, debido a las vacaciones de invierno que se realizan durante dos semanas entre julio y agosto, la escuela se vio en la obligación de celebrarlo al regreso del descanso, específicamente el día viernes 15 de agosto de 2005.

El director me había entregado una invitación días antes de salir de vacaciones. Me pidió, por otro lado, que les hiciera una copia de la filmación que realizara durante ese día.

La invitación decía que debía presentarme a las 9:30 de la mañana. Llegué un poco después. Al entrar en la escuela, una escolta de estudiantes chilenos y peruanos esperaba a todas las visitas y, de acuerdo al tipo de invitación recibida, las hacían pasar directamente al salón de actos o a una sala especial donde esperaba el director y los invitados de honor. Sin saber muy bien cómo ni por qué, me habían otorgado esa categoría.

Al entrar en el espacio en cuestión, que a la vez funciona como sala de profesores, me encontré con un número indeterminado de personas, todas ellas muy formalmente vestidas. El director me presentó a la audiencia, entre quienes se encontraban el Director del Departamento de Educación de la Municipalidad de Santiago; la Presidente de la Junta de Vecinos del barrio; el Presidente del Centro de Padres y Apoderados de la escuela; representantes de organizaciones de peruanos residentes en Chile; una delegación de la policía uniformada (carabineros) con sus uniformes de gala y otras personalidades cercanas a la escuela.

Luego de estrechar la mano a todos los varones y dar un número significativo de besos en la mejilla a las mujeres presentes, el director comentó que yo realizaba una investigación en la escuela. Acto seguido me pidió que contara en qué consistía ésta.

Turbado por la situación intenté explicar en breves palabras algunas partes de mi trabajo. Unos se animaron a preguntar, otros a beber de sus copas en un silencio respetuoso.

Un poco antes de las diez de la mañana hizo su entrada en Cónsul del Perú en Chile, Señor Marcos Núñez Melgar. Su llegada marcó el momento en que todos nos debíamos trasladar al salón de actos donde se daría inicio a la ceremonia por la celebración del día de la independencia del Perú.

Me adelanté al grupo para tener tiempo de instalar la filmadora y comenzar a grabar lo que ocurría. Toda la escuela estaba engalanada con las banderas de Chile y Perú.

El salón estaba repleto de gente. Además de los estudiantes y los profesores, había un grupo grande de familias peruanas y algunas chilenas que esperaban ansiosas el inicio de la ceremonia. Un aire completamente solemne se respiraba en el ambiente.

Cuando entró la comitiva presidida por el Director de la Escuela y el Cónsul del Perú, hubo una ovación hacia éste último. Las familias peruanas presentes aplaudían con mucho entusiasmo y emoción. Se ubicaron frente al escenario, en el centro de la fila reservada a los invitados de honor.

Dos estudiantes hacían de maestras de ceremonias. Tras ellas, un telón de fondo de color rojo adornado con las banderas de Chile y Perú tapada el escenario donde transcurrirían los números artísticos.

Luego de saludar a los presentes y nombrar la interminable lista de asistentes y autoridades de honor, solicitaron ponerse de pie para la interpretación de los himnos nacionales. Primero el de Chile, nuevamente cantado por chilenos y peruanos, y luego el de Perú, también cantado por todos los estudiantes, el director y algunos profesores.

Por su parte el Cónsul, con su mano derecha en el corazón, cantaba y se daba vuelta para mirar lo que ocurría. Un poco con sorpresa y agrado, observaba como no sólo sus compatriotas entonaban el himno nacional sino también los estudiantes chilenos. Además, las familias peruanas presentes cantaban con entusiasmo e incluso muchas madres y algunos padres lloraban de emoción.

Nuevamente, la profesora encargada de dirigir los himnos, al finalizar cada uno de ellos gritó el ¡viva! correspondiente.

El primero en hablar fue el director, su discurso, muy breve, fue el siguiente:

Saludos de Rigor a las autoridades presentes...

“Si nos remontamos el siglo XVII, observamos como las colonias españolas se van empapando de un sentimiento de libertad que corre paralelo a la necesidad de buscar acrecentar sus propias raíces.

Primero Chile en 1810 y más tarde con la colaboración de San Martín que impulsó la formación del ejército libertador junto a O’Higgins, luego a concretarse el plan patriota de liberar a Perú. Tras distintos conflictos armados se logró ingresar a Lima y la proclamación de la independencia del Perú un 28 de julio de 1821, hace 184 años.

58 años más tarde, un conflicto afectó la relación entre peruanos y chilenos: la guerra del pacífico, donde cabe señalar los combates de Iquique y Punta Gruesa. En dichos eventos marítimos, aparecen las figuras de Arturo Prat y Miguel Grau, dos osados marinos que mueren defendiendo sus principios patrios. Estos hechos quedan plasmados en las cartas que intercambiaron el almirante Grau y la viuda de Prat tras el combate: “dignísima señora, en el combate naval de 21 próximo pasado, que tuvo lugar en las aguas de Iquique entre las naves chilenas y peruanas, su digno y valeroso esposo, el Capitán de Fragata don Arturo Prat, comandante de la Esmeralda, fue como usted no lo ignorara ya, víctima de su temerario arrojo en defensa y gloria de su patria.” Con justa razón a Grau se le llamó el Caballero del Mar.

También es importante en este momento, hacer historia institucional. Desde hace diez años, producto de diversas situaciones internas del país hermano, fue creciendo el número de sus ciudadanos que vieron en nuestro país la posibilidad de mejorar sus expectativas de vida y cuidado familiar. Es así como paulatinamente, van ingresando a nuestro colegio Alemania un número que va desde los 20 alumnos en el año 2002 hasta los 85 que tenemos en la actualidad.

Sabiendo de la discriminación social que se produjo, nosotros empezamos a crear condiciones de acogida para estos niños y niñas, de tal forma que supieran que aun estando lejos de su territorio y las problemáticas que debieron enfrentar, éramos capaces de hacerlos sentir bien.

Muchas iniciativas educativas y sociales hemos impulsado hacia ellos, como la plena participación en eventos tanto académicos como culturales; son premiados en concursos de toda índole; se les aplaude cuando bailan nuestra cueca, baile nacional. Representan en números artísticos incluso a nuestros héroes. Son

llevados a todos los eventos, y cinco de ellos acaban de ser premiados con un paseo cultural al puerto de Valparaíso.

Para estos días de aniversarios, son invitados a un especial desayuno con el director. Esta noche la colonia peruana de apoderados del colegio compartirá en un evento social un plato popular, la pollada. Es otra forma de celebrar su independencia y decirles que los apreciamos.

Por otra parte, cabe hacer referencia a una investigación de un académico de la Universidad Arcis que señala: “Existen relaciones de particular respeto al interior de la escuela tanto hacia los apoderados como hacia los alumnos. La celebración de fechas importantes y otros acontecimientos son altamente valoradas y han promovido relaciones más respetuosas y solidarias”²¹²

Queremos seguir en esa línea de integración, porque nos interesa el bienestar de los niños.”

Después vino un acto cultural. Primero un grupo folclórico, compuesto en su mayoría por estudiantes peruanos y algunos chilenos, interpretaron música andina y otros ritmos peruanos. Luego niños peruanos ataviados con sus trajes típicos, bailaron diversas danzas representativas de las zonas geográficas del Perú: “*marinera*”, “*el festejo*” y “*huayno*.” Mientras hacían su presentación, eran acompañados por un grupo de sus compañeros que tras ellos hacían flamear la bandera nacional. El escenario, de fondo, estaba adornado con una leyenda que decía: “*Escuela Alemania, Educando sin fronteras.*”

Cuando vino el turno del Cónsul, uno de sus colaboradores desplegó un mapa del Perú frente a los asistentes. La autoridad señaló lo siguiente:

“Yo tenía preparada una presentación del Perú y cómo es la tierra allá. Cuales son los recursos y cómo vive la gente. Pero estoy tan sorprendido, emocionado y agradecido que me parece más importante decir otras cosas.”

Entonces, se explayó acerca de lo necesario que eran este tipo de iniciativas y la gran voluntad del director para generar procesos de integración. Habló del respeto de la diversidad y lo que estaba logrando la escuela en tal sentido al promover este tipo de acciones.

²¹² Este párrafo es parte de un documento que presentaba los resultados de la encuesta aplicada a las familias peruanas.

Su discurso, que se extendió por cerca de media hora, permanentemente aludía a la capacidad que tiene esta escuela para cambiar la forma en que se han relacionado históricamente nuestros pueblos.

Por eso, al final reclamó:

“Al Ministerio de Educación de Chile para que tome esta iniciativa como un plan piloto para aplicarlo en otros colegios donde nuestros compatriotas van creciendo en número día a día.”

Al finalizar su discurso hubo un aplauso cerrado de todos los presentes y con el director se dieron un fuerte abrazo. Para finalizar el acto, una chica peruana, del primer ciclo básico recitó una poesía de un poeta peruano.

Luego de eso, las maestras de ceremonia dieron por cerrado el acto e invitaron a las autoridades e invitados de honor a pasar nuevamente a la sala de profesores. Una vez en el patio de la escuela, gran parte de las familias peruanas se fotografió con su Cónsul.

Finalmente, en la sala donde fueron recibidos los invitados, se ofreció un abundante cóctel acompañado de un rico *pisco sour*. Esto no dejó de ser anecdótico.

Resulta que el pisco es una bebida alcohólica que se produce tanto en Chile como Perú. Se prepara de distintas formas y es infaltable en cócteles, fiestas y otros eventos sociales. Los dos países, como si no sobraran conflictos, han estado peleando la denominación de origen de esta bebida, reclamándola para si en la organización mundial de comercio.

En la fiesta hubo bromas acerca de esta situación, aunque todos coincidieron que lo central era finalmente disfrutarla más allá de su denominación de origen, que para el caso, poco importaba.

Y esta era la tercera vez que la escuela conmemora la independencia del Perú, el tercer año consecutivo en que estudiantes, profesores y comunidad son invitados a acompañar a las familias peruanas y sus hijos en el día de la liberación final.

Es que tales festividades son centrales en gran parte de los países latinoamericanos que estuvieron subyugados por el dominio español durante siglos. Se trata del hito fundador del estado nación y la construcción posterior del patriotismo que caracteriza a nuestro pueblos.

Quiero insistir en que todo esto que puede parecer tan simple tiene una profunda connotación que cuestiona fuertemente los imaginarios patrióticos nacionales y los

discursos dominantes acerca de la presencia de los peruanos, y abre un espacio para que las relaciones entre los chicos se constituyan desde otra mirada, acaso mucho más cercana e integrada: izar una bandera extranjera en nuestro territorio y rendir homenaje a sus héroes es algo que muchos conservadores no dudarían en señalar como traición a la patria, más cuando esa bandera y esos héroes han sido enemigos históricos.

Claro que en el contexto de la escuela no tiene esa implicancia, tiene el sentido de integración que han querido promover sus autoridades. Y esto no es menor, porque significa que están aceptando la diferencia, que están haciendo visible aquello que otros prefieren ocultar. La escuela asume su condición bicultural y la hace manifiesta en todos aquellos actos de carácter oficial.

Pero eso no era todo: por la noche de ese día 15 de agosto, se celebraría una fiesta junto a los padres peruanos y sus hijos. La idea era preparar una comida típica y a la vez generar un espacio para compartir junto a los profesores, familias chilenas y otros invitados.

Semanas atrás, antes de salir de vacaciones el director convocó a las familias peruanas con el fin de organizar esta actividad. A la reunión celebrada en la escuela llegaron cerca de 50 personas, entre hombres y mujeres. No sabían a qué los habían invitado.

En una de las salas de clases de la escuela se realizó la reunión. El director, junto al orientador y contador del centro estaban presentes. Yo me ubiqué en la parte de atrás de la sala y prendí mi grabadora para registrar lo que ahí se dijera. Luego de dar la bienvenida a los presentes, les comentó el motivo de la citación, es decir, la intención de la escuela de organizar para la noche del día de la independencia, lo que popularmente se conoce como *“plato único.”* Este consiste, como su nombre lo indica, en la preparación de una comida que no lleva ni entradas ni postres. Sólo el plato fuerte.

La idea, entonces, era preparar un plato único con comida peruana típica. Muchos de los padres se mostraron sorprendidos de la iniciativa y estuvieron de acuerdo en cooperar en lo que fuera.

El primer desafío era ponerse de acuerdo en cuál sería el plato a preparar. Luego de una larga discusión acerca de las bondades, facilidades o dificultades de una y otra de las numerosas comidas posibles, se llegó al acuerdo de hacer una *“pollada”*.

Una vez definido el plato, el orientador y contador tomó la palabra para señalar, lo que el calificó, como la *“parte desagradable de este asunto.”* Es decir, lo relativo a los costos de esta iniciativa. Lo cierto es que la escuela no podía financiar una comida para

toda la comunidad, por lo tanto, era preciso contar con la colaboración de los padres. Esto fue planteado con mucho tacto y respeto por parte del contador, debido a la precaria y difícil situación económica de las familias peruanas.

Finalmente, todos estuvieron de acuerdo y se fijó una cuota de \$1.000, un valor bajo y razonable para una actividad de estas características. Se organizó la comida pensando en 100 personas, para lo cual cada familia tendría que pagar esa cantidad (\$1.000) por cada uno de los integrantes que asistieran, además de vender abonos entre sus conocidos o amigos.

Una vez logrados los acuerdos fundamentales acerca de la organización del evento, un padre se paró y señaló lo siguiente:

“Quiero agradecer al director por darnos esta oportunidad y permitirnos celebrar nuestro día aquí en la escuela. Esto es muy importante para nosotros y nuestros hijos.”

Sus palabras fueron aprobadas por todos los asistentes, muchos de los cuales también dijeron a viva voz: *gracias señor director*. Luego de eso hubo un aplauso generalizado hacia el director, gesto con el cual se dio por finalizada la reunión.

Volvamos a la noche aquella. La convocatoria era a las 21 horas. Yo llegué un poco después, nuevamente con el equipo necesario para filmar. El mismo salón que sirvió para la realización del acto de la mañana, estaba organizado para la noche. En todo el espacio se habían distribuido mesas para cuatro o cinco personas. En la parte de atrás se había instalado la cocina y el lugar desde donde serían servidos los platos.

Cerca de las 21:30 de la noche comenzó a llegar la gente y a las 22 el lleno era total. Los grupos estaban compuestos por padres, madres, algunos ancianos, amigos, además de los niños. En general, si bien la invitación era extensiva a las familias chilenas, éstas no eran muy numerosas.

Mientras se terminaba de preparar la comida, el director que esta vez hizo de maestro de ceremonia, presentó el número de bailes típicos realizado por los estudiantes en el acto de la mañana. Muchos de los padres y madres que no habían presenciado dicho acto, estaban gratamente sorprendidos por las actuaciones de sus hijos.

El director que estaba muy feliz con la actividad, permanentemente gritaba por el micrófono: *¡Viva Perú!, ¡Viva Chile!*, a lo cual las familias respondían con el tradicional *¡Viva!*

Cuando la comida estuvo lista, vino un gesto muy significativo. Los profesores de la escuela eran los encargados de servir las mesas. Nuevamente un hecho simbólico que permite que las familias ese día sean atendidas. Las madres que se desempeñaban en el servicio doméstico además de sorprendidas estaban agradecidas.

Lo interesante de esta experiencia es que los profesores fueron capaces de vincularse con las familias de sus estudiantes ya no como autoridades ni personas que detentan un saber, sino como gente común y corriente que es capaz de ponerse al servicio de las familias en un acto tan simple como servir una comida, un jugo o una cerveza.

Cabe señalar que la organización del “plato único” es una actividad permanente de la escuela y también se realiza con las familias chilenas. Lo que se hizo ese día fue pensarla para los peruanos y así poder celebrar su día. Por otro lado, los profesores siempre son los encargados de servir las mesas, como un gesto que los acerca de una forma diferente a las familias en general.

Por mi parte esa noche me dediqué a filmar y mantener algunas conversaciones informales con familias (cuándo llegaron; cuántos son, etc.). Claro que en algún momento me detuve y, dado que la observación participante lo exige, debí disfrutar del plato único que estaba muy bueno, acompañado de una cerveza.

La fiesta transcurrió en un ambiente de relajación y agrado por parte de todos los participantes. Sin embargo, hubo una sorpresa. Uno de los padres de familia había invitado a un grupo de baile de peruanos residentes a actuar esa noche. Cuando llegaron se produjo un revuelo general porque al parecer eran muy conocidos en el ambiente del colectivo de inmigrantes.

Antes de comenzar la presentación algunos de los niños que venían con ellos desplegaron un lienzo que mostraba el nombre del grupo y su pertenencia al “*Colectivo sin Fronteras*.”

Luego, iniciaron presentando una *marinera*. Es un baile en algún grado parecido a la *cueca*, el baile nacional de Chile. Se trata de una danza en que el hombre en una especie de cortejo persigue a la mujer, la que coquetea pero a la vez se resiste. Los bailarines dibujan medias lunas sobre el espacio en que se mueven.

En realidad, era un grupo de baile profesional. Bailaban con soltura y mucha gracia, y sobre todo con movimientos cuidados que daban un sentido muy estético a la presentación. Además estaban vestidos con trajes típicos bien producidos que los engalanaban todavía más.

Continuaron con un *huayno* que es un baile típico de la zona andina. Se trata, también, de un proceso de seducción entre una chola y su cholo. La música es más estridente, y los movimientos un poco más fuertes. Es una especie de baile lúdico en que ambos juegan a encontrarse y desencontrarse.

A petición del público finalizaron con una marinera nuevamente. La ovación fue estruendosa porque la belleza de la actuación así lo ameritaba. Antes de retirarse hicieron una invitación a un acto masivo que se realizaría en la catedral, lugar de encuentro del colectivo, los días domingos. También señalaron que aquellas personas que se interesaban en participar del grupo de baile podían hacerlo acercándose a ellos ese día.²¹³

La fiesta continuó con música ambiente y de vez en cuando con algunas intervenciones del director de la escuela que señalaba lo importante que era esa actividad para promover la integración entre chilenos y peruanos.

“Esto nos ayuda a estar más unidos. Porque esta escuela está feliz con su presencia, estamos felices de que nos hayan escogido para educar a sus hijos y esperamos que nos sigan apoyando en estas actividades. Y ojalá celebremos juntos muchas más independencias. Viva Perú, Viva Chile.” (Director Escuela República de Alemania).

Una vez finalizada la comida, y luego de vender todos los platos que se habían preparado y beber buena parte de las cervezas disponibles, comenzó el baile.

En ese momento, y con música grabada y de moda, un número significativo de los presentes salieron a la pista a bailar con sus respectivas parejas. Algunos profesores también lo hicieron y muchos alumnos también.

En ese momento apagué la cámara y me dediqué a observar y disfrutar de ese acontecer tan significativo: un espacio de celebración a las familias inmigrantes en un lugar tan importante como es la escuela.

II.3 Los desayunos con el director

²¹³ Desde las 11 de la mañana del día domingo 17 de agosto se realizaron una serie de actividades en el centro de Santiago, específicamente en la plaza de armas, para promover la vinculación entre los residentes y como forma de mostrar la cultura peruana a la ciudadanía en general.

Una de las actividades que se hicieron extensivas a los estudiantes peruanos fueron los *desayunos con el director*. Estas instancias que se realizaban en la escuela desde mucho tiempo atrás, tienen varios objetivos:

- Agradecer la participación en eventos al grupo de alumnos que bailaron, cantaron o actuaron en las diversas ceremonias o actividades culturales que realiza la escuela.
- Celebrar con un grupo de alumnos destacados algún acontecimiento académico o de otras características.
- Motivar a aquellos estudiantes más rezagados en cuando a rendimiento escolar, sobre todo quienes corren el riesgo de repetir el año.
- Motivar a los estudiantes que van a rendir la prueba SIMCE con el fin de que asuman el significado de representar a la escuela en ese tipo de medición externa.

Luego del día de celebración de la independencia se realizó un desayuno en el comedor del colegio, donde se reunió al grupo de estudiantes que participó en las actividades y presentaciones de ese día, chilenos y peruanos, todos, de diversos cursos.

El director inició la actividad señalando que la escuela estaba:

“Muy orgullosa y agradecida por lo que ellos habían hecho y por lo lindo de la presentación. Se nota la preparación y el esfuerzo que han hecho y eso se los agradecemos.”

El desayuno consiste en un sándwich de queso además de una tasa de chocolate caliente. Una vez concluida la actividad una de las estudiantes chilenas, de octavo año básico, se paró y señaló que:

“Estoy muy contenta con esta escuela, con el director, los profesores y los compañeros. Me da pena dejar la escuela²¹⁴ porque aquí están mis amigas y ustedes me han apoyado en los momentos difíciles que he tenido.”

Luego de decir eso se pone a llorar²¹⁵. Una compañera que estaba a su lado, una chica peruana, al parecer su mejor amiga, se levanta y la abraza consolándola. Ambas lloran juntas.

Hay un silencio respetuoso en el comedor y una de las profesoras presentes también acude a abrazarla. Por su parte el director, señala que:

“Muy lindas tus palabras de agradecimiento, nosotros estamos muy contentos que tu estés contenta con la escuela y nos enorgullece tu presencia aquí.”

Al finalizar la actividad, el director se ubica en la puerta de salida y saluda uno a uno a todos los estudiantes. A los hombres con un apretón de manos y a veces con un abrazo, y a las mujeres con un beso en la mejilla. Cuando llega el turno de la chica que había llorado en el interior, le da un fuerte abrazo y trata de consolarla.

Esta actividad tiene un fuerte sentido de integración y motivación hacia los estudiantes, en tanto les permite reforzar sus convicciones sobre la participación en eventos o sobre la necesidad de mejorar su rendimiento académico. Nuevamente, la presencia de estudiantes peruanos y chilenos es asumida como algo natural porque son parte de todas las actividades de la escuela, respetando su diferencia y sus símbolos culturales.

Otro de los desayunos en que pude asistir se agradeció a los estudiantes por participar en una actividad realizada en el establecimiento en una ceremonia en que intervino el Ministro de Educación de Chile, promulgando la nueva norma que regula la presencia de los estudiantes inmigrantes en las escuelas del país.

Precisamente, presento esta última actividad como una forma de reconocimiento de la labor de integración que ellos realizan. Es decir, no fue casual que el ministro escogiera la Escuela República de Alemania para presentar junto al cuerpo consular de los países vecinos esta nueva normativa.

²¹⁴ Octavo es el último curso de la enseñanza básica, luego de lo cual los estudiantes deben ir a un liceo donde se imparte la educación secundaria.

²¹⁵ Al finalizar el desayuno el director me explicó que meses atrás había fallecido el padre de esa chica y que la escuela se había transformado para ella en un gran apoyo.

II.4 Presentación del ministro

El día 2 de septiembre de 2005, en una ceremonia realizada en la Escuela República de Alemania, el Ministro de Educación de Chile, señor Sergio Bitar, dio a conocer la nueva normativa que rige en las escuelas y liceos municipales y que orienta acerca del ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos y alumnas inmigrantes en el país.

La citación era a las 10 de la mañana. En tal ocasión llegué un poco antes con el fin de preparar lo necesario para el registro de la actividad. Tal como la vez pasada, una delegación de niños chilenos y peruanos esperaba a los invitados, haciendo pasar a unos directamente al salón de honor y otros a la sala de profesores. Nuevamente fui conducido a la sala de profesores, donde salude a los presentes y luego de hablar con el director le comenté que me retiraba al salón de actos con el fin de organizar la filmación del evento.

Se vivía un ambiente lleno de formalidad. Esto porque además del Ministro de Educación, acudían a la escuela los cónsules de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela; las autoridades educativas locales; la Presidente de la Junta de Vecinos; una delegación de la policía uniformada y otros invitados de honor, como los diputados por el distrito de Santiago; los directores de las escuelas básicas de la comuna; y, representantes del colegio de profesores (la organización gremial). Obviamente, también estaban todos los estudiantes, profesores y algunos padres.

La ceremonia se inició con la llegada del ministro de educación. El conjunto de los invitados de honor accedió al salón de actos y fueron recibidos con una ovación. Tal como en ocasiones anteriores, los invitados principales se sentaron en la primera fila, frente al escenario.

Las presentadoras hicieron su ingreso y anunciaron la interpretación del himno nacional de Chile para dar inauguración formal a la actividad. Sólo se interpretó la canción nacional de Chile. De acuerdo al protocolo no correspondía la entonación del himno peruano porque ello habría exigido, como un acto de respeto, la interpretación de los himnos de todos los países que se encontraban representados en esa ocasión.

Como sea, luego de ello se le dio la palabra al director de escuela, quien en su discurso señaló lo siguiente:

Saludos de rigor

“Cuando iniciamos el mes de septiembre, mes de nuestra nacionalidad, nos honramos de contar con ilustres visitas, quienes convocadas por el Señor Ministro de Educación, son testigos de una verdadera declaración de principios: el buen trato y la imperiosa necesidad de no discriminar a los niños y niñas inmigrantes, que junto a sus padres han atravesado las fronteras en la búsqueda de vidas mejores.

Y no es menor la razón, por la que estamos ciertos, nuestra máxima autoridad educacional, Sergio Bitar, paréntesis, es la primera vez que un ministro de estado visita nuestro colegio y constituye para nosotros un alto honor. Quien ha venido a establecer esta normativa de convivencia escolar desde nuestro querido colegio Alemania.

En primer lugar, los significativos avances que como escuela focalizada tuvimos en los últimos resultados de la prueba nacional SIMCE aplicada a los octavos años, donde superamos los 20 puntos promedio en cada uno de los subsectores en relación a la medición anterior.

Por otra parte, desde el año 2000, asumimos como política institucional, incorporar paulatinamente a un importante número de alumnos y alumnas de nacionalidad peruana. Inicialmente, fueron no más de 10 con quienes empezamos a ejecutar acciones concretas y sistemáticas para permitir, por un lado, no involucrarnos en la discriminación y maltrato que sufrían por parte de la sociedad, y por otro, que sintieran que este colegio les acogía con cariño y respeto.

Dos premisas guiaron nuestro accionar para motivar a nuestros alumnos frente a la realidad que asumíamos: en primer lugar, el ser hijos de dios les otorga igualdad universal respecto al buen trato. Y luego, el que en tiempos pasados, también muchos chilenos se vieron en la necesidad de abandonar el país y emigrar hacia otras latitudes.

Además de ello, concientes de sus costumbres y culturas, hemos creado condiciones de integración a todo el quehacer como la participación en eventos culturales, deportivos, recreativos. Estimulación de sus actividades y celebración de su día patrio por tercer año consecutivo, con participación de todo el alumnado.

Premiaciones, invitaciones a desayunos con el director con la colonia peruana residente, etc. Ya no son 10 alumnos, tenemos a 85 alumnos y alumnas de nacionalidad peruana, con quienes cantamos juntos cada día lunes los himnos a la

dulce patria que recibe los votos y al pueblo que dice seamos libres, seámoslo siempre.

Así, paso a paso, vamos concretizando este eslogan: somos una escuela sin fronteras, donde no queremos discriminar. Al concluir, nuestro fraternal saludo a los señores cónsules y a cada uno de ustedes, quienes hoy con su presencia reafirman los altos conceptos de respeto a los niños y niñas inmigrantes de todas las naciones latinoamericanas, gracias a todos por su asistencia.

El discurso fue aplaudido largamente por todos los presentes. Al llegar a su asiento, tanto el Ministro de Educación como el Cónsul del Perú abrazaron al director y lo felicitaron por sus palabras.

Luego, vino un acto de carácter cultural. Un grupo de alumnos, peruanos y chilenos, bailaron una canción de Julio Zegers, cantante argentino, esta vez interpretada por Mercedes Sosa, que es una suerte de homenaje a los pueblos latinoamericanos.

Fue una danza simbólica en que una de las estudiantes, vestida como “*machi*”²¹⁶ se paseaba por entre sus compañeras que representaban al resto de los países del continente. Casi en el medio de la canción aparecían, por ambos costados del escenario, niños vestidos como campesinos portando y haciendo flamear banderas de todos los países.

La interpretación fue un éxito y todos aplaudieron con mucha fuerza el acto. Posteriormente, las presentadoras anunciaron que una estudiante peruana, ganadora de un concurso de literatura, expondría su relato.

La chica contó acerca de su experiencia al llegar a Chile, que en lo sustantivo señalaba lo siguiente:

“Buenas tardes, soy Marianela Zambrano. En mi primer día de clases me sentía un poco extraña, me llamo la atención la sencillez del colegio, también el uniforme y la forma de hablar de mis compañeros. Al principio no les entendía nada, las clases me parecían interesantes, me gustaba estar sola en los recreos porque en ese instante me acordaba de mi país y de mis amigos. También me sentía un bicho raro al que todos miraban, pero el tiempo permitió una gran integración.

²¹⁶ Autoridad espiritual y medicinal del pueblo mapuche.

Recuerdo que un día sonó el timbre para ir a almorzar, tuve que dejar la comida porque nada me gustaba, sin embargo ahora como de todo.

Cada mañana me venía a estudiar con temor y tristeza, sin ánimo, pero lo he superado. Termine el séptimo año con los que hoy son mis amigos y con los de mi nacionalidad. Me da pena pensar que terminando el octavo año tendré que decir a dios a muchos, tomaremos distintos caminos.

Ahora estoy con mi familia, mi madre, mi padrastro que es chileno y que nos quiere a mis hermanos y a mí sin distinciones de ninguna especie. El trabaja en un restaurante, mi meta es llegar a ser lo que mi familia no pudo, una profesional. Así le devolveré a mi madre todo su esfuerzo. En cuando el colegio lo voy a extrañar ya que lo considero mi segunda casa. Por la forma en que me han tratado, es decir, a todos por igual. Agradezco que me hayan enseñado el valor principal que es la hermandad. Gracias....”

Marianela fue recibida por el director de la escuela, el ministro y el cónsul del Perú quienes la abrazaron y besaron. En realidad, su discurso fue muy emocionante porque lo leyó muy sentidamente.

Después vino el turno del Ministro de Educación. Su presentación, ya citada en los capítulos anteriores, contenía el texto central de la nueva normativa. Sin embargo, como aspectos de interés que van más allá de las cuestiones formales, dijo:

“Quiero destacar en la escuela Alemania -la gran labor que han desarrollado y su director ha sido un estímulo para ellos- donde estudian 85 niños peruanos, 2 ecuatorianos y 1 colombiano, de un total de 380 alumnos. Por lo tanto, la felicitación, un abrazo para ustedes, para sus familias y felicitaciones a esta escuela que es un ejemplo...

Termino valorando la experiencia del colegio Alemania, que han tenido especial acogida a niños inmigrantes desde hace 10 años, a su director Víctor Sepúlveda que en 1995 recibió a 10 niños extranjeros, estableciendo el criterio de ofrecer de ahí en adelante educación formal a los hijos e hijas de inmigrantes. Quiero destacar también que el director fundamenta esta iniciativa que implementó hace 20 años en que: Chile debe acoger a los extranjeros así como en otras épocas de nuestra historia, otras naciones acogieron a familias chilenas. Y queremos que a todos los niños de otros países, los tratemos igual que como queremos que traten a los chilenos cuando vivimos en otros países. Por eso hoy día expreso la voluntad

de acoger, apoyar e integrar a los niños como lo hacen en este colegio, todos los demás, y reiterar que siendo países hermanos debemos apoyarnos unos a otros y acoger a los niños de los países vecinos como queremos que nos acojan a nosotros. Por eso hoy, esto es un llamado a la solidaridad, a la tolerancia y a la fraternidad. Y que las Marianelas, como esta linda niña peruana que nos habló recién, puedan vivir felices en nuestra patria.”

Finalmente, fue el turno del Cónsul del Perú, quien a nombre de sus colegas representantes de los demás países, en su discurso felicitó al ministro por esta iniciativa del gobierno y también destacó la importante labor que realiza a diario la Escuela República de Alemania.

El acto finalizó con la presentación del grupo folclórico de la escuela que interpretó canciones del repertorio latinoamericano. Una vez concluida la presentación los asistentes se retiraron.

Cuando el ministro iba atravesando el patio de la escuela, la presidente de la junta de vecinos²¹⁷ le dijo:

“Ministro, usted habló de los derechos de los inmigrantes, pero qué pasa con los deberes. Venga a darse una vuelta al barrio para que vea como son las cosas...”

Ante lo cual el ministro prefirió ignorarla y seguir haciendo declaraciones a la prensa que estaba presente en el acto. Cuento esto porque es una señal de lo que ocurre a nivel de los barrios, de las sensaciones que genera la presencia de los inmigrantes y lo que pasa cuando sus derechos son consagrados por las instancias oficiales.

Pienso que aquí hay una clara muestra de lo que me interesa exponer más adelante: que la Escuela República de Alemania ha sido capaz, a través de sus acciones, de evitar, o más bien disminuir, a nivel de sus estudiantes, la reproducción de los discursos y prácticas que están presentes en los barrios y en la sociedad en general.

Finalmente, lo que importa destacar con las actividades presentadas, son los esfuerzos que realiza esta escuela para lograr una mejor integración de todos sus estudiantes en un marco de respeto a sus manifestaciones culturales y patrióticas.

²¹⁷ La presidente de la junta de vecinos es una de las personas que participó en el grupo focal realizado para recoger los discursos del barrio.

El centro ha hecho visible la diferencia, la ha presentado en todas sus expresiones, le ha dado un espacio en su seno con carácter institucional y legítimo, lo que sin duda repercute en los imaginarios que todos sus alumnos construyen y elaboran sobre sí mismos y sobre sus compañeros.

Por eso es destacable, porque no se ha ocultado nada, porque no se ha pretendido subsumir o asimilar a los estudiantes extranjeros a los patrones, formas de comportamiento o valores nacionales. Se les ha respetado en sus particularidades y se les ha integrado como tales.

Y si bien las actividades presentadas tienen un carácter casi formal, no cabe duda que tienen una fuerte repercusión a nivel de la vida cotidiana del centro, porque en algún grado el currículum explícito se ha modificado a través de ellas y porque las relaciones también han sido transformadas.

En lo que sigue interesa plantear y analizar estos dos temas: por un lado lo referido al currículum formal de la escuela y, por otro, lo que sucede con las relaciones entre todos los estamentos al interior del centro, lo que da cuenta en cierta forma del currículum oculto.

III. El trabajo a nivel curricular

Todas las actividades descritas en el apartado anterior tienen un fuerte impacto a nivel del currículum. Aquí la referencia es a los aspectos que la escuela como institución ha entregado, aunque, en estricto rigor, se trata de mensajes que cuentan con el respaldo de todo el aparato organizacional.

Si el análisis se centra a partir de lo que ocurre en el espacio definido como “currículum explícito o formal”, necesariamente debiera transitar por aquellos elementos que a modo de conocimiento válido transmite la escuela y sus estamentos. De acuerdo a la definición propuesta en la parte teórica de este trabajo, se señalaba que este concepto aludía a un tipo de pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes (Bernstein, 1990).

La definición ubica en el centro el tipo de pedagogía que la escuela abiertamente expone a sus estudiantes. Para el caso que nos ocupa interesa más bien destacar la forma en que los contenidos curriculares han sido modificados o adaptados, para el trabajo con los estudiantes peruanos y las posibilidades que los actuales programas de estudio otorgan a las escuelas en tal sentido.

Una primera constatación que ya se ha señalado, es acerca de la dificultad que encuentran los centros, sobre todo los de carácter público, para descentralizar el currículum y darle un sentido mucho más pertinente a su desarrollo y despliegue a nivel de aula. Este es un tema de gran relevancia debido a que cuestiona las posibilidades reales de avanzar hacia la descentralización de la educación en Chile.

En segundo lugar, muchas de estas dificultades radican en la falta de preparación técnica de los docentes para hacer un ejercicio de esta naturaleza. Las evidencias indican que una buena parte de los establecimientos municipalizados trabajan con los planes y programas emanados desde el nivel central, es decir, el Ministerio de Educación de Chile, sin atención a sus contextos locales.

El caso es que la matriz que propone el ministerio debe ser adaptada a las características particulares de cada escuela, aunque respetando lo que se ha denominado “Contenidos Mínimos Obligatorios” y “Objetivos Fundamentales”.

Bajo tales preceptos operan las escuelas del país, aunque algunas de ellas han dado pasos concretos en el proceso de ajustar en parte sus contenidos a la realidad de los estudiantes o al menos incluir parte del acervo cultural de ellos como recurso para el aprendizaje.

La Escuela República de Alemania si bien trabaja con los programas propuestos por el Ministerio de Educación, en cierta forma ha podido avanzar en esto último, vale decir, en la incorporación de parte de las características de los estudiantes peruanos en sus contenidos habituales:

“El currículum no se puede cambiar...pero se ha adaptado un poco y se les permite a ellos la expresión de su cultura en cosas simples como exposiciones sobre el mes del mar, y a niños peruanos y apoderados peruanos, aquí incluso yo tengo una nota, niños y apoderados peruanos participaron con platos típicos, con platos típicos de Perú que fue súper lindo, yo en mi vida había visto tanto platos típicos peruanos, aquí tengo una nota que estoy mandando, creo a ellos a los apoderados con motivo de su disposición de trabajo sobre la exposición de productos del mar, he sido informado de sus preocupaciones y esmero por apoyar dicha actividad colaborando con platos típicos chilenos y peruanos, lo que motivó una grata sorpresa y reconocimiento por la excelente presentación que tuvieron.”
(Director Escuela República de Alemania).

Este relato parte con una constatación central: el programa no se puede cambiar. Es decir, los planes de estudio no pueden ser modificados porque tienen un carácter central y obligatorio que emana de la autoridad ministerial. Del mismo modo, las evaluaciones que realiza esta institución también consideran el currículum como eje central de este tipo de procesos.

Más allá de las dificultades que existen a nivel de los centros educativos, es importante consignar el esfuerzo que ha llevado a cabo la escuela con el fin de incluir parte del acervo de sus estudiantes peruanos y adaptar en parte el currículum para una mejor expresión de su cultura. Y si bien estas actividades todavía se sitúan dentro de un nivel básico de integración cunicular, no es posible desconocer el aporte que realizan, en tanto señalan un camino de apertura y sobre todo de familiarización de los estudiantes con algunas de las características culturales de los compañeros peruanos.

El profesor de *“Comprensión del Medio Social”*, asignatura que incluye el tratamiento de temas como el combate naval de Iquique y otros relativos a la historia de ambos países señalaba que en el ámbito curricular:

“Hay todo por hacer, en lo curricular o con nuestros planes y programas estoy hablando de las orientaciones curriculares y metodológica del Ministerio, no tienen hoy día un carácter integrador pero ahí hay un trabajo técnico, pedagógico y político de decisiones de renovar el currículum porque esta escuela si se acentúa su carácter multinacional, multiétnico, necesita cambiar, digamos cambiar y seleccionar los nuevos contenidos.”

Uno de los conceptos centrales que se explicitan en este relato, es el referido a la necesidad de contar con una voluntad política clara por parte del ministerio para renovar el currículum y darle un carácter multinacional y multiétnico. Esta demanda es totalmente pertinente en el escenario actual del país: migración como fenómeno creciente; mayor integración y apertura de Chile hacia otras realidades; mayor visibilidad de grupos social e históricamente excluidos. En rigor, todo ello demanda una forma educativa distinta en que parte de los contenidos se puedan trabajar desde miradas diversas, como, por ejemplo, la guerra del pacífico.

Las consecuencias para los estudiantes serían claras: enriquecer su mirada respecto de hechos históricos comunes y comprender y aceptar el punto de vista del otro. Una medida que puede ser puesta en práctica en este tipo de escuelas, con presencia de inmigrantes peruanos, podría ser construir un currículum binacional que al menos considerara parte de estos contenidos. La voluntad política es un requisito determinante en tal sentido.

El análisis de la estructura del currículum y de las estrategias realizadas por la escuela, siguiendo la propuesta de Banks (1989 y 1994) presentada en la parte teórica de este trabajo, podría ser realizado intentando un cruce entre los niveles de integración curricular y cada una de las acciones llevadas a cabo:

Enfoques de Integración Curricular	Acciones de la Escuela
<i>Enfoque de las contribuciones</i>	<i>Acciones Educativas</i>
En esta etapa los contenidos sobre grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar el himno nacional de Perú

<p>étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Celebrar la independencia con actividades de conmemoración para padres y niños • Invitaciones a desayunos con el director. • Grupos folclóricos • Actividades culturales generales
<p><i>Enfoque aditivo</i></p> <p>En este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características</p>	<p><i>Acciones Educativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de parte de la cultura peruana a los contenidos curriculares habituales • Trabajo con el “mes del mar” • Posibilidad de mostrar la cultural del grupo en actividades de aprendizaje
<p><i>Enfoque de la transformación</i></p> <p>Este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los estudiantes ver conceptos, desde diferentes perspectivas</p>	<p><i>Acciones Educativas</i></p> <p>No hay ni se registran</p>
<p><i>Enfoque de la toma de decisiones</i></p> <p>Este enfoque extiende las transformaciones al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones relacionadas con los conceptos, que han estudiado.</p>	<p><i>Acciones Educativas</i></p> <p>No hay ni se registran</p>

Como se aprecia en el cuadro, en este centro al menos existen dos claros niveles de integración de contenidos, el primero conocido como enfoque de las contribuciones y dentro del cual se inserta gran parte de las actividades descritas en el apartado anterior.

Por su parte, el enfoque aditivo señala al menos la incorporación en parte de la cultura peruana a los contenidos curriculares habituales y la posibilidad de mostrarla, como el caso específico del mes del mar.

Los dos niveles restantes no registran actividades concretas por parte de la escuela. Insisto en que si bien se trata de una integración de contenidos que se mueve a nivel básico, al menos da pie para pensar que existen avances concretos que ayudan en la tarea de generar mejores condiciones para el trabajo educativo con los estudiantes peruanos. Aquí se pone de manifiesto la voluntad de las autoridades de la escuela para promover cambios que apunten hacia una educación intercultural.

Tal como se señalara en la parte inicial de este trabajo, toda reforma del currículum que tenga en vistas la incorporación de una mirada de estas características, debe ser progresiva de manera de ir generando las condiciones que faciliten la inclusión total de los contenidos que se desea integrar definitivamente. El requisito es siempre prestar atención a las particularidades y especificidades que ofrecen los alumnos, las capacidades de los docentes y la comunidad dentro de la cual se inserta la escuela. Eso, en parte, en este centro está logrado.

En efecto, los contenidos considerados e integrados se mueven en un plano en que para los docentes es posible manejarse a nivel básico y a la vez contar con la colaboración de las familias peruanas, por ejemplo, para la realización de las exposiciones del mes del mar y sus platos típicos.

Sin embargo, el tratamiento de temas como la guerra del pacífico y otros de historia compartida, sólo pueden ser expuestos desde la perspectiva chilena y no peruana, precisamente porque no existen las competencias para ello. Pese a tales limitaciones, el profesor de “comprensión del medio social” ha hecho algunos intentos a través de la promoción de trabajos de los mismos estudiantes que han expuesto sobre la visión en la cual fueron formados.

Se trata de una iniciativa importante porque permite a todos los participantes reconocer la historia del país vecino sobre hechos que aquí se conocen desde otra perspectiva.

Lo que subyace en este caso es la voluntad del profesor de realizar esta acción educativa, y es a eso a lo que apela uno de los docentes de la escuela cuando se refiere a la disposición:

“Yo creo que aquí la labor, más que esperar que incluso que el Ministerio haga todo el proceso de cambio curricular, aquí yo creo que el compromiso del docente de saber trabajar humanamente con una visión diferente, el currículo vigente.” (Profesor Escuela República de Alemania).

Al indagar sobre este punto, vale decir, las disposiciones, en el grupo focal realizado en la escuela, los profesores señalaban que ésta estaba en construcción. Más todavía, otro indicaba que:

“O sea está en proceso, yo creo que tenemos que salir así como salimos de alguna manera en eventos, conmemoraciones, celebraciones, invitaciones a las autoridades políticas y educacionales, tenemos que pasar ese calendario a plantearnos los problemas de integración a nivel pedagógico curricular... bueno los profesores que están con una pedagogía, con la pedagogía crítica, reflexiva, participativa y que se construya con el alumno, estamos en disposición de hacerlo, pero quienes están por reproducir lo establecido no tienen que hacer más que aplicar lo que está establecido, es decir desarrollar en la práctica la pauta programática que viene de instancias superiores.” (Profesor Escuela República de Alemania).

Lo que se reconoce de acuerdo a este relato es la necesidad de pasar del nivel propio del enfoque de las contribuciones y aditivo, caracterizado por las actividades de conmemoración que realiza la escuela y la incorporación de parte de la cultura peruana, hacia otros que supongan la transformación del currículum en su canon y constitución. La pedagogía crítica es un enfoque que facilita ese tránsito en tanto se fundamenta en la construcción colectiva del currículum que atiende a las particularidades de los estudiantes. Sin embargo, se trata de una opción que no está difundida en forma mayoritaria entre los docentes nacionales. En rigor, requiere un compromiso valórico y político que apunta a la constitución democrática del sujeto y a la modificación de las prácticas tradicionales.

Un dato más acerca de las disposiciones. En la encuesta aplicada a los padres de ambas nacionalidades se les preguntó si les gustaría que la escuela incorporara contenidos propios de la cultura peruana. Las respuestas fueron sorprendentes, no por el lado de las familias peruanas, dado que el 100% indicó que sí, sino por parte de las

familias chilenas: el 82% respondió en forma positiva y sólo un 18% dijo que no. Ello denota un nivel de aceptación de parte de los padres chilenos que no deja de ser sorprendente tomando en cuenta los conceptos e ideas que se tiene de las familias peruanas y su presencia a nivel del barrio.

En términos concretos, algunos de los pasos que ha dado la escuela para avanzar en la transformación del currículum, son la reformulación de su proyecto educativo institucional (PEI), herramienta de gestión que funciona como carta de navegación del centro, incorporando aspectos que dicen a su condición bicultural y también la reformulación de la visión y misión de la escuela para señalar explícitamente su compromiso con la educación de los niños inmigrantes.

Esos dos aspectos indican con claridad que al menos se avanza en ámbitos concretos en la modificación de la estructura de la gestión de la escuela, lo que da un piso necesario y seguro para el resto de las incorporaciones al currículum.

Sin embargo, sabemos que dada la organización actual de los planes y programas es difícil lograr una modificación que responda a las características de los enfoques más definitivos (*transformación y toma de decisiones*). Ello no obsta para que al menos se puedan utilizar las horas de libre disposición. Estas son parte de la carga horaria definida por curso.

Los cuadros siguientes presentan la organización de los sectores y subsectores de aprendizaje por cada nivel de la educación básica y su respectiva distribución horaria:²¹⁸

1° y 2° nivel básico

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	Número mínimo de horas
-----------------------	--------------------------	------------------------

²¹⁸ Cfr. MINEDUC, (1996) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación básica Chilena. Santiago, MINEDUC.

Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	6
Matemática	Educación Matemática	5
Ciencia	Comprensión del medio natural, social y cultural	
Tecnología	Educación tecnológica	
Artes	Educación artística	
Educación física	Educación física	
Religión	Religión	
Total tiempo subsectores ponderados		11
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		15
Tiempo total de trabajo en los subsectores obligatorios		26
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		4
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		30

Fuente: MINEDUC, 1996

3º y 4º nivel básico

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	Número mínimo de horas
-----------------------	--------------------------	------------------------

Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación Idioma extranjero	4
Matemática	Matemática	4
Ciencia	Estudio y comprensión de la naturaleza	3
	Estudio y comprensión de la sociedad	2
Tecnología	Educación tecnológica	
Artes	Educación artística	
Educación física	Educación física	
Orientación	Orientación	
Religión	Religión	
Total de tiempo de subsectores ponderados		13
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizajes no ponderados		12
Total de tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		25
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		5
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		30

Fuente: MINEDUC, 1996

5º y 6º nivel básico

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	Número mínimo de horas
-----------------------	--------------------------	------------------------

Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	4
	Idioma extranjero	2
Matemática	Matemática	4
Ciencia	Estudio y comprensión de la naturaleza	2
	Estudio y comprensión de la sociedad	2
Tecnología	Educación tecnológica	
Artes	Educación artística	
Educación física	Educación física	
Orientación	Orientación	
Religión	Religión	
Total tiempo de subsectores ponderados		14
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		10
Total de tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		24
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		6
Total de tiempo mínimo de trabajo semanal		30

Fuente: MINEDUC, 1996

Lo que me interesa señalar a través de los cuadros anteriores, es que si bien los contenidos de cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje no pueden ser modificados cuando se trabaja con la matriz curricular propuestas por el Ministerio de Educación, al menos es posible contar con horas de libre disposición para la realización de talleres o asignaturas que son de responsabilidad de la escuela fijar en función de sus necesidades o particularidades. Las actividades programadas en esas horas son parte de la estructura del currículum formal. Además es posible distribuir horas específicas para cada subsector cuando han sido designados como no ponderados.

La estructura curricular y la carga horaria ya presentada señalan al menos dos consecuencias claras:

- a) Por un lado, que las escuelas pueden utilizar las horas de libre disposición para la planificación de talleres u otras actividades. Por ejemplo, se puede trabajar en conjunto con instituciones, asociaciones de peruanos residentes o con particulares que presenten alguna capacitación, temas históricos comunes, aspectos específicos de la cultura peruana que sean de interés, etc. Todo ello depende de la capacidad de gestión de la escuela y de la disposición de sus autoridades.
- b) Por otro, que ciertos contenidos en función de las horas no ponderadas puedan ser tratados con mayor profundidad. O sea, que de las 5 horas del primer ciclo básico no ponderadas, se pueda distribuir o entregar alguna de ellas a comprensión del medio social, donde se podrá abordar, por ejemplo, algún contenido referido a la historia peruana. El problema se presenta en los otros niveles porque este sector pasa a ser ponderado, por tanto, se prioriza por entregar los contenidos prescritos en los planes y programas. Sin embargo, otras asignaturas pueden incorporar, respetando la matriz curricular básica, otros contenidos que digan relación con la cultura peruana.

En ambos casos lo que queda de manifiesto es la perspectiva de generar un proceso de incorporación de contenidos que, sin embargo, demanda capacidades a las escuelas.

“Esta no es una escuela que ha tratado de borrarle la memoria histórica, pero no estamos muy preparados porque desconocemos del Perú muchas cosas, aquí se nota que somos local... los docentes chilenos no sabemos como funciona el sistema peruano, cuáles son los contenidos, cuáles son los sistemas evaluativos que se tienen en el Perú, entonces no creo que un profesor de aula esté en condición de comparar con antecedentes...porque que hay un desconocimiento en general. (Profesor Escuela República de Alemania).

Descartada de plano la posibilidad de pedir recursos al municipio (su permanente déficit lo hace poco viable) queda solamente la habilidad de gestión de sus autoridades

para reconocer en su medio y contexto los recursos necesarios a través de la vinculación con la comunidad, empresas que puedan apoyar iniciativas de estas características y otros organismos con opción de asistir técnicamente a la escuela. Claro que ello implica la voluntad y buena disposición de tales actores.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile debiera asumir responsabilidades en tal sentido, su condición de organismo generador de las políticas educativas del país así lo exige.

Un tema que no puede ser obviado por ser inherente a la adaptación curricular, más específicamente al tratamiento de la diversidad desde el currículum, es lo que refiere a los textos escolares. Las escuelas municipalizadas funcionan con aquellas producciones del Ministerio de Educación: esta entidad año a año llama a licitación mediante propuesta pública a las principales editoriales del país para proveer de textos escolares gratuitos a todas las escuelas subvencionadas del país.

Los textos en general tienen un fuerte carácter homogéneo que no reconoce ni la condición multicultural del país ni menos las expresiones incipientes de la diversidad que supone la presencia inmigrante. Al respecto hay una marcada ausencia de temas que pudieran referir, por ejemplo, al tratamiento de los temas históricos de ambos países.

Sobre el abordaje de la identidad nacional, algunos estudios (Capriles, 2004), señalan que en los textos escolares hay una visión bastante tradicional de hechos como la independencia, los símbolos patrios, la conformación del estado-nación, la incorporación de territorios a la soberanía nacional. Esta visión parcial no considera el tema étnico, las cuestiones de género, etc. El mismo estudio concluye que:

“Podríamos decir que en términos generales los planes y programas expresan ambivalencia en el plano identitario producto de la exposición de nuestra cultura hacia los otros. No se advierte avances hacia nuevas conceptualizaciones de identidad produciéndose una reproducción inercial de estereotipos identitarios, esto favorecido, no explicado, por el peso que tiene el currículum oculto en los establecimientos escolares que constituye importante freno a las innovaciones aunque los cambios propuestos por la Reforma Educacional sean meramente formales.”²¹⁹

²¹⁹Capriles, S. (2004) Identidad y Educación. [En Línea] Página Web <http://www.sepiensa.cl/edicion/index.php?option=content&task=view&id=368> [Consulta, 6 de Marzo de 2006].

Por último, quisiera referirme brevemente a lo que dice relación con otro de los aspectos componentes del currículum: los objetivos transversales. Definidos como aquellas competencias que permiten el “fortalecimiento de la formación ética de la persona, orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal y orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo”²²⁰, dan cuenta de uno de los elementos centrales del proceso de escolarización de los estudiantes, me refiero al sentido “humano” de la educación.

Sin entrar nuevamente ni en el análisis, descripción o sus condiciones de posibilidad en las escuelas del país, pienso que al menos en la Escuela República de Alemania, se ha avanzado en su operacionalización a través del conjunto de actividades de integración que llevan a cabo.

En efecto, cada una de ellas se traduce a nivel de los estudiantes en la formación de actitudes de respeto y de aceptación entre éstos, reconociendo sus orígenes diversos y permitiendo su expresión libre en el espacio institucional.

Por otro lado, el trabajo también se ha hecho extensivo hacia las familias chilenas y peruanas que al interior de la escuela reconocen la importancia de realizar este tipo de iniciativas.

Lo que se hace presente con mucha fuerza en este sentido es el aprendizaje que han adquirido los diversos actores del centro, un aprendizaje que les permite relacionarse, al menos en ese espacio, de manera distinta, mucho más abierta.

Por eso, en lo que sigue me interesa tratar como último tema lo que ocurre con las relaciones al interior de la escuela y cómo éstas se construyen desde una perspectiva mucho más abierta.

IV. Las relaciones en la escuela

Diversos puntos de vista se recogieron en la escuela para poder establecer y valorar la forma en que operan las relaciones en su interior. Si bien tienen un sentido de conjunto o sistémico, para efectos analíticos conviene hacer la distinción entre los actores

²²⁰ Cfr. MINEDUC, (1996) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación básica Chilena. Santiago, MINEDUC.

presentes en ella. De ahí que en este apartado se presentará lo que ocurre a nivel de estudiantes; entre éstos y profesores; y finalmente entre los padres de familia.

Se trata de variables que se interrelacionan permanentemente generando un cruce en cuanto a su descripción, por tal motivo, las fronteras entre unos y otros son más elaboradas que reales.

IV.1 Entre los estudiantes

Buena parte de los estudios realizados en Chile a nivel de los centros educativos, ponen de relieve el hecho que, principalmente, quienes más ejercen actitudes de discriminación son los propios estudiantes. En el apartado en que se presentaron algunos de estos estudios y las consecuencias concretas que existen en las escuelas, se indicaba que aquellos estudiantes que representan la diferencia o se distinguen del resto de sus compañeros sufrían marginaciones, agresiones psicológicas y también físicas.

En los relatos elaborados por estudiantes peruanos en ese mismo capítulo quedaba de manifiesto la magnitud de esta situación. Sensaciones de aislamiento, soledad e inferioridad aparecían como consecuencias obvias de los procesos de maltrato que vivían en sus escuelas, sin contar muchas veces con el apoyo oportuno de profesores u otras autoridades educativas.

La pregunta que corresponde plantear es en qué medida las escuelas que han implementado acciones de integración, como el establecimiento que nos ocupa, han logrado disminuir estas incidencias, generando un clima favorable en que las relaciones entre sus estudiantes se fundan en un respeto mutuo.

La respuesta a este interrogante debe estar mediada por una consideración que aporta un matiz: es muy difícil eliminar completamente y de una vez las actitudes de discriminación. Más bien se puede avanzar en su erradicación progresiva, lo que implica un proceso de trabajo largo que requiere convicciones fuertes y sobre todo capacidad de sobreponerse a la frustración.

Más claramente, una escuela que asume este desafío puede sentar las bases para avanzar en la transformación, promoviendo un clima adecuado para la aceptación y respeto por la diferencia, pero ello exige una voluntad irrenunciable que se prolongue en el tiempo.

Como sea, los registros del trabajo de campo y las primeras conclusiones obtenidas de él, señalan que la Escuela República de Alemania ha avanzado en ese

camino, dejando atrás las conductas discriminatorias que afectaron inicialmente al grupo de estudiantes peruanos que ingreso por primera vez al centro.

Con esto no quiero afirmar que quien se acerque a esta escuela encontrará algo así como el mundo perfecto, pero al menos coincidirá conmigo en que están sentadas las bases para una mejor convivencia entre estudiantes de países que históricamente se han relacionados desde el conflicto.

Uno de los temas que nace de la observación es qué ocurre en los espacios recreativos. Me refiero a las formas en que se dan las relaciones, por ejemplo, en los juegos que se llevan a cabo en el patio durante los recreos u otros momentos de esparcimiento.

Cuando suena el timbre que anuncia la salida a recreo, de un momento a otro el patio se llena de estudiantes que corren, gritan y juegan. Todo se transforma en un enjambre de chicos y chicas que copan todos los espacios disponibles para compartir un rato y descansar de los periodos de clases que duran 1:30 hrs. Los recreos generalmente son de tiempo variable: el primero de la mañana dura 10 minutos, el segundo 15 y el último 10. Al finalizar estos momentos todos vuelven resignados a sus sales de clases.

Al menos en la educación básica los juegos están claramente definidos en función del género, de manera que por lo general los hombres juegan entre ellos y las mujeres también.

Esto implica que los varones se dedican a acciones como el fútbol, la más popular de todas, basketball y otros deportes que requieren de actividad física. El análisis de esos juegos transitó por la forma en que se conforman los equipos y cómo se distribuyen.

Los equipos generalmente los elige el capitán, el que a su vez es elegido por sus méritos futbolísticos.²²¹ Muchas veces los equipos vienen establecidos desde el aula, antes de salir a recreo, de manera que cuando llegan a la cancha no pierden tiempo en hacer tal ejercicio y se dedican exclusivamente a jugar.

De las veces que pude observar estos juegos en los recreos, siempre los equipos eran mixtos, vale decir, compuestos por estudiantes peruanos y chilenos; nunca me toco

²²¹ Un dato propio de la cultura futbolera infantil: para elegir los equipos, primero se debe escoger a los capitanes de cada uno de ellos, quienes dentro del grupo total de jugadores designarán a quienes serán parte de su equipo. La elección del capitán pasa por las habilidades que éste manifieste. Para dirimir quién será capitán se utiliza una prueba muy simple: aquellos que quieran serlo deberán tomar la pelota y dominarla tantas veces como puedan con el pie, sin que esta caiga al suelo. Una vez resuelta esta situación, los dos capitanes comienzan la selección de sus respectivos equipos. Se trata a todas luces de un acto democrático que premia el mérito.

observar un equipo compuesto exclusivamente de chilenos jugando contra otro de peruanos.

Por otro lado, la dinámica del fútbol implica ciertos actos que son inherentes a su naturaleza. Por ejemplo, pasar permanentemente la pelota al compañero mejor ubicado para lograr hacer los goles.

En ese caso, siempre hubo la intención de parte de chilenos y peruanos de entregar la pelota a quienes en efecto estuvieran con posibilidades ciertas de anotar. El criterio para “tocarla” (o no) siempre fue exclusivamente deportivo y no fundamentado en afinidades o animadversiones hacia algunos compañeros.

Sin embargo un tema que aparece con frecuencia es lo referido a los sobrenombres o apodos con que se llaman entre sí los estudiantes. Se trata de una costumbre arraigada en la educación nacional y en todas las escuelas, sin importar estratos socioeconómicos. En la mayoría de los casos los apodos responden a la exageración de una característica física de los estudiantes o a la deformación de su nombre o apellido. Ante todo son costumbres que no alcanzan a ser valoradas en su justa medida ni por los estudiantes ni menos por la escuela, que aunque sugiere no utilizarlos no realiza acciones sistemáticas para la erradicación de esta práctica.

En el caso del centro, no había distingos por nacionalidad, en alguna medida todos eran objeto de apodo. Por otro lado, tampoco a los estudiantes extranjeros se les llamaba por su gentilicio, por ejemplo, peruano. Y eso es un avance porque significa que el resto de los compañeros no los identifica por su origen, construyendo distinciones a partir de ese hecho.

Entonces en la práctica del fútbol se observó el desarrollo de una adecuada inserción de los estudiantes peruanos, quienes compartían roles definidos en los equipos en los cuales jugaban. Por otro lado, su participación en el encuentro estaba supeditada a sus posibilidades de “hacer algo por el equipo” y no a los designios de quien conducía la pelota en función de criterios como amistad o afinidades nacionales.

La práctica del resto de los deportes por equipo seguía patrones similares en cuanto a la conformación de los mismos, la distribución en la cancha, los roles que cumplía cada uno de ellos y ciertamente los apodos de que eran objeto.

En relación a las mujeres, las formas de utilizar el tiempo disponible en los recreos varían de acuerdo a la edad. Las estudiantes de los cursos inferiores realizan acciones de carácter más lúdico mientras que las chicas mayores por lo general se dedican a conversar.

Las primeras juegan a correr y pillarse, en algunos casos con balones y también constituyen equipos de carácter mixto (chilenas y peruanas). Las más chicas utilizan un sector del patio más alejado del centro, es decir, del lugar donde los varones juegan fútbol.

En esos sectores reservados a ellas más bien por costumbre que por norma, se desarrollan sus juegos, aunque también hay un grupo que se dedica a conversar. Tal como en el caso de los equipos, los grupos de conversación están compuestos por chilenas y peruanas.

Respecto de los sobrenombres o apodos éstos son menos frecuentes en las mujeres quienes utilizan sus respectivos nombres o apellidos para llamarse entre sí.

Las chicas mayores, por su parte, se sientan en grupos, comparten sus colaciones y conversan. Así como las menores los grupos están compuestos por peruanas y chilenas. También prima el hecho de llamarse por el nombre.

De entre las mayores también destacan algunas parejas, es decir, dos chicas que por relaciones de amistad o por la necesidad de contarse detalles importantes tienden a aislarse del resto. En este caso las parejas conformadas por chilenas y peruanas son menos frecuentes, aunque se dan algunos casos. Por el contrario, estos grupos pequeños funcionan más frecuentemente entre personas de la misma nacionalidad.

Las chicas de los cursos superiores conversan o se instalan más cerca del centro del patio, es decir, cercanas a la cancha donde los hombres mayores, muchos de ellos sus compañeros, juegan al fútbol.

También existen algunos grupos conformados por hombres y mujeres que juegan en conjunto, con presencia de chicos y chicas de ambas nacionalidades. Sin embargo, son poco frecuentes las parejas donde claramente se aprecie una relación sentimental y cuando ello ocurre están constituidas por personas de la misma nacionalidad. No se observaron mixtas.

Finalmente, un rasgo que es común entre todos los chicos (hombres y mujeres), aunque con mayor fuerza se aprecia en los más grandes y sobre todo en los chilenos, es el lenguaje utilizado. Me refiero al uso permanente de expresiones soeces como *huevoón* (para el caso de los hombres) o *huevoona* (para el caso de las mujeres). A ello se suman otras de carácter más fuerte y que muchas veces tienen una connotación sexual.

La observación a nivel de aula si bien se vio restringida en aquellos aspectos que el rigor metodológico recomienda (por los motivos expuestos en la introducción general),

al menos permitió apreciar en algún grado la forma en se establecen las relaciones en su interior.

Un primer tema es el referido a la distribución de los estudiantes en el espacio de la sala. Por lo general en la educación nacional los alumnos más aventajados y más aplicados se ubican en la parte delantera del aula, más cerca del pupitre del profesor. Por el contrario, aquellos estudiantes con dificultades disciplinarias y problemas de rendimiento, tienden a ocupar el espacio de atrás.

Sin embargo, también es una prerrogativa del docente establecer las ubicaciones de cada alumno dentro del aula. Al menos cuando yo era estudiante, el profesor jefe trazaba un mapa con las ubicaciones de cada uno de nosotros y esas posiciones debían servir de referencia para todos los docentes que entraban al aula, colegio de curas, claro.

En la Escuela República de Alemania tanto los estudiante peruanos como chilenos ocupan indistintamente la parte de atrás o de adelante de la sala. No existen conductas que permitan signar un patrón único de distribución y aprovechamiento del espacio, al menos en lo que a nacionalidad se refiere. Sin embargo, tampoco se cuenta con información para sostener que efectivamente los estudiantes más aventajados están adelante, mientras que los de peor rendimiento atrás.

Más bien hay una utilización “mezclada” de las salas, lo que implica que los estudiantes están en permanente interrelación unos con otros. El criterio para ocupar los bancos o pupitres son las relaciones de amistad entre los estudiantes. De manera que tal como ocurría a nivel del patio, la mayor parte de las veces se sientan estudiantes de la misma nacionalidad y en algunos casos, los menos, estudiantes chilenos y peruanos a compartir tal espacio.

Por otro lado, cuando se conforman grupos de estudio éstos también tienen un carácter mixto y se trabaja en forma colectiva y colaborativa.

El clima a nivel de aula es de trabajo en orden y disciplina, a excepción de conductas o casos puntuales que puedan entorpecer el desarrollo de la clase. Tal como se señalara, los estudiantes peruanos tienen una actitud activa hacia el aprendizaje y de respeto por las normas que establece la escuela.

Por último, las relaciones entre los estudiantes al interior del aula son buenas, no existen conflictos ni dificultades latentes.

En la encuesta que se aplicó a las familias chilenas y peruanas se les preguntó acerca de la forma en que ellos valoraban las relaciones entre sus hijos. Las respuestas, de acuerdo al punto de vista de los padres, son:

¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los niños chilenos?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	10%
Buena	52,3%
Regular	37,7%
Mala	0%

Los valores presentados señalan que el grueso de los padres peruanos (62%) califica las relaciones entre los niños de la escuela en las variables “excelente” y “buena”. Cerca de un 40% afirma que éstas todavía se mantienen en un nivel regular. Ese porcentaje recoge la vivencia de estudiantes que sufren algún tipo de conflicto. Como se dijo anteriormente, eliminar de una vez y para siempre actitudes discriminatorias sólo hace parte de un proceso paulatino que debe permanecer en el tiempo.

Planteada la misma pregunta a los padres chilenos, las respuestas son las siguientes:

¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los niños peruanos?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	45%
Buena	45%
Regular	10%
Mala	0%

La mirada mucho más optimista de parte de los nacionales, sitúa entre el bloque “excelente” y “buena” el 90% de las inclinaciones. Evidentemente, la percepción en torno a situaciones de discriminación varía según la posición de los actores: si se es parte del grupo minoritario es posible que la “sensación” en relación a este tipo de actitudes sea mucho más alta que si se es parte del grupo mayoritario. Ese parece ser el caso.

Pese a tales distinciones, ninguno de los encuestados ubica en la variable “mala” la clasificación que hacen sobre las relaciones. Es decir, bajo ningún respecto las

vivencias de los niños en cuanto a la vinculación con sus compañeros de otra nacionalidad es identificada como mala.

Sobre este mismo tema, uno de los profesores entrevistados señala lo siguiente:

“Con los niños es donde menos problemas hay, yo creo, porque el niño se integra, primero el niño no ve estas grandes fronteras peruanas chilenas, o sea la condición de niño de la etapa de desarrollo que está viviendo es la que prevalece entre ellos, entonces la integración esta dada ya por el hecho de compartir una sala común y la condición de alumno en la escuela.”

Todo indica que la variable nacionalidad no es un factor de conflicto entre los estudiantes de la escuela, a excepción de actos puntuales que han ocurrido y que han sido detectados por las autoridades y profesores, sobre todo con la llegada de los primeros chicos peruanos. Respecto de la vivencia que tienen sobre los hechos históricos que han sido constituidos en fuente de conflicto, el profesor de *Comprensión del Medio Social*, apunta que:

“Mira la Guerra del Pacífico a estas alturas, en los niños es un acontecimiento pintoresco que le importa al profesor que tiene que pasar la historia oficial pero para los niños ya no es el enfrentamiento del siglo XIX entre peruanos y chilenos... afortunadamente los excesos nacionalista yo diría y chovinistas entre los niños no pega, nadie se pelea por el combate naval de Iquique a muerte, ni por el combate de Angamos a muerte quien gana y quien perdió.”

En este punto, algunos de los relatos presentados en los apartados anteriores, daban cuenta de las dificultades iniciales que tuvo la escuela para modificar las conductas discriminatorias de los estudiantes nacionales hacia los peruanos. Sanciones disciplinarias, reforzamiento valórico y rescate de las manifestaciones propias de los inmigrantes fueron las claves de tal proceso.

El tránsito de una escuela que acepta en forma pasiva la diferencia a otra que la utiliza como recurso, ha sido determinante porque ahí se juega la capacidad de presentar la diversidad como algo cotidiano y natural que es parte de la vivencia permanente de los estudiantes.

El sentido de legitimidad que otorga la institución escuela es un factor que favorece el desarrollo de mejores relaciones. Se trata de entregar mensajes válidos a todos los estudiantes señalando que la presencia de compañeros de otra nacionalidad (el sentido de la diversidad) es un aporte al desarrollo personal en tanto permite aprender a aceptar y potenciar el sentido humano de la educación.

IV. 2 Las relaciones familiares

La graduación del octavo año, realizada en el mes de diciembre y que convoca a los padres y familiares más cercanos de los estudiantes, se realizó en el salón de actos de la escuela. Como en otras ocasiones, de fondo aparecía la leyenda: *Escuela Alemania: educando sin fronteras*.

Fui invitado al evento, que aproveché de filmar, como parte de los amigos de la escuela. Me situé tras el director y los profesores para poder captar todo lo que ocurriera en ese acto. En las filas de más adelante, aunque tras los profesores y directivos, estaban los padres o representantes de los estudiantes, más atrás otros familiares.

Una vez que estábamos todos ubicados en nuestros respectivos lugares, hicieron su ingreso los alumnos. Vestidos con sus uniformes, y todos muy serios, ocuparon sus lugares frente al escenario, en los laterales de éste, divididos en dos y quedando un grupo a izquierda del público y otro a la derecha.

El acto se inició con la interpretación de la canción nacional de Chile. Estudiantes, padres, profesores y directivos la entonaron. Luego, vino la canción de Perú. Esta vez, sólo los estudiantes, los padres peruanos y el director la cantaron. La diferencia fue notable respecto de la interpretación anterior. Y es que casi ninguno de los padres chilenos conoce el himno de Perú.

Es hecho, que marca una ruptura entre lo que ocurre a nivel de los estudiantes y sus padres, define en parte la forma en que se viven las relaciones entre las familias chilenas y peruanas.

Claro que todos escucharon con respeto y en silencio: finalmente, vinieron los “vivas” correspondientes. Luego de los discursos de rigor -en que el director reafirmó la vocación de la escuela por una educación respetuosa de la diversidad y en que todos sus estudiantes son bienvenidos- y de un número artístico, vino la entrega de los diplomas y premios de excelencia a los mejores estudiantes. Entre ellos, un par de niños peruanos.

Uno a uno iban pasando hacia el escenario donde los esperaba el director o algún profesor para hacerles entrega del certificado que los acreditaba como egresados de la enseñanza básica y como mejor estudiante cuando así correspondía.

Mientras eran nombrados los padres aplaudían a todos los niños por igual. Chilenos y peruanos compartían la alegría de saber que una etapa en la formación de sus hijos terminaba con ese acto.

Al finalizar, el abrazo generalizado de los estudiantes entre sí escuchando la canción del adiós. Muchos de ellos lloraban, lo mismo sus padres y madres.

Por la noche tendrían una fiesta organizada por sus familias para hacer extensiva la celebración.

Lo que ocurrió en ese acto es parte constitutiva del espíritu que la escuela ha logrado promover entre sus familias. Me refiero a la capacidad de los padres de aceptar la presencia de los peruanos y escuchar con respeto su himno y, a la vez, sentirse parte de un espacio común.

Y es que las relaciones entre padres de distintas nacionalidades en el contexto que ofrece la Escuela República de Alemania parecen estar en un nivel de aceptación (más bien tolerancia) adecuado, lo que no significa que éstas sean estrechas ni menos de profunda amistad: eso tampoco ocurre a nivel de las familias chilenas. Lo cierto es que actitudes discriminatorias o conductas xenófobas no se expresan en el espacio escolar, salvo contadas excepciones que no logran afectar al conjunto de la escuela. Sin embargo, las percepciones frente a este hecho son diferentes dependiendo de quien construya el discurso (como se verá más adelante).

Lo que trato de decir es que si bien se percibe un clima de aceptación mutua en la escuela, la valoración que existe sobre ese “clima” no es homogénea, esto, porque en general los chilenos tienen mejores expectativas acerca de él, mientras que los peruanos perciben mayores dificultades.

Las reuniones de apoderados son el lugar en que más frecuentemente se reúnen los padres de familia. Algunos de los profesores jefes, como encargados de su conducción, y otras autoridades de la escuela indican que:

“Yo he visto cursos en los cuales los apoderados en la integración es fabulosa por qué, porque se colocan en una actitud de aprender de uno y de otro, aprender de la gastronomía, aprender de la música, pero también he visto aisladamente rasgos

yo diría en la cual son groseros hacia los peruanos en términos de comentarios tales como, nos vienen a quitar el empleo, básicamente eso, pero son reducidos, no logran conformar una tendencia, no, incluso pueden ser aplacados por los otros apoderados, hay un debate, pero la población de los adultos no es homogénea en cuanto a la aceptación.” (Profesor Jefe)

“Mira, yo nunca jamás he escuchado a mis colegas que exista una discriminación o que haya o que se presenten algunas diferencias, jamás; todo lo contrario, son como bien trabajadores, hay un papá de 6° año básico, que es la colega que recibió la sala y había que pintar, con otro papá vinieron y pintaron la sala, la arreglaron, la amononaron, él dispuesto y trabajó con un chileno, no se hizo ninguna diferencia, yo lo vi como tres sábados aquí fascinado trabajando, fascinado, tiene dos niños el señor Osorio y me dijo que si esto es mi especialidad yo trabajo en el metro y para mi niño ningún problema, dispuesto total y puntual él, yo el sábado tenía unos reforzamientos y los chicos vinieron y las mamás...” (Jefa UTP Escuela República de Alemania).

“Ellos se integran, el otro día tuvimos una jornada que organizó la Municipalidad de Santiago en el Edificio Diego Portales y del colegio nuestro fueron 20 apoderados, a lo menos 4 apoderados eran peruanos, incluso una mamá que ese día viernes, el día antes del evento vino a pedir matrícula, abajo el Inspector le contó de este evento del día siguiente y sin estar matriculado todavía en el colegio el niño, la mamá apareció en ese evento y fue una cosa emotiva porque un apoderado que todavía no pertenece al colegio, recién llegada se incorpore a este momento.” (Director Escuela República de Alemania).

Los tres relatos citados presentan en común temas como la integración que existe entre las familias chilenas y peruanas y el hecho que también se producen espacios de colaboración.

Uno de los aspectos interesantes es el que señala el profesor entrevistado cuando afirma que *“se colocan en una actitud de aprender de uno y de otro, aprender de la gastronomía, aprender de la música”*. Ello denota una mayor capacidad de aceptación que se juega en una disposición abierta y sobre todo interesada en los aspectos culturales que están presentes en el grupo de padres peruanos.

Sin embargo, el mismo docente señala la presencia aislada de actitudes discriminatorias que se fundamentan en uno de los temores más fuertes que genera la inmigración peruana en Chile: *nos están quitando el trabajo*.

Pese a que esto resulta más bien de la situación de vulnerabilidad social y económica que caracteriza a las familias y no necesariamente debido a la presencia de los peruanos, este sigue siendo uno de los temores más expandidos en la clase trabajadora nacional.

Sin embargo, llama la atención la forma en que el docente concluye su relato: *incluso pueden ser aplacados por los otros apoderados*. Las expresiones o manifestaciones que ponen en el centro de la relación actitudes xenófobas tienden a ser controladas por el resto de los padres, que no las comparten ni están dispuestos a su expansión.

Se trata de un gesto de solidaridad que permite avanzar en la consolidación de mejores relaciones basadas en el respeto mutuo y que rompe en alguna medida con la lógica relacional de los barrios, fuertemente basada los temores señalados.

Pese a estas consideraciones positivas, las evidencias que surgen de la encuesta muestran que si bien las relaciones no están en un punto crítico, al menos merecen un análisis mayor para mejorarlas todavía más. En efecto, a todos los encuestados se preguntó cómo eran las relaciones o el trato que mantenían con las otras familias. Los peruanos responden como sigue:

¿Cómo calificaría el trato que mantiene con los apoderados chilenos?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	4,7%

Bueno	52,3%
Regular	42,8%
Mal o	0%
No tiene trato alguno	0%

Respecto de la relación con los apoderados chilenos, si bien un 52% las califica de buenas, cerca del 43% las define como regulares. Aquí se abre un espacio interesante de reflexión para la escuela que tiene que ver con buscar estrategias que permitan mayor vinculación entre apoderados chilenos y peruanos que ayuden en la configuración de relaciones mucho más cercanas y solidarias.

Por su parte las familias chilenas señalan lo siguiente:

¿Cómo calificaría la relación que mantiene usted con los apoderados peruanos?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	7%
Buena	42%
Regular	0%
Mala	0%
No tiene relación alguna	50%

El conglomerado excelente-bueno sólo alcanza a sumar un 49%. Por otro lado, ninguno de los encuestados define las relaciones como regulares o malas. Sin embargo, llama la atención que un significativo 50% sostenga no tener relación alguna con las familias peruanas. Los motivos o explicaciones acerca de este porcentaje, no necesariamente pueden achacarse a dificultades en la relación, sino simplemente al hecho que los espacios para compartir son limitados y están supeditados a las disponibilidades de tiempo de unos y otros. Finalmente, todos deben trabajar y el tiempo que destinan a las actividades que propone la escuela es mínimo, resultando una baja interacción entre familias de distintas nacionalidades.

Esto adquiere más sentido en tanto también se interrogó acerca de las relaciones con las familias chilenas entre sí:

¿Cómo calificaría la relación que mantiene usted con los apoderados chilenos?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	5%
Buena	50%
Regular	0%
Mala	0%
No tiene relación alguna	45%

Los porcentajes sufren variaciones poco significativas, lo que confirma la falta de espacios de encuentro como uno de los factores que explicaría la poca o nula relación entre las familias.

La entrevista con el Presidente del Centro de Padres y Apoderados indicó algunos puntos que permiten clarificar esta situación. Cuando se le preguntó acerca de las relaciones entre las familias dijo que:

“Son buenas, pero dentro de lo que corresponde a la escuela. O sea nadie después se van juntos a la casa a tomarse un trago como grandes amigos, pero en la escuela al menos funcionan bien, para organizar cosas, colaborar en lo que pide el profesor y cosas así.”

Ante todo se trata de una relación funcional que no admite otras expresiones que no estén acotadas al ámbito exclusivo de la escuela, sobre todo en lo referido a la organización de eventos o las demandas que puedan hacer los profesores. Aunque también hay algunas excepciones que señalan relaciones de amistad.

Del mismo modo, algunos padres chilenos indican que:

“En general hay buenas relaciones, yo el menos nunca he tenido problemas con ellos.”

“Para nada, no hay problemas. Yo no he sabido de apoderados que hayan tenido discusiones o peleas con los peruanos.”

Finalmente, las familias peruanas también coinciden en ese sentido:

“La verdad es que no hay problemas, que yo sepa nadie ha tenido disgustos o conflictos con las familias chilenas.”

“Uno ve caras pero no corazones. Pero yo no he tenido dificultades con los chilenos, al contrario en el curso nos llevamos bien.”

La observación de algunas de las interacciones entre los padres (reuniones; actos culturales; ceremonias de premiación; gala de fin de año) permitió concluir que en general las relaciones no alcanzan un sentido de profundidad importante. Por el contrario, aparecen acotadas al ámbito propio que genera la escuela, con un fuerte carácter de “funcionalidad”, que no logra trascender.

Y eso es determinante para explicar porqué no existen problemas en las relaciones que afecten al conjunto de la escuela. Planteado en otros términos: no hay problemas porque no hay espacios de vinculación que impliquen “salir” del centro y abordar situaciones que son propias de lo que ocurre fuera de los muros del establecimiento. O sea, la escuela, como lugar de encuentro entre diversos, acotado a sus exigencias y necesidades y con su marcado carácter institucional que posee reglas y normas, se constituye en una especie de “tregua” o lugar de “protección” que permite que la aceptación entre las familias sea más fluida y logre superar las dificultades que priman en el exterior, allí en el barrio, donde pasan las cosas.

En definitiva el espacio que genera la escuela impide el paso hacia su interior de discursos y prácticas discriminadoras que sabemos se hacen presentes en el barrio y la sociedad en general.

Claramente es una forma relacional ambigua, pero pienso que es significativo que al menos en ese espacio se puedan superar las tensiones más evidentes. Por eso es un paso adelante.

Por último, si bien no es misión de la escuela modificar en algún grado esa situación (me refiero a la profundización de las relaciones), sería interesante generar estrategias que permitan avanzar hacia relaciones más estrechas, no necesariamente de amistad, pero al menos vinculadas a la cooperación y aprendizajes mutuos. Es decir, tal como ocurre a nivel de los estudiantes cuando la escuela presenta las expresiones y manifestaciones culturales de los peruanos, lo mismo podría trabajarse con los padres: aspectos culinarios; muestras de folclor; muestras de historia; etc.

Ello permitiría generar conocimientos significativos que ayudan a la comprensión mutua y que aportan en la aceptación de la diversidad, además de promover relaciones mucho más solidarias, y, en lo posible, modificar la estructura de los discursos y prácticas a nivel del barrio.

IV.3 Las relaciones entre la institución, los estudiantes y sus padres

En este apartado se abordarán dos temas: la forma en que los profesores se relaciona con los estudiantes y, luego, la percepción que existe de parte de los padres acerca de la dirección de la escuela como representantes legítimos de la institución y las acciones que llevan a cabo.

En la encuesta que se aplicó a los padres de familia chilenos y peruanos, una de las preguntas interrogaba directamente por la forma en que los profesores se relacionan con los estudiantes.

Las familias peruanas responden así:

¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los profesores de la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	14,2%
Buena	71,4%
Regular	14,2%
Mala	0%

Del cuadro se deduce que la valoración de las relaciones que realizan las familias peruanas se sitúan, mayoritariamente (85%), dentro del rango “excelente” y “buena”. Eso es parte del reconocimiento de la forma en que la escuela a través de sus profesores se aproxima hacia los estudiantes. El valor asignado a la categoría “regular” no alcanza a ser significativo en comparación con las otras respuestas entregadas. Por otro lado, ninguno de los encuestados sostiene que las relaciones son malas.

Por su parte, las familias chilenas responden así:

¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los profesores de la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	46%
Buena	50%

Regular	4%
Mala	0%

A diferencia del caso anterior, la magnitud de la variable “excelente” es mucho mayor que la atribuida por las familias peruanas. Por lo mismo, el porcentaje de la variable “buena” también disminuye; juntas suman el 96% de las preferencias. Sólo un 4% en este caso sostiene que son regulares y ninguno de los encuestados afirma que son malas.

Podría pensarse que de acuerdo a estas cifras las relaciones por parte de los profesores son mejores con los niños chilenos que con los peruanos. Si bien puede ser cierto en algún grado, también se debería considerar que muchos de los padres nacionales han educado a todos sus hijos en la escuela, por tanto, conocen de tiempo atrás a los profesores. Es decir, tienen un conocimiento ganado de años que les permite hacer otras valoraciones.

Del mismo modo, los niños chilenos, al pertenecer la escuela al barrio, están en ella desde la educación prebásica, de manera que tienen un “acumulado” que se vincula a relaciones afectivas y que les permite valorar de forma positiva a sus docentes, lo mismo sus padres.

Esto es interesante, porque, en general, las relaciones que se establecen entre los estudiantes de educación básica y sus profesores están ligadas a fuertes lazos afectivos, sobre todo en contextos más vulnerables. Los mismos docentes reconocen este hecho y son quienes promueven este tipo de vínculos, entregando afecto y cariño a muchos de sus estudiantes cuando aprecian situaciones familiares difíciles o conflictos que requieran su intervención.

Por su parte, los estudiantes llaman a sus docentes “tío” y no profesor. Esta es una expresión propia del parentesco familiar que permite reproducir a nivel de la escuela y en forma simbólica relaciones mucho más estrechas, de confianza y cariño con los maestros. En ello, me refiero al trato, se juega una parte importante de la forma en que se construye el vínculo profesor-alumno.

En ese mismo sentido, las relaciones de los profesores hacia sus estudiantes si bien están mediadas por el cariño que expresan hacia éstos, no significa que se deje de lado ni el rigor profesional, ni la disciplina, ni menos una condición de objetividad al momento de hacer las evaluaciones o medir el rendimiento.

Una de las actividades realizadas con el octavo año -el curso que egresa de la escuela por terminar su enseñanza básica- era un almuerzo organizado por el director en honor a ellos y al cual asistían todos los profesores. Fui invitado a tal actividad.

Finalizado el almuerzo, una representante del curso, una chica peruana (Marianela), pidió la palabra. Entonces, se levantó de su silla y tomando el micrófono señaló:

“Hablo a nombre de mis compañeros. Nosotros antes de irnos de la escuela queremos entregar un regalo al tío Juan Carlos (el profesor de comprensión del medio social). Él fue siempre muy estricto con nosotros pero siempre nos apoyo en todo y nos enseñó mucho.”

El profesor aludido se levantó y recibió de parte de Marianela un regalo. Luego, él dirigió la palabra a los estudiantes:

“Quiero agradecer este regalo que no es sólo para mí, sino para todos mis colegas. Porque ellos también han sido parte del proceso de trabajo con ustedes. Muchas gracias.”

El primer relato, elaborado por una alumna en representación de su curso, indica al profesor como *“muy estricto con nosotros”*, aunque le agradecen con un regalo el hecho que los haya apoyado en todo y les haya enseñado mucho. Evidentemente, la referencia acerca de las enseñanzas no es sólo a cuestiones propias del programa de estudio, sino también hacia otros aspectos de carácter valórico.

Sin embargo, el proceso con los docentes también ha supuesto un tránsito desde actitudes poco dispuestas al trabajo de integración en los niveles señalados, hasta la forma en que es conducido en la actualidad.

Por eso, adquiere pleno sentido la tesis que sustenta Jordán (1994), quien señala que si de verdad hay un tema esencial a la hora de entender la problemática del profesorado que trabaja con alumnos culturalmente diversos, es el de las actitudes hacia esos niños y hacia la diversidad como tal. Justamente, si los profesores consiguen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con sus alumnos y la enseñanza en esas situaciones, entonces, la problemática quedaría resuelta casi en su totalidad.

“Al comienzo no fue fácil, pero todos los profesores saben que nuestro colegio es bicultural y que somos acogedores de los alumnos peruanos, no ningún problema, ninguna situación de discriminación, los profesores gozan de ver que los niños peruanos participen en los eventos...” (Director Escuela República de Alemania).

Uno de los profesores entrevistados también señala, a propósito del compromiso de sus colegas, que:

“Yo diría que está en construcción, no me atrevo hablar categóricamente que todos y cada uno de los docentes y todos los que participan en la construcción tengan la misma disposición.”

De acuerdo a estos relatos, si bien se afirma la presencia de resistencias iniciales e incluso un grado de compromiso que puede ser discutido por los profesores respecto de las iniciativas de integración que promueve la escuela, en ningún momento se han apreciado actitudes discriminadoras que se deduzcan del origen de los niños o de otros factores asociados a su nacionalidad.

Mi impresión luego del trabajo de campo es que existen docentes mucho más alineados con la propuesta de integración que surge de parte del director de la escuela. Sin embargo, ello no significa que quienes no se hagan parte activa de esta idea, necesariamente ejerzan actitudes discriminadoras. Se trata de disensos acerca de lo que es “posible” y “aceptable” en el contexto educativo: para algunos basta con las actividades ya realizadas, como cantar el himno, celebrar la independencia, es decir, trabajar de acuerdo a la nomenclatura propuesta en un nivel de integración básico que responde al “enfoque de las contribuciones.” Ese es un piso mínimo en el cual están todos de acuerdo. Sobre ello nadie expresa dudas o resistencias explícitas. Sin embargo, existen otras miradas acerca de la profundidad que se le debe dar al proceso de integración a través de docentes que afirman la necesidad de modificar el currículum en su estructura y darle un carácter binacional, compartiendo contenidos expresados en los planes y programas de estudio. Claramente, esta no es la posición mayoritaria.

Como sea, más allá de los acuerdos o desacuerdos al respecto, lo importante es la presencia de estos debates, la posibilidad de discutir acerca del proyecto educativo escolar y la forma en que la presencia de los estudiantes peruanos es incorporada como una realidad dentro del quehacer cotidiano del centro.

Sobre este punto podría elaborarse una tipología de profesores, siguiendo la propuesta de Jordán (1994) y su presencia en la escuela, lo que en términos muy simples podría ser como sigue:

Ideas de la diversidad en docentes	Presencia en la escuela
Diferencia y diversidad como perjudicial	No los hay
Sensibilidad y apertura incipiente	La gran mayoría
Actitud dispuesta al trabajo intercultural	Los menos

Páginas atrás se comentaba la intención del Equipo de Gestión de la escuela de modificar el proyecto educativo institucional (PEI) y la misión del establecimiento, con vistas a presentar en forma explícita su vocación por una educación integradora hacia los estudiantes peruanos.

En tanto los PEI funcionan como documento estratégico que orienta el accionar de la escuela y todos sus estamentos, exige un alto nivel de compromiso para su concreción, de manera que es de esperar que lo que ahí se defina cuente con el apoyo de los docentes y modifique sus prácticas para responder a los objetivos que la institución se ha planteado.

Y es aquí donde nuevamente se pone en evidencia la necesidad de contar con un liderazgo fuerte capaz que convocar a los diversos estamentos en pos de líneas de trabajo compartidas y apostar, a través del dialogo, a la modificación de los discursos de resistencia presentes en algunos de los profesores.

En la Escuela República de Alemania no cabe duda acerca de la existencia de dicho liderazgo, el que es ejercido por el director en forma clara y eficiente. Sin embargo, de parte de algunos docentes se tiene la sensación que éste a veces carece de un sentido más amplio de participación y convocatoria.

Esto es sintomático de muchas escuelas del país y para el caso que nos ocupa no deja de ser significativo porque permite al menos albergar la duda acerca de la sostenibilidad de un proceso de esta naturaleza: la pregunta de fondo es qué puede ocurrir en caso que el director sea removido de su cargo; qué ocurrirá con la iniciativa si es que ésta encuentra sustento únicamente en la convicción del director; qué capacidad tienen los docentes más apropiados para continuar impulsando estas actividades y sus consecuentes modificaciones al currículum si es que llegará un nuevo director que

pensará que no es necesario dar espacio a las manifestaciones de los estudiantes peruanos.

Por eso, lo que se extraña es la existencia de una estructura más sólida que permita pensar en que la continuidad y sostenibilidad de estas acciones no descansa únicamente en la voluntad de la autoridad de la escuela o en sus más cercanos colaboradores.

De ahí la importancia de pensar nuevamente en la necesidad de contar con un recurso institucional, por ejemplo, a través de normativas o políticas de parte del Ministerio de Educación o del municipio, para impulsar definitivamente estas iniciativas. En el contexto actual, esas condiciones no están dadas. Si bien la sola existencia de una normativa más flexible es un paso adelante y tiene una alta significación en el escenario que ha generado la inmigración, es preciso contar con algún tipo de apoyo a nivel local de parte del municipio. Actualmente, no existen ni programas ni políticas o proyectos pensados para abordar la problemática situación de los inmigrantes en los diversos sectores sociales en que requieren algún tipo de ayuda.

A nivel de la estructura escolar en la misma escuela, una de las sugerencias realizada por el director a los profesores jefes, ha sido la inclusión de familias peruanas en la directivas de cada curso. Es decir, se trata de incorporar a los padres en los espacios de poder y decisión. Sin embargo, esto muchas veces se ve dificultado por la disposición de tiempo que ellos tienen. Las largas jornadas laborales, que incluyen los días festivos, impide que puedan insertarse y dedicar el tiempo que tales funciones exigen. Sólo algunos cursos en la escuela cuentan con directivas en las cuales hay presencia de padres peruanos, en todo caso, son lo menos. Lo que importa es que desde la administración está abierta la posibilidad de lograrlo.

En el centro de padres y apoderados, por su parte, no existe presencia de padres peruanos

Por otro lado, también se interrogó acerca de la calidad educativa de la escuela. La idea era conocer si las acciones que ejecuta el centro tienen alguna incidencia en este factor, tanto en forma positiva como negativa.

Las familias peruanas señalaron lo siguiente:

¿Cómo definiría la calidad educativa de la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	14,2%
Bien	76,1%

Regular	9,5%
Mal	0%

Por su parte, las familias chilenas responden así:

¿Cómo definiría la calidad educativa de la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	36,1%
Bien	52%
Regular	12%
Mal	0%

En ambos casos se aprecia que las familias tienen un alto concepto acerca de la calidad educativa de la escuela, y que las actividades de integración y el trabajo con la diferencia que ahí se realiza no afecta bajo ningún respecto la idea de excelencia del centro.

Respecto de la valoración que tienen las familias acerca de las relaciones con la dirección de la escuela y su labor, además de las iniciativas que se llevan a cabo, a través de la encuesta se indagó sobre esto. Para el caso de las familias peruanas, la primera pregunta fue la siguiente:

¿Cómo calificaría el proceso de acogida de su pupilo en la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	9,5%
Buena	76,1%
Regular	14,2%
Mala	0%

En general existe una valoración positiva acerca de la forma en que la escuela acoge a los estudiantes peruanos. Los dos rangos superiores alcanzan cerca del 90% de las opciones de los encuestados. Un 14,2% sostiene que este proceso ha sido regular,

mientras que nadie afirma que es malo. Estas respuestas son similares a las emitidas a propósito de las relaciones con las autoridades:

¿Cómo calificaría el trato que mantiene con las autoridades de la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	14,2%
Buena	76,1%
Regular	9,5%
Mala	0%

Aquí se pone en evidencia que los apoderados peruanos afirman mantener buenas relaciones con las autoridades de la escuela. El 76% se ubica dentro de la categoría “bueno”, y si a ello se suma el 14% que las considera “excelente”, se obtiene un porcentaje cercano al 90% que califica las relaciones dentro del conglomerado excelente-bueno. El porcentaje que sostiene que son regulares es relativamente bajo y no tiene mayores incidencias dentro del total señalado. Por último, ninguno de los encuestados califica tales relaciones como “malas.”

Sobre la valoración de las iniciativas que se llevan a cabo y la inclusión de contenidos al currículum, las respuestas son:

¿Qué opinión le merece el hecho que la escuela celebre y recuerde fechas importantes en la historia del Perú?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	100%
Bien	0%
Regular	0%
Mal	0%

¿Le gustaría que en la escuela se incluyeran contenidos propios de la cultura peruana en el currículum?	
Respuestas	Porcentaje

Excelente	100%
Bien	0%
Regular	0%
Mal	0%

Estas dos preguntas y sus respectivas respuestas expresan con claridad la adhesión de las familias peruanas a las iniciativas que promueve la escuela. Hay, por tanto, una alta valoración de las acciones que se ejecutan ya que les permite integrarse en igualdad de condiciones.

Esto implica que no se sienten menoscabados ni pasados a llevar porque su identidad es respetada en aquellos aspectos fundamentales que dicen al espíritu patriótico.

Por su parte, las familias chilenas responden de la siguiente forma:

¿Cómo calificaría el trato que mantiene con las autoridades de la escuela?	
Respuestas	Porcentaje
Excelente	40%
Bien	53%
Regular	7%
Mal	0%

Las familias encuestadas indican que la relación que mantienen con las autoridades de la escuela son buenas (53%) y excelentes (40%). Aquí nuevamente tiene sentido acudir a alguna de las variables señaladas páginas atrás y que ponían de relieve el hecho que los chilenos llevaban mucho más tiempo en la escuela. Debido a la identificación de este grupo con el barrio y con los servicios que éste ofrece, el centro se ha constituido en parte importante de la vida familiar, en tanto casi todos los hijos en edad escolar se han educado en él. Por lo mismo, las relaciones tienen un fuerte sentido afectivo lo que a mi modo de ver incide en la valoración que hacen de la relación con las autoridades.

El tema es que las familias chilenas que más tiempo llevan en el barrio o que han educado a muchos de sus hijos, conocieron una escuela distinta, sin peruanos, o al menos sin la cantidad de los que hay hoy en día.

Por eso, se les preguntó su opinión sobre la presencia de este grupo en el centro, además de cómo califican las acciones que realiza la escuela. Las respuestas son las siguientes:

¿Qué opinión le merece el hecho que en la escuela se eduque una cantidad considerable de niños peruanos?	
Respuestas	Porcentaje
Bien	80%
Mal	4%
Le es indiferente	16%

Aquí se hace patente que a la mayoría de los padres chilenos la presencia peruana les parece bien. Es decir, no hay objeciones ni menos reparos. Pareciera que el derecho a la educación de todos los niños en forma independiente a su nacionalidad está debidamente respetado y nadie asume consecuencias negativas debido a su marcada presencia.

¿Qué opinión le merece el hecho que la escuela celebre y recuerde fechas importantes en la historia del Perú?	
Respuestas	Porcentaje
Bien	73%
Mal	7%
Le es indiferente	20%

Esta pregunta pretende dar un paso más allá de respecto de la anterior. En efecto, una cosa es admitir la presencia peruana y otra muy distinta aceptar que el centro realice acciones para su integración. Sorprendentemente, en forma mayoritaria las familias chilenas responden que les parece bien lo que hace la escuela, que es importante celebrar las fechas significativas en la historia peruana.

Lo que es más sorprendente todavía, es la aceptación que expresan los chilenos hacia la posibilidad de incluir en el currículum contenidos propios de la cultura peruana. Tal como se señalara anteriormente, los porcentajes de acuerdo son los siguientes:

¿Le gustaría que en la escuela se incluyeran contenidos propios de la cultura peruana en el currículum?	
Respuestas	Porcentaje
Si	82%
No	18%

Y digo que es sorprendente porque con estas respuestas se demuestra un nivel de aceptación insospechado, que rompe la lógica discursiva (centrada en el rechazo) que se expresa con fuerza a nivel social y más concretamente en los propios barrios.

Si el trabajo de campo realizado en el sector que circunda a la escuela mostraba con claridad las fuertes resistencias que existen hacia la presencia de los peruanos, la discriminación que viven, los conflictos cotidianos y el constante temor a la diversidad que expresan los chilenos, la pregunta que uno debe formularse es qué ocurre en esta escuela, que estando en el mismo barrio, impide que esos discursos y prácticas se hagan extensivos, reproduciendo los mismos patrones de comportamiento.

Dicho en otros términos: a nivel del barrio, que reúne a chilenos y peruanos, los discursos acerca de la presencia de estos últimos tienden a señalar la diferencia como algo difícil de aceptar. Por el contrario, en la escuela, las mismas familias chilenas, que habitan el barrio, sostienen que les parece bien que la escuela organice actividades que visibilizan la presencia extranjera. Se trata de una suerte de contradicción entre aquello que ocurre a nivel del barrio y lo que acontece en la escuela.

Mi respuesta es que sólo haciendo visible la diferencia, rescatando y mostrando la presencia de los peruanos como algo positivo, aceptando la diversidad que representan y generando innovaciones curriculares, esta escuela ha logrado romper o matizar en su interior los discursos y prácticas que los chilenos tenemos y expresamos acerca de la diferencia.

Promoviendo una educación intercultural, en los niveles que sea, se podrá avanzar hacia la erradicación de todas las trabas sociales que impiden relaciones solidarias, democráticas entre diversos.

Todo el trabajo de campo realizado a nivel del barrio y la escuela tenía sentido para corroborar uno de los supuestos iniciales de esta investigación: aquellos centros que realicen acciones inclusivas evitan la irrupción en su interior de los discursos y prácticas sociales en torno a la diferencia, presentes a nivel del barrio y la sociedad.

Este supuesto o hipótesis ha sido corroborado, y si bien todavía en esta escuela queda muchos desafíos pendientes, no es posible desconocer los avances que han realizado.

Este centro es excepcional en el concierto de las escuelas de la comuna de Santiago que cuentan con presencia de estudiantes peruanos. Cada una de las acciones realizadas y descritas, son sorprendentes porque demuestran un nivel de apertura insospechado.

Repito, como dije en la introducción, que cuando me acerqué a esta escuela pensé que encontraría las mismas dificultades que caracterizan la inserción de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo nacional, sin embargo, la realidad me enseñó que siempre hay voluntades y disposiciones que logran modificar nuestros (mis) más arraigadas preconcepciones. La experiencia de esta escuela es motivo de admiración y ejemplo para otros centros que poseen características similares: ellos nos han enseñado que es posible, que se puede lograr una mejor inserción y aceptación de la diversidad en medio de un espacio profundamente homogéneo.

Insisto, finalmente, en que quien se acerque a esta escuela no encontrará el mundo perfecto ni menos el ideal de integración: pero al menos han sentado las bases para avanzar en pos de tal fin en un proceso lleno de vicisitudes, frustraciones y alegrías. Ojalá muchas más escuelas también lo logren.

Epílogo

A. Apreciaciones generales

¡OH! y ahora, ¿Quién podrá defendernos?
(Palabras imprescindibles para llamar al Chapulín Colorado)

Quienes necesitaban del auxilio del Chapulín Colorado, mi héroe favorito, lo invocaban a través de una llamada que muchos niños repetíamos, los de mi generación al menos, por allá por la década del ochenta. Hoy ya no son sólo los niños.

Digo todo esto porque uno de los objetivos de esta investigación, de la tercera parte de esta investigación, ha sido precisamente ese: poner en evidencia la forma en que se configuran las relaciones a través de los discursos y prácticas entre la sociedad mayoritaria y los nuevos e insospechados habitantes que han llegado al país: los peruanos.

El llamado de auxilio al Chapulín parece encontrar eco en un grupo significativo de la población que percibe esa presencia como una amenaza, como una oscura reprobación porque señala algo que no calza, que está más allá de lo que estamos dispuestos a aceptar, un mal sabor de boca que persiste, acaso aferrados a un pasado mejor o a valores nacionales difusos y poco claros que funcionan como cimientos de una estructura identitaria que se piensa desde la uniformidad y homogeneidad, siempre tan chilenos.

Lo cierto es que los discursos y prácticas que caracterizan la “reacción” nacional frente a la diversidad, que en este caso específico encarnan los inmigrantes (aunque sólo cierto tipo de inmigrantes), se reproducen en los numerosos espacios de interacción que vinculan a chilenos y peruanos: la sociedad, los barrios y las escuelas. Por eso, en esta última parte he tratado de seguir una línea lógica que permita conocer la forma en que operan tales discursos, desde el ámbito más general y difuso que señala el concepto de “sociedad” hasta lo que ocurre a nivel de los establecimientos educacionales que responden a los patrones del grupo mayoritario, muchas veces sin consideración a las especificidades no sólo de los estudiantes extranjeros sino también de aquellos nacionales que en algún grado hacen parte de la diversidad.

Esto tiene mayor sentido y actualidad en la medida que la imagen que el país proyecta hacia nuestros vecinos y hacia el mundo en general nos hace aparecer como una nación casi cercana al desarrollo, pero a la vez como un lugar en que se avecinan grandes cambios culturales. De hecho la elección de Michelle Bachelet ha permitido albergar esperanzas concretas en la posibilidad de avanzar (ojalá sin transar demasiado) hacia la erradicación de la marginación que las mujeres, y en general los más desposeídos y excluidos, han tenido históricamente. Pero también está presente la idea, tal vez con más fuerza que nunca, de responder a las demandas por el mejoramiento de

la calidad de vida de un grupo importante de la población que no ha logrado acceder a los beneficios que el desarrollo del país ha reservado para unos pocos.

Las expresiones de la diversidad en ese contexto también se han hecho más evidentes, grupos homosexuales planteando sus demandas abiertamente, mujeres reclamando mayor dignidad y trato igualitario en sus espacios laborales y de participación social, indígenas expresando con fuerza, y hasta poner en riesgo sus vidas²²², aquellas reivindicaciones históricas que reclaman mejores condiciones de vida para los pueblos originarios, y claro, la presencia de los inmigrantes, fundamentalmente nuestros vecinos del norte que se han hecho visibles en aquellos espacios alguna vez reservados a nosotros, los de aquí.

Lo cierto es que gran parte de esas expresiones ponen en el centro del debate la capacidad de aceptación que tenemos los chilenos, y la forma en que nos vinculamos con quienes encarnan la diversidad: a veces la indiferencia o la solidaridad (en este caso las menos), otras, simplemente el rechazo absoluto en pos de un orden, y la defensa de una identidad, que no admite alteraciones.

Como sea, nuestra sociedad en forma transversal, sin distinciones de clase o de cualquier otro tipo, presenta dificultades evidentes en la aceptación de la diferencia, de la diversidad, y más cuando la encarnan quienes desde el imaginario histórico han sido constituidos en enemigos: un lugar común que poco a poco cede, es cierto, pero que persiste más allá de lo esperable para establecer con libertad y sin temores relaciones mucho más abiertas, solidarias y democráticas.

Por eso una de mis intenciones en la tercera parte de esta investigación ha sido dejar en claro las formas en que se expresa un conflicto que las más de las veces nos signa como intolerantes, discriminadores y también xenófobos. En ello se juega buena parte de la comprensión del proceso de escolarización de los estudiantes extranjeros en el país, y también la importancia que adquiere presentar el caso de una escuela que a través de acciones simples, aunque profundamente simbólicas, logra romper en parte las expresiones de tales conductas en su interior.

Partiendo de la descripción del fenómeno de la migración reciente en Chile y las configuraciones que adquiere actualmente, se ha tratado de exponer sus principales características en términos estadísticos, perfiles y otros factores asociados.

²²² Mientras escribo esto, hay un grupo de mapuches en huelga de hambre en la IX Región del país.

Se profundiza, finalmente, acerca de la migración peruana, los motivos que los han llevado a salir del país y la elección de Chile como lugar de destino. Esto constituye el primer bloque del estudio: “ellos”.

Luego, vinculado a los discursos y prácticas en torno a la diversidad se desarrollan algunos capítulos que describen, a partir de fuentes secundarias, las formas específicas en que éstos se expresan. Numerosos estudios realizados en el país no dudan en relevar las dificultades que son posibles de identificar al momento de analizar la configuración de las relaciones sociales y sobre todo la capacidad de aceptación de un grupo significativo de la población que encarna en sí actitudes etnocéntricas, a veces racistas y otras xenófobas.

Las evidencias al respecto permiten plantear una pregunta central: en qué medida esos discursos y prácticas presentes a nivel de la sociedad se reproducen, o cobran realidad, a nivel de los barrios y en las escuelas en que se educan niños inmigrantes. Por eso, los capítulos que componen el segundo bloque “nosotros” recogen esa intención, de manera de hacerla patente en aquellos lugares en que transcurre la cotidianidad de los inmigrantes.

El tercer bloque “proceso de escolarización” ubica como eje tanto de la discusión como del esfuerzo etnográfico, la presentación de las características de los estudiantes peruanos. Relaciones al interior de las escuelas, expectativas, vinculación con el conocimiento, adaptación curricular, etc., son algunas de las variables que se abordan. Este bloque concluye con la presentación de una experiencia de integración que perfectamente se corresponde con los fundamentos de la educación intercultural. La intención final es demostrar que las escuelas que implementan acciones tendientes a la integración de sus estudiantes diversos, haciendo visible la diferencia y utilizándola como fuente y recurso de aprendizaje, logran filtrar, disminuir o frenar en su interior los discursos y prácticas presentes a nivel de la sociedad, acerca de la presencia de los extranjeros.

En este último apartado, que se presenta a modo de epílogo antes de las conclusiones, me interesa reflexionar -siguiendo como hilo conductor la estructura del texto etnográfico en su conjunto- sobre los alcances específicos de éste, sus limitaciones y también las dificultades inherentes a su desarrollo. La idea es realizar una breve revisión de cada uno de los bloques que componen esta tercera parte y proponer ideas que alimenten la discusión acerca de esta propuesta, su pertinencia, el grado de

cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados, el abordaje de los temas y otros puntos que pueden resultar de interés.

B. Bloque I: Ellos

El primer “bloque” integra en sí tres capítulos cuyos objetivos son contextualizar el fenómeno de la migración en el Chile actual y luego exponer con mayor detalle datos explicativos acerca de la presencia peruana en el país, además de aquellos factores que los caracterizan y, por último, la condición de la infancia.

Una de las primeras dificultades presentadas al momento de construir todos los capítulos de esta parte fue la falta de información de carácter secundaria y recursos bibliográficos que permita contrastar fuentes diversas que aborden el tema de la inmigración peruana.

Las citas a estudios específicos son recurrentes y no ofrecen mayor variedad: Stefoni, Martínez, López y Mujica son los principales autores referidos. Sin embargo, el hecho de ser un tema incipiente y de reciente tratamiento académico impide encontrar mayor literatura que aporte datos o descripciones importantes al respecto.

Tal como se señala a lo largo del documento, debido a la condición emergente de la preocupación por generar conocimientos específicos acerca de “los peruanos”, no es posible encontrar estudios consolidados o concluyentes acerca de sus características. Por el contrario, en los mismos organismos de mayor prestigio es evidente la falta de información al respecto o la parcialidad de los datos. A veces miradas únicamente cuantitativas que nacen de una lectura de la realidad poco dinámica y, otras, estudios de carácter general que no ofrecen miradas diversas o vinculadas a aspectos cualitativos. Etnografías o estudio más “antropológicos” no se han desarrollado del todo.

Excepciones la constituye el CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía y Población, perteneciente a Naciones Unidas) y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), cuyos trabajos han sido ampliamente utilizados para la construcción de los primeros capítulos de este bloque. De hecho, autores como Stefoni y Martínez son referentes necesarios en tal sentido; la primera aporta una completa investigación publicada que recoge las experiencias de los inmigrantes en Chile, resaltando aspectos como sus motivaciones y condiciones de vida, además de comparar tales situaciones con la ocurrencia del fenómeno a nivel mundial. Por su parte Martínez en sus numerosos escritos, si bien desde una perspectiva demográfica ligada a datos estadísticos, construye

un perfil acabado acerca de los nuevos habitantes, sus condiciones de vida y las características que definen su estancia en Chile. Ambos son referentes imprescindibles.

En términos concretos, la ausencia de estudios o publicaciones sobre el tema planteó varias situaciones a esta investigación. La primera señala una limitación seria en cuanto a que los capítulos que se alimentan de información secundaria, no ofrecen puntos de vista diversos ni menos miradas alternativas. Las fuentes son recurrentes (Stefoni y Martínez) lo que hace que, a mi juicio, se “abuse” de ellas no aportando otras perspectivas ni menos otros datos de carácter relevante. Se trata de una crítica válida, sin embargo, puede ser matizada si se consideran los puntos antes señalados en relación a la falta de otros estudios rigurosos y la “novedad” del fenómeno. Por otro lado, el objetivo de los primeros capítulos es construir un perfil que permita ir configurando un escenario propicio para la comprensión de los elementos posteriores, de manera que también era fundamental comenzar por tales descripciones.

Otra de las situaciones que se derivan de la ausencia de estudios se plantea más bien a modo de desafío: en efecto, para dar cuenta de una construcción acabada de las características de los inmigrantes fue preciso elaborar instrumentos que si bien no se condicen con la tradición investigativa propiamente antropológica (ciertamente desde la mirada más “purista”), al menos permiten avanzar en la cuantificación o estandarización del fenómeno permitiendo una adecuada aproximación a él.

La aplicación de una encuesta (ver anexo) que se estructura sobre dimensiones como “proceso de instalación en Chile”; “condiciones laborales”; “condiciones de habitabilidad”; “aspectos educativos”, cada una de ellas con sus preguntas concomitantes, facilitó la contrastación de las investigaciones de carácter global que se utilizaron como recursos bibliográficos. Es decir, la idea fue poner en tensión, o más bien hacer dialogar, esos aportes en el contexto del estudio, que estaba circunscrito tanto al barrio como a las escuelas que fueron objeto de investigación. En general existen grandes coincidencias aunque también aparecen algunas particularidades que son importantes para las elaboraciones posteriores; son ellas, precisamente, las que dan pie a descripciones mucho más acabadas acerca de los peruanos en el barrio.

En rigor las conclusiones que aporta la encuesta fueron más significativas al momento de hacer la “bajada” hacia el espacio en que se situó la investigación y sobre todo a partir de la valoración que hacen las familias acerca del proceso de escolarización de sus hijos, en cuanto a relaciones entre los actores, expectativas, calidad de la escuela.

Otros puntos que surgen como importantes y que no están presentes en los

estudios citados, son el cumplimiento o no de las expectativas en el país de acogida, la valoración de la experiencia como migrantes, además de la intención de radicarse en Chile y acceder a la nacionalidad, además de otros que aportan, como ya se señaló, en la configuración del grupo que se desenvuelve a nivel del barrio y es usuario del sistema de educación municipal. Finalmente, los datos de la encuesta adquieren relevancia en los bloques posteriores y sólo en parte en los primeros capítulos. Por eso, la importancia de discutir acerca de los aportes de las fuentes secundarias y recursos bibliográficos al momentos de construir esta parte. De acuerdo a ello, la aplicación de este instrumento facilita la consecución de los objetivos planteados.

En cuanto a cuestiones de carácter metodológico, las encuestas fueron entregadas en ambas escuelas, con ocasión de reuniones de padres y apoderados. Se trató de un cuestionario autoaplicado y anónimo que las familias fueron devolviendo con posterioridad a los profesores, quienes luego me las entregaron. Deliberadamente no se interrogó acerca de la condición o estatus legal de los padres en Chile, debido a las desconfianzas que una pregunta similar puede generar y a las distorsiones evidentes en cuanto a las respuestas. Por otro lado, la muestra estuvo constituida por más del 50% del universo total de apoderados peruanos distribuidos en todos los cursos de 1° a 8° básico.

Una de las situaciones que parece importante señalar es sobre la extensión de la primera parte o primer bloque. En efecto, puede parecer excesivo que se dedique tantas páginas a la caracterización del fenómeno de la migración en Chile, los lugares en que se han asentado, sus rangos de edad, composición por género y otras variables que si bien son de interés postergan la llegada al verdadero objeto de investigación: el proceso de escolarización.

Acerca de esto, es preciso señalar que me pareció necesario contextualizar de la mejor manera posible la presencia de los peruanos y su llegada al país. Tales consideraciones resultan antecedentes imprescindibles para introducir y explicar los capítulos siguientes.

Gran parte de la información utilizada refiere datos de carácter cuantitativo que se expresan a través de gráficos, cuadros, datos estadísticos y otros que tienen la facilidad, como toda buena estadística, de perfilar o facilitar imágenes globales. Sin embargo, también se optó, sólo a partir del segundo capítulo y con mayor fuerza en el tercero, por entregar algunos relatos que nacen de las percepciones de los actores en el espacio local y que fueron parte de las sucesivas entrevistas sostenidas con peruanos a nivel del barrio y en las mismas escuelas.

Hipótesis acerca de esta parte en rigor no se plantearon porque se trata más bien de un esfuerzo descriptivo y exploratorio, que no precisa la construcción de apuestas acerca de la realidad, o del comportamiento de variables de estudio predefinidas. Esto no significa que el conjunto de la investigación carezca de tales elaboraciones, por el contrario, la hipótesis central fue declarada inicialmente y permitió iluminar en parte el trabajo de campo destinado al análisis del proceso de la Escuela República de Alemania y su experiencia integradora.

La estructura que presentan los tres capítulos que componen este primer “bloque” tiene sentido en la medida que responde a la idea de pasar de lo general a lo particular, en una articulación que se encadena lógicamente y que cumple con la intención de generar un cuadro descriptivo que funcione como antecedente válido respecto de los bloques y capítulos posteriores. Mi convicción es que una adecuada contextualización explica y otorga sentido al conjunto de la investigación.

En tal sentido, los objetivos de esta primera parte y sus respectivos capítulos fueron describir en términos generales el fenómeno de la migración en Chile, luego comentar las especificidades de la migración peruana y, finalmente, presentar a partir de datos de carácter primario y secundario la incidencia a nivel de infancia.

El capítulo tercero ubica como eje de la discusión las condiciones de la infancia inmigrante e incluye aspectos concretos obtenidos en el trabajo de campo. De hecho, una de las preocupaciones fue recoger información que aportará en la construcción de las condiciones de vida de los niños y complementar los datos que entregan otros estudios. Pienso que a partir de aquí se produce una adecuada complementación entre las fuentes primarias y secundarias.

En los capítulos previos si bien se recurrió a datos primarios, el uso mayoritario de recursos bibliográficos impidió una complementación ideal, en parte por los motivos ya señalados anteriormente. Sin embargo, es a partir de aquí cuando desde mi punto de vista se logra una mejor integración debido a la inclusión de relatos que nacen de las entrevistas y experiencias de vida tanto de niños como de otros actores. Tales descripciones confirman en muchos casos las aseveraciones realizadas en cuanto a la condición de la infancia inmigrante, en relación, por ejemplo, al proceso de reunificación familiar o sus procesos psicosociales. En términos más académicos, la estrategia de cooperación entre datos primarios y secundarios se logra de mejor manera en este capítulo.

Por otro lado, la inclusión de la normativa ministerial en relación al acceso a la educación pública de los estudiantes extranjeros, si bien pudo ser integrada en la parte referida a “políticas hacia la diversidad”, me parece que tiene más sentido su tratamiento en ese capítulo, debido a que aborda directamente una de las problemáticas que se hacen constar en él: esto es, las dificultades en el acceso a los servicios educativos de niños cuyos padres están en situación irregular. En ello se juega además la adscripción de Chile a la Declaración Universal de los Derechos del Niño, tratado suscrito en 1990, y que funciona como inspirador de la nueva normativa dirigida a garantizar derechos infantiles.

Se trata, nuevamente, de una cuestión de coherencia que se fundamenta en las exigencias de la contextualización inicial que inspira todo este bloque y que responde a la idea tradicional de partir de lo general hasta llegar a lo particular.

Si en los capítulos anteriores hubo dificultad en cuanto a estudios u otras fuentes bibliográficas de apoyo, aquí es donde más se hace notar esa falta, debido a que sobre infancia e inmigración son casi nulos los aportes existentes, falencia que es reconocida desde organismos expertos como CELADE y FLACSO. Por eso la cita es a un único estudio que más bien funciona como diagnóstico acerca de la situación infantil de una comuna de Santiago. El resto de documentos citados sólo aportan información general que no señala las particularidades del contexto nacional ni de la realidad local de los niños cuyos padres han tomado la opción migratoria.

Por último, no es posible desconocer que numerosos aspectos han quedado al margen de los capítulos presentados: distinciones de género; distinciones por edad; mayor confrontación de datos primarios y secundarios en los primeros capítulos; mayor preocupación por hacer dialogar actores diversos; ciertamente el recurso a las fuentes; y también la forma en que se configuran las apreciaciones generales de los inmigrantes; las relaciones de solidaridad entre sí; el análisis del uso de los recursos que se ofrecen desde el consulado y otras instancias de solidaridad; el uso y vinculación de los inmigrantes con los servicios públicos nacionales; las normativas nacionales sobre residencia; etc.

En todos los casos cuestiones de pertinencia y de “economía” discursiva explican las opciones ya tomadas y el tránsito por los temas abordados. Sin embargo, ello no obsta para que al menos queden planteados los siguientes interrogantes que pueden servir como fundamento a futuras investigaciones:

- ¿Qué aspectos facilitan (o dificultan) el proceso de instalación en Chile de los migrantes peruanos?

- ¿Cómo operan las redes de cooperación en el país de acogida y en qué medida se constituyen en recurso válido para los migrantes?
- ¿Cómo se articulan los vínculos con las familias en el país de origen y qué mensajes son transmitidos hacia ellos?
- ¿Qué factores permiten explicar los procesos de reunificación familiar que están viviendo actualmente las familias inmigrantes?
- ¿Qué tipo de consecuencias ha generado en los niños la opción migratoria de sus padres?
- ¿Cuál es la valoración que hace de este proceso los niños?

Cada una de estas preguntas indica temas que no ha sido trabajados en los capítulos presentados, y que abren un abanico posible al interés que el fenómeno de la migración genera en el país.

Es posible que donde mayores deudas se aprecien sea a nivel de la incidencia del fenómeno de la migración en los niños. El tratamiento de cada una de los elementos señalados (aspectos como el proceso de reunificación familiar; acceso a servicios; procesos psicosociales) asume un carácter enunciativo más que descriptivo o explicativo de acuerdo a la profundidad que cada uno de ellos exige. Baste indicar que la especificidad de ellos, en rigor, constituiría una investigación en sí misma, por lo que me parece ajustado a los objetivos del capítulo la forma en que han sido abordados.

Finalmente, la intención de todo este “bloque” fue entregar un hilo conductor claro que permita introducir los aspectos siguientes y otorgarles pertinencia en el marco total del estudio.

C. Bloque II: Nosotros

Si una de las preocupaciones del apartado anterior era entregar una caracterización general acerca de la migración peruana, y las formas específicas que adquiere su presencia en Chile, en este bloque el interés está centrado en conocer cómo la sociedad en general, nuestra sociedad, reacciona ante ellos y los discursos y prácticas que organizan y expresan esa “reacción”. Esto tiene sentido en la medida en que permite ir acercándonos de mejor forma tanto a los barrios como a las escuelas, precisamente como espacios en que transcurre la cotidianidad de las familias inmigrantes constituyéndose, a la vez, en objetos de investigación.

Por eso esta parte es crucial, porque ayuda a concluir la existencia de discursos y prácticas que dicen a la discriminación que afecta no sólo a los inmigrantes sino también a parte de la población nacional; como correlato, los discursos y prácticas en torno a la diversidad se reproducen en los barrios y también en las escuelas.

Aquí se sientan las bases que facilitan a posteriori la *contrastación empírica* de la hipótesis. En efecto, uno de los puntos que orientan su formulación, o más bien uno de los extremos de ésta, es la existencia de dichas actitudes a nivel social: se parte del supuesto que en nuestra sociedad se expresan una serie de actitudes o acciones dirigidas hacia los peruanos que organizan la configuración real de las relaciones.

Eso, a mi juicio, queda demostrado a partir de la construcción del primer capítulo “nosotros, los chilenos” y luego se expresa con mayor precisión en el capítulo referido al barrio como espacio cotidiano de encuentro entre diversos. Evidentemente, la segunda parte de la hipótesis se estructura en la presentación del bloque siguiente.

Con esto quiero afirmar que esta parte de la investigación tiene por misión sentar las bases que permitan al lector comprender, ante todo, la existencia del fenómeno de la discriminación y luego sus alcances específicos en contextos sociales concretos. Esta información es determinante para los análisis posteriores porque en parte permiten seguir el hilo conductor ya trazado en la misma hipótesis, además de otros factores del trabajo asociados al proceso de escolarización de los estudiantes peruanos.

Los dos capítulos que componen este bloque, mutuamente dependientes y articulados entre sí, podrían pensarse como respuesta a dos interrogantes:

- ¿Qué tipo de discursos y prácticas existen en Chile en relación a la presencia y manifestación de la diversidad?

- ¿Cómo se reproducen o en qué medida cobran existencia tales discursos a nivel de los barrios en tanto espacios de encuentro entre diversos?

La primera de estas preguntas se responde a partir de la exposición de aquellas investigaciones de mayor envergadura realizadas en el país. Fundamentalmente, la referencia es al estudio de la *Fundación Ideas* que en distintos momentos del tiempo, y a lo largo de los últimos años, ha venido realizando una indagación que analiza las representaciones nacionales en torno a la diversidad, aunque también se presentan otros estudios de carácter académico que desde la Universidad de Chile, por ejemplo, se han ejecutado abordando cuestiones como la movilidad y la meritocracia.

Pudiera pensarse que la referencia “exagerada” a un solo estudio -que a su vez se basa en la aplicación de instrumentos que pueden ser puestos en duda debido a su margen de error, representatividad y otros factores asociados a su confiabilidad o validez- no sería suficiente para concluir cada una de las ideas que se presentan en el capítulo. Sin embargo, mi percepción de la realidad nacional fortalecida a partir de las lecturas cotidianas de la prensa, el diálogo con académicos y otros actores sociales, los viajes en microbuses donde los humoristas hacen malos chistes sobre la presencia peruana, además del análisis de otros estudios, o simplemente la observación atenta sobre estos temas, me permite sostener con algún grado de propiedad cada una de las afirmaciones realizadas. El estudio de la *Fundación Ideas* funciona como un respaldo serio a las convicciones que mantengo al respecto.

Por otro lado, lo que importa de él es constatar la existencia de un fenómeno que se apoya en evidencias que en rigor nunca se han cuestionado y que a nivel nacional se constituye en referente indiscutido.

Acerca de las explicaciones posibles que también se presentan, reconozco mi marcada tendencia a señalar la dictadura militar como proceso que generó un profundo cambio cultural en el país. Y este es un tema hasta ahora poco estudiado; mucho se ha hablado de las transformaciones económicas vividas en Chile y las consecuencias que ello trajo a la población; la modernización del Estado y la reestructuración que vivieron los sectores sociales producto de las políticas de ajuste; el sistema represivo, el exilio, las muertes, torturas y desapariciones etc., sin embargo, la cuestión de las consecuencias culturales que vivió el país no están del todo analizadas o al menos trabajadas desde instancias vinculadas a la investigación social.

Por eso, cuando trato de aportar argumentos que permitan entender -más allá de una cuestión histórica que se origina en la constitución misma del estado nación- las situaciones descritas, mi referencia es a la dictadura. Si se me reclama “objetividad” en este aspecto, definitivamente no la hay ni podrá haberla.

El segundo capítulo que expone la vivencia del barrio Yungay, como espacio que circunda las escuelas, me parece central porque da pie a una mirada mucho más real sobre la forma en que se configuran las relaciones sociales. En efecto, en el capítulo anterior se hacía constar la existencia de discursos y prácticas que caracterizan la reacción frente a la presencia peruana: pues bien, en este capítulo tales discursos adquieren existencia, se hacen visibles porque señalan conflictos manifiestos, explícitos, que no están ahí en forma potencial, sino con toda la fuerza de una actualidad que representa el temor al otro que pone en riesgo no sólo la sobrevivencia a través de la competencia laboral, sino también la idea de identidad que arraiga en un grupo significativo de la población.

Las evidencias obtenidas a nivel del barío permiten confirmar aquello que se señalaba en forma de hipótesis o supuesto, esto es, la presencia de discursos y prácticas que la mayor parte de las veces se construyen desde el conflicto.

El trabajo de campo realizado en el barrio Yungay en algunos casos implicó la visita a las casas o “piezas” de algunas familias peruanas: muchos de ellos viven en condiciones difíciles, en habitaciones pequeñas en las cuales la familia duerme, cocina y comparte en forma cotidiana.

Precisamente el tema de las condiciones materiales de vida de las familias peruanas es uno de los aspectos que queda, a mi modo de ver, como una deuda pendiente de la investigación. Si la encuesta aporta una caracterización general acerca de cómo viven los inmigrantes usuarios del sistema escolar, pienso que en este capítulo se debió trabajar con mayor rigor tal descripción, por ejemplo, otorgando un contenido mucho más humano a las cifras de carácter cuantitativo. El capítulo dedicado al barrio era el espacio privilegiado para abordar desde la propia perspectiva de las familias peruanas la cuestión de las condiciones materiales.

De esta forma, se hubiera logrado una mayor integración de datos y una mejor descripción del objeto de estudio. Sin embargo, se optó por privilegiar la forma en que se configuran las relaciones interpersonales, de manera que no perder el hilo conductor del conjunto de la investigación. Abrir un capítulo más pudo ser la solución, aunque ello hubiera demandado la creación de instrumentos mucho más intencionados hacia tal fin.

Como sea, el objetivo siempre fue pensar en las relaciones y en la descripción del acontecer cotidiano del barrio.

Mi condición de investigador se vio favorecida debido a la buena voluntad de chilenos y peruanos, que siempre estuvieron dispuestos al diálogo y la conversación abierta sobre lo que yo indagaba.

A nivel de la comunidad nunca hubo dificultades, por el contrario, el grupo focal con habitantes chilenos del barrio se realizó en la sede de la junta de vecinos, donde acudió un número considerable de mujeres, todas ellas dispuestas a contar “su experiencia” de vida en relación con los inmigrantes. Esto es algo que me preocupó en un principio: el hecho que sólo asistieran mujeres; evidentemente ello entrega una visión parcial, sin embargo, ellas, debido a la tradicional distinción de roles, son quienes más tiempo pasan en sus casas y, por tanto, quienes más posibilidades tienen de conocer a las familias inmigrantes además de relacionarse con ellas. En tal sentido ocupan una posición privilegiada que las transforma en informantes claves imprescindibles. Por otro lado, los hombres en general son más reacios a hablar de estos temas y por razones prácticas, mucho más difícil contactarlos.

Podrá objetarse que un grupo focal en ningún caso es representativo de una comunidad y de todos los discursos posibles presentes en ella: sin embargo, las normas de constitución del grupo se aplicaron con el rigor metodológico necesario para garantizar en todo momento el surgimiento del “habla social”.

Más allá de la discusión metodológica y las posibilidades de representatividad que ofrece un grupo focal, es posible pensar que las relaciones interpersonales no son tal como se describen. Si eso fuera así, el más feliz sería yo, sin embargo, los relatos que se citan tienen el sentido de otorgar algún contenido discursivo a los datos que aporta la encuesta y que marcan una tendencia clara: la presencia del conflicto.

En todos los casos, nadie discutiría los alcances de una situación que se hace evidente por sí misma y que no sólo encuentra un espacio para su desarrollo a nivel del barrio, sino también en la sociedad y en la prensa nacional que cada día alimenta, tal vez sin quererlo (en esto me declaro ingenuo), la constitución de estereotipos, dificultades en las relaciones y otras formas expresivas que configuran los discursos y prácticas que se ha tratado de describir.

Por eso, a modo de anexo, se presenta un resumen de las informaciones que los medios nacionales más importantes publicaban a diario mientras redactaba los capítulos finales de esta investigación. Cortázar cuando escribía “Libro de Manuel” hizo lo mismo.

Sin siquiera intentar asemejarme o acercarme a él, faltaba más, me pareció importante construir un documento que presentara al lector el “acontecer noticioso” para darle mayor realidad a la forma en que se organizan las relaciones y como éstas son alimentadas desde diversos niveles discursivos. Titulares centrales como *“encuesta en Perú revela enemistad hacia Chile y admiración económica”*, publicado en una de los diarios más influyentes del país, y exhibido en todos los puntos de venta de prensa, al alcance de cualquier lector, son un ejemplo de lo que trato de afirmar.

Dibujar con claridad los hechos del barrio en cuanto a las relaciones puede constituir en sí mismo un proceso de investigación, de manera que este capítulo en todos los casos recoge una visión parcial, limitada, además, por su escaso alcance territorial. En efecto, sólo se constituyó en espacio de indagación el entorno inmediato de las escuelas y no la totalidad del barrio Yungay, que pese a sus límites difusos, posee una extensión considerable que hubiera demandado recursos no sólo económicos, sino también el concurso de un equipo de profesionales que apoyara, por ejemplo, en la realización de encuestas en un sector más basto del barrio.

Respecto de los informantes, se trabajó buscando la representatividad de todos los discursos posibles, por eso, se entrevistó a chilenos y peruanos en busca de relatos que permitieran una triangulación acerca de los temas que se abordó. De ahí la estructura que asume el capítulo y que se define a partir de cada uno de los actores: para el caso de los chilenos importaba destacar las conductas que hacen más difícil la vida de los peruanos en el barrio, como el alto precio de los alquileres, las prohibiciones para que los niños no jueguen con los peruanos, etc. Pero también, y acaso más importante, la prerrogativa de los nacionales de atribuirse la capacidad de dictar las normas de convivencia sólo por el derecho, autoatribuido, que emana de la propia nacionalidad.

Para el caso de las familias peruanas, “qué dijo el otro”, también está la idea de recoger su experiencia de vida y describirla desde el propio punto de vista.

De esta forma, la idea fue organizar el capítulo a partir de la consideración de las visiones que cada uno de los grupos construye acerca de los hechos que los afectan, la forma en que expresan sus percepciones, la manera en que se ven afectados y por sobre todo la mirada que elaboran acerca del otro.

En resumen, este bloque permite al lector reconocer la existencia de discursos en torno a la diferencia a la vez de entender la forma en que tales discursos encuentran asidero en la práctica cotidiana que caracteriza las relaciones. De ahí que la hipótesis

general planteada comienza a delimitarse y adquirir sentido, avanzando en los antecedentes que en el bloque siguiente permitirán su *contrastación empírica*.

Finalmente, los interrogantes que no se han abordado en este apartado o que surgen a propósito de él, podrían expresarse como sigue:

- ¿En qué medida los discursos en torno a la diferencia están determinados en función de las clases sociales?
- ¿Qué tipo de discursos son característicos de cada una de las clases sociales?
- ¿En qué medida los discursos en torno a la diferencia se constituyen en prácticas concretas (basadas en el conflicto) a nivel de las clases populares?
- ¿En que medida los discursos en torno a la diferencia no encuentran un correlato práctico a nivel de las clases más educadas o adineradas?
- ¿Qué ocurre a nivel de los barrios más acomodados torno a la valoración de la presencia peruana?
- ¿Qué importancia tienen las condiciones materiales actuales en la valoración que hacen las familias peruanas acerca de su experiencia?
- ¿En qué medida esas condiciones se diferencian de aquellas que caracterizaban sus vidas en el país de origen?
- ¿Qué otros factores determinan el surgimiento de los conflictos entre chilenos y peruanos?
- ¿Qué estrategias de intervención pueden ser utilizadas a nivel del barrio para mejorar las relaciones entre chilenos y peruanos?

D. Bloque III: proceso de escolarización

El proceso de escolarización fue asumido como un concepto amplio que implicó diversas variables que señalaron la forma en que éste debía ser analizado en la actividad investigadora. Aspectos curriculares, la organización de las relaciones al interior de las escuelas, expectativas y actitud frente al conocimiento fueron los temas más recurrentes, además de la descripción del trabajo que lleva a cabo la Escuela República de Alemania.

Uno de los primeros aspectos abordados fue la descripción del sistema educativo a nivel local, las políticas municipales y otros elementos que definen el funcionamiento de las escuelas que fueron objeto de investigación. Precisamente, también se entrega una caracterización general de éstas, los proyectos en los cuales participan y datos importantes que aportan en el reconocimiento de sus particularidades.

Respecto de lo primero las fuentes fueron principalmente secundarias. Las citas al PADEM como documento oficial que contiene buena parte de los datos constitutivos del sistema son recurrentes, no podría ser de otra forma en tanto el cúmulo de información municipal, al menos en ese aspecto, es completo y de carácter público. Esto no es menor, en caso que la información hubiese tenido un carácter restringido es muy probable que nunca se hubiese tenido acceso a ella, lo mismo si es que se debiera esperar su sistematización por parte de la institución, tal como ocurrió con la petición, por casi un año, para conocer el número total de estudiantes extranjeros y su desagregación por nacionalidad en la comuna de Santiago. Como se señala en el capítulo correspondiente, por un tiempo prolongado insistí, a través de llamadas y visitas personales, para tener acceso a tales datos. La respuesta: *estamos en proceso de sistematización, ven la próxima semana*. Quienes conocen el funcionamiento de los servicios públicos saben de sobra que esto es así. De tal manera que al cabo de un tiempo considerable de espera desistí y opté por no aportar ese dato, que si bien es fundamental en orden a una contextualización rigurosa, puede ser obviado.

La información que maneja el municipio de Santiago en cuanto a la presencia de inmigrantes es mínima y limitada a intuiciones que no se han formalizado en investigaciones, diagnósticos o sistematizaciones que permitan el manejo de un sistema de datos eficiente. Esto, en todos los sectores y programas sociales que oferta el municipio.

Claramente, dentro de las preocupaciones de las autoridades no está en ningún caso presente el tema de los inmigrantes, situación compartida por buena parte de los servicios públicos. Una excepción en tal sentido la constituye el Ministerio de Educación,

que al menos ha dictado una norma (también presentada en el capítulo sobre migración e infancia), mucho más flexible que regula el acceso de los estudiantes extranjeros al sistema educativo nacional.

El hecho de contar con poca información exigió mayor rigurosidad en el proceso de indagación previo para dar con las escuelas que fueron objeto de investigación. El criterio de selección fue la mayor presencia de estudiantes peruanos. Bajo ese requisito dos fueron los establecimientos escogidos: la Escuela República de Panamá y la Escuela República de Alemania, las dos ubicadas en el barrio Yungay.

Cada una de ellas presenta características particulares. Por eso, la información que se ofrece sobre éstas difiere, no es homogénea porque las escuelas tampoco lo son. Es decir, si bien se entregan datos específicos y comunes acerca del número de alumnos, su composición por género, algo de su historia, etc., las descripciones adquieren un carácter diferente en la medida en que la conducción de los establecimientos es distinta. En un caso existe una amplia apertura hacia la presencia de los peruanos y sus expresiones culturales y en otro no. Y ese es el factor que permite hacer el quiebre, o más bien dar el salto hacia uno de los temas más importantes del conjunto de la investigación: la educación intercultural. A partir de ahí no sólo adquiere pleno sentido el abordaje teórico del tema (realizado en la primera parte), su análisis político (trabajado en la segunda parte), sino también lo referido a la formulación de la hipótesis que para el caso de esta tercera parte funcionó como hilo conductor de uno de los ejes del proceso de escolarización: aquellas escuelas que implementan procesos educativos interculturales (abiertos a la diversidad; que utilizan la diferencia como fuente y recurso de aprendizaje), logran frenar o matizar en su interior la presencia de discursos y prácticas discriminadoras.

Volviendo al proceso de selección de las escuelas, es preciso señalar que el primer acercamiento en tal sentido se logró a través de la vinculación con organizaciones de peruanos residentes. Recuerdo que a principios del año pasado (2005), pude establecer contacto con una de estas agrupaciones y conversar con su presidente. Con el calor aplastante de enero me dirigí a una de las calles del centro de Santiago, cercanas a la plaza de armas, a entrevistarme con Miguel. Trabajaba en una oficina que realiza un servicio de envío de dinero a Perú y otros países latinoamericanos. Ahí obtuve los primeros datos relevantes que luego permitieron avanzar en la configuración de mi objeto de estudio. Por otro lado, ello también me sirvió para comenzar a vislumbrar el horizonte

posible de la investigación, a la vez de reconocer la amplitud de un campo de estudio hasta ahora poco trabajado.

No es necesario volver en este apartado a los temas más anecdóticos ya relatos en la introducción general, y referidos a las dificultades o facilidades que encontré para la realización del trabajo, sin embargo, quiero señalar que mi primer acercamiento con las escuelas estuvo marcado por una fuerte convicción en torno a la presencia de discriminación, racismo y xenofobia. La realidad dijo otra cosa.

Una vez dentro de las escuelas y con los permisos correspondientes, además de la buena voluntad de los directores de ambos establecimientos, comencé a organizar el proceso de recolección de información a partir de los temas que más interesaba problematizar.

De ahí que la definición de “proceso de escolarización” tuvo un sentido amplio que permitió diferentes aproximaciones. Como operacionalización de conceptos supuso el abordaje de variables como las ya señaladas. Cada una de ellas ofrece un abanico posible de información y datos a recoger, sin embargo, fue preciso priorizar en función de las facilidades encontradas y de las condiciones de posibilidad que ofrecían.

Esto explica que aspectos como la observación de aula y la obtención de datos relativos al rendimiento de los estudiantes se haya visto limitada. En efecto, por las razones ya señaladas fue difícil acceder a las aulas y observar las incidencias propias de la cotidianeidad que se recrea en su interior. Del mismo modo, la confidencialidad de los informes de notas impidió la realización de comparaciones, siempre tan necesarias al momento de una investigación de estas características.

Pienso, y tengo la convicción, que esa es una de las principales limitaciones de este trabajo, porque en efecto no basta con una buena descripción si es que no se cuenta con datos de carácter “duro”, ya fundados en observaciones detalladas o en evidencias de carácter cuantitativas.

Como sea, asumiendo tales falencias, se procedió a organizar la información para entregar al menos algunas pistas acerca de los temas que quedaron pendientes: es lo que se buscó hacer, por ejemplo, a través de la descripción del proceso de adaptación curricular y la recopilación de relatos que señalan las expectativas de profesores y directivos en relación a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes peruanos. La intención, en tal sentido, fue mostrar que existen evidentes diferencias en la forma en que los estudiantes chilenos y peruanos se relacionan con el conocimiento, mostrando estos últimos una actitud más dispuesta que sus pares.

Para la descripción de estos aspectos se trabajó con las dos escuelas a través de entrevistas a diferentes actores: directivos, jefes de UTP, profesores. Por otro lado, esto se complementó con la visión que aportaron las familias y algunos estudiantes en relación a las expectativas de estudio y sobre todo a las conductas o prácticas adquiridas en el país de origen.

La situación peruana también se constituye en otro de los argumentos que aparece con mayor fuerza, sobre todo cuando se señala que las expectativas de las familias acerca de la educación se asocian fundamentalmente con la movilidad social. Aquí aparece otro de los contrastes en relación a los chilenos, porque si bien la educación sigue siendo un factor determinante, entre los extremos de la relación (educación = movilidad social) median variables que en algún grado permiten cuestionar o poner en tensión dicha relación. Este punto me interesaba desarrollarlo porque explica la “actitud” que las familias nacionales construyen en relación al proceso educativo de sus hijos. Evidentemente, esta es una argumentación que se abre a debates y futuras investigaciones que permitan (o no) su corroboración.

Como sea, hay en el capítulo una serie de apuestas que aportan en la línea de explicar fenómenos que nos diferencian, que señalan valoraciones distintas en torno a un mismo hecho educativo.

La Escuela República de Alemania constituye un hito central: como se señalara páginas atrás este último capítulo otorga sentido al conjunto de la investigación en la medida en que justifica la necesidad de abordar el tema de la educación intercultural desde los ámbitos anteriormente tratados. Por tanto, es aquí cuando quedan claras las opciones: la educación intercultural, desde mi punto de vista, remite a teorías, políticas y prácticas. Tales conceptos encuentran una línea lógica que nace desde un discurso estructurado, coherente y con claras apuestas éticas; en segundo lugar, este discurso se reestructura para normar, establecer y señalar comportamientos concretos, a veces con leyes, otras con simples palabras que en todos los casos se hacen tributarias de una visión de sociedad y del rol de los sujetos en ella; hasta llegar a los espacios cotidianos, lugar de confrontación entre el dicho y el hecho, entre el discurso sólidamente organizado y las voluntades, disposiciones y resistencias de cada uno de los actores sociales, ahí, donde se construye el “mundo de vida” y sus vicisitudes inherentes y acaso necesarias.

La experiencia de la Escuela República de Alemania pone en el debate la forma en que sus autoridades quieren comprender el “mundo de vida” de sus estudiantes, de todos ellos. Sin las elaboraciones que aquí me doy el trabajo de formular, y con una simpleza que no requiere de ellas, señalan una opción válida frente al conjunto de escuelas que reciben estudiantes extranjeros: una innovación ciudadana, una apuesta por la integración y el reconocimiento del derecho de otros a manifestar su particularidad cultural, rompiendo con una historia plagada de desencuentros, de luchas y odios absurdos.

La forma en que los peruanos llegan a la escuela es una clara señal de aceptación: *“aquí nos reciben y nos dan un espacio para expresarnos”*.

La descripción de sus actividades centrales tiene por objetivo mostrar al lector la forma en que practican la integración. En todas ellas siempre la presencia peruana fue uno de los hitos más destacados. Sin embargo, más allá de los aspectos formales se profundizó en cuestiones como el trabajo a nivel curricular y lo que es más importante aún, la configuración de las relaciones entre sus actores.

Si bien es necesario avanzar en reformas progresivas al currículum, lo que hace esta escuela es mucho más de lo que otros establecimientos logran. Pero ello, evidentemente, requiere el concurso de la política pública, lo que una vez más lleva a interrogar sobre la real voluntad de las instancias que toman decisiones acerca de estos temas. Así se constituye un círculo (ojalá no vicioso) en que es precisa la articulación de todos los involucrados para abordar temas como la flexibilidad curricular; la descentralización; la atención a las características locales; la formación de profesores; los roles específicos; la integración de las comunidades; etc.

Por otro lado, las relaciones al interior de la escuela, sobre todo entre los padres de familia chilenos y peruanos, no fueron desarrolladas con todo el rigor que hubiese esperado. En efecto, las instancias en que interactuaban era muy pocas y buena parte de ese apartado se construyó con un fuerte apoyo de los instrumentos de recolección de información (encuestas y entrevistas), más que a partir de la observación.

De todas formas, pienso que el tratamiento del tema permite la *contrastación empírica* de la hipótesis. El sentido global de ésta -que las escuelas que implementan estrategias de integración a través de la promoción de expresiones culturales diversas, logran disminuir en su interior los discursos y prácticas inherentes a la discriminación- queda demostrado con la presentación de la experiencia de la Escuela República de Alemania. Al menos los discursos presentes a nivel del barrio no encuentran su correlato

en la escuela; las actividades de ésta funcionan como un filtro que impide su reproducción.

Ello hace parte de lo que he pretendido mostrar; es cierto que con limitaciones, sobre todo en cuanto a las relaciones entre las familias, pero al menos está claro que la estructura escolar y sus diversos estamentos han ganado un piso mínimo desde el cual es posible pensar en transformaciones mayores.

Ciertamente no todos estos temas pudieron ser abordados en la investigación, aunque a partir de ellos es posible formular algunos interrogantes pertinentes a los capítulos del bloque final:

- ¿En qué medida los discursos acerca de la alta preocupación de los estudiantes peruanos por el estudio se condicen con las calificaciones obtenidas?
- ¿En qué medida la labor de los padres y las exigencias planteadas hacia sus hijos encuentran su correlato en el mejor rendimiento académico?
- ¿Cómo eran las trayectorias educativas de los niños peruanos en el país de origen? ¿En qué medida esas trayectorias se condicen con las desarrolladas en el país de acogida?
- ¿Qué incidencias tiene la dinámica a nivel de aula en relación al rendimiento de los estudiantes peruanos?
- ¿Qué incidencia tiene la dinámica a nivel de aula en relación a la configuración de las relaciones?
- ¿Qué apoyos requiere esta escuela para implementar modificaciones más profundas?
- ¿Qué disposición existe entre las autoridades y otros actores vinculados a estas temáticas para promover procesos de transformación educativa?

Un último apunto que es común al conjunto del trabajo etnográfico. La lectura de los textos de las entrevistas, o si se quiere el proceso de análisis de contenido, permitió encontrar pistas que planteaban respuestas a los interrogantes de la investigación. Sin embargo, esas “pistas” son tales en la medida en que el investigador las constituye o interpreta como signos o señales del fenómeno de estudio, de manera que en todos los casos siempre será responsabilidad personal, aunque ésta se apoye en convicciones teóricamente fundamentadas.

De ahí que la utilización de los relatos está claramente intencionada y cobra actualidad a propósito del sentido que quise entregarla al texto en su conjunto. Muchos de ellos se utilizan para reforzar las propias ideas, aunque nazcan, claro está, de aquello que los mismo actores señalan.

Emic y etic, ellos y yo. Un juego que busca su síntesis en tanto hay una estructura narrativa delimitada, aunque flexible, establecida por el investigador con soberana libertad y dentro de la cual encuentran su espacio las visiones, percepciones e ideas que los actores desde su particular punto de vista construyen, muchas veces modificando la armazón inicial del texto.

Se trata de un proceso de colaboración en que las convicciones o percepciones de los diversos actores, incluido yo, encuentran un lugar desde donde expresarse para aportar a la construcción del conocimiento.

Conclusiones

I. La cuestión social y política

Como sostuve en la introducción, son muchas las miradas posibles para comprender el fenómeno de la educación intercultural. Tanto la perspectiva teórica, como la política y práctica resultan ser categorías fundamentales a la hora de realizar cualquier análisis.

En esos términos, el texto en su conjunto es un esfuerzo por sintetizar los temas centrales de tales dimensiones. La primera parte se sitúa de lleno en los aspectos educativos, describiendo la forma en que el conflicto cultural (presencia de la diversidad en las escuelas), se constituye en origen y fundamento de la educación intercultural. Ante la indiscutible uniformidad del currículum tradicional y la negación de la diversidad social y cultural de los alumnos, como su correlato, la escuela se organiza bajo los patrones que rigen y son comunes a quienes se adscriben en los dominios de la sociedad o grupo mayoritario, configurando un cuadro de exclusión y desigualdad que se traduce en bajos rendimientos académicos (tendencia al fracaso continuado), falta de motivación, problemas de integración, y, lo que es más grave aún, discriminación hacia los alumnos culturalmente diferentes. Como además de constatar un hecho es imprescindible entregar algunas pistas que puedan explicarlo, esa reflexión se complementa con la exposición de aquellas ideas que desde una visión educativa e incluso filosófica, buscan dar cuenta del problema del conflicto cultural que deviene en un conflicto educativo y social. Obviamente, separar las dimensiones es una necesidad analítica, sin embargo, ello no obsta para afirmar la interrelación de todas ellas y su mutua dependencia, de manera que el problema es educativo, político, social y cultural, a la vez.

También se presenta un marco que permita situar adecuadamente el estudio de la educación intercultural dentro de sus parámetros teóricos y conceptuales. Esto, porque se asume, a modo de tesis definitiva, que la mejor forma de enfrentar la diversidad en las escuelas en orden a modificar los conflictos de los que se ha dado cuenta, es a través de esta modalidad educativa. Para ello me pareció necesario discutir una cuestión que no es menor, me refiero a los “nombres” que se utilizan para designar una educación abierta a la diversidad. Todos los términos en boga (educación multicultural, educación pluricultural, educación intercultural, etc.) no son nada más que categorías políticas para enfrentar la diversidad al interior de una sociedad determinada, siendo el concepto intercultural el que resulta más funcional a los principios humanistas, holísticos, progresistas y democráticos que se requieren para educar en los desafíos que plantean sociedades multiculturales como las nuestras.

Para defender la perspectiva intercultural fue necesaria una explicación coherente de sus principios fundantes y la importancia de la dimensión comunicativa sobre la cual ella se sustenta: con esos elementos se lleva a cabo la definición de educación intercultural y se proponen las reformas que se requiere realizar en las escuelas para la concreción de programas educativos interculturales, entre las que destacan las reformas de las actitudes de los docentes, las reformas al currículum y las reformas de la estructura escolar.

Precisamente, ese último tema es el que permite dar el paso siguiente hacia la consideración política de la educación intercultural y segunda parte de este trabajo. En tal sentido, el primer objetivo desarrollado apuntaba a describir el rol de la educación intercultural al interior de los estados nacionales que la implementan, considerando, al menos, dos cuestiones centrales: política y ciudadanía. Al aludir a la cuestión política el esfuerzo es reconocer que la educación intercultural en tanto política institucionalizada normada por declaraciones de principios, leyes, regulaciones, etc. (como de hecho ocurre en los numerosos países que intentan aplicarla), se sitúa en un espacio ambiguo entre la demanda que determinados grupos sociales realizan para luchar por su inclusión en términos de igualdad en el colectivo y, por otro, en el control que inevitablemente ejercen los estados para garantizar, acogiendo y ordenando esas demandas, la gobernabilidad. Esa tensión es la dinámica característica de toda política social, y la educación intercultural confirma esa idea.

Respecto de la ciudadanía, en las sociedades actuales y de acuerdo al impacto de la posmodernidad en el campo cultural, de la globalización en el campo político-económico y de la revolución de la información en el campo tecnológico, se confluye en un nuevo escenario de ciudadanía caracterizado por la politización de prácticas hasta poco antes reservadas al ámbito de lo privado. En ese nuevo campo adquiere gran importancia la educación intercultural porque se transforma en competencia de los Estados; complicados ante las evidentes dificultades para satisfacer demandas económicas o laborales, resulta más fácil hacerse cargo de “cuestiones culturales” que alejan el fantasma del conflicto. La educación intercultural y todas aquellas iniciativas encaminadas a otorgar visibilidad social a todos los grupos históricamente marginados, deben complementarse con la satisfacción de necesidades básicas en condiciones de equidad e igualdad.

Los dos últimos capítulos de este trabajo buscan concretar el objetivo de conocer y describir el desarrollo de los procesos educativos interculturales en los contextos sociales y políticos dentro de los cuales adquiere relevancia dicha temática, que para el caso de esta investigación se sitúan en América Latina (México y Bolivia) y Chile. Mi interés es mostrar que los Estados escogidos como representativos de la situación actualmente cuentan con normativas claras y precisas acerca de la educación de grupos minoritarios. Pero es precisamente esa mirada la que resulta restringida en el marco actual de una sociedad globalizada, que sitúa a los movimientos migratorios como un nuevo fenómeno que cuestiona fuertemente los imaginarios nacionales.

La mirada comparativa obliga a reflexionar acerca de las similitudes que se pueden deducir de los contextos políticos y sociales que se han expuesto y aportar a la comprensión de una situación común.

Digo común, porque lo que hay de fondo más allá de las distinciones que lógicamente se pueden realizar atendiendo a las especificidades de los contextos estudiados, es una sólida construcción teórica, política y legal respecto de la educación intercultural. Esto significa que el supuesto de trabajo planteado en la introducción, en orden a afirmar la existencia de discursos estructurados y coherentes que norman y regulan la aplicación de la educación intercultural, se confirma

Las expresiones educativas que sostienen la necesidad e importancia de una educación intercultural son comunes a los tres países presentados. En Latinoamérica cada vez se hace más fuerte la voluntad de los Estados de otorgar una educación que permita a todos los grupos diversos encontrar un espacio de respeto en las escuelas y la sociedad. Pero omiten, en la mayoría de los casos, la importancia de educar al resto de la población en los principios educativos interculturales. Lo que trato de afirmar es que la modalidad educativa en cuestión debiera ser pensada no solamente para educar a los grupos minoritarios de una sociedad determinada, sino con mayor fuerza a esa sociedad en cuanto quien ejerce actitudes de discriminación es el grupo mayoritario. Un ejemplo, en Chile se insiste largamente en la necesidad de entregar a los indígenas una educación intercultural y bilingüe que les permita desarrollar competencias en la cultura y lengua de la sociedad mayoritaria y en la propia, sin embargo, parece que nadie considera que los indígenas han sido históricamente interculturales y bilingües. Obligados a vivir y educarse en una sociedad que no es la propia han debido desarrollar esas mismas competencias que ahora se les quiere inculcar oficialmente.

En cuanto a la dimensión política, en los contextos revisados se podría afirmar que los grupos minoritarios sufren una situación de marginación que los priva de los derechos que se deducen de una ciudadanía activa.

Por ello es que resulta especialmente importante sostener que el problema de los grupos minoritarios al interior de los estados nacionales remite inevitablemente a un componente político, relacionándose tal condición con un alto grado de exclusión social. Acudir a este concepto para explicar la situación de estos grupos resulta funcional porque abre la comprensión hacia temas económicos, políticos, de redes sociales, etc. Precisamente, se entiende la exclusión social que afecta a las minorías como el debilitamiento progresivo o quiebre de los vínculos que unen al individuo o grupo con la sociedad (Barros, 1997). Esto en tres niveles:

- Funcional: es aquel que permite la integración del individuo al funcionamiento del sistema, mercados de trabajo, instituciones de seguridad, legalidad vigente, etc.
- Social: incorpora al individuo en grupo o redes sociales, familiares, sindicatos, grupos primarios, etc.
- Cultural: permite a los individuos integrarse en pautas de comportamiento, participación en las normas y creencias socialmente aceptadas.

La ruptura de uno de esos vínculos trae como consecuencia un aislamiento del individuo o grupo del resto de la sociedad, lo que imposibilita la correcta sobrevivencia material o el adecuado desenvolvimiento social, aspectos que caracterizan la condición de las minorías al interior de sociedades mayores.

Lo interesante de esta perspectiva es que constata que las anomalías sociales no dependen exclusivamente del éxito o fracaso económico, pues también incluye aspectos simbólicos. Esto es, que el hecho de ser excluido socialmente no es consecuencia únicamente del grado de participación en la vida económica de la sociedad, sino de las formas que adquieren las relaciones entre los grupos minoritarios o individuos y el resto de la sociedad. Precisamente, lo que se hace patente es la incapacidad de aquélla para incorporar a los individuos o grupos sociales diversos.

Las ventajas de este enfoque para realizar una aproximación al problema que enfrentan las minorías al interior de sociedades complejas, radican en que éste se enmarca dentro de un paradigma de interpretación social, vale decir, sitúa el problema de la exclusión dentro de la vida social buscando entender los procesos macrosociales que dan origen a este fenómeno. Otro aspecto importante, es que el enfoque reconoce e incorpora las diferencias específicas entre zonas geográficas, naciones y culturas, reconociendo que las exclusiones y sus características particulares son propias para ciertos contextos y no para otros.

Los aportes del concepto de exclusión social, en este sentido, son evidentes porque abren la comprensión de los problemas que enfrentan los grupos minoritarios, ampliando el horizonte de la discusión hacia tópicos que dicen relación con situaciones como la integración social, la xenofobia, discriminación, identidad sociocultural, etc., facilitando la explicación del fenómeno global, ubicando el tema, además de lo político, en otra de sus dimensiones inherentes: la cultura y la aceptación de la diversidad.

II. La cuestión cultural y educativa

La cultura de un grupo es algo que se recrea cotidianamente, lo mismo que la identidad: evolución, modificación y comunicación parecen ser aspectos distintivos de la interacción humana que produce nuevas formas de enfrentar el acontecer. Sin embargo, la convicción acerca de la inmutabilidad de las identidades y el fortalecimiento de ésta a través de convicciones políticas y nacionales, parecen atentar contra un mejor entendimiento.

El caso que he tratado de presentar en la tercera parte de este trabajo parece confirmar tales ideas. La construcción histórica de las relaciones entre chilenos y peruanos no ha logrado dejar atrás un pasado plagado de conflictos que nacen de un hecho lejano, difuso y poco cierto (abierto a interpretaciones varias), pero que aún en esas condiciones continúa pesando como imperativo en la forma en que concebimos al otro, al extranjero, al vecino. La ilusión de ser una sociedad homogénea también confabula en la imagen que construimos de nosotros mismos y de aquellos otros que, situándose más allá del discurso aceptado, cuestionan nuestra frágil identidad nacional.

Por esto días, en que termino de escribir este texto, aparecen en la prensa declaraciones de allá y acá acerca de la forma en que se configurarán las relaciones ahora que Humala ha pasado a la segunda vuelta en Perú, con posibilidades ciertas de

ganar la presidencia. Unos hablan del candidato nacionalista que revisará los tratados limítrofes y comerciales, otros lo señalan abiertamente como antichileno.

En todos los casos el escenario es complejo, según nos dicen los entendidos, porque la situación energética de Chile demanda la negociación tanto con Bolivia como con Perú, que a cambio de sus recursos exigirán una salida al mar y la revisión de nuestros límites, respectivamente.

El discurso político cotidiano alimenta el sentido de conflicto, de inseguridad frente a los vecinos que no nos dejarán en paz hasta conseguir sus objetivos. Y ahora, que los tenemos en casa, debemos fortalecer los valores que nos dan unidad como nación, como si eso bastara para sabernos a salvo.

La forma en que esos discursos descienden al resto de la población parece no tener matices, por el contrario, a nivel de las clases populares y en los barrios en que los peruanos se han asentado, se vive un permanente conflicto que a veces, las menos, se alimenta de consideraciones históricas, y otras, las más, simplemente se remite a la aceptación de una presencia que no calza, que no corresponde a lo que hemos imaginado para nuestros barrios.

Situados en ese ámbito, es fundamental modificar las lecturas rígidas y restringidas del concepto de cultura y de diversidad que hacen los Estados y los grupos conservadores, y de identidad nacional y nacionalismo como su correlato. En esos términos, se debiera afirmar que la diversidad humana es un hecho de tal magnitud que probablemente nunca seremos capaces de llegar a conocer en su totalidad (Levi- Strauss, 1961), porque la complejidad que ésta representa “no surge solamente a propósito de las culturas consideradas en sus relaciones recíprocas; existe también en el seno de cada sociedad en todos los grupos que la constituyen: castas, clases, medios profesionales o confesionales, etc., desarrollan ciertas diferencias a las cuales cada uno de dichos grupos concede una importancia extraordinaria.”²²³ En tal circunstancia es necesario reconocer que toda cultura es una realidad multicultural que nace de la diversidad manifiesta al interior de ella, de acuerdo a las formas particulares en que cada miembro hace suya la estructuración total que la cultura lleva a cabo. Por tanto, aquélla es más bien una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda realidad humana (García y otros, 1997).

²²³ Lévi-Strauss, C. (1961) *Raza e Historia*. **Vizcaya**, Liber, pág. 236.

Por eso mis convicciones acerca de las posibilidades que abre la educación intercultural en sociedades como las nuestras han sido confirmadas. Porque la Escuela República de Alemania demuestra en su accionar cotidiano, con imperfecciones, es cierto, con muchas limitaciones y sobre todo con desafíos pendientes, que siempre es posible establecer relaciones desde otra mirada, acaso fundadas en la aceptación y el respeto.

Y cuando hablo de desafíos me refiero a las transformaciones al currículum que deben ser progresivas y pasar hacia otros niveles. Pero también a la forma en que se configuran las relaciones entre las familias, tal vez la deuda pendiente de la escuela.

A nivel de la estructura escolar también es posible señalar temas pendientes: la necesidad de contar con una institucionalidad sólida que de parte del Ministerio de Educación y de los municipios, permita otorgar sostenibilidad a este tipo de iniciativas, por ejemplo, promoviendo la creación de un currículum binacional que priorice la valoración que hacemos del otro y el conocimiento de los hechos históricos desde perspectivas diversas.

Por otro lado, pensar estrategias para la educación secundaria es fundamental: los chicos cuando egresen de esta escuela se encontrarán con institucionales homogéneas que no reconocerán ni sus derechos ni menos sus manifestaciones culturales. La dispersión que deberán vivir, todos irán a liceos distintos para continuar su enseñanza secundaria, dificulta todavía más las posibilidades de generar acciones inclusivas, porque si bien no se trata de una cuestión de cantidad, en tales establecimiento serán minoría.

Mostrar la diversidad es sano para los estudiantes, porque modifica sus preconcepciones y permite que la acción de la escuela se pueda extrapolar hacia los barrios (centros del conflicto) y hacia los espacios sociales en que conviven chilenos y peruanos.

Lo que trato de decir es que está todo por hacer, que si bien hay avances y progresos, aun se debe trabajar para conseguir los objetivos que la educación intercultural se plantea.

La excepción que representa esta escuela en el marco del sistema educativo nacional plantea numerosos interrogantes:

- ¿Qué ocurrirá cuando cambie la gestión directiva?
- ¿Qué estrategias deberán ser impulsadas para otorgar sostenibilidad a sus iniciativas?

- ¿Qué rol corresponde jugar al ministerio de educación y otras instituciones políticas?
- ¿Qué disposición tienes esas instituciones para hacer?
- ¿Qué ocurrirá con los estudiantes que egresen de este centro y se inserten en liceos para continuar su educación secundaria?
- ¿Cómo serán los procesos educativos que vivirán en tales instituciones?

Estas son preguntas que podrán ser abordadas en investigaciones posteriores. Mi intención al menos en esta ha sido describir teorías, políticas y prácticas que señalan el camino por cual transita la educación intercultural. Los objetivos, ciertamente más modestos, radican en presentar una experiencia que señala que es posible a través de acciones educativas modificar en algún grado discursos y prácticas profundamente arraigados en un grupo significativo de nuestra sociedad. La idea es lograr que las escuelas puedan avanzar en esa misma línea, que es cuestión de disposición y voluntad, que con pocos recursos y mucha imaginación se puede mostrar que la diferencia es saludable, que debemos y podemos aceptar otras visiones y perspectivas, otras expresiones culturales.

Ese es el fin último de la educación intercultural; señalar que la diversidad es un hecho natural y característico de toda sociedad humana (aun aquellas que se precian de únicas y homogéneas), y en ese camino generar un nuevo entendimiento en torno a temas como la cultura, las relaciones entre grupos diversos, el nacionalismo, la identidad y las actitudes fundacionales de la discriminación, la xenofobia y el racismo: el etnocentrismo y el relativismo.

En cuanto la educación intercultural se vale de una dimensión comunicativa permite a sujetos diversos, en una relación dialógica permanente, considerar en forma crítica la propia cultura y en un acto conjunto la reconstrucción del conocimiento, todo ello mediado por la acción comunicativa, porque sólo ésta “presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de vida representa, simultáneamente a

algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos.”²²⁴

La educación intercultural al utilizar la comunicación y el diálogo entre iguales, avanza hacia el respeto, la aceptación y la convivencia enriquecedora que posibilita la constitución de un ciudadano crítico y solidario.

Para lograr los objetivos hacia los que se encamina y promover formas relacionales fundadas en principios democráticos de aceptación mutua, hacen falta grandes transformaciones. La mirada comparativa nos permite comprender que es una necesidad generar nuevos acuerdos y consensos en torno a temas políticos, culturales y educativos que nazcan de una mirada humanista, holística e integradora de la sociedad.

Por otro lado, es importante analizar las prácticas pedagógicas (no sólo de los docentes sino de toda la institución escolar y sus estamentos), con el fin de generar un conocimiento significativo y aportar estrategias coherentes para mejorarlas en función de la democratización de las escuelas, las relaciones entre los docentes y sus alumnos, entre la escuela y la comunidad.

La convicción es, en todo los casos, que la educación intercultural es una herramienta útil para favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, raza, posición socioeconómica, étnica), aportando a la construcción de una sociedad más justa donde todas las miradas tienen su espacio de libertad en un marco de respeto mutuo.

III. Desafíos

Si bien hasta acá se han señalado una serie de desafíos, o más bien temas que aparecen poco desarrollados en vistas a la implementación de un proceso de educación intercultural, y que reclaman el concurso de diferentes actores con competencias delimitadas, me parece importante ordenarlos en categorías que hagan más comprensible su planteamiento, de manera que en este apartado se reflexionará acerca de cada uno de ellos.

Toda categorización es compleja en la medida en que muchas veces quedan fuera atributos o variables que pueden ser importantes, o simplemente porque se plantea a modo de estructuras rígidas que carecen de dinamismo o flexibilidad. Como sea, piénsese esta clasificación como intento por ordenar una reflexión que nace y se fundamenta en las

²²⁴ Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 137.

descripciones del conjunto de la investigación, recogiendo las señales que la práctica indica como necesarias de abordar.

Para efectos analíticos, y con el fin de mantener una coherencia que nace desde el marco teórico, las categorías propuestas son dos: capacitación docente y estructura escolar, evidentemente interrelacionadas entre sí.

Muchos de los desafíos que se plantean superan el ámbito de estudio de la Escuela República de Alemania (aunque muchos de ellos le son atingentes), de manera que están pensados para el conjunto del sistema educativo municipal, debido a que es ese el espacio al que acceden los estudiantes inmigrantes, fundamentalmente peruanos.

III.1 Sobre la formación docente

Una de las características comunes a los docentes que se desempeñan en la educación municipalizada chilena es la falta de preparación en diversos niveles, carencias que se hacen más evidentes si situamos el problema en el contexto que plantean aquellas escuelas que reciben estudiantes extranjeros: la formación inicial profundamente homogénea; la ausencia de herramientas que les permitan desempeñarse frente a situaciones educativas en que la diversidad se hace explícita; las dificultades para contextualizar los programas de estudio a las realidades locales; la presencia de un marcado etnocentrismo; pero no sólo eso, también el desconocimiento de planes y programas y falta de metodologías o didácticas pertinentes.

En rigor, se trata de situaciones que señalan las dificultades que atraviesa el sistema en su conjunto y que impiden la concreción de iniciativas tendientes a lograr la calidad de la educación.

Para el caso que nos ocupa, es decir, aquellas escuelas que reciben población inmigrante, pienso que al menos tres son los desafíos principales que recogen parte de las dificultades enunciadas en el párrafo anterior y que debiera considerar una política de formación docente:

- a) Las representaciones: este es un tema largamente estudiado por diversas disciplinas que se vinculan tanto a la educación como a otros ámbitos de trabajo. La conocida "*profecía autocumplida*" señala que las representaciones que los docentes realizan sobre sus estudiantes repercuten inevitablemente en sus posibilidades de éxito (o fracaso) escolar. Pero tales representaciones van más allá y en contextos marcados por la diversidad éstas no sólo afectan a los

estudiantes sino también a sus familias. Se trata de aspectos subjetivos (que encuentran origen en estereotipos y construcciones culturales) que ponen en cuestión las posibilidades de integración y las capacidades de los sujetos en función de su origen nacional o adscripción cultural. Por eso, en aquellas escuelas con presencia inmigrantes es importante “formar” a los docentes de manera de lograr en primer lugar la valoración de la cultura de los estudiantes y sus familias, lo que implica dejar atrás numerosos estereotipos; en segundo lugar, facilitar en un marco de respeto el despliegue de las capacidades de los estudiantes, por ejemplo a través de la utilización de metodologías y didácticas que den cabida al “mundo de vida” de los alumnos y, finalmente, promover la integración de las familias nacionales y extranjeras. En todos los casos, se trata de hacer visible la diferencia, de no pensarla como algo perjudicial sino en función de los aportes que ella representa y la posibilidad de enriquecimiento mutuo que genera. Pienso que en buena medida ese es el principal desafío, en tanto supone cambiar la estructura mental de nuestros docentes que conciben en muchos casos la presencia de la diversidad como algo nocivo. La idea es reconocer capacidades en el otro, de asumir que desde las particularidades de cada uno, desde el propio mundo de vida es posible aportar a una escuela mucho más abierta. De esta forma se podrá avanzar en la integración de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, logrando la superación de las trabas que encuentran las relaciones y aportando al mejoramiento del desempeño académico.

- b) El manejo curricular: en términos concretos la referencia aquí es a la necesidad, en primer lugar, que los docentes manejen a cabalidad el propio plan de estudios y, en segundo término, que puedan generar competencias en el currículum de los estudiantes inmigrantes. Si bien esto es un desafío mayor en tanto implica la modificación de estructuras profundamente arraigadas, es posible pensarlo en forma piloto para aquellas escuelas que manifiesten la decisión explícita de hacerlo. En el caso de la Escuela República de Alemania veíamos que uno de los docentes señalaba su disposición a conocer la historia peruana, de manera de entregar tales contenidos en su asignatura. También podría pensarse en la formación en conocimientos específicos de los hechos históricos con el fin de presentarlos a los estudiantes desde diferentes puntos

de vista. Si bien lo intercultural tiene un sentido transversal a nivel del currículum, me parece que resulta crucial que al menos en el caso de asignaturas como historia (“comprensión del medio social”) los hechos que nos dividen puedan ser ofrecidos a los estudiantes a partir de las construcciones que cada uno ha realizado, mostrando las diversas interpretaciones que un mismo hecho genera: eso más que confundir a los estudiantes, les permite ampliar sus horizontes y asumir que el mundo se construye desde diversas perspectivas.

- c) El manejo didáctico: una adecuada apropiación curricular exige el uso de metodologías innovadoras capaces de generar aprendizajes significativos. Sin embargo, a la base se encuentra la necesidad que los profesores sean capaces de utilizar métodos y técnicas distintas en función de las características de sus estudiantes. Esto implica el reconocimiento de sus particularidades, ritmos de aprendizaje, despliegue diverso de capacidades, elaboración de estrategias evaluativas diferenciadas, mediciones de aprendizaje contextualizadas y otros factores que si bien dicen a cuestiones formales, impactan directamente en la apropiación de los contenidos curriculares. Uno de los docentes entrevistados señalaba que los estudiantes peruanos requieren de a lo menos un año de adaptación. De ahí que pensar en estrategias pertinentes para los alumnos que se incorporan al sistema educativo sea una necesidad. Por otro lado, el cómo entregar los conocimientos para la promoción de aprendizajes significativos también supone modificar las concepciones tradicionales acerca del rol del docente, por tanto, en función de los nuevos desafíos también se precisan otras metodologías capaces de situar en el centro de la preocupación a los mismos estudiantes y al profesor como un facilitador de procesos de enseñanza aprendizaje.

La conjunción de los aspectos curriculares mencionados (manejo de los planes y programas de estudio, además del correcto conocimiento didáctico), son claves para avanzar hacia una educación descentralizada, en que el currículum y los mensajes que transmite la escuela alcanzan un sentido de pertinencia curricular y de alta significación para cada uno de los estudiantes: una educación que atiende a las particularidades de

sus estudiantes, de su comunidad y entorno y las utiliza como fuente y recurso de aprendizaje.

III.2 La estructura escolar

Sin duda este es otro de los ámbitos que requiere de fuertes cambios. Más allá de las normativas que pueden existir acerca de la presencia de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo nacional, es importante pensar en aquellas directrices que debieran regir el ordenamiento ministerial y municipal.

Esto supone ante todo como requisito central la articulación de los actores. Referirse a este proceso implica asumir que es necesario trabajar en forma colaborativa, por tanto, que existen voluntades y que están dadas las condiciones para ello.

En términos concretos, el trabajo que realizan las escuelas debe contar con el apoyo de instancias superiores como los municipios y el mismo ministerio, por ejemplo, a través de la entrega de recursos especiales a los establecimientos que cuenten con presencia inmigrante, la creación de programas de capacitación para sus docentes, etc. Se trata de promover la creación de un soporte que permita la mantención de las iniciativas más allá de las voluntades individuales, vale decir, que exista un sólido respaldo institucional.

Dada la estructuración del sistema, con las competencias ya definidas tanto para los municipios como para el ministerio, es que se hace más necesaria aún la articulación de los actores, estableciendo claras responsabilidades en función de estos procesos. Cuando se comentaba el programa de educación intercultural bilingüe, se afirmaba que una de las principales dificultades en su implementación estaba en la falta de coordinación de las instituciones que tenían algún grado de ingerencia en su aplicación. Temas como el financiamiento, la construcción de propuestas y otros, aparecían sin una articulación clara, ni menos una adecuada, definición de roles.

En términos formales a los municipios corresponde la administración de los recursos del sistema y a las direcciones provinciales (dependientes del ministerio de educación) la supervisión del funcionamiento técnico pedagógico de los establecimientos: por eso, más importante aún es pensar estrategias conjuntas para ir en apoyo de escuelas dispuestas a innovar en el tratamiento de la diversidad en su interior y fomentar un sistema de apoyo permanente.

A nivel de las mismas escuelas y pensando en la gestión, adquiere especial importancia la existencia de políticas tendientes a incorporar a las familias inmigrantes en

los puestos de representatividad, directivas de cursos, centros de padres y otras instancias que requieran participación, claro que en atención a las dificultades evidentes que enfrentan debido a sus jornadas laborales.

Del mismo modo, desde la dirección de los establecimientos deben emanar políticas claras tendientes a la inclusión, que nazcan del diálogo y la participación de las familias y los estudiantes, de manera que todos los estamentos manejen un código común que se haga distintivo de ese centro, otorgando una identidad compartida en que la diversidad tiene su espacio.

Si bien puede ser parecer absolutamente obvio, no deja de tener sentido señalar que uno de los factores que define el éxito de este tipo de iniciativas, es la disposición y compromiso de los actores.

Y Tanto la disposición como el compromiso son aspectos que responden a un proceso y no a coyunturas específicas o contingentes. Por tanto, el desafío para las direcciones de las escuelas es promover estrategias que mantengan el interés de los actores y la aceptación que los cambios necesariamente son paulatinos.

La intención de modificar prácticas arraigadas y transitar por un camino nuevo e innovador requiere el concurso de todos los actores, desde sus capacidades y atribuciones. Sin embargo, la disposición y voluntad en el mismo centro (la idea de cambio en las escuelas) debe ser el motor para construir un espacio de encuentro entre diversos, en un marco de respeto mutuo y solidaridad.

Bibliografía

Bibliografía

Altamirano, T. (1992) *Éxodo*. Lima, Pontificia Universidad Católica.

- (2003) Análisis sobre globalización, migración y derechos humanos: el Perú y el Ecuador: nuevos países de emigración. [En línea] Página Web <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/teofilo%20altamirano.htm>, [Consulta 2 de Julio de 2005]

Ames, P. (2005) Programa de evaluación de Cluster: Modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento. Informe de evaluación primera etapa: Perú. Buenos Aires, IIEP-UNESCO. Publicación en preparación.

Banks, J. (1989) Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: Banks, J. and McGee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 2-26.

- (1989) Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines. En: Banks, J. and McGee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 189-207.
- (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- (1995) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En: Banks, J. Ed. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan Publishing, 3-24.
- (1997) *Educating citizens in a multicultural society*. New York, Teachers College, Columbia University.

Barnach-Calbo, E. (1997) La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.

Barros, P. (1997) Exclusión Social y Ciudadanía. En: Barros, P. y De los Ríos, D. (1997) *Lecturas Sobre la Exclusión Social*. Santiago, Oficina Internacional del Trabajo, 1-39.

Bengoa, J. (1999) *La desigualdad*. Santiago, Sur

- (2000) *Historia del pueblo mapuche*. Santiago, LOM.

Bernstein, B. (1990) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona, El Roure.

Bonfil, G. (1982) El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización. En: Bonfil, G. et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, FLACSO, 131-145.

- (1987) Los Pueblos Indios, sus Culturas y las Políticas Culturales. En: Canclini, N. Ed. (1987) *Políticas Culturales en América Latina*. México, Grijalbo, 88-125.

Bourdieu, P. Passeron, JC. (2001) *La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Popular.

Bullivant, B. (1989) Culture: Its Nature and Meaning for Educators. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectivas*. Boston, Allyn and Bacon, 27-45.

Camacho, A. (1995) Políticas Educativas y Prácticas Concretas: el caso boliviano. En: Edwards, V. y Osorio, J. Org. (1995) *La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y Perú*. Lima, CEAAL - TAREA, 147-157.

Camilleri, C. (1985) *Antropología Cultural y Educación*. Paris, UNESCO.

Canales, M. (1997) *Intolerancia y Discriminación*. En: Fundación Ideas (1997) *Primera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis*. Santiago, Fundación Ideas, 13-17.

Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.

Capriles, S. (2004) Identidad y Educación. [En Línea] Página Web <http://www.sepiensa.cl/edicion/index.php?option=content&task=view&id=368> [Consulta, 6 de Marzo de 2006].

Carrasco, S. (1998) *Interculturalitat I Educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social y la pedagogía*. Barcelona, Servei de Publicacions, Universidad Autónoma de Barcelona.

- (2001) Multiculturalidad: repensar la integración socioeducativa, en Gómez-Granell, C y Vila, I, *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro.
- (2003) Interculturalidad, Educación y Comunicación. [En línea] Textos Forum 2004. Página Web <http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/carrcas.html>, [Consulta 3 de Febrero 2003].

Cerda, Ana María y Toledo, Maria Isabel (2000) La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes. En Magendzo, A. y Donoso, P. Ed. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM-PIIE, 77-108.

Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Colectivo Sin Fronteras (2004) Diagnóstico Comuna de Independencia. Santiago, Colectivo Sin Fronteras (documento no publicado).

- (2004) Carta Abierta al Presidente de la República de Chile. Santiago, no publicado.

Comboni, S. y Huárez, J.M. (2001) Educación, Cultura y Derechos Indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 125- 152.

Da Silva, T. (1995) El Proyecto Educativo Moderno. ¿Identidad Terminal? En: Veiga-Neto, A. Comp. (1995) *Crítica Pos-estructuralista y Educación*. Barcelona, Alertes, 273-290.

Fernández, T. y López, A. (2005) Las políticas de inmigración. En Fernández, T. y García, J. Coord. (2005) *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid, Alianza. 131-157.

Figuroa, P. (1995) Multicultural Education in the United Kingdom: Historical and Development and Current Status. En: Banks, J. Ed. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan Publishing, 778-800.

Flecha, R. (1994) Las Nuevas Desigualdades Educativas. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.

- (1998) *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1994) Educación y Participación Comunitaria. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 83-96.

- (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fundación Ideas (1997) *Primera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis*. Santiago, Fundación Ideas.

- (2004) *Tercera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis*. Santiago, Fundación Ideas.

García C., J. y Pulido, R. (1992) Educación multicultural y antropología de la educación. En Feroso, P. Ed. (1992) *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea. 35-70.

García, C., F. Pulido, R. y Montes del Castillo, A. (1997) La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

García, A. Sáez, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid, Narcea.

Gay, G. (1995) Curriculum Theory and Multicultural Education. En: Banks, J. Ed. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing. 25-43.

Geertz, C. (1995) *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona, Gedisa.

Gibson, M. (1991) Minorities and Schooling: Some Implications. En: Gibson, M. and Ogbu, J. Ed. (1991) *Minorities Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, Garland Publishing, 357-381.

Gillborn, D. (1990) *Race, Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London, UNWIN HYMAN.

Giroux, H. (1992) *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona, El Roure.

- (1994) Jóvenes, Diferencia y Educación Posmoderna. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 97-128.

Grant, C. and Sleeter, C. (1989) Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform. En: Banks, J. and McGee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, 46-65.

Guadalupe, Cesar et al. (2002) La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Documento de trabajo No. 12, Lima, Ministerio de Educación.

Gumucio, R. (2006) Estampa Porteña. *The Clinic*, 5 de enero de 2006, 12.

Habermas, J (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción social y racionalización social*. Madrid, Taurus.

Herskovits, M. (1952) *El Hombre y sus Obras. La ciencia de la antropología cultural*. México, Fondo de Cultura Económica.

Hopenhayn, M. (2001). Viejas y Nuevas forma de la Ciudadanía. *Revista de la CEPAL*, 73, 117-128.

Huenchuan, C. (2002). El Pensamiento Indigenista Mexicano. Desde la Revolución Mexicana al Levantamiento Zapatista en Chiapas. *Revista América Latina*, 1, 121-165.

Ilustre Municipalidad de Santiago (2005). PADEM. Santiago, Departamento de Educación.

- (2005) Lineamientos Estratégicos Comunales en Educación. [En Línea] Página Web <http://www.ciudad.cl/educacion/diagnostico.php> [Consulta, 6 de Agosto de 2005].
- (2005) Diagnóstico del Sistema Educacional Comunal [En Línea] Página Web <http://www.ciudad.cl/educacion/establecimientos.php> [Consulta, 6 de Agosto de 2005].

Instituto Nacional de Estadísticas (2003) Resultados Censo 2002. Santiago, INE.

Instituto Nacional Indigenista (2000) Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. [En Línea], Página Web http://www.ini.gob.mx/pdpim/pndpi_1_12.html [Consulta 7 de Julio 2003]

Ipiña Melgar, E. (1997) Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.

Jordán, J. A. (1994) *La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

Katzman, R (2001) Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189

Kottak, C. (1994) *Antropología: una exploración de la diversidad humana*. México, Mcgraw Hill.

Labarca, G. y Poblete, R. (2004) Observaciones sobre las políticas sociales en Chile considerando la información entregada por las encuestas de hogares 1990-2000. En: Educación y Mercado de Trabajo Urbano. La situación de seis países de la región. Buenos Aires. IPEE-UNESCO, OEI.

Larrañaga, O. (1995) Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica. *Revista del Centro de Estudio Públicos*, 60, 243-286.

Laroque, P. (1971) *Las Clases Sociales*. Barcelona, Oikos-Tau.

Lévi-Strauss, C. (1961) *Raza e Historia*. Vizcaya, Liber.

- (1987) *Antropología Estructural*. Barcelona, Paidós.

Ley 19.253/28 de septiembre, Ley Indígena. *Decreto Oficial*, 5 de octubre de 1993.

López, L. (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.

López, L. y Küper, W. (1999) La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.

López, M. (2004) Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile. *Perspectivas Éticas*, 9.

Lyotard, J-F. (1998) *La Posmodernidad: (explicada a los niños)*. Barcelona, Gedisa.

Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago, PIIE.

- (1997) Elaboración de planes y Programas desde la Reforma Curricular, *Revista Educación*, 257.

Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE.

- (2000) Percepción de la discriminación. En Magendzo, A. y Donoso, P. Ed. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM-PIIE, 64-75.

Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T. (2000) *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago, Universitaria.

Marchesi, A. (2001) Presente y Futuro de la Reforma Educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 57-76.

Martínez, C. y Loncon, E. (2000) *Guía Intercultural para la Educación Preescolar*. Temuco, Programa de EIB Mapuche, SIEDES.

Martínez, J. (2000) *La migración internacional y el desarrollo en la era de la globalización e integración: temas para una agenda regional*. Santiago, CEPAL.

- (2003) *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*. Santiago, CEPAL.

Martinic, S. (2002) Conflictos y Cambios en las reformas sociales en América Latina. *Revista del Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad Arcis*, 1, 73-96.

McCarthy, C. (1994) *Racismo y Currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, Morata.

Mcgee, C. (1995) Gender and Race as Factor in Educational Leadership and Administration. En: Banks, J. Ed. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing, 65-80.

McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona, Paidós.

MIDEPLAN (1999) Balance Económico y Social 1990-1999. Santiago, MIDEPLAN.

- (2000) Resultados Encuesta CASEN, Santiago, MIDEPLAN.

- (2003) Resultados Encuesta CASEN, Santiago, MIDEPLAN.
- (2005) Resultados Encuesta CASEN, Santiago, MODEPLAN.

MINEDUC (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*, Santiago, MINEDUC.

- (2003) *Escuela y Aulas Hospitalarias*. Santiago, MINEDUC.
- (2005) Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo. [En línea] Página Web http://600.mineduc.cl/mensajes/p_noti.php?id=15 [Consulta 10 de Octubre de 2005]

Moya, R. (1998) Reformas Educativas e Interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

Mujica, J. (2004) *El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile*. Lima, OIT.

Muñoz C, H. (1998) Los objetivos políticos y socioeconómicos de la EIB y los cambios que se necesitan en el currículo, en el enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50.

Muñoz, A. (2001) Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. [En Línea] Página Web <http://www.comadrid.es/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>, [Consulta, 28 de Julio de 2003].

Nahmad, S. (1982) Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio o Etnodesarrollo? En: Bonfil, G. et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, FLACSO, 161-182.

Navarro, L. (2004) *La Escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Núñez, J. y Risco, C. (2004) *Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile*. Santiago, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Núñez, J. (2004) *Ni González ni Tapia: clasismo v/s meritocracia en Chile*. Santiago, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Ogbu, J. (1991) Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. En Gibson, M. and Ogbu, J. Ed. (1991) *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, Garland Publishing, 3-33.

Padilla, L. (2000) Prácticas pedagógicas y la perspectiva de género en el contexto de la reforma educativa: dificultades y oportunidades. *Revista del Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad Arcis*, 3, 127-171.

Palma, D. (1998) *La Participación y la Construcción de Ciudadanía*. Santiago, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS (Documento de trabajo N°27).

Petit, J. M. (2003) Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos. Santiago, CEPAL.

PNUD (1998) *Desarrollo Humano en Chile*. Santiago, PNUD.

Poblete, R. (2002) Educación Intercultural Bilingüe en Cerro Navia. *Revista del Magíster en Políticas Sociales, Universidad Arcis. Cuadernos de Prácticas Sociales: Pobreza en Chile. Estrategias de Intervención*, 2, 151-179.

- (2005a) Programa de evaluación de Cluster: Modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento. Informe de evaluación primera Chile: Perú. Buenos Aires, IIPE-UNESCO. Publicación en preparación.
- (2005b) Educación Intercultural Bilingüe y Pensamiento Indigenista. En: Fernández G., T. y Molina, J. (2005) *Multiculturalidad y Educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid, Alianza, 246-267.

Revista Iberoamericana de Educación (1994) Ley de Reforma Educativa en Bolivia. [En Línea] Página Web <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a07.htm> [Consulta, 12 de Julio 2003].

Rodrigo, M. (2003) La Comunicación Intercultural. [En línea] Textos Fórum 2004. Página Web <http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas.html>, [Consulta 3 de febrero de 2003].

Rodríguez Rojo, M. (1995) *Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.

- (1997) *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid, La Muralla.

Secretaria de Educación Pública (2000) Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. [En Línea] Página Web <http://www.ini.gob.mx/documentos/lmaterna/sep.html> [Consulta 7 de Julio de 2003].

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2005) Resultados Naciones Pruebas SIMCE. [En línea] Página Web <http://www.simce.cl> [Consulta 25 marzo 2005]

Sleeter, C. (1995) An Analysis of the Critiques of Multicultural Education. En: Banks, J. Ed. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing. 81-94.

Stefoni, C. (2002) Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. Revista Papeles de Población. 33, 117-144.

- (2003) *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Santiago, Universitaria.

Supanta, A. (1995) La Ley Indígena y los Desafíos para Implementar una Educación Intercultural Bilingüe en Chile. En: MINEDUC-CONADI (1995) *Calidad, Identidad, Diversidad: Conversaciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, MINEDUC-CONADI, 17-22.

Touraine, A. (1994) *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2000) *La EPT Evaluación 2000 Informe de Países: Chile*. UNESCO, Santiago.

UNICEF (2004) *Convivencia, discriminación y prejuicio en el ámbito escolar*. Santiago, UNICEF.

Valenzuela, R. (2003) *Inequidad, Ciudadanía y Pueblos Indígenas en Chile*, Santiago, CEPAL.

Varese, E. (1982) Límites y Posibilidades del Desarrollo de las Etnias Indias en el Marco del Estado Nacional. En: Bonfil, G. et al. (1982) *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*. San José, FLACSO, 147-160.

Wilson, José Miguel (2006) *La Tercera*. 5 de Abril de 2006.

Ytarte, R.M. (2005) Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo. En Fernández, T. y García, J. Coord. (2005) *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid, Alianza. 66-95.

Anexos

Anexo 1

Anexo Periodístico

En este anexo se presentan algunos títulos de los artículos periodísticos aparecidos en la prensa nacional y sus respectivas “bajadas”. Estos fueron recolectados durante el proceso de elaboración del informe final de la investigación, aunque sólo consideran dos semanas, desde el 1 de abril al 14 de abril de 2006.

En tales documentos queda expuesta la construcción de los hechos noticiosos que marcan las relaciones entre Chile, Bolivia y Perú. El seguimiento se hizo fundamentalmente en dos de los periódicos electrónicos mas leídos en el país, se trata del diario oficialista La Nación y el conservador El Mercurio. Sin embargo, también se agregan artículos de otros medios. Una aclaración: dado que la lista de artículos es interminable, se optó por ofrecer solo un panorama general. Excepcionalmente, incluyo el titular del día domingo 30 de Abril de 2006 del diario La Tercera debido a la forma en que es abordado el tema.

1. Página Web Diario La Tercera (www.tercera.cl): edición del domingo 30 de Abril de 2006.

Exclusivo: encuesta encargada por La Tercera a Apoyo, la principal encuestadora peruana.

Encuesta en Perú revela enemistad hacia Chile y admiración económica

En medio de la elección presidencial peruana, en la que el candidato presidencial Ollanta Humana ha usado como nunca en 30 años el antichilenismo como arma de campaña, el sondeo de La Tercera y la principal encuestadora de Perú, revela dos grandes tendencias: resentimiento por la actitud de “soberbia” de Chile y su sentimiento de superioridad, pero a la vez admiración por el desarrollo económico y cultural del país respecto de los demás miembros de la región. La afirmación de que Perú y Chile son enemigos naturales cuenta con el 57% de adhesión entre los encuestados.

2. Página Web Radio Cooperativa (www.cooperativa.cl): edición del viernes 14 de abril de 2006.

“Humala sugirió que Chile debe devolver el Huáscar”

El candidato presidencial nacionalista peruano, primera mayoría relativa en los comicios del 9 de abril, también criticó la "compra compulsiva" de material bélico por parte de Santiago.

3. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 14 de Abril de 2006.

“Agenda exterior”

Chile presenta amplia oferta y disposición para hablar del tema marítimo.

4. Página Web Diario La Tercera (www.tercera.cl), edición digital del 14 de Abril de 2006.

“Bolivia acerca postura con Chile en vísperas de visita de Insulza a La Paz”

El secretario general de la OEA se reunirá el próximo jueves 20 con Evo Morales en La Paz. En ese marco, el canciller Foxley valoró ayer que el gobierno boliviano haya manifestado a través de su Vicepresidente, Alvaro García Linera, que el tema marítimo es un asunto bilateral entre Bolivia y Chile.

- Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital del 13 de abril de 2006.

"No hay discriminación al capital chileno"

Cerebro de la campaña del aspirante nacionalista sostiene que si Chile fuera el mejor operador portuario no tendría inconveniente en trabajar con nuestro país.

5. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 12 de Abril de 2006.

Foxley: con Bolivia “hemos retomado las conversaciones que teníamos al comienzo”

El ministro afirmó que las declaraciones de ayer del vicepresidente de Bolivia van en el tono que ha buscado el gobierno, que es que la demanda de salida al mar es propio de la agenda bilateral y no una materia a ventilar en las reuniones de la OEA.

6. Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital del 12 de Abril de 2006.

“Relaciones con Bolivia y Perú”

Chile se aferra a respeto a tratados vigentes

7. Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital del 11 de Abril de 2006.

“Política de Estado”

El nuevo canciller, Alejandro Foxley, ha reafirmado ante las comisiones de Relaciones Exteriores del Congreso la prioridad para la región latinoamericana de nuestra política exterior. "No somos una isla" -dijo- y, en consecuencia, nuestra primera realidad es la de nuestro entorno.

8. Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital 11 de Abril de 2006.

“Triunfo de Humala genera incertidumbre en vecinos”

Analistas señalan un velado temor por la retórica populista, la presunta prédica antichilena y la utilización del tema de los límites marítimos durante su campaña.

9. Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital 10 de Abril de 2006.

“Ollanta niega ser antichileno y denuncia campaña en su contra”

El ex militar y postulante de Unión por el Perú reiteró que sí está decidido a poner límites en materia de negocios portuarios.

10. Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital 10 de Abril de 2006.

“Chile y Perú, una relación llena de desafíos”

Para Lima, el conflicto pendiente seguirá siendo el límite marino con nuestro país.

11. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 10 de Abril de 2006.

“Con Evo Morales

La compleja misión que espera al ex ministro”

El cónsul de Bolivia, Roberto Finot, destacó que la invitación oficial del Presidente boliviano “es un reconocimiento del rol relevante que ha desempeñado la OEA en el sentido de instar a las partes para que se sientan a negociar el tema de la salida al mar”.

12. Página Web Diario El Mercurio (www.elmercurio.com), edición digital 9 de Abril de 2006.

“¿Es Ollanta Humala antichileno?”

Para quienes tienen el oído afinado en estos temas, Humala no exagera más que cualquier otro político el tema antichileno.

13. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 9 de Abril de 2006.

“Perú y el síndrome del afuerino”

Para Chile, la elección de Ollanta Humala a la Presidencia es preocupante. Sus partidarios han protagonizado manifestaciones con un marcado acento antichileno. El cacerismo, en su caso, apunta a un resentimiento revanchista de un conflicto ya más que centenario

14. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 8 de Abril de 2006.

“Parlamentarios chilenos preocupados por el fenómeno Humala”

En los pasillos del Congreso chileno hay inquietud, concentrada en el favoritismo de Ollanta Humala, el ex militar que ha hecho del nacionalismo y su antichilenismo su arma de campaña, aprovechando además el descrédito de la clase política entre sus compatriotas.

15. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 5 de Abril de 2006.

“Ministra de Defensa argentina descarta que Chile esté en “carrera armamentista”

Mientras en Perú critican las últimas adquisiciones militares de Chile, las autoridades trasandinas desdramatizan el escenario, y señalan que los temores responden a “viejos resabios.”

16. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 4 de Abril de 2006.

“La Moneda reiteró al gobierno peruano que no hay carrera armamentista”

Ministro vocero insistió en la posición chilena luego de las últimas declaraciones del canciller limeño, quien cuestionó adquisición de tanques Leopard 2 y aviones F-16 y aseguró que actual frontera marítima responde a materias pesqueras y no a un tratado territorial.

17. Página Web Diario La Nación (www.lanacion.cl), edición digital del 5 de Abril de 2006.

“Evo Morales insiste en negociación de perfil bajo”

Si no se lograra un avance satisfactorio, “apelaremos a la comunidad internacional. Pero no quiero hacer comentarios. Somos dos países vecinos, hermanos”, explicó el Presidente de Bolivia.

Anexo 2
Encuesta de Caracterización Familias Peruanas

Edad: _____
Estado Civil: _____
Sexo: _____
Curso: _____

I. Sobre el proceso de instalación en Chile

1. ¿Hace cuánto tiempo que vive en Chile?
 - a) Menos de 1 año
 - b) Entre 1 y 2 años
 - c) Entre 3 y 4 años
 - d) Más de 5 años

2. ¿Qué razones lo (a) impulsaron a emigrar de su país? (Marque la principal)
 - a) Razones Políticas
 - b) Razones Económicas
 - c) Razones de Turismo
 - d) Otras

3. ¿Por qué motivo escogió Chile como país de destino? (Marque la principal)
 - a) Por la posibilidad de encontrar trabajo
 - b) Por su estabilidad política
 - c) Por cercanía con el Perú
 - d) Por un familiar o amigo que ya estaba acá

4. ¿Tiene familiares en Chile?
 - a) Si
 - b) No

5. ¿Pertenece a alguna asociación de peruanos en Chile?
 - a) Si
 - b) No

6. ¿En qué medida sus expectativas iniciales se han cumplido en Chile?
 - a) Totalmente cumplidas
 - b) Medianamente cumplidas
 - c) Muy poco cumplida
 - d) En nada cumplidas

7. ¿Cómo calificaría su experiencia de vida en el tiempo que lleva viviendo en Chile?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
8. ¿Cómo ha sido la acogida que ha encontrado en Chile de parte de las autoridades políticas (departamento de migración; autoridades municipales)?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
9. ¿Cómo ha sido la acogida que ha encontrado en Chile de parte de la sociedad en general?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
10. ¿Cómo calificaría la relación que mantiene con los chilenos en el barrio?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
11. ¿Tiene la intención de radicarse en Chile?
- a) Sí
 - b) No
12. ¿Qué tipo de facilidades encontró al llegar a Chile? (Marque la principal)
- a) Trámites para regularizar residencia
 - b) Acceso a empleo
 - c) Buenos ingresos
 - d) Hospitalidad hacia el inmigrante peruano
 - e) Solidaridad de sus compatriotas
13. ¿Qué tipo de dificultades encontró al llegar a Chile? (Marque la principal)
- a) Trámites para regularizar residencia
 - b) Encontrar empleo
 - c) Servicios de educación y salud
 - d) Acogida hacia el inmigrante peruano
 - e) Falta de solidaridad de sus compatriotas

14. ¿Le gustaría acceder a la nacionalidad chilena?

- a) Sí
- b) No

II. Condiciones laborales en Chile

15. ¿Actualmente desarrolla alguna labor remunerada? (en caso de respuesta negativa pasar a ítem III)

- a) Sí
- b) No

16. ¿Qué tipo de labor realiza?

- a) Trabajo técnico - profesional
- b) Obrero
- c) Trabajo doméstico
- d) Oficios informales

17. ¿Cuántas horas a la semana le dedica al trabajo?

- a) Entre 0 y 23
- b) Entre 24 y 43
- c) Entre 44 y 60
- d) Más de 60 horas a la semana

18. ¿Cuenta con contrato de trabajo?

- a) Sí
- b) No

19. ¿Tiene acceso a previsión social?

- a) Sí
- b) No

20. ¿Entre qué montos fluctúan sus ingresos mensuales?

- a) Entre 5 y 49 mil pesos
- b) Entre 50 y 99 mil pesos
- c) Entre 100 y 149 mil pesos
- d) 150 mil y más

21. ¿Cuál es su nivel de estudios?

- a) Básica incompleta
- b) Básica completa
- c) Secundaria incompleta
- d) Secundaria completa
- e) Superior incompleta
- f) Superior completa

III. Condiciones de Habitabilidad

22. ¿Con quién vive en Santiago?

- a) Exclusivamente con su familia
- b) Con familiares y amigos
- c) Exclusivamente con amigos
- d) Con desconocidos

23. ¿Cuántas personas componen su grupo familiar?

- a) Entre 1 y 2
- b) Entre 3 y 4
- c) Entre 5 y 6
- d) Más de 7

24. ¿Cuántos hijos en edad escolar tiene?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) Más de 3

25. ¿Viven todos sus hijos en edad escolar con usted en Chile?

- a) Sí
- b) No

26. ¿Con quién viven los niños durante la semana?

- a) Exclusivamente con el padre o la madre
- b) Con otros familiares
- c) Con amigos
- d) Con otras personas
- e) Solos

27. ¿Cómo definiría su tipo de vivienda?

- a) Casa
- b) Departamento en edificio
- c) Piezas en casas antiguas o conventillos
- d) Mejora o mediagua

28. ¿Con cuántas personas comparte su vivienda?

- a) Entre 1 y 3
- b) Entre 4 y 6
- c) Entre 7 y 9
- d) Más de 10

29. ¿Con qué servicios cuenta en el hogar? (Marque todos los servicios con que cuenta el hogar)

- a) Agua potable_____
- b) Luz eléctrica_____
- c) Baño _____
- d) Acceso a cocina_____

30. El baño está:

- a) Conectado a alcantarillado
- b) Fosa séptica
- c) Cajón sobre pozo negro
- d) Conectado a otro sistema

31. El baño es:

- a) De uso exclusivo
- b) Compartido

32. La cocina es:

- a) De uso exclusivo
- b) Compartida

IV. Aspectos Educativos

33. ¿Cómo llegó a esta escuela?

- a) Por recomendación de las autoridades ministeriales o municipales
- b) Porque es la escuela del barrio
- c) Por recomendación de un amigo o familiar
- d) Por su calidad educativa

34. ¿Cómo calificaría el trato que mantiene usted con las autoridades de la escuela?

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Malo

35. ¿Cómo calificaría el trato que mantiene usted con el profesor jefe de su pupilo?
- a) Excelente
 - b) Bueno
 - c) Regular
 - d) Malo
36. ¿Cómo calificaría la relación que mantiene usted con los apoderados chilenos?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
37. ¿Cómo ha sido el proceso de acogida de su pupilo en la escuela?
- a) Excelente
 - b) Bueno
 - c) Regular
 - d) Malo
38. ¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los profesores de la escuela?
- a) Excelente
 - b) Bueno
 - c) Regular
 - d) Malo
39. ¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los niños chilenos?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
40. ¿Le gustaría que en la escuela se incluyeran contenidos propios de la cultura peruana?
- a) Sí
 - b) No
41. ¿Cómo definiría la calidad educativa de la escuela?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala

42. ¿Qué espera usted del futuro educativo de su hijo?

- a) Que termine exclusivamente la educación básica
- b) Que sólo continúe estudios en alguna institución de educación secundaria
- c) Que pueda acceder a estudios superiores
- d) Que ingrese al mundo del trabajo lo antes posible

43. Esas proyecciones, ¿usted espera que se realicen en?

- a) Chile
- b) Perú
- c) Otro país

Encuesta Apoderados Chilenos

Edad: _____

Estado Civil: _____

Sexo: _____

Curso: _____

1. ¿Vive usted en el barrio que circunda a la escuela?
 - a) Si
 - b) No

2. En su barrio, ¿existen familias peruanas? **(en caso de respuesta negativa pasar a pregunta número N° 12)**
 - a) Si
 - b) No

3. ¿En que periodo comenzaron a llegar los peruanos en mayor cantidad al barrio?
 - a) Entre 1990 y 1994
 - b) Entre 1995 y 1999
 - c) Entre 2000 y 2004
 - d) Desde el 2005 en adelante

4. ¿Cómo calificaría usted la acogida que el barrio ha entregado a las familias peruanas?
 - a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala

5. Desde que llegaron estas familias, ¿Piensa usted que el barrio ha cambiado? **(en caso de respuesta negativa pasar a pregunta N° 7)**
 - a) Sí
 - b) No

6. Esos cambios, considera usted que:
 - a) Han sido para mejor
 - b) Han sido para peor
 - c) Le da igual

7. ¿Cómo definiría el proceso de integración de las familias peruanas a la vida del barrio?
- a) Excelente
 - b) Bueno
 - c) Regular
 - d) Malo
8. ¿Hay aspectos que le molesten a usted del estilo de vida de las familias peruanas?
- a) Si (explique brevemente cuales)_____
 - b) No
9. ¿Cómo definiría el estilo de vida de las familias peruanas?
- a) Normal y parecido al de las familias chilenas
 - b) Normal pero diferente al de las familias chilenas
 - c) Extraño
 - d) Desagradable
10. ¿Cómo definiría la relación que mantiene la gente del barrio con las familias peruanas?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala
11. ¿Cómo definiría **su** relación con las familias peruanas en su barrio?
- a) Excelente
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Mala

II. Ámbito Educativo y Laboral

12. ¿Cuál es su nivel de estudio?
- a) Básica incompleta
 - b) Básica completa
 - c) Secundaria incompleta
 - d) Secundaria completa
 - e) Superior incompleta
 - f) Superior completa

13. ¿Está trabajando actualmente?

- a) Si
- b) No

14. ¿Posee contrato de trabajo?

- a) Si
- b) No

15. ¿Cuál es su oficio?

- a) Obrero no calificado
- b) Obrero calificado
- c) Empleado
- d) Técnico-Profesional

16. ¿Entre qué montos se sitúan sus ingresos mensuales?

- a) Entre 0 y 100 mil pesos
- b) Entre 101 y 200 mil pesos
- c) Entre 201 y 300 mil pesos
- d) Entre 301 mil y más

17. ¿Considera usted que la migración peruana es una amenaza para las fuentes laborales de la población chilena?

- a) Si
- b) No

III. Condiciones de Habitabilidad

18. ¿Cuántas personas componen su grupo familiar?

- a) Entre 1 y 2
- b) Entre 3 y 4
- c) Entre 5 y 6
- d) Más de 7

19. ¿Cuántos niños en edad escolar tiene?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) Más de 3

20. ¿Con quién viven los niños durante la semana?

- a) Exclusivamente con el padre o la madre
- b) Con otros familiares
- c) Con amigos
- d) Con otras personas
- e) Solos

21. ¿Cómo definiría su tipo de vivienda?

- a) Casa
- b) Departamento en edificio
- c) Piezas en casas antiguas o conventillos
- d) Mejora o mediagua

22. ¿Con cuántas personas comparte su vivienda?

- a) Entre 1 y 3
- b) Entre 4 y 6
- c) Entre 7 y 9
- d) Más de 10

23. ¿Con qué servicios cuenta en el hogar? **(Marque todos los servicios con que cuenta el hogar)**

- a) Agua potable_____
- b) Luz eléctrica_____
- c) Baño _____
- d) Acceso a cocina_____

24. El baño está:

- a) Conectado a alcantarillado
- b) Fosa séptica
- c) Cajón sobre pozo negro
- d) Conectado a otro sistema

25. El baño es:

- a) De uso exclusivo
- b) Compartido

26. La cocina es:

- a) De uso exclusivo
- b) Compartida

IV. Aspectos Escolares

27. ¿Cómo llegó a esta escuela?

- a) Por recomendación de las autoridades ministeriales o municipales
- b) Porque es la escuela del barrio
- c) Por recomendación de un amigo o familiar
- d) Por su calidad educativa

28. ¿Cómo calificaría el trato que mantiene usted con las autoridades de la escuela?

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Malo

29. ¿Cómo calificaría el trato que mantiene usted con el profesor jefe de su pupilo?

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Malo

30. ¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los profesores de la escuela?

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Malo

31. ¿Qué opinión le merece el hecho que en la escuela se eduque una cantidad considerable de niños peruanos?

- a) Bien
- b) Mal
- c) Le es indiferente

32. ¿Qué opinión le merece el que la escuela celebre y recuerde fechas importantes en la historia del Perú?

- a) Bien
- b) Mal
- c) Le es indiferente

33. ¿Cómo calificaría la relación que mantiene usted con los apoderados peruanos?

- a) Excelente
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) No tiene relación alguna con las familias peruanas

34. ¿Cómo calificaría la relación que mantiene usted con los apoderados chilenos?

- a) Excelente
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) No tiene relación alguna con las familias peruanas

35. ¿Cómo calificaría la relación entre su hijo y los niños peruanos?

- a) Excelente
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala
- e) No tiene relación alguna con los niños peruanos

36. ¿Le gustaría que en la escuela se incluyeran contenidos propios de la cultura peruana en el currículum?

- a) Sí
- b) No

37. ¿Cómo definiría la calidad educativa de la escuela?

- a) Excelente
- b) Buena
- c) Regular
- d) Mala

38. ¿Qué espera usted del futuro educativo de su hijo?

- a) Que termine exclusivamente la educación básica
- b) Que sólo continúe estudios en alguna institución de educación secundaria
- c) Que pueda acceder a estudios superiores
- d) Que ingrese al mundo del trabajo lo antes posible