

Infancias transnacionales: (de)construcciones conceptuales desde las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile

GT22

Iskra Pavez Soto

Colaboradora Grupo de Estudios de Inmigración y Minorías Étnicas (GEDIME), Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona
iskrapaz@gmail.com

Resumen:

En cada contexto son diversas las formas de ser niña y niño. El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre los significados que implica el “ser migrante” para las niñas y los niños peruanos en Chile, considerando los procesos de integración social desde la perspectiva generacional y cómo cambia el concepto de infancia en contextos transnacionales. Mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas con 16 niñas y niños peruanos, de 9 a 16 años de edad, se concluye que existe cierta idealización de las formas de expresión de la infancia en Perú. Mientras que en Chile, las niñas y los niños migrantes sienten que las diferencias con sus pares chilenos se transforman en relaciones de desigualdad, conflicto y negociación. Además, la inserción escolar promueve la integración a determinados modelos de infancia construidos normativamente desde el mundo adulto y chileno, que dejan poco espacio para la diversidad cultural de las infancias transnacionales.

Palabras claves: estudios de infancia, inmigrantes, Perú, Chile, conceptualizaciones de niñez, perspectiva transnacional.

Abstract:

In each context are different ways to be boys and girls. The aim of this communication is to reflect on the meanings that involves "being a migrant" for girls and boys Peruvians in Chile, considering the social integration generational perspective and how it changes the concept of childhood in transnational contexts. Through participant observation and semi-structured interviews with 16 Peruvian children from 9-16 years old, it is concluded that there is a certain idealization of the forms of expression of children in Peru. While in Chile, girls and migrant children feel that the differences with their Chilean counterparts are transformed into relations of inequality, conflict and negotiation. In addition, the school integration promotes integration childhood certain models built from the adult world normatively and Chile, which leave little room for cultural diversity transnational childhoods.

Key words: Childhood studies, immigrants, Perú, Chile, childhood definition, transnational perspective.

1. Introducción

Cuando hablamos de la integración de la niñez inmigrante en los lugares de destino, es prudente preguntarnos sobre cuál es el concepto de infancia al que deben integrarse, ya que generalmente se trata de modelos ideales de infancia creados desde una mirada adulta. Si pensamos la integración de las niñas y los niños migrantes desde una mirada generacional podemos reflexionar sobre los conceptos de infancia –como una categoría de análisis– que han sido construidos, tanto en los lugares

de origen, de destino, como desde el mundo adulto y el propio mundo infantil. La participación de las niñas y los niños en las migraciones internacionales permite que reflexionemos sobre el concepto de infancia que subyace a las políticas de integración, en otras palabras ¿a qué modelo de infancia deben integrarse? Y ¿cuál es el concepto de infancia que las propias niñas y niños inmigrantes tienen sobre este fenómeno?

En este contexto, resulta interesante investigar las construcciones y de-construcción del concepto de infancia que tienen las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile, por cuanto se trata de una cuestión que refleja las formas en que ellas y ellos “experimentan” sus infancias en contextos migratorios transnacionales, donde se visualizan ineludiblemente las formas de ser niña o niño de los territorios de origen, tránsito y destino. Además, debemos considerar que el vínculo histórico y político entre ambos países ha generado relaciones de poder que se reproducen en el ámbito de las interacciones cotidianas que tienen las niñas y los niños peruanos con sus pares chilenos en sus barrios, escuelas y comunidades.

En este sentido, esta ponencia parte de la premisa teórica de la infancia como una construcción social relativa al contexto territorial en el cual se estudia; y a las niñas y los niños como sujetos sociales protagonistas de este fenómeno, lo que implica reconocer su capacidad de actoría social o *agencia*, ya que se les visibiliza como nuevos actores sociales migrantes y transnacionales. Por lo tanto, se pretende reflexionar de qué modo las niñas y los niños son agentes activos en la reconstrucción y deconstrucción de sus propias visiones de infancia en situaciones de movilidad y en base a qué factores se determina esta configuración desde el punto de vista individual, familiar y social. De este modo, queremos contribuir al debate público sobre la situación de vida y el ejercicio de los derechos por parte de la niñez que participa en las migraciones internacionales.

2. Metodología del estudio: incluyendo la voz de las niñas y los niños en la investigación

La información presentada en esta ponencia fue recopilada durante el trabajo de campo, a través de la observación participante en organizaciones sociales¹, en escuelas públicas con alta presencia de alumnado extranjero;² a partir de esta inserción se realizaron 16 entrevistas con niñas, niños y familias peruanas.³ La categorización se realizó con el programa informático Atlas Ti a través de la técnica del Análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003).

La metodología de la investigación fue de carácter cualitativo, porque nos permite acercarnos hacia los significados que los propios actores participantes le otorgan a los fenómenos sociales que están experimentando. Generalmente las investigaciones académicas no siempre consultan a las niñas y los niños su opinión e interpretación sobre los procesos que están viviendo y los cuales se están investigando. De acuerdo a Laws y Mann (2004), tradicionalmente los estudios hablan “sobre” la infancia, consultando a las personas adultas que acompañan los procesos infantiles como las madres, los padres, docentes y profesionales. Sin embargo, si queremos realizar un proceso de investigación y generación de conocimientos basado en un enfoque inclusivo, debemos utilizar una metodología que investiga “con” la infancia, reconociendo a las niñas y los niños como agentes sociales con una voz propia y la capacidad de reflexionar sobre sus vivencias. Además, el hecho de facilitar la participación de niñas y niños en la investigación social favorece su visión como sujetos, es una afirmación de su derecho a participar e informarse. El artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del

¹ El trabajo de campo en Santiago se desarrolló en el “Colectivo Sin Fronteras”. A quienes agradezco infinitamente su colaboración en este estudio.

² Las Escuelas donde se llevó a cabo la observación participante fueron la Escuela República Colombia y Escuela República Panamá, ambas del municipio de Santiago-centro.

³ Todos los nombres son ficticios para proteger la confidencialidad de los datos recogidos y el derecho de las niñas y los niños a la privacidad.

Niño reconoce el derecho a la opinión de niñas y niños y que sea tomada en cuenta en los asuntos que les afectan.

Por otro lado, Laws y Mann (2004:53) señalan que esta visión inclusiva también implica proteger los derechos de la infancia durante el propio proceso de la investigación, ya que exige que se garantice un consentimiento informado y el uso confidencial de la información recogida. Lo anterior intenta equilibrar la relación de poder que se produce entre la investigadora adulta y las niñas y los niños participantes en la investigación, de manera tal que el ejercicio de sus derechos sea un mecanismo de protección infantil. Las niñas y los niños participantes en este estudio tienen derecho a conocer el objetivo de la investigación, la protección de su identidad, su participación libre y el derecho a negarse o interrumpirla en cualquier circunstancia. En lo concreto, se recomienda la utilización de técnicas adecuadas para su edad (juegos, cuentos, dibujos, etc.) y respetar permanentemente el punto de vista infantil, también se sugiere la realización de juegos en medio de la aplicación de las técnicas y respetar los ritmos y horarios infantiles (Laws y Mann, 2004:73).

En esta ponencia, en primer lugar, se presentan algunos datos del contexto específico de la migración peruana hacia Chile, en especial sobre los procesos de feminización e incorporación de las niñas y los niños peruanos al sistema escolar chileno. En segundo lugar, se revisan algunos conceptos teóricos sobre la niñez que participa en la migración, los cuales sustentan nuestro estudio y el posterior análisis de la información. Por último, se analizan los discursos infantiles referidos a las experiencias de migración familiar en el marco de los procesos migratorios transnacionales contemporáneos y se cierra con algunas conclusiones generales.

2. Contextos de la niñez migrante en Chile: viejas leyes y nuevos sujetos migratorios

Según el Censo 2002 vivían en Chile 184.464 personas extranjeras; tras la regularización administrativa realizada entre 2007 y 2008, el Ministerio del Interior señala que esa cifra aumentó a 290.901 y en 2009 asciende a 352.344 personas extranjeras. La población inmigrante proviene mayoritariamente –según orden de importancia– de Perú, Argentina, Bolivia y Ecuador. Es una población caracterizada por estar en edades jóvenes y laboralmente activas, ya que el 57% se ubica entre los 15 y 44 años de edad; mientras que las niñas, los niños y adolescentes de 0 a 15 años –que han emigrado o nacido aquí– representan el 18% del total, conformando lo que podríamos denominar una incipiente “segunda generación”. La comunidad peruana sería la más feminizada (68%), debido al tipo de inserción laboral concentrado en el servicio doméstico (Martínez Pizarro, 2003; Flores, 2007:95; Ministerio del Interior, 2010). Si bien la migración está relacionada con diversos procesos que han vivido los países de origen como Argentina, Perú o Bolivia; también se vincula con los factores, que Portes et al (2003) denominan del contexto de recepción. En Chile, la economía ha crecido y, con ello, la demanda de mano de obra extranjera en el sector agrícola, la construcción y los servicios; y muy especialmente la demanda por contratar a mujeres inmigrantes –especialmente peruanas– para que realicen trabajo doméstico y de cuidado en familias de clase media (Stefoni, 2002:135, 2009:195; PNUD, 2010; Martínez Pizarro, 2003).

A partir del año 2004 se comienzan a registrar procesos de reunificación familiar, que implican la llegada de niñez inmigrante en Chile. Las niñas y los niños pasan aproximadamente un promedio 5 años separadas de sus madres, al cuidado de otras personas, generalmente otras mujeres –como las abuelas o tías– en Perú. Según datos de la encuesta CASEN 2006, el 11,6% de familias peruanas inmigrantes en Chile no vive con sus hijas e hijos menores de 18 años. Por su parte, el Servicio Jesuita a Migrantes (2010), señala que del total de las personas atendidas, un 66,6% tiene por lo menos a una hija o un hijo en el país de origen; mientras que quienes están con sus descendientes aquí –ya sea por reunificación o nacimiento– representan un 33,4%. En promedio, las familias migrantes tienen a 2,3 hijas e hijos en el país de origen frente a 1,7 en Chile. Habitualmente, los procesos de reunificación

familiar se realizan de modo informal (luego de los viajes de fin de año o vacaciones) porque no existe una legislación específica al respecto (Vásquez, 2004, 2007; Cortez, 2004:156; Stefoni, et al, 2008; REDMI, 2010). Por otro lado, según datos obtenidos informalmente en conversaciones sostenidas con profesionales del Colectivo Sin Fronteras y del Programa Prisma de Atención Psicológica de la Universidad Alberto Hurtado, ya se registran nacimientos de niñas y niños provenientes de familias migrantes instaladas en Chile, aunque se desconocen los datos cuantitativos exactos y desagregados por nacionalidad (En las siguientes referencias bibliográficas no se pueden encontrar dichos datos: Ministerio del Interior, 2012; Registro Civil, 2012).

En Chile aún está vigente el Decreto Ley N° 1.094 promulgado en 1975 durante la Dictadura Militar que regula las migraciones internacionales (conocido como “Ley de Extranjería”). Se trata de una legislación centrada en la gestión burocrática de los flujos migratorios que, paradójicamente, genera más situaciones de irregularidad, -lo que ha obligado a realizar dos procesos de regularización administrativa masiva, llamados mediáticamente “amnistía” (2003 y 2007-2008) (Stefoni, 2011). Recientemente, el gobierno del Presidente Sebastián Piñera (2010-2014) presentó un Ante Proyecto de Ley sobre Migración y Extranjería al Congreso de la República que será debatido y eventualmente modificado.⁴

Paralelo a esto, el Estado chileno ha suscrito diversos instrumentos jurídicos internacionales, tales como la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares* (ratificada en 2005); la cual garantiza un conjunto de derechos humanos para las personas migrantes, incluso en situaciones de irregularidad administrativa y se destaca el derecho a la reagrupación familiar (art. 44). El propio Comité que vigila su cumplimiento ha declarado (2011) que le preocupa la falta de un marco jurídico contemporáneo en Chile, que esté basado en el enfoque de los Derechos Humanos. El gobierno de Chile ha respondido a esta crítica que está elaborando un Proyecto de Ley sobre migración (letra C, párrafo 8, 2011). Por su parte, la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (ratificada en 1990), señala que es deber del Estado garantizar los derechos establecidos en dicha normativa a todas las niñas y los niños que viven en su territorio, sin discriminación de nacionalidad o condición jurídica de sus progenitores, entre ellos se destaca el derecho a la reunificación de las familias migrantes (Art. 10).

Aunque la Ley de Extranjería –en tanto, marco jurídico de base– no ha cambiado (salvo la Ley de Refugiados en 2010), y se ha elaborado una propuesta de una nueva Política Migratoria, paralelamente sí han ocurrido modificaciones puntuales para responder a los derechos humanos de la población infantil migrante en ámbitos claves, como salud y educación (Stefoni, 2011). Por ejemplo, el Ministerio de Educación ha emitido diversos Instructivos (2001, 2003 y 2005) para garantizar el ingreso escolar de la niñez inmigrante (lo último fue la creación de la “matrícula provisoria” que permite el pago de subvención escolar mientras se legalizan los certificados académicos) (Stefoni et al, 2008; Pavez Soto, 2010). Por otro lado, en 2006 el Registro Civil adapta sus procedimientos para la inscripción de las niñas y los niños inmigrantes (Flores, 2007). En 2007, el Consejo Asesor Presidencial para las Políticas de Infancia recomienda a la entonces Presidenta Bachelet otorgar prestaciones sociales a las niñas y los niños inmigrantes y resguardarles de cualquier discriminación. Por su parte, en 2008 el Ministerio de Salud elabora una Circular que garantiza el derecho a la salud infantil y entrega un permiso de residencia temporal a niñas y niños. Sin embargo, otras modificaciones han significado un verdadero retroceso en la garantía de los Derechos Humanos. Por ejemplo, en 2011, el Ministerio de Vivienda modifica el Reglamento de postulación al subsidio al solicitar mínimo 5 años de permanencia definitiva a las personas migrantes (Art. 16, letra b); cuestión que ha sido interpretada como discriminatoria (Huatay y Jiménez, 2010; Torres, 2011). Por último, en 2012, UNICEF plantea la necesidad de garantizar derechos a la niñez migrante en Chile y prevenir la discriminación y el racismo. Estas

⁴ El Proyecto de Ley sobre Migración y Extranjería fue presentado el 4 de junio de 2013 a la Cámara de Diputados (Fuente: Boletín N°8970-06, http://sil.senado.cl/cgi-bin/sil_proyectos.pl?8970-06, fecha de consulta 19/06/2013).

estrategias políticas constituyen un avance, pero también un retroceso porque han sido interpretadas como una *Política de la no política*, al centrarse únicamente en la vulneración de los derechos de las familias y las niñas y los niños migrantes, reduciéndolo a un “problema social”, e ignorando la dimensión económica, política y cultural de la migración (Stefoni, 2011).

No obstante, la contradicción que experimenta Chile no es exclusiva de su situación, sino que forma parte de un escenario global. Según Sassen (2010), en materia de migraciones internacionales, todo Estado se enfrenta a paradojas políticas y económicas. Por un lado, los Estados tienen la misión de proteger la soberanía del territorio nacional, resguardando sus fronteras frente a ciertos flujos migratorios —especialmente aquellos provenientes de países empobrecidos o con los cuales han existido conflictos políticos—. Pero, este resguardo de las fronteras genera ineludiblemente una contradicción económica, al no poder cumplir con las demandas del mercado laboral capitalista global, que requiere de una mano de obra precarizada para insertarse en determinados empleos (especialmente del sector servicios). Estos nichos laborales que la población nacional no quiere o no puede ocupar, están comenzando a ser poblados por personas migrantes que aceptan estas condiciones laborales (a veces cercanas a la explotación) debido a las situaciones de pobreza y exclusión social en que viven. Además, no debemos olvidar que la influencia de las propias redes migratorias y la segmentación de género del mercado laboral actúan como verdaderos incentivos perversos en esta especie de segregación “racial” del mercado laboral. Todo lo anterior se tensiona aún más con el actual régimen internacional de los Derechos Humanos que funciona a un nivel supranacional, porque tiene la capacidad de ejercer cierta presión ética a los Estados para que garanticen efectivamente los derechos humanos de las personas y comunidades migrantes, especialmente de las niñas y los niños y sus familias, que viven en condiciones de alta vulnerabilidad y exclusión social (UNICEF; 2012).

3. Infancia y globalización: las niñas y los niños como actores sociales transnacionales

La infancia entendida como una construcción social e histórica, que a la vez constituye una etapa en la vida de las personas, ha sido abordada desde la Sociología de la infancia, pero otras disciplinas, como el Trabajo Social o la Antropología también aportan conformando lo que se conoce como “estudios de las infancias” (*childhood studies*) (Qvortrup et al, 2009). Se trata de un paradigma que permite repensar el concepto contemporáneo de infancia al visibilizar su dimensión social, política e histórica y, por lo tanto, enriquecer los enfoques clásicos de la psicología o educación, que la comprenden esencialmente como una fase de socialización del ciclo vital (Qvortrup, 1992, 1994; Wintersberger, 1994; Gaitán, 2006b:49). La infancia es definida como un espacio social, cultural y económicamente construido para que lo habiten las personas cuando son niñas y niños (Gaitán, 2006a:33; Frønes, 1994:148). También representa el momento en que se reproducen y socializan los roles de género vigentes culturalmente. Las edades de la infancia son determinadas histórica y políticamente según diversos criterios. Esta comprensión de la infancia como un fenómeno social está presente tanto en los estudios anglosajones (Qvortrup et al, 2009); como en nuestro ámbito latinoamericano. Además, es una mirada que ha existido hace décadas en diversas organizaciones sociales que trabajan con las niñas y los niños, como por ejemplo, el Movimiento de niñas, niños y adolescentes trabajadores organizados de Perú (MNNATSOP) (IFEJANT, 2003; Unda, 2009). En Chile, es posible encontrar algunos estudios desde este enfoque que miran a la niñez contemporánea como una construcción social con dimensiones políticas (Vergara, 2010; Pavez Soto, 2010, 2011, 2012a, 2012b).

Dentro del campo de los estudios de las infancias, esta es definida especialmente en tres dimensiones:

a. *Una construcción social* expresada históricamente de diversas formas en cada contexto sociopolítico (por ejemplo, la infancia rural del siglo XIX es distinta a la urbana del siglo XXI) (Jenks, 1996; James y Prout, 1997). Un claro ejemplo de la construcción social de la infancia es la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ratificada por Chile en 1990). Ciertamente, la

Convención transformó el concepto de infancia en la sociedad contemporánea, al comprender jurídicamente a las niñas y los niños como sujetos de derechos y vigilando que los Estados garanticen y respeten esos derechos. Es evidente, pues, el gran aporte de la Convención en el concepto moderno de infancia promoviendo una cultura más igualitaria y respetuosa de los derechos infantiles, en las políticas públicas, la educación y las familias. No obstante, la Convención también recrea un determinado concepto de infancia y de las relaciones de poder generacionales que se derivan de éste, al otorgar ciertos derechos y negar otros. Por ejemplo, se debate que en la Convención no se estipulen los derechos políticos como el voto o se ignoren los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes. Por último, también se cuestiona que el concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en que viven las niñas y los niños alrededor del mundo (Pavez Soto, 2011:42; Gaitán y Liebel, 2011: 29). Por esta razón, Jenks (1996) e IFEJANT (2003) hablan de las “infancias” revelando que se trata de una construcción social acorde al contexto en el cual se expresa.

b. La infancia también es una *categoría sociológica permanente* en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas –aunque sus miembros se renueven constantemente, al igual que sucede con la juventud–. Además, como todo fenómeno social es afectado por las estructuras económicas y políticas de cada contexto (Wintersberger, 1994; Qvortrup, 1994; Gaitán 2006b; Pavez Soto, 2012b). En nuestro estudio, aplicamos esta dimensión conceptual al identificar que “la niñez migrante” como categoría existe permanentemente, pero va transformándose en términos históricos según el origen socioeconómico y territorial de las niñas y los niños (Pavez Soto, 2010, 2012a). Por ejemplo, Rojas (2010:435) documenta muy bien las características de la infancia inmigrante de origen europeo y asiático en la ciudad de Santiago, a inicios del S. XX. Hoy en día, la categoría de “infancia migrante” se compone de niñas y niños que vienen de flujos migratorios internacionales, especialmente de la región latinoamericana y va cambiando según el predominio de ciertas nacionalidades y características socioeconómicas.

c. *Las niñas y los niños son “actores sociales con capacidad de agencia”* que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social. En este marco estructural generacional la posición infantil tiene un estatus de subordinación y obediencia respecto a la autoridad adulta, creando relaciones de poder basadas en la negociación y el conflicto generacional (Alanen, 1994; James y Prout, 1997: x; Mayall, 2002:21). Según Mannheim (1928), la generación puede ser vista como una experiencia histórica que crea un marco común de vivencias e interpretaciones. Él lo aplicó a la juventud que posee una comprensión común del mundo. En nuestro caso, la migración constituye un punto de referencia que comparten las niñas y los niños migrantes a través de «la experiencia migratoria» de cada cohorte generacional (Eckstein, 2002). Así, la edad resulta una categoría de análisis social útil para estudiar los procesos migratorios familiares desde una perspectiva generacional (García Borrego, 2008).

Esta tercera dimensión de la infancia en los estudios sociales permite evidenciar el formato relacional de la Infancia, ya que comprende que las niñas y los niños despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y otros espacios sociales. Alanen (1994:36) y Mayall (2002:24) proponen aprender del género –entendido como un concepto relacional–, para *leer* a la niñez como un proceso relacional. Esta idea parte de la premisa teórica de que tanto el sistema de género como el generacional, operan paralela y complementariamente, y que ambos organizan las relaciones de las niñas, los niños y las personas adultas en función de las jerarquías de edad y sexo. Esto implica asumir la dimensión de poder de género y generacional en el sistema patriarcal (Mayall, 2002:24). Por lo tanto, la deconstrucción de los estereotipos de género también ayuda a deconstruir las imágenes y las representaciones sociales de la niñez, ya que mujeres, niñas y niños (en tanto grupos sociales), están en posición de minoría y subordinación en la cultura patriarcal (Alanen, 1994; Mayall, 2002).

4. La integración de la niñez migrante: una mirada generacional desde el transnacionalismo

Cuando las niñas y los niños participan en procesos de movilidad familiar y acaban viviendo en los lugares de destino comienzan a habitar una categoría socialmente construida y denominada como “infancia inmigrante”. Esta categoría de análisis socialmente construida, también aparece de manera simbólica en los discursos que alertan sobre la heterogeneidad cultural que aportan los grupos infantiles migrantes a las sociedades de destino, aludiendo a que las niñas y los niños migrantes están situados en ese espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural a la sociedad de destino, sino que deben “integrarse”, acomodarse y adecuarse a sus normas y valores vigentes (Santamaría, 2002; García Borrego, 2008:30 y ss.; Pavez Soto, 2012a).

A pesar que algunas hijas e hijos “de inmigrantes” nacen en los países de destino, tienen dicha nacionalidad y no han vivido procesos de movilidad (por haber nacido ahí), de todos modos son estigmatizados socialmente como “inmigrantes” –especialmente quienes vienen de países y familias empobrecidas, o sobre los cuales recaen variados prejuicios y estigmas porque se les considera “inferiores”–. Se trata de una “condición inmigrante” (García Borrego; 2008:39). En este marco, las experiencias de discriminación y racismo que sufren las niñas y los niños inmigrantes afectará no solo su autoestima, sino también los procesos de integración en la sociedad de destino (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 2008; Pavez Soto, 2012a).

Portes (1996), denomina a las niñas y los niños que nacen en los lugares de destino como una “segunda generación” de inmigrantes, y a quienes experimentan procesos de movilidad (por reunificación familiar, por ejemplo), como la “generación 1,5”. Esta categorización ha sido cuestionada en España por su sesgo etnocéntrico y estigmatizador, ya que recae generalmente sobre inmigrantes provenientes de familias y países empobrecidos (Suárez, 2006). Sin embargo, en Estados Unidos se utilizó como una categoría analítica para comparar históricamente el grado de integración socioeconómica de la “antigua segunda generación” de inmigrantes europeos (inicios S. XX) con la “nueva segunda generación” proveniente de Asia, África y América Latina, considerando los factores sociales y económicos que inciden en la movilidad social intergeneracional (Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco et al, 2005; Aparicio y Tornos, 2006).

La escuela es un espacio vital de integración para la niñez migrante, ya que allí aprenden las normas del lugar de destino y, además, los resultados escolares se utilizan como uno de los indicadores para medir el grado de integración y las posibilidades de movilidad social (Aparicio y Tornos, 2006; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008:40,76). En países con mayor tradición migratoria, como Estados Unidos y España, se teme que la “segunda generación” fracase en la escuela y se transforme en un grupo social marginado, es decir, que experimente una “asimilación segmentada” hacia las capas más bajas de la sociedad de destino (Portes et al, 2006; Portes, Aparicio y Haller, 2009).

Evidentemente, las niñas y los niños migrantes quieren y necesitan ser aceptados en sus grupos de pares, asumiendo los valores y las prácticas que son vigentes para la niñez local y que en ocasiones son contradictorias con las normas establecidas en las familias migrantes –y, seguramente, también en algunas autóctonas. Alegre (2007:9) cuestiona que se mida solo el grado de integración social de las niñas y los niños inmigrantes a través del ejercicio de sus derechos (como educación y salud). Para este autor, también se debe analizar la integración juvenil –que en nuestro caso sería la integración infantil – a través de las formas en que participan de valores y prácticas de “ser niña o niño, aquí y ahora”. El hecho de estar o sentirse “desintegrados” del mundo adulto formaría parte del proceso sociocultural de conformación de la identidad que atraviesa la infancia, la adolescencia y la juventud contemporánea (Pavez Soto, 2012b). Así, la integración entendida desde un enfoque generacional toma distancia crítica de la visión normativa adultocéntrica (autóctona o inmigrante) y la comprende como un proceso recíproco de negociación y adaptación mutua de todas las partes involucradas, considerando las

particularidades según el nivel económico de las familias, la edad, el género y el origen nacional (Casas, 2003:84; Feixa, 2006; Pavez Soto, 2011 y 2012a).

En el marco de la globalización, la integración de la niñez y adolescencia inmigrante no se circunscribe únicamente a un territorio delimitado por un Estado-nación, también se analiza desde una dimensión transnacional. Es decir, a través de la participación en actividades llevadas a cabo a través de las fronteras nacionales con sus lugares de origen y conformando campos sociales transnacionales (Glick-Shiller et al, 1992). De acuerdo con Levitt (2007:9,13, 2009:1226), las niñas, los niños y adolescentes inmigrantes están influenciados por diversos referentes identitarios y culturales; transitan y articulan constantemente sistemas de valores diversos y contradictorios, provenientes de sus países de origen, del lugar de destino y de otros lugares/espacios sociales. Esto sucede porque la niñez a nivel global participa de un espacio social transnacional que conecta territorios y grupos sociales divergentes, a través de las tecnologías de la información y comunicación. Por lo tanto, la integración de las niñas y los niños migrantes también contempla esta dimensión transnacional al reconocer las características culturales e históricas de la infancia contemporánea, entendida como una generación social (Levitt, 2009:1229). Lo anterior queda muy bien graficado en el desarrollo de vínculos y prácticas transnacionales con las amistades y familiares de origen o de otros territorios a través de las fronteras (Jones-Correa, 2002:227-236; Levitt, 2007:21 y ss.). Especialmente, en aquellas situaciones de discriminación o racismo, los vínculos transnacionales con la comunidad de origen pueden ayudar a compensar la falta de integración o pertenencia en la sociedad de destino (Smith, 2002).

5. Infancias transnacionales: experiencias de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile

Tal como plantean James y Prout (1997), la infancia es un fenómeno social que en cada contexto histórico y territorial se manifiesta de diversas formas, dando cuenta de su construcción social. En las entrevistas realizadas para este estudio encontramos diversas consideraciones sobre las diferencias y similitudes que adopta el fenómeno de la niñez en los lugares de origen y de destino. Cuando exploramos esta categoría de análisis se explicita que las niñas peruanas puedan reflexionar sobre sus pares chilenas y lo mismo con los varones. Cabe mencionar que ante este tipo de preguntas, la mayoría de los relatos de las niñas y los niños peruanos se refieren a las niñas chilenas, como portadoras de la reproducción cultural de la infancia.

Los relatos de las hermanas gemelas María y Estrella apuntan principalmente hacia las diferencias de la niñez. Ellas enfatizan las dificultades que subyacen a las relaciones entre las niñas peruanas y las chilenas, estos dos grupos sociales de niñas participan de la misma condición de género y posición generacional (Gaitán, 2006b; Pavez Soto, 2012a), pero con pertenencias étnico-nacionales disímiles y, en cierto modo, opuestas y en conflicto entre sí (*si uno no sabe como es la cosa de los peruanos, de los chilenos; se agarran y hablan cosas*). En el texto de Estrella se evidencia que a pesar de compartir la misma condición de género con sus pares chilenas, las personalidades de ambas se ven influenciadas por la posición de poder que cada cual ocupa en virtud del contexto histórico y social determinante. Así, las niñas y los niños de origen chileno aparecen como desafiantes (*atrevidas, ahoradas*) frente a la pusilanimidad (*tímidas*) de quienes provienen de Perú. Aquí, las características diferenciales se atribuyen más al origen nacional que a la posición generacional de las niñas y los niños:

“Los chilenos son más atrevidos que los peruanos. O sea, a ver... si uno no sabe como es la cosa de los peruanos, de los chilenos, uno... ya... los peruanos dicen así... las chilenas se ponen atrevidas así. Cuando yo vine me molestaron en el barrio, yo no me dejé, los mandé a la... las niñas peruanas son más tímidas y las chilenas son más *ahoradas*” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Sí, es que algunos chilenos se agarran y hablan cosas de los peruanos, se ponen a hablar

tonteras y no les dicen las cosas en la cara” (María, 12 años, Santiago).

Por su parte, en el relato de Kasumi se muestran las disimilitudes en la construcción de la niñez específicamente en el contexto escolar. Ella también identifica una actitud agresiva y desafiante en sus compañeras y compañeros de clase de origen chileno (*los chicos de mi sala son más aniñados*). Recordemos que el ámbito escolar es fundamental en la construcción social de la niñez en la modernidad, porque las niñas y los niños viven gran parte de su infancia dentro del marco de la institución escolar (Qvortrup, 1992; Mayall, 2002). Además, de acuerdo a los estudios de Franzé (2002) y Pàmies (2006) en Madrid y Barcelona respectivamente, cuando las niñas y los niños extranjeros llegan a los lugares de destino deben asimilar paulatinamente las pautas y los modos de ser del alumnado autóctono, dejando atrás aquellos rasgos que habían aprendido en sus lugares de origen. En este sentido, el texto de Kasumi identifica ciertas divergencias entre lo que ella vivió en Perú y lo que experimenta en la escolarización chilena. En esta ocasión se asoma una imagen idealizada de la niñez peruana (*en Perú es raro que vayan al colegio y vean esas cosas*); mientras que las prácticas de ocio de la niñez chilena son evaluadas negativamente (*tienen un vocabulario exaltado*). Estos contrastes, la niña los atribuye a los valores y creencias que subyacen a la niñez en cada territorio (*otra mentalidad*). Por último, la elaboración del discurso de Kasumi guarda una lógica territorial en términos de la construcción de la niñez como alumnado chileno v/s peruano, pero también se refleja un juicio en clave generacional cuando se refiere a que en Perú *no se ve normal que una niña o niño, menos de esa edad, ande hablando....* Por lo tanto, se presume que existen ciertas edades en las cuales son sancionadas determinadas prácticas y otras en las que están permitidas. De este modo, se re-crean las fronteras sociales que deben ser traspasadas por las niñas y los niños a medida que van cumpliendo años (Jenks, 1996):

“No sé, aparte del acento que utilizan. Quizás será otra mentalidad diferente. Como por ser acá en Chile dicen que se fuma bastante la marihuana, y esa cuestión del pito y esas cosas. En cambio en Perú es raro [que] vayan al colegio y vean esas cosas, es como para lo peor, esa persona tiene que ser lo peor. En cambio acá casi como si fuera un cigarro, algo así, nada más. Y como que en Perú no se ve algo tan natural, así, como acá (...) Los chicos de mi sala son como más aniñados, esa fue mi primera... Acá tienen un vocabulario un poco exaltado, porque como que las groserías las dicen, así, delante de todos y casi no dicen nada. En cambio en Perú si tú hablas eso, no sé, como que te suspenden o te expulsan, no se ve normal que una niña o un niño, no sé, menos de esa edad, ande hablando cosas así en el colegio o fuera en la calle” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Kasumi también se refiere a las diversas formas de hablar y pronunciar las palabras que claramente conforman el acervo cultural de cada territorio. Aunque en Chile se hable el castellano al igual que en Perú, las niñas y los niños migrantes consideran que el acento y el habla de cada lugar funcionan como una marca de diferenciación que puede crear discriminaciones. Según López (2004) y Stefoni et al (2008), la sociedad chilena valora positivamente la pronunciación del castellano de las personas peruanas, en comparación con la forma chilena de tender hacia la economía del lenguaje (por ejemplo, cortar el final de algunas palabras sin pronunciar las últimas letras). En el siguiente fragmento de Andrea se aprecia que esto puede generar situaciones de confusión entre niñas y niños en general, pero de diferentes orígenes étnico-culturales (*no nos entendemos*):

“Igual son un poco distintas porque no hablan, así, como nosotros hablamos. Por eso ellas dicen o, a veces, dicen cualquier cosa y no nos entendemos” (Andrea, 11 años, Santiago).

Por su parte, Rosario evalúa negativamente el acento chileno y las formas de hablar (*hablaban mal; en Perú se educa más y no dicen tantos garabatos*), así como también deslegitima las formas de juego de la niñez chilena (*no les gusta agarrar insectos, jugar*). De acuerdo a los estudios de Portes, Aparicio y Haller (2009), las situaciones de burla y descrédito vividas por parte de algunas niñas y niños inmigrantes en sus colegios en el país de destino, pueden atribuirse a las dificultades de los procesos de integración social que se viven en todos los grupos humanos en general cuando llega una persona externa, pero que son agudizados por el origen nacional que se sitúan en jerarquías de poder. En el caso de Rosario, parece ser que las situaciones de burla están relacionadas con dispositivos de género, ya que en nuestra sociedad constantemente se realiza una evaluación del cuerpo femenino en términos estéticos (Alanen, 1994). Esta cuestión refleja la condición de vulnerabilidad en que se encuentran las niñas peruanas inmigrantes, ya que están situadas en múltiples jerarquías de poder: por su condición migratoria y de género (*ella es peruana*):

“Algunos niños chilenos que mentían y decían que eran peruanos y después se les entendía todo, porque hablaban mal. Como acá [en] Chile hablan, allá en Perú se educa más y no dicen tantos garabatos. La primera vez que me dijeron *cabra chica* no sabía qué significaba, pero yo pensaba que era una cabra y yo no era una cabra, me sentí mal por eso y yo hasta me puse a llorar y me fui al... Cuando llegué a mi casa, a última hora, mi mamá me dijo qué significaba eso. (...) Sí, porque tienen otro gusto, tienen otro gusto. Como, por ejemplo, no le gusta agarrar insectos, no les gusta agarrar, jugar con unas maripositas, que son así chiquitas, que se llaman “campanillas de mariposa” allá en Perú. Son muy bonitas y se pueden agarrar. Y hay un sonido que hacen muy bonito y les gusta a los niños peruanos. Pero los niños chilenos no los conocen [a] ese tipo de insectos y son muy bonitos (...) Otra que tiene una nariz así, un poquito más grande y un poquito más doblada, le dicen “tucán” y ella es peruana y eso a uno le ofende y se pone triste. Yo, a veces, me siento mal porque algunos niños me... como yo uso lentes, me dicen “cuatro ojos” (Rosario, 9 años, Santiago).

En la cita anterior, se comenta de pasada que la niña conversó esta cuestión con su madre y señala que esto fue conversado “a última hora”, feliz frase que refleja probablemente el extenso horario laboral de su madre y que solo a “última hora” del día Rosario encuentra un momento para conversar con su madre.

En otro ámbito, Sofía plantea las desemejanzas de la construcción social de la niñez en ambos lugares respecto a los mecanismos para establecer los vínculos de amistad y lealtad al interior de sus grupos de pares. Debido a que la entrevista de Sofía se realiza en forma conjunta con Alexia, esta última se ve influenciada y adhiere al sentido de la respuesta de la primera, sin olvidar referirse a las mencionadas diferencias lingüísticas:

“Son diferentes. Porque tú te juntas con una amiga y pasan dos días, así, y se van con otras. Aquí en Chile se van con otras, no siguen con la niña. Entonces en Perú es diferente, porque allí, yo con mis amigas, las dos decidíamos si nosotros queríamos juntarnos con esa persona” (Sofía, 9 años, Santiago).

“En [el] modo de hablar y también, como dijo Sofía, que tú le tienes que pedir para ser amiga o no ser amiga. En cambio, allá en Perú, cuando te juntabas, así, te hablaban, jugabas todo y eran amigas ya, no tenían que decir *¿quieres ser mi amiga?* o *¿no quieres ser mi amiga?*” (Alexia, 9 años, Santiago).

Por último, Rosemarie centra su opinión en las similitudes entre la niñez peruana y la chilena,

seguramente como una forma de ratificar su propia identidad nacional híbrida, por el hecho de haber nacido en Chile y, luego, haber vivido en Perú por algunos años y finalmente haber vuelto a Chile (momento en que se la entrevista para este estudio):

“Porque las niñas chilenas con las niñas peruanas somos del mismo corazón y tenemos casi los mismos caracteres” (Rosemarie, 10 años, Santiago).

Cabe destacar que en una conversación informal sostenida con Rosemarie durante la realización del trabajo de campo, me dice que ella no es peruana porque nació en Chile –apelando a la categoría jurídica *ius solis*–, a pesar que en su escuela y el barrio donde vive es identificada socialmente como una niña peruana, principalmente por su acento, tal como ella misma comenta.

La subcategoría de análisis “comparación de contextos educativos” corresponde a un foco de interés “emergente” del trabajo de campo desarrollado. De acuerdo a los estudios de Pumares (1996), Franzé (2003) Pàmies (2006) y Stefoni et al (2008), los contextos educativos de los países de origen pueden variar significativamente respecto a los de destino. Las niñas y los niños inmigrantes comienzan a adoptar las pautas sociales y culturales de la sociedad de acogida a través de su inserción escolar preferentemente. En el escenario chileno, la posición de clase social de las familias de origen extranjero determina el tipo de educación escolar al que acceden y que finalmente pueden ofrecer a su descendencia.

6. Infancia migrante y educación: alteridades y desigualdades entre la niñez peruana y la chilena

Algunas de las diferencias que las niñas y los niños participantes en este estudio, identifican en los contextos educativos de Perú y de Chile se refieren a la forma en que enseñan/aprenden los contenidos y cómo se llevan a cabo las relaciones generacionales en el marco de la institución escolar. En palabras de Qvortrup (1992, 1994), podríamos decir que esta categoría de análisis reflexiona sobre la construcción social de la niñez extranjera como alumnado inmigrante en el contexto de la modernidad global. Particularmente Andrea siente que las diferencias estriban entre el avance de los contenidos curriculares y las semejanzas en cuanto a la forma en que se llevan a cabo las relaciones generacionales de poder o el trato. Mientras que Aurora se siente satisfecha del trato recibido de parte del profesorado chileno:

“Yo creo que ahí (en Perú) sí es distinto, igual en algunos colegios de aquí en Chile están como recién empezando lo que ya han avanzado harto en Perú de materias. Son iguales, porque igual son pesados en Perú, y acá igual” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Bien, me tratan bien, me dicen que, a veces, cuando no presto atención a la clase, me dice que haga la tarea, todo eso” (Aurora, 9 años, Santiago).

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada con Estrella, se evidencian las formas autoritarias llevadas a cabo dentro del contexto escolar peruano en comparación con la “supuesta” amabilidad de las docentes chilenas. Pero, Estrella no realiza un juicio valorativo sobre los castigos corporales recibidos personalmente en Perú, sino más bien, sobre el eventual comportamiento desafiante del alumnado chileno frente a la autoridad escolar adulta. De su opinión, podríamos inferir que el maltrato físico ejercido por parte del profesorado peruano tiene como consecuencia un mayor sometimiento de las niñas y los niños frente a la figura adulta, ya que finalmente valoran como algo positivo la pasividad infantil:

“Lo bueno de Perú es que no son tan atrevidos, igual los profesores pegan, de Perú, me

pegaban así, sí, y los chilenos son buena onda, algunos” (Estrella, 12 años, Santiago).

Por su parte, Kasumi reflexiona sobre dos situaciones vividas por ella misma respecto a la construcción social de la niñez extranjera en términos de alumnado. Por un lado, identifica claramente las jerarquías étnico-nacionales que operan a nivel trasatlántico en paralelismo con el nivel intrarregional latinoamericano. Kasumi reconoce que una niña española es tratada con interés y respeto en el contexto educativo peruano, porque pertenece a una categoría internacional que le otorga estatus y superioridad respecto a sus pares peruanas. En el discurso de la niña este solo hecho se considera como un indicador de la apertura y tolerancia peruana y, de este modo, logra construir un argumento que revierta su posición subordinada de peruana y elevarla con cierta superioridad moral (*en Perú hay menos racismo*). Mientras, en Chile las niñas y los niños de origen peruano son tratadas discriminatoriamente la mayor parte del tiempo, debido a la compleja relación entre el género, la edad, la clase social y el origen nacional. En el discurso de Kasumi se evidencia que ella utiliza una estrategia de subversión del racismo discursivo, que según Van Dijk (2003) consiste en realzar las características negativas del grupo opresor -para debilitar o cuestionar su posición de superioridad, que en este caso sería el grupo chileno-; a la vez que se intenta re-valorizar la posición del grupo subordinado, que en este caso es peruano, enfatizando sus cualidades:

“Bien, como a todos los alumnos, porque, se podría decir, que en Perú hay menos racismo porque... Es más, en mi colegio, antes de venirme, llegó a vivir una española que dice que sus padres se habían [ido] con ella a conocer Machu-pichu y entonces se quedaron a vivir en Perú porque les gustó y entonces se quedó en mi colegio. Y es más, todos los profesores contaban que había una alumna nueva y que era española y todos decían como que bueno, que haya una extranjera, que quizás nos puede enseñar un poco más de su cultura y cosas así. En cambio, acá en Chile como que no se ve lo mismo, hay mucho más racismo, como que las personas creen que son superiores a los peruanos, pero yo no creo que eso sea así” (Kasumi, 13 años, Santiago).

Kasumi menciona un episodio ocurrido con la profesora de Lenguaje en su primer día de clases en Chile. El relato anterior es muy interesante porque muestra las jerarquías de género, edad, clase social y origen étnico-racial-nacional que están presentes transversalmente en el sistema educativo chileno (Pavez Soto, 2011, 2012a). Un sistema que se presenta como incapaz de ofrecer mecanismos eficientes de acogida al alumnado de origen extranjero, dejando toda la responsabilidad en el criterio docente. La falta de un enfoque intercultural para desarrollar las clases formales tiene un efecto negativo en el propio proceso de integración que están viviendo las niñas y los niños de origen peruano. Justamente, Kasumi reflexiona sobre una cuestión trascendental para comprender la experiencia migratoria infantil. Se trata de las interacciones que ella mantiene con la profesora, en tanto adulta y chilena situada en una posición de poder; pero además en el marco institucional escolar que otorga autoridad a la profesora sin facilitar la participación y re-valorización de la propia experiencia infantil inmigrante como un aporte a la clase:

“El primer día que yo llegué al colegio me tocó con la profesora de Lenguaje y entonces yo me acerqué y justamente le estaban entregando un trabajo. Y yo me acerqué y le pregunté si yo lo podía hacer y ella me dijo que no, que no iba a retroceder ni por mí ni por nadie. Y entonces, como que en ese momento, me sentí un poco mal porque nunca nadie me había dicho las cosas así. Como que yo sentí que me lo hubiera podido decir, pero de otra forma y entonces desde ahí me cayó mal la profesora de Lenguaje. Pero luego yo le demostré que podía hacer muchas cosas bien y que no necesitaba ser ni peruana ni chilena para hacerlas

bien y entonces, como que ahora me trata mejor” (Kasumi, 13 años, Santiago).

En la reciente experiencia comentada por Kasumi, se identifica el espíritu meritocrático de parte de la profesora chilena, quien comienza a tratarla mejor cuando la niña obtiene un buen desempeño escolar; mientras que antes la “maltrataba” por haber ingresado tardíamente al año escolar. La profesora no la trata bien como parte de su trabajo profesional para facilitar el aprendizaje, ni menos aún considera la particularidad de la condición de las estudiantes inmigrantes en Chile que requieren una estrategia planificada y sostenible para adaptarse al nuevo contexto educativo. En este sentido, justamente una de las limitaciones del sistema meritocrático es que no reconoce que el mérito ya está previamente distribuido de manera desigual en la sociedad en términos de clase social, origen nacional y género y que, justamente, el rol de la educación formal es compensar y transformar dichas desigualdades y no reproducirlas, como sucede en estas experiencias comentadas.

El siguiente relato de Mía menciona nuevamente las prácticas violentas en el trato escolar en Perú como algo normalizado y aceptado por parte de la sociedad peruana a contraluz de su positiva experiencia en Chile. Cabe mencionar que su argumento descansa en una lógica meritocrática que puede llegar a ser perversa. Ya que si una niña, por diversos motivos, no logra un buen desempeño académico “merece” ser maltratada y castigada por la figura docente adulta y de autoridad (*te iban a tratar como te lo merecías*), una práctica docente alejada de un enfoque de derechos y centrada en el aprendizaje infantil:

“Era... depende de... si eres buena alumna los profesores te iban a tratar bien, pero si eras una pésima alumna, obvio que te iban a tratar como te lo merecías (...) me castigaban, así, mirando a la pared por 5 minutos, 10 minutos y estar ahí parada. O, sino, muchas veces con una regla, con una varilla te pegaban en las manos, con una varilla, pero ese no era mi caso. Sí, es súper normal allá en Perú sobre todo, como que se acepta” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, Arturo y Francisco reiteran las dicotomías esbozadas anteriormente por las niñas respecto a la relación de poder entre la construcción social y territorial de la niñez –en términos de alumnado sometido a la jerarquía institucional– y el uso de castigos corporales por parte del profesorado peruano. Francisco concluye que en Perú las profesoras y los profesores tienen derecho a utilizar la violencia física, de la cual él fue víctima; mientras que en Chile él percibe que la autoridad docente es cuestionada a través de prácticas desafiantes por parte del alumnado chileno. Ante la posición de vulnerabilidad experimentada en Perú, Francisco relata una anécdota donde podemos hallar una actitud infantil en términos de lo que Bourdieu (2005) denomina la “moral de la esclava”, como una forma de subvertir la autoridad adulta escolar sin desafiarla abiertamente. Siguiendo a James y Prout (1997), se trata de una pequeña subversión generacional, que pone en evidencia el estrecho margen de acción que tiene el niño para actuar (por ejemplo, no puede impedir que el profesor lo maltrate, ya que *debe* obedecerle, como parte de los *deberes* de la infancia respecto al mundo adulto), en un contexto donde el que el niño sabe que socialmente debe obedecer los mandatos adultos dentro de la institución escolar. Pero, Francisco intenta hacer un acto de resistencia tan simple como “elegir” el momento en el cual el profesor lo va a castigar corporalmente. Cuando las niñas y los niños intentan escapar de los rígidos modelos de infancia socialmente construidos desde el mundo adulto (en este caso, como alumnado pasivo) demuestran que son agentes y no meros reproductores de la cultura adulta:

“Son más atrevidos porque siempre cuando estamos en la sala... O sea, cuando yo estaba en Perú y cuando estábamos en la sala, todo, le respetábamos al profesor, no le hacíamos, no le contestábamos, ni le poníamos como una... Porque se hacía respetar. Pero acá no, como que... así, puede estar el profesor en la pizarra y le tiran un papel y no, sin temor,

nada” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Allá en Perú nosotros... usted en el colegio le retaban algo y no podía responder al profesor, porque el profesor tenía derecho a pegarte en Perú. Antes, por lo menos. Que, cuando yo estudiaba en quinto básico, me agarraban, te ponían [de] frente y por no hacer caso, te pegaban en los brazos y ya nunca más lo hacías, del miedo. Claro... Cómo estabas... O sea, tú lo tenías como un dios, era para ti. En cambio, cuando vine aquí a Chile... no sé... el profesor, el alumno venía y *qué te pasa*, y *no sé*, le respondía y el profesor no te decía nada. Si él te retaba, más bien, pero se agarraban boca a boca, pero no pasaba nada más. Igual te tenía que faltar, igual te faltaba el respeto, todo, acá... Yo lo encuentro diferente en eso, acá, en ese sentido en la relación con los profesores, por ejemplo. Un día tocaron el timbre y yo me quedé jugando, sin querer nos quedamos jugando y llegó el profesor, le contamos el cuento, con una cara, no, le decíamos y no nos creía, éramos 6 y nos puso al frente y *ya pasen, a los dos pongan sus manos* y nos pegó en la mano. Y cuando nos tocó, nos pegó con una regla de madera. Cuando me pegó y yo me puse a... cerré los ojos para estar de lo último, cuando yo lo agarre, para que esté medio cansado, para que fuera más suave, igual fue dura, él podía...” (Francisco, 16 años, Santiago).

Por último, en el trabajo de campo llevado a cabo en las dos escuelas públicas de Santiago se constatan situaciones de discriminación en contra de las niñas y los niños peruanos. Por ejemplo, las profesoras y los profesores chilenos interpretan erróneamente las diferencias curriculares o lingüísticas (sobre las cosas que se dicen de diferente modo en cada país), interpretándolas de un modo “atrasado” y problemático para el desarrollo de la clase, lo que demuestra la falta de una política educativa intercultural. Además, las niñas y los niños de origen extranjero pueden presentar algunas dificultades para acomodarse a un nuevo sistema educativo, que no siempre está preparado para crear mecanismos de acogida y aprovechar la diversidad cultural que aportan. De acuerdo a los datos del Colectivo Sin Fronteras (Cortez, 2004), un tercio de las madres y los padres participantes en sus grupos manifiestan que sus hijas e hijos han sufrido algún tipo de discriminación grave en la escuela de parte de docentes o entre estudiantes.

7. Conclusiones

El análisis de la migración infantil desde la dimensión del concepto de infancia, incorporando los territorios de origen y destino, permite reflexionar sobre las construcciones y deconstrucciones del fenómeno de la infancia que hacen las propias niñas y niños participantes en migraciones transnacionales contemporáneas. Los conceptos de infancia que tienen las propias niñas y niños en general, y migrantes en particular, resulta un valioso aporte a tener en consideración en el diseño y análisis de las políticas públicas y las estrategias de intervención socioeducativas desde una mirada generacional, de modo particular pensando en los procesos de integración e inclusión social que se llevan (o deberían llevarse) a cabo con las niñas y los niños migrantes en Chile.

Por lo tanto, este artículo intenta enriquecer el debate sobre la “condición inmigrante” infantil más allá de la dicotomía integración v/s exclusión, cuestionando un concepto de infancia local construido normativamente desde el mundo adulto y ampliándolo hacia dimensiones transnacionales, considerando la opinión de las propias niñas y niños en este proceso. De este modo, las identidades nacionales dejan de ser excluyentes, desnaturalizando los imaginarios nacionales-infantiles hacia nuevas y otras pertenencias generacionales, de género y globales.

Se ha seguido la premisa teórica de los estudios de infancias, entendiendo este fenómeno como una construcción social que se expresa de diferentes maneras en cada territorio y clase social. Desde los

estudios migratorios se interpreta a la niñez migrante como “extranjera” en el espacio social de la infancia autóctona del lugar de destino. Por ello, también las políticas y discursos presionan para que las niñas y los niños abandonen las prácticas y valores que “traen”, ya que también, de algún modo, pertenecen a la niñez vigente en los lugares de origen. Por ello se recalca la necesidad de asumir los valores y prácticas de infancia vigentes en el nuevo territorio, dentro de determinadas jerarquías de género y generacionales imbricadas territorial y políticamente. Sin olvidar que la escuela constituye el principal espacio social y político donde las niñas y los niños viven sus infancias en la modernidad; por lo que una vez que emigran deben necesariamente aprender las nuevas formas de ser “alumnado” en el lugar de destino. Por lo tanto, una conclusión relevante se relaciona con el hecho que la migración pone de manifiesto en el espacio transnacional la experiencia de ser niña o niño en determinados territorios, contextos familiares y de clase social, comprobándose así la construcción social del fenómeno de las infancias en una dimensión global.

Por último, mencionar que las niñas y los niños tienden idealizar una imagen de la “infancia peruana” en contraposición a la niñez chilena, aunque asumen e imitan ciertas prácticas y valores de ese mismo fenómeno, como una estrategia política de adaptación e integración al espacio socialmente construido que denominamos “infancia chilena”. Por lo tanto, se constata que la integración infantil de la niñez inmigrante requiere ser analizada considerando los orígenes étnico-nacionales al mismo nivel analítico y empírico que la posición generacional, el género, la clase social y el territorio. La propia migración permite que el sujeto infantil se reconfigure en nuevos escenarios y lógicas. Si bien siguen en la posición generacional de subordinación por el orden adultocéntrico (edad y dependencia económica) a raíz de la migración, las niñas y los niños tienen el poder de cuestionar y deconstruir las diversas formas de expresión de la infancia contemporánea.

8. Bibliografía

- Alanen, Leena. (1994). “Gender and Generation: Feminism and the ‘Child Question’”. En: Qvortrup, Jens et al (Eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p. 27-41.
- Alegre, Miquel Àngel. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d’origen immigrant*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut-Generalitat de Catalunya.
- Aparicio, Rosa y Tornos, Andrés. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bourdieu, Pierre. (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Casas, Marta. (Coord.). (2003). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Serie Finestra Oberta N° 38. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Colectivo Sin Fronteras. (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. (2007). Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe.
- Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. (2011). *Examen de los informes presentados por los Estados partes de conformidad con el artículo 74 de la Convención. Observaciones finales del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares a Chile*. 15° período de sesiones. Ginebra: Naciones Unidas.

- Cortez, Ana. (2004). "Integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar chileno: Obstáculos y desafíos". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 163-172.
- Eckstein, Susan. (2002). "On Deconstructing and Reconstructing the Meaning of Immigrant Generations". En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Ed.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 211-215.
- Feixa, Carles (Dir.). (2006). *Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos-Ayuntamiento de Barcelona.
- Flores, Reginaldo. (2007). "El fenómeno migratorio en Chile: iniciativas gubernamentales destinadas a niños, niñas y adolescentes". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p.95-104.
- Franzé, Adela. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Frønes, Ivar. (1994). Dimensions of Childhood. En: En: Qvortrup, Jens *et al* (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.145-164.
- Gaitán, Lourdes. (2006a). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta". *Política y sociedad*, 43(1), p. 9-26.
- Gaitán, Lourdes. (2006b). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gaitán, Lourdes. (Dir.) (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gaitán, Lourdes y Liebel, Manfred. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- García Borrego, Iñaki. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología I, UNED, Madrid.
- Glick Schiller, Nina; Basch, Linda y Szanton-Blanc, Christian.1992: «Towards a definition of transnationalism. Introductory remarks and research questions». En: *Towards perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. Nueva York: New York Academy of Sciences.
- Huatay, Carolina y Jiménez, Ricardo. (Comp.). (2010). *Construyendo comunidad. Intervención psicosocial en la comunidad inmigrante Barrio Juárez Larga, comuna de Recoleta, Santiago de Chile, 2007-2009*. Santiago: OIM-PROANDES.
- IFEJANT. (2003). *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología*. Tomo I. Lima: IFEJANT.
- INE. (2003). *Resultados generales CENSO 2002 Chile*. Santiago: MIDEPLAN.
- James, Allison y Prout, Alan. (Eds.) (2010[1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.
- Jenks, Chris. (2005[1996]). *Childhood*. Oxon: Routledge.

- Jones-Correa, Michael. (2002). "The Study of Transnationalism Among the Children of Immigrants: Where We Are and Where We Should Be Headed". En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 221-239.
- Levitt, Peggy. (2007). *Els Reptes socioeducatius d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. Barcelona: FundacióJaumeBofill.
- Levitt, Peggy. (2009). "Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), p. 1225-1242.
- López, María José. (2004). "Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile". *Perspectivas éticas*, 9, p. 9-41.
- Mannheim, Karl. (1993[1928]). "El problema de las generaciones". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62. p. 193-200.
- Martínez Pizarro, Jorge. (2003). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*. Serie Población y Desarrollo N° 49. Santiago: CEPAL.
- Mayall, Berry. (2009 [2002]). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Glasgow: Open University Press-McGraw-Hill Education.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2011). Reglamento del Sistema Integrado de Subsidio Habitacional N° 1, "Aprueba Reglamento del Sistema integrado de Subsidio Habitacional y deroga el D.S. N° 40 de 2004 y el capítulo segundo del D.S. N° 174 de 2005, ambos de Vivienda y Urbanismo", 20 de enero de 2011.
- Pàmies, Jordi. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*, Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pavez Soto, Iskra. (2010). "Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio", *Enfoques*, 8 (12), p.27-51.
- Pavez Soto, Iskra. (2011). "Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile". Tesis Doctoral. Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pavez Soto, Iskra. (2012a). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si somos americanos: Revista de Estudios Transfronterizos. Vol. XII, núm. 1, pp. 75-99.
- Pavez Soto, Iskra. (2012b). "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología*, Departamento de Sociología, Universidad de Chile, núm. 27, pp. 81-102.
- Portes, Alejandro. (Ed.). (1996). *The new second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén. (2001). *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro, Landolt, Patricia, Guarnizo, Luis. (2003). "Introducción. El estudio del transnacionalismo: peligros latentes y promesas de un campo de investigación emergente". En: Portes, Alejandro et al (Coord.). *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo*. La experiencia de Estados Unidos y América Latina. México DF: FLACSO, p. 5-23.
- Portes, Alejandro, Fernández-Kelly, Patricia, Haller, William. (2006). "La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta". *Migraciones*, 19, p. 7-58.

- Portes, Alejandro, Aparicio, Rosa y Haller, William. (2009). *La segunda generación en Barcelona: un estudio longitudinal*. Barcelona: Universidad Pontificia de Comillas-Universidad de Princeton.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2010). *Desarrollo Humano en Chile 2010. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago: PNUD.
- Pumares, Pablo. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Qvortrop, Jens. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, 15, p.169-186.
- Qvortrup, Jens. (1994). "Childhood Matters: An Introduction". En: Qvortrup, Jens *et al* (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.1-23.
- Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. y Honig, Michael-Sebastian. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- REDMI. (2011). *Matriz de diagnóstico y propuestas de solución*. Santiago de Chile, inédito.
- Rojas Flores, Jorge. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI.
- Santamaría, Enrique. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Sassen, Saskia. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Madrid: Katz Editores.
- Smith, Robert. (2002). "Life Course, Generation and Social Location as Factors Shaping Second Generation Transnational Life". En: Levitt, Peggy y Waters, Mary. (Eds.). (2002). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, p. 145-167.
- Stefoni, Carolina. (2002). "Mujeres inmigrantes peruanas en Chile". *Papeles de población*, 33, p.118-145.
- Stefoni, Carolina. (2011). "Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante". En: Feldman-Bianco *et al* (Comp.). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: FLACSO-CLACSO-UAH, p. 79-109.
- Stefoni, Carolina; Acosta, Elaine; Gaymer, Marcia y Casas-Cordero, Francisca. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: OIM-Universidad Alberto Hurtado.
- Suárez, Liliana. (2006). "Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos transnacionales". En: Checa Olmos, Francisco; Arjona Ángeles y Checa Olmos, Juan Carlos. (Eds.) (2006) "*Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda.*" Barcelona: Icaria, p. 67-100.
- Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo. (2008). *Histories d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous i nadius*. Serie: Informes Breus N° 12 Immigració. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Suárez-Orozco, Marcelo, Suárez-Orozco, Carola y Baolian Qin, Desirée. (Eds.). (2005). *The New Immigration. An interdisciplinary Reader*. New York: Brunner-Routledge.
- Torres, Carmen. (2011). *Ciudadanía y protección de los derechos humanos de la población inmigrante en Chile. Sistematización proyecto "Soy Migrante, tengo Derechos"*. Santiago: Instituto de la Mujer.
- Unda, René. (2009). "Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina". En: Liebel, Manfred y Martínez, Marta. (Eds.). *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT, p. 203-223.
- UNICEF. (2012). *Nueva Institucionalidad de Infancia y Adolescencia en Chile: Aportes de la sociedad civil y del mundo académico*. Unicef: Santiago.
- Van Dijk, Teun. (2003). *Racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, María Elena. (2004). "Niños y niñas inmigrantes. Contexto general". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 93-101.
- Vergara, Ana; Chávez, Paulina y Vergara, Enrique. (2010). "Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago". *Polis*, N° 26.
- Wintersberger, Helmut. (1994). "La infancia moderna". En: *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Seminario Europeo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, p. 31-46

Páginas web y documentos digitales

- Ministerio del Interior. Departamento de Extranjería y Migración. (2012). *Estadísticas migratorias*. [en línea] <http://www.extranjeria.gov.cl/acc_integracion.html> [Consulta: 9 mayo 2012]
- Ministerio del Interior. Departamento de Extranjería y Migración. (2008). *Caracterización de la inmigración y política migratoria en Chile*. [en línea] <<http://www.incami.cl/archivosUpload/caracterizacion%20e%20instructivo%20politica%20migratoria%20septiembre%202008.ppt>> [Consulta: 5 mayo 2012].
- Ministerio del Interior. Departamento de Extranjería y Migración. (2009). *Informe Anual de Permisos Otorgados y Estimación de población de extranjeros en Chile a diciembre de 2009*. [en línea] <<http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%2008.pdf>> [Consulta: 3 mayo 2012].
- Ministerio del Interior. Departamento de Extranjería y Migración. (2010). *Estadísticas migratorias. Permanencias definitivas otorgadas por el Departamento de Extranjería y Migración periodo 1995-2009*. [en línea] <http://www.extranjeria.gov.cl/estadisticas_mig.html> [Consulta: 10 mayo 2012].
- Ministerio del Interior. Departamento de Extranjería y Migración. (2010). *Estadísticas migratorias. Permisos de residencia temporal otorgados por el Departamento de Extranjería y Migración periodo 2003-2009*. [en línea] <http://www.extranjeria.gov.cl/estadisticas_mig.html> [Consulta: 7 mayo 2012].
- Registro Civil e Identificación de Chile. *Estadísticas de nacimientos en Chile*. [en línea]

<<http://www.registrocivil.cl/Servicios/Estadisticas/Archivos/InscripcionesRCivil/inscrip.html>>
[Consulta: 8 mayo 2012].