

Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias

Children marked by Peruvian immigration: stigma, suffering, resistance

María Emilia Tijoux-Merino

Universidad de Chile, Chile / emiliatijoux@gmail.com

Abstract: The discrimination experienced on a daily basis by the children of Peruvian immigrants in Chile, as a result of the condition and origin of their parents, favors a socialization that fuses the stigma with the desire of integration, configuring thus a particular *habitus*. From a qualitative work, we preliminarily conclude that the racism included in this discrimination, hinders their insertion, at the same time however, it reinforces their desire to live in Chile.

Key words: peruvian immigration, discrimination, stigma, suffering, quotidian life, resistance.

Resumen: La discriminación que cotidianamente viven los niños(as) hijos de inmigrantes peruanos en Chile, como producto de la condición y el origen de sus padres, favorece una socialización que funde el estigma con el deseo de integración, configurando un *habitus* particular. Desde un trabajo cualitativo, concluimos preliminarmente que el racismo contenido en esta discriminación obstaculiza su inserción, pero al mismo tiempo refuerza su deseo de vivir en Chile.

Palabras clave: inmigración peruana, discriminación, estigma, sufrimientos, vida cotidiana, resistencias.

Introducción

El presente artículo corresponde a una continuidad de investigaciones anteriores realizadas en los campos de la infancia marginada¹ y de la inmigración peruana protagonizada por personas empujadas por la pobreza y/o la persecución política, en el mismo periodo que Chile se abrió a la democracia y a la estabilidad económica. Los inmigrantes, principalmente mujeres, llegaron solos para trabajar y luego trajeron a sus hijos/as o construyeron una familia. Debido a las complejas situaciones vividas por sus padres, los niños han debido enfrentar el rechazo, la discriminación y el racismo que los convierte hoy en día en actores singulares de sufrimientos que, pensamos, precisan ser develadas por ellos mismos.

Desde estas inquietudes por aprehender el punto de vista de los niños/as y a partir de una investigación en curso sobre la vida cotidiana de niñas y niños provenientes de la inmigración peruana,² este artículo plantea los objetivos de dar cuenta de los obstáculos que implica para ellos/as vivir en Chile, mostrar cómo suelen resistir a problemas que los superan y contribuir de este modo al campo de las ciencias sociales con evidencias que sirvan a las políticas públicas para que las vidas de estos inmigrantes peruanos sean menos traumáticas y sus niños puedan desarrollarse plenamente.

¿Cómo enfrentan la discriminación en Chile los niños(as) hijos de los inmigrantes peruanos? Es la pregunta que se busca responder desde una mirada comprensiva y una metodología cualitativa que posibilita la relación con la subjetividad y la interpretación que los niños otorgan a sus acciones. Los instrumentos utilizados son: observaciones a niños y niñas, entrevistas en profundidad a adultos, entrevistas en forma de conversaciones breves a los niños. Las observaciones que permitieron conocer los puntos de vista sobre el significado que tienen para los niños las formas y contenidos de lo social (Simmel, 1959) se hicieron en barrios, plazas de juego y calles aledañas a sus escuelas. La muestra comprende un total de 20 niños (10 niños y 10 niñas) en edades que fluctúan entre los 7 y 12 años, y 10 adultos que comprenden 5

1 Refiero, entre otros trabajos llevados a cabo con niños, a mi tesis doctoral en la Universidad París 8 que investigó las experiencias de niños y niñas trabajadoras: «Le vécu des enfants chiliens issus de milieux défavorisés travaillant dans la région Métropolitaine: Trajectoires et signification de leur travail» (2005).

2 Se trata del proyecto Fondecyt núm. 1110059, del cual soy investigadora responsable denominado: “Vida cotidiana de niños y niñas hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”.

padres y 5 miembros de la comunidad escolar. Las referencias a las entrevistas de los niños y los adultos que se incluyen al final del texto comprenden sólo aquellas citadas en este trabajo. En cuanto al análisis de los datos, se optó por un análisis de contenido pues permite formular inferencias reproducibles y válidas para aplicar a un contexto (Krippendorff, 1990) y examinar significados simbólicos de la información, incluso en contextos no lingüísticos que proporciona conocimientos y representaciones de los hechos estudiados.

Considerando que los padres u otros miembros adultos de la familia son quienes decidieron la migración que involucra a los niños y quienes entregan los elementos culturales que los hacen ser peruanos en Chile, se podría decir que los adultos permanecen todavía lejanos a las inquietudes de los niños sin lograr ingresar —al menos por ahora— en el modo en que éstos enfrentan sus problemas. Para efectos de este trabajo nos interesa particularmente lo que se produce entre los menores, especialmente *entre* los niños chilenos y los niños peruanos. De ahí que nos interese suspender —momentáneamente—, el análisis de la perspectivas de los adultos para centrarnos en lo que les ocurre a los infantes. Independientemente de los hechos provenientes de una historia y de una política que termina cruzando sus existencias, como los lazos que puedan o no atar con los demás en sus encuentros, niños y niñas expresan verbal o corporalmente las situaciones complejas que les toca vivir y diversos modos para resolverlas.

Para facilitar la lectura, el artículo se organiza del siguiente modo: en un primer momento damos cuenta de los principales elementos sobre la inmigración y particularmente de la inmigración peruana en Chile, describimos las dificultades de la vida y la inserción de los niños(as) y abordamos a la raza y al racismo para dar cuenta del problema de la discriminación en los espacios donde viven. En un segundo momento ingresamos a la construcción del habitus considerando lo que nos entregan las observaciones y el habla de los entrevistados, examinados ambos desde teorías trabajadas sobre el problema.

De la inmigración en Chile y la inmigración peruana actual a los niños y niñas que llegan desde Perú o nacen en Chile de padres/madres peruanos

Elementos generales sobre la inmigración en Chile

Las migraciones se han convertido en un fenómeno estructural, universal y profundamente acelerado (Castells, 1998) que ha provocado múltiples transformaciones en las sociedades contemporáneas. A diferencia de otros países

de la región, Chile no ha recibido grandes grupos de inmigrantes y su proporción se ha mantenido estable. En el siglo XIX y comienzos del XX llegan inmigrantes europeos respondiendo al llamado del Estado para colonizar el territorio. Este hecho ayuda a entender que la inmigración no haya sido vista como un “problema” para convertirse en objeto de una política permanente, pues el inmigrante europeo representa en ese momento el lado positivo de un mejoramiento “físico-racial”, al que se agregan cualidades (trabajadores, sacrificados, etc.) “deseadas” para los chilenos, frente al “indígena” que representa lo opuesto. Es un periodo en que la noción de progreso distingue formalmente el subdesarrollo del desarrollo “a la europea”, y la oposición entre civilización y barbarie heredada de la Conquista y la Colonia late fuerte en dicha ideología. Ahora bien, esta “falta” de política no significa “ausencia” de política, pues si consideramos que la política estatal puede definirse como un “conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O'Donnell, 1981: 14), las omisiones de una política clara y explícita por parte del Estado chileno también constituyen una política, ya que dan cuenta de una problematización del tema migratorio desde su invisibilización como cuestión “relevante” para la política. Esta práctica política basada en la omisión del Estado chileno es producto de un modelo de sociedad que se determina ideológicamente a partir de una historia particular, de un sistema político específico y un proyecto de dominación determinado (O'Donnell, 2004; Novick, 2008). Esto se demuestra en otros momentos de la historia política chilena cuando el Estado limita la inmigración (Jensen, 2008).³ Entonces el tema migratorio en Chile puede verse como una política estatal que depende de cada época histórica y de cómo se enfatiza u omite a la población inmigrante.

A partir de los años noventa hay un cambio en el patrón migratorio que coincide con el proceso de recuperación democrática y el crecimiento de la economía chilena. Los datos censales revelan que entre 1992-2002 el porcentaje de extranjeros residentes aumentaba en un 75% respecto a décadas anteriores (Jensen, 2008). A fines de 2009, Chile contaba con 352.344 extranjeros que representaban un aumento porcentual cercano al 72%, en comparación con el censo de 2002 (Martínez, 2011). Actualmente son 369.436 los que viven legalmente en el país, aunque el gobierno presume que para el Censo 2012 la cifra será mayor, debido a la cantidad de extranjeros que resi-

3 Jensen refiere que el Estado chileno fomentó en el siglo XIX la inmigración de europeos blancos y limitó la entrada (o regreso) de emigrantes y exiliados durante el periodo de la dictadura militar, limitación que zanjó la Ley de Migraciones del año 1975.

den de forma ilegal (*El Mercurio*, 2011). Sin duda Chile deviene un polo de atracción para los inmigrantes de la región, debido a la imagen que proyecta hoy como país desarrollado y exitoso para inmigrantes muy distintos a los que llegaron durante el proceso de formación de los Estados nacionales, que se presenta ante ellos “como un país diferente al resto de Latinoamérica, un país frío y de rasgos europeos que ha superado un pasado premoderno” (Larraín, 2001: 163).

Estamos frente a procesos migratorios protagonizados por una mayoría de inmigrantes latinoamericanos pobres que trae consigo la inquietante precariedad derivada de los efectos de la globalización: procede de poblaciones empobrecidas, indígenas y marginadas y forma parte de los flujos migratorios de expulsados por la pobreza o la persecución, en un marco geopolítico que a la larga, tiene rendimientos económicos observados en la importante cantidad de envíos de dinero a sus países de origen, las “remesas”, que representan la segunda o tercera fuente de cambio extranjero en los países emisores (Sassen, 2006). Entre estos inmigrantes, mayoritariamente están los peruanos,⁴ grupo poblacional que focaliza este trabajo, caracterizado por ser eminentemente laboral,⁵ segmentado y concentrado en el sector servicios: principalmente en los servicios domésticos para las mujeres y de construcción para los hombres. La encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional de 2006 muestra que una característica de la reciente inmigración es que la mayoría de los nacidos en el extranjero residentes en Chile son mujeres. Esto atañe al fenómeno mundializado de feminización de las migraciones que responde a problemas económicos de las mujeres inmigrantes en sus países de origen y a un deseo de mayor emancipación, pero también a un mercado laboral precario que se abre en los países receptores. Vale agregar (CASEN, 2006) que las personas de 15 años y más, nacidas en el extranjero que se encuentran en edad laboral, tienen un elevado promedio de escolaridad. Otros estudios constatan que la migración peruana en Chile suscita reacciones negativas y desde los noventa se especula sobre su magnitud (Martínez, 2003) y sus repercusiones a nivel del desempleo, el uso de servicios sociales (salud, educación) y otros problemas que pueda traer su llegada.

Chile promueve institucionalmente una política migratoria de fronteras abiertas (Stefoni, 2003), debido a que desde el siglo XIX no existen políti-

4 Según cifras recientes, entre los 10 principales países representados, los peruanos corresponden al 37% de la población inmigrante. Fuente: diario *El Mercurio*, domingo 25 de septiembre de 2011.

5 El Censo 2002 señala este alto componente laboral de la inmigración, que en el caso de peruanos y bolivianos sólo un 10% corresponde a menores de 15 años.

cas migratorias con contenidos racistas fundadas en distinciones biológicas. Aun así, una Ley de extranjería profundamente discriminatoria,⁶ de clara orientación policial y enfocada en el control y la seguridad del territorio, fue promulgada por la dictadura en julio de 1975 (Jensen, 2008; Stefoni, 2001).⁷ Algunos estudios de opinión (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2002) muestran una creciente valoración de la diversidad y la igualdad que apunta a un clima de tolerancia, pero en la medida que aumenta el flujo de inmigrantes resurge la intolerancia y la discriminación en las opiniones sobre situaciones concretas respecto a grupos y/o personas. Las actitudes hacia el racismo, la censura o la discriminación religiosa o sexual son rechazadas por más del 80% de la población, cuando se trata de preguntas generales y abstractas; pero las respuestas cambian ante situaciones donde el entrevistado pueda verse involucrado (PNUD, 2002: 249).

La sociedad chilena manifiesta rechazo ante los inmigrantes latinoamericanos y en particular hacia los peruanos, en una actitud que podría relacionarse con la “ausencia de una política migratoria, frente a una población cada día más mayoritaria, que permite y justifica en gran medida, acciones discriminatorias y expresiones xenófobas hacia los inmigrantes, sobre todo hacia aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad social” (Jensen, 2008: 3). El impacto múltiple de este fenómeno global en que participan la sociedad expulsora y una receptora que no tiene leyes claras de ingreso, residencia y laborales (Riquelme y Alarcón: 2008) abre la posibilidad a que los empleadores abusen y a que, por motivo de empleos de baja calificación, la imagen de los trabajadores inmigrantes se construya negativamente.

Los hijos que han venido con ellas(os), que han viajado con posterioridad o que han nacido en Chile, sufren las consecuencias de una negación anclada en la discriminación contra su comunidad y sus familias, lo cual compromete la imagen que tienen de sí mismos y de la comunidad chilena. Una superposición de percepciones negativas, temores y odios que se depositan en su *habitus*. Entonces, ser “hijo(a)” de inmigrante peruano se convierte en un estigma.

6 Decreto Ley núm. 1094. Establece normas sobre extranjeros en Chile. Diario Oficial núm. 29208, del 19 de julio de 1975.

7 Las iniciativas para una regulación no han tenido éxito (Proyecto de Ley sobre Migraciones de 1993 presentado en el Congreso y archivado en 1997). Actualmente un par de iniciativas están en trámite: el proyecto que establece medidas contra la discriminación, aprobado por la Comisión de Derechos Humanos del Senado en 2008 y el del Defensor del Ciudadano, ingresado en 2003.

Las niñas y los niños hijos(as) de inmigrantes peruanos

La situación específica de los niños(as) hijos de los inmigrantes peruanos en Chile aparece todavía como un fenómeno nuevo. Por razones de contingencia política y económica de la inmigración considerada como problema, la mayoría de las investigaciones versan sobre cuestiones que preocupan al Estado, al mercado, a la sociedad en general e involucran a inmigrantes adultos. Pasadas dos décadas, la inmigración ha aumentado, visibilizando el proceso de inserción social y escolar de los niños(as) que surgen como actores concretos. Entre los trabajos recientes, destaca el de Iskra Pavez (2010), quien examina la participación infantil y los derechos de las niñas y niños peruanos en los procesos migratorios, así como también su posición subordinada en la estructura generacional. Otro trabajo es el de Lorena Suárez (2010) sobre las interacciones cotidianas que se producen entre niños(as) inmigrantes y los niños(as) chilenos y la compleja inserción de los primeros en razón de las dificultades para enfrentar sus vidas cotidianas.

El Censo 2002 muestra que la mayoría de los extranjeros en Chile son jóvenes (entre 15 y 29 años). Los niños(as) con menos de 14 años corresponden a un tercer grupo numérico. Para el Ministerio del Interior hay cerca de 58.433 niños peruanos que representan el 10% de esa comunidad en el país, y en la Región Metropolitana (Martínez y Sauri, 2003) serían unos 35.000. Sin embargo, esta última cifra está sujeta a modificaciones debido a situaciones de ilegalidad de los padres o al hecho de que los niños adquieren la nacionalidad chilena. Por otra parte, la feminización de las migraciones ha acelerado las reunificaciones familiares. Las mujeres que dejaron en el Perú a sus hijos para trabajar en Chile señalan que la separación ha sido un hecho doloroso, traducido en un sufrimiento que ha continuado por años (Tijoux, 2007). Para otras, una vez que sus hijos llegan a Chile, la vida se hace difícil pues carecen de apoyo; deben confiarlos temporalmente a vecinos o amigos o dejarlos solos, y en ocasiones encerrarlos en la casa, lo cual dificulta su inserción social (Pavez, 2010). Hay también situaciones de mucha incertidumbre relacionadas con la ilegalidad de algunos inmigrantes, ya que el constante ocultamiento y la semiclandestinidad que involucra a todos los miembros de la familia terminan afectando al grupo y, por lo tanto, a los niños(as).

Es en los entornos de sus viviendas, del barrio y de sus escuelas donde los conflictos se observan con mayor frecuencia, principalmente durante los primeros años de vida en Chile, cuando los niños(as) no manejan los códigos de la vida cotidiana (Tijoux, 2008). Sus familias habitan en barrios cercanos al centro de la ciudad, como lo verifica el Censo 2002, el cual señala que el

78% se ha asentado en la Región Metropolitana. La falta de medios económicos los obliga a vivir en sectores vistos negativamente como los “barrios de inmigrantes”, con viviendas de bajo costo, donde los niños(as) comparten habitaciones precarias con sus padres, familiares y otros inmigrantes en situaciones de hacinamiento entre tensiones que dificultan su desarrollo, pues se borran los límites espaciales entre las familias y ello dificulta más a los padres la formación de hábitos (Huatay y Jiménez, 2010).

Lo más preocupante es que los niños(as) enfrentan ofensas, maltratos físicos y psicológicos desfavorables a su integración, que terminan influyendo negativamente en su estabilidad emocional (Stefoni *et al.*, 2008). A este respecto, la tercera medición realizada por la encuesta “Tolerancia y no discriminación” (2003) señala que en Santiago, el patriocentrismo y el rechazo hacia los peruanos alcanzan un nivel importante, especialmente cuando las preguntas se refieren al ámbito laboral. El estudio Imagen País (ORPAS-UBO 2008)⁸ respecto a Perú, arroja que el inmigrante peruano es visualizado básicamente desde estereotipos anclados en su origen racial, pobreza, desorden y delincuencia, representándolo como una amenaza al orden y la seguridad, y por lo tanto, estos estereotipos operan como la fuente de la discriminación hacia los peruanos.

A menudo los niños(as) experimentan sentimientos de abandono cuando por diversas razones (administrativas, de enfermedad de familiares u otras) los padres viajan al Perú y los tiempos en que éstos permanecen fuera de Chile no son claros. Asumidos por abuelos, parientes o amigos esperan con angustia la resolución de problemas que afectan a sus familias. Pero también se sienten abandonados cuando sus padres trabajan, pues deben quedarse solos y al regresar de la escuela deben ocuparse de labores domésticas como cuidar a los hermanos, preparar comida, ir de compras u otras tareas que ponen en peligro su seguridad, los parentalizan y les impiden jugar y estudiar (Tijoux, 2007).

En cuanto a sus derechos, sea su ejercicio, sea su vulneración, éstos se relacionan con la intolerancia chilena frente a la diversidad cultural y al temor de la ruptura de su homogeneidad (Pavez, 2010). Un estudio de UNICEF entregaba en el año 2004 el punto de vista de niños(as) inmigrantes que percibían negativamente sus propios rasgos, aquellos que los diferencian frente a los chilenos y los que relacionaban con su origen, sus rasgos y su color de piel, al mismo tiempo que expresaban una valoración positiva de las características corporales de los chilenos en desmedro de la percepción sobre sí mismos.

8 ORPAS: Observatorio Regional de Paz y Seguridad; UBO: Universidad Bernardo O’Higgins.

Respecto a la educación, Chile adscribe al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que reconoce el derecho a la educación de nativos y extranjeros (Mardones, 2006). Las nuevas normativas chilenas señalan que los hijos(as) de inmigrantes pueden incorporarse como alumnos regulares a la escuela, aun cuando sus padres no tengan su situación de residencia al día, los establecimientos deben facilitar su ingreso al sistema escolar para que sean aceptados y matriculados provisionalmente, conforme a lo que dispone el proceso de validación (Ministerio de Educación, 2005). La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias garantiza a todos los niños(as) la igualdad de trato y el acceso a la educación, y respecto a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1971) define a la discriminación como: “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (Comisión Nacional de Derechos Humanos, s.f.). Lo anterior implica que los niños(as) hijos de inmigrantes pueden incorporarse a la escuela en Chile.

La educación como proceso heterónomo de creación social del sujeto, a través de la imposición, la coacción y la disciplina, socializa a los niños(as) y con ello mantiene el orden social (Durkheim, 1902), ejercitándolos en el mantenimiento de lo establecido al formarlos como sujetos que han de obedecer mediante estrategias pedagógicas caracterizadas por el ejercicio del poder (De la Villa, 2008: 78). Dichas estrategias se dan desde un poder fáctico, instrumental y socioemocional, y se interiorizan a través de la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1970) y la praxis educativa. La escuela muestra en suma el funcionamiento de una sociedad determinada y es el lugar privilegiado para el desarrollo de los niños. Sin embargo, progresivamente deviene el fundamento de elaboraciones institucionales y legales de una educación formal que le asigna a la infancia un lugar específico en la estructura social, al segregarla de diversos ámbitos del mundo adulto (Alvarado, s.f.: 74).

Los niños(as) hijos de inmigrantes peruanos entran a escuelas que pedagógicamente trabajan según lo anterior, por y para el sustento de la sociedad chilena, pero deben vencer obstáculos vinculados con la escasa legislación y difusión de las normativas respecto al ingreso de los hijos de migrantes (Colectivo *Sin Fronteras*, 2004). A ello se agregan factores históricos, provenientes de antiguos conflictos entre chilenos y peruanos que inciden negativamente en las relaciones entre los niños(as). Se observa también una

carencia de institucionalidad sólida por parte del Ministerio de Educación y de los municipios que sostengan iniciativas como la de la Escuela República de Alemania, cuyo currículum binacional valora los encuentros con el “otro” cuando existe diversidad cultural (Poblete, 2006). Vemos entonces que aun cuando las reglamentaciones señalen la existencia de derechos y libertades, la discriminación opera en la vida de estos niños(as), cuyas existencias se ven transformadas negativamente provocando en ellos(as) múltiples sufrimientos sociales (Tijoux, 2008).

Tendemos a convencernos de que en la escuela no se ejerce poder en el sentido estricto de imposición, sino que sus prescripciones, prerrogativas, fines y mecanismos no son más que un posicionamiento “natural” que adoptamos libremente (De la Villa, 2008: 74). Sólo que cuando en la escuela chilena intentan insertarse niños(as) socializados en otros contextos socioculturales, se generan nuevas dinámicas, tanto en las salas de clase como en los espacios exteriores. La educación tradicional, ordenada en función de discursos, métodos y prácticas uniformadoras, tiende a negar la condición de una sociedad diversa culturalmente, promoviendo la generación de habilidades y capacidades para sólo funcionar adecuadamente en la cultura dominante (Poblete, 2006).

Discriminación y conformación de un habitus

De la “raza” y el “racismo”

El término “raza” deriva del latín *ratio* que significa orden cronológico, siendo utilizado para la clasificación de plantas y animales a partir de tipos morfológicos, según lo señala el naturalista sueco Linneo en su *Sistema Naturae* (1735) y destacándose su uso en la ganadería que busca conseguir la “raza pura” a partir de un trabajo de cruas controladas. En su acepción humana, la “raza” se asocia a teorías biológicas que, desde el siglo XIX hasta el III Reich, popularizaron la noción para jerarquizar “científicamente” a grupos de seres humanos. En 1855 Gobineau publica un ensayo que influirá en el “mito de la sangre” propugnado por el nacionalismo alemán: “La raza, el pueblo, está ligada a la sangre y no a la lengua” (Lacoue-Labarthe y Nancy, 1991: 61) y da origen al “racismo” que trabajarán autores como Vacher de Lapouge, Penka, Pöschke, Wilser, Woltmann, Chamberlain, y después de la guerra Rosenberg, Günther, entre otros, dando curso a una doctrina que en 1933 lleva al nacionalsocialismo a reconocer oficialmente la ideología de la raza (Romualdi, 2008).

El término “racismo” surgirá con las violencias nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Para Memmi (1994), es la valoración generalizada y definitiva de diferencias que un acusador aplica contra su víctima para justificar sus privilegios o su agresión. Para Todorov es un comportamiento y una doctrina que llama *racialismo* (Todorov, 1989: 113), con el fin de explicar la diversidad involucrada en el progreso cuando se asocia a la “pureza” de la raza blanca. Balibar lo define como “racismo sin razas” o *neorracismo*, doctrina que para él sustituye la categoría “raza” o “etnia” por la de “inmigrante”.

Barker (1981) examina al racismo desde la inmigración y sostiene que cada comunidad nacional no es sino expresión específica de la naturaleza humana que no es ni superior ni inferior, sino diferente. Y Taguieff (1986) caracteriza este neorracismo como *diferencialista*. Buscando comparar al neorracismo con un racismo más antiguo, Savater (1993: 24) afirma que ambas formas de racismo dan cuenta de una falsa visión *natural* del orden comunitario que racistas e hiperculturalistas proclaman como ideal de una colectividad “buena”, pues se trata de mantener o recuperar la “pureza” de la raza blanca.

Por otra parte, el racismo también genera “etiquetas raciales” (Appiah, 2000) que son expectativas o marcos regulatorios respecto a cómo debe actuar una persona, provocando efectos sociales y psicológicos en sus proyectos de vida. El racismo en suma refiere a “doctrinas o ideologías que postulan la existencia de una correlación necesaria, de carácter causal, entre determinadas características físicas, biológicas, sean éstas cuales fueren, y ciertos rasgos culturales, de carácter intelectual y moral” (Aranzadi, 1991: 5). O bien, a la “presunción de que los otros son *inherentemente* inferiores o desagradablemente diferentes en sus características, capacidades o comportamientos mentales o morales” (Powell, 1992: 3).

El racismo necesita designar a un “extranjero” para despreciar, condenar, separar o destruir, y este extranjero, a su vez, “marca” el distanciamiento con los chilenos (Simmel, 1908). De este modo, el extranjero no deseado deviene “visible” y a partir de esa visibilidad que lo deja ver desde su color, su talla, su modo de caminar, de hablar y moverse en los espacios donde transita, operan múltiples reflejos identitarios de los chilenos, que se revelan en actos y gestos de desconfianza, vigilancia y temor desplegados, a partir de sentimientos que construyen el miedo colectivo (Tijoux, 2002). El desprecio, el odio y los resentimientos se focalizan en estas figuras específicas de la diferencia cristalizadas por estos niños(as) que surgen como diferentes aun cuando vienen de un país cercano, como sucede con un Perú exotizado, fotografiado, “turistead”, visitado, para ser contado como trofeo (Tijoux, 2008).

Los niños que hemos entrevistado sienten su origen como el componente coartador de su inserción en Chile, como un fardo que les pesa cuando se oyen nombrar en él: “peruano, peruana”, repetido al infinito como una injuria. Entonces buscan deshacerse de ese peso: a) como una carga que no entienden, a través de una demostración de acercamiento: “A mí me gusta jugar con ellos pero no sé por qué no quieren y cuando voy me llaman, y después me dicen que no, y yo vuelvo y me dicen que no, que no quieren estar conmigo” (L.); b) como un sentimiento de ira: “Me da rabia, rabia, porque no me encuentro tan negra como dicen los niños, hay otros chilenos más negros que yo y ellos creen que son tan blancos” (S.); c) como una identidad chilena que tal vez borraría la marca: “Tengo carnet de identidad chilena y siempre lo muestro, se lo muestro a todos y también a la profesora pero se ríen y se ríen y se burlan” (I.); d) como un dolor de ser lo que es y como culpa: “Tú eres chola, chola peruana me dicen” (...) “y cuando le digo a mi mamá lo que me pasa, ella se enoja conmigo porque lloro” (M.). Su piel se vuelve la enemiga que la descubre y la viste por debajo de cualquier ropaje.

La escuela, la calle, el barrio, la ciudad son espacios de socialización fundamentales que se convierten para ellos(as) en lugares de conflicto, de peligro que reducen su horizonte de desplazamiento. Los hemos observado desplazarse por calles específicas, evitando zonas que detectan como conflictivas, pues “ahí se juntan los niños que nos molestan” (L.). Los hemos visto también en esas mismas ocasiones buscar con la mirada a alguna persona adulta que los proteja, pero cuando hemos entrevistado a los profesores, éstos dicen que no pueden intervenir. Probablemente han quedado sometido a la normalización lograda por la repetición de actos que terminan en una moral hecha costumbre que los “hacen bajar los brazos”: “Usted comprenderá que no puedo hacer mucho, los niños pelean con los niños de otros países. Pero esto pasa todos los días, ya casi nos acostumbramos, y: ¿Qué quiere que haga? Cada día llegan más niños de Perú, de Ecuador, de Colombia y si los insultan, bueno, ellos también los insultan y así a lo mejor se las arreglan entre ellos” (entrevista a profesora).

El *habitus*, según Bourdieu, genera comportamientos que incorporan en los sujetos distintas reglas durante el proceso su socialización, determinando la matriz de representaciones y acciones dadas en distintos contextos, pues es un sistema de disposiciones duraderas donde la fuerza de la infancia deja huellas permanentes. Los niños(as) enfrentados a la inadecuación entre el contexto objetivo y la apreciación subjetiva, respecto a lo que les ocurre cotidianamente (“¿por qué me pegan?”, señala I) cuando las disposiciones más fijas y las menos modificables experimentan una situación donde quedan desfasa-

das, viven cambios repentinos que les impiden darse cuenta de las ocasiones objetivas de una situación y pueden quedar completamente herméticos ante la evolución de un contexto, sin entender nunca la posición que tienen allí.

No obstante, la repetición de estos hechos puede tener diversos efectos, pues las observaciones mostraron que algunos terminan por prepararse para enfrentar físicamente los golpes, otros buscan permanecer alejados de los grupos y otros inventan razones para no asistir a la escuela. P., una madre peruana, señala: “Tiene que aprender a vivir acá, yo no puedo estar todo el tiempo con él diciéndole cómo se comporte. Tiene que aprender y no estar llorando”.

En estas situaciones el *habitus* tiene la utilidad de mostrar diversas socializaciones en distintos momentos de la vida que además lo conforman. El *habitus* se construye según la apropiación singular que los niños(as) hacen de las referencias colectivas operadas a través de sus experiencias particulares.

Durante la infancia, la capa primaria del *habitus* se procesa en arquetipos y representaciones colectivas articuladas en sistemas de oposiciones binarias (hombre/mujer, curvo/recto, joven/viejo, alto/bajo, campo/ciudad, etc.) que distinguen los sexos, el tiempo, la talla, el lugar, etc. Todo un resultado de prácticas domésticas donde participan los padres o la familia, sea peruana, sea mixta, sea extensa, compuesta por parientes cercanos y/o amigos venidos de Perú en condiciones similares, en el hacer cotidiano de múltiples actividades en el hogar (cocinar, jugar, recordar, comunicarse), de la interiorización de roles y funciones familiares, la capa de socialización primaria se particulariza en la infancia y se administra por vía familiar.

El *habitus* secundario es administrado por vía escolar a través de los juegos, la enseñanza de materias, de roles, costumbres y disciplinamiento de sus cuerpos bajo órdenes cotidianas que buscan reproducir el orden de la sociedad. Y aunque los agentes familiares y escolares no reproduzcan del mismo modo estas costumbres, entre estos dos marcos integradores se produce un acuerdo tácito para la enseñanza de valores comunes –chilenos– que “todos” los niños deben conocer, aprender y luego reproducir. En otras palabras, se trata de todo un trabajo de identificación y de reproducción donde interiorizan la realidad objetiva y reproducen las categorías que han percibido. Su práctica hace existir lo que perciben, y de ese modo exteriorizan lo que se ha interiorizado (Bourdieu, 1970).

En este proceso los niños participan en la construcción de lo que son y lo que devendrán, y desarrollan la propensión a un “sí” mismo posible. Aprenden por su cuerpo: “Lo que se aprende por cuerpo, no es algo que se tenga, como un saber que se puede tener ante uno, sino algo que se es” (Bourdieu,

1980: 123) y crecen para conseguir la autonomía (relativa) que posteriormente desarrollan en la capa secundaria de su habitus. Para que devengan autónomos entonces es indispensable que las trayectoria de sus vidas cotidianas, donde cada acontecimiento, acción, interacción, experiencia, en la que sedimenta su habitus “haya materializado la memoria” (Bourdieu, 1980: 91), que luego perpetúan en sus prácticas.

A partir de los relatos y las observaciones, los hemos visto expuestos a un maltrato continuo que podríamos entender como una producción de estigma producida por actores concretos, como el Estado y la sociedad. Durante los encuentros cotidianos (Goffman, 1963) se tiende a repartir a los individuos en determinadas categorías, y cuando un hijo de inmigrante peruano se presenta ante el mundo chileno, porta en sí los atributos negativos adjudicados a sus padres. Y aunque el estigma que porta no exista “en sí”, está presente por el hecho de haber surgido de los lazos tejidos entre los atributos personales de un chileno(a) y los estereotipos que lo señalan a él, aun siendo un niño(a), como un inmigrante-peruano. Ese estigma lo hace desacreditable y será desacreditado cada vez que se revele (Goffman, 1963).

Para estos niños(as), no saber cómo serán acogidos en los espacios que frecuentan, los mantiene inseguros en una representación que los obliga a controlar rigurosamente su Yo de todo lo que pueda traicionarlos (Goffman, 1970). Sus interacciones con los chilenos son angustiosas, y el estigma deviene en la primera razón de sus inquietudes, pero también deben cuidar el manejo de la relación con sus padres y con sus pares. Es así como un mismo niño (Y.), según la situación, puede: a) rechazar su origen: “En la escuela a veces no me gusta ser peruana porque me tratan mal”; b) aceptar su origen: “De todos modos yo soy peruano y en el Perú hay cosas buenas que acá no conocen”; c) cuidarse frente a su familia: “En la casa me olvido que a mi mamá le gusta que yo sea peruano, siempre se me olvida y yo sé que ella está triste por eso” (Y.) En este punto, observaciones realizadas durante las recreaciones de una escuela muestran que pasan de un discurso a otro con el propósito de evitar dificultades. De cierto modo intentan ser chilenos y peruanos al mismo tiempo, y ser uno u otro según la situación y la rutina en la que estén involucrados.

Lo anterior no evita ni reduce la violencia de los maltratos. Son “peruanos”. La discriminación opera contra ellos independientemente de su voluntad de pasar inadvertidos. Como si hubiese un imaginario racista del cuerpo (Le Breton, 1992) que muestra la “raza” como un gigantesco clon que incesantemente se repite de uno a otro. Quienes discriminan rechazan completamente una historia, una singularidad, una identificación del nom-

bre y apellido, de gustos y deseos. Continuamente nombrados por su origen, los niños(as) devienen “peruanos(as)” en tanto son hijos de inmigrantes y al igual que sus padres *desaparecen* como personas tras la palabra “peruano” que contiene características físicas, relacionadas con la historia racial de la dominación: “cholo, indio, negro” y calificativos morales discriminatorios: “ladrón, alcohólico, delincuente, ignorante, etcétera”.

Entonces cada vez que un chileno(a) *dice* “peruano(a)”, *pronuncia* la palabra que nombra al otro y como si fuese mágica, ésta despliega un repertorio de imágenes, ideas, historias, temores, valores, etc., para supuestamente “decir todo” sobre quien ha nombrado(a). Los niños(as) no entienden: “Me voy al patio con mis amigas a un lado donde siempre estamos porque ahí estamos más lejos. Me da rabia porque no sé por qué a uno le pegan” (S.) El estigma funciona negativamente para estos niños(as) y se cristaliza en un proceso que niega a uno y “acepta” al otro. La diferencia chilena se construye en el revés de lo que niega: blanco no-indio, origen occidental, honesto, sobrio, educado, inteligente para que funcione como identidad única, proveniente de la distinción que opera positivamente para un ella/él chileno, y negativamente para la otredad del peruano(a). El chileno(a) que maltrata, niega o excluye tiene frente a sí alguien “de afuera” para odiar, y para asegurar una huella significativa de sí, tiene que salirse de sí para devenir sí y buscar la encarnación provisoria para asegurarse.

Los niños(as) hijos de inmigrantes peruanos en Chile, aun pequeños, devienen en ese *otro* construido en el sufrimiento de ser quienes son: *hijos-de* que enfrentan insultos, miradas reprobatorias, miradas compasivas. Pero este es un proceso donde se modifican sus respuestas para negociar verbalmente o violentamente espacios de juego y disponer de otro modo los capitales culturales para ganar un lugar y evitar problemas. Con todo, los niños(as) hijos de inmigrantes peruanos inventan maneras de hacer frente a la discriminación: se expresan abiertamente para legitimar sus presencias, negocian con sus pares chilenos, se ocultan cuando se ven expuestos a violencias, se muestran en grupo para pelear (Observaciones, Barrio Yungay, 2010).

A su corta edad representan la “otredad” que intentan explicar los discursos nacionalistas que promueven la construcción de un otro indígena en oposición a la blancura imaginada de Chile (Larraín, 2001). Estas representaciones sociales los construyen como seres distintos, y reconstruyen una posición

9 Plantear así esta afirmación: “de afuera”, refiere a la extranjería del inmigrante. Porque también “se odia” a los niños mapuche, a los de sectores marginados, a los que cometen infracciones, etc. Pero la condición de extranjero de los inmigrantes peruanos pareciera “auto-rizar” el odio.

de dominio chileno que permite rehacer una identidad nacional en términos de superioridad frente a los peruanos, especialmente después de la Guerra del Pacífico. La construcción del nacionalismo chileno en este contexto es parte de un instrumento político que consolida una idea de nación (Quevedo y Zúñiga, 1999). Es así como hechos vinculados al imaginario histórico, que desprecia a los peruanos como “perdedores” de una guerra, se convierten en verdaderos “principios” enarbolados por los mismos niños chilenos contra ellos, como un viejo triunfo que han aprendido y que repiten.

Políticamente el racismo que desprende la discriminación puede verse como una ideología sin sujeto sostenida en una idea de “raza” que no permite excepción, porque su objetivo es dar cuenta de una fatalidad “biológica” que se manifiesta en diferencias físicas —reales o imaginarias—, que justifican la diferencia moral, social y de clase de los seres humanos.

Elementos para una conclusión

Los niños(as) hijos de inmigrantes peruanos experimentan la discriminación racista por parte de los chilenos como producto de la condición y el origen de sus padres. Esta discriminación favorece un proceso de socialización donde se mezclan elementos tan distintos como el estigma que resulta del proceso de estigmatización donde interactúan con los chilenos y su deseo de integración resultante de las condiciones objetivas que les presenta Chile como país donde residen.

Un *habitus* particular estaría configurándose, pero pienso que no es posible todavía definirlo porque se precisa conocer y comprender las modalidades de su estructuración, ingresando en elementos subjetivos aun ocultos en la historia de la inmigración de los padres. También falta por develar los sentimientos y los actos de los chilenos(as) que discriminan, más allá de juicios superficiales sobre sus conductas, y conocer las significaciones que le otorgan los niños(as) chilenos a la discriminación contra los niños(as) peruanos.

Pero también se precisa trabajar en la incidencia que tienen los espacios sociales y los agentes particulares donde los niños(as) residen, se desplazan y estudian. A este respecto, la escuela es un espacio privilegiado de este trabajo de búsqueda e indagación, pues en ella pasan varios años de sus vidas construyendo un *habitus* secundario. Por ahora la pregunta que planteamos: ¿Cómo enfrentan la discriminación en Chile los niños(as) hijos de los inmigrantes peruanos?, se responde aún parcialmente.

Claramente, los niños(as) sufren una estigmatización que dificulta su entrada a la sociedad chilena, estigmatización asociada con estereotipos

fundados en características corporales y culturales, ligadas a la condición racial. “El procedimiento de discriminación por el que pasan involucra un ejercicio perezoso de la clasificación pues se vincula a rasgos fácilmente identificables para imponer una versión reificada del cuerpo. La presencia del otro se subsume bajo la de su cuerpo. Él es su cuerpo. La anatomía es su destino” (Le Breton, 2002: 76). Este proceso de racialización los posiciona en un sistema de jerarquía racial que justifica su acceso diferenciado a recursos sociales, los cuales son supuestamente para todos, como ocurre con la escuela que parece querer abrirles la puerta sólo para acceder a empleos precarios, de “inmigrantes”.

En otras palabras, los niños(as) deben soportar el racismo, como un “modo de ser” de los chilenos, el cual implica la valoración generalizada y definitiva de diferencias que justifican privilegios o agresiones (Memmi, 1994): “Los estereotipos se transforman rápidamente en estigmas, en signos fatales de defectos morales o de pertenencia a una raza” (Le Breton, 2002: 82). Ser hijos(a) de un inmigrante más que una condición o una cualidad sería un atributo, algo que se aplica desde afuera como *estigma* (Goffman, 1963).

La descalificación simbólica y la estigmatización en sus barrios y sus escuelas son obstáculos que los condenan a permanecer fuera del juego social y el origen que tanto los señala como “indígenas”. J. C. Mariátegui lo analizaba desde un punto de vista económico y de clase, invalidando explicaciones étnicas o culturales. Este problema permanece en los niños(as) peruanos como consecuencia de una condición de servidumbre provocada por la explotación y la dominación productoras de miseria (Mariátegui, 1928).

Los niños(as) devienen en el triste referente de la formación de los Estados nacionales modernos, son el “otro”, presentado como inferior. Chile parece haberlos inventado, para que pueda funcionar una ideología nacional armada en diferencias que terminan por impedir que estos pequeños actores se establezcan y se inserten. Su figura trae a cuestras la frontera, como un lugar donde se acuña la diferencia que proviene del lado negativo, a través del cual los chilenos sí pueden ser reconocidos para poderse afirmar (Espósito, 1999). Pareciera que la producción de este “otro” convoca la alteridad que recompone las tantas fallas del lazo social, ya debilitado o deshecho entre los mismos chilenos. Entonces, este extranjero(a), enemigo (Brossat, 1998), delimita con mayor claridad el lazo comunitario de una política moderna que consiente el principio de identidad, el cual termina fortaleciendo la comunidad.

En este marco de una otredad negada, hemos identificado los elementos que mostramos y que los niños(as) extraen de sus experiencias infantiles recursos para adaptarse, limitando su exposición a medios desconocidos y sin necesariamente tener conciencia, evitando el contacto con la información

que cuestione aquella con la que han armado su representación del mundo. Sus experiencias vitales, determinantes en su socialización, les dejan una huella más duradera, forman sus esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, es decir, un habitus que como producto de su historia generará prácticas a partir de su paso o de su residencia en Chile, y hará también su historia individual y colectiva.

¿Podrán resistir? Esta posibilidad podría residir en una cierta libertad que los determinara siendo sujetos en sí y para sí, en la capacidad que tuviesen de objetivar su propia condición que los hiciera plenamente “sujetos”, sólo si por mediación de un trabajo reflexivo logran identificarse con ellos mismos y con sus historias tal cual ellas han acontecido, con el propósito de controlar su posición y disposición frente al mundo.

Bibliografía

- Alvarado Merino, Rosa (2006), “La infancia como unidad de análisis en la historia” en *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología*, tomo I, Lima: IFEJANT.
- Aranzadi, Juan (1991), “Racismo y piedad. Reflexiones sobre un judío y un chimpancé”, en *Revista Claves de Razón Práctica*, núm. 13, julio, Madrid.
- Appiah, Anthony (2000), “Racial Identity and Racial Identification”, en *Theories of Race and Racism*, New York: Routledge.
- Barker, Martin (1981), *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*, Londres: Junction Books.
- Balibar Etienne, Wallerstein Emmanuel (1991), *Raza, nación y clase*, México: Siglo XXI.
- Baeza, Manuel Antonio (2008), *Mundo real, mundo imaginario social*, Santiago: Ril.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1970), *La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Le sens pratique*, París: Minuit.
- Brossat, Alain (1998), *Le corps de l'ennemi. Hyperviolence et démocratie*, París: La Fabrique.
- Castells, Manuel (1998), “La era de la información. Economía, sociedad y cultura”, en *El poder de la identidad*, vol. 2, Madrid: Alianza.
- Censo 2002. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Durkheim, Emilio (2002), *La educación moral*, Madrid: Morata.
- Espósito, Roberto (1999), “Enemigo, extranjero, comunidad”, en Cruz, Manuel (comp.), *Los filósofos y la política*, Madrid: FEC.
- Goffman, Erving (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (1970), *Ritual de interacción*, Buenos Aires: Ediciones Tiempo contemporáneo.

- 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*, Chile: OIM, Programa Andino para la Dignidad Humana, PROANDES.
- Jensen, María (2008), "Inmigrantes en Chile: La exclusión vista desde la política migratoria chilena", en *Temáticas migratorias actuales en América Latina: remesas, políticas y emigración*, ALAP, Brasil: Trilce.
- Krippendorff, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lacoue-Labarthe, Philippe y Nancy, Jean-Luc (1991), *Le mythe nazi*, París: Editions de l'Aube.
- Larraín, Jorge (2001), *Identidad Chilena*, Santiago: LOM.
- Le Breton, David (1992), "Notes sur les imaginaires racistes du corps", en *Des visages. Essai d'anthropologie*, París: Métailié.
- Le Breton, David (2002), *Signes d'identité. Tatouage, piercings et autres marques corporelles*, París: Métailié.
- Mariátegui, José Carlos (1985), "El problema del indio. Su nuevo planteamiento" [1928], en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Lima: Biblioteca Amauta.
- Marzano, Michela (2007), *Dictionnaire du corps*, París: PUF.
- Martínez, Jorge (ed.) (2011), *Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques*, Santiago: CEPAL.
- Memmi, Albert (1994), *Le racisme*, París: Gallimard.
- Novick, Susana (2008), "Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso (1876-2004)", en *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*, Novick, Susana (comp.), Buenos Aires: Catálogos CLACSO.
- O' Donnell, Guillermo (2004), "Notas sobre la democracia en América Latina", en *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Nueva York: PNUD.
- Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1981), "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en *Documento G.E. CLACSO*, vol. 4, Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Nosotros los chilenos. Un desafío cultural*, Santiago: PNUD.
- Poblete, Rolando (2006), *Intervención educativa en contextos multiculturales, Escuela República de Alemania: Educando sin fronteras*, Tesis doctoral, Departamento de Antropología Social y Cultural, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Powell, Thomas (1992), *The Persistence of Racism in America*, Lanham, Md: University Press of America.
- Quevedo, Nayareth y Zúñiga, Jimena (1999), *Palabras mestizas: el discurso en la prensa chilena frente a la actual inmigración peruana*, Tesis de grado, Facultad de Periodismo, Chile: USACH.

- Riquelme, Jorge y Alarcón, Gonzalo (2008), “El peso de la historia en la inmigración peruana en Chile”, en *Revista Polis*, núm. 20, Chile: Universidad Bolivariana.
- Sassen, Saskia (2006), “La formación de las migraciones internacionales. Implicaciones políticas”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 27, México: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Savater, Fernando (1993), “La heterofobia como enfermedad moral”, en Arias Inocencio (*et al*), *Racismo y xenofobia. Búsqueda de las raíces*, Madrid: Fundación Rich.
- Simmel, Georg (1984), “Digression sur l’Etranger” [1908], en Grafmeyer y Joseph, *L’École de Chicago*, París: Aubier.
- Stefoni, Carolina (2001), *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile*. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas, Santiago: FLACSO.
- Stefoni E., Carolina (2003), *Inmigración Peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*, Santiago: Universitaria Chile, FLACSO.
- Stefoni, Carolina (2005), “Migración en Chile”, en *Revista Colección Ideas*, núm. 59, Santiago: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Stefoni, Carolina (2008), “Gastronomía peruana en las calles de Santiago y la construcción de espacios transnacionales y territorios”, en *Las Migraciones en América*, núm. 1, Buenos Aires: Catálogos.
- Stefoni Carolina, Acosta Elaine, Gaymer Marcia, Casas-Cordero, Francisca (2008), *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión*, Chile: Universidad Alberto Hurtado y OIM.
- Suárez, Lorena (2010), *La construcción de las identidades en la interacción entre niños y niñas inmigrantes y chilenos de la Escuela República de Alemania*, Tesis Magíster en Psicología, Universidad de Chile, dirigida por M. E. Tijoux, Santiago.
- Tijoux, María Emilia (2002), *Morderse la lengua y salir adelante. La dificultad de ser peruano en Chile*, París: Cuadernos del ALHIM.
- Tijoux, María Emilia (2007), “Peruanas inmigrantes en Santiago. Un arte cotidiano de la lucha por la vida”, en revista *POLIS*, núm. 18, Santiago: Universidad Bolivariana.
- Tijoux, María Emilia *et al.* (2008), “Transformaciones de la vida cotidiana de los inmigrantes peruanos que habitan en Santiago: relaciones familiares e invención de existencias transnacionales”, Valencia: CEIMIGRA.
- Todorov, Tvezan (1989), *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*, París: Seuil.
- Zavala, Ximena y Rojas, Claudia (2005), “Globalización, procesos migratorios y estado en Chile”, en *Migraciones, globalización y género en Argentina y Chile*, Santiago: CECYM. REPEM.

Recursos electrónicos

- De la Villa, María (2008), “Poder disciplinario y educación: Aproximación foucaultiana desde la Psicología Social”, en *Revista Athenea Digital*, núm. 13, Barcelona: Universidad

- Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo> [11 de marzo de 2011].
- Encuesta CASEN (2006), *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, Ministerio de Planificación, Santiago de Chile. Disponible en: [//www.mideplan.gob.cl/casen/publicaciones](http://www.mideplan.gob.cl/casen/publicaciones) [10 de enero de 2011].
- Mardones, Pablo (2006), *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial*. Informe final: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional Becas CLACSO. Disponible en: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/mardones.pdf [10 de enero de 2011].
- Martínez, Marta y Sauri, Gerardo (2003), *El Espacio Social de la Infancia. Infancia como construcción de alternativa*. Reseña Curso Internacional de Verano. Disponible en: http://www.uam.mx/cdi/childwatch2006/pdf/barin_delliinuy.pdf [20 de junio de 2011].
- Miles, Robert (1989), *Racism and Migrant Labour*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Pavez, Iskra (2010), “Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile”, en *El Observador*, Santiago: SENAME. Disponible en: www.sename.cl/wsename/OBS6/ [18 de junio de 2011].
- Romualdi, Adriano (2008), “La desigualdad de las razas de Gobineau”. Disponible en: <http://www.centrostudilaruna.it> [18 de junio de 2011].
- Taguieff, Pierre André (1984), “Les présuppositions définitionnelles d'un indéfinissable: le racisme”, en *Mot les langages du politique*. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1984_num_8_1_1141 [12 de septiembre 2012].

Entrevistas

- L. (Anónimo) (2010). Niño peruano. Entrevista personal, Santiago.
- S. (Anónimo) (2010). Niña peruana. Entrevista personal, Santiago.
- I. (Anónimo) (2010). Niño peruano. Entrevista personal, Santiago.
- M. (Anónimo) (2010). Niño peruano. Entrevista personal, Santiago.
- J. (Anónimo) (2010). Niño peruano. Entrevista personal, Santiago.
- Anónimo (2010). Entrevista profesora. Entrevista personal, Santiago.
- Anónimo (2011). Entrevista a madre peruana. Entrevista personal, Santiago.

María Emilia Tijoux Merino. Investigadora y docente de la Universidad de Chile, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Encargada de Relaciones Internacionales del Departamento de Sociología. Coordinadora del Núcleo de Investigación Sociología del cuerpo. Sus líneas de investigación son: Sociología del cuerpo, Sociología del *habitus* y problemas de la dominación social. Publicaciones recientes: “Negando al ‘Otro’. El constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile”, en *Mujeres inmigrantes*

en Chile. ¿Fuerza de trabajo o mujeres con derechos?, Ediciones Alberto Hurtado, Santiago de Chile (2011); “Chile 2010: De un encierro al otro. Nada que celebrar”, en *Rebela Revista brasileira de estudos latino-americanos*, vol. 1, núm. 1 (2011). Disponible en: <http://rebela.edugraf.ufsc.br/index.php/pc/index>; “La vida en un hilo o un Estado de mentira”, en *El terremoto del Bicentenario*, Editorial LOM, Santiago, Chile (2010).

Recepción: 06 de marzo de 2011.

Aprobado: 08 de noviembre de 2011.