

La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy

Rolando Poblete y Caterine Galaz
Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis),
Ámbito de Investigación y Difusión Maria Corral, Chile
rolovalpo@hotmail.com; catygava@yahoo.es

EMIGRA Working Papers núm.3
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

La presente comunicación pretende poner de relieve los procesos sociales que han llevado a que durante el desarrollo de Chile como Estado Nación, haya cristalizado una cierta imagen de uniformidad social como forma de integración comunitaria, marginando en ello a diferentes grupos que se apartaban de los parámetros considerados de normalidad (principalmente los referentes indígenas y sectores populares de la vida política y social). A partir de estos procesos, surgirá una cierta idea de “identidad chilena”, noción grupal cerrada, hegemónica y afiliada a caracteres nacionalistas, que se reproducirá socialmente a través de las diversas instituciones y discursos oficiales.

En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil para promover la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos, con aquello que se alejaba de la norma: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños indígenas, imitación de modelos europeos, entrega de contenidos que no guardaban relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado. La homogenización a través de la educación permitía así consolidar la construcción de un “ciudadano tipo” dentro del grupo social, excluyendo o normativizando otras autoidentificaciones que se alejaran de los propósitos de la construcción nacional. La “asimilación” pasó a ser la tónica de las diversas políticas públicas, configurando un discurso ideológico respecto de lo que se consideraba ser un/a “buen/a chileno/a”.

Este complejo escenario que se ha configurado en la construcción del estado nacional chileno a través del tiempo, es el que han encontrado algunos grupos migrados que han llegado a este país, especialmente peruanos, transformándose actualmente en la figura de subalternidad y alteridad por excelencia. Y si bien en diversos momentos de su historia social, el país impulsó políticas de inmigración, cabe destacar que siempre se caracterizaron, aunque no explícitamente, por una cierta priorización de origen nacional: los procesos de recepción de inmigrados europeos y las facilidades para adquirir los mismos derechos ciudadanos que cualquier nacional, resultan evidentes. El Estado no sólo ha actuado por razones económicas, sino que también ha planteado criterios de selección cultural e incluso a veces racial que han influido considerablemente en el conjunto de las relaciones interpersonales.

Palabras clave / Keywords: inmigración, identidad, educación

Cómo citar este artículo: **POBLETE, R. Y GALAZ, C.** (2007) “La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy.” *EMIGRA Working Papers*, 3 . Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **POBLETE, R. Y GALAZ, C.** (2007) “La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy.” *EMIGRA Working Papers*, 3 . Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y ciudadanías. Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Introducción

La presente comunicación pretende poner de relieve los procesos sociales que han llevado a que durante el desarrollo de Chile como Estado Nación, haya cristalizado una cierta imagen de uniformidad social como forma de integración comunitaria, marginando en ello a diferentes grupos que se apartaban de los parámetros considerados de normalidad (principalmente los referentes indígenas y sectores populares de la vida política y social). A partir de estos procesos, surgirá una cierta idea de “identidad chilena”, noción grupal cerrada, hegemónica y afiliada a caracteres nacionalistas, que se reproducirá socialmente a través de las diversas instituciones y discursos oficiales.

En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil para promover la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos, con aquello que se alejaba de la norma: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños indígenas, imitación de modelos europeos, entrega de contenidos que no guardaban relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado. La homogenización a través de la educación permitía así consolidar la construcción de un “ciudadano tipo” dentro del grupo social, excluyendo o normativizando otras autoidentificaciones que se alejaran de los propósitos de la construcción nacional. La “asimilación” pasó a ser la tónica de las diversas políticas públicas, configurando un discurso ideológico respecto de lo que se consideraba ser un/a “buen/a chileno/a”.

Este complejo escenario que se ha configurado en la construcción del estado nacional chileno a través del tiempo, es el que han encontrado algunos grupos migrados que han llegado a este país, especialmente peruanos, transformándose actualmente en la figura de subalternidad y alteridad por excelencia. Y si bien en diversos momentos de su historia social, el país impulsó políticas de inmigración, cabe destacar que siempre se caracterizaron, aunque no explícitamente, por una cierta priorización de origen nacional: los procesos de recepción de inmigrados europeos y las facilidades para adquirir los mismos derechos ciudadanos que cualquier nacional, resultan evidentes. El Estado no sólo ha actuado por razones económicas, sino que también ha planteado criterios de selección cultural e incluso a veces racial que han influido considerablemente en el conjunto de las relaciones interpersonales.

Este carácter de priorización de origen nacional está marcado implícitamente por rasgos racistas y clasistas que se evidencian en el trato dado a personas inmigradas de zonas más próximas, como el caso de los peruanos: conflictos históricos no resueltos y una absurda animadversión que encuentra eco en los discursos políticos y sociales de todos los sectores, han permitido alimentar un creciente descontento hacia la presencia de este colectivo. De esta manera, las escuelas que reciben a niños y familias peruanas, tienden a reproducir las mismas pautas de comportamiento de homogenización, impidiendo tanto el acceso como la integración de ellos en redes sociales que les permitan generar mejores formas de acogida.

Sin embargo, en esta comunicación queremos evidenciar -basándonos en datos concretos de algunos estudios desarrollados sobre estos temas (Poblete, 2007)¹- que, cuando de por medio hay una voluntad explícita por convertir a la escuela en un lugar

¹ La referencia es a una investigación realizada en escuelas de la comuna de Santiago, en Chile, y cuyo objetivo fue conocer los procesos educativos y dinámicas relacionales de los/as estudiantes peruanos/as y chilenos/as.



de encuentro, haciendo visible la diferencia y utilizándola como recurso para el aprendizaje, las posibilidades para la integración mutua resultan mucho mayores. La educación intercultural, en tal caso, podría ser una buena estrategia para lograr objetivos que apuntan a la promoción de relaciones entre personas con procedencia diversa, de una manera más democrática y solidaria. Una educación intercultural que permita pensar la identidad como una construcción en proceso, con fronteras flexibles y fruto de negociaciones cotidianas; en definitiva, una educación que posibilite sistemas no monoculturales y que ajuste las diferentes contribuciones socioculturales de las diversas personas que se concertan en un espacio concreto.

I. El sueño de la “homogeneidad”

1.1 Estado-Nación e Identidad

En términos generales, se podría decir que Chile es un país que ha vivido históricamente bajo la ilusión de la homogeneidad cultural desde su consolidación como nación, fruto de un proceso general de independencia en el continente americano. La tónica de las nuevas comunidades estuvo marcada por el carácter nacionalista como una forma de autoafirmación identitaria cultural frente a lo que había sido el poder hegemónico de las monarquías conquistadoras durante varios siglos. A partir de allí, las diferentes instituciones sociales creadas para la libre determinación de la república -en el curso de su devenir social, como dijimos, desde el mismo proceso de independencia- han ido cristalizando y legitimando cierta idea de “uniformización sociocultural” que se mantiene hasta hoy, en forma paralela a lo acaecido en otras naciones latinoamericanas.

Marginados los indígenas y otros grupos populares de la vida social y política, el Estado nacional creyó resuelta la problemática que generaba la presencia de formas culturales que no calzaban con la imagen de un país moderno. La política de utilización de mano de obra barata, como también la explotación y marginación social de los grupos indígenas y de los grupos mestizos no oligárquicos, que se desarrollaba en el tiempo colonial por parte de los respectivos virreinos y capitanías generales en América Latina, no fue abolida con el estreno de los nuevos estados nacionales y, en muchos casos, la marginación de estos grupos pasó a ser amplificadas y homologada a sinónimo de “atraso”, “no modernidad” o “incivilización”, teniendo siempre como norte y modelo, a Europa. Este énfasis en procesos de exclusión de ciertos sectores sociales dentro de la nueva sociedad chilena se justifica en el esfuerzo político del nuevo estado por establecer mecanismos legales y socioculturales de “chilenización”.

Un claro ejemplo de este esfuerzo de homogenización cultural se desarrolla después que Chile ganara la Guerra del Pacífico, obteniendo con ello una de las zonas más ricas en recursos minerales de Bolivia y Perú. Van Kessel, nos señala que “el interés político que cobró Tarapacá (luego de la conquista de 1879), las actividades militares y administrativas desplegadas por el gobierno de Chile, y la envergadura de la empresa salitrera organizada en la franja costera por una nueva elite minera-financiera-comercial chilena en combinación con tecnología y capitales europeos, obligaron a las comunidades aymaras a un nuevo retroceso, condenando su población al dilema entre la incorporación al proletariado o el repliegue (...) en la montaña, sin tener acceso a otros ecosistemas”. (Van Kessel, 1980). Una situación similar ha debido enfrentar el pueblo mapuche a partir de la usurpación de sus tierras ancestrales desde la colonia y luego como parte de una política del Estado chileno.

En efecto, desde el siglo XIX en adelante, hubo un esfuerzo institucionalizado por crear una identidad sólida que caracterizara al grupo mayoritario como “nación”, uniforme bajo todo punto de vista y coherente con aquellos designios que los grupos dominantes estimaban como necesarios para el desarrollo del país. De esta manera, lo aceptado socialmente como “chileno” comenzó a tener fuertes vinculaciones no sólo culturales, sino prácticas a partir de ideas exportadas de cierta clase económica emergente, que siempre tuvo a Europa como modelo. La conjunción de intereses políticos (sobre todo en el período posterior a 1879), por el mantenimiento de las fronteras nacionales y la consolidación como república, sumado a intereses económicos de las nuevas elites económicas nacionales y los capitales extranjeros que llegaban, trajo como consecuencia también un proceso de enculturación, muchas veces forzada, y de marginación social o subalternización de cierto sectores sociales: indígenas, proletariado, campesinado, mujeres, etc.

Este proceso de “chilenización” se llevó a cabo a través de diferentes medios: la legislación y control constante tanto administrativo como de coerción desde la capital chilena; la escuela como instrumento de transmisión de los valores considerados como “típicamente” chilenos; la imposición para todos los ciudadanos del servicio militar obligatorio donde se transmitían las ideas básicas nacionalistas y el respeto a la patria; la integración, subordinada social y económicamente, tanto de indígenas como de otros sectores empobrecidos a través de la diversas empresas económicas nacionales como internacionales que se asentaron a través de territorio (especialmente en las provincias nortinas de Tarapacá y Antofagasta); y la asimilación idiomática (uso exclusivo del castellano y veto a otras lenguas) y de tradiciones culturales (persecución explícita o implícita de signos sociales y culturales que se alejasen del nuevo modelo de ciudadano).

Si bien este proceso de “chilenización” fue una política desarrollada a través de diversas instituciones sociales (estado, nuevos mercados, medios de comunicación emergentes, etc.), una de las principales en este proceso fue la tarea llevada a cabo a través de la escuela. Por ejemplo, ya antes de la independencia existía el proyecto de enseñanza básica para el Sur andino por parte de la capitanía española de Chile. En 1777 había una escuela en San Pedro de Atacama con la intención de consolidar el proceso de pacificación indígena, donde la base era el estudio de la lengua castellana y la doctrina cristiana y, ante el hecho de que sus alumnos en su mayoría fuesen indígenas o descendientes de indígenas, se les prohibió el uso de otro idioma en la escuela. Este proceso continuaría después de la consolidación de la independencia del país, y sobre todo, con la consolidación territorial y limítrofe de Chile después de la guerra del pacífico en 1879. A partir de allí, se conjuga la primera política educacional de expansión a todo el territorio nacional, sobre todo de educación primaria obligatoria, multiplicándose los centros de instrucción en zonas de gran afluencia de personas indígenas (primando la instrucción homogénea según el modelo francés). Ramon i Folch destaca que este proceso se acelera a partir de 1920, especialmente en la zona nortina donde existe una importante población de origen aymará que se mueven entre Perú, Bolivia y Chile. (Ramon i Folch; 2004). Ya para 1975 existían 34 escuelas rurales primarias en la zona del Loa, reduciendo el analfabetismo castellano, pero a la vez, marginando el uso de otras lenguas locales. Siempre este proceso de enculturación a los ideales de “homogeneidad chilena”, estarán asociados a criterios económicos. En este sentido, Van Kessel enfatiza respecto del proceso acaecido en el norte de Chile que “la alfabetización, la castellanización y la enseñanza técnica corresponden a un intento



general de modernizar la economía agropecuaria”, de acuerdo a los intereses de las nuevas clases dominantes. (Van Kessel, 1980).

Por otra parte, a partir de 1900 se establece el servicio militar obligatorio - institución que se mantiene hasta nuestros días, pese a los diversos esfuerzos de los gobiernos democráticos por flexibilizarlo- que presenta las mismas características de asimilación de la población que estuviese fuera de esta norma de homogenización social: el uso de la lengua castellana como única referencia, respeto a valores patrios que no se vinculan con las herencias de las diferentes tradiciones que coexisten en el territorio; respeto a valores morales heredados de una visión católica tradicional y defensa del territorio frente a “posibles” enemigos, con la consiguiente consolidación del imaginario xenófobo frente a naciones colindantes (Perú, Bolivia y Argentina).

Muchas de estas políticas y estrategias nacionalistas se mantienen, en diferente grado, a través de la historia social de este país; incluso, evidenciándose hoy algunas de estas bases en las formas de concebir la democracia y los valores aceptados socialmente. Sin embargo, tal como cualquier otro grupo social, Chile tiene una amplia heterogeneidad a nivel cultural, social, político y económico que se percibe en todo su desarrollo histórico. Más claramente, no existe una versión única de la “identidad chilena” que agote todas las posibles dimensiones y contenidos que actualmente se conjugan en el territorio: se puede palpar la pluralidad discursiva y extradiscursiva que conforma una cierta “identidad flexible”, que ha estado marcada por factores militares, raciales, psicosociales, la presencia hispánica, la influencias de otras zonas de Europa, la misma cambiante cultura popular, la influencia católica esencialista, e incluso, la versión neoliberal de las últimas décadas.

De esta manera, creemos que lo que se considera como “lo chileno” es producto de un proceso de construcción social que ha ido cristalizando desde las posiciones hegemónicas y del ejercicio práctico de distintas instancias de poder, en una visión homogénea de la sociedad que, en definitiva, reduce la riqueza de la diversidad de esta comunidad.

1.2 Historia e identidad

En los diversos discursos de identidad presentes en la historiografía de Chile, se evidencia esta idea “esencialista” que ha alimentado la ideología de la homogeneidad de este supuesto “ser chileno”, que en la práctica cotidiana es mucho más diverso de lo que se cree. De hecho los tópicos que suelen señalarse como ejes históricos de esta supuesta “chilenidad” –el carácter sobrio, el espíritu de los héroes independentistas, el ethos cultural barroco, la idiosincrasia hispano-católica- suelen mostrar pobremente la versatilidad de las características identitarias de las personas que conviven actualmente en este territorio.

Esta noción de identidad chilena como algo fijo, no variable y homogéneo a través del tiempo, viene siendo alimentada desde los albores de la creación de Chile como nación. De hecho, una de las principales bases de la actual idea identitaria chilena, encuentra ya expresiones en el sistema político oligárquico de Chile, desarrollado entre 1830 y 1890 –conocido como “régimen portaliano”- que tenía como objetivo asegurar la paz interna y establecer un sistema político firme frente al resto de Estados nación emergentes en el continente americano. Este periodo estuvo marcado por el ejercicio del poder de una pequeña clase dentro del conjunto de la sociedad chilena, la exclusión sistemática de disidentes o de la oposición (incluido la pacificación de personas



indígenas), limitación de derechos de sufragio, y predominio de una violencia simbólica frente a todo lo que considerase que se alejaba de la correcta “lealtad a la patria”. A partir de los primeros años de existencia como nación, los valores que predominaban en esta oligarquía política -que controlaba no sólo el poder administrativo sino económico de la nueva nación- se basó en la ideología llamada “portaliana”, cuyo modelo de sociedad queda bien claro en las palabras del mismo Portales, quien después estará brevemente a cargo de las tareas de gobierno: “la democracia que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud... La república es el sistema que hay que adoptar; pero ¿sabe cómo yo la entiendo? Un gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes. Cuando se hayan moralizado, venga el gobierno completamente libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos”. (Ernesto de la Cruz 1936-1937).

El régimen portaliano tendrá dos consecuencias importantes no sólo para la política chilena, sino para la sustentación y difusión de esta cierta identidad sociocultural chilena homogénea: por un lado, la formación de una clase de hombres conservadores que actuarán en diferentes esferas de poder (política, militar, eclesial, académica y económica) hasta muy después de la muerte de su líder, difundiendo sus principales ideales y también las ideas conservadoras extranjeras provenientes principalmente de la lectura reaccionaria a los excesos de la revolución francesa, difundidos a través de la academia y la educación. Por otro lado, la consolidación de uno de los ejes sostenedores de esta máquina: el principio de autoridad y obediencia, con su consecuente lucha –a veces explícita y otras, velada- contra lo que se apartase de la norma, haciendo alusión permanente al “gobierno obedecido, fuerte, respetable y respetado, eterno, inmutable, superior a los partidos y a los prestigios personales”. (Ramon i Folch; 2004).

Por otra parte, cabe destacar que con el tiempo, la entrada del liberalismo a Chile como al resto de Latinoamérica, marca una clara inflexión en este proceso político y de difusión moralista conservadora. Si bien es cierto que en los nuevos procesos políticos acaecidos a partir de 1920, la administración se abre a nuevas libertades sociales y derechos para algunos grupos sociales que antes estaban marginados (tanto a nivel político pero especialmente económico); se sigue conjugando esa libertad con la idea de “orden” (un orden social ya no en manos ni de la corona, ni de la aristocracia chilena, ni del clero basado en el Rey, la sangre o Dios; sino supeditado a una nueva clase bajo el principio de capacidad laboral). Este orden socioeconómico, se sustentaba entonces en cierto mantenimiento de algunos de los valores culturales de la sociedad tradicional chilena pero mezclados con aquellos que garantizaran el objetivo económico del progreso (y por lo tanto, la subordinación de ciertos grupos sociales para llevar a cabo esta empresa).

Estos son sólo algunas pinceladas de, lo que creemos, han sido los casi doscientos años de vida independiente de Chile y que no han hecho más que reafirmar esta idea de uniformidad, esta ilusión que se alimenta con el discurso político que no reconoce la diversidad presente en nuestra sociedad ni menos la visualiza como recurso para la generación de relaciones más democráticas y solidarias. Se ha privilegiado esta construcción de “visión común”, invisibilizando las particularidades, e incluso, considerándolas nocivas al proyecto Nación. Como sociedad se ha negado la presencia



activa y visible de las diferencias, condenando al ejercicio de una ciudadanía de segunda categoría a indígenas, minorías sexuales, algunos sectores proletarios, e incluso a las mujeres. A lo largo de su historia, el país a la vez que fortalecía su conformación nacional, generaba procesos de exclusión que tendrían como correlato la emergencia de actores sociales “subalternos”, no sólo por su posición económica y social, sino también por sus rasgos culturales. Y el modelo a imitar siempre aparecía afuera y dentro: el afuera, más allá del mar, en Europa –y en las últimas décadas en Estados Unidos-; y el adentro, en Santiago, la actual capital, que desde los primeros tiempos de Chile como República, asumía un papel de modelo de civilización nacional.

1.3 Homogenización e inmigración

Actualmente esta idea de homogenización sociocultural sigue siendo producida y reproducida a través de las tradicionales instituciones sociales, a las que se suma, multiplicando su efecto, el impacto de los medios de comunicación social y la extensión casi total de la educación a todos los niveles sociales. Y es, a este complejo escenario chileno, al que han llegado últimamente algunos grupos migrados -especialmente peruanos en las últimas décadas- generando relaciones sociales que convierten a las personas migradas en la figura de subalternidad y alteridad por excelencia.

Precisamente, uno de los colectivos que mayor impacto y visibilidad ha alcanzado en el último tiempo en Chile es el de las personas peruanas. El crecimiento de este grupo entre los períodos 1992-2002 ha sido cercano al 400%, lo que indica un claro incremento en su presencia, que según los datos aportados por el CENSO de población del año 2002 llegarían a cerca de 40.000 personas. Por otro lado, Stefoni (2002 y 2003), y López (2004) sostienen que el grupo de peruanos/as en Chile podría llegar a 60.000 y más, de los cuales el 63% corresponde a mujeres y el 47% a hombres. Sin embargo, en un artículo reciente publicado en el diario “El Comercio” de Lima, se afirma que el total de peruanos/as en Chile alcanzaría a las 85.000 personas. Este último dato deja en evidencia la dificultad de establecer con exactitud el número total de personas extranjeras en Chile y su desagregación por nacionalidad. En todos los casos, habría que sumar un número indeterminado de población en situación irregular.

Algunas de las características que definen a este colectivo son:

- Lugar de origen: la mayor fuente de emigración se ubica en las ciudades de Trujillo (30%) y Chimbote (20%) (Mujica, 2004) y quienes provienen de tales lugares no residieron previamente en Lima, es decir, vinieron directamente a Chile.
- Formas de ingreso al país: en términos formales, las modalidades de entrada a Chile por parte de los/as inmigrados/as peruanos/as se detallan como sigue: visa de turista (76%); visa sujeta a contrato (5%); refugiados políticos (4%).
- Lugar de residencia: de acuerdo a diversos estudios (Mujica, 2004; Stefoni, 2003; Martínez, 2003), más del 78% de las personas inmigradas peruanas se han radicado en la región metropolitana, especialmente, en la comuna de Santiago, Recoleta e Independencia. Comunas como Las Condes, Lo Barnechea y Vitacura también concentran población peruana debido a que son demandantes de servicio doméstico.

- Edad: la mayor parte de los/las ciudadanos/as asentados/as en Chile se encuentran en edad económicamente activa. El rango comprendido entre los 20 y 35 años concentran a más del 58% de los/as residentes.

Actualmente, las personas participantes de este proceso migratorio se encuentran en la fase de reunificación o reagrupación familiar. La mayor parte de los padres y madres ingresaron a Chile entre los años 1997 y 1998, y más del 70% de sus hijos e hijas lo hizo a partir del 2003. El promedio de disgregación es de cinco años con las consecuencias en todos los niveles que ello implica. Las proyecciones indican que este proceso se incrementará con el paso del tiempo.

II. Migración peruana y educación

2.1 Diversidad y currículum

La mayor presencia de niños/as peruanos/as en Chile, debido al proceso de reunificación o reagrupación familiar comentado anteriormente, ha generado una mayor demanda de servicios educativos en las escuelas. Sin embargo, las cifras señalan que el 9,7% de este grupo, no tiene matrícula en ningún establecimiento educacional, debido a la ausencia de documentos legales del país de origen que certifiquen tanto la identidad como el grado al cual pueden ingresar (Colectivo sin Fronteras, 2005). Desde el año 2005, existe una normativa flexible en cuanto a la presencia de estudiantes extranjeros/as en las aulas chilenas, que en lo sustantivo señala lo siguiente²:

- Los hijos e hijas de personas inmigradas podrán incorporarse como alumnos regulares a la educación básica y media chilena, aun cuando sus padres no tengan su situación de residencia al día. La situación de residencia de los padres no puede ser causal para impedir el derecho a la educación de los hijos.
- Las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos y las alumnas inmigradas puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar.
- Este grupo deberá ser aceptado y matriculado provisionalmente en los establecimientos educacionales, conforme lo dispone el proceso de validación contemplado en los artículos 7° y 8° del Decreto Supremo de Educación N° 651, de 1995.
- Para estos efectos, será suficiente requisito que el postulante presente al establecimiento una autorización otorgada por el respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad.
- Mientras estas personas se encuentren con “matrícula provisoria” se considerarán como regulares para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación de los/las alumno/as de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia en condición de Estudiante Titular, conforme lo dispone la Circular N° 1179, de

² Cfr. MINEDUC (2005) Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo. [En línea] Página Web http://600.mineduc.cl/mensajes/p_noti.php?id=15 [Consulta 10 de Octubre de 2005]



28 de enero de 2003, del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior.

Esta normativa permite el acceso a la escuela para los hijos e hijas de personas migradas, sin embargo, esto no necesariamente garantiza que los procesos educativos se realicen en un marco de respeto a su identidad, ni menos se promueva la integración efectiva a través de estrategias educativas interculturales. Por el contrario, el sistema educativo nacional se caracteriza por su profunda homogeneidad y su marcado etnocentrismo, que se traducen en una oferta curricular uniforme que niega la diversidad inherente a nuestra sociedad.

El currículum, como mensaje transmitido por la escuela, tiene una fuerte apuesta por la selección y organización de la “cultura”, vale decir, “no es un proceso azaroso y neutro, sino que intencional, que compromete una visión de hombre y sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente.”³ Pues bien, esta mirada intencional del currículum implica que se desenvuelve sin atención a las condiciones culturales que definen el contexto concreto de los centros educativos, sino a través de discursos centralizados y uniformes que tienen finalmente un sentido etnocéntrico que “ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro.”⁴

Y ese es un ámbito dentro del cual se expresa la marginación de la vida cotidiana de la “diferencia”, anulándola o simplemente negándola en aquello que se constituye como mensaje “oficial” y “válido” a ser transmitido por la escuela. Se trata de entender que la mayor parte de los establecimientos niegan en sus prácticas cotidianas la diversidad manifiesta al interior de ellos.

Sin embargo, cuando los centros educativos se transforman en un lugar de encuentro que hace visible la diferencia, las posibilidades para la integración mutua son mucho mayores y permiten albergar esperanzas en la construcción de relaciones mucho más solidarias entre diversos. Y esto es precisamente lo que se busca exponer en lo que sigue, a partir de la presentación de la forma en que una escuela en particular trabaja con sus estudiantes chilenos/as y peruanos/as.

2.2 Escuela República de Alemania

La Escuela República de Alemania está ubicada en la calle Libertad, en el casco oriente del tradicional, barrio Yungay de la comuna de Santiago, sector que actualmente es reconocido públicamente como “colonia de personas peruanas” debido a la gran cantidad de inmigrados que se han asentado en la zona.

Es parte de la jornada escolar completa (JEC)⁵ y también es beneficiada con el Programa de Salud Escolar; Programa de Alimentación Escolar y Programa de Inglés Intensivo. También implementa talleres extraescolares de expresión artística, ecoturismo, manualidades, deportes y reforzamiento pedagógico.

³ Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultural en América Latina*. Santiago, PIIE, pág. 9.

⁴ Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE, pág. 11.

⁵ La JEC es una de las iniciativas impulsadas por la reforma educativa y que implica el desarrollo de mayor número de horas destinadas a la educación de los estudiantes.



Cuenta con una matrícula de 385 estudiantes (al año 2006), de los cuales 85 son de origen peruano (22% aproximadamente), repartidos en todos los niveles (vale decir, de prekinder a octavo básico). De los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, es el que mayor cantidad de niños/as peruanos/as atiende. Precisamente, este fue uno de los temas que se indagó en la investigación que presentamos: las explicaciones posibles en torno a la alta concentración de estudiantes.

Resulta llamativo que en una sola escuela se concentren tantos/as niños/as peruanos/as, existiendo otros establecimientos en las cercanías que también podrían responder a tal demanda educativa. Por eso, a través de una encuesta aplicada a los padres y madres de nacionalidad peruana, se les consultó acerca de los motivos que explican su preferencia por esta escuela. Las respuestas fueron las siguientes:

Las redes: un 47% de los padres y madres encuestadas señala haber llegado a la escuela por recomendación de algún grupo de amigos o familiar. Esto pone en evidencia la existencia de redes de colaboración y cooperación entre las personas migradas peruanas, que se utilizan para efectos de lograr una mejor instalación en el país de acogida.

- a) La escuela del barrio: de los padres y madres encuestadas, un 33% afirma que el motivo principal por el cual llegan a la escuela, es debido a que está en el barrio en el cual habitan. Si se compara con el porcentaje anterior (47%), queda claro que la razón central son las redes y no necesariamente la cercanía del centro.
- b) Recomendación de las autoridades: sólo un 14,2% indica que fueron las autoridades (municipales y ministeriales) las que les recomendaron el centro. Este dato pone en evidencia dos temas: por un lado, que las familias se apoyan principalmente en la información que aportan las redes de compatriotas y, por otro, que las familias en general no acuden a las autoridades gubernamentales o municipales para resolver sus problemas.
- c) Los derivados: un grupo no cuantificado de estudiantes es el que llega debido a que fueron “derivados” desde otro establecimiento a la Escuela República de Alemania. Es el caso de quienes debido a la falta de certificados o papeles que permitan regularizar su situación son enviados a este establecimiento ya que allí son acogidos en forma independiente a su situación o estatus legal.

De acuerdo a estos datos, es claro que la forma de llegada de las familias a la escuela está mediada por el acceso a las redes sociales de cooperación y solidaridad entre personas inmigradas. La pregunta que se formula en tal caso es qué es lo que transmiten las redes, cuál es la información que se entrega entre las familias y les permite optar por este centro y no por otros que también están en las cercanías.



2.3 Por qué un proyecto de integración mutua

La mayoría de las escuelas de Santiago que reciben estudiantes extranjeros, al menos dentro del sistema de educación pública, no realizan ningún tipo de acción tendiente a promover una mejor integración mutua entre todos los miembros asistentes a la escuela. Por el contrario, el marcado carácter uniforme del currículum y la reproducción de los discursos etnocéntricos -que caracterizan a esta sociedad- en los establecimientos educacionales, impiden que los estudiantes de grupos diversos se sientan acogidos en un sistema que no reconoce ni respeta sus diferencias. De hecho, no existen mayores cuestionamientos acerca de estos temas y la forma en que las escuelas podrían (o no) cumplir un rol en tal sentido.

Por eso precisamente es llamativo el caso de la Escuela República de Alemania, en tanto ha iniciado una serie de acciones tendientes a la integración de sus estudiantes peruanos/as. A la base de este proceso está la convicción de que la diferencia cultural permite el enriquecimiento de las personas. Esto señala un cambio respecto de lo observado a nivel de los otros establecimientos e incluso en la misma sociedad, en tanto es patente una actitud de no hacer visible la diferencia, de ocultarla y anularla porque se piensa que es perjudicial tanto para la mantención de los valores patrios como para el desarrollo integral de los infantes. Como sostiene su director:

“La biculturalidad, el hecho de haber dos culturas es importante para el colegio porque nos nutrimos de eso. Es un aporte importante para nosotros eso, así que no sé, yo creo que estamos recontentos con los cabros... como colegio sí, porque hemos... bueno al ver que llega tanto peruano nosotros también tuvimos que adaptarnos un poco a esta diversidad cultural.”

En este relato se expresa la apertura a la diferencia que se traduce en el reconocimiento del “otro”, la persona inmigrada, como un aporte más que una amenaza, lo cual incentiva las acciones de la escuela. A la vez, queda clara la disposición de adaptarse a la diversidad que supone la presencia de los/as estudiantes peruanos/as y modificar, en parte, estructuras tradicionales fuertemente arraigadas en la educación nacional. Los motivos que explican esta opción están vinculados a convicciones de tipo ético y político:

“Un concepto valórico del colegio es del cristianismo, aún cuando este es un colegio laico, pero bueno, a nuestros alumnos les hemos ido haciendo ver que Chile también pasó por momentos difíciles⁶... haciéndoles ver que Chile pasó también por una severa crisis en que muchos chilenos tuvieron que emigrar a otros países, países lejanos, tuvieron que encontrarse con otras raíces culturales y para ellos no fue fácil, entonces lo que le inculcamos mucho a los niños acá en un comienzo que también así como muchos chilenos emigraron a otros países, también nosotros tenemos que aceptar ahora que la situación se ha ido revirtiendo en la parte social, la parte política, lo que es la seguridad y nosotros también seamos acogedores con los niños peruanos.” (Director Escuela República de Alemania).

También existe una mirada estratégica en relación al proceso de acogida que habla de la sostenibilidad del sistema educativo municipal. En términos concretos, el

⁶ La referencia es al golpe de estado de 1973 y el consecuente proceso de exilio que vivieron numerosos compatriotas.

dinero recibido por la subvención que entrega el municipio por cada estudiante matriculado, no alcanza a cubrir los numerosos gastos de personal, de operación y otros. Por eso, las mermas en matrícula tienen una clara incidencia en los aportes monetarios que reciben las escuelas, de manera que aquellos establecimientos que disminuyen su número de alumnos, deben proceder a eliminar cursos, reducir los gastos en personal, etc.

“Nosotros tenemos que afirmar nuestra matrícula, aquí en el fondo hay un problema mayor que es el problema de la matrícula, imagínese que yo no tuviese estos 80 alumnos peruanos, tendría 2 cursos menos, me significa también dos profesores menos, baja la cantidad de matrícula, la comuna de Santiago en general bajó la matrícula de toda la comuna, en este colegio subió entre otras porque era el mayor de alumnos de aquí del sector, los alumnos son de aquí del sector y los peruanos también viven en el sector, entonces nosotros tenemos que acoger...Yo siempre les digo a los colegas que ellos nos están pagando el sueldo.” (Director Escuela República de Alemania).

Todos los aspectos mencionados como argumentos para la promoción de las acciones de integración mutua, tienen sentido en tanto ponen en el centro del debate el tipo de liderazgo que ejerce el equipo directivo y los docentes en los establecimientos educativos. Porque en la medida que los líderes de la escuela tengan un rol activo que se transmita como política institucional, lograrán que todos los estamentos puedan asumir como fin común el mejor trato hacia las personas inmigradas y la promoción de cambios que tiendan a constituir la escuela como un centro intercultural.

2.4 Las acciones de integración mutua

En este apartado intentamos presentar y describir algunas de las acciones más notorias que realiza la escuela República de Alemania para generar una mejor integración comunitaria. En todas ellas lo que se hace patente es la voluntad de mostrar la diversidad cultural, de hacerla explícita y darle cabida dentro del espacio cotidiano para promover mejores relaciones entre los/as estudiantes peruanos/as y chilenos/as. Se trata, en este caso, de estrategias que han alcanzado notoriedad tanto en el interior de la escuela como fuera de su ámbito de acción directo. Ello no obsta para que en su cotidianeidad se ejecuten otras tanto o más significativas.

“Sabido de la discriminación social que se produjo, nosotros empezamos a crear condiciones de acogida para estos niños y niñas, de tal forma que supieran que aun estando lejos de su territorio y las problemáticas que debieron enfrentar, éramos capaces de hacerlos sentir bien.” (Director Escuela República de Alemania).

Muchas de las estrategias utilizadas por esta escuela tienen un sentido inédito en los centros educativos del país y desafían los más tradicionales discursos en torno a la constitución de lo que se considera como ser nacional, el amor a la patria y la defensa de valores fuertemente arraigados en esta sociedad: cantar un himno patrio que no es el propio, izar una bandera extranjera frente a todos los/as estudiantes de la escuela, celebrar la independencia del Perú y utilizar aspectos culturales distintivos de los países vecinos como fuente y recurso de aprendizaje; son actos que no son habituales y que generan amplias resistencias.



Por eso lo que hace esta escuela es excepcional en el marco del sistema educativo nacional, más todavía porque quienes se hacen “visibles” son las personas peruanas, con toda la carga que supone una historia difícil signada por conflictos políticos que mueven a patriotismos y nacionalismos exagerados, y que se alimentan cotidianamente desde el discurso político y mediático.

Las escuelas son permeables a los discursos y las prácticas que ellos llevan implícitas, que los reproducen abiertamente porque no existen mecanismos formativos que impidan su expansión. El sistema homogéneo y el temor a la diferencia de quienes son parte activa de él, configuran un escenario en que las condiciones de posibilidad para acciones inclusivas son casi inexistentes. Por eso, cuando el director de esta escuela señala que –“*sabiendo de la discriminación que se ha producido en nuestro país con la llegada de los peruanos*”- están interesados en generar acciones para que los hijos e hijas de personas inmigradas se puedan sentir bien; logran dar un paso significativo, acotado a su ámbito de acción, es cierto, hacia la abolición de los discursos y prácticas que ponen en evidencia el profundo temor a la diferencia y la presencia de los extranjeros, específicamente, de los países vecinos.

III. El análisis curricular

Las actividades descritas tienen un fuerte impacto a nivel del currículum. Aquí la referencia es a los aspectos que la escuela como institución ha entregado, aunque, en estricto rigor, se trata de mensajes que cuentan con el respaldo de todo el aparato organizacional.

Si el análisis se centra a partir de lo que ocurre en el espacio definido como “currículum explícito o formal”, necesariamente debiera transitar por aquellos elementos que a modo de conocimiento válido transmite la escuela y sus estamentos. Este concepto alude a un tipo de pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes (Bernstein, 1990).

La definición ubica en el centro el tipo de pedagogía que la escuela abiertamente expone a sus estudiantes. Para el caso que nos ocupa interesa más bien destacar la forma en que los contenidos curriculares han sido modificados o adaptados, para el trabajo con las personas de procedencia peruana y las posibilidades que los actuales programas de estudio otorgan a las escuelas en tal sentido.

La Escuela República de Alemania si bien trabaja con los programas propuestos por el Ministerio de Educación, en cierta forma ha podido avanzar en su pertinencia, vale decir, en la incorporación de parte de las características de la población peruana que atiende, en sus contenidos habituales:

“El currículum no se puede cambiar...pero se ha adaptado un poco y se les permite a ellos la expresión de su cultura en cosas simples como exposiciones sobre el mes del mar, y a niños peruanos y apoderados peruanos, aquí incluso yo tengo una nota, niños y apoderados peruanos participaron con platos típicos, con platos típicos de Perú que fue súper lindo” (Director Escuela República de Alemania).

Este relato parte con una constatación central: el programa no se puede cambiar. Es decir, los planes de estudio no pueden ser modificados porque tienen un carácter central y obligatorio que emana de la autoridad ministerial. Del mismo modo, las evaluaciones que realiza esta institución también consideran al currículum como eje central de este tipo de procesos.

Más allá de las dificultades que existen a nivel de los centros educativos, es importante consignar el esfuerzo que ha llevado a cabo la escuela con el fin de incluir parte del acervo de sus estudiantes peruanos/as y adaptar el currículum para una mejor expresión de sus referentes culturales. Y si bien estas actividades todavía se sitúan dentro de un nivel básico de integración cunicular, no es posible desconocer el aporte que realizan, en tanto señalan un camino de apertura y sobre todo de familiarización de los/as estudiantes con algunas de las características culturales que manifiestan este sector de procedencia peruana. Por ejemplo, el profesor de “*Comprensión del Medio Social*”, asignatura que incluye el tratamiento de temas históricos, ha hecho un esfuerzo por presentar contenidos y temas comunes desde ambas perspectivas (chilena y peruana). Sin embargo, al carecer de preparación, por ejemplo en historia del Perú, el impacto es limitado. Por eso es preciso contar con una voluntad clara por parte del ministerio para renovar el currículum y darle un carácter multinacional y multiétnico, invertir en la formación de recursos humanos y definir una política educativa más amplia.

Esta demanda es totalmente pertinente en el escenario actual del país: migración como fenómeno creciente; mayor integración y apertura de Chile hacia otras realidades; mayor visibilidad de grupos social e históricamente excluidos. En rigor, todo ello demanda una forma educativa distinta en que parte de los contenidos se puedan trabajar desde miradas diversas. Una medida que puede ser puesta en práctica en este tipo de escuelas, con presencia de personas migradas peruanas, podría ser construir un currículum binacional que al menos considerara parte de los contenidos históricos. La voluntad política es un requisito determinante en tal sentido.

El análisis de la estructura del currículum y de las estrategias realizadas por la escuela, siguiendo la propuesta de Banks (1989 y 1994), podría ser realizado intentando un cruce entre los niveles de integración curricular y cada una de las acciones llevadas a cabo:

Enfoques de Integración Cunicular	Acciones de la Escuela
<p data-bbox="225 1552 619 1585"><i>Enfoque de las contribuciones</i></p> <p data-bbox="225 1655 766 1834">En esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios</p>	<p data-bbox="810 1552 1075 1585"><i>Acciones Educativas</i></p> <ul data-bbox="858 1659 1353 1966" style="list-style-type: none"> • Cantar el himno nacional de Perú. • Celebrar la independencia con actividades de conmemoración para padres/madres y niños/as • Invitaciones a desayunos con el director. • Grupos folclóricos



	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades culturales generales
<p><i>Enfoque aditivo</i></p> <p>En este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características</p>	<p><i>Acciones Educativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de algunas características de la cultura peruana a los contenidos curriculares habituales • Trabajo con el “mes del mar” • Posibilidad de mostrar la cultura del grupo en actividades de aprendizaje
<p><i>Enfoque de la transformación</i></p> <p>Este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los estudiantes ver conceptos, desde diferentes perspectivas</p>	<p><i>Acciones Educativas</i></p> <p>No hay ni se registran</p>
<p><i>Enfoque de la toma de decisiones</i></p> <p>Este enfoque extiende las transformaciones al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones relacionadas con los conceptos, que han estudiado.</p>	<p><i>Acciones Educativas</i></p> <p>No hay ni se registran</p>

Como se aprecia en el cuadro, en este centro al menos existen dos claros niveles de integración de contenidos, el primero conocido como enfoque de las contribuciones y dentro del cual se inserta gran parte de las actividades descritas. Por su parte, el enfoque aditivo señala al menos la incorporación en parte de algunas características de la cultura peruana a los contenidos curriculares habituales y la posibilidad de mostrarla, como el caso específico del “mes del mar”.

Los dos niveles restantes no registran actividades concretas por parte de la escuela. Si bien se trata de una integración de contenidos que se mueve a nivel básico, al menos da pie para pensar que existen avances concretos que ayudan en la tarea de generar mejores condiciones para el trabajo educativo con los/as estudiantes peruanos/as. Aquí se pone de manifiesto la voluntad de las autoridades de la escuela para promover cambios que apunten hacia una educación intercultural.

Pero se debe considerar que toda reforma del currículum que tenga en vistas la incorporación de una mirada de estas características, debe ser progresiva de manera de ir generando las condiciones que faciliten la inclusión total de los contenidos que se desea integrar definitivamente. El requisito es siempre prestar atención a las particularidades y especificidades que ofrecen los/as alumnos/as, las capacidades de los docentes y la comunidad dentro de la cual se inserta la escuela. Eso, en parte, en este centro está logrado.

En efecto, los contenidos considerados e integrados se mueven en un plano en que para los/as docentes es posible manejarse a nivel básico y a la vez contar con la colaboración de las familias peruanas, por ejemplo, para la realización de las exposiciones del mes del mar y sus platos típicos.

Sin embargo, el tratamiento de temas como la “guerra del pacífico” y otros de historia compartida, sólo pueden ser expuestos desde la perspectiva chilena y no peruana, precisamente porque no existen las competencias intelectuales para ello. Pese a tales limitaciones, el profesor de “comprensión del medio social” ha hecho algunos intentos a través de la promoción de trabajos de los mismos estudiantes que han expuesto sobre la visión en la cual fueron formados. Se trata de una iniciativa importante porque permite a todos/as los/las participantes reconocer la historia del país vecino sobre hechos que en Chile se conocen desde una perspectiva etnocéntrica. Como sea, hay un intento serio por generar un cambio educativo que incide a nivel de los/as estudiantes, porque las consecuencias para ellos son claras: enriquecer su mirada respecto de hechos históricos comunes y comprender y aceptar el punto de vista del “otro”; abrir el mundo de los/as estudiantes y, sobre todo, formar ciudadanos/as capaces de respetar la diversidad y capaces de aportar a la construcción de relaciones mucho más solidarias y democráticas entre distintos.

IV. Conclusiones

La cultura de un grupo es algo que se recrea y construye cotidianamente, lo mismo que la identidad: evolución, modificación y comunicación parecen ser aspectos distintivos de la interacción humana que produce nuevas formas de enfrentar el acontecer. Sin embargo, la convicción acerca de la inmutabilidad de las identidades y el fortalecimiento de ésta a través de convicciones políticas y nacionales, parecen atentar contra un mejor entendimiento. El caso que he tratado de presentar parece confirmar tales ideas. La construcción histórica de las relaciones entre personas chilenas y peruanas no ha logrado dejar atrás un pasado plagado de conflictos que nacen de un hecho lejano, difuso y poco cierto (abierto a interpretaciones varias), pero que aún en esas condiciones continúa pesando como imperativo en la forma en que se concibe al “otro”, a la persona extranjera, al vecino. La ilusión de ser una sociedad homogénea también confabula en la imagen que se construye de la sociedad chilena misma y de aquellos “otros” que, situándose más allá del discurso aceptado, cuestionan esa frágil identidad nacional. Pero además, este acervo en la identificación cultural cerrada, fomenta otros procesos sociales más generales, económicos y políticos, donde los colectivos inmigrados vienen a padecer una serie de exclusiones y marginaciones, ubicándolos en una situación de subalternización y precarización respecto del resto del grupo social. Lo que obviamente también se refleja y se re-transmite en las escuelas.



De allí, nuestras convicciones acerca de las posibilidades que abre la educación intercultural en sociedades como la chilena. Porque la Escuela República de Alemania demuestra en su accionar cotidiano -con las imperfecciones, limitaciones y los desafíos pendientes que se consideren- que siempre es posible establecer relaciones desde otra mirada, acaso fundadas en la aceptación y el respeto. Y cuando se habla de desafíos se piensa, por ejemplo, en las transformaciones progresivas al currículum.

A nivel de la estructura escolar también es posible señalar temas pendientes: la necesidad de contar con una institucionalidad sólida que de parte del Ministerio de Educación y de los municipios, permita otorgar sostenibilidad a este tipo de iniciativas, por ejemplo, promoviendo la creación de un currículum binacional que priorice la valoración que hacemos del “otro” y el conocimiento de los hechos históricos desde perspectivas diversas. Mostrar a la “diversidad” como algo intrínseco en la misma sociedad chilena y como algo positivo para los/as estudiantes, porque modifica sus preconcepciones y permite que la acción de la escuela se pueda extrapolar hacia los barrios (centros del conflicto más social) y hacia los espacios públicos en que conviven y se relacionan las personas chilenas y peruanas.

Por otro lado, una de las características comunes a los/as docentes que se desempeñan en la educación municipalizada chilena es la falta de preparación en diversos niveles; carencias que se hacen más evidentes si situamos el problema en el contexto que plantean aquellas escuelas que reciben estudiantes de procedencia extranjera: la formación inicial profundamente homogénea; la ausencia de herramientas que les permitan desempeñarse frente a situaciones educativas en que la diversidad se hace explícita; las dificultades para contextualizar los programas de estudio a las realidades locales; la presencia de un marcado etnocentrismo; pero no sólo eso, también el desconocimiento de planes y programas y falta de metodologías o didácticas pertinentes. Para el caso que nos ocupa, es decir, aquellas escuelas que reciben población inmigrada, esos serían los desafíos principales que debiera considerar una política de formación docente.

En el estado actual de la situación en Chile, si bien hay avances y progresos, aún se debe trabajar para conseguir los objetivos que la educación intercultural se plantea: señalar que la diversidad es un hecho natural y característico de toda sociedad humana (aun aquellas que se precian de únicas y homogéneas), y en ese camino generar un nuevo entendimiento en torno a temas como la “cultura”, las relaciones entre grupos diversos, el nacionalismo, la identidad y las actitudes fundacionales de la discriminación, la xenofobia y el racismo: el etnocentrismo y el relativismo.

En todos los casos, cuando las escuelas comienzan a vivir procesos de transformación de acuerdo a sus estudiantes reales, como la Escuela República de Alemania, aportan un cierto norte hacia dónde dirigir el cambio social. Con esto no se quiere afirmar que quien se acerque a este centro encontrará un mundo perfecto; pero sí, al menos, coincidirá en que están sentadas algunas bases para una mejor convivencia entre estudiantes de países que históricamente se han relacionados desde el conflicto.

V. Referencias

Banks, J. (1989) Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 189-207.

- (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.

Colectivo Sin Fronteras (2004) Diagnóstico Comuna de Independencia. Santiago, Colectivo Sin Fronteras (documento no publicado).

De la Cruz, E. (1936-1937). *Epistolario de Diego Portales*. Recopilación. Santiago. Ministerio de Justicia de Chile.

Galaz, C. (2004) “*Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes socioculturales diversos. Estudio sobre la alteridad*”. Tesina. Departamento de Pedagogía. UAB.

López, M. (2004) Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile. *Perspectivas Éticas*, 9.

Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago, PIIE.

Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE.

Martínez, J. (2003) *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*. Santiago, CEPAL.

MINEDUC (2005) Nueva Normativa para Incorporar Alumnos Inmigrantes al Sistema Educativo. [En línea] Página Web http://600.mineduc.cl/mensajes/p_noti.php?id=15 [Consulta 10 de Octubre de 2005]

Mujica, J. (2004) *El desafío de la solidaridad: condiciones de vida y trabajo de los migrantes peruanos en Chile*. Lima, OIT.

Ramón i Folch, A. (2004) *Temes indians*. Fundació Catalunya-Amèrica. Barcelona, Edimurtra.

Poblete, R. (2007) “Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración”. Tesis doctoral. Departamento de Antropología. UAB.

Stefoni, C. (2002) Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. *Revista Papeles de Población*. 33, 117-144.

- (2003) *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Santiago, Universitaria.

UNICEF (2004) *Convivencia, discriminación y prejuicio en el ámbito escolar*. Santiago, UNICEF.

Van Kessel, J. (1980) *Holocausto al progreso. Los aymarás de Tarapacá*. Ámsterdam. CEDLA.

Villalobos, S (1975) *La mita de Tarapacá en el siglo XVIII* Norte Grande 3 y 4. Universidad Católica de Chile. Santiago.

