



**UNIVERSIDAD DE CHILE FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES ESCUELA
DE POSTGRADO**

LA ESCUELA-FRONTERA

**Subjetividades interseccionales y nuevas pragmáticas del reconocimiento en
Escuelas Públicas de Quilicura con jóvenes migrantes haitianos.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura, mención
en Ciencias Sociales**

Patricio Azócar Donoso

Directora: Ximena Azúa Ríos

INDICE

Agradecimientos	6
i. Antecedentes:	
- <i>Consideraciones</i>	7
- <i>Las migraciones y el imaginario social dominante</i>	8
- <i>Migración contemporánea transnacional: cifras y nuevas poblaciones.</i>	13
- <i>La migración haitiana en Chile</i>	16
- <i>Educación y migraciones.</i>	19
- <i>Feminización de las migraciones</i>	20
- <i>Migraciones juveniles</i>	22
- <i>Sobre los estudios en Migración. El giro metodológico.</i>	24
ii. Problema y fundamentación	25
iii. Objetivos de la investigación	29
iv. Ejes teóricos.	30
- <i>Fronteras, racismos y políticas de la localización.</i>	30
- <i>Sobre el gobierno de la desafección: precariedades, microfascismos y nuevos racismos.</i>	38
- <i>La escuela-frontera: cuerpo, deseos y sexualidades.</i>	45
v. Enfoques epistémicos y metodológicos	
- <i>Antecedentes metodológicos: Cartografía tácticas de los antecedentes sobre migración.</i>	51
- <i>Transfeminismo y de/transcolonialidad: hacia una epistemopolítica</i>	56
- <i>Sociopraxis y metodologías horizontales: hacia una investigación implicante</i>	61
- <i>Campo de articulación y convergencia.</i>	63
- <i>Inciso: (Dis)posiciones o resguardos ético-políticos.</i>	68
vi. Parte I.	
La Escuela-frontera: Cartografía de los nodos de una escuela g-local.	77

- <i>Fronteras, extrañamientos y nuevas proximidades: La universidad, la investigación, la escuela.</i>	79
- <i>Entre la Acogida y el Reconocimiento: “no somos la oficina de migrantes, somos un liceo”</i>	88
- <i>La escuela tradicional y la escuela de hoy: “el curriculum muerto”</i>	96
- <i>Entre colegios para migrantes y colegios para Chilenos: los Colegios que migran</i>	100
- <i>“esoh problemas poh tío: el colegio parece cárcel”.</i>	105
- <i>El terremoto: “hubo como una revolución”.</i>	109
- <i>“Los estudiantes se van, se cambian”, “los profesores se van, se cambian”</i>	112
- <i>Los haitianos: “ellos te tutean no entienden la diferencia entre el usted y el tú”</i>	116
- <i>La Comunidad educativa</i>	122

vii. Parte II.

Subjetividades interseccionales y pragmáticas del reconocimiento:

Modos de mirar, sentir, vivir en la escuela-frontera 126

- <i>El proyecto educativo y las formas de interacción: La interculturalidad</i>	129
- <i>Una cultura desmotivada: “profe, no están ni ahí, no les interesa y exigen su derecho a que no les interese” (indiferencia, aislamiento, frustración)</i>	139
- <i>“Discriminaciones positivas y proteccionismos inadecuados”: “la intolerancia aprendida”.</i>	147
- <i>Racismos diferenciales: clase, género, sexualidad, “raza”, generación.</i>	154
- <i>¿Cómo es la niña y el niño?: “son iguales”.</i>	162
- <i>La chilena y el haitiano; el chileno y la haitiana. Mezclarse en masculino: ¿el haitiano se “malea” con el chileno?</i>	177
- <i>“En mi país tenía vergüenza de estar embarazada a los 17 años ahora es como un diploma...”</i>	182

-	<i>Cuerpos, sexualidades, deseo: “no importa tu raza y tu sexo pa qué hablar de eso. Hay que puro vacilar la vida”.</i>	189
viii.	Derivas no-conclusivas o resultados de investigación.	195
ix.	Bibliografía.	207
x.	Anexos	218

*A las, los y les niñ*s y jóvenes del mundo que, pese a estar bajo orden de captura, exponen el desafío y la respectiva potencia de nuestra época con la salvaje inocencia del juego, la revuelta y nuestra infinita transformación.*

“Tal vez la palabra, la comunicación, están podridas. Están penetradas completamente por el dinero, y no por accidente, sino por naturaleza. Es necesaria una desviación de la palabra. Crear siempre ha sido una cosa distinta que comunicar. Lo importante será tal vez crear vacuolas de no comunicación, interruptores, para escapar del control”.
(Deleuze, 2009)

“No utilices el pensamiento para fundamentar una práctica política en La Verdad; ni utilices la acción política para desacreditar como mera especulación una línea de pensamiento. Utiliza la práctica política como un intensificador del pensamiento, y el análisis como multiplicador de las formas y dominios para la intervención de la acción política”
(Foucault, 1994)

“Uno de los roles de los agenciamientos colectivos a ras del suelo consistiría precisamente en poner en evidencia, de forma permanente, tales relaciones. No para hacer de ellas titulares, fotos, que se consumirán en una suerte de contemplación-digestión cuya función última es una asimilación de todas las singularidades de deseo a los valores comunes, a las redundancias dominantes... la puesta en relación ya no será el resultado de una manipulación de poder que, a su arribo efectuará una asociación forzada en la cabeza de las personas... Tampoco resultará de hipótesis especulativas de investigadores o de instituciones inspiradas en psicoanalistas; Se convertirá en un programa analítico-militante que consiste en <<aprender>>, digamos a semiotizar colectivamente, las conjunciones inéditas que pudieron operarse en tal situación particular entre sectores de lucha muy diferentes” (Guattari, Felix, 2013)

Agradecimientos.

A cada uno de los establecimientos educacionales de la comuna de Quilicura, a sus jóvenes y docentes por la confianza y la colaboración en esta investigación escrita a muchas manos.

A Sayak Valencia y a las, les y los estudiantes del doctorado de Estudios Culturales del Colegio de la Frontera Norte de México por intensificar la potencia crítica del pensamiento investigativo e incentivar el desafío de cruzar las fronteras del conocimiento hegemónico.

A Mariel Miranda, amiga y compañera, por haber brindado un apoyo y sostén fundamental a las reflexiones e inflexiones que sustentaron esta tesis, e impulsar una potencia imaginal insólita para cada titubeo y tanteo a través del cual se fue abriendo camino esta investigación entre Chile y México.

A Alina Peña Iguarán, amiga y compañera, por haberme permitido estrechar fronteras y poner en acto un corredor afectivo capaz de desafiar el aislamiento globalitario con especial ahínco.

A Diamela Gallegos, amiga y compañera, por estar y existir en alianza afectiva permanente y recoger del malestar y la intuición conjunta la lucha por los derechos de las y los niños migrantes.

A Hugo Sir y Maxi Pedreros, amig@s y compañeros férreos, por tolerar este duro proceso y regalar entusiasmos convertidos en vitales consejos, experiencias e ideas. Por no ser “hombres de última palabra”, sino cuerpos inquietos abiertos a la experimentación y al ensayo de nuevas expresiones del pensamiento crítico.

A Vitrina Dystópica y el Grupo de Estudios Experimentales Paul K. Feyerabend, por el coraje de la persistencia y la intensidad de la imaginación en combate contra su tiempo.

ANTECEDENTES

Consideraciones.

Los antecedentes de esta investigación fueron organizados de acuerdo a dos modos de rastreo y contextualización del problema de investigación azuzados durante la vivencia que significó el estudio de campo en las escuelas públicas municipales de Quilicura, pero también por las contingencias sociales y las exigencias ético-políticas que supone la migración para las prácticas discursivas en las universidades y los modos de producción con que nos articulamos en la relación de campo. En primer lugar, delimitar y situar la migración en Chile desde las experiencias relacionales que mantienen jóvenes haitianos en escuelas públicas del sector norte de la Región Metropolitana, enfatizando en los procesos de incorporación y subjetivación que experimentan los grupos sociales diversos en dichas instituciones. Y, en segundo lugar, una breve genealogía de los enfoques investigativos en Chile sobre la investigación social en estudios migratorios desarrollados hasta la actualidad, los cuales pasaron a significar, antes que meros universos de datos, modos de relación, comprensión y enunciación epistemológicos y metodológicos con los que incardinarse necesariamente, posicionarse y dialogar.

Este ejercicio se planteó como necesidad abriendo paso a un ejercicio de autorreflexividad que permita resituar la relación de la Ciencia Social con la otredad, antes que desde la virtual exterioridad con que la produce y representa como “objeto de investigación”, en el seno de las rejillas de inteligibilidad con que la investigación produce lo que estudia. En otras palabras, resituar la extrañeza (la otredad) como inquietud ética, como pregunta por las responsabilidades que le caben en el reparto sensible de la realidad social que estudia y que la constituye como dispositivo de saber. Siguiendo a Foucault (2008; 2014), una pregunta necesaria por las estrategias de poder con que participan las Ciencias Sociales en la construcción de los discursos, los referentes conceptuales y las prácticas relacionales (experiencias, vivencias y percepciones) de la realidad social, política, cultural y económica de las migraciones en el país.

Propongo que los antecedentes de esta investigación no sólo puedan ser incorporados como datos o información de la cual extraer valor-conocimiento sino también como parte de una artefactualidad¹ que permita autocomprender y reflexionar (Haraway, 1999) sobre las responsabilidades ético-políticas que le caben a quienes investigan, a las instituciones (universidades y escuelas), con las y los sujetos, sus territorios, los modos de cooperación social que cotidianamente construyen saberes y conocimiento; y en específico, con las nuevas exigencias sociales, políticas, culturales y económicas que tornan sensible las migraciones contemporáneas desde la especificidad de la acción práctica que le cabe a las y los educadores-investigadores y a las instituciones educativas.

Las migraciones y el imaginario social dominante.

El acervo de investigaciones en torno a migración en Chile evidencia la vital importancia que han tenido los circuitos de poblaciones migrantes para la composición de la delimitación geopolítica y socio-simbólica del Estado-nación chileno durante su trayectoria republicana hasta la actualidad (Tijoux, 2013; Stefoni, 2013; Thayer, Luis Eduardo; Córbova, María; Ávalos, Betania 2013; Pavez, 2010).

Los análisis en cuestión identifican tres fases, etapas o patrones que organizan las geografías de las migraciones históricamente. La primera fase, caracterizaría lo que se ha denominado como migración de ultramar (Cano; Soffía, 2009; Tijoux, 2015), eminentemente europea, situada históricamente durante el transcurso de la Conquista, la colonización monárquica, y el posterior proceso de modernización con que se consolidarán las nuevas delimitaciones administrativas de los confines soberanos de los pueriles Estados-nación criollos. La segunda fase señala la emergencia de una economía

¹ Haraway, señalará como artefactualidad: “¿qué significa aquí artefactualismo? En primer lugar, significa que la naturaleza para nosotros y nosotras está construida, como ficción y como hecho. Si los organismos son objetos naturales, es crucial recordar que los organismos no nacen; los hacen determinados actores colectivos en determinados tiempos y espacios con las prácticas tecnocientíficas de un mundo sometido al cambio constante” (1999: 123)

industrial incipiente que apuntó a promover circulaciones de población extranjera, principalmente a nivel intrarregional, en función de la dinamización emergente de intereses económico-productivos ligados a la industria; como a nivel extrarregional, mediante procesos de migración selectiva europea para el desarrollo social y cultural. Esta segunda fase a la que se hace referencia estaría subdividida, en un primer momento, con los procesos de reorganización de la soberanía territorial del Estado-nación chileno (incorporación del wallmapu -territorio mapuche- a la administración económica del país y el empuje de proyectos expansionistas, extractivistas y militares sobre territorio boliviano y peruano en las regiones de Antofagasta y Arica), y en un segundo momento, con procesos de estabilización de un proyecto nacional unitario sostenido en la construcción de prácticas de identificación nacional amparadas en una preeminente esfera social ligada a la construcción narrativa de una identidad nacional y un sentimiento moral de pertenencia (Tijoux 2015, Thayer, 2013).

Este segundo momento de migración intrarregional tendrá un punto de inflexión político que, dará paso a la tercera fase o estadio de las migraciones, la cual estará caracterizado por lo que se ha denominado migraciones económicas y transnacionales en el contexto del neoliberalismo global, no obstante las cuales tendrán sus antecedentes y procedencia en los procesos de alta emigración que estuvieron sujetos a procedimientos arbitrarios y violentos de desnacionalización, exilio, persecución y aniquilamiento de ciudadanos chilenos y extranjeros durante las dictaduras cívico-militares en Latinoamérica. Esta inflexión socio-política plegará a una construcción identitaria histórica (racializada, generizada y sexualizada) de lo chileno un carácter securitario de criminalización y seguridad nacional que caracterizará el contexto jurídico-normativo y sociocultural de las migraciones contemporáneas hasta la actualidad (Stefoni, 2013).

Cada uno de estos fenómenos sociales, políticos y económicos compondrá las matrices de percepción e inteligibilidad que configurarán el marco de reconocimiento del Otro extranjero. A su vez, estarán anclados a procesos de implementación y expansión de una racionalidad liberal moderna y contractual que, de acuerdo se va consolidando, dará

forma a las narrativas de una identidad chilena que ensambla una continuidad entre un relato unitario de lo nacional y un reconocimiento político de la condición de ciudadanía (Larraín, 2001). Como señalarán algunos autores (Thayer, Luis Eduardo; Córdova, María; Ávalos, Betania, 2013), esta identidad nacional, devenida “raza chilena” aparecerá como un crisol cultural en el que confluirán una matriz indígena original, la sangre española poscolombina, y las huellas culturales de las migraciones del siglo XIX y principios del siglo XX, asociados principalmente con una segunda inmigración europea.

Siguiendo a Aravena y Alt (2012) el crisol cultural con el que se construye esta “identidad nacional”, al indistinguir lo nacional de la representación política de las ciudadanías, podría ser rastreado desde las narrativas jurídicas fundacionales, las constituciones, como representaciones colectivas que tienen la capacidad de conexión y agregación social de un colectivo a un imaginario social dominante. Para las autoras, éste tenderá fuertemente a homogeneizar la sociedad por medio de la construcción de mecanismos de identificación complejos donde intersectarán una aceptación valorativa apegada a las clases altas de la sociedad, una fuerte racialización eurocentrizada y estereotipos de género marcados por matrices sexuales que objetivan a la mujer como cuerpo abierto al deseo sexual masculino (Alt y Aravena, 2012), y la relegan a un contrato sexual de subordinación política en la dimensión social de la ciudadanía (Beltrán, 2008).

Poco a poco, en los estudios que irán dirigidos a rastrear la conformación de este imaginario social dominante que funciona en la subjetividad del chileno como grilla identitaria, algunos estudios comenzarán a indagar en los nodos socio-simbólicos con los que se instituye una fuerte asimetría entre una identidad masculina dominante y la determinación de un Ser-Otro jerárquicamente inferior, el cual estará caracterizado por la incorporación del personaje de la mujer como figura de alteridad que se gesta como ficción originaria de la construcción republicana de Chile (Aravena; Baeza, 2010).

La naturalización de esta asimetría gestará una “andro-identidad” que en el caso de la República de Chile referenciará fundacionalmente:

“Al personaje del guerrero -actor de la gesta independentista-, así como la exaltación historiográfica oficial de la epopeya de los «Padres de la Patria», (los cuales) masculinizan de entrada la imagen en el espejo de lo que queremos ser, repeliendo de inmediato toda ilusión de hermafroditismo identitario. La mujer, en este escenario social, ocupa básicamente un lugar de retaguardia; vale decir, de madre recluida en el espacio doméstico en calidad de agente socializador primario de los hijos” (op. Cit, 2010, pp. 3)

Este régimen socio-simbólico altamente racializado, generizado y sexualizado de la identidad chilena conformará los marcos de reconocimiento del extranjero atendiendo a “*marcas*” “*que portarán los sujetos de acuerdo a la ocupación, el género y la situación familiar, siendo significadas por la sociedad de llegada (refiérase al acento, el país de procedencia, el color de la piel, la religión, etc.)*” (Thayer, 2011: 3) bajo la forma de un racismo de tipo biologicista o esencialista que se instituye como sustrato fundacional de las conformaciones sociales permitiendo distinguir y ordenar los grupos humanos de acuerdo a ciertas matrices de superioridad/inferioridad (Thayer, 2013b).

Estas formas de un racismo biologicista o esencialista, aunque persistirán en las rejillas perceptivas del sentido común variarán posterior a los procesos activados por la dictadura, que comprenden la incorporación del país a una sociedad de la información globalizada como también a la neoliberalización de la economía. Estas, por un lado, supondrán una crisis que hará emerger como principales protagonistas a las mujeres (Stefoni, 2004) y a una generación de jóvenes (Aravena y Baeza, 2010) que revisará de forma crítica la herencia identitaria tradicional, palpando un agotamiento de los viejos códigos de socialización, por ejemplo, en el trabajo o en la educación sacudiendo los esquemas valóricos normativos basados en la estructura económica familiar patriarcal y/o la transmisión intergeneracional de saberes clásica.

La globalización, que se abre paso en Chile a través de la dictadura, reconfigurará las sociedades del continente mediante el desagregamiento y desestructuración de los referentes subjetivos modernos de ciudadanía, menguando y erosionando el principio estatal-nacional que discursivamente había justificado la conformación del imaginario republicano ilustrado sostenido históricamente en una retórica de garantización de los derechos civiles (Sassen, 2003). De igual forma, la incorporación del país a una economía de libre cambio se acompañará de un endurecimiento de los controles fronterizos, como también a la producción de grandes procesos emigratorios que incorporarán a los marcos de reconocimiento del extranjero una orientación policial basada en una doctrina de seguridad nacional (Stefoni, 2013).

Este punto de inflexión y contradicción inaugura un proceso de reprogramación de las fronteras imaginarias y subjetivas de ciudadanía y pertenencia, actualizando las rejillas de percepción sobre el extranjero de acuerdo a una nueva gramática del reconocimiento que privilegiará la socialización e inserción de las y los sujetos mediante una retórica de la producción, una gestión diferencial de las identidades y un acceso crediticio expandido al consumo neoliberal, mientras al mismo tiempo, actualiza los imaginarios sociales identitarios bajo una retórica de la seguridad y la peligrosidad (Tijoux, 2013). Estas nuevas gramáticas estatales de ciudadanía serán conceptualizadas en el orden de los discursos de saber en las ciencias sociales para caracterizar la singularidad de las migraciones de comienzos de la década de los noventa como migraciones económicas, y posteriormente, como migraciones transnacionales². (Stefoni, 2004; Pavez, 2010).

Respecto a este carácter eminentemente económico de las migraciones transnacionales se torna fundamental complejizar el nuevo contexto de libre circulación de mercancías y vidas laboralmente valorizadas y reconocidas, atendiendo críticamente el virtual

² Stefoni señalará a la migración transnacional como: “la presencia de vínculos entre el inmigrante, la comunidad de origen y la de llegada. Estos vínculos se activan en un determinado momento permitiendo el desarrollo de iniciativas tanto económicas, como sociales y culturales que generan un fuerte impacto en las sociedades de salida y destino” (2004: 8).

repliegue de la función de protección y garantización del Estado-nación. Y lo señalo como virtual, en cuanto es a través de este nuevo contexto de migración ampliada y liberalización del mercado global que el Estado se redefine de acuerdo a una función paradójica o contradictoria³, eminentemente securitaria, gestionando la matriz librecambista de circulación en la medida en que rigidiza el control, la discrecionalidad policial, la criminalización y la hostilidad sobre las y los sujetos representados como alteridad. Condicionando la presencia y reconocimiento del migrante a un marco jurídico de seguridad interior del Estado que prevalece, tanto a comienzos de los noventa y hasta la actualidad, sostenida en el Decreto Ley N°1094 de 1975 legislado en dictadura (Stefoni, 2013).

Migración contemporánea transnacional: cifras y nuevas poblaciones.

Como señalamos anteriormente, las migraciones contemporáneas tendrán su procedencia en los procesos de reorganización jurídica y normativa de los estados-naciones, que redefinirán las membresías políticas y de asimilación tradicionales de acuerdo se van multiplicando nuevas formas efectivas o extra-estatales de pertenencia y asimilación (la

³ Esta condición paradójica y contradictoria, que comprenderé como anfibiología neoliberal, es vital para comprender el carácter biopolítico de los fenómenos migratorios contemporáneos que “por una parte se fundamenta en un compromiso cierto con la seguridad y la protección de la ciudadanía...y por otra, ese mismo compromiso es el que permite la elaboración y sofisticación de instrumentos de control y gestión de los procesos vitales de la población, toda vez que implica la fuerza productiva de los Estados” (Yuing, 2010: 10). Siguiendo a Hollifield (Elizalde & Thayer & Córdova, 2013), anfibiología que evidencia “cómo la mundialización de las migraciones, y el crecimiento sostenido de los flujos migratorios no se está produciendo en virtud de una distensión de las fronteras, si no a pesar de su engrosamiento, y endurecimiento de las políticas represivas”. Como señalará Sousa Santos, “los derechos humanos son así violados con objeto de ser defendidos, la democracia es destruida para salvaguardar la democracia, la vida es eliminada para preservar la vida” (2013: 43). En el análisis sociológico de las migraciones se ha propuesto la “paradoja de la necesidad del inmigrante indeseado” que, según Eduardo Thayer, “expresa la dualidad que enfrentan los gobiernos cuando buscan, por una parte, responder a la política de Estado restrictiva que demandan sociedades y electores, y por otra, satisfacer la demanda estructural de migrantes para mantener los márgenes de ganancia en sectores relevantes de las economías como el turismo, la agricultura, la construcción o los servicios personales, entre otros” (Thayer, 2017: 58).

transnacionalización económica, la financiarización⁴, el consumo, entre otros) acordes a las nuevas necesidades e intereses de la red corporativa global y sus actores transnacionales a nivel local (Sassen, S, 2003; Benhabib, 2004; Mezzadra, 2005).

En Latinoamérica específicamente, tendremos un contexto local o regional caracterizado por los conflictos políticos promovidos por las dictaduras cívico-militares, la desgarantización de las ciudadanías mediante la desnacionalización y la emigración forzada, y/o por su incorporación a economías laborales flexibles sostenidas en un proceso general de privatización de los derechos públicos. Un contexto de pauperización y reorganización administrativa que serán contenidas por lógicas de inversión y desarrollo ancladas a un contexto neoliberal-transnacional globalizado que expande a nivel mundial un régimen de empleabilidad sostenido en economías de servicios y en el acceso individualizado de los ciudadanos como activos económicos al régimen financiero mundializado. Estas nuevas tramas g-locales⁵ se imbrican con el endurecimiento de las políticas migratorias en el norte europeo y estadounidense después del 11S el 2001, preparando las condiciones materiales que convertirán a Chile en un país que aseguraría condiciones políticas y económicas estables para quienes desearán inmigrar (Stefoni, 2013).

⁴ Aunque el concepto de financiarización no se haya con facilidades dentro del marco teórico y de antecedentes investigativos abocados al análisis de las migraciones en el país, desde los estudios feministas se ha puesto una mirada de sospecha a la articulación que han tenido durante la última década los enunciados progresistas del multiculturalismo y el antirracismo con proyectos neoliberales basados en la rentabilización de un discurso de la diversidad. Para citar a Frasen (2017) “el neoliberalismo progresista es una alianza de las corrientes principales de los nuevos movimientos sociales (feminismo, antirracismo, multiculturalismo y derechos de los LGBTQ), por un lado, y, por el otro, **sectores de negocios de gama alta “simbólica”** y **sectores de servicios** (Wall Street, Silicon Valley y Hollywood). En esta alianza, las fuerzas progresistas se han unido efectivamente con las fuerzas del capitalismo cognitivo, especialmente la financiarización. Aunque maldita sea la gracia, lo cierto es que las primeras prestan su carisma a este último. Ideales como la diversidad y el “empoderamiento”, que, en principio podrían servir a diferentes propósitos, ahora dan lustre a políticas que han resultado devastadoras para la industria manufacturera y para las vidas de lo que otrora era la clase media.”

⁵ La noción de lo glocal se desprende de la noción de Glocalize, con la cual se identifica un nuevo modo de articulación de las redes transnacionales con la información, creencias y rituales, procedentes de lo local, lo nacional y lo internacional. (García Canclini, N. 1995). A lo Glocal se suma la transformación de los emplazamientos estratégicos para el modo de producción mundializado, en los cuales los procesos de desnacionalización han posicionado, antes que los Estados-nación, a las ciudades globales como zonas fronterizas de producción e intercambio (Sassen, S, 2014).

Frente a este nuevo contexto de migración internacional, principalmente latinoamericana, siguiendo a Thayer (2011), la población nativa preservará un sentimiento de superioridad que sobre el extranjero basado en tres representaciones. En primer lugar, la persistencia de una mirada racializada sobre el Otro y sobre sí mismo que reproduce una asimetría biologicista con la que instituye como inferior la inmigración andina, asociada a lo indígena, y como superior aquellas que asocia con patrones europeos, y con la cual se identifica, como la Argentina por ejemplo. En segundo lugar, una sensación de fortaleza institucional que asocia, por una parte, a una dimensión política, ligada a una sensación de seguridad reflejada en la probidad de las policías y las instituciones mientras que, por otro lado, a otra económica que asume a Chile como un lugar con bases aptas para el desarrollo personal empresarial, el bienestar y un acceso generalizado al consumo. Para, en tercer lugar, evidenciar una geo-identidad arraigada en un aislamiento geográfico estratégico del país frente al resto del continente, el mismo que les mantendría inmunizados de la inestabilidad económica, la corrupción y la fragilidad institucional que le caracterizaría (Op.cit, 2011).

Las cifras de esta nueva migración transnacional sobre la que se depositan estos marcos actualizados de reconocimiento son rastreadas desde los últimos 30 años de migración internacional extranjera hacia Chile, la cual ha aumentado de 83 mil migrantes en 1982 a 411 mil migrantes en 2014 (MEC, 2016: 21). Sólo dentro de la primera década posterior a la dictadura, entre 1992 y el 2002, el crecimiento de poblaciones de extranjeros de países vecinos, como la peruana, se incrementó en un 400% (Stefoni, 2004; 2013). De acuerdo a estas cifras, se sigue que entre el 2002 y el 2014 América del Sur se convierte en la región desde donde proceden las principales poblaciones migrantes que llegan a Chile, siguiendo una tendencia que ha ido profundizándose desde el año 2005, en el que las migraciones a nivel intrarregional representaban el 67, 7% de la migración internacional en el país (MEC, 2016), porcentaje que de acuerdo al INDH llegaría al 72% para el año 2010 (INDH, 2011: 203).

Durante la última década las migraciones en Chile se tornan cada vez más diversas, incrementándose y fortaleciéndose comunidades como la boliviana que crece desde el 2002 al 2014 de un 4,6% a un 21%; la colombiana que sube de un 3,4% a un 16%; la española que tiende desde el 2005 de un 1,9% a un 5,0%, abriendo una discontinuidad con respecto a los ejes de circulación y las tendencias de la primera década destacando comunidades como la haitiana y la dominicana, que crecen de un 0% a un 2% y de un 0,2% a un 3% respectivamente. Esta discontinuidad, aunque se torne patente durante los últimos 5 años, de acuerdo a investigaciones del Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana (2016), resaltan una tendencia que se desarrolla durante toda la primera década del 2000 y que evidencia una fuerte presencia migratoria femenina, indígena y, más recientemente, afrodescendiente. (OBIMID, 2016)

En el análisis de las migraciones económicas y transnacionales, en términos estadísticos, toma centralidad el fenómeno de la feminización de las migraciones con que los estudios de la primera década del 2000 lo denominaron señalando, a través del censo del 2002 que, de una cantidad de 184.464 personas extranjeras en el país, el 52% aproximadamente eran mujeres (INE, 2015). De esta cifra, sólo en la comunidad peruana, que representa la mayor cantidad de migrantes residentes en el país superando las 125.000 personas, las mujeres representan para el año 2011 el 60,2% del total (INDH, 2011). De acuerdo con lo anterior, podríamos anexar que durante el malogrado intento de censo del año 2012, las cifras generales de población migrante indican que la tendencia sigue en incremento, duplicando la cantidad a 339.536 personas (COPESA, 2015), de las cuales se infiere que se mantiene un mayor porcentaje de mujeres con respecto a hombres.

La migración haitiana en Chile.

Como señalamos anteriormente, la migración de poblaciones haitianas hacia Chile es un hecho reciente en el contexto contemporáneo, la cual ha tenido singulares impactos en la

realidad social y cultural del país, demarcando una diferencia particular con respecto al arribo de otras poblaciones migrantes.

Como señalará Rieddeman y Stefoni (2015), a pesar de una acotada investigación social en el tema (Castillo & del Castillo, 2014; Pérez Cosgaya, 2008; Rieddeman, Stefoni, 2015; Pedemonte, Amode, Vásquez, 2015), los antecedentes se han concentrado en los factores sociales y políticos que relacionan al Estado Chileno en la conformación de las fronteras imaginarias con las cuales se incorporan los haitianos en la sociedad chilena (Pérez Cosgaya, 2008), a la detección de nueva facetas del racismo con que son marcados por la sociedad de origen, principalmente en las escuelas (Rieddeman, Stefoni, 2015), y por las disposiciones más pasivas o más sutiles de resistencia que mantienen frente a la discriminación y la segregación de la cual son objetos (Pedemonte, Amode, & Vásquez, 2015). Específicamente, hacen referencia al establecimiento de una relación más “dócil” y dispuesta frente a las discriminaciones y violencias raciales, como a las exigencias, arbitrariedades y discrecionalidades socio-laborales con las que son integrados en la sociedad chilena en función de una ética laboral muy encarnada (op.cit, 2015).

Los ejercicios de caracterización de la población haitiana nos permiten comprobar que la trayectoria de sus migraciones hacia Chile comienza a tener una mayor presencia desde el año 2014, en el cual las estimaciones de la población en el país cifran a 6.000 personas, incrementándose en un 144% hacia el 2015 según los indicadores de otorgamiento de permisos de residencia temporal y visas. Para despejar porcentajes, a la población haitiana a la cual se le otorgan permisos de residencia temporal o visas crece de 3.644 personas a 8.888 en un solo año (OBIMID, 2016).

Interesante advertir que las y los haitianos señalan excepciones a las tendencias que han mostrado los circuitos migratorios Sur-Sur en Sudamérica hacia Chile, caracterizados principalmente por un mayor porcentaje de mujeres que migran, siendo éste, por el contrario, una población mayoritariamente masculina (75%) con un incipiente aumento de mujeres por reunificación familiar (Pedemonte, Amode, Vásquez, 2015).

La población migrante procedente de Haití, pese a que la construcción de sus redes migratorias hacia el país y las fronteras imaginarias con que se relaciona expectativamente con Chile, parten alentadas por retóricas de acogida y oportunidades, en especial, por las tramas simbólicas que construyen aparatos gubernamentales como la MINUSTAH, las embajadas y hasta los medios de comunicación (Pérez Cosgaya, 2008), en la actualidad indican un casi nulo porcentaje de visados por refugio, frente a los altos porcentajes que señalan la visa sujeta a contrato (42,9%) y la visa temporaria (54,5%) (Pedemonte, Amode, Vásquez, 2015). Paradójicamente frente a las “abiertas” cadenas migratorias que auspicia la representación estatal chilena en Haití, durante los últimos tres años, se han incorporado sistemas de ingreso estrictos y excepcionales, específicamente un sistema de cartas de invitación que con el objetivo de contener las tendencias al alza en arribos, van a posicionar a la comunidad haitiana con el mayor porcentaje de retornos y rechazos de autorizaciones de visas entre todas las comunidades migratorias que llegan al país (OBIDIM, 2016). Junto a esto, las últimas investigaciones señalan que los haitianos que logran ingresar el país y optar a visas se hayan dentro de las tasas con mayor hacinamiento e hiperconcentración en el país, asentándose en comunas de bajos ingresos y de carácter periférico (en Quilicura reside un 38,9%, en Estación Central 15,7%, en Santiago Centro 7,9%, en Independencia 4,9% y en San Bernardo 3,2%) (Pérez Cosgaya, 2008; Pedemonte, Amode, Vásquez, 2015).

En la migración haitiana se revelan nuevas barreras para su reconocimiento que revelan una diferencia con los procesos y experiencias migratorias de otras comunidades migrantes en el país. Una barrera lingüística que dificulta la satisfacción de derechos y necesidades al presentarle obstáculos en aspectos burocráticos, laborales y educativos; una barrera racial-cultural, que los expone a formas de racismo atravesadas por una sexualización racializada del cuerpo negro (Tijoux, 2015), junto con una diferenciación de clase que tiende a inferiorizarlos por medio de prejuicios asociados al estado de crisis política y económica que vive su país (Pérez Cosgaya, 2008; Pedemonte, Amode, Vásquez, 2015); una barrera educacional dada por trabas en el reconocimiento y

convalidación de títulos, obligándolos a repetir estudios escolares incluso a quienes cuentan con estudios superiores; y una barrera, climática, que los expone a enfermedades asociadas a las bajas temperaturas, por ejemplo. (op.cit, 2015).

Educación y migraciones.

La educación es uno de los temas sociales, políticos y culturales que adquiere mayor visibilidad e interés social cuando referimos a la dimensión investigativa de los procesos migratorios contemporáneos. Las principales problematizaciones con que se articula investigativamente educación y migración enfatizan en la reproducción y preservación de un soporte identitario nacionalista, hegemónico y unificado en las estructuras curriculares de las instituciones, que promovería un racismo estructural en las prácticas pedagógicas (Assael y Valdivia, 2016; Tijoux, 2013; Rieddeman, Stefoni, 2015) exigiendo la búsqueda de propuestas de intervención y transformación curricular basadas en experiencias de reconocimiento intersubjetivo que apuesten por una educación intercultural y enfoques anti-racistas (PRIEM & FUSUPO, 2016; Bravo, 2012).

De acuerdo a estas lecturas, las escuelas reproducirían discursos moralizantes y prácticas culturales que negarían las alteridades, específicamente al estudiante extranjero, preservando procesos de homogeneización nacional y uniformización social en las que participaría activamente sin tocar las estructuras más profundas, los habitus sociales, eminentemente racistas donde se cobija la violencia (Tijoux, 2013).

Las escuelas demostrarían ser espacios que no están impermeabilizados a las actitudes xenófobas o discriminatorias, pues reforzarían procesos de naturalización de referentes culturales e identidades sociales con las que se construyen identidades culturales que comenzarían a temprana edad promovidas por otras estructuras de reproducción como la familia (Bravo, 2012).

En esta línea, Rieddeman y Stefoni (2015) han constatado que el racismo en el contexto actual de retóricas multiculturales persiste como negación frente a interpelaciones directas en la materia bajo la forma de declaraciones explícitas o implícitas de racismo en las que no se distinguiría la operación de violencia. Esta negación del racismo como mecanismo de defensa tendería incluso a construir un principio de identificación endogrupal donde la comunidad escolar, pese a distinguirse como “no racista”, reproduce clasificaciones y diferencias “biológicas” dando cuenta de procesos de invisibilización, naturalización y legitimación de regímenes simbólicos y estructuras fuertemente racializadas que los constituirían subrepticamente.

De la constatación del racismo y las formas con las cuales se preserva y expresa en las prácticas educativas, las necesidades de abordar las pedagogías desde nuevas pragmáticas del reconocimiento y la incorporación de discursos apegados a la interculturalidad o a propuestas anglo-sajonas como la educación anti-racista al tema de las migraciones, se ha precisado incorporar las experiencias de diversos colectivos en espacios educativos los cuales, desde procesos de co-construcción y co-investigación con comunidades educativas, han hecho emerger la necesidad de incorporar perspectivas de género más allá que como una parcela diferenciada al tema de interculturalidad: *“mostrando la relevancia de poner énfasis en el hecho de que las situaciones de discriminación que se derivan de estratificaciones y jerarquizaciones sociales entretejen dimensiones que no pueden afrontarse de manera aislada, como en el caso de las mujeres, niñas, extranjeras “negras”, en la mayoría pobres”* (PRIEM & FUSUPO, 2016).

Feminización de las migraciones.

En los análisis interpretativos, la constante feminización de las migraciones es una tendencia a nivel global, pero que en Chile se engarza con los altos índices de

desigualdad con los que se constituye una gran población de chilenas y chilenos en situación de vulnerabilidad social (OBIDIM, 2016).

Las actuales condiciones políticas que a nivel país han promovido el desarrollo, y ajustado las estructuras a marcos normativos internacionales de acuerdo al proceso global económico, han ido reconfigurando las subjetivaciones de la pobreza, incrementando los desajustes estructurales con respecto a vectores de privilegio diferenciados en términos de género, clase, procedencia regional y generacional, donde mujeres y niñas, y jóvenes son principalmente las que comienzan a integrarse a las nuevas configuraciones intercambiarias mediante la ocupación de puestos de trabajo informal, desregulados o directamente a migrar, como prácticas de supervivencia frente a las disimetrías y precariedades que comienzan a extenderse como consecuencia del proceso de interrelación económica y cultural de la globalización como sistema mundial de desnacionalización de los Estados (Sassen, 2003).

Las migraciones económicas y transnacionales aglutinan dos fenómenos sociales que involucran a las mujeres directamente en la reorganización de la vida social contemporánea, la feminización de las migraciones de la última década y la feminización de la fuerza de trabajo propia de la crisis del mercado industrial. Estos dos fenómenos están vinculados a la emergencia de una economía del trabajo ligado a los servicios y a lo que se han denominado mercados del cuidado, exponiendo una singularidad histórica en la cual la complejización del modo de producción se acompañan necesariamente de la preservación de una condición de asimetría social generizada, que por un lado, distribuye el trabajo reproductivo al interior de las familias migrantes reproduciendo desigualdades de género que a nivel generacional impacta de manera diferencial entre hombres y mujeres, exponiendo a las niñas a la naturalización de las exigencias políticas del trabajo reproductivo por el simple hecho de ser mujeres (Pavez, 2011), como también distribuyendo espacios económicos para la incorporación de mujeres y cuerpos feminizados en áreas no reguladas de la economía formal, la

explotación, el abuso, la violencia y el tráfico de blancas, los cuales constituirán las raíces de un negocio multimillonario sin fronteras (Gaytan, 2015).

La invisibilidad y la precarización de las mujeres por las nuevas condiciones de pobreza no sólo señalarán sus cuerpos como los cuerpos sacrificiales por excelencia sobre los cuáles se constituye la nueva gubernamentalidad de las ciudadanizaciones económicas, sino que también indicarán que la femineidad es antes que una propiedad sexo-genérica asociada a una determinación biológica, una construcción socio-cultural que se dispone tanto a las mujeres, como a los niños y a los jóvenes varones, y en muchos casos, a todos las y los cuerpos que socialmente se les inferioriza y subjetiva como cuerpos expuestos a la violencia, por ejemplo, a las y los migrantes (Segato, 2014).

Migraciones juveniles.

Actualmente en Chile, las tasas de crecimiento de la población migrante en general son directamente proporcionales a las tasas de las y los niños y jóvenes migrantes. De acuerdo con el departamento de Extranjería y migración, entre el 2004 y el 2008, la cifra de niñas, niños y jóvenes se duplicaba de 20 mil aproximadamente a 52 mil, lo cual significaba un increíble incremento también de la demanda por derechos en educación, tanto básica como en educación media, exigiendo con ello, no sólo una extensión en los planes de cobertura, sino en la reelaboración de contenidos y didácticas que estos nuevos procesos de transformación de la sociedad suponen necesariamente para la población.

Junto con esta duplicación de las tasas e índices de población migrante específicamente de generaciones de niños, adolescentes y jóvenes, la percepción de la niñez y juventud chilena comenzó a relevar nuevas problemáticas que propondrían nuevos antecedentes a las ciencias sociales como a las instituciones educativas: nuevas formas de racismo manifiesto a través de prácticas de intolerancia, discriminación, negación e invisibilización vinculadas a un campo afectivo y emocional en los barrios y escuelas. (Riedemann; Stefoni, 2015)

De acuerdo con informes internacionales relacionados a los fenómenos de migración contemporánea de niños, adolescentes y jóvenes (UNICEF, 2004), un poco menos de la mitad de las niñas, niños y jóvenes entrevistados, específicamente un 46%, consideraba que una o más nacionalidades eran inferiores a la chilena, identificando en primer y segundo lugar, a la peruana y a la boliviana respectivamente. En relación con estas cifras, es necesario señalar que existirían construcciones simbólicas alojadas en el discurso del reconocimiento del chileno que reproducirían una constante matriz de violencia hacia poblaciones extranjeras, sostenidas principalmente en un factor de superioridad moral (Segato, 2004) que incidiría transversalmente en los procesos de acogida y reconocimiento de las poblaciones migrantes, estableciendo marcos diferenciales que tenderían a negar algunas procedencias más que otras, específicamente aquellas que tendrían una relación asociativa con la figura del indio, en el caso del indígena, del peruano y los bolivianos, y al negro, en el caso del haitiano (Tijoux, 2013). De acuerdo con lo anterior, siguiendo a Tijoux (2013), las prácticas de estos nuevos racismos estarían instituidos en una matriz ideológica de lo nacional que condicionará los procesos de socialización de la juventud migrante y las percepciones del reconocimiento del otro según vectores racializados, sexualizados y de clase, que operarán por sobre los diversos intentos de integración que pueden disponer las escuelas. Los racismos, como prácticas y modelos de percepción ideológicos amparados en construcciones narrativas de lo nacional, persistirían en la sociedad chilena pese a las transformaciones subjetivas de la globalización cristalizándose en los cuerpos de las y los niños y jóvenes migrantes arraigándose en sus sentimientos, siendo encarnados y asumidos indirectamente como condicionantes de inclusión y reconocimiento (op. Cit., 2013).

Frente a la emergencia de estos nuevos racismos y la reificación ideológica que plantean las investigaciones en la materia (Riedeman, Stefoni, 2015; Tijoux 2013; 2015) será vital asumir los desafíos y nuevas prácticas que habilitan las nuevas migraciones poniendo especial atención en las potencialidades que frente a las estructuras rígidas de

una identidad chilena (Larraín, 2001) despliega la juventud. Siguiendo a Aravena y Baeza (2010), potencias alojadas en lo que denominan como distancias cognitivas, las cuales afirmarían una disposición subjetiva y afectiva en las y los jóvenes más abiertas a un acercamiento empático hacia la alteridad, recalcando una menor distancia cognitiva frente a los cambios como a las formas de vida distintas, disminuyendo las posibilidades de una caracterización negativa del otro y reconociendo una mayor apertura a nuevas formas de relación. En este contexto, la juventud migrante y no migrante operaría como una experiencia ambivalente frente a los nuevos racismos en cuanto cuerpos marcados que encarnan la diferencia y la estigmatización, pero a la vez sostienen una potencia de transformación de las condiciones racializadas, sexualizadas, infantilizadas y securitizadas de su reconocimiento.

Sobre los estudios en Migración. El giro metodológico y las consideraciones éticas.

En la medida que la investigación me permitió ir aproximando vinculaciones con las comunidades educativas, y con las y los jóvenes migrantes, fui palpando el acontecer de un impasse investigativo que dispersó al “sujeto de investigación” que habría definido previamente en el proyecto de investigación a través del ejercicio indagatorio de los antecedentes. Como etnógrafo, pero también como profesor, como un cuerpo en relación, me vi afecto a estrechas implicaciones que remitían a los procesos de enseñanza-aprendizaje pero que, sin embargo, también la excedían. De alguna forma, fui corporizando una inquietud investigativa que, antes que sujetos que podrían ser definidos, descritos y analizados como unidades, me permitió advertir *complejos de subjetivación*⁶, donde las confusiones, las contradicciones y las ambivalencias entre lo

⁶ El concepto de *complejos de subjetivación* lo propongo de la investigación sobre grupos que realiza Félix Guattari, y que en su libro *Caosmosis* propone como un nodo de intercambios múltiples entre individuos, grupos y máquinas, los cuales, imbricados propiciarán “posibilidades diversificadas de rehacerse una corporeidad existencial [a la persona], salir de sus atolladeros repetitivos y en cierto modo resingularizarse. Se operan así injertos de transferencia que no proceden sobre la base de dimensiones

que se decía y experimentaba e inventaba, entre lo que se veía y escuchaba, hablaba más de frágiles formas de comprensión de los contextos transitivos que vivían, de modos de implicación emergentes y precarias estrategias de experimentación y creación de relaciones de convivencia. Convivencia que, por cierto, estaba sujeta a contingencias sociales locales y situadas antes que a estructuras ideológicas y sobredeterminantes tan rígidas.

La crisis de la representación con la que asimilaba al migrante y los modos de dicha migración fue corporizado de tal forma que no sólo me indispuso al marco de investigación que llevaba en curso sino también a una pregunta genealógica por los antecedentes metodológicos con los cuales se trazaban las cartografías de la migración contemporánea, por lo tanto, también sus límites. Una pregunta por los antecedentes metodológicos constitutivos de lo que las Ciencias Sociales han denominado Migraciones Contemporáneas, que interrogara las fuentes no sólo por la información recabada en torno al tema sino también por las estrategias, tácticas y necesidades históricas, por los marcos investigativos, con los cuales se construye discursivamente la mirada sobre la migración. Estos elementos nos propondrán pistas para poder articular la investigación y que estarán adjuntos al marco metodológico de esta investigación⁷

1) PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo a los antecedentes revisados, las migraciones históricamente han sido procesos fundamentales para la construcción de la representación identitaria de lo nacional en el país. Como tales, nos permiten poner en evidencia las prácticas discursivas, las estrategias y procedimientos con los cuales históricamente se ha

“ya ahí” de la subjetividad, cristalizada en complejos estructurales, sino de una creación y que, por ese carácter, dependen de una suerte de paradigma estético”(1996: 18).

⁷ Ver **Antecedentes metodológicos: Cartografías tácticas de los antecedentes sobre migración**, en Ejes epistemológicos y metodológicos.

pretendido justificar, reproducir y naturalizar un marco de reconocimiento con raíces eminentemente racistas, basado en matrices racializadas y sexualizadas homogeneizantes como correlato fundacional de pertenencia y ciudadanía. Racismo que pretende encarnar biológicamente, a través de la producción de ficciones identitarias en torno a lo nacional, matrices de superioridad e inferioridad por medio de mecanismos de selección, legitimación e identificación jerárquicos entre quienes habitan delimitados confines geoterritoriales y quiénes no.

Las diversas investigaciones visitadas afirmarán que la matriz racista con la cual se organiza el sentimiento de pertenencia e identificación que construye una “identidad chilena” persiste en el contexto de las migraciones contemporáneas bajo tramas económicas y culturales que incluso llegarán a negar expresiones de racismo en pos de defender intereses y privilegios de ciertos grupos sobre otros, y con él una ideología que seguiría interpelando a las y los sujetos de acuerdo a un régimen socio-simbólico estructuralmente racializado y sexualizado de las diferencias.

En este contexto de un nuevo racismo que “marca” los cuerpos de las y los migrantes contemporáneos es que las investigaciones sociales han asumido la tarea de constatar cómo la escuela, en cuanto aparato ideológico del racismo estructural, reproduce una matriz identitaria racializada y sexualizada en las prácticas pedagógicas, condicionando el reconocimiento de las y los niños, y jóvenes migrantes por medio de *habitus* que interiorizan desigualdades y violencias sociales, como también criminalización y segregación, mostrándose hasta ahora estas instituciones impotentes frente a ellas (Tijoux, 2013).

De acuerdo con lo anterior, las *propuestas constataativas* han desarrollado una importante labor de visibilización y denuncia de la preservación ideológica de un racismo estructural, desplegando prácticas de intervención que tienen por objetivo evaluar, describir, corregir, concientizar y combatir a través de la incorporación de nuevas racionalidades pedagógicas la xenofobia y la violencia que persiste en las escuelas y en los procesos pedagógicos (Rieddeman, Stefoni, 2015). Pese a esto, son ellas mismas las

que advierten los límites que puede tener abordar el racismo sólo desde la transmisión de conocimientos y habilidades en clave de una racionalidad anti-racista, sin poder interrogar y afrontar las raíces emocionales donde éste se cultiva y a la vez se profundiza (op. Cit, 2015). De igual manera, han señalado la necesidad de complejizar las perspectivas interculturales desde ejercicios no meramente reflexivos sobre los modos con que ver-pensar-sentir esas “otras culturas”, sino que también desde la adopción de prácticas de autorreflexividad efectivas que nos permitan ver-pensar-sentir la propia, siendo capaces de relativizarla, historizarla y complejizarla. (PRIEM & FUSUPO, 2016). Como señalan, citando a Catherine Walsh (2002): “*concebir la interculturalidad no sólo como un asunto de voluntad personal, sino como un problema enraizado en relaciones de poder y en la lucha por focos de sentido*” (op. Cit., 2016).

Considerando los antecedentes, en permanente proceso de reflexión y autointerrogación, es que esta investigación parte de la problematización de las responsabilidades ético-políticas que le caben a la universidad, y a mí como investigador, activista y profesor vinculado a formación docente con las dimensiones relacionales de la educación. Con las exigencias históricas, que son también políticas, que las migraciones contemporáneas y los fenómenos de hostilidad social que las acompañan señalan a las prácticas educativas y a las instituciones encargadas de producir conocimiento y saberes en la praxis cotidiana.

Asumo esta investigación desde la urgencia que supone repensar/reinventar desde la praxis educativa-investigativa procesos de reconocimiento que, como señala Villasante, no sólo apuesten por cambiar las condiciones de violencia desde una “*simple disputa de ideas, por buenas que éstas sean... sino por la necesaria implicación a las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que pueden moverse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestras calidades de vida*” (Villasante, 2006: 382).

En esta línea, esta investigación propone aproximarnos a perspectivas y enfoques investigativos que aborden el fenómeno de las migraciones contemporáneas, como el

racismo y las violencias racializadas/sexualizadas/generizadas, complejizando los soportes representacionales e identitarios que persisten en lo que se ha denominado ideología racista estructural de lo nacional, ejercitando epistemes y metodologías de investigación transfeministas que permitan, como señalará Judith Butler, “*apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y la pertenencia social*” (Butler, 2010: 15) como un espacio común y colectivo frente al cual nos cabe una responsabilidad compartida e interdependiente con los otros dedicada a minimizar el daño y la vulnerabilidad frente a la cual estamos diferencialmente expuestos a nivel general.

En este sentido, esta investigación apuesta por buscar espacios de colaboración y co-investigación con espacios relacionales, como son las escuelas periféricas municipales, donde intersectan distintas experiencias de vulnerabilidad social en el ámbito del género, las sexualidades, la clase, la “raza”, la generación, y donde no sólo se cumple una función reproductiva en el ámbito de la transmisión de soportes ideológicos sino también se elaboran, experimentan, ensayan y practican nuevas estrategias micropolíticas de reconocimiento, revinculación y socialización desafiando los *habitus* de la violencia e imaginando nuevas pragmáticas para la aprehensión y sensibilización afectiva con los otros, migrantes, no migrantes; estudiantes, funcionarios, docentes; institución y barrio; escuelas, universidades. Como señala Thayer (2011), afirmando la experiencia migratoria como base material para la configuración de nuevos procesos de identificación colectivos.

Cabe la necesidad de que la investigación social colabore en la construcción de lugares de enunciación de las juventudes migrantes que se incorporan a los establecimientos secundarios chilenos en cuanto han sido obliterados por la intención investigativa hasta la fecha, sin embargo, referidos como sujetos que a pesar de estar expuestos a una alta vulneración y discriminación, reconocen potencialidades de transformación efectivas de

los marcos racistas del reconocimiento y las relaciones de poder que les organizan en la sociedad de llegada.

De acuerdo con lo anterior, creo importante asumir la investigación con las y los jóvenes migrantes haitianos mirando esa condición ambivalente que se reconoce en la juventud migrante y no migrante como base material para pensar que la barrera idiomática que les particulariza, pese a reconocer urgencias sociales que deben ser acogidas por las políticas educativas con prontitud, también supone la posibilidad de interrogar los pilares discursivos de la institución escuela tradicional, en cuanto suspende de facto la función transmitiva del conocimiento y los mecanismos de identificación fundacionales que quedaban adosados en la lengua materna común, propiciando ensayos educativos, comunicativos e imaginaciones lingüísticas insospechadas entre quienes cotidianamente construyen educación.

2) OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Objetivo General:

Analizar, desde una perspectiva interseccional, las relaciones entre las percepciones individuales y colectivas en torno a los procesos de subjetivación con que las y los jóvenes migrantes se reconocen en los Liceos públicos de la comuna de Quilicura.

Objetivos Específicos:

Reconocer los procesos de subjetivación mediante los cuales las y los jóvenes migrantes haitianos interactúan con la comunidad educativa de los Liceos Municipales de la comuna de Quilicura.

Caracterizar los procesos de interacción de las y los jóvenes migrantes haitianos con la comunidad educativa al interior de los Liceos Municipales de la comuna de Quilicura.

Categorizar los enunciados por medio de los cuales las y los jóvenes migrantes haitianos se reconocen en las escuelas públicas de la comuna de Quilicura.

3. EJES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Fronteras, racismos y políticas de la localización.

De acuerdo con los antecedentes presentados, la investigación en torno a migración ha constatado la prevalencia de formas de violencia racial que marcan los cuerpos de las y los migrantes integrándoles por medio de su inferiorización a una sociedad constituida e identificada con matrices que expresan un racismo capilar y estructural, preservado y alojado, en un discurso nacionalista de pertenencia. Sin embargo, para esta investigación, las migraciones contemporáneas no sólo tornarían sensible una violencia racializada estructural que se preserva en la medida que el aparato estatal-nacional y las modulaciones de la pertenencia se reifican frente a la proliferación de modos de expresión diversos, nuevas fronteras culturales, estilos de vida y tradiciones (Balibar, 1991) sino que señalarán, siguiendo la hipótesis de Bhar (2011: 217), procesos de multiposicionalidad relacional dentro y a través de las formaciones de poder marcadas por la articulación de una forma de racismo con otra, y con otros modos de diferenciación.

En otras palabras, el racismo no remite a una sola forma de violencia que antepone la biologización de la diferencia o su culturización, sino que modos de diferenciación múltiples expresados por medio de prácticas segregativas y acciones violentas donde se conjugan retóricas “identitarias” nacionalistas con nuevas configuraciones subjetivas del reconocimiento que le serán inmanentes a los cambios asociados con la crisis referencial

de la modernidad y los nuevos procesos económico políticos del capitalismo, como la precarización, la pauperización o la deuda. Procesos de identificación y diferenciación donde las asimetrías no sólo vuelven a reducirse a un plano diferencial binomial (nacionales-extranjeros/ hombres-mujeres/ blanco-negros) sino que a multiplicarse y entroncarse dentro de estas dimensiones de acuerdo también se multiplican nuevas fronteras sociales en las que intersectan cuestiones raciales con dimensiones sexo-genéricas, de clase y generacionales.

Siguiendo la perspectiva de Bhar (2011), comprenderé el racismo como modos de relación o prácticas sociales altamente diferenciadas e históricamente situadas que expresan regímenes de poder asimétricos, donde la racialización siempre está articulada de manera compleja con dimensiones de género, clase, generación, diversidades funcionales, entre otras formas de diferenciación, pudiendo ser interpretado y analizado sólo en un plano de intersección con ámbitos económicos, políticos, culturales y subjetivos. Cuando hable de racismo, entonces ocuparé el concepto propuesto por la autora de “racismos diferenciales” que opera como un artefacto analítico que me permitirá abordar las violencias en la complejidad de sus articulaciones, transversalidades e intersecciones:

- La interseccionalidad dentro, entre y a través de los diferentes racismos
- Las articulaciones del racismo con las relaciones políticas, socio-económicas y culturales de género, clase y otros marcadores de “diferencia” y diferenciación.
- La relación entre subjetividad e identidad en y a través de estos campos. (op. Cit.; 185).

En función de lo anterior, las migraciones y el racismo no serán analizadas sólo desde la reducción a un enfoque parcelado ligado a las identidades culturales o “raciales”, o a la necesaria constatación de prácticas de violencia que sufren de manera diferenciada los migrantes con respecto a la población nativa, sino que pretenderá abordar los procesos colectivos en los que se insertan de forma situada en sus contextos y territorios, las novedades que tornan posibles y visibles, las continuidades a través de las cuales las

experiencias de migración conectan con otras experiencias sociales no-migrantes y entre las polifónicas vivencias migratorias que habitan los territorios y las condiciones objetivas sociales, económicas, políticas frente a las cuales están expuestos junto a ellas de forma particular.

Siguiendo la tesis de la autonomía de las migraciones (Mezzadra, 2005), considero abordar las experiencias de la migración desde una condición ambivalente, donde se conjuntan experiencias de aplanamiento, dolor, malestar y violencia, pero a su vez, enormes excedencias e interrogaciones a las condiciones objetivas con que son producidos los desplazamientos y en las que son distribuidas y repartidas sus circulaciones en las sociedades de llegada, por ejemplo, los marcos de reconocimiento nacionales con los cuales pretenden ser contenidos o integrados en las sociedades de destino. Siguiendo a Mezzadra (2005: 144), la autonomía de las migraciones nos permitirá una nueva conceptualización en torno al racismo que permita pensarlo dentro de procesos de continua reestructuración en las relaciones sociales, y en los cuales los migrantes no sólo son identificados en una postura de simples “víctimas” sino que en tanto sujetos que expresan resistencia y prácticas conflictivas-innovadoras en la realidad social de las sociedades de origen como de destino. Urge asumir entonces una localización crítica desde la investigación que analice el racismo donde este adquiere modulaciones no sólo identitaristas o ideológicas evidentes, en el sentido donde el extranjero y el nacional se excluyen mutuamente, sino también donde revelan estrategias y expresiones sutiles, por ejemplo, cognitivas, financieras y extractivas, en el sentido inclusivista o incluyente, donde las retóricas del contribucionismo o funcionalismo vuelven a condicionar el reconocimiento a figuras hospitalarias de racialización-capitalización del otro, o a la folklorización de las diferencias, donde los racismos se multiplican diferencialmente tanto dentro de los grupos migrantes, como de los nativos o entre sí, a través de violencias que exponen el cuerpo a otras violencias como lo son las violencias de género, de clase y las generacionales. Citando a Brah (2011: 216):

“...no es simplemente alguna noción generalizada de, digamos, masculinidad y femineidad, sino si estas representaciones de masculinidad y femineidad están o no racializadas; cómo y de qué maneras modulan la clase; si hacen referencia a la sexualidad lésbica, gay, heterosexual u otras; cómo caracterizan la edad y la generación; cómo y si lo hacen, invocan a la autoridad religiosa[...] la atención se dirige a las formas en las que la clase, el género, la sexualidad o la religión, pueden figurar dentro de estos racismos, y al/los significante/s específico/s alrededor de los cuales se constituyen estos diferentes racismos”

Propuesto de otro modo, la tesis de la autonomía nos permite asumir la construcción de una investigación en torno a migraciones que tome posición indagatoria de las relaciones micropolíticas que acontecen en los territorios (escuelas como fronteras) y donde se construyen modos de representación y subjetivación diferenciales, (“aclanamientos”, grupos de afinidad, revistas, círculos) en permanente reestructuración que les trazan y los habitan, tornando visibles zonas de intersección donde confluyen experiencias de socialización distintas, privilegios diferenciados y prácticas de ciudadanía múltiples en los que conectan migrantes y no-migrantes de maneras insospechadas. Esta tesis nos exige cautelas que nos distancien de nuevas formas de racismo no consciente (Tijoux, 2013), que muchas veces activan las mismas “intervenciones”, y que no necesariamente se reconocen hostiles sino que movilizados por intereses hospitalarios, por ejemplo, reproduciendo lógicas paternalistas o tutelares que invisibilizan o, simplemente por relegación, pueden llegar a reducir a las y los migrantes a una posición subalterna negándoles toda oportunidad de subjetivación (op. Cit., 46) o, por otro, agudizando las hostilidades y las precariedades de los grupos sociales con quienes se articula la investigación, o sea quiénes habitan los territorios al constatar “lo que SE ve y Otros no”.

Junto a la tesis de las autonomías de las migraciones, propongo acercarnos al análisis de los procesos migratorios contemporáneos desde la noción de frontera e intersección atendiendo a una noción de territorio que reconozco móvil y en permanente proceso de

construcción. Siguiendo a Grimson (2004), la frontera no podrá ser reducida a un concepto inmóvil o estático que delimite a los grupos humanos como unidades discretas clasificables en función de su cultura como en otras épocas lo eran en función de la raza, y como los discursos de la igualdad lo hacen en función del género, sino como procesos relacionales permanentes que las producen, las desplazan, desdibujan y vuelven a trazar nuevamente, relevando un carácter poroso atravesado por permanentes procesos de interconexión que los tornan complejos e indescifrables desde un análisis simplista de los confines que les delimitan.

El territorio del cual hablaremos para situar las fronteras que producen las relaciones entre migrantes y no migrantes, como señalará Suely Rolnik (2013: 465), referirá a un conjunto de proyectos y representaciones que desembocan pragmáticamente en una serie de representaciones, comportamientos e investiduras en espacios sociales, culturales, estéticos y cognitivos, como las escuelas y los barrios interconectados a la vez. Territorios que están trazados por marcas o fronteras diferenciadoras que los singularizan (régimenes de poder objetivos y subjetivos que organizan y reparten roles, funciones, posiciones), pero que se deshacen ininterrumpidamente con procesos sociales y políticos diversos, como las transformaciones en el orden de la división social y sexual del trabajo, las economías sociales y afectivas de los barrios y vecindarios, la emergencia de subjetividades minoritarias sin miedo a expresar sus diferencias y necesidades de reconocimiento, como lo son las migraciones contemporáneas, pero también las juventudes, las mujeres, y dentro de ellos, las cuerpos inquietas que experimentan nuevas formas de hacer y vivir.

Como tal, las escuelas serán pensados como territorios que yacen en conexión con otros territorios, como el barrio, el trabajo, la familia, pero también las bandas, los grupos sociales, las y los profesores, entre otros, conformando un diagrama de fronteras que yacen en permanente variación como efecto de relaciones de poder que activan los mismos sujetos que, al mismo tiempo, las dinamizan y transforman permanentemente. Territorios y fronteras en permanente proceso de deslocalización/desterritorialización y

relocalización/reterritorialización. Como señalará Deleuze y Guattari (2004: 15) rizomas comprendidos por líneas de segmentaridad según las cuales los espacios relacionales están estratificados, territorializados, organizados, significados, atribuidos, etc., entiéndanse aquí los racismos diferenciales que surgen; pero también líneas de desterritorialización, según las cuales las y los sujetos se escapan sin cesar de la mismas. Aunque he insistido en asumir una posición crítica situada en los procesos de variación y construcción de nuevas prácticas sociales y subjetivas entre las comunidades educativas basadas en las excedencias con que las interrelaciones en ellos hacen acontecer nuevos sentidos y valoraciones que ponen en crisis o interrogan los marcos de discriminación y diferenciación asimétrica donde campeon racismos diferenciales, pero también insospechadas pragmáticas del reconocimiento, tornamos urgente incorporar una lectura que exponga directamente que las fronteras señalan posiciones y localizaciones diferenciadas entre los sujetos, sean estos entre los mismos grupos de migrantes, como de los grupos de jóvenes y docentes de los establecimientos en cuestión. Junto con la teoría de la frontera incorporaré una lectura de las “políticas de localización” (Rich, 1984; Araiza; 2012; Brah, 2005; Braidotti, 2000) con las cuales el feminismo le retorna una función política radical al análisis situado de las experiencias de las y los sujetos, señalando que cada una de ellas se encuentra localizado en posiciones contradictorias y simultaneidades marcadas por espacios generizados de clase, racismo, etnicidad, sexualidad, edad, pero también de movimiento a través de cambiantes barreras culturales, religiosas y lingüísticas (Brah, 2011: 236).

Como señalará Rossi Braidotti (2000), el territorio no es una noción solamente geopolítica, sino también una práctica que puede ser vehiculizada únicamente por procesos colectivos e imaginarios mediados por la fuerza del lenguaje, donde urge a través de él poner atención a la identidad, como un conjunto de identificaciones dentro de los cuales estamos localizados y que operan en términos efectivos organizándonos, pero también a la subjetividad política, como un espacio de búsqueda de lugares de resistencia. Siguiendo a Judith Butler (2010: 206), como la urgencia de esforzarse por

desarrollar nuevos vocabularios alternativos para los sujetos emergentes y sobre los lenguajes, medios de comunicación e idiomas efectivos para la emancipación política que tornan posible.

Las políticas de localización serán eminentemente contradictorias y tensionales, asumiendo que las fronteras son un lugar paradójal donde las y los sujetos se mueven de manera ambivalente de acuerdo a las condiciones sociales y los privilegios en las que se hallan y reconocen como tal. En este sentido, los territorios escuelas en interconexión con otras formas complejas de subjetividad y tiempos no-escolares como son los barrios, las familias, los trabajos, las experiencias migratorias, e incluso las relaciones moleculares más ínfimas, inscribirán un carácter paradójal que le constituirá y que nos permitirá señalarla como una institución fronteriza, en la que al mismo tiempo que se reproduce una dinámica identitaria de reconocimiento, vertical y disciplinaria, mediada por la función de transmisión de conocimientos y preservación de privilegios, las dinámicas pedagógicas se tornan precarias, frágiles frente a las novedades históricas y no escolares que le acontecen en sus límites, los cuales muchas veces emergen por en medio de ella, o desisten de ella.

Tórnese evidente la crisis de cobertura de las escuelas en el caso de jóvenes y familias que interrumpen o desertan movilizados por la desafección a los proyectos educativos, por las nuevas exigencias sociales de una identidad mediada por el consumo, las necesidades económicas y laborales que amedrentan la ilusión profesional, o aquellas familias que directamente no ingresan a las escuelas privilegiando redes de socialización informales y territoriales de otro tipo, todas ellas, expresiones y estrategias de los territorios donde pudimos implicar el análisis.

Me refiero específicamente a la tecnología social escuela y sus dispositivos de escolarización que de acuerdo al diagnóstico territorial con el cual nos articulamos (IMQ, 2014) comienzan a generar fricciones negativas en la experiencia migratoria de las juventudes haitianas como en las prácticas pedagógicas de las comunidades educativas, poniendo énfasis en las obstaculizaciones que suponen las diferencias

idiomáticas, la (des)sensibilización de la población nativa hacia las nuevas migraciones y los débiles esfuerzos de vinculación de la comunidad nativa y migrante en y con las instituciones educativas.

Este pequeño diagnóstico territorial nos da indicios de que los contextos educativos de las escuelas comienzan a sentir su incapacidad para asumir la velocidad de transformación del contexto g-local, sin embargo se halla ahí en una frontera frágil entre lo viejo y lo nuevo (Arendt, 1977), contexto que es el mismo que produce y singulariza las migraciones de hoy, manifestándose obstinado a preservarse de acuerdo a la función normativa y disciplinaria de un orden que ha dejado de ser (Schvarstein, 1999) y que condiciona la experiencia de las y los jóvenes, como de sus docentes y trabajadores, a una permanente tensión, miedo, frustración y ansiedad (Bifo, 2007) respecto a la inestabilidad que sufren las antiguas representaciones normalizadas de la escuela tradicional: el estudiante que no habla la lengua, por un lado, o el que no la quiere incorporar, sino que trastocar, por otro.

De igual forma, los contextos escolares se disponen hostiles, en su incapacidad y miedo, frente a la proliferación de nuevos procesos de subjetivación que desafían y deslizan la estabilidad de sus principales matrices y sentidos, como aquellas referidas a los nuevos lenguajes corporales, las sexualidades inquietas, las asociatividades no-filiales como la banda, el barrio, el colectivo, el club, las y los amig@s. Interperlación conflictiva que obliga a la investigación en educación a tomar posición afines ya sea hacia el perfeccionamiento y actualización de los dispositivos escolares y sus contradicciones en un contexto de gubernamentalidad gerencial, neoliberal, multicultural y fascismo posmoderno (Gringberg, 2006; López Petit, 2009), o a interrogar sus (dis)posiciones y potencias creativas frente a la incorporación o normalización de contingentes y novedosas prácticas (no) escolares (Duzschatzky; Sztlwark, 2011) que acontecen desfasadas de los marcos de socialización escolar tradicionales (Cerdeira; Assaél; Ceballos; Sepúlveda, 2000).

Sobre el gobierno de la desafección: precariedades, microfascismos y nuevos racismos.

Las investigaciones sobre migración siguen recepcionando el espacio común entre migrantes y nacionales como un espacio sobredeterminado por matrices ideológicas estructurales que preservarían una violencia racializada arraigada en una ficción de pertenencia nacional identitaria esencializada. Para el caso de esta investigación, los procesos relacionales entre migrantes y comunidades educativas serán abordados desde lo que Judith Butler (2010) plantea como nueva ontología corporal, que apunte a minimizar la precariedad existencial frente a la cual se exponen tanto migrantes como no-migrantes diferencialmente en los territorios periféricos, y en función de la cual, emergen racismos y otras formas de violencia (Segato 2016, Reguillo 2007) o, por el contrario, experiencias insospechadas de coalición y cuidado (Butler, 2010: 53; 2017; Lorey, 2016). Siguiendo a la norteamericana, insistiremos menos en una política identitaria o en intereses y creencias formulados sobre la base de pretensiones esencialistas, y más en la precaridad y en las distribuciones diferenciales con las cuales se puede tornar posible la esperanza de un nuevo vocabulario analítico para las interdependencias y reciprocidades sociales del presente entre los integrantes de las comunidades educativas y barrios, apostando en la investigación a perspectivas que propicien formar nuevas coaliciones capaces de superar los impasses con las que se siguen gestionando antagonismos sociales a nivel g-local (Butler, 2010: 55; 2017: 125). Cuando nos referimos a las precariedades contemporáneas, estamos hablando de la implementación de un régimen de gobierno neoliberal basado en procesos normativos excepcionales, estatales y transnacionales, que tienden a minimizar las capacidades sociales para el ejercicio pleno de los derechos políticos a través, por un lado, del desmantelamiento de un sistema jurídico-político de protección y, por otro lado, del establecimiento de un sistema económico, social y cultural basado en el aislamiento, la individualización, el riesgo, el miedo y la incertidumbre (Lorey, 2016). Específicamente,

a las precariedades les será inherente un aparato estatal que dispondrá sus procedimientos para la producción contemporánea de lo que llamará poblaciones sin-estado, refiriéndose a grupos de personas que serán producidos discursivamente dentro de un campo de poder social a la vez que son privados de derechos dentro de ella (Butler, 2009). Saturación de poder que cumple una función de inmovilización social y política que significará que al mismo tiempo que es producida socialmente esa vida (integrada, asimilada, incorporada) no pueda ejercer poder mediante la invocación de derechos y obligaciones, sino al contrario, quede condicionada a un estado de desposesión y expulsión permanente en torno al que se reificarán discursos homogeneizantes con carácter nacional, los que tenderán permanentemente a diferenciarle como amenazante. Para Butler (2009), la homogeneización nacional no necesariamente se condice con un territorio geopolítico demarcado en función de una narrativa ideológica que se preserve, sino con un discurso que se reconfigura en la medida que produce tanto una virtual interioridad homogeneizada (yo-identidad), como también su exterioridad heterogénea constitutiva (otro-diferencia), la cual puede ser tanto una vida migrante como también una extranjería⁸ nacional, o ambas, comprendidas diferencialmente. La producción de vidas privadas sin-estado o no-

⁸ La noción de extranjería (Tijoux, 2014) será clave para la comprensión de los fenómenos subjetivos producidos por la migración contemporánea, sin embargo, sin reducirse a ella. La extranjería se plantea como la experiencia que vive un sujeto de frente a figuras de extrañeza o infamiliaridad que le pueden abordar e interpelar socialmente, provocando efectos subjetivos que pueden tender a la apertura o clausura respecto a la presencia del otro: reforzando las formas identitarias previas o sacudiendo e inquietando al sujeto impulsándole a la construcción de nuevos territorios subjetivos. Siguiendo a Suely Rolnik (2006; 2015), frente a la sensación de extranjería el sujeto puede recurrir a un mecanismo de estabilización que refuerce el sistema logocéntrico de representación consciente/inconsciente del otro, o incurra en un pensamiento estético que frente a la otredad invente modos de relación que sacudan y tiendan a desprogramar el inconsciente colonial que lo sostiene. Para esta disposición corporal, activa y estética, frente a la extranjería como sensación de infamiliaridad y extrañeza propone el concepto de cuerpo vibrátil como: [capacidad para] “aprehender el mundo en su condición de los campos de fuerzas que nos afectan y se nos hacen presentes en el cuerpo bajo la forma de sensaciones. El ejercicio de esta capacidad está desvinculado de la historia del sujeto y del lenguaje. Con ella, el otro es una presencia viva hecha de una multiplicidad plástica de fuerzas que pulsan en nuestra textura sensible, tornándose así parte de nosotros y de nosotras mismas. Se disuelven aquí las figuras de sujeto y objeto, y con ellas aquello que separa el cuerpo del mundo”(op., cit, 2006)

ciudadanas estaría reflejada prácticamente en Chile en un sistema de acogida del extranjero mediado por dispositivos normativos que no le aseguran un reconocimiento efectivo de sus derechos legales, sino que, por el contrario, lo exponen a prácticas laborales precarizadas e irregulares, a discriminaciones socio-culturales eminentemente arbitrarias y discrecionales, como también securitarias, en los que son criminalizados como efecto de la preservación de un estatuto de hostilidad jurídico basado en el enfoque de seguridad interior del Estado que conserva la ley de extranjería y migración de 1975.

Lo que nos interesa argumentar acá es que en el contexto de las precariedades compartidas los procesos de homogeneización nacional movilizan discursos ambiguos y ambivalentes de identificación que no necesariamente nos retornan a estructuras rígidas de diferenciación, sino que a procesos ligados a fuerzas inmanentes a las transformaciones sociales en los distintos territorios. En otras palabras, espacios relacionales que definen marcos de reconocimiento sobre los otros que, aunque están tramados por una matriz de superioridad identitaria (racializada, masculinizada, adultizada, aburguesada), yacen sujetos a transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas singulares que incidirán de forma micropolítica y situada en la experiencia subjetiva que tengan las y los sujetos, en la medida, que impacte también en ellos la minimización o maximización de sus niveles de exposición a la precariedad, abriéndole a una pregunta por las posibilidades o alianzas que de allí puedan generarse, o por las violencias y racismos que puedan depositar sobre otras vidas.

Como señalará Butler (2010: 53), “[...]en las condiciones bélicas contemporáneas: la condición de precariedad compartida conduce no al reconocimiento recíproco, sino a una explicación específica de poblaciones marcadas, de vidas que no son del todo vidas, que están modeladas como <<destruibles>> y <<no merecedoras de ser lloradas>>. Tales poblaciones son <<perdibles>>, o pueden ser desposeídas, precisamente por estar enmarcadas como perdidas o desahuciadas... en vez de como poblaciones vivas necesitadas de protección[...]

Propongo la lectura de un gobierno de la desafección para poder aproximarnos a los procesos sociales, culturales, económicos y políticos que modelan los marcos de reconocimiento con que se relacionan las y los sujetos que habitan las escuelas periféricas en el contexto actual de hostilidad y exposición compartida a la precariedad social⁹. Como señalábamos al comienzo, la desafección caracterizaría los marcos del reconocimiento con que las y los sujetos precarizados se relacionan entre sí, se (des)afectan entre sí, en un contexto de agotamiento de los sistemas referenciales de socialización tradicionales como la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad nacional. El contexto de desafección propuesto, siguiendo a Rossana Reguillo (2007), estaría caracterizado por el debilitamiento de los mecanismos de integración tradicionales, como la escuela y el trabajo, en un contexto de crisis estructural de un paradigma basado en la garantía de derechos y en el descrédito de las instituciones sociales que lo mantenían. Esta experiencia de desafección con un universo referencial agotado produciría, para Reguillo, una condición abismal, una experiencia vertiginosa e incierta respecto al mundo y a quienes lo constituyen, que retornaría a los sujetos a un *arché* o un principio originario identitario donde la violencia se instala como uno de los modos de expresión vivenciales de la crisis (Reguillo, 2007b).

⁹ En esta investigación asumo la diferencia que remarca Judith Butler entre “precarity”, que será traducido como “precaridad”, y “precariousness”, por “precariedad”. La autora quiere poner énfasis en la potencia existencial u ontológica del concepto de precariedad enfatizando el carácter general que condice que toda vida es precaria en cuanto que “el ser del cuerpo al que se refiere esta ontología es un ser que siempre está entregado a otros” (op., cit, 2010, pp. 15), y en cuanto vidas “pueden ser eliminadas de manera voluntaria o accidental, y su persistencia no está garantizada de ningún modo” (op., cit, 2010 pp. 46). Esta condición ontológica de los cuerpos en cuanto vidas precarias estará determinada, señalará, por la precariedad, que “designa esa condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte, [y que] caracteriza una condición políticamente inducida de la precariedad”. En este sentido, la precariedad y la precariedad social de acuerdo a la definición epistemológica de Butler le dará a esta investigación un carácter ontopolítico con el cual relacionarse con las y los sujetos, sus prácticas y complejos de subjetivación, comprendiendo la propuesta de una metodología de intensificación como un artefacto metodológico o un dispositivo de implicación capaz de promover estrategias y prácticas que tiendan a minimizar la exposición de los cuerpos a la precariedad social, maximizando la capacidad de acción y transformación de las condiciones de precariedad social que los determinan políticamente en sus respectivos contextos.

No podemos dejar de señalar que esta violencia se expresa mediante un retorno a performatividades identitaristas originarias, heteropatriarcales-falocráticas y racistas, que estarán conectadas entre sí, como señalará Valencia (2014), por una coreografía social capitalística que establece una nueva lógica de homogeneización de las subjetividades basada en sentidos y normas de adscripción y participación social de reconocimiento que apuestan por la identificación de las y los sujetos con el orden capitalista mediante formas de asimilación masiva de normas y valores hiperconsumistas, que a la vez, producirán deseos de pertenencia sostenidos en prácticas de consumo compartidas que se instalarán como espacio primordial de vinculación social (Valencia, 2014; 2016; Valencia & Sepúlveda, 2016).

La subjetividad capitalística¹⁰ hace referencia a un conjunto de semióticas basadas en el consumo y la industria cultural que permitirán a las y los sujetos leer la realidad contemporánea y atender a los fenómenos de desregulación neoliberal, la descomposición de una ética de gobierno basada en el derecho a la protección, la banalización de los medios de violencia que, al mismo tiempo, se legitiman como mecanismos de expresión y socialización de la precariedad y, ante todo, la mercantilización de los marcos de reconocimiento entre los mismos sujetos. Bifo coincidirá con Butler, al señalar que esta subjetividad capitalística sobreesatura discursivamente a los sujetos por medio de lo que él llamará una *hiperestimulación sensitiva* basada en nuevos lenguajes pos-alfabéticos, por ejemplo, el de las imágenes, las tecnologías digitales, el cine y la publicidad agotando las capacidades imaginativas para establecer pragmáticas de sensibilidad (Bifo, 2007: 221; 2016: 11; 2017: 47;), que

¹⁰ Con capitalístico hago referencia al concepto empleado por Félix Guattari (2004: 99; Rolnik & Guattari, 2013: 27) para señalar una complejización del modo de producción capitalista el cual no sólo se reducirá a las relaciones sociales de producción basadas en procesos intercambiarios regidos por el valor cambio de la mercancía y la venta de fuerza de trabajo, sino por un modo de control de la subjetivación, o de las subjetividades, donde el capital ya no sólo operaría en el plano económico sino también cultural. El debate de Guattari en torno a la subjetividad capitalística tendrá completa vigencia en esta investigación en cuanto el deseo capitalístico, o esa subjetivación atravesada por la incorporación total de la vida a un principio de equivalencia, será parte fundamental de la composición de los marcos de reconocimiento con que las y los jóvenes nacionales y migrantes, y otros actores sociales que convergen en la escuela-frontera, organizarán sus modos de vinculación e identificación.

pueden apostar siguiendo a Butler por convertirse en nuevos actos o prácticas que permitan reconocer la precariedad compartida (2010), por consiguiente, que pudieran valorar al otro por fuera de una relación de reducción mercantil, ya sea como amenaza o como fetiche identitario, las cuales se enquistan en los marcos de reconocibilidad por medio de la desactivación de las capacidades de afectarse e inquietarse con las experiencias y/o formas de vida que nos rodean y a la vez nos constituyen, por lo tanto, de las cuales somos interdependientes. Así, por ejemplo, será revisado en la investigación, como los niveles de consumo y adquisición de bienes entre las y los jóvenes se convierte en un nuevo marco de socialización que permite una sensación de integración a la sociedad de destino, como también a los grupos en la escuela. De igual forma, será permanente también la percepción negativa hacia el y la migrante por motivos laborales, competitivos y/o utilitarios con los cuales se condiciona socialmente su reconocimiento.

La desafección comprendida como *hiperestimulación sensitiva*¹¹ (Bifo, 2016; 2017) se convertirá en una condición social que promoverá expresiones de violencia que se depositarán sobre otros como sobre sí mismos, convirtiendo en extraña y hostil toda relación vinculante, desprendiendo acciones racistas y falocráticas sobre cuerpos marcados como otros, pero también sobre sus propios cuerpos en permanente condición de extrañamiento y desterritorialización. La desafección puede permitirnos abordar las distintas expresiones de malestar entendiendo que los procesos subjetivos del contexto actual no sólo se reducen a prácticas de violencia sobre figuras de extranjería

¹¹ Bifo, señalará que “El magma de la imaginación colectiva ha sido invadido por un flujo de estimulaciones neuronales: pesadillas y fantasmas que impregnan la psicofera global, la incesante inmovilización de la atención está provocando un efecto de pánico, desorientación y miedo en masa. La hiper-estimulación del sistema nervioso social está produciendo un efecto de agotamiento en el cerebro emocional y de desactivación de la conciencia moral. Un tipo de desensibilización, la cual es simultáneamente ética y estética (2016: 9). Podríamos señalar que el gobierno de la desafección remite a “la tecnoesfera conectiva que habitamos hoy en día [la cual] se asemeja al efecto de un zapping proyectivo donde combinamos secuencias provenientes de diferentes fuentes. El inconsciente social reacciona a esta continua desterritorialización de diversas maneras, a través de la adaptación, la desconexión o la patología. [y dónde] el núcleo de la identidad, golpeado repentinamente por la erupción de la proliferación semiótica y desprovisto de los filtros inscritos en la mentalidad crítica y disciplinaria de la Modernidad, se fuga y se disuelve en todas las direcciones”(2017: 47).

marcadas previamente por estructuras de racialización y sexualización, sino también sobre un extrañamiento de sí mismo, donde los grupos-sujetos, especialmente las y los jóvenes, se han encontrado más vulnerables como lo es a través de la depresión, la ansiedad, la frustración, el pánico, el miedo y el suicidio (Bifo 2007; Valencia, 2014).

La migración contemporánea y los nuevos vínculos relacionales que establecen los grupos-sujetos que convergen en la escuela-frontera estarán determinados contextualmente por esta articulación g-local, anfibológica, paradójal en el que conviven, por un lado, discursos pluralistas e integracionistas organizados en torno a prácticas de hiperconsumo con adscripción a un régimen global capitalístico transnacional y, por otro lado, estructuras de representación identitarias que retornan como recursos protésicos de sentido frente al agotamiento de los referentes simbólicos tradicionales y a la maximización de las precariedades compartidas.

Siguiendo a Sousa Santos (2009), esta articulación g-local y paradójal de las sociedades permitirá construir espacios sociales que se reconocerán políticamente democráticos, pero socialmente fascistas, estimulando formas de violencia que movilizarán los nuevos sentidos de la vida capitalista normalizando prácticas de apartheid social, la rentabilización y promoción de prácticas de explotación y precarización laboral y social, la normalización de nuevas patologías de orden psicológico que, como mencionábamos anteriormente, se desarrollan como efectos “legítimos” de un modo de vida que ha establecido el riesgo y la desafección como la condición social por excelencia de la época.

Lo que hemos denominado desafección será clave para comprender las formas de relación social que establecen las comunidades educativas, en cuanto, nos permite comprender que los marcos de reconocimiento que operan entre grupos de jóvenes migrantes, grupos de jóvenes chilenos y profesores y directivos alojan un impasse que reifica formas identitarias homogeneizantes como estrategia para afrontar las nuevas condiciones sociales de precariedad compartida frente a la cual yacen expuestos, planteando un desafío para la investigación la cual aborda planos relacionales entre

grupos sociales heterogéneos, buscando atender las novedades con que, a esas reificaciones identitarias eminentemente violentas, se ensamblan nuevos dispositivos basados en la adscripción de las diferencias a regímenes de socialización compartidas por prácticas de consumo y adquisición de bienes.

La Escuela como frontera: cuerpo, deseos y sexualidades.

La escuela como frontera es un operador analítico de las variaciones y los deslizamientos de sentido que han tenido las instituciones escolares en el contexto contemporáneo donde hemos planteado acontece el agotamiento del paradigma ilustrado, enciclopédico y racionalista tradicional. Con él la escuela es interrogada como un espacio que ha perdido el privilegio de la transmisión de verdades válidas universalmente, sistema de referencias sociales con las que se organizaba la socialización homogeneizante de la sociedad a través de los valores morales de progreso, libertad e igualdad (Morgade & Alonso, 2008; Duchatzky, 1999; 2002; 2007).

La escuela como frontera, siguiendo a Duzchatzky (1999), se plantea como un tercer espacio para pensar la educación y la función pedagógica más allá de un optimismo pedagógico, deudor de los discursos de integración-igualitaristas que retomaron la función de reencausar el proyecto modernizador luego de la crisis; y las perspectivas reproductivistas que, a pesar de constatar tramas de sentido basadas en arbitrariedades culturales, violencias simbólicas y sobredeterminaciones de clase social en toda acción pedagógica (Bordieu & Passeron, 1996), preservarán la suposición de que las identidades de los sujetos se constituyen desde únicos referentes de sentido (Duchatzky, 1999: 18).

Frente esta unidireccionalidad con la que se piensa la función educativa luego de la crisis de la educación moderna, la escuela como frontera, a pesar de que está conminada a una labor de transmisión simbólica, no se reduce completamente a ella, porque en cuanto frontera se considerará un territorio en permanente relación, intersección, cruce,

deslizamiento y relocalización con otros territorios de sentido y experiencia, donde los barrios toman un protagonismo activo al portar significaciones en permanente tensión y redefinición. De hecho, para el análisis de esta investigación, los territorios que intersectan en la escuela, como el barrio y la familia, deben ser pensados como *microambientes de alcance global* en cuanto se convierten en espacios de significación mucho más concretos que las imágenes universales a las cuales se hacía referencia como engranajes de socialización, como la nación y los principios etéreos en los que se sostiene, como la libertad y la igualdad (Sassen, 2003: 26).

De acuerdo con lo anterior, la escuela como frontera se plantea como un espacio vivido donde se experiencia en términos concretos y a nivel micropolítico un nuevo contexto g-local que ha desplazado a sus límites un soporte de representación antropológico político universal (colonial, masculino, blanco y adulto) (Mezzadra, 2005: 52) poniendo en el centro una nueva geografía política global que desagrega lo nacional como pilar base de los procesos de socialización (Sassen, 2003: 105) abriendo la experiencia del encuentro a nuevas formas posnacionales/posfundacionales de reconocimiento e identificación¹² (Penchaszadeh , 2012; Penchaszadeh, & Curtis, 2016; Butler, 2010).

Como señalamos la escuela como frontera no es un espacio idealizado con el cual imaginar una educación que sustituye a los antiguos engranajes disciplinarios y reproductivos, sino un espacio de tensión, un espacio en disputa que exhorta a nuevas posibilidades como a nuevas responsabilidades. Parafraseando a Hanna Arendt (1977), la escuela como frontera al constituir la experiencia educativa en el contexto de la crisis de la educación guarda consigo una potencia, la fuerza de volver sobre las preguntas y exigir respuestas, respuestas nuevas o viejas, dirá la alemana, pero en todo caso una

¹² “Los derechos políticos, en este caso, cumplen una función paliativa central: pues si todas las sociedades, incluso las más democráticas, determinan una identidad a través de la creación de “una diferencia” o de un “exterior constitutivo”, basándose (aunque no de manera exclusiva) en la figura del extranjero, eliminar definitivamente las diferencias entre residentes y ciudadanos a partir del reconocimiento igual del conjunto de derechos, y en especial, de los derechos políticos (que como derechos son aquellos que más claramente se asocian a la extensión de nuevos derechos y al acceso legítimo a los canales institucionalizados de toma de decisiones en una determinada comunidad política), implicaría un reconocimiento igual frente al Estado y en el Estado”(Penchaszadeh, 2012: 46)

reflexión directa que debiera ser eminentemente política para que la crisis no pase a ser un desastre, refiriéndose con esto a que no nos invite a responder a ella con ideas preconcebidas o prejuicios. Por el contrario, que nos emplace a la ampliación de una responsabilidad de todos los sectores de la sociedad con las novedades que se abrierán paso frente a la fragmentación del antiguo paradigma e intensificar los territorios subjetivos que intersectan en la escuela, las universidades, como el barrio, las bandas, los grupos sociales más diversos, por medio de una exigencia ética que torne necesario implicar a las sociedades actuales con las generaciones que están llegando, con los seres singulares que se abren paso por en medio de ellas renovando el mundo que les es común (op. Cit., 1977). Responsabilidad política, señalará, que no se traduce en una exigencia de cuidado con una vida biológica en específica o con la priorización de un grupo sobre otro de la sociedad (exigencia identitaria o reproductiva), sino como una práctica de cuidado con las singularidades de los seres que llegan (op. Cit., 1977). Con las relaciones e interacciones que tornan posible estos nuevos sujetos que llegan para renovar, en una búsqueda incesante por redefinir y reajustar infinitamente, el plano de lo que nos es común a todos: el mundo y las interacciones entre las vidas singulares, por consiguiente, entre las experiencias más diversas y heterogéneas.

La escuela tradicional a pesar de que preserva su función identitarista en términos declarativos ha sido destituida por la proliferación de nuevas experiencias de socialización performativas que le interrogan en sus límites como novedades. Aunque la destitución está relacionada con un proceso de desmantelamiento de la institucionalidad, específicamente del sustrato representacional, conocida también como la escuela modelo, y con la cual la institución adquiere sentido previamente de acuerdo al propio discurso que la legitima, le da validez y visibilidad socialmente (Duschatzky, y Corea, 2002). Para esta investigación, asumo la destitución como un estado consistente no tan sólo en una “clausura” de un espacio simbólico de pertenencia e identificación (Duschatzky, y Corea, 2002: 24) sino en una “apertura” activa de procesos y acontecimientos disruptivos y aleatorios que visibilizan temporalidades (no) escolares

que habitan la escuela de manera imperceptible hasta que de forma imprevista se hacen presentes, formas de vida que escapan de los modelos de inteligibilidad disponibles en la institución (Duchatzky, 2007: 126) y que, desafectadas del proyecto escolar clásico, plantean desafíos a la escuela, experimentaciones de nuevas conexiones por inventar y comunidades (no) escolares por ensayar.

El proceso de destitución de la institución escuela señala un proceso antes que de mero agotamiento, de desplazamiento, interrupción y clausura del sentido y de la constitución simbólica de las identidades y subjetividades que presupone previamente el discurso de la institución, no obstante en sus fronteras inquietan nuevas disponibilidades, nuevas prácticas, nuevos acontecimientos que redefinen los procesos de reconocimiento de las identidades, las relaciones intersubjetivas, nodos afectivos y agenciamientos colectivos entre los diversos grupos institucionales que la siguen habitando (Kaminsky, 1990).

La escuela como frontera nos permite hablar sobre las fragilidades y precariedad de la identidad, poner énfasis en las torsiones de la identidad en las que el cuerpo se manifiesta como un espacio en permanente disputa y tensión. Si la escuela se plantea como frontera, es porque los cuerpos que lo atraviesan no son meros cuerpos dóciles e impasibles frente a relaciones de dominación, subordinación y arbitrariedad racializadas y sexualizadas basada en “el temor y desconfianza, sino también en el placer y el deseo” (Viveros, 2017: 18). Mara Riveros citando a Homi Bhaba, (op. Cit.,: 18) señalará que los cuerpos no sólo están marcados o inscritos pasivamente en la economía de los discursos, de las arbitrariedades, la dominación y el poder como reflejos de las relaciones verticales de dominación, sino que están situados en ellos de forma conflictiva, en las economías del placer, el deseo y el erotismo. Piezas de análisis fundamentales que, de acuerdo con Mara Riveros, cartografiando los debates contemporáneos en torno a interseccionalidades que realiza Peter Wade (op., cit: 18), son temas ausentes o puntos ciegos que delatan las miopías en los análisis que abordan temas como la racialización desde el plano de las interseccionalidades de género, clase y generación que le traman.

La escuela como frontera nos permite mirar la educación no sólo desde una perspectiva verticalista, refleja y negativa de la dominación, sino también afirmativa situada en los “componentes subjetivos de la vida erótica y afectiva” de las y los sujetos, y de los cuales se desprenden resistencias y formas conflictivas de entender las relaciones de poder y las asimetrías que abren extrañamientos, sospechas, incertidumbres, vinculaciones, articulaciones, convergencias, afecciones entre múltiples pertenencias y donde se teje la sexualidad como potencia deseante y no sólo como reproducción simbólica e identitaria (Lopez Louro, 1999; Platero, 2014; Flores, 2014).

El cuerpo, el erotismo y la sexualidad serán comprendidos como prácticas sociales que reposicionan el cuerpo como un espacio de expresión y socialización en los límites del disciplinamiento escolar e institucional. Como mencionábamos en la sección previa, el cuerpo, el erotismo y la sexualidad, son modos de expresión de un vínculo que desafía el aislamiento y la individualización, la hostilidad y la violencia, de un espacio donde se comparten experiencias sensibles de exposición a la precariedad.

Para abordar la frontera de la escuela, asumiremos la propuesta de las pedagogías de la sexualidad, que siguiendo a Lopes Louro (1999), la entenderá como un proceso de erotización de los cuerpos-en-relación, articulando (ella señalará luchas, yo le llamaré...) malestares e inquietudes, extrañamientos, proximidades, pluralidades y ambigüedades antes que identidades fijas, temores sociales y pánicos morales. Posicionando como objetivo de toda instancia educativa la paradoja, la historia situada y local del reconocimiento identitario como lugar común. Asumir la sexualidad como una experiencia común, lo que no quiere decir homogénea, se plantea como una política de intensificación de los deseos que se desplegarán a través de la creación de situaciones educativas que buscarían colocar en cuestión la rigidez de las identidades heredadas de todos los tipos, no sólo sexual (Louro, 1999), y como señala parafraseando a Weeks,

generando compromisos que son desafíos en la medida que esas identidades de oposición provocan o activan a las y los sujetos para el movimiento constante (op.Cit, 1999). Hablar de sexualidad en la escuela no se reduce a sexo, tiene que ver con advertir las prácticas de erotización, afectividad, proximidad, aprehensión de las vidas, diría Butler (2010; 2017), donde experiencias singulares se encuentran y son capaces de articular malestares, inquietudes, incomodidades comunes, deslizándose y escapando de las clasificaciones en que ansiamos localizarlos. Se multiplican las categorías sexuales, se borran las fronteras y, para aquellos que operan dicotomías y demarcaciones bien definidas, esa pluralización y ambigüedad abre un abanico demasiado amplio de convenios sociales (Louro, 1999).

La pedagogía, señalará Lopes Louro (1999), hace un investimento del cuerpo que deja marcas expresivas que dispondrán los usos del cuerpo supeditados a la norma social que reproduce una relación asimétrica entre ellos (masculinidad-femineidad, nativo-extranjero, civilizado-salvaje, profesor-estudiante), una matriz binaria donde determinados “otros” deben subordinarse, silenciarse, apaciguarse, contenerse, controlarse, frente a una representación legítima del estudiante también “modelo”. La escuela Modelo, como máquina de producción de sujetos, como máquina reproductora del ordenamiento simbólico normalizado, es un dispositivo entonces donde la pedagogía advertiría una función política de estabilización de la experiencia de las y los cuerpos sostenida en un plano de la representación identitaria que busca construir concordancias, seguridades, coherencias, obviedades entre sensación-representación, entre cuerpo e identidad. Frente a ello, hablar de la frontera como un espacio de intersecciones múltiples posibilitaría pensar en una politización de las sexualidades, de los cuerpos, que no se traduce en lo “evidente”, donde las marcas expresivas nos devuelven a un estado de orden, legitimidad y privilegio, sino “*a las potentes fusiones y peligrosas posibilidades*” (Lopes [citando a Haraway], 1999) que comporta el encuentro entre cuerpos. A las extrañas posibilidades que conlleva la inmanente transgresión de las

fronteras identitarias con que se sitúan singularmente las y los grupos sociales y que permiten pragmáticas de reconocimiento en las que los soportes identitarios desisten para abrir paso a formas de encuentro e implicación irreductibles y completamente insospechados.

4. ENFOQUE EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO.

Antecedentes metodológicos: Cartografías tácticas de los antecedentes sobre migración.

El campo de estudio en torno a migración en el Chile actual está definido por un contexto de reorganización de las tecnologías de poder, los discursos de saber y las prácticas de subjetivación de las y los sujetos considerados nacionales y extranjeros dentro de un contexto de consumación de un estado-nación moderno. Proceso promovido por medio de una política de desnacionalización y de emigración selectivos que reorganizó la experiencia política de la ciudadanía en función de una economía de libre mercado expandida a nivel global.

Específicamente en Latinoamérica este proceso está fuertemente arraigado a un análisis ético y político que han asumido los discursos de saber sobre los procesos sociales de reconocimiento y las representaciones socio-simbólicas de las identidades que acontecieron en la década de los 90' en un contexto transitivo de los mecanismos políticos vinculados a las estructuras estatales, desde las dictaduras a la consolidación de democracias neoliberales sostenidas en economías sociales de mercado.

Desde los noventa hasta la segunda década de los 2000 estas transformaciones exigen a la investigación académica asumir las urgencias gubernamentales en la materia orientando sus estudios a visibilizar, describir y definir a estas nuevas poblaciones migrantes pudiendo señalar dos funciones prominentes hasta la actualidad. En primer lugar, una *función descriptiva* preocupada de caracterizar los nuevos procesos migratorios y analizar sus componentes y variaciones sociales, culturales y económicas,

concentrados eminentemente en la descripción histórica de las migraciones y en los procesos socio-demográficos que activan (Cano y Soffía, 2009). Y, en segundo lugar, una apuesta *constatativa* y crítica que, siguiendo a Tijoux (2015), asume tres desafíos respecto a los procesos de construcción social de la alteridad y los imaginarios socio-simbólicos con los que se articulan procesos de racialización y sexualización sobre las y los migrantes: 1) cartografiar la articulación entre dispositivos económicos, políticos y culturales que construyen una historia de inmigración en el país, 2) la identificación de las posiciones sociales que ocupan las y los migrantes en la sociedad chilena y 3) el análisis de las dimensiones micropolíticas que producen a las figuras de la migración de acuerdo a una ideología del racismo que se expresa mediante prácticas racializadas y sexualizadas de interacción entre las comunidades nacionales y las migrantes.

De acuerdo a Cano y Soffía (2009), estos dos momentos, a finales de la década de los noventa, dan un desplazamiento o giro investigativo que se orienta en profundidad a los estudios cualitativos teniendo como principal característica un enfoque situado que se interesará en la visibilización y problematización de las condiciones sociales y políticas de específicas poblaciones migrantes (como la peruana, por ejemplo) comenzando a relevar una inquietud vinculante con temas ligados a la agenda pública. Por ejemplo, las referidas a las percepciones socio-culturales sobre el extranjero y la discriminación adyacente, los marcos legales de las políticas de integración y la promoción de derechos de ciudadanía (op.cit, 2009).

Este giro cualitativo tiene coherencia no sólo con una mayor presencia de ciertas poblaciones migrantes en la sociedad chilena que determinará los problemas de investigación, sino con la caracterización de poblaciones diferencialmente expuestas a la vulneración, la discriminación y la pauperización, cuestión que es graficada, por ejemplo, a través del énfasis en la investigación cualitativa de la migración peruana

antes que en la Argentina y que, siendo coetáneas en el país durante los noventa y los dos mil¹³, representan ambas la mayor cantidad de extranjeros en el país.

Esta discontinuidad en la disposición de enfoques para la investigación social que tiende hacia una dimensión cualitativa, nos permite mapear inflexiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que pese a asumir la necesidad de nuevos marcos que permitan comprender los distintos escenarios que producen las migraciones contemporáneas (Stefoni, 2004) y avanzar en una reinterpretación de las demarcaciones clásicas de las categorías referenciales en las Ciencias Sociales frente a las nuevas prácticas transnacionales de las y los sujetos, y las estructuras epistémicas estructurales como el Estado-nación (Thayer, 2013), siguen resituándose en una clausura abismal de las epistemologías binarias tradicionales (emic-etic) peligrando una limitación en su accionar que puede quedar presa de una dimensión representacional e impersonal de los saberes y las experiencias de los otros (Sousa Santos, 2013).

Este mapeo me exige avanzar hacia un cuestionamiento epistemológico que antes de la pregunta por los sujetos de investigación privilegie una responsabilidad con las posiciones y disposiciones con las cuales construimos saber e indisolublemente conexiones, alianzas y articulaciones con otras dimensiones colectivas y subjetivas de la realidad social que nos es contingente.

Antes que por la posibilidad que nos cabe de representación discursiva de la otredad como significante de verdad, antepondremos inquietudes investigativas nacidas de una experiencia de implicación ética y política en la construcción de un “nos-otros” común (Avtar Brah, 1996) con las escuelas, procurando la potenciación de redes de colaboración y estrategias de vinculación efectivas entre espacios dedicados a la educación que puedan levantar de manera conjunta y horizontal nuevas propuestas de indagación educativa bajo la forma de alianzas estratégicas.

¹³ Entre 1982 y 2002, los extranjeros residentes aumentaron de alrededor de 80 mil a 184 mil personas. Véase: http://www.ine.cl/filenews/files/2011/enero/pdf/enfoque_extranjeros.pdf

De acuerdo con esta complejización de los procesos de investigación cualitativa, quisiera señalar cinco disposiciones de investigación que serán claves para la construcción metodológica de esta investigación en un sentido estratégico:

En primer lugar, la visibilización de la población de mujeres peruanas y la dimensión transnacional feminizada de las nuevas migraciones que, asociadas principalmente a dinámicas de integración laborales, resaltan la urgencia de incorporar **perspectivas de género** que no sólo las signen como variables en las nuevas agendas de investigación sino como un factor estructurante y organizador de las migraciones contemporáneas (Stefoni, 2013).

En segundo lugar, remarcar el desplazamiento cualitativo, como diría Sarlo (2012), como un giro subjetivo, volcado a incorporar al discurso académico y a las tecnologías sociales, como las escuelas y las universidades, las experiencias, percepciones y subjetividades minoritarias y cotidianas, como en el caso de las infancias migrantes. En este punto poner de relieve las variaciones perceptivas de los marcos de representación modernas de la niñez, eminentemente adultocéntricas, con que las y los niños y jóvenes abren paso a **nuevos imaginarios de la infancia que se producen en topologías transnacionales**, tornando posible la reivindicación de una nueva presencia activa y creativa de la niñez coherente al nuevo contexto migratorio a nivel global (Pavez, 2010). En tercer lugar, asumir la necesidad de que la investigación social se posicione críticamente hacia las relaciones sociales que producen y reproducen marcos de significación y representación asimétricos, verticales y violentos en la relaciones sociales entre jóvenes y adultos más allá de sus espacios de procedencia, constatando las asimetrías encarnadas con que se organizan las relaciones sociales entre migrantes y chilenos desde una práctica denunciativa abocada a las percepciones socio-culturales, las ideologías nacionales que se traducen en nuevos racismos y las prácticas de discriminación racializadas, sexualizadas y engenerizadas con que se condiciona la integración del otro a la sociedad chilena (Tijoux, 2015; 2013).

En cuarto lugar, acoger el impulso de la investigación social hacia una dimensión de las responsabilidades políticas que le caben a los centros de estudio e investigación con las políticas a nivel institucional, estableciendo alianzas o agenciamientos estratégicos para la producción de nuevos proyectos efectivos de acogida y reconocimiento de las y los migrantes como de las comunidades nacionales expuestas diferencialmente a la precarización, habilitando una dimensión de lo público que se dispute desde matrices vinculadas a derechos humanos y nuevas ciudadanía (Pavez, 2010; Thayer, 2013).

Por último, en quinto lugar, seguir vitalizando las convergencias y articulaciones que han desarrollado centros de investigación académicos con organizaciones de la sociedad civil. Apoyando nodos teórico-prácticos que no sólo describan y constaten sino también se impliquen en las luchas, demandas, reivindicaciones y construcciones efectivas de nuevas pragmáticas del reconocimiento, avanzando hacia un pleno ejercicio de derechos sociales y políticos para las nuevas ciudadanía, promoviendo discusiones y proyectos en torno a educación multicultural e intercultural con enfoque anti-racistas y nuevas perspectivas de género (PRIEM & FUSUPO 2016).

Para el caso de esta investigación los antecedentes son vitales no sólo en el sentido de la acumulación de información y producción de datos que levantan sobre las migraciones y sus singularidades históricas, sino en la capacidad que puede tener articular tácticamente los discursos de saber y sus prácticas para ensayar lecturas a contrapelo de las funciones gubernamentales con que se ha tendido a docilizar, invisibilizar y riesgosamente se puede llegar a extraer valor de las poblaciones migrantes y las luchas que han emprendido por vivir dignamente.

Propongo una articulación táctica de los dispositivos de saber-poder, de la información, datos, disposiciones, enfoques epistémicos y metodológicos entregados en torno a migración, para enfatizar en una exigencia metodológica que no se plantee ni meramente descriptiva ni meramente constatativa de los estados de relación subjetiva de delimitados grupos sociales, sino que puedan estos articularse con miras a la construcción de metodologías que avisten una pragmática vitalista, teórico-práctica e implicante entre

procesos que comparten diferencialmente la precariedad, en los barrios, en las escuelas tanto como en la dimensión educativa. Específicamente, entre espacios relacionales contextualmente extrañados unos de otro, como lo es la universidad y las comunidades educativas secundarias, en *un contexto de crisis de la educación pública*¹⁴.

Transfeminismo y de/transcolonialidad: Hacia una epistemopolítica.

Coherente con las continuidades y discontinuidades referidas en los antecedentes y en la fundamentación del problema, junto con las necesidades vinculantes a las que he hecho referencia en términos coyunturales y a las cartografías tácticas con las que empené organizar los antecedentes investigativos en materia migratoria la propuesta epistémica y metodológica se plantea desde un enfoque experimental y estratégico, asumiendo con ello un perspectivismo teórico-práctico basado en la elaboración de utensilios metodológicos coherentes a las exigencias sociales, políticas, económicas y culturales que experimentamos de manera diferenciada en la sociedad chilena actualmente. Específicamente, estrategias para abordar, en función de sus múltiples complejidades, el recrudecimiento de nuevos modos de expresión violentos de la sociedad y que acontecen como efectos de sentimientos de frustración y malestar, desinterés e indiferencia, dirigidos hacia las presencias asociadas a las diferencias, reificando regímenes de identidad rígidos, como las nacionalistas, (blancas, masculinas, acumulativas y profundamente jerárquicas) como dispositivos de contención del malestar y como referentes nominales de socialización para el presente.

Frente al contexto de agudización de dispositivos racializados y masculinizados de contención del malestar, una pregunta epistemopolítica nos posibilitaría asumir la

¹⁴ Este contexto será descrito y analizado en los ejes teóricos en cuanto equipará los engranajes conceptuales con los cuales podremos indagar en un nuevo régimen gubernamental de administración educativa. En otras palabras, no será incorporado como un hecho históricamente delimitado sino como una estrategia de poder con la cual comprender la precarización/fronterización de las escuelas públicas en el contexto neoliberal.

política, siguiendo a Ranciére (2009), como una forma de la experiencia que expresa lo que vemos y lo que podemos decir en un contexto espacio-temporal repartido en el orden de lo sensible, o sea, finamente distribuido de acuerdo a competencias, propiedades y lugares diferenciados que determinan lo que se da a sentir por las y los sujetos en un tiempo histórico singular que les es común. Siguiendo, esta idea de epistemopolítica, como una estrategia de aproximación al reparto sensible del campo de investigación, una metodología supondría una práctica, un dispositivo o “manera de hacer” que se implica e interviene en dicho reparto, en la economía de distribución general de los modos de hacer y en las relaciones con las maneras de ser y las formas de ver/percibir que tienen las y los sujetos en sus respectivos contextos de forma situada.

En este sentido, recorro a la epistemología transfeminista, que siguiendo a Sayak Valencia (2014b), está basada en la búsqueda de agenciamientos y alianzas que asuman la necesidad de afrontarse y medirse con la simultaneidad de las opresiones que experimentan específicas formas de minoridad social en el presente, con el objetivo de construir relaciones sociales que no sean entendidas ya bajo el alero de un arte de gobernar a los otros (racionalidad positivista y funcionalista) sino como una práctica social dirigida a promover la redistribución de estrategias de supervivencia, para hacer crecer lo común, entre los distintos espacios y territorios que habitamos (op. Cit.,: 85). En la pregunta por lo común, la epistemología transfeminista promueve prácticas de implicación que incentiven formas de cuidado frente a los efectos excluyentes, segregacionistas y discriminatorios que produce la reificación de los identitarismos en el contexto neoliberal actual.

De acuerdo con lo anterior, el transfeminismo supone disponer la mirada hacia las experiencias subjetivas con que las y los sujetos se reconocen y se implican entre sí, en las interdependencias con que las y los cuerpos se funden en espacios de relación cotidiana, como lo son los procesos de interacción educativos y barriales,

permitiéndonos reconocerlos antes que como identidades estáticas, como sujetos sociales que producen nuevos modos de pensar y sentir encaminados a la búsqueda de formas de socialización de otro modo (De Lauretis, 2016). Afirmar las vidas que se juegan el día a día en los espacios educativos como corporalidades relacionales que desean y en tanto que tales, son reconocidos como sujetos sociales constituidos en el género, no sólo por la diferencia sexual sino también a través de representaciones lingüísticas y culturales, raciales y de clase asociadas a ellas; sujetos no unificados sino múltiples y no tanto divididos como contradictorios (Op. Cit.,: 8), abriendo paso a un plano de imaginación y reconocimiento vinculante no mediado e incondicionado por estereotipos y regímenes identitarios.

El transfeminismo como perspectiva y herramienta epistémica nos posibilitará no recurrir a una retórica de las identidades para abordar el campo relacional de las y los jóvenes migrantes y las comunidades educativas, sino ahondar en pragmáticas cotidianas, situadas y minoritarias, orientadas a fortalecer las capacidades de búsqueda y concreción de articulaciones y alianzas que desplacen y des-esencialicen las categorías y sistemas de género tradicionales, rígidos y dispuestos en la re-elaboración de las relaciones sociales antes que en la reinención de nuevas formas de tejido social, separándonos tácticamente de elementos biologicistas, identitarios o nacionalistas (Valencia, 2014b); elementos que atraviesan la escuela moderna y la dotan de sentido en el marco de la producción y reproducción de ficciones nacionalistas.

Para esta investigación y desprendido de las reflexiones epistémicas de las que me provee el transfeminismo, propongo avanzar en la noción de *epistemopolítica*, como herramienta conceptual que permita articular el transfeminismo con los esfuerzos de/transcoloniales nacidos de las epistemologías del sur.

La epistemopolítica asume, por un lado, el principio de localización propuesto por el feminismo, basado en una política de los posicionamientos responsables y

comprometidos (Haraway, 1995: 338) que asumen las y los investigadores (no sólo como individuos neutros sino como sujetos activos que al participar de la tecnología social universal asumen posiciones y roles y en cuanto total determinadas capacidades de ejercicio de poder, por consiguiente, responsabilidades éticas con respecto a los usos de ellas) con las prácticas sociales y las experiencias singulares del contexto situado donde se articula, o campo de investigación. Y por otro, la exigencia contra-hegemónica de desprogramación del sostén colonial de la epistemología occidental (neutral, blanca, masculina, acumulativa, jerárquica o antropofaloecéntrica), que siguiendo a Sousa Santos (2014), consiste en explorar la pluralidad interna de la ciencia, de los límites internos y externos de la ciencia moderna, como lo han hecho las epistemologías feministas y poscoloniales, y promover con ellas la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no-científicos, combinando siempre lo cognitivo con lo ético-político hacia una ecología de saberes (op. Cit.,: 44)

La ecología de saberes, la propongo desde la epistemopolítica en la exigencia de reflexividad y autorreflexividad, ética y política, que asumirá el marco metodológico con el contexto situado y singular de las escuelas con quienes propondremos la articulación. Por consiguiente, la propuesta metodológica sólo puede partir desde la cooperación asignada entre la investigación y las estrategias colectivas que mantienen en curso las escuelas abocadas a minimizar las distancias y hostilidades que implica el racismo en las escuelas (Ver antecedentes). Asumiendo la propuesta de Santos en torno a la ecología de saberes (2014), esta epistemopolítica se despliega en función de la vitalización de un pensamiento propositivo y pluralista que reconozca la multiplicidad de conocimientos heterogéneos que constituyen el espacio relacional de las escuelas buscando interconexiones continuas y dinámicas con las que tejer saberes sin comprometer la autonomía de estos.

De acuerdo con lo anterior, la epistemopolítica y las metodologías de investigación implicante concebirán la producción de saberes y la construcción afectiva de responsabilidades interdependientes desde un pragmatismo justificado principalmente por las experiencias vitales de las comunidades educativas. *Pragmatismos vitalistas* denominaremos a una disposición que antes que poner la inquietud investigativa en una mirada evaluativa, descriptiva y distante, siguiendo a Diego Stulzwark en Maestros Errantes de Silvia Duschatzky (2007), la pone en los modos de acción, participación, vinculación e implicación con los territorios:

“ir a las prácticas, entrar en las escuelas, en los barrios, conocer los modos de trabajo, participar en la institución de procedimientos concretos, colaborar en la vitalización de las representaciones vigentes en la medida que tengan aún potencia para conquistar su realidad en el campo actual de la experiencia afectiva”(op. Cit.,: 17)

En función de lo anterior, el liceo será comprendido como un espacio afectivo, o sea, como un territorio donde se comparten distancias y proximidades, sensaciones vitales que testimonian grados y modos de compenetración e interacción entre las y los sujetos que transitan por él (migrantes, chilenas, adultas y jóvenes, mujeres y hombres). Quienes se encuentran en este territorio, cada uno de ellos aprehendidos como experiencias relacionales que en permanente fricción y tensión construyen vivencias, *con-vivencias*, las cuales pueden desembocar en discriminación y violencia, o en nuevas prácticas insospechadas de cuidado, coalición, asociatividad y reconocimiento sin condiciones (Butler, 2017).

Esa tensión y fricción a la que hago alusión refiere a las contradicciones, paradojas y ambivalencias que surgirán entre los modos de percepción (pretramados por marcos extremadamente saturados de discursos racializados y generizados) a través de los cuales nos aprehendemos y reconocemos como sujetos, y las sensaciones resultantes del encuentro entre ellos. Donde el habitus, como interiorización subjetiva que modela la

existencia de acuerdo a una relación formal, representacional y simbólica de los afectos (Beasley-Murray, 2008) se fricciona con la sensación, entendida como una experiencia sensible dada por la interiorización subjetiva de las presencias vivas del otro, y de la cual se pueden desprender experiencias de cercanía o distancia de acuerdo a una sensación de intensificación o atenuación de sus correspondientes existencias vitales (Rolnik, 2016)¹⁵

Articular una epistemología transfeminista con una política de los afectos, para el caso de esta investigación, refiere a una toma de posición tanto a los enfoques descriptivos que las ciencias sociales han asumido en torno a la migración (Tijoux, 2015), como también una exigencia metodológica y epistemológica frente a la polarización entre enfoques emic-etic en el mismo ámbito. Afirmar esta articulación, como esta crisis epistemológica en las ciencias sociales, nos dispone a avanzar hacia una práctica de entendimiento, donde definición y calificación operen siempre de forma provisional con miras a complejizar la inquietud teórico-metodológica de las realidades sociales (Reguillo, 2007).

Sociopraxis y metodologías horizontales: hacia una investigación implicante.

Asumir la disposición investigativa desde las epistemopolíticas y las metodologías implicantes, me acerca a las metodologías participativas de la socio-praxis investigativa (Villasante, 2006) y a las metodologías horizontales (Berkin, Kaltmeier, 2012) por la función dialógica y por los ejercicios de traducción colectiva que nos proporcionan estas metodologías como pieza angular de vinculación.

La apuesta dialógica y la horizontalidad que la explora no concentra el diálogo en la articulación de la palabra sino en las posibilidades que abre a formas de interacción lingüística de otra índole, como afectivas, corporales o artísticas, asumiendo también

¹⁵ Véase nota 8.

formas “indecibles” de comunicación como modos de expresión eminentemente creativas. Afianzar la capacidad de interacción entre las y los integrantes de las comunidades escolares a través de la relación dialógica nos permitirá buscar mecanismos y estrategias que, a través de la propuesta metodológica, puedan hacer espacio a lo “indecible”; a esas experiencias y vivencias que se invisibilizan y silencian en el cotidiano mermadas por un reparto sensible del otro que condiciona su presencia a matrices de reconocimiento asimétricas, pero que al ser expresadas son capaces de poner en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas donde los soportes de violencia se hallan (Berkin, Kaltmeier, 2012). Como señala Marta Malo, citando a Guattari:

“consiste en articular, en hacer coexistir -no en homogeneizar ni en unificar-, en disponer según un principio de transversalidad, en lograr que se comuniquen transversalmente distintos discursos... discursos de distintos órdenes y no sólo discursos de teorización general, sino también microdiscursos, más o menos balbuceantes, en el nivel de las relaciones de la vida cotidiana, de las relaciones con el espacio, etc.”
(2004: 30)

Las metodologías señaladas y la función dialógica y horizontal se plantea operativa frente al desafío que supone la escuela como institución estructuralmente vertical, y donde el reparto de la palabra, las presencias y las relaciones entre ellos señala distribuciones rígidas y disciplinadas. En cuanto tal, la función dialógica nos permite situarnos en ella de una manera no neutral inclinada a experimentar prácticas educativas que puedan establecer una relación afectiva con la alteridad que la habita, que no redundará en una alteridad identitaria traducéndose como un sujeto-otro, sino como una red de nuevas relaciones, prácticas juveniles, nuevos idiomas, nuevas tensiones, nuevas inquietudes y potencias que hacen acontecer en medio de la escuela una extrañeza que la

invita a repensar las familiaridades desde una interpelación a *lo que es y lo que no es, lo que es y lo que cree ser, lo que es y lo que desea ser* (Kaminsky, 1990: 9).

La función dialógica al poner en el centro de la metodología la necesidad de interacción y del reconocimiento de la alteridad como extrañeza subjetiva que no es antagónica a un yo sino constitutiva de estos, asume una condición materialista y política de la relación social donde la experiencia del encuentro (ética) devenida vivencia de lo común (estética) puede ser nominada como responsabilidad (Espoz Dalmazo, 2012).

Parafraseando a Espoz Dalmazo (2012), responsabilidad en cuanto acto ético y estético de reconocimiento, que asumo como investigador y que asumen las escuelas con la “alteridad que está presente en la propia configuración del sujeto que se dice “yo” (creo/opino/pienso/siento/expreso/ “investigo”/ “intervengo”) para poner en movimiento con los otros la construcción del mundo y la deconstrucción de ese mundo hecho carne” (op. Cit.,: 157).

Campo de articulación y convergencia.

La investigación estableció previamente como campo de articulación y convergencia específicamente a dos liceos públicos de la comuna de Quilicura, un liceo intercultural y un liceo técnico-profesional, en el marco de un convenio entre el departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y su área de Políticas de Inclusión-exclusión en educación. Programa que involucraba a los liceos señalados anteriormente aparte de un liceo de adultos y una escuela básica.

El objetivo del acuerdo era potenciar las estrategias y proyectos vinculados a reconocimiento e integración intercultural de estudiantes migrantes en sus respectivas comunidades educativas a través de un proceso de vinculación efectiva con las prácticas educativas abocadas a la temática que estuvieran actualmente en curso. Específicamente nos restringimos centralmente al Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y

Refugiados de la Comuna de Quilicura (IMQ, 2014) y a las estrategias particulares que los establecimientos habían dispuesto para la mejora de los procesos de convivencia, acogida y reconocimiento entre sus estudiantes, docentes y funcionarios.

El plan de trabajo con el que organicé la implementación metodológica contaba de cinco fases: 1) diagnóstico, 2) vinculación, 3) articulación, 4) intensificación, 5) invención colectiva. En cada una de ellas ejecuté métodos de investigación que pudieran encaminarse a intensificar las propuestas de cada establecimiento.

- 1) **Diagnóstico:** revisión de antecedentes, reuniones institucionales con encargados municipales del DEM y los establecimientos, presentación de la propuesta.
- 2) **Vinculación:** Entrevistas a directores de los establecimientos y a docentes vinculados a los proyectos de fortalecimiento de la convivencia intercultural de cada uno de ellos.
- 3) **Articulación:** mesas de coordinación, presentación de propuesta de talleres y diálogos abiertos con cursos y grupos de jóvenes haitianos.
- 4) **Intensificación:** ejecución de talleres en cursos, incorporación en las prácticas educativas de los establecimientos, entrevistas grupales e individuales, grupos de trabajo con jóvenes migrantes haitianos.
- 5) **Invención Colectiva:** Fase actualmente en curso dirigida a la construcción colectiva de políticas con responsabilidad intercultural situadas entre estudiantes, funcionarios, docentes y administrativos.

La metodología, como mencionaba anteriormente, estaba basada en un modelo de laboratorio colectivo orientado a ensayar políticas educativas referidas a reconocimiento, interculturalidad y migraciones insistiendo en las singularidades de cada una de las instituciones. Estas se desarrollaron a través de sesiones de taller en aula, planificadas de acuerdo al currículum de la filosofía para las y los niñ@s, orientadas hacia la activación de espacios de construcción colectiva, diálogo, discusión e intercambios con el curso

comprometido con el proyecto y con el grupo de jóvenes migrantes haitianos que participaban en sesiones de mediación intercultural.

En específico, los métodos de investigación estaban concentrados en:

- **Taller curso** (6 planificaciones de sesiones):

1. Sesión de acercamiento; 2. Migración; 3. Reconocimiento; 4. Racismo; 5. Interculturalidad; 6. Taller creativo.

- **Taller autobiografías** con jóvenes haitianos.

- **Etnografía participativa-observante.**

- **Entrevistas:** directores, docentes vinculados a la dimensión intercultural, jóvenes haitianos, jóvenes chilenos.

Talleres grupales.

Las planificaciones estaban organizadas propiciando aperturas y traducciones colectivas para la noción de migración, el/la migrante y las representaciones que tenemos del concepto de frontera desde cuatro imágenes-fuerza: Migración/Reconocimiento/Racismo/Interculturalidad.

Imágenes puestas en diálogo con las que pretendíamos nombrar y significar colectivamente las experiencias y vivencias vinculadas a desplazamientos y movilidad humana aproximándolos a memorias individuales que son colectivas a través de artefactos culturales, prácticas cotidianas como el trazo urbano de las circulaciones y el movimiento-que-hace-territorio (cartografías colectivas) . Las experiencias en torno a desplazamiento y migración propiciada nos permitirían acercarnos a fronteras micro-políticas que nos permitirían diagramar territorios y sujetos que por ellos transitan, vivenciando la experiencia del desplazamiento desde la construcción colectiva de una enunciación vivencial sobre estas.

Las sesiones de taller proponía el uso de conectores claves que incorporamos en las sesiones desde las propuestas curriculares del establecimiento en el área de interculturalidad, migración y reconocimiento, los enunciados de la sociedad civil y grupos organizados como la campaña Todas somos Migrantes del Colectivo de mujeres

migrantes Warmipura, los signos, espacios y temporalidades de la escuela (las memorias institucionales, las asignaturas, los deseos de permanencia e insistencia depositados en la escuela) y las no escolares¹⁶ (el barrio, el grupo de amigos, las subjetivaciones de la calle, las memorias territoriales y familiares). Los pliegues entre sí, sus discontinuidades y precariedades, los silencios, las incomplitudes, las interrupciones que devendrían con los encuentros entre ellos nos permitiría ir definiendo y construyendo paulatinamente vivencias colectivas que en estado latente construyen lo común, aunque en el contexto de la escuela de hoy muchas veces no es sino un conflicto.

Talleres de autobiografía:

Encuentros con grupos de jóvenes haitianos que participaban del proceso de mediación intercultural que organizaba el Departamento de Educación Municipal. Los grupos estaban compuestos por 14 y 12 estudiantes respectivamente. La propuesta de autobiografía funciona como una adaptación del método autobiográfico, no obstante en el contexto de jóvenes migrantes haitianos y de escuela, estaba orientado a construir narraciones que pudieran acercarnos a sus vidas recorridas planteada la necesidad de que las vivencias tenían que “romper el muro de la vergüenza y el miedo” de ser expresadas. El taller de autobiografía como tal, era un espacio relacional, que aceptaba que las autobiografías fueran escritas en español, francés y creolé, apostando porque el ejercicio de traducción fuera colectivo y relacional.

Entrevistas:

Las entrevistas se concentraron en profesores y directores teniendo como principal móvil las percepciones individuales en torno a la noción de comunidad educativa, las experiencias pedagógicas con jóvenes extranjeros en la comuna, percepción y sensaciones en torno a interculturalidad y su experiencia personal en escuelas municipales de la comuna. Todas ellas fueron personalizadas, garantizando el anonimato y registradas en audio para su posterior análisis.

¹⁶ “que se fugan de lo escolar a la espera de hacerse escuela” (Duzschatzky y Sztulwark, 2011)

También se desarrollaron entrevistas a parejas de hombres y mujeres jóvenes chilenos y jóvenes haitianos de distintos cursos de un liceo de la comuna de Quilicura para conocer las experiencias a las que remitían en torno a la migración, cuáles eran sus percepciones y las expectativas con las que se posicionaban frente al tema. Cada pareja fue seleccionada por el investigador de acuerdo a la participación que habían tenido en el proceso de investigación, la disposición y el compromiso asumido a participar de ella.

La técnica de entrevista en parejas fue propuesta desde la experiencia cotidiana con la que la traducción funciona en los espacios relacionales en los que hay haitianos y donde la conversación tiende a ser de a tres. Se justifica en la medida que nos posibilita seguir pensando un espacio de a tres como espacio de traducción para conversar y reflexionar atendiendo afirmativamente los obstáculos idiomáticos que saturan la relación dialógica dual.

Etnografía participante-observativa.

Esta técnica, por su enfoque concentrado en la “experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad” (Guber, 2001. Pp. 59), será abordada desde un enfoque de observación-participante, no obstante siendo enfatizado el carácter de la participación. Desde esta línea, tanto Guber (2001) como Canales (2006) citando a Becker & Geer (1982) y a Tonkin (1984), darán luces de la técnica proponiéndola como participación-observante, avistando que ésta es capaz de agotar las posibles tensiones que provocaría la figura de un observador externo en el campo de relaciones y experiencias en estudio. Específicamente para el caso de esta investigación, enfatizar en la participación tiene la intención de impedir efectos obstaculizadores, invasivos o interruptivos de las prácticas cotidianas en la escuela y las significaciones que movilizan, tanto a nivel de las y los jóvenes como a nivel de los profesionales de la educación, mediante el involucramiento activo en las prácticas educativas del establecimiento.

Desde este énfasis en el carácter participativo-observante para el despliegue de la técnica etnográfica y la adaptación anteriormente expuesta, es que la señalo como una técnica de recolección de información dirigida a reconocer y caracterizar los procesos de

identificación de las y los jóvenes haitianos, como también los procesos de interacción con las comunidades educativas en los que se producen los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad (Guber, 2001: 55). En esta misma línea, se evalúa problematizar responsablemente la observación y la participación siempre de acuerdo a la promoción de un vínculo con las y los jóvenes haitianos y las respectivas comunidades educativas en su heterogeneidad que tienda a no producir obstáculos en ningún nivel, por el contrario, que permita profundizar la integración horizontal con las y los sujetos, analizando cuidadosamente los términos de la interacción y el sentido que éstos le dan al encuentro (Guber, 2001: 41).

INCISO: (DIS)POSICIONES PARA UNA METODOLOGÍA DE LA INTENSIFICACIÓN O RESGUARDOS ÉTICO-POLÍTICOS.

“No utilices el pensamiento para fundamentar una práctica política en La Verdad; ni utilices la acción política para desacreditar como mera especulación una línea de pensamiento. Utiliza la práctica política como un intensificador del pensamiento, y el análisis como multiplicador de las formas y dominios para la intervención de la acción política” (Foucault, 1994)

Aunque para esta investigación la historia del estudio de la migración desde un punto de vista cuantitativo y su giro cualitativo de comienzos de la década del 2000 no se torna fundamental en el levantamiento de información y datos activos para la delimitación del problema referente a las experiencias relacionales de la migración haitiana contemporánea y las comunidades educativas, estos estudios (que compondrían dos momentos, uno eminentemente descriptivo hacia uno constatativo y crítico de la investigación en Ciencias Sociales sobre la migración) si nos dan una pieza clave para pensar los modos de relación, los desafíos del pensamiento investigativo y las variaciones que han exigido las nuevas posiciones de investigación respecto a los

dispositivos de saber (investigadores, núcleos, colectivos) y tecnologías sociales (universidades, escuelas) vinculados a los fenómenos sociales¹⁷.

Para un análisis desde los estudios de la gubernamentalidad de las migraciones, que asumo para esta investigación, me ciño a la exigencia de procurar no tender a reducir la complejidad de los análisis migratorios a nuevas dicotomías de exclusión-integración, víctimas de racismo-victimarios del racismo, sino a elaborar hipótesis y metodologías cartográficas sobre las estrategias que acompañan la implementación específica de una política migratoria (Young, 2011), logrando asumir responsabilidades políticas que tiendan a intensificar y vitalizar los procesos cotidianos y contingentes que experimentan tanto los espacios de investigación como las comunidades transversalmente expuestas frente a las exigencias históricas que suscitan estas nuevas prácticas de encuentro y sociabilidad entre migrantes y nacionales.

Desde esta misma línea, la pregunta de investigación aunque emerge interpelada por las exigencias sociales y políticas que expone la migración contemporánea en el orden de una gubernamentalidad de las poblaciones extranjeras, asume una posición ético-política enquistada en los propios límites con que el conocimiento científico reproduce dichas estrategias de poder, dócil a prácticas de control en el orden de las relaciones sociales de poder a nivel social, extrañando y distanciando universidad y sociedad civil, universidad y escuelas.

Exponerse al otro no significa abrirse *neutralmente* a conectar relaciones con sujetos claramente definidos en función de un principio universal y equivalencial de las identidades como del conocimiento. Si no que lo asumo como una exposición vinculante que habilita espacios e intercambios incondicionados y solidarios para que distintas experiencias puedan vitalizar e implicar sus prácticas cotidianas, sus modos de saber y expresión, sus deseos y necesidades, transformando y potenciando sus propias condiciones de posibilidad, sus aciertos, sus avances, sus voluptuosidades como sus

¹⁷ Ver Cartografía Táctica de los antecedentes investigativos.

aislamientos, sus procesos de pauperización, sus dudas e incertidumbres, para la experimentación de nuevas formas de cooperación social.

Como tal, la pregunta tiende a exponer el marco científico tanto al plano relacional de la escuela donde las y los jóvenes migrantes construyen la experiencia de la integración por medio de su incorporación efectiva a instituciones educativas y a sus respectivas comunidades, como al diagrama de una Universidad moderna agotada que traduce la pedagogía y la investigación social de acuerdo a brechas disciplinarias estrictamente separadas, asumiendo que la organización distributiva de las facultades, la estratificación, valorización y delimitación de los campos de acción de cada una de ellas funciona en la medida en que se mantienen críticas frente a sus condiciones de posibilidad, sin embargo, dóciles frente a las exigencias ético-políticas que el contexto actual señala.

Matriz moderna de la universidad que reproduce y distribuye las brechas atenuando nuevas potencias de acción y transformación en la producción de saber, donde el maestro tiene como función enseñar y el cientista social investigar. No obstante, la pregunta por las condiciones de posibilidad frente al contexto actual nos exige interrogarnos, antes que por las delimitaciones de lo posible, por su consumación y por las potencias que la extrañeza hacia las estructuras simbólicas tradicionales moviliza, hacia alianzas insospechadas entre ellos: un devenir educador-investigador y la subsecuente proliferación de con-venios trans-disciplinares nómades¹⁸.

Si las condiciones de posibilidad para el educador se juegan en la institución escuela, y las del cientista social en los dispositivos académicos, la pregunta es por los procesos y urgencias que los vinculan y exponen de manera diferenciada a habitar un tiempo histórico común: la consumación no moderna de un paradigma educativo escolar

¹⁸ El nomadismo será la figuración con que me referiré a lo que Rosi Braidotti señala como un modo de traducir, “de indagar y legitimar la acción política, tomando al mismo tiempo como prueba histórica la decadencia de las identidades estables, metafísicamente fijadas”... “conciliando la parcialidad y la discontinuidad en la construcción de nuevas formas de interrelación y proyectos políticos colectivos” Ver Braidotti, Rossi (2000) pp. 31.

moderno que se preserva y gestiona gubernamentalmente en cuanto crisis productiva de su propia ruina (Thayer, 1996).

Vuelvo a insistir en una pragmática vitalista, que es activista-académica en cuanto es también una disposición estética, ética y política hacia las inquietudes contingentes de las prácticas educativas. Espacios dinámicos abiertos a interrogarse más por las múltiples posibilidades y metodologías de nuevas formas de conocimiento, que por los modos y estrategias con que el discurso científico establece que se conoce, tanto en la academia como en los diversos territorios (Por ejemplo, en las nuevas tecnologías gubernamentales-gerenciales de las escuela-diversas).

Una pragmática que asume la vitalización como un ejercicio de intensificación de las potencias que de estos encuentros insospechados, de las relaciones microfísicas que entre las y los sujetos-que-se-preguntan-juntos-haciendo-investigación emergen como deslizamientos, resistencias, destituciones, e incongruencias entre los nuevos lugares de enunciación de las y los actores sociales actuales, como las juventudes, y las matrices de significación simbólica y representacional que los dotan de sentido, veridicción y legitimidad en los espacios comunes estallados que habitan, como es el caso de las escuelas periféricas; como es el caso de las universidades devenidas empresas.

En otras palabras, una investigación inquieta y recelosa que busca habitar las discontinuidades, los deslizamientos, los trastocamientos, las voluptuosidades y excesos de la condición universal y racionalista de la episteme investigativa moderna, letrada, burguesa, heteropatriarcal, racial-colonial y adultocéntrica, afianzándonos en las precariedades e insuficiencias de las tecnologías sociales de producción normalizada de valor-conocimiento y cuerpos-mercancía, como la Universidad-empresa y las Escuelas-diversas, en tiempos de un capitalismo transnacional, patriarcal, securitario y multiculturalista expandido a nivel global.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación quisiera poner énfasis en los afectos compartidos con otras y otros saberes minoritarios que habitan inquietos cotidianamente las mutaciones de las condiciones de vida contemporáneas, como lo son las luchas por

los cuidados y reconocimientos incondicionales de los derechos de los jóvenes frente a la incipiente precarización y hostilización de sus presencias, preguntándonos por las estrategias y tácticas que desplegamos y se despliegan en los territorios ligados a la educación donde asumimos responsabilidades posicionales, ensayando nuevas prácticas y perspectivismos políticos, críticos, analíticos, epistémicos y metodológicos que sean capaces de afrontarlos re-inventándose.

En primer lugar, los desafíos metodológicos de esta investigación yacen por indagar y nombrar las marañas de poder-saber-discurso actuales donde se inscriben las diversas experiencias subjetivas de jóvenes migrantes haitianos y sus comunidades educativas y, en segundo lugar, ensayar proyectos educativos que agencien las múltiples subjetividades, afirmando activamente un tiempo de consumación de los soportes discursivos y referenciales del proyecto fundacional de la escuela moderna, enciclopédica y racionalista (Nervi, 2004), tornando visible y sensible la emergencia de nuevas violencias, microfascismos y nuevos racismos que les constituyen y caracterizan frente a su ruinoso persistencia insistente.

Frente a estas actualizaciones de las matrices modernas de dominación, superioridad y violencia en un contexto que se precipita no moderno, se torna efectiva una exigencia interdisciplinar e interseccional que pueda abrir los nodos problemáticos vinculados a la pedagogía desde una episteme política, colectiva, transfeminista, interrelacional y multidimensional siendo capaz no sólo de cartografiar las zonas comunes de exposición a las transformaciones históricas presentes entre las y los sujetos, sino también intensificar los procesos donde estas experiencias irreductibles y singulares de enunciación puedan converger y dialogar, encontrarse, con miras a plantear tácticas de poder horizontales que se orienten en la invención permanente de nuevas formas de producción de saberes, intercambios y cooperación social.

Pragmatismos vitalistas e investigación implicante.

De acuerdo con la episteme transfeminista, esta investigación funcionan como un conector trans-identitario, como un impulso a una indagación social que no es descriptiva ni constatativa, sino performativa, en la cual tanto forma como contenido, discurso y realidad, acusan una paradoja constitutiva que expone permanentemente a sus propios límites las distancias fronterizas entre el discurso y la experiencia vivida.

Investigación implicante, por consiguiente, conectiva entre proximidades que se ensamblan, agencian, pliegan y tensan entre sí, adquiriendo sentido sólo en la medida en que potencian e intensifican capacidades creativas y activas entre los heterogéneos territorios existenciales con los que trama vinculaciones (Villasante, 2006). Entre las realidades históricas desde las cuales las y los sujetos se afectan deviniendo-sujetos; deviniendo educadores-investigadores; deviniendo comunidades educativas.

Investigación implicante, interrelacional y multidimensional en tiempos donde la investigación-acción participante sigue incidiendo en fugas y erosiones a las disciplinas mediante posturas críticas frente a sus condiciones de posibilidad, no obstante sin asumir y activar la necesidad de plantear, ya no sólo profundas críticas, sino experiencias materiales de nuevos modos de hacer investigación. Modos convergentes, articulados, que promuevan alianzas para pensar y nombrar juntos, entre los repartos académicos de las facultades y más allá de ellos, nuevos modos de relación, producción, intercambio y circulación de los saberes.

En segundo lugar, esta investigación tiene una inclinación *pragmática vitalista* y *situacional* que pretende incidir en el campo de investigación en educación, ciencias sociales y filosofía desde la activación de procesos de formación docente como de prácticas pedagógicas y colaborativas con escuelas públicas y espacios educativos informales de forma persistente.

Los objetivos sólo pueden ser alcanzados en la medida que son capaces de asumir responsabilidades éticas y políticas compartidas con miras a cartografiar los nuevos procesos de subjetivación global como la precariedad, los desplazamientos forzados, la securitización de las fronteras geoterritoriales como identitarias, y prácticas de cuidado

en una guerra de baja intensidad contra las potencias minoritarias (mujeres, disidentes sexuales, comunidades indígenas, territorios de cuidado y protección ambiental); abiertos a los impactos que estas nuevos fenómenos de violencia tienen a nivel local profundizando la cristalización de relaciones asimétricas en función de miedos, frustraciones y ansiedades desprendidas en micro-fascismos: nuevos racismos, violencias heteropatriarcales y segregaciones sexo-género, securitización de las infancias y juventudes, actualización terapéutica y privatizada de las tecnologías sociales como de la escuela.

Es clave, experimentar circulaciones e intercambios de saber en *un nuevo registro de cooperación social* en la que estimulemos *alianzas, con-venios trans-disciplinarios*, dirigidos a intensificar las inquietudes que nos afectan y las potencias que de estas alianzas puedan devenir para vitalizar los espacios de encuentro y pensamiento en escuelas, territorios y universidades desde sus diferenciales, periféricas, irreductibles y singulares experiencias del presente histórico.

No podemos dejar de señalar que esta experiencia del presente, en cuanto exposición diferencial a la precariedad y a la precarización comprendida como fragilidad de los referentes discursivos e institucionales para nombrar el contexto contemporáneo (Reguillo, 2007) torna urgente abrirnos paso a la revitalización de los espacios comunes entre las y los jóvenes, las y los profesores, las y los funcionarios, las y los investigadores, las y los territorios, desistiendo de posturas “*interventivas*”, que delimiten deficitariamente las experiencias insondables de las y los sujetos a una reserva de posibilidades (pan)ópticas, normalizadas y reguladas bajo un nuevo marco de abstracción positivista, funcionalista, culturalista (de modelos previos) para aquello que “falta”, aquello de lo cual, “carecen” los otros. Si no insistir, antes que *en poner el ojo* sobre los “déficit”, en poner el cuerpo ante las voluptuosidades del otr@. Ese que está deviniendo conmigo, haciéndonos inclinar y variar el marco de nuestras capacidades hacia la participación efectiva e incidente en los nodos relacionales vinculados a la educación.

Los esfuerzos que movilizan la investigación señalan una urgencia por construir y compartir afectos entre las comunidades educativas potenciando, como he mencionado, nuevas prácticas de cooperación social para la producción de *saberes inquietos, situaciones educativas abiertas a las exigencias históricas del presente*, a sus mutaciones subjetivas, y estimulando *un ethos educativo susceptible a las múltiples temporalidades (no) escolares que interrogan hoy a la Escuela*.

A las nuevas presencias que se abren paso, brechas y erosiones entre las coreografías y performatividades de las instituciones. Saberes inquietos que activen conexiones entre las multidimensionales experiencias con que se reconocen, conviven y circulan por la escuela las y los sujetos.

Situaciones educativas que ensayen diariamente nuevas relaciones entre la enseñanza, el contenido, y el aprendizaje, y performen recombinaciones infinitas entre ellas. *Un ethos educativo* que conjure el miedo a jugar con las imprevisiones y las extrañezas, y se pregunte permanentemente por las experiencias compartidas, los desafíos y compromisos colectivos asumidos, las alianzas que permitirán intensificar las experiencias educativas, los intercambios de saberes dinamizados por su complejización (no) escolar y por las posibilidades de trastocar conceptos y pensar nuevas formas de producción, cooperación, circulación del saber social.

Es por esto que **a las derivas no-conclusivas del proyecto les llamaré resultados de investigación**, ya que antes que modelos y datos objetivos se desprende una responsabilidad ética-política hacia los niveles e intensidades de la implicación y vinculación afectiva con las y los sujetos con quienes cursó el estudio, desistiendo de:

a) la conversión y posterior exposición de las experiencias como datos dóciles frente a los procesos de extracción de valor-conocimiento, b) un paradigma de intervención de las Ciencias Sociales anclado a una pretensión disciplinaria, correctiva y normalizadora de las relaciones sociales y los procesos de subjetivación de los territorios-escuela, c) un gobierno de la desafección que podríamos traducir como la sobresaturación, reducción y

atenuación de las potencias activas y creativas de las y los sujetos respecto a sus propias condiciones.

Para finalizar y de acuerdo a lo que señalo anteriormente, se construye permanentemente lo que señalé como epistemo-política, y que moviliza una metodología que pondrá énfasis:

a) en las estrategias y tácticas de articulación y convergencia con que nuestros proyectos podrían intensificar las pragmáticas pedagógicas de las comunidades educativas en las que participo como académico y activista, y a las que me vinculé en las escuelas de Quilicura conociendo y compartiendo dudas y certezas en torno a sus proyectos curriculares;

b) en ensayar prácticas efectivas de cooperación entre las zonas de pensamiento universitarias y (no) escolares que permitan intercambios permanentes y responsables de experiencias, saberes y conocimientos ligados a las nuevas mutaciones subjetivas de la realidad social y cultural de los territorios,

c) activar situaciones educativas contingentes y actualizadas a los fenómenos sociales, políticos y culturales que viven las comunidades educativas, ensamblando a estas experiencias perspectivas epistemológicas y metodológicas feministas que potencien nuevas miradas al fenómeno de las migraciones, la escuela y la juventud, profundizando relaciones activas de cuidado entre las y los integrantes de estas comunidades frente a la precariedad existencial y su consecuente sentimiento de hostilidad general a la que yacen diferencialmente expuestos: microfascismos, miedos, angustias y ansiedades gatillando prácticas asimétricas de convivencia a través nuevas violencias raciales, reificaciones de agotadas dualidades sexo-genéricas, ensanchamientos de los campos de acción vinculados a pertenencias de clase y/o inquietudes generacionales, que comienzan a saturar los espacios de convivencia, atenuando las potencias de nuevos modos de expresión con las que crear vivencias colectivas mediante su disipación, aislamiento y hostilización.

Capítulo I.

La Escuela-Frontera: cartografía de los nodos de una escuela g-local.

Si pudieras plasmar la experiencia de la frontera tenderías a proponer la descripción más o menos narrativa de un cruce, de un tránsito, de una distancia que, paradójicamente, siempre supone una proximidad, una cercanía. Pareciera de impronta un estar saliendo, pero a su vez, un modo de constatar otra forma de ingreso. Un proceso ambivalente, que siempre al ser de identificación es también de diferenciación, uno primero, el otro después, y ambos al mismo tiempo: extrañeza de sí/extranjería. De alguna u otra manera, la frontera nunca es una sola, y menos, puede reducirse a una sola experiencia. Una frontera supone un encuentro que no se agota, donde, así como vectores se congregan, otras fuerzas tienden a dispersarse, superponer sentidos, temporalidades, intencionalidades, senderos y rutas, ligerezas, deambuleos, fisuras, grietas, demarcaciones. Unas fuerzas más virtuales que otras, pero, al fin y al cabo, intensidades que tienden al vigor o al agotamiento de un tiempo y un espacio: **La escuela devenida frontera, así como tiende a afirmarse como institución, al mismo tiempo, tiende a disgregarse como experiencia de con-vivencia, de extrañeza frente a un modelo de institución. La escuela-frontera es una potencia en acto de otra escuela.**

Una frontera nunca es una sola frontera, tiende a ser un nodo (Duzschatzky, & Sztulwark, 2011), se experimenta al límite en cuanto conecta modos de vivir extremadamente singulares. En tal diagrama de las vivencias al límite con otras y otros, la pregunta por lo común puede ser compartida por aquellos otros tiempos y modos de habitar que allí se congregan siempre como desafío. La frontera como desafío es siempre una pregunta por los límites de un territorio, donde puede existir cierta concordancia, o no. Pertenencia señalarán. Sin embargo, donde el límite remite menos a un origen, a una esencia, a una razón suficiente, y más a una pregunta por lo común, por los modos de afectarse (de acercarse e identificarse, o distanciarse y extrañarse) de una imagen, de una representación, de una identidad, de un contexto, *“de un espacio simbólico de pertenencia que ha sido la marca de constitución subjetiva durante la primera mitad del*

*siglo XX*¹⁹. Por lo tanto, una forma de experimentar, un modo de vivenciar, la demarcación espacio-temporal de un sentido histórico, de una época: **la escuela-frontera, así como carga con el sentido histórico a través de su función de transmisión/reproducción de saber, no queda reducida a ella, ya que pese a ello hay deseos que por estar en común con otros la tornan ingrátida, haciéndola dialogar con heterogéneos modos de afectarse de la historia en cuanto frontera; distancias y cercanías respecto al tiempo presente - *hic et nunc*-, al aquí y ahora, y en cuanto tal, a la potencia de un tiempo que siempre está aconteciendo distinto.**

Lo no escolar se fuga de lo escolar a la espera de hacerse “escuela” (Duschatzky & Sztulwark, 2011: 55)

Este primer capítulo es un intento por cartografiar una frontera, los procesos que vivencia una escuela, por lo tanto, procesos de identificación y diferenciación, aciertos, errores, obstáculos, formas de mirarse y de desidentificarse, de una escuela con alta matrícula de jóvenes haitianos en un territorio periférico de la ciudad global, específicamente, del sector norte de la Región Metropolitana en Chile. Una cartografía de los bordes de la escuela actual, de las vivencias que se congregan allí, de las incertidumbres, las dudas, las experimentaciones, los agotamientos, los aciertos, las confusiones, las ambigüedades y contradicciones que amasan quienes transitan por ella. La escuela como frontera es señalada como un asentamiento g-local en medio de la proliferación de redes transnacionales de convivencia, conocimiento, información, mercancías y vidas expandidas a nivel global (Sassen, 2003) y que, a medida que avanzan, disipa fronteras a la vez que refuerza otras nuevas; o simplemente, las integra y “las regulariza”: **la escuela se expone al borde de una época y abre nuevas posibilidades insospechadas, pero también, es regularizada en una condición de**

¹⁹ Beatriz Sarlo citada por Silvia Duschatzky (2002: 24)

extrema fragilidad e impotencia respecto a su propia condición de precarización, para ser incorporada bloqueada/inferiorizada/contenida/atenuada.

Territorialización, desterritorialización, reterritorialización (Rolnik, & Guattari, 2013). Una distancia y una proximidad, un intercambio regulado (desterritorialización capitalística permanente) u otras veces insospechado (micropolíticas y pragmáticas vitalistas), una brecha donde existen desplazamientos entre sí que no van a ser resueltos, sino que serán organizados y estabilizados en función del control, la regulación, la atenuación de la incertidumbre, la contradicción, la paradoja de las identidades hegemónicas y de sus mecanismos de identificación: **la atenuación de la escuela-frontera, significa la inversión y capitalización de la escuela multicultural.**

En otras palabras, una forma de gobernar a otros por medio de la preservación en estado de latencia y desafección de las potencias que le acontecen y le albergan a la escuela-frontera de cara a su propio exceso, al agotamiento de la representación tradicional de la institución escolar moderna, nacional y republicana, iluminista y disciplinar. Preservación en estado de impotencia y desafección de la escuela con respecto al propio tiempo y espacio escolar que la pretrama, un modo de gobernar la frontera, las distancias y las nuevas proximidades: **un modo de gobernar los afectos, sus heterogeneidades, pero antes que todo la capacidad de *hacer e inventar* nuevos territorios y, como tal, una nueva educación.**

1. Fronteras, extrañamientos y nuevas proximidades: La universidad, la investigación, la escuela.

Lo que pasó de ser una tesis individual en búsqueda de sujetos Otros devino una aventura metodológica por aprehender investigativamente las experiencias subjetivas de grupos extremadamente heterogéneos, como son los jóvenes migrantes y nacionales, los profesores, los funcionarios e investigadores sociales, en las nuevas dinámicas escolares

que caracterizarán el contexto de los procesos migratorios contemporáneos en sectores periféricos.

Una pregunta que como educador e investigador sobrevino como desafío, o sea, me supuso el deseo y la necesidad de avanzar a un tercer espacio investigativo, más allá de la descripción y la constatación de hechos y prácticas, e insistir en una capacidad creativa de las metodologías para propiciar modos de implicación y no sólo información. Una propuesta que, en primer lugar, me permitiría reconocer las singularidades de los espacios y territorios escolares, sus trayectorias, sus fronteras interiores y exteriores, los saberes y experiencias que les caracterizaban e identificaban, y, en segundo, en medio de ellos, promoviera cruces y diálogos insospechados entre los distintos mundos que habitan la escuela hoy, entre ellos, la universidad²⁰.

La investigación como desafío asumió distintas coordenadas reflexivas que constituyeron los marcos provisionales del acercamiento investigativo, aunque estos se irían deshilvanando y retejiendo en la medida que proliferaban diálogos, zonas de encuentro e implicación con las comunidades educativas. Esos marcos precarios que señalo estaban sostenidos, en primer lugar, por la responsabilidad ética que como educador-investigador asumo con la politización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la formación docente y la experiencia de investigación previa en el sector norte de la Región Metropolitana²¹. En segundo lugar, por los

²⁰ Esta investigación propició la construcción de un dispositivo de colaboración entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y el Departamento de Educación Municipal de Quilicura denominado: “Prácticas educativas en materia de formación escolar con responsabilidad intercultural y proyectos educativos en condiciones de vulnerabilidad social”. Este dispositivo se desarrolló, y actualmente estrecha colaboraciones, aparte de las dos escuelas donde se recoge la información para esta investigación, en tres escuelas más durante los meses de agosto y diciembre del 2016.

²¹ Esta investigación incorpora como antecedentes para la determinación de las inquietudes y estrategias investigativas mi experiencia previa en una población de la comuna de Quilicura donde realicé talleres de enseñanza-aprendizaje colectivos con niñas, niños y jóvenes chilenos y migrantes durante el año 2015 y la mitad del año 2016. Se suma a ellos, dos investigaciones en las que participé en Centros Privativos de Libertad en la zona norte de Santiago, uno de ellos, de jóvenes durante el año 2014. Por otro lado, en mi participación en lo que fue el Observatorio de Interculturalidad y Patrimonio de la UMCE, y por último, en mi incorporación en la mesa de la Sociedad Civil por una educación Intercultural.

antecedentes en materia migratoria y la radiografía metodológica que los fundamentan, lo cual me proporcionó inquietudes más profundas que los propios datos que los sostienen²². Y en último lugar, como una de las principales cartas de navegación con la cual comencé la investigación permitiéndome un diálogo inquieto con el contexto comunal de las migraciones, el diagnóstico realizado por ACNUR, U.ARCIS, el Municipio de Quilicura, coordinado por Eduardo Thayer del Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas de la U. de Los Lagos, denominado “Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura” (IMQ, 2014), que hasta la fecha significa un punto de avance inédito en términos de investigación e implicación efectiva en materia de políticas de acción pública.

“... es necesario orientar la acción hacia la articulación por una parte del conjunto de actores de la sociedad civil organizada y no organizada; extranjera y nacional, y por otra de los distintos niveles del estado. La complementariedad de las competencias ministeriales y municipales respecto de realidades como la discriminación, la vulneración de los derechos laborales, la violencia en contra de los niños migrantes o la vulneración de los derechos culturales en los establecimientos educativos hace patente la necesidad de una coordinación... Ni el gobierno local por sí solo ni el Estado central sin considerar al primero logrará impulsar con éxito acciones que permitan el reconocimiento de la población extranjera” (IMQ, 2014: 18)

Un desafío que emprendí a través de una estrategia de articulación y proximidad con un espacio relacional complejo como una escuela, un territorio trazado a priori por fronteras internas más o menos rígida que la definen como una institución inherentemente vertical en función de posiciones, valoraciones, sentidos, prácticas y discursos más o menos invariables entre cada una de las partes que la construyen; y fronteras externas, que en el contexto educativo chileno, la mantienen supeditada a una política local municipal. Dos fronteras que la metodología propuesta debería cruzar, y a través de las cuales, como investigador, pudiera adquirir ciertos grados de implicación afectiva que me permitieran

²² Véase Antecedentes, y Antecedentes Metodológicos: Cartografías tácticas de los antecedentes sobre Migración.

responsablemente construir un espacio común de cooperación con ellas y ellos, sin exponernos a vulneraciones, victimizaciones y precarizaciones.

Una estrategia que permitiera propiciar la investigación como un dispositivo expresivo de enunciación colectiva, donde los singulares grupos que componíamos la práctica educativa escolar durante los meses de indagación, y las fronteras que definían nuestras relaciones al interior (docentes, estudiantes, investigadores, dispositivos de intervención, barrio) y exterior (la Universidad, el DEM, el Municipio, otras escuelas), pudieran ser puestas en diálogo, en movimiento, en discusión. De alguna manera, una estrategia de articulación que al dirigirse primeramente a una pregunta por las y los jóvenes haitianos pasaría tempranamente también a preguntarse por el reparto sensible al interior de la escuela como institución, pero también al exterior, respecto al territorio comunal²³. Por los modos con que nos identificábamos y diferenciábamos transversalmente en ella, por los marcos de reconocimiento que normaban las interacciones entre esos distintos modos de identificación y diferenciación, modos de ser estudiantes y profesores en escuelas periféricas, y en este caso, por cómo un educador-investigador puede acercarse horizontalmente a ellas.

Una pregunta que pasó de ser por los sujetos, a una inquietud afectiva y responsable por los procesos con los cuales las y los jóvenes haitianos junto con otras y otros en las escuelas construyen subjetividad y, por consiguiente, se reconocen e identifican pragmáticamente en el cotidiano pese a la pre-existencia de marcos que norman el reconocimiento entre las y los integrantes de las comunidades educativas, muchas veces saturados por matrices binarias y asimétricas más o menos rígidas (donde la nacional/extranjero es sólo una sola dentro de otras tan importantes como la masculino/femenino). Pero a su vez, donde también éstas son excedidas o fragilizadas en una dimensión más capilar de la experiencia cotidiana, de la con-vivencia escolar, del

²³ En torno a reparto sensible, y las metodologías de una epistemopolítica ver: Transfeminismo y de/transcolonialidad: Hacia una epistemopolítica.

deseo compartido por encontrarse con otras y otros, donde la escuela es también espacio de reunión.

Procesos de identificación y diferenciación que advertí, por la experiencia investigativa previa, se actualizan molecularmente, y donde la investigación junto con otras variables del espacio relacional-implicante incidirán en si las fronteras o marcos preservan sus asimetrías, reproduciendo brechas, o desafían las fronteras del reconocimiento con que la institución escuela pre-trama pasivamente los modos de relación a través de distancias instituidas (roles, funciones, subordinaciones, docilidades), tornando posible nuevas cercanías (implicación como participación activa).

“el papel pasivo que asume la escuela se observa también en la actitud que se adopta frente a la resistencia de los padres de niños refugiados a participar tanto de las dinámicas escolares propias de sus hijos como en las actividades extra-programáticas y de convivencia que se organizan en la escuela... Se asume que la responsabilidad fundamental es de los padres y no de la escuela. Con ello se limita de antemano el lugar privilegiado que ocupa la institución como vector para la integración no sólo de los niños en el establecimiento, sino también de las familias en la sociedad”. (IMQ, 2014: 40)

La pregunta metodológica, la dirigí en un comienzo a los modos y estrategias con que las y los jóvenes migrantes haitianos experimentaban pragmáticamente la integración en la sociedad local, no obstante, estas eran irreductibles a los sujetos en específico y se interrelacionaban directamente con otras experiencias de *extranjería*, que no necesariamente quedaban reducidas al sujeto no-nacional, sino a grupos y experiencias diversas, como el de la mujer joven, como el de el o la joven homosexual, como el de el o la joven pauperizada, o el de el o la profesora precarizada.

Nuevamente la frontera comenzaba a expresarse, exigiendo desplazar la pregunta por un sujeto, o grupo en específico, e intencionado una sospecha por las transversalidades, por los modos con que en la escuela, no-nacionales y nativos, compartían heterogéneas experiencias de *extranjería*²⁴. De alguna forma, una pregunta por las condiciones en las que surgen formas inéditas de habitar los bordes del reconocimiento, poniendo en

²⁴ Véase nota 5.

juego e intercambio las pertenencias asumidas a priori en un espacio fronterizo como el de la escuela pública y periférica de Santiago que, al igual que las y los sujetos que la transitan, se bate a duelo contra sí misma, entre su función histórica y una realidad que no previó ni tampoco pareciera poder traducir, poder racionalizar.

“quedó la tarea pendiente de incorporar a la sociedad civil nativa en la definición de las políticas. Es esencial que la población nacional se involucre en la gestión del gobierno local en relación con la inclusión de los migrantes y refugiados, pues es ella la que tiene en sus manos parte importante del éxito y del eventual fracaso de las políticas de acogida y reconocimiento” (IMQ, 2014: 18)

“el emplazamiento de este establecimiento en un entorno cargado por la presencia de grupos vinculados al narcotráfico, y la convivencia con niños vinculados a estos grupos en la escuela, instala una normativa paralela que determina de manera significativa las relaciones que se dan en su interior. Esto limita las posibilidades de poner en marcha políticas de integración desde la escuela. Esto complejiza un escenario que limita las posibilidades del establecimiento para hacerse cargo de la acogida y el reconocimiento” (IMQ, 2014: 40)

Una pregunta que pasó a ser por los modos de estar, o ser parte, dentro de un reparto socio-demográfico, también socio-simbólico, que ubica y organiza periféricamente, al borde, a distintas formas de extranjería dentro de la ciudad (Tijoux, 2014). Con esto refiero no sólo a formas de exclusión social, que lo son eminentemente, sino también a las distintas formas de habitar los referentes tradicionales de pertenencia identitaria, sea el género, la clase, la pertenencia nacional, o la legitimidad generacional (Valencia, 2014b; 2015). A los modos de relacionarse, activar alianzas, realizar diagnósticos, compartir lenguas distintas, promover planes, deslizándose contradictoriamente - burlando, fugando, trans-vistiendo- entre los discursos más trasnochados o perseverantes de la escuela tradicional: estereotipos y prejuicios de géneros, de las sexualidades y los sexos (Morgade, 2008; Louro, 1999; Flores, 2014); nuevos malestares y reificaciones de clase; identificaciones estereotipadas ligadas a procedencias culturales distintas y categorías racializadas de percepción de la otra y del otro; a las verticalidades naturalizadas en la condición etaria y las nuevas dinámicas apresuradas de convivencia intergeneracional (Duchatzky; 2007).

La escuela, por un lado, da la impresión de que persiste como un espacio molar, de discursos rígidos y cohesionada en base a una economía del poder disciplinar que la organiza verticalmente en función de la tarea reproductiva de un orden simbólico, que declarativamente dice justificar su legitimidad social. No obstante, esta misma institución fuerte discursivamente, no puede contener la acumulación de inseguridades contingentes, por ejemplo, la pérdida de la lengua común y de las nuevas impotencias que padece frente a las exigencias sociales y políticas que la interpelan hoy en su función instituyente. En ese sentido, ha emergido o declinado, la escuela convencional, erosionada y desbordada por los nuevos contextos que le abren brechas y preguntas, nuevas inclinaciones y necesidades, nuevos afectos y potencias, nuevos vínculos por crear (Duchaztky y Sztulwark, 2011).

“Existe entre las madres de los niños latinoamericanos [la sensación] de que en las dinámicas docentes se activan discursos y prácticas discriminatorias en contra de los niños migrantes debido a que estos no comprenden los códigos locales y los modismos utilizados en el aula. Se resiente así la falta de sensibilidad de los/as educadores/as para acoger los matices de lenguaje que poseen los niños migrantes. Esta dificultad comprensiva redundante en que los niños se autoexcluyen del proceso de aprendizaje, lo que afecta negativamente sus posibilidades de acceder a un buen rendimiento académico” (IMQ, 2014: 40)

La escuela como espacio vinculante, donde la porosidad de las fronteras que históricamente la tramaban se vuelve evidente, también me señala una exigencia respecto a las condiciones que plantea la indagación investigativa en espacios escolares, en los bordes de una semiótica técnico-política, interventiva y verticalista de los déficits (Duchatzky, 2002; Duchatzky y Sztulwark, 2011). Para ello ahondo en uno que gravite en torno a las potencialidades que comporta su malfuncionamiento, en la colaboración directa con las estrategias desplegadas por las y los sujetos, y con las cuales intensifican la experiencia cotidiana de la escuela en su singularidad, “porque no queda de otra”, excediendo los marcos en los que el contexto situado de la escuela periférica les dispone

a través de un uso imprevisto de la imaginación colectiva y la inteligencia grupal, como muy bien Silvia Duzchatzky (2007: 98) inspiró:

“(un paradigma) que lo que visualice no sean identidades (alumnos, profesores, investigadores, nacionales, extranjeros) y sus déficit (atencionales, de aprendizaje, profesores y estudiantes racistas o no racistas), sino problemas o zonas que nos empujen a un pensamiento en los bordes de lo conocido”.

La proximidad, entonces exigía un nivel de complejidad que ya apostara no sólo por definir al otro, sino por llevar la implicación investigativa a nuevas formas de cooperación social para la producción de saberes, entendidos como formas de hacer, hacerse, construirse-con-otros. Formas de extender alianzas que apuesten por movilizar las inquietudes previas de la investigación hacia esas problemáticas situadas que estuvieran cursando y convergiendo en aquellos espacios o territorios antes del encuentro en la escuela.

La pregunta, entonces es por una investigación que propiciara agenciamientos o, como propuse, *con-venios nómades*²⁵. Modos de articular juntos procesos para afrontar estratégicamente inquietudes comunes, en este caso, procesos de enseñanza y aprendizaje que son también de investigación, y como tal, permiten pensar juntas y juntos formas de habitar las distancias, las extrañezas, las obstaculizaciones, las fronteras. Pensar y afrontar juntas y juntos el racismo, la discriminación, la indiferencia, la hostilidad, el aislamiento, la frustración, el miedo. Pensar, afrontar y experimentar juntas nuevas pragmáticas de poder y reconocimiento: una epistemopolítica y nuevas metodologías de intensificación.

“se busca poner en evidencia que existen límites institucionales, normativos y sociales que son necesarios de modificar en función de permitir el reconocimiento de los ciudadanos extranjeros. En este sentido, la construcción de una política migratoria no puede desconocer la necesidad de ampliar el perímetro de los derechos, toda vez que se identifiquen las limitaciones en las actuales condiciones normativas para el reconocimiento” (IMQ, 2014: 19)

²⁵ Véase Nota 2 y 9.

La incomodidad epistemológica y metodológica es una pregunta por cómo hacer investigación en las zonas liminales de la frontera, de la escuela pública y periférica. Entre los modos de identificación y diferenciación de quienes la atraviesan hoy y le ponen preguntas a su época. Una inquietud por los modos cómo estrechar los extrañamientos entre saber científico y experiencia educativa, por ejemplo, y, por otro lado, por cómo propiciar espacios comunes entre teoría y praxis, entre universidad y escuela, entre estudiantes y profesores, entre migrantes y nacionales, entre cuerpos normativizados y modos de vida fuera de regla.

Cómo afrontar metodológicamente y estratégicamente las verticalidades y extrañamientos con las cuales se reparte el espacio del saber y se distribuyen fronteras que embalsaman el conocimiento en la escuela contemporánea entre un saber convivencial y un conocimiento académico inmunizado frente a los menesteres cotidianos. O sea, una pregunta por las posibilidades que nos quedan para vitalizar el saber que día a día imprimen los diversos territorios en la escuela, permitiéndole legitimidad frente a las incertidumbres, los límites y obstáculos que se le presenta, y que hoy nos exige pensar respuestas frente a las migraciones contemporáneas y la agudización de las tensiones sociales que las acompañan.

Se torna clave, para ingresar en el plano de las interacciones capilares en el ámbito de las migraciones contemporáneas, seguir comprendiendo las fronteras entre acogida y reconocimiento que, de alguna forma, son también las fronteras metodológicas con que dialoga la sociedad civil, las escuelas y los municipios, los territorios y las instituciones entre sí para minimizar la precariedad y las violencias que le complejizan. Son de facto, las primeras fronteras entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que es y lo que dice ser la integración.

“el primer momento cuyas condiciones coinciden... como la llegada a la sociedad y la entrada en las redes, forma parte de la acogida. El segundo momento que coincide con lo descrito antes como la consolidación y el asentamiento formarían parte de la etapa de reconocimiento” (IMQ, 2014: 21).

2. Entre la Acogida y el Reconocimiento: “no somos la oficina de migrantes, somos un liceo”

El establecimiento *no se distinguía a simple vista*. De hecho, me acababa de bajar del tercer bus de locomoción, posterior a haber recorrido una línea completa de metro, para llegar a él caminando. Se ubica a un costado de la línea del tren en dirección norte, a pocos metros de la circunvalación Américo Vespucio con 5 norte. La escuela queda en medio de una zona de industrias y de pequeños negocios que se hacen cargo de los servicios, como almuerzos y almacenes, así también del motor económico-productivo que caracterizará a la comuna de Quilicura, y junto con ella, a las redes migratorias que la han convertido en uno de los asentamientos de llegada de poblaciones migrantes más importantes dentro de la capital.

Este fue el primer liceo que tuvo Quilicura, de hecho porque aquí estaba la línea del tren llegaban los profesores, el primer liceo que tuvo Quilicura. Porque antes todos los niños salían allá a Independencia, Recoleta, o Independencia era lo más cerca. Si esto estaba aislado; le llamaban “vamos a ir a Santiago” (Profesora)

“la activación del flujo migratorio a Quilicura puede situarse en el primer decenio de los años 2000. En la última década la población inmigrante que reside en la comuna pasó de representar el 0,82% en el 2002, a 2,1% en el 2012, es decir, experimentó un incremento del 260% en diez años” (IMQ, 2014: 32)

“[Quilicura] representa un territorio de nueva industrialización y que ha mostrado un gran crecimiento en los últimos años. Lo que había redundado en la aparición de nuevas formas de trabajo y la expansión de los procesos de metropolización tanto a nivel industrial como residencial, conformando así un aliciente para la atracción de diversos colectivos de trabajadores migrantes” (op., cit.: 33)

Es un colegio pequeño y de arquitectura rústica, que por las casas estilo colonial (de grandes jardines) que tiene al frente advierte la incorporación de la frontera rural a una ciudad y un centro que, poco a poco, ha ido transformando históricamente el emplazamiento urbanístico del sector. Al entrar, en el umbral entre la puerta al exterior y el patio de la escuela, luce un diario mural con saludos de bienvenida en distintos idiomas, entre ellos, rapanui, mapuzungun, quechua y Kreolé. Me sorprende al ingresar

al patio ver una enorme y bella “chacana”, o cruz andina, que adorna una especie de hall al aire libre anticipando un largo patio de asfalto alrededor del cual se distinguen algunas salas edificadas y otras dos modulares en *container*. En medio de este primer patio, también puedo encontrar una réplica de un Moai y un standarte que mantiene la bandera Te rewa reimiro (Rapa nui), la whipala (aimara) y la wenufoye (mapuche).

“Entre el 2008 y el 2014 se centró más que nada en esto, en una mirada dijéramos de decir, bueno, los pueblos originarios son un foco de respeto, son una cultura que hay que mirar y que hay que valorar, y las generaciones jóvenes tienen que aprender a respetar. Y ya en el 2012 o 2013 en Quilicura se ve reflejada un incremento de inmigrantes, sobre todo de personas de habla no hispana como son los haitianos, porque antes sí había hartos peruanos, pero no se notaba mucho con las cercanías culturales con Chile. Antes en Quilicura la mayor diversidad que podríamos haber tenido era algunos migrantes peruanos y teníamos comunidades mapuches que era lo que más teníamos, que estaban localizadas en algunos lugares estratégicos y geográficos de la comuna como el sector del mañío” (Dirección)

“Más que intercultural es intracultural porque está centrado en un conocimiento y valoración de los pueblos originarios... eso es el proyecto de origen año 2008 y 2010, y se manifestó o se concretó a través de la elaboración de planes y programas con la asignatura de cultura, pero era una mirada intracultural de conocer los pueblos originarios, de donde estaban ubicados y cuáles era sus costumbres, y llevarlos a la valoración.” (Dirección)

“Mira este proyecto tiene más o menos como 10 años, esto cuando estaba otra persona como directora que fue la que implementó junto a una educadora tradicional de esos tiempos, ellas fueron las que implementaron el programa. Ellas lo plantearon dentro del Ministerio de Educación y fue aprobado desde ese tiempo. Hace 10 años. Esto fue como el 2008, por ahí.” (Profesora)

“De principio el proyecto es muy bueno, porque se nos da la interculturalidad dentro del colegio. Ahora son un poco más multiculturales que interculturales. Porque ahora hay más niños con otros tipos de descendencias, haitianos, peruanos, colombianos. Entonces son más multiculturales que interculturales. Así que la percepción que tengo se ha perdido un poquito más sobre la interculturalidad o no se entiende” (Profesora).

Si bien, en las instituciones educativas, se distingue una especie de memoria territorial y comunal caracterizada por la presencia histórica de grupos sociales y culturales heterogéneos, la acogida y el reconocimiento de esta diferencia cultural es comprendida

a través de dos hitos que son recordados por medio de la ejecución de procesos de transformación de la política educativa comunal y definirán un concepto de diversidad cultural eminentemente identitaria. Estos conllevarán una disposición relacional de nuevo tipo, de identificación y, posterior, valorización, de los grupos habitantes de la comuna con “identidades culturales diferentes”: el 2008 con la incorporación del programa de educación intercultural bilingüe en uno de los liceos de la comuna; y el 2014, con el Plan de acogida y reconocimiento de Migrantes y Refugiados.

De acuerdo con esto, la heterogeneidad de la comuna será un elemento que las escuelas percibirán constituye, singulariza y caracteriza la realidad social y cultural, tanto del territorio como de las instituciones educativas, asumiendo que efectivamente es atendida y valorada a nivel institucional por medio de la construcción y el reconocimiento de una sensibilidad social abierta al contexto local y nacional cambiante, particularmente caracterizado por la necesidad de valorar positivamente la diversidad que conlleva.

No obstante, esa sensibilidad abierta a la diversidad que señalan estudiantes, funcionarios y docentes comenzará a plantear ciertos impasses con respecto a las fronteras identitarias que la compondrían, los planos diferenciales que las distancias o aproximan, como también con los procedimientos y estrategias propuestas por los establecimientos para ser aprehendidas socialmente e ir interrogando dichos marcos de reconocimiento que al mismo tiempo la traman²⁶. Un impasse que pareciera ser surge como efecto de las fronteras con las que se irá reduciendo la heterogeneidad del territorio a un concepto de diferencia más o menos estricto, delimitado por un soporte étnico, que sustantiva la idea de diversidad en cuanto “diferencias culturales” en grupos

²⁶ Judith Butler (2010, pp. 21) distinguirá, por un lado, entre el acto o práctica de reconocimiento, que citando a Hegel, constituye una acción recíproca entre al menos dos sujetos sobre ciertas condiciones generales de *reconocibilidad*, el cual puede darse, y de hecho se da; y por otro lado, la aprehensión, entendida como un modo de conocer que no es aún reconocimiento, o que puede permanecer irreducible al reconocimiento, quedando sujeto al esquema histórico general que establecerá ámbitos de lo cognoscible.

referentes a las comunidades indígenas, así como también en las poblaciones de inmigrantes.

La multiculturalidad y la interculturalidad son dos dispositivos referenciales que atisban procedimientos y estrategias distintas con los que la escuela se propone tornar *inteligibles*, siguiendo a Butler (2010), las heterogeneidades culturales que reconoce constituyen el territorio y la realidad de la institución en dos momentos distintos, los cuales, en el contexto de la escuela presente, se cruzan: pueblos indígenas e inmigrantes. No obstante, la frontera que se supone los distingue pareciera tornarse muy frágil, volviéndose a delimitar tanto la multiculturalidad como la interculturalidad y sus campos de acción al marco de identificación con que se *reconoce* al indígena y al inmigrante como otredad con respecto al nacional en función de su *descendencia*, que determinaría su reconocimiento a “la valoración de sus costumbres”. En otras palabras, se estrecha el imaginario respecto a la interculturalidad en función de una etnicidad que le sería propia a las y los pueblos indígenas, en un primero momento, y se acota el multiculturalismo a una frontera imaginaria encerrada en el no-nacional, en un segundo momento asimilándolo a través de los mismos patrones étnico-culturales que al primero. Llegada la hora del cruce a través de los dispositivos implementados en la escuela, tanto uno como otro se indistinguen entre sí, señalando un impasse que a nivel escolar sólo puede ser resuelto por medio de la incorporación de una semántica de la diversidad, que descansa sobre un sostén valorativo e identitario.

Antes que un problema, déficit o falla con respecto a lo que sería un uso correcto del multiculturalismo y la interculturalidad (que es alguno de los diagnósticos investigativos en la temática con respecto a multiculturalismo e interculturalidad los cuales terminan en la urgencia de intervención), la indistinción entre ellos, confusión y hasta contradicción que sintomatizan los grupos institucionales frente a *la necesidad comunal* de incorporar al marco de inteligibilidad de la diversidad a las poblaciones inmigrantes, avista un impasse con respecto a la configuración étnica con que se reconoce la diferencia dentro de un marco de la diversidad, el cual estaría articulado mediante el uso de la

multiculturalidad y la interculturalidad como estrategias estrictamente de integración y relación preminentemente con los pueblos indígenas.

El impasse que aflora desataría preguntas, malestares e incomodidades en las instituciones, que a la vez incorporan a modo reflejo las tensiones en los territorios fuera de ella con respecto a ese marco de reconocimiento de la diversidad que, como hemos señalado, sostenido en el principio de etnicidad, estrecharía la imaginación de los grupos para pensar, mirar, sentir las diferencias. La estrechez imaginativa que abriría paso a una aprehensión social vinculantes de las diferencias las coopta por medio de un tamiz identitario que recae tanto sobre los jóvenes migrantes como sobre otros cuerpos y modos de la diferencia cultural, reforzando un arquetipo racializado de la otredad/diferencia que condicionará la aprehensión de las y los migrantes a un marco de reconocimiento condicionado por *un régimen de costumbres*, a la vez, determinadas por su *descendencia y su espacio de localización geográfica o procedencia*. En otras palabras, por un principio de etnicidad que de acuerdo a los antecedentes recogidos en el contexto chileno estaría fuertemente asociado a formas racializadas/generizadas de percepción.

“yo creo que la feria que se hizo los chiquillos motivados todos aportaron, pero siento que faltan, no sé si llamarlo compromiso de acá del colegio, para guiarlos más a actividades, para programarles más actividades. Yo creo que ese sería un desafío a futuro, no tan sólo las fechas indicadas, los trajes típicos, yo les llamo disfraces, porque pa’ esas fechas no más se viste, y por qué no podría ser un día x, y hacemos el día de la tierra y arreglamos todos la tierra” (Paradocente).

En la primera reunión con actores institucionales de la escuela, pese a que se comparte la semántica de la diversidad se diagnostica un desfase, que hasta ahora he denominado un impasse, entre el discurso que le es propio a los protocolos de integración multi/interculturales, y la realidad cotidiana y particular que acompaña el proceso de incorporación a las instituciones de jóvenes migrantes, específicamente haitianos. En esa primera oportunidad se me informa que por medio de una encuesta institucional realizada el 2015 la percepción de la comunidad educativa frente a la interculturalidad

responde a un “sólo lo vemos en las fiestas”, enfatizando que “el programa intercultural fue pensado en el 2010 atendiendo la necesidad de incorporar la memoria, usos y costumbres de pueblos originarios, no migrantes”. Según los mismos actores, durante los años 2010 y 2014, el impasse comienza a ser atendido por medio de la incorporación de una semántica de Derechos Humanos que interroga el marco de reconocimiento de la diferencia cultural delimitada por el prisma étnico a través de un proceso que complejizará la retórica de la inclusión a través de lo que denominan acogida y reconocimiento.

“Ya en el 2012 la comuna haya sacado un estudio y un documento formal que hablaba sobre reconocimiento hacia los inmigrantes, (el plan de acogida) y que fuera asumido desde el PADEM, desde esa perspectiva los colegios tuvieron que hacerlo en sus PME, surge la necesidad de actualizarnos y dar una respuesta a esta nueva realidad de Quilicura.” (Dirección).

Este proceso es percibido de manera positiva por los grupos institucionales que lo vivieron en la escuela, y asumen que era coherente la actualización del proyecto multi/intercultural con la nueva realidad migratoria de la comuna, sin embargo, se avista que siguen siendo desbordadas las estrategias, recursos y herramientas dispuestas por el programa migratorio y sus dispositivos de mediación intercultural para acompañar el proceso de incorporación de estudiantes *no-hispanohablantes* en la institución. Ese desborde, como otra forma del desfase o el impasse de las instituciones y sus estrategias con respecto a la realidad contingente de la comuna vuelve a generar un malestar respecto a la incertidumbre con los campos de acción y discursos que como institución la dotaban de validez y hoy se vuelven más etéreos, principalmente el soporte curricular basado en un proyecto nacional.

Frente a esto, la escuela pública se disipa o atrofia frente a una realidad que no puede docilizar, contener ni racionalizar por medio de los planes curriculares tradicionales que signan el marco de reconocimiento pedagógico de las y los estudiantes. La escuela no puede desplegar su tarea pedagógica como históricamente el dispositivo educativo se

había reconocido a sí mismo, como un mecanismo en el cual la realidad y las poblaciones logran identificarse, modelarse, coincidir, educarse disciplinariamente de acuerdo con una matriz simbólica de roles y funciones socialmente pactados en el imaginario estatal-nacional (Foucault, 2002; Duchatzky, 1999), sino que más bien la arrastra a una condición de impotencia, de ignorancia, siguiendo a Ranciere (2003), donde las inteligencias grupales que aprehenden la realidad que les es contingente se permiten experimentar y plantear nuevas estrategias, pero a la vez donde un deseo de persistencia irrumpe tendiendo a buscar la reafirmación o reificación de lo sido.

“No somos la oficina de migrantes, somos un liceo” (Dirección)

“Ahí comienza a resonar fuertemente estas políticas comunales hacia los migrantes que los colegios se vieron en la necesidad más que en la obligación de analizarlas, de tener estrategias, de qué hacemos al final de esto. Entonces, en ese contexto la comunidad reconoció que era necesario dar una respuesta y una respuesta que vaya desde la parte del enfoque de derecho humano, es el primero; hasta una respuesta pedagógica que yo diría es lo que más nos falta por avanzar” (Dirección Pedagógica)

“en cuanto a los docentes a todo el nivel hay una sensación de todas estas políticas en general, no en particular esta, primero se instalan y luego se inducen, cuando debieran ser al revés dijéramos. Primero una etapa de sensibilización, de inducción, de un quiere o no quieres ser parte de estas políticas, de definir perfiles de personas que trabajen en colegios que tengan un sello intercultural. Entonces llegan profesoras y profesores, o funcionarios en general o paradocentes, auxiliares, que no necesariamente tienen una visión compartida con estas políticas. O no están muy dispuestos...o en la interna ellos sienten que estas personas vienen a quitar puestos laborales, que es más difícil, que tienen otra cultura, que son machistas, que acá o que allá, que etc... como que se parte al revés, primero se instalan las políticas, luego se inducen y luego se sensibiliza, y en esos procesos tú tienes un año que puedes trabajar con personas que adhieren o no adhieren al proyecto, pero no personas que entran no sabiendo a qué tipo de proyecto adhieren y toman la decisión de decir sí o pueden tomar la decisión de que no, sino que ellos están, o ya estaban, y vienen estas políticas no les queda otra, y la otra es renunciar. No les queda otra o buscar otro trabajo, no lo sé, pero no es muy participativo. Aun cuando es un reconocimiento de una realidad, pero yo no recuerdo que se le haya preguntado, que se haya sensibilizado como cualquier otro proyecto” (Dirección).

La escuela en la frontera norte de la región metropolitana nos permite conocer los desafíos que le son contingentes en los tiempos actuales no sólo a una institución, sino que un sistema de comprensión categorial del reconocimiento. La escuela afronta una inquietud permanente y una sensibilización efectiva frente a la singularidad de grupos sociales que pareciera ser portan saberes y experiencias distintas a un imaginario cívico-nacional curricular, buscando con ellas las estrategias para poder asimilarlas. Va quedando demostrado que en cada proceso de asimilación de dichas diferencias las tecnologías sociales propuestas, sea el etnicismo, la diversidad o el marco de derechos humanos, señalan una fragilidad constitutiva para poder nombrar y aprehender las subjetividades que las interrogan, pero a la vez, propician un esfuerzo o deseo de redefinición que expone procesos colectivos de desacomodo de las claves de inteligibilidad con que las y los grupos sociales se *miran, sienten, están* juntos.

“Yo creo que la primera diferencia es la acogida. O sea, un colegio que tenga un sello intercultural es un colegio que tiene una mirada hacia una acogida abierta no importa cómo, primero acogerlo y después normalizar su situación legal, después normalizar su situación académicas, pero no es al revés como en estos otros colegios” (Dirección).

La precariedad o fragilidad de las tecnologías sociales frente a cada proceso de aprehensión de los grupos culturalmente distintos revela una potencia entre estudiantes, funcionarios y docentes que emerge con la fuerza de una inquietud por situar, malear, adecuar, redefinir localmente los mecanismos de convivencia al interior de la escuela. Cada dispositivo identificado en las escuelas, desde el dispositivo etnicista, el de la diversidad y el de Derechos Humanos señala su incompletion al momento de su implementación en las dinámicas de reconocimiento, específicamente entre el curriculum tradicional y los nuevos procesos sociales como la migración y la incorporación curricular de los saberes indígenas, surgiendo bajo la forma de una pregunta que asalta a las y los grupos sociales a través de una necesidad por definir mediante prácticas activas de participación nuevos modos sensibles de ajuste o transformación de la tarea pedagógica.

En ella, el desfase entre reconocimiento y acogida, que podríamos abordar como ese esfuerzo cotidiano y micropolítico de aprehensión sensible de otras subjetividades, sea la de los pueblos indígenas como las migrantes, deviene un ejercicio de afirmación de sí, como reafirmación nominal del “Liceo”, el cual sin embargo, aparece informe, desestabilizado respecto a su propia forma, inquieto respecto a una posible reificación de la institución escolar tradicional, aconteciendo antes que como estructura o tecnología social, como un enunciado novedoso que se expresa como un desafío constante capaz de interrogar los marcos de reconocimiento e inteligibilidad de los espacios colectivos, como una responsabilidad con las nuevas presencias que le habitan y que torna posible afrontar lo que distinguen como vicios: el asistencialismo, la victimización, la folklorización de las diferencias, una especie de falta de rigor y sistematización en la implementación de los programas o dispositivos de integración que se acompaña de una disipación de las fronteras institucionales, las funciones, los roles, la suspensión de tareas específicas o la multiplicación de ellas.

La identificación de esos obstáculos da cuenta de un mapeo que aparece como efecto de la incertidumbre y de cierto malestar con el impasse y que, en palabras de los entrevistados, les permite negar una condición gestional institucional, “no ser la oficina de migrantes”, a partir de una pregunta por la tarea pedagógica, que a la vez no aparece resuelta. Como señalará Espoz citando a Bajtín, donde “la vivencia” aparece como una “participación afectiva y, por lo común, emotiva de un sujeto humano en una realidad ajena al sujeto” (Espoz Dalmazo, 2012: 158), lo que pareciera ser de acuerdo a las experiencias recogidas desde el impasse entre reconocimiento y acogida en el espacio escolar, como una pregunta por la *con-vivencia* en una institución que se pregunta por una nueva posibilidad ajena a la representación.

3. La escuela tradicional y la escuela de hoy: “el curriculum muerto”

Existe una búsqueda incesante por parte de las instituciones escolares de abrir sus programas de forma incondicional a las nuevas subjetividades y experiencias sensibles

de los nuevos grupos de estudiantes que se incorporan a sus aulas. Si la inquietud de las escuelas por incluir en sus programas curriculares la interculturalidad desde un enfoque de la etnicidad referido a los pueblos indígenas, y posteriormente, a las y los estudiantes de otras procedencias desde un enfoque de derecho humano signa la última década en los referido a las actualizaciones del curriculum educativo²⁷, en la práctica y en el espacio cotidiano de los establecimientos, los impasses entre lo que dice ser la institución y lo que es, parafraseando a Gregorio Kaminsky (1990), se complejiza aún más, en cuanto conlleva cuerpos, colores, polifonías, procedencias múltiples, cada vez más heterogéneas, cada vez más anómalas respecto a la norma de integración curricular.

Mientras el curriculum no acepte la cultura, las formas de ser particulares, vamos a seguir estando distantes de lo que son los chiquillos, y no tiene relación con los migrantes (Directora).

La escuela reconoce a través de sus distintos grupos institucionales no sólo una alta presencia de jóvenes migrantes sino también su condición de no-hispanohablantes, junto con ello, siempre hacen referencia a una agudización de la conflictividad territorial, una incrementada pauperización y precarización de las condiciones de habitabilidad en la comuna, alto compromiso delictual de los estudiantes y sus familiares, una de las tasas comunales más importantes de deserción escolar, la proliferación de grupos y bandas que permiten otros modos de acogida para otras formas de la no-pertenencia social. De alguna manera, existe una transformación de las condiciones sociales del sector del cual vienen los jóvenes, muchas de las cuales, no permiten dar respuesta a sus necesidades e intereses sociales, ni menos servir como referentes significativos para traducir la realidad social que les es inmediata, emergiendo nuevas tramas simbólicas de legitimación social principalmente articuladas en torno a un imaginario de inclusión por el consumo y a una codificación de la vida social condicionada por la capacidad de adquisición de bienes, ambas constitutivas de una ortopedia social de reconocimiento que sitúa al mercado como principal significante de la vida pública.

²⁷ Curriculum intercultural biligüe 2008.

“todos los años va empeorando un poco más la situación, digamos. En la parte conductual, por ejemplo, yo veo que pasan mucho tiempo solo los chiquillos, los papás en el trabajo y ellos mucha calle, y al estar con mucha calle, ellos perciben ya otra cosa y tienen otro tipo de conductas. Y cada vez llegan peores, con mucha calle, con mucha jerga delictual, con muchos códigos que se manejan en la calle solamente. Ahora algunos alumnos vienen acá y no saben a qué vienen, no tienen muy claro lo que van a hacer a futuro, son muy pocos los alumnos que tienen claro, de hecho cuarto medio este año, la promoción que salió este año, sólo dos o tres tenían expectativas de entrar a la universidad y salir adelante, los demás nada, trabajar y eso, puro trabajar pa’ tener plata...” (Paradocente)

En las conversaciones con funcionarios del establecimiento, se ponía énfasis en la importancia de atender la realidad educativa de los establecimientos públicos no sólo desde la práctica pedagógica como tal, sino desde la formación docente y los proyectos educativos que se están barajando en las instituciones. Frente a esta realidad parte del equipo institucional señala que es evidente que llegan a la institución profesores con un “currículum muerto”, el cual se vería reflejado en un desajuste de las didácticas con la orientación del proyecto educativo intercultural del establecimiento, los contenidos y estrategias pedagógicas muy distantes con respecto a las inquietudes y nuevas subjetivaciones del estudiantado, y un casi nulo incentivo de una inquietud cívica y política en las y los estudiantes, apelando tanto a la institución educativa, sus profesores, como también sus contextos de procedencia.

Yo creo que es un profesor muy agobiado, pero no agobiado por el currículum en sí, es muy agobiado por cómo tratar los conflictos en el aula con los alumnos. Es un profesor muy a lo mejor, de cátedra y que sus clases de alguna manera tienen que funcionar como se lo proponen, entonces cuando hay situaciones que no están contempladas se desbordan y no saben cómo actuar. El tema conductual le afecta mucho en cómo organizar y cómo llevar el curso a la clase. (Dirección Pedagógica)

Si me dijeran cuál es el perfil del estudiante o cómo sale el estudiante del liceo, yo te digo que eso no existe, porque va a salir igual como sale un niño en Quellón...porque aquí no se potencia, y lo reconozco, porque a mí me cuesta mucho hacer ese ramo..., porque se intenta normar de tal forma a los profesores, cómo debe ser esto, esto otro...desde mejoras que se han implementado en otros colegios, que para contextos como estos niños que quizás no funcionen (Profesor).

La condición cadavérica o muerta del curriculum habla antes que de una no-pertenencia o concordancia, de una falta de sensibilidad y una dificultad de comprensión de un plano de las experiencias y vivencias que constituyen a los grupos de sujetos al interior de las escuelas. Una falta de estrechez imaginativa que no supone sólo formas de acusación y culpabilidad que tienden a ser eminentemente individuales, sino un escenario práctico y colectivo de agotamiento de un sistema referencial y categorial del pensamiento pedagógico que demuestra cierta incapacidad de sensibilizarse con formas de expresión que remiten a modos de vida y resistencias singulares desplegadas tanto por los jóvenes, como por todas y todos los trabajadores que constituyen la escuela. De alguna forma, el agotamiento de un lenguaje institucional, el agotamiento de un tipo de relación determinado por ese lenguaje y por los sentidos que trazan el horizonte escolar fronterizo, y que en este caso, no nos habla de un déficit sino más bien de un desafío que no se abandona a un plan anterior, a un esquema o modelo comprobado óptimo a priori, sino más bien a un apuesta que toma ribetes insospechados (nuevas didácticas, nuevas estrategias, prácticas de diálogo y participación horizontales) por redefinir los marcos de tipo relacional que se dan entre los sujetos al interior de la escuela y de la escuela como institución.

Yo creo que ahí es donde está el nudo crítico. Hemos participado como colegio, creo que hemos avanzado en el reconocimiento, en la inclusión, etc, pero no tenemos una propuesta clara. Por ejemplo, discutíamos qué hacíamos con estos alumnos que llegaron en agosto o septiembre, octubre y no hablan nada de español. Algunos decían, no pueh, se tienen que quedar repitiendo, sí, pero cómo te consta a ti que el alumno tiene un nivel de competencia si tú le has hablado en español y no habla español. Cómo nos consta, no tenemos un plan, y eso se relaciona con lo que había dicho anteriormente, ya listo los tenemos matriculados, estamos reconociendo sus derechos... esto es una aberración, me decía un director... pero qué hacemos, no tenemos un plan para ello, entonces recién estamos avanzando un poquito en ciertos criterios comunes en decir por ejemplo, que un alumno migrante principalmente de habla no hispana debería tener al menos un año en el establecimiento para poder tomar alguna determinación con respecto a su nivel de desempeño, porque por ejemplo, tenemos alumnos chinos, y una vez que el alumno chino se maneja muy bien con la tecnología, sabe muy bien, pero tiene puros dos, pero entonces yo les digo esos dos están referidos a cosas que tú le preguntaste con un paradigma de niño chileno o de niño chino. Su

respuesta es que con un paradigma de niño chileno, por lo tanto, volvemos al concepto de estamos con una idea de integrar, no de incluir. O sea, como estos proyectos de integración que antes era decir, claro tú eres distinto, entonces yo te integro, entonces tú tienes que hacer el proceso de asimilación cultural, entonces mientras tú no aprendas español y no hagas esto. O sea la inclusión va más allá, logramos ser holísticos en poder incluir algunos elementos culturales de ellos que les llamen la atención, a mi me pareció super buena la idea de los migrantes de hacer un cuadro que simbolice un poco la cultura de ellos y explicar. Entonces, pucha, yo miraba y escuchaba al que ganó, para él eso es simbólico, que nosotros hayamos reconocido y por último escuchado la historia, porque ellos siempre tienen que escuchar la idea de Chile. Qué le puede importar al alumnos la junta de gobierno de Chile, por qué tú no relacionas los procesos tan dictatoriales que ha vivido Haití, por qué ellos no pueden participar en su experiencia. (Dirección).

Como vamos constatando, de alguna forma, “no tener un plan” no significa retomar los planes previos, sino más bien ser capaces de incluir sin condiciones los mundos extremadamente singulares de los jóvenes que ingresan a la escuela. Importante que la crisis de un paradigma, como se señala, hable de la crisis de una lengua no compartida, y que la crisis de una lengua permita entonces preguntarnos no tan sólo por los sujetos no-hispanohablantes, sino por la capacidad del mismo curriculum educativo por propiciar un encuentro en la diferencia antes que en la condicionalidad de éstas a un reconocimiento universal, a una lengua hegemónica, al cual tengan que ser estos integrados. La pérdida de la lengua común es otra forma de asumir la condición muerta del curriculum que opera como sistema referencial y categorial de una racionalidad pedagógica tradicional consumada por el presente de la escuela-frontera, un guiño o una apuesta por un plan que no se pregunta por estabilizar el marco de integración curricular muerto, sino por la posibilidad de otro marco incondicionado de curriculum, que dentro de las escuelas apuesta por ser un nuevo plan, un nuevo marco de inteligibilidad con el que recomponer una práctica (no) escolar de reconocimiento.

4. Entre colegios para migrantes y colegios para Chilenos: los Colegios que migran.

Existe una alta concentración de jóvenes migrantes en las escuelas públicas de la comuna de Quilicura. El municipio ha optado por avanzar hacia una política de acogida

muy avanzada, siendo reconocida a nivel nacional e internacional por lo garantista de sus avances²⁸. No obstante, pese a ello, es que aún la política comunal no ha podido transversalizar su enfoque en todo el sistema educativo. De acuerdo con las cifras y con la realidad educacional relatada por sus funcionarios, la política de acogida ha convertido a las escuelas públicas en “escuelas para migrantes”, manteniéndose las escuelas del sector privado y las subvencionadas con políticas de selección blindadas frente al ejercicio efectivo de la ley de integración, por consiguiente, convirtiéndose en “colegios para chilenos”.

De esta forma, la ley de integración y las políticas comunales se ven suspendidas arbitrariamente por algo así como un racismo institucional (Rojas Pedemonte, Nicolás, Amode, Nassila, & Vásquez Rencoret, Jorge; 2015) que interseca cuestiones de clase y raciales al momento de recibir a los estudiantes, permitiéndose suspender la ley bajo el argumento de la autonomía y la preservación de los proyectos educativos, demostrando una fragilidad de las políticas comunales que han emprendido la tarea de redefinir los marcos de acogida y reconocimiento frente a prácticas pedagógicas que no pretenden asumir el desafío de los nuevos contextos migratorios, o más bien, el desafío de las diferencias y heterogeneidades sociales y culturales que existen en los territorios en la actualidad y frente a las cuales aún no se asume una disponibilidad ética y política basada en una exigencia social de responsabilidad común.

“Definitivamente que sí, por eso es importante que estas políticas comunales hayan sido canalizadas a través de políticas autónomas de cada uno de los proyectos educativos de los colegios, pero lamentablemente eso impacta eso en los colegios públicos, y no en los colegios particulares subvencionados, que en estricto rigor tienen el mismo financiamiento que nosotros. O sea a ellos les está pagando lo mismo que a nosotros, pero no tienen la misma mirada de acogida de estos alumnos que es la que tenemos nosotros. Y quizás uno podría decir, claro la política comunal debiera ser obligatoria, como vimos un caso de una alumna de segundo medio que le negaron la matrícula en un colegio particular subvencionado, y cuando el apoderado dijo “si poh hay una ley de

²⁸ En diciembre del año 2014 fue reconocida como “Ciudad Solidaria” por la Organización de Naciones Unidas a través del ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados), y en septiembre del 2015 fue reconocida por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior con el “Sello Migrante”.

antidiscriminación”, le dijeron no, pero eso vale sólo para los colegios públicos: es como si hay una recepción de que las leyes antidiscriminación solamente pueden ser validadas en los derechos de estas personas en los colegios públicos y en los otros no” (Dirección)

“En lo que no hemos avanzado es en la inclusión, en realmente... de responsabilidades compartidas, y que no sintamos por ejemplo, yo creo que a todos los que nos nace naturalmente es decir, mientras ellos no dominen el español... o sea ellos tienen que hablar español, ellos tienen que hacer esto. Mientras nosotros pasivamente esperamos que ellos lo hagan, incluso ponerle un profesor que pueda ayudarlo a que lo hagan más rápido, pero mientras tanto la escuela sigue con los mismos procesos burocráticos, con el mismo sistema curricular de siempre esperando que ellos hagan esfuerzos... porque como ellos son los que están afuerinos... corresponde entonces que ellos hagan los mayores esfuerzos, mientras los colegios sigan tal cual como estaba antes. Sólo con un plus de que somos interculturales” (Dirección)

El caso de las escuelas públicas para migrantes en la comuna de Quilicura y las abiertas arbitrariedades realizadas con la ley de integración en nombre de la autonomía de los proyectos educativos que promueven un racismo institucional nos señalan que el contexto nacional puesto en evidencia por un sin número de informes nacionales de derechos humanos e investigaciones sociales en torno a los altos niveles de discrecionalidad administrativa con la población migrante (INDH, 2013; 2015; 2016) deben ser atendidos con rigurosidad. Atendiendo esta formulación metafórica que se relata una realidad, entre colegios para migrantes y colegios para chilenos se torna urgente preguntar por una alegórica figura de colegios que migren o transiten más allá de lo que vendría siendo una nueva dualidad o separación chileno/extranjero, que reduce la pregunta por los nuevos marcos de inclusión a la capacidad de crear nuevos marcos segregacionistas bajo retóricas meramente declarativas basadas en el reconocimiento y la inclusión. El caso de las escuelas que migran retoma la inquietud ética que se ha planteado permanentemente en torno a cuáles son las condicionalidades o incondicionalidades del curriculum educativo, por lo tanto, por los marcos que deben regir el nuevo lenguaje o semiótica de las singularidades, heterogeneidades y diferencias sociales-culturales de los grupos que confluyen en la institución escuela. La migración y

las formas diversas de pertenencia social, vuelven a interrogar por los niveles efectivos con los cuales habilitar prácticas educativas que eficientemente promuevan el cruce o el encuentro entre los diferentes grupos, antes de seguir reproduciendo brechas de selección y discriminación que vuelven a condicionar los marcos del reconocimiento, mantener neutralizadas las inteligencias curriculares para implicarse activamente con las transformaciones locales, históricamente situadas, y los nuevos procesos sociales que se viven a nivel global.

Es importante entender que la segregación al colar matrices de clase reproduce nuevas formas de escalas sociales, y vuelve a profundizar una división social que aunque goce y se autovalore como multicultural no está libre por sí misma de superar las economías sociales de discriminación social que caracteriza y atraviesa cada vez con mayor énfasis la realidad chilena. De igual manera, un marco de acogida y reconocimiento debe apostar por hacer velar que las oportunidades de todas y todos los jóvenes puedan ser maximizadas privilegiando de forma transversal la sensibilización y empatía intercultural entre sí, permitiéndose por lo tanto, impedir que criterios de selección que condicen esfuerzos de transformación para las instituciones frente a temáticas como la lengua compongan un nuevo vector de marginalización y discriminación.

“hay colegios que tienen una flexibilidad en los procesos de matrícula, en la incorporación de las edades, en los procesos de evaluación, etc. Esa es la principal diferencia. Porque si bien es cierto, siempre y cuando tenga carnét chileno, tenga cierto nivel de pago, como en los particulares subvencionados. Porque claro, si llegan hijos de médicos y abogados ecuatorianos o venezolanos, no tienen problemas en matricular, si llegan niños dijéramos, de sectores muy vulnerables de esos países yo creo que ahí es donde entran los resquemores.”(Dirección)

“El tema de que muchos viven cerca en poblaciones, muchos cercanía con el mundo del hampa, muchos son hatianos, yo creo que el próximo año van a ser más, y me arriesgo a decir que este colegio va a ser mayoritariamente de haitianos.”(Profesora)

El debate por las escuelas que migran nos permite ir pensando en una política de reconocimiento que no ponga en entredicho al otro o construya reductos culturales, sino más bien, opere procesos de reflexión colectiva que permitan a las instituciones transitar

hacia otro estado y momentos de la práctica educativa, hacia otra imaginación del encuentro y la relación de aprendizaje, como también de vinculación e inclusión, más allá de un principio de identificación que semantice la dualidad migrantes / nacionales y su separación en escuelas para unos y para otros.

Resulta evidente que dentro de las escuelas fronterizas surge una fuerte crítica dirigida a poner en entredicho los esquemas simbólicos dominantes que preservan los currículum en las instituciones, retomando la exigencia que aparece pulsando en el subcapítulo anterior, de avanzar hacia un currículum no de muerte, o que no esté muerto, sino que por el contrario, nos prodiga de un concepto curricular afín con perspectivas vitales, a un currículum vivo. Con seguridad podemos afirmar una potencia del currículum que apueste por desarrollar una sensibilidad y una inteligencia, siguiendo a Bifo (2016) y a Ranciere (2003) respectivamente, entendidas como una capacidad o facultad de procesamiento de los signos, estímulos y códigos que se tornan presente en los territorios, en las escuelas, en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje en las aulas de forma tácita, las cuales irrumpen, desvían, alteran y perturban, pero a su vez permiten indagar en las configuraciones con que se invisten los territorios, los grupos, los barrios, para dialogar con la institucionalidad y una codificación preestablecida, una codificación muerta o desafecta de lo que le es contingente aquí y ahora, en su presente situado.

Entre un currículum muerto de integración, basado en la capacidad de evaluar los niveles de identificación y coherencia entre un modelo a priori de estudiantes y de aprendizajes, eminentemente trascendentalista, totalitario, disciplinar y sintético, avanzar a un currículum vivo, abierto a lo que le es inmanente, a la realidad contingente que le atraviesa, asintótico en cuanto es capaz de establecer una relación de enseñanza-aprendizaje con multiplicidad de formas de vida, procedencias y variaciones subjetivas tornándose irreductible a un régimen standarizado del marco evaluativo. Por el contrario, exponiéndose permanentemente a interrogarse por los criterios de medición de su propio impacto y significación en la vida de quienes le cruzan y, a su vez, le constituyen, por lo

tanto, afirmándose y valiéndose de una fragilidad estratégica constitutiva, sumamente prudente y receloso ante cualquier métrica, o principio equivalencial, pretendidamente universal y homogeneizante.

5. “esoh problemas poh tío: el colegio parece cárcel”.

Era un día por la mañana cuando los estudiantes habían ido a la escuela sólo a rendir un ensayo SIMCE. Al momento de llegar todos ya se habían retirado del establecimiento, exceptuando un joven estudiante que junto al profesor de básquetbol lanzaba al aro de la vacía cancha. Me acerco a conversar entre que esperaba para realizar una entrevista y comenzamos una conversación al ritmo del intercambio de lanzamientos. Sin ánimos de realizar una entrevista, el diálogo fue abriendo otra frontera en medio de lo que hasta ahora no dejaba de avistar un crisol de mundos.

El joven me cuenta que tampoco era estudiante del establecimiento hace mucho tiempo, había llegado sólo el año pasado, a cursar su primero medio en la escuela. Venía llegando de otro colegio de Quilicura, uno que a diferencia de este “parecía una cárcel”. Los cursos en ese establecimiento llegaban hasta la letra H, cuando acá ni siquiera era necesaria una letra, y se había cambiado porque “entre tantos” había tenido problemas. ¿Qué problemas tienen los estudiantes en los colegios que “parecen cárceles”?, “esoh problemas poh tío”, ¿cuáles poh?, “me querían pegar otros cabros”. Así que por esos problemas había llegado a este colegio.

El colegio le gustaba mucho, “era súper distinto”, nunca dejó de recalcar la importancia de que fueran pocos estudiantes. Cuando llegó el año pasado, el colegio estaba “en otra parte”, pero se había adecuado con facilidad aquí. El curso al que había llegado era “súper unido”, había algunos problemas, “pero como en todos lados”, realmente como eran pocos no resultaban de mayor dificultad. Al otro colegio los problemas que le acontecían era parte de que llegaban “los atados de la población”, porque al final “se encontraban todos ahí mismo”. ¿Y en tu curso de ahora son todos del mismo lado?, “no,

algunos somos del valle, otros de la Parinacota, pero como 4 o 5 en general. Acá están todos repartidos por Quilicura”.

Durante el año 2015 y el año 2016, Quilicura fue parte de una cobertura mediática importante por casos de violencia territorial, delincuencia y narcotráfico. Entre la cobertura de prensa, la estigmatización de sus poblaciones no pudo dejar de ser un tema relevante a nivel nacional²⁹. No es menor que durante los últimos tres años la muerte de jóvenes en sus poblaciones sea titular de los principales medios de comunicación señalándose la relación adolescencia-delincuencia como una de las principales características con que son reconocidas sus poblaciones más grandes (Villa Parinacota, Villa Valle de la Luna, Villa Raúl Silva Henríquez). Todas ellas identificadas con fenómenos sociales asociados a pobreza, marginación, violencia delictual, bandas y conflicto, construyendo sobre la comuna una compleja estructura de asociación donde adolescencia y juventud pasan casi a indistinguirse de delito, violencia y muerte³⁰.

En este contexto es que incluso el programa de Acogida y Reconocimiento, aunque acusa constatación referente al caso de sólo un establecimiento de la comuna, advierte la delgada frontera que existe entre las organizaciones delictuales, las prácticas de violencia que operan, y las instituciones escolares:

“El emplazamiento de este establecimiento en un entorno cargado por la presencia de grupos vinculados al narcotráfico, y la convivencia con niños vinculados a estos grupos en la escuela, instala una normativa paralela que determina de manera significativa las relaciones que se dan en su interior. Esto limita las posibilidades de poner en marcha políticas de integración desde la escuela. Esto complejiza un escenario que limita las posibilidades del establecimiento para hacerse cargo de la acogida y el reconocimiento de los migrantes y refugiados.” (IMQ, 2014: 40)

²⁹ <http://www.glamorama.cl/noticias/2015/11/6-7718-9-tio-emilio-sutherland-relata-su-noche-del-terror-en-medio-de-balacera-que-dejo.shtml/>

³⁰ <http://www.chvnoticias.cl/policia/asesinan-a-adolescente-en-poblacion-de-quilicura-el-dia-de-su-cumpleanos/2014-06-05/225708.html>;
<http://www.emol.com/noticias/nacional/2015/02/27/705636/adolescente-muerto-en-balacera.html>;
<http://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2016/08/21/2-adolescentes-mueren-tras-accidente-en-quilicura-investigan-su-participacion-en-un-robo.shtml>

Aunque no podríamos seguir profundizando en la trayectoria de precarización, empobrecimiento, marginación y violencia de algunas de las poblaciones de Quilicura, que a la vez, son los principales asentamientos de poblaciones migrantes más pauperizadas, así como también de familias nacionales usuarias de las escuelas públicas de la comuna, la imaginación social y cultural que pretrama la figura de la prisión será un elemento clave en la representación que confronta la realidad de la educación pública y las instituciones escolares y los grupos sociales que la atraviesan, también entre los profesores:

“Una casa pequeña en donde nadie entre los profesores pueden hacer sus trabajos de forma adecuada, no obstante trabajamos en un colegio donde las salas son (voy a hacer un diagnóstico físico) inhóspitas, son feas. Culpa de todos, culpa del sistema, de los niños también que la estropean, no vamos a desconocer eso. Parecen verdaderas cárceles. Estamos al lado de industrias. A cualquier hora del día puede caer un polvillo blanco, otras veces uno está en clases y pasa el tren. Son aspectos que están dentro de la geografía del colegio, y que de una u otra forma, van a mermar el trabajo del profesor. No obstante, el profesor igual se adecúa.”

Una geografía que se incorpora a la escuela como parte del territorio en el que se despliega la práctica pedagógica no puede ser sólo un elemento excepcional adozado a la realidad particular de un sólo establecimiento. En el caso de la Cárcel como un entramado simbólico-cultural y geográfico asociado a condiciones de extrema violencia social, de aplanamiento, hostilidad y no-pertenencia revelan un desafío que constituye a la escuela en su formato actual, me refiero con esto a la escuela-frontera, donde la realidad social y cultural que la compone es también la que le dota de vitalidad, le permite persistir como institución, siendo capaz de seguir siendo escuela sólo en la medida que es capaz de activar canales de intercambio efectivo, de transformación y sensibilidad con los deseos que la habitan, con los estudiantes que la siguen cruzando, y con la práctica pedagógica que pese a acusar su debilitamiento, pareciera ser, se asume como una responsabilidad política junto a las nuevas generaciones y las novedades que a través de ellas se abren paso entre sistemas socio-simbólicos y representacionales

agotados, de otros tiempos, impotentes y desensibilizados/desafectos al presente (Arendt, 1977).

Frente al contexto que singulariza a cada escuela, la sensibilidad de los grupos institucionales con la realidad inmanente y contingente, la práctica educativa, pasa no sólo a ser reducida a un deber moral de transmisión de conocimientos socialmente válidos, sino a emprender nuevas disponibilidades para el aprendizaje que permitan derribar los mismos estereotipos sociales que la mantienen socialmente saturada de discursos (Butler, 2009). De alguna forma, los grupos sociales que la habitan, pese a estar pretramados por un régimen de violencia que los delimita tendiendo a minimizar las capacidades colectivas de reinención de una imaginación educativa, que el colegio parezca cárcel, no clausura las posibilidades para dejar de serlo, sino que más bien, la convierte en un territorio en permanente disputa por ser habitado de otro modo y donde la persistencia puede tomar en andas las estrategias más imprevistas.

“de partida son parte de un todo y como ese todo sería minimizar mucho la respuesta, porque aquí uno encuentra, yo siempre les digo a los chiquillos “en esta pega te pagan tan poco, pero yo me río todo el día”... porque aquí hay de todo, hay cabros chicos que dicen tener el derecho a no estar ni ahí, y es super válido!. Y hay otros que trabajan...Yo, yo no voy a andar enojado porque no me quiere hacer caso. Es una decisión tan personal. Aquí hay gente muy buena. Porque a mí cuando me hicieron la entrevista para llegar a este colegio, la sicóloga me vendió un humo enorme, que poco más era una cárcel, entonces desde ese momento yo dije “nunca más voy a hacer esto”. Inclusive cuando tú llegaste acá, y me cometaste que ibas a hacer este proyecto, y tú te presentaste, yo te dije “no te voy a comentarte nada más, tú vívelo”. Porque yo no soy nadie para hacer un juicio de valor de alguien.”(Profesor)

“Son alumnos que tienen mucha capacidad, son alumnos que dentro del sistema educativo son alumnos relegados que han repetido más de una vez en el sistema educativo la mayoría de ellos. Son alumnos que tienen una realidad sociocultural que les hace asumir responsabilidades que no les competen, que impacta de manera negativa. Muchos quieren trabajar porque no tienen las condiciones mínimas como para poder vivir su juventud de manera feliz. Pero yo creo en definitiva son alumnos que igual tienen una perspectiva o que han sabido valorar el hecho de que sin educación no van a lograr mucho”(Dirección pedagógica).

“Son alumnos muy capaces, pero que han sido relegados por diferentes motivos, por su conducta por su condición socio-económica, etc. Pero que también tienen una visión de futuro que es distinta. O sea ellos quieren seguir adelante, y yo creo que eso los mantiene en el sistema, más que su familia y las altas expectativas de su familia. Yo creo que son alumnos que ellos solo han generado hartas expectativas en sí mismos” (Profesora)

6. El terremoto: “hubo como una revolución”.

“...después de dos años ahí regresamos al lugar original. Nos encontramos con un desagradable panorama, ya casi no habían áreas verdes, sólo árboles grises y contenedores industriales, pero eso no era todo, se habían llevado también nuestro quiosco, no podíamos ni podemos hacer nada, quejarnos no es suficiente. ¿Debemos esperar el otro terremoto para que nos saquen de aquí otra vez y se le den más beneficios a otros colegios y no a nosotros? Al parecer sí, ya que nuestra palabra poco cuenta” Carta al director. Periódico autogestionado por estudiantes *El Pepinillo*³¹

Una de mis primeras entrevistas fue en una sala del establecimiento en la que lucía colgada al medio del muro principal una fotografía de la presidenta Michelle Bachelet. No fue eso lo que me llamó la atención, sino las huellas de una A anarquista que no cedió al intento de ser borrada. Una huella que funcionaba como alegoría de un hito que tampoco se retiraba de la memoria de quienes están en el establecimiento, y que vendría aparejada de una ceguidilla de hechos que para la memoria tanto de estudiantes como de profesores marcaba un antes y un después cada vez que pretendían hablar sobre la interculturalidad en el establecimiento, y por sobre todo, a través de ella, antes que de un discurso teórico sobre la Interculturalidad (con mayúscula), de una experiencia compartida en torno a la emergencia de una nueva presencia que determinaría el presente del establecimiento y el enunciado vivencial de la interculturalidad: el estudiante.

Las formas de la presencia del estudiante en la escuela-frontera siguen atravesadas por una suerte de “persistencia obstinada” que es valorada bajo la forma del mérito de la superación y el esfuerzo, no obstante la historia de la última década en Chile deja huellas imborrables con respecto a un deseo que no sólo se traduce mediante una semántica del

³¹ Ver anexos, pp. 213

trabajo, del esfuerzo y la superación, sino también a través de grandes fugas y revueltas que enuncian un deseo activo de participación, creación e inventiva. Una suerte de (pre)potencia que inaugura un nuevo proceso de construcción de prácticas, de lugares de enunciación, de interacciones, que interrogan y problematizan los modos siempre pasivos de concebir al estudiante.

De alguna forma, un modelo de escuela en Chile ha sido puesto en cuestión durante una década a través de las movilizaciones, y en torno a ellas se ha construido un mito que descansa sobre procesos de organización “sobre-ideologizados”, como han señalado los medios de comunicación, de parte de los estudiantes y que reposa sobre los nombres propios de establecimientos educacionales “emblemáticos”, antes que en la realidad singular que se vive en las fronteras de lo que es el centro, el centro de la mirada analítica a los procesos políticos estudiantiles desde una lógica representacional y estructural que pareciera ser maneja una lengua política mayor, sin embargo, miope a los procesos micropolíticos de lo que podríamos entender como una política menor dentro de la escuela-frontera: 1) es un enunciado, una lengua, una práctica que una minoría hace dentro de una lengua mayor, una interculturalidad con minúsculas, frente a una con mayúscula; 2) es donde un espacio reducido hace que cada problema individual se conecte de inmediato con la política, alterando el curso de la gran política institucional, logrando conexiones entre cuestiones familiares, con cuestiones, comerciales, jurídicas, burocráticas, insospechadas para las grandes decisiones, etc; 3) es una enunciación colectiva que no puede ser reducida a un problema “individualizado” en cuanto deviene una acción colectiva que permite convertir ese agenciamiento entre distintas experiencias en un dispositivo colectivo de enunciación (Deleuze, & Guattari, 1978).

“El colegio aquí funcionó hasta el año 2013 o 2014, aquí había otro director, y él salió porque los alumnos lo sacaron, hubo como una revolución. Entonces, él salió y toda la plana mayor, salieron del colegio y quedó así como, como un, como una anarquía, un rato breve hasta que el alcalde nombró a la directora actual. Y ella quedó como interina aquí el año 2014 si no me equivoco, y justo ahí vino el traslado a San Ignacio, porque no sé si tu sabes, la Luis Cruz Martínez para el terremoto se cayó. Para eso trajeron unos módulos, el 2010, en febrero ya empezó a funcionar en abril, tirando para mayo

con módulos, con los container. Eso fue el 2010. Y empezaron la reconstrucción y este colegio pasó para allá para San Ignacio, y volvimos recién este año, cuando estuvo listo el colegio. Porque no sé cómo metieron a todo ese colegio aquí, no sé” (Profesora).

“Es que nos trasladaron al San Ignacio, y ahí cambió todo esta cuestión, todo el ambiente, profesores, si ahora no queda ningún profesor excepto el profesor xxxx, y el profesor de tecnología. Todos los demás se fueron. Nos cambiaron con ropa de calle y usábamos un bus que nos iba a recoger y... Si poh lo decidieron los alumnos de venir con ropa de calle. Es que se lo habían tomado el colegio, cuando había llegado yo, como medio mes, quince días. Dijeron que si nos transferían pa allá exigían mínimo ropa de calle, y eso po, nos incluyeron. Y allá también se lo tomaron, en san Ignacio, se lo tomaron como un mes y medio” (estudiante).

“Claro porque hubo un cambio de director que lo trasladaron del DEM, veníamos fuerte trabajando la parte intercultural, nos tocó para que los niños de la escuela 334, como se derrumbó estaban en container y nuevamente se les reconstruyó, tuvimos que salir nosotros de aquí hasta san Ignacio, que nos quedaba bastante retirado. Pero también fue bonito eso, porque era como parte rural, campo y se mezclaba también con la parte intercultural, bien entretenido fue” (Paradocente).

De acuerdo al relato, que aparece en conversaciones con otros estudiantes el traslado forzado por el terremoto, por la toma de los estudiantes y la llegada de estudiantes migrantes habría redefinido el sentido de la interculturalidad. Entre el tránsito a San Ignacio y el regreso al actual establecimiento es como se identifica la llegada de los estudiantes haitianos, señalando que “hace dos años no había tanto compañero extranjero y que de hecho el año pasado en su curso actual sólo había uno, un compañero haitiano, y que entre finales del año pasado y el presente año habían llegado todo el resto”.

Cada vez el concepto de inclusión que se vendría barajando en el proyecto educativo de la institución estuvo más influenciado por los efectos que cada uno de estos episodios tuvo en la dinámica escolar. Aunque pasados casi 7 años, la memoria de estos eventos marcan la historia presente del establecimiento y se transmite de forma oral tanto entre estudiantes como entre profesores, señalando todas y todos que habrían desencadenado transformaciones que hasta la actualidad repercuten en la nueva demarcación curricular

que construye el significado de la dimensión imaginaria y subjetiva de lo intercultural, con minúscula.

7. “los estudiantes se van, se cambian” “los profesores se van, se cambian...”

La escuela es reconocida por no ser una institución por la cual los estudiantes priorizan. La mayoría de ellos “llega” para acá. Un gran porcentaje de estudiantes del establecimiento viene de procesos de expulsiones, “reacomodos de ambiente escolar”, deserción: otras formas del agobio y del desplazamiento. Las circulaciones de estos jóvenes se concentran en la comuna de Quilicura, pero también por todo el sector norte de la región Metropolitana, y donde se conjugan variables de índole conductual, social y cultural, que promueven estos cambios, estas rutas. Son otros mapas de las violencias, del cansancio, pero también del deseo. En una sesión de las clases que realizábamos con los jóvenes, la experiencia de la llegada, del arribo a un nuevo lugar, estuvo marcada por evocar esas vivencias del desplazamiento dentro de la comuna, o entre escuelas. Una cartografía que armamos de forma colectiva para mirarnos, para saber quiénes queramos a través del mapeo de nuestros desplazamientos, cuáles son las rutas que nos acompañan. Junto con los jóvenes la migración como concepto pasó a convertirse en una imagen, que habilitó espacios de empatía, abriéndose los grupos a poder dialogar en los intereses depositados en la fuga, en el irse a otro lugar, y comprender que no sólo se comprende en la acción de la migración una necesidad, sino también un deseo, y dialogan entre sí. Colectivamente pudimos rastrear, una forma de migración endoterritorial promovida por fuerzas territoriales (nuevas conflictividades territoriales), pero a la vez, por deseos e intereses singulares de los jóvenes, sus familias y amigos que operan como estrategias e inteligencias grupales de resolución de conflictos.

Cuántos colegios ha pasado? Cinco, en el sembrador en Colina, de ahí hice primero a octavo, después primero medio me metí en el San Pedro y no duré nada, ni siquiera fui el primer día, me cambié al tiro al... es que tuvimos un problema personal y nos fuimos a la casa de mi abuelo. Me metí en el Betzabé Hormazabal Alarcón, duré una semana,

porque se pusieron a pelear y le pegaron a un loco, así que dije no, mejor me voy. Después me fui al INSUCO 4 en San Miguel. Está como a dos cuadras más allá. Era un comercial, ahora hay administración, contabilidad y enfermería. Y van a meter turismo y gastronomía. Y de ahí me vine pa acá. ¿Y por qué se vino? Por traslado, me trasladaron para acá, a esta cosa. Nos cambiamos de comuna (joven chilena, 17 años)

Mis padres me dijeron que si quería dejar de estudiar que lo hiciera y trabajara, y yo le dije, no poh si puedo salir, y me dijeron ya po, si ya estai viejo ya, si tu podí poh... si yo vengo porque yo quiero venir, porque quiero salir y quiero terminar cuarto medio... y meterme en algo después, gastronomía, algo bonito, o ser profesor también. (joven chileno, 17 años)

Es el tercer colegio... el primer fue el rayito de luz, ese queda atrás de la muni, y después me tiraron al san Sebastián, después estuve unos meses en el mañío y después me tiraron para el Juan Eusebio Lillo que queda para allá para Conchalí ¿Cuándo dice me tiraron, a qué se refiere? No sé po, mi madre dijo: ya te vai pa allá nomá.... Pero porque la mamá lo sacó del colegio... No le gustó como era el ambiente En el mañío Sí, que también a un primo ahí lo navajearon aquí... ¿Lo cortaron? Lo cortaron... se me pega lo delincuente, es el sector que vivo... es horrible, todos los días... (joven chileno, 17 años)

Esa semana volvió el profesor de la asignatura de Cultura, con quién nos acompañábamos en este proceso de implicación investigativa. Estaba con licencia luego de que lo asaltaran casi al llegar a su casa y lo agredieran, dejándole un corte en la cabeza que me mostró cuando llegó y una evidente rotura dental que pretendía evitar sutilmente con su mano cada vez que cruzábamos palabras. Él, al igual que parte importante de los integrantes de la comunidad educativa, vive en la comuna de Quilicura, muy cerca de la plaza de armas, un lugar céntrico al lado de la Municipalidad. El profesor había llegado este año, la mayoría de la planta de profesores no tenía más de dos años en el establecimiento, y era sabido que la mayoría de la planta académica “iba y venía”, exceptuando por dos profesores mayores, que realizaban clases en más de un establecimiento de la comuna y ya llevaban una trayectoria importante de servicio público.

Aunque el establecimiento tenía muy pocos alumnos, todos reconocían que era un desafío poder desarrollar clases en él principalmente porque las características de los

estudiantes y las dinámicas al interior volvían el desarrollo docente una práctica “agotadora”. Sin lugar a dudas, existía un contexto pedagógico complejo en el establecimiento, donde la realidad extremadamente heterogénea de sus integrantes y dinámicas de agresividad y violencia se transformaban en variables que “no permitían” cumplir una práctica educativa regular.

“Es un profesor muy agobiado, pero no agobiado por el curriculum en sí, es muy agobiado por cómo tratar los conflictos en el aula con los alumnos. Es un profesor muy a lo mejor, de cátedra y que sus clases de alguna manera tienen que funcionar como se lo proponen, entonces cuando hay situaciones que no están contempladas se desbordan y no saben cómo actuar. El tema conductual le afecta mucho en cómo organizar y cómo llevar el curso a la clase”.(Jefa de UTP)

“Ha decaído bastante el colegio en estos años, en los alumnos, en los profesores igual. Igual han venido hartos profesores, de matemáticas hemos tenido como cuatro durante el transcurso. Y el de historia se fue la tía patricia porque colapsó... dijo no, ya no aguanto más. Igual la profesora de música, la tía Andrea, que me caía súper bien y se terminó yendo. La hacían llorar. Ahora igual el profesor de música me cae bien. Y también hicieron llorar a una profesora de biología que estaba cuando yo llegué... era guapa igual, era chiquitita, pero la molestaban mucho. Le silbaban, no la dejaban hacer las clases, incluso en varias ocasiones dijo que la pasaban a tocar. Como que iban así pasando por el lado y le hacían así...” (Estudiante)

El ambiente era reconocido históricamente y socialmente en el establecimiento como hostil, donde se identificaban las características de sus estudiantes como violentas, agresivas y difíciles de abordar desde un escenario pedagógico tradicional. Existía una suerte de irreconciliable relación entre un modelo ideal de enseñanza, toda una didáctica vertical de transmisión de conocimientos, y una nueva subjetividad juvenil completamente indócil frente los objetivos curriculares. El agotamiento de la práctica pedagógica aparece también como un efecto que acompaña el diagnóstico de una agónica preservación del curriculum, el cual no sólo se tórnase frágil frente a las inquietudes y afectividades de las nuevas generaciones, sino también frente a nuevas variables como lo es la migración y la incorporación de jóvenes extranjeros no-hispano hablantes. En este desfase problemático el desbordamiento de la escuela suele promover

la búsqueda de modelos de escuela que “socialmente” sean considerados óptimos, aún cuando el campo situado advierta singularidades irreductible e incomparables con dichos modelos.

“La directora parecía que le había descubierto en un contexto de sala de clases, completamente desbordado por el curso. Le pregunto por si era el segundo medio, que era reconocido por tener la mayor cantidad de estudiantes por curso y a su vez los más “problemáticos”, me señala que no, que era un curso parecido, pero un poco peor. Que me imaginara que en ese curso hay aparte tres estudiantes chinos. Esa característica lo tornaba un curso del cual había que temer, y que constantemente mantiene episodios disruptivos con las escenas de clases. Mientras comentábamos las características del curso, el profesor asistente señalaba, para poder generar un tópico de comparación y análisis de lo que pasaba en el colegio, que “esa era la diferencia entre escuelas de países desarrollados y subdesarrollados”, que en los colegios desarrollados no había tiempo libre en el cual el o la estudiante pudiera estar desocupado. Parecía ser que la relación entre desocupación y desorden es directamente proporcional en los contextos de países subdesarrollados, los cuales “no tienen una planificación, como tampoco una infraestructura que los estimule a estar ocupados durante toda su estancia en el establecimiento” (Cuaderno de campo)

La imaginación pedagógica se volvía impotente frente a los desafíos permanente de readecuar las estrategias para poder contener el desborde permanente del escenario de clases. El agotamiento, por un lado, habla de un estado de ánimo que aplaca insistentemente el hacer pedagógico, que decae rotundamente cuando los insumos que ofrece la institución siguen insistiendo con una tabla de objetivos que tampoco son actualizados a las nuevas dinámicas y características de los jóvenes. No obstante, aparece un factor humano que acompaña siempre la posibilidad de reestablecer una vinculación afectiva con las y los estudiantes, sin embargo, ésta vuelve a tornarse frágil cuando la infraestructura curricular de la escuela tradicional insiste en permanecer inmóvil, como un marco pretendidamente inagotable e incuestionable respecto al quehacer, a los objetivos estructurales de la institución. El agotamiento señala una armazón que no es meramente estructural, sino que también infra-individual, opera en el ámbito subjetivo, en el plano de las emociones y los afectos, conjugándose variables de

tipo “ideológica” o de contenidos, como lo han planteado las investigaciones realizadas en materia de educación y migración (Tijoux, 2013; 2015; Rieddeman & Stefoni, 2015), pero evidentemente una fundamental variable afectiva, mucho menos explorada, y donde las potencias de revinculación y sensibilización entre los actores, tanto entre estudiantes y profesores, pero también entre la planta administrativa y la docente, que convergen en la institución movilizan posibilidades de nuevo tipo.

“me presentaron a los cursos y en el primer curso intente inmediatamente tirar la talla, porque yo no entiendo otra forma de acercarme a la gente si no es por la risa. Es arriesgado eso igual, porque te pueden... es como jugar con un arma de doble filo, porque no falta el que se pasa para la punta. Después me presentaron y pasó el primer semestre, harta pega, el tema de la preparación de clases. El agobio de que no me entendieran nada los niños haitianos, el agobio también de la evaluación docente, aunque me daba lo mismo. Encuentro que es un aparato tan nefasto de la sociedad que ni lo pesqué. Y aquí dentro del colegio es todo bacán, los chicos son entretenidos, son queribles, pero los profesores y los directivos quizás adolecen de todo lo que le pedimos a los niños. Ahí hay un problema: hay muchos que por ejemplo no te saludan, entonces qué respeto le vamos a pedir a los niños... Poco a poco me fui ganando el cariño de los niños, qué más te puedo decir. No sé si siga el próximo año, en realidad no me interesa, vivo el momento... pero me dolería mucho por los niños, pero también tengo que pensar en la salud mental, qué pasa con aguantar más tiempos situaciones que le quitan a uno las ganas de seguir” (Profesor)

8. Los haitianos: “ellos te tutean no entienden la diferencia entre el usted y el tú”

El agotamiento de la escuela tradicional no puede ser comprendido sólo en un registro operacional, técnico e instrumental, que apunte a la mera sofisticación y actualización del dispositivo educativo dejando intacto el soporte racionalista con el cual la institución se sigue preservando a través de una unidad de medición y criterios de evaluación centrados en una codificación meramente verbal sostenida en el contenido y en el español como primer idioma. Justamente, las diversas fronteras identificadas advierten que los principales desafíos de un nuevo enfoque curricular, de un nuevo proyecto educativo, está exigido a avanzar a incorporar efectivamente una mirada más aguda y estrategias de promoción y estimulación hacia una dimensión empática con la realidad

afectiva de las y los grupos que habitan la escuela, y no meramente concentrada en el desarrollo de competencias lingüísticas. Como señalará Bifo: *“el desarrollo de las competencias lingüísticas, lejos de fortalecer o confirmar la empatía, puede ser visto como el comienzo de un proceso de mediación que la erosiona gradualmente, transformando la comprensión en un acto de adaptación sintáctica puramente intelectual, más que en un proceso de ósmosis semántico-pragmática”* (2017: 24).

“en el proyecto del 2014 se proponía como misión que los estudiantes salieran para la universidad y para el instituto y sean los mejores académicamente, y en la realidad no es así. Lo que pretendemos nosotros que los estudiantes sean los mejores en todas las áreas de la vida, o sea si quiere trabajar que trabajen, si quieren estudiar que estudien. Pero no demarcar eso a lo académico. Ese es el enfoque, hay muchos alumnos que se quieren ir, porque quieren trabajar. Y ahí se les dice que si terminan cuarto medio a lo mejor van a poder adquirir un trabajo con mayor remuneración y ahí los vamos enganando”. (Profesora)

“Yo creo que la escuela está desprovista de toda preparación para recibir a estos jóvenes migrantes, sobre todo cuando hay una barrera idiomática que hace muy difícil el análisis de competencia, de conocimiento de los chiquillos, y se forman estos minighettos que uno puede observar en el patio, porque creo que la barrera idiomática es un problema y ya eso de alguna manera potencia más el agobio que entrecomillas dicen los profesores. Porque ya estamos teniendo niños que tienen problemas conductuales, que tienen problemas de drogadicción, tienen problemas emocionales y además que estamos con la variable de alumnos que son migrantes y no saben hablar español” (Profesora).

La dimensión lingüística no aparece sujeta sólo a la capacidad de adaptación de los jóvenes a un plan de contenidos específicos, sino a una realidad social y cultural que estructuralmente reproduce marginación y exclusión impactando de forma diferencial sobre los cuerpos de extranjeros, sobre todo a quienes se encuentran desprovistos del español como lengua madre, convirtiéndose en un factor que debe ser asumido estratégicamente y éticamente de manera responsable por las instituciones, y por el Estado en su conjunto.

“El mejoramiento en cuanto al manejo de la lengua francesa por parte de los profesores, que se capacite. Que se capacite con haitianos que ellos sean nuestros mentores, que se hagan charlas de parte de los haitianos, porque yo conozco haitianos

que en su país natal son ingenieros, sociólogos, sicólogos, abogados. Pero aquí tienen que estar trabajando en distintas cosas porque el Estado Chileno no se los reconoce como tal los títulos. Entonces... Que potencien por parte de los estudiantes el aprendizaje de la lengua... no con la intención de olvidar el kreole, el francés... en ningún caso, sino para que solamente sea más fácil y no estemos potenciando la pobreza que en algún momento ellos experimentaron en Haití y vinieron a este país con una intención súper positiva de cambiarlas. Pero si nuestros colegios, y Chile en sí, no hace algo vamos a estar generando pobreza, ghettos, futuras poblaciones con problemas con racismo, como lo que ocurre en Francia en la actualidad” (Profesor).

No obstante, la realidad educativa de las escuelas con jóvenes no-hispano hablantes no puede reducir su analítica al “problema lingüístico” meramente sino que debe ser coextensivo y sensible a las dinámicas que se desprenden de variables sociales, económicas, culturales y políticas y que afectan directamente las disponibilidades socio-afectivas de las y los jóvenes hacia otras y otros jóvenes o profesores, y donde el “problema lingüístico” es la punta de un iceberg que trama complejidades donde intersectan organizadores sociales diversos ligados a experiencias de clase, de género, de las sexualidades, tecno- raciales y generacionales (Platero, 2014). Concentrar la analítica en regularizar la lengua madre como único espacio posible de comunicación y socialización de la escuela nos remite a nuevamente agotar las posibilidades de la producción de una nueva práctica educativa capaz de poder dialogar e interactuar transversalmente con los múltiples territorios que convergen en la escuela-frontera, comprendiendo que la crisis de la escuela no es meramente idiomática, sino es más bien, en torno a los sistemas referenciales, socio-simbólicos y representacionales con los cuales se construye una determinada subjetividad antropológica, que no se reduce a un plano de interacciones entre migrantes no-hispano hablantes e hispano hablantes, o entre chilenos y extranjeros, sino también a un plano entre los mismos hispano-hablantes, tanto entre chilenos como también entre los mismos extranjeros, que está organizado en base a marcos diferenciales de violencia y a las posibilidades de un planteamiento de lo común y los contactos entre dichas singularidades.

“Es necesario decir que en este colegio hace falta que hayan más facilitadores lingüísticos, que se trabaje específicamente con cuatro mínimo en sala. O que tengan un departamento, una sala x.... porque que venga el “mediador intercultural” dos horas es generar parias, y al hermano haitiano que viene para acá viene a buscar futuro, y no se le puede dar futuro de paria. Al hermano chileno, lo mismo” (Profesor)

“Si, A mi no me gusta si que hayan tantos haitianos, porque uno de repente no les entiende, y después nosotros decimoh algo y usted aonde no le entiende nos weean a nosotros, ese es el problema que siempre hemos tenido con ellos, porque ellos nos pueden decir cosas malas a nosotros y no entendimoh, y ustedes tampoco, pero si entre nosotros le podemos decir algo a ellos y ustedes nos entienden nos van a wear a nosotroh, si ese es el problema que siempre hemos tenido con ellos” (joven chileno, 17 años).

“Es que ustedes como que los respetan porque son extranjeros y vienen llegando y cosa así poh, y los defienden mucho y a nosotros no están tirando como peo e chinche... si eso es lo fome. ¿Oiga, pero su problema es con los haitianos directamente o su problema es como con como ustedes ven que se están dando las relaciones? No poh, como nos tratan ahora a nosotros, si porque se marcaba la diferencia cuando no estaban ellos, nos trataban bien a todos, ahora los tratan más bien a ellos, les hacen pruebas especiales too po.” (joven chileno, 18 años).

“Usted cree que en el colegio hay racismo? Sí, ¿En qué y cómo? Sinceramente... En lo que dicen y en las faltas de respeto... en lo que hablan y en lo que dicen” (joven haitiana, 17 años).

“Son muy distintas las niñas chilenas con las niñas haitianas? Sí. ¿En qué se diferencian? Cómo que les faltan el respeto a alguien mayor” (joven haitiana, 17 años).

¿Qué palabras son las que aprendió primero? Cállate (niño haitiano, 13 años)

Es que en mi caso una vez tengo la pareja de mi papá, tiene familia, tiene una prima vive en estados unidos y me estaba preguntando cómo me siento yo en el colegio y aquí en Quilicura. Y le dije que hay chilenos que hay racistas y otros no, y me dijo que los chilenos que son racistas son los que no salen como para conocer el mundo, porque ella cuando llegó a estados unidos, porque sus primeras amigas fueron como negras. Porque cuando se está con esa gente se siente la alegría, eso me dijo. Hay chilenos que no andan y se quedan como en Chile, y ahí... (joven haitiana, 17 años)

Los haitianos se relacionan con chilenas, pero nunca he visto a una haitiana con un chileno. No sé si es porque los chilenos son muy pretenciosos a veces, pero no sé.

Espero tener un pololo blanco, que sea de cualquier raza, pero que estudie. Donde los dos vamos a salir adelante juntos...(joven haitiana, 17 años)

*“El primero era horrible, los tipos se robaban entre ellos, peleaban, se robaban los celulares. Se robaron hartos celulares, rompían los vidrios, se robaban lo poco y nada de recursos que habían. También rompieron los libros. Fue horrible ese primero.”
(joven chileno, 18 años)*

El problema de la lengua pasa necesariamente a formular una pregunta por los marcos con que se organiza semióticamente dicha lengua, con las tramas de significación y los marcos de reconocimiento e inteligibilidad con que construyen mundo, y en ese mundo se organiza diferencialmente el reconocimiento de quiénes hablan o portan la lengua. En este caso, la lengua desprovista de una potencia sensible y reducida a la mera función idiomática soslaya la configuración de poder que la compone, estratifica, jerarquiza y que organiza subtexto las presencias que por medio de ella buscan tomar presencia, tornarse sensibles, vivas. Siguiendo a Valeria Flores (2014), y aproximándonos a una revitalización de la discusión en torno a la lengua, problematizarla, explorar nuevos usos y modos narrativos para la expresión de las inquietudes vitales de los cuerpos necesariamente activan modos de desarticulación de las tramas lingüísticas con que se construyen las jerarquías, las asimetrías, los privilegios, las mismas lógicas que binarizan los cuerpos, los mundos y con la que se les fuerza a “definir” las identidades (Flores, 2014: 28). En otras palabras, el problema de la lengua es un problema por las plasticidades con que se performan las relaciones entre diferencias, entre modos de vivir, entre cuerpos, entre experiencias y narrativas radicalmente singulares entre sí, no obstante interdependientes unas de otras, afectas a lo común del territorio, de la violencia, de la desigualdad, de la exposición a la precariedad. En otras palabras, problematizar la lengua es no detenerse en el idioma, sino en explorar una sensibilidad sin límites, desacatada, de la organización excluyente, segregativa, vertical de los privilegios que condicionan sub-texto las presencias de las y los jóvenes (y no sólo ellos) en los espacios sociales, propiciando nuevas posibilidades e infinitas programaciones de nuevas formas de encontrarse, aprehenderse y reconocerse.

“O sea igual trabajan, pero siempre van más lento, porque tú tienes que explicarle, imagínate ni siquiera por último no sé,... hay un chico en primero medio que es dominicano, tu sabes que está al lado de Haití, y a veces se pasan de Haití a dominicana y los papás de él son haitianos pero él es dominicano, pero él habla español perfecto a pesar de que es negrito igual que los otros, pero él es dominicano. En cambio los otros “no cachan niuna”, y lo otro es que lo que ellos hablan es como un dialecto que se llama “creol” o criollo también le llaman, porque ellos nunca aceptaron la dominación de los franceses, entonces resistieron hasta el final. Si bien tienen algunas palabras francesas, la base de todo su lenguaje esta base que ellos tenía como etnia” (Profesora).

Cada una de las fronteras emergidas durante este capítulo nos permite reconocer un modo de expresión de lo que pareciera ser un impasse entre un modelo de escuela y una mutación de la realidad sensible de los grupos sociales que la habitan en un contexto periférico y popular. Un impasse que señala el agotamiento de un régimen de representación, donde la dimensión simbólica del reconocimiento entre las y los sujetos, entre estudiantes y profesores, entre profesores, entre mujeres y hombres, entre nativos y migrantes, entre nativos y entre inmigrantes, yace muerta junto al curriculum, y en tanto está muerta se desata un impasse entre las experiencias y los modos de socialización y el lenguaje con el que nos reconocemos, impidiendo lograr conjunciones y sensibilidades afines entre ellos. Un impasse o un agotamiento que nos impide sentir espacios comunes y modos de afectividad compartidos, siendo la violencia la que adquiere un papel fundamental para expresarse y reconocer a las y los otros (Reguillo, 2007; 2007b).

Ese agotamiento de un sistema referencial estaría directamente en relación con una mutación de la significación de la Escuela como institución, donde ésta habría perdido una legitimidad social basada en la condición ilustrada y enciclopédica del conocimiento y la lengua (Nervi, 2004), llenándose de sentidos más bien socio-afectivos ligados a las nuevas exigencias sociales como el trabajo, el dinero, el consumo, las tecnologías pero aún sobre todo, por una potencialidad que aún le cabría a la Escuela de poder ser un espacio de cuidado y sociabilidad alternativo a la violencia, la marginación y la precarización de los territorios (Duchatzky & Sztulwark, 2011; Morgade, 2008) y a los modos con que se expresa en los cuerpos de quienes la habitan.

“luego de dos años más tarde mi madre me pidió unirme a ella en Chile. No quería, no quería cambiar de país, no quería quedar todos mis amigos, no quería quedar mi escuela, no quería una nueva vida, un vida sin mis amigos, sin gentes que amo. Pero mi mamá me ha dicho que la vida está hecho sacrificios y al final ahora estoy en Chile. Y tengo la intención de estudiar mucho y de hacer una grande carrera y después ayudar mi país, ayudar mis hermanos haitianos y tal vez un día me convertiré en presidente. (joven haitiana, 18 años)

“no estoy metido todavía al servicio de la obra porque quiero algo mañana se debe a lo que vengo aquí. Tengo que aprender con el ingeniero mecánico y llegue a mi sueño de todos modos llegué a tener dinero en mi vida puedo ayudar a mis padres, gracias” (joven haitiano,)

9. La Comunidad educativa.

“Yo creo que una necesidad fundamental es desde el punto de vista técnico-pedagógico es rediseñar las formas de enseñar los contenidos, las habilidades, estamos un poco desfasados, y en realidad estamos atrasado en la propuesta educativa que se está tratando de impulsar. Creo que es todavía muy rígida, no existe esa flexibilidad curricular que atiende a la diversidad de los estudiantes. Ahí estamos al debe, en cómo atender la diversidad de todo ti po, ya sea social, emocional, de lenguaje, que es el caso de los haitianos. En eso estamos al debe, de cómo formular un proceso de enseñanza que pueda involucrar a todos los estudiantes, y también por ejemplo, en la convocatoria con los padres y los alumnos, si bien funciona no son autónomos todavía. Eso es lo que nos falta. Que se desarrollen libres, potenciarlos y que ellos generen la autonomía para que controlen ellos mismos su centro de alumnos, su centro de padres. Ahí también estamos al debe, y estamos buscando una estrategia para ver de qué manera lo hacemos” (Dirección pedagógica).

La escuela-frontera, ese espacio de convergencia y agenciamiento entre experiencias y trayectorias de vida completamente heterogéneas que comparten como lugar común el habitar un modelo de escuela, que es de sociedad, alterado y perturbado por una realidad global que impacta de lleno en lo local diferencialmente y que se expresa a través de tensiones, conflictos, reinventiones, ambigüedades y contradicciones que abren paso a un deseo colectivo por vivir de una manera más grata una época de profundas transformaciones.

Hasta ahora, esa escuela-frontera advierte que existe una persistencia por parte de los grupos y los territorios en anidar una práctica común dentro de la escuela capaz de establecer estrategias para sensibilizarse mutuamente frente a un contexto que hasta ahora expone evidentes formas de desensibilización: aislamientos grupales o aclanamientos, baja participación, desorientación, desinterés, agresividad y violencia. La comunidad tiene como espacio común el que siguen ahí, y no decae la prestancia al estar juntos, pese a ser evidente que se reconocen frente a un impasse en el que se difuminan los sistemas referenciales que permitían identificarse con un modelo de escuela y con sus contenidos, con un lenguaje común y con un sistema de roles y funciones determinadas. No obstante, pese a ellas, es también posible tornar sensible, a pesar de las tensiones evidentes en los escenarios de violencia conectiva y expresiva repasados, un concepto de comunidad educativa, extremadamente complejo y policromático, que opera subjetivamente en los distintos grupos como figuración de una potencia colectiva capaz de transformar la realidad.

De alguna forma, la evocación a la comunidad educativa no señala una identidad coincidente entre los diversos grupos, sino más bien, un escenario de disponibilidades afectivas que pese a mostrar diferencias y distancias, asumen la urgencia de una proximidad, de un encuentro, de una conjunción entre ellas. La comunidad educativa aparece como un enunciado declarativo, sin embargo, ya porta consigo un saber con respecto a las dificultades, obstáculos, impotencias del modelo agotado, y consigo una serie de apuestas, lecturas, diagnósticos que pudieran permitirles redefinir su estancia, su estar juntos, su escuela que no es sino potencia de otra escuela.

“La importancia de la visión compartida que podamos tener que se refleje en el día a día, o sea que se refleje en el día a día, o sea que se refleje por ejemplo, cuando uno tiene un proyecto educativo que es un documento y no se refleja en las formas de interacción, en las formas de gestión que uno tenga. Por ejemplo, que nosotros digamos de manera explícita que somos respetuosos de la diversidad y ellos tengan que pedir audiencia para hablar conmigo, o tengan que pasar como 5 o 6 veces, sería ilógico. Eso es lo que hemos tratado, que el proyecto educativo se refleje no sólo en las celebraciones sino que en el día a día, y en las formas de interacción, en las formas que

nos comunicamos, en las formas que resolvemos los conflictos, las formas en las que abordamos los casos colectivos.” (Directora)

“Lo entretenido de este colegio es que no hay esa diferencia entre el que va en el primero, y el que va en el segundo, y así sucesivamente. Hay una armonía, todos comparten con todos, por el hecho de que todos juegan ping-pong y todos comparten en los recreos jugando basquetbol, fútbol. Cuando hay instancias, yo desconozco como fueron los años anteriores, pero me contaron que cuando nosotros hicimos la actividad de fiestas patrias fue la actividad que por primera vez y después de harto tiempo venían los padres. Y les gustó mucho a los niños. Y niños haitianos bailaron. Entonces cuando la comunidad en sí entiende el concepto de comunidad educativa del liceo, teniendo en consideración que la comunidad la componen los directivos, los administrativos, los profesores, los paradocentes, y los estudiantes, los padres, eso es una comunidad, se reúne es muy lindo.” (Paradocente)

“El tema que es muy feo es cuando se empieza a olvidar ese concepto de comunidad educativa, y empiezan a tomar decisiones solamente distintos estamentos que están jerárquicamente en el poder, se podría decir. Olvidando un poco las bases. O sea que tengan consideración que estamos con niños de todos aspectos, que tienen familiares en la cárcel, que algunos no comen, que algunos están en robos, que algunos tienen que ir a firmar o a dormir” (Profesor).

“Me agrada venir si no no vendría, si no ya me hubiera cambiado, me gusta este liceo, que es chiquitito, me gustaban más las clases cuando llegué de cultura, eran como igual entrete, hablaban de los noa, de los mayas, y era interesante...

Yo vengo porque me gusta venir, aunque igual hay veces que le tengo mala a ciertas personas vengo igual poh, porque quiero salir de cuarto medio, cumplir mis metas, mis ideales, mis sueños, y pa hacer eso tengo que estar en esta weá, salir de cuarto medio y después entrar a una universidad poh...Yo vengo porque quiero, si quiero falto si no no, aunque le tenga mala a un weón, o a otro weón, no me voy a calentar la cabeza por esos culiaos” (Joven Chileno, 18 años).

“Para mí es un colegio lleno de oportunidad... pero que los niños tomen esas oportunidades en serio, porque hay que mezclarse y socializarse y todo eso” (joven haitiana, 17 años).

La comunidad educativa aparece frente al agotamiento que reconoce la frontera o los límites de un modelo de escuela antes que como otro modelo, como un proceso de interacción, una serie de metodologías de encuentro, de comunicación, de estrategias de

resolución de conflictos, una práctica de convivencia que por instantes es capaz de subvertir los planos diferenciales con que se organizan y distribuyen los roles y las relaciones de poder dentro de una institución que formalmente reconoce un esquema vertical y jerárquico, habilitando una posibilidad distinta para participar creativamente en la escuela. De alguna forma, la comunidad educativa frente al contexto de la escuela-frontera apuesta por una identidad que no supone, en principio, un mecanismo de identificación tendiente a un principio de homogeneidad entre las singulares experiencias de quienes la habitan, sino más bien, en los términos de Ranciere, hace aparecer una inteligencia que antes que homogeneidad advierte una igualdad que sobreviene como potencia, en otras palabras, una inteligencia que señala “*la potencia de hacerse comprender que pasa por la verificación del otro*”(2003: 46). Una capacidad de expresión, de disponibilidad, un interés o inter-est, en el sentido de Hanna Arendt (2009: 206), una capacidad incesante de los grupos de encontrarse e interactuar en su singularidad, en su diferencia, en su “quién”, y de la cual deviene la construcción de un espacio público en cuanto trama de relaciones humanas que accionan un encuentro, de mutuo reconocimiento en su diferencia, una posibilidad en acto y discurso, que todos los días conlleva la potencia de reinventar una escuela pública.

“Ante estos problemas de educación en Chile parece que tan sólo se sepan proponer reformas orgánicas y planes de estudios más exhaustivos. Sin embargo, la lección de los países con mejores resultados académicos demuestran que la vía del éxito es otra, destinar más recursos y dar autonomía a los centros para que el profesorado sienta que puede y debe permitirse una mayor exigencia, en lugar de estar permanentemente sobrepasado por las circunstancias.” Editorial, Lunes 7 de diciembre, Revista autogestionada de estudiantes El Pepinillo.³²

PARTE II.

Subjetividades interseccionales y Pragmáticas del reconocimiento: modos de mirar, sentir, vivir en la escuela-frontera.

³² Véase Anexo, pp. 214

*Mi vida comenzó en el que a mi mamá un doctor cáncer le diagnóstico. El mismo que se equivoco porque ese cáncer era yo! En 2013 mi mama me dijo hijo tu no eres el mismo que nacio dime que te paso la fe se te perdió. Querías ser abogado, ahora me dicen que tienes una glock. <<dije, mamá mi tío es un chota dile que no me difame>> como creció mis alas ya me las corto, a mis 13 años tiger me boto, mataron a bob mi primo al frente mío pero sueño no murió. El mismo día mataron a suyo nadie sabe que paso. Mami yo no mas confío en yo, yo no nací en la calle, la calle me conoció, el diablo en su traje parece que ya me seducio. Eso creo! Porque plata facil y placer por mi alma el me ofrecio! Perdón aveces me acuesto pensando como un cabrón, cuando yo muera voy pal cielo o voy la calentón. Se puso a llorar, por esa respuesta, a ella no le gusta escuchar cuando me dicen delincuente o callejero, ella empiezo a trabajar mas duro para comprarme pasaje para venir a chile. En el año 2014, creo que eso era me acuerdo de mi historia. (Autobiografía, joven haitiano 18 años, adaptación canción **Madre de Anuel AA**)*

“las masas no sufren pasivamente el poder; tampoco “quieren” ser reprimidas en una especie de histeria masoquista; ni tampoco son engañadas, por un señuelo ideológico. Pero, el deseo siempre es inseparable de agenciamientos complejos que pasan necesariamente por niveles moleculares, microformaciones que ya moldean las posturas, las actitudes, las percepciones, las anticipaciones, las semióticas, etc. El deseo nunca es una energía pulsional indiferenciada, sino que es el resultado de un montaje elaborado, de un engineering de altas interacciones: toda una segmentariedad flexible relacionada con energías moleculares y que eventualmente determina al deseo a ser ya fascista”. (Gilles Deleuze; Felix Guattari, 2004: 219)

En el primer capítulo pudimos identificar las variaciones contextuales que a nivel situado van redefiniendo los procesos de interacción y sociabilidad dentro de la escuela periférica en un contexto g-local de alta inmigración y precarización. Ambos inauguran una experiencia de violencia basada en el agotamiento o consumación de un modelo de escuela que se expresa a través de una serie de impasses (relacionales, curriculares, afectivos, entre otros) como síntomas de la anulación de un sistema referencial (Duchatzky, 2014). En otras palabras, la escuela-frontera como un concepto-imagen que torna posible una cartografía de las fronteras, de los límites, de la escuela tradicional, moderna, nacional que son excedidas incesantemente por quienes la habitan de cara a una exigencia histórica pos-nacional que acontece en sus vértices (Penchaszade, 2016).

De alguna forma, la escuela-frontera nos permite ingresar en un estado de interrogación que involucra a todas y todos quienes la habitan, permitiéndonos recoger las sensaciones vertiginosas y abismales, los malestares, las ambigüedades, las contradicciones, las experimentaciones, que conlleva la pregunta por la práctica educativa en un contexto caracterizado por la *muerte de un curriculum*³³. En otras palabras, un estado vibrátil de la escuela acontecido por la impotencia de un sistema educativo desensibilizado con la multiplicidad de sensaciones y experiencias que vierten diariamente dentro de ella los heterogéneos territorios que allí convergen: jóvenes estudiantes, profesores, funcionarios.

En este segundo capítulo, abordaré las inquietudes sensibles que estriban en la escuela-frontera, pudiendo rastrear las configuraciones subjetivas con las cuales se organiza un marco de percepción, un modo de mirar y sentir, los marcos de reconocibilidad y aprehensión sensible, como señalará Butler (2010), de las y los sujetos que transitan la escuela-frontera.

Siguiendo la hipótesis de este trabajo, aproximarnos al plano de desafección que opera las distancias, las tensiones, los malestares, el agobio, dentro de la escuela; y a su vez, acercarnos a las pragmáticas de reconocimiento con las cuales los cuerpos resisten la desorientación y el padecimiento de la crisis categorial del modelo de escuela tradicional, la crisis de la lengua madre y consigo del curriculum, para persistir e insistir con el encuentro, con el habitar de la escuela mediante la invención de nuevas semióticas y estrategias de vinculación, atravesadas por nuevos sentidos sociales y nuevas tecnologías telemidiáticas vinculadas a una dimensión digital y productiva ligada a un modo de vida permeado por el consumo y la regla del trabajo.

La escuela-frontera aparece como un oximorón donde habitan contradictoriamente un malestar, pero a su vez, una potencia de convivencia. Por un lado, una suerte de reificación de códigos identitarios que restituyen un modelo de diferenciación basado en

³³ Ver capítulo 1.

estructuras de reconocimiento rígidas y que desembocan en discriminación, racismo e indiferencia. Citando a Duchatzky:

El peligro de “cultura del padecimiento” es que el sujeto pierde el valor cotidiano para vivir, convirtiéndolo en coraje reactivo inundado de desesperación. En una cultura que mata a las personas con la indiferencia, el riesgo es que el único “mandato” que se inocule sea el de la muerte (2014: 348).

Pero, por otro lado, una sensibilidad común con respecto a las viejas estructuras de la escuela tradicional que nos permiten repositionar el cuerpo y sus experiencias sensitivas como un indicador de nuevas inclinaciones y posibilidades para repensar la escuela, las prácticas educativas, los espacios de vinculación, avistando un nuevo espacio de lo común: el cuerpo, las sexualidades, una pragmática de erotización, o parafraseando a Bifo (2016), un cambio en la percepción erótica que reconfigura la comunicación entre los cuerpos en los bordes de una crisis de los roles, las funciones y las relaciones de poder dentro de la escuela.

Este capítulo está atravesado por un desafío que surge sobre la marcha impulsado por la inoperancia de los antecedentes investigativos en materia de educación y migración, donde la reducción a una analítica de la discriminación racial y la propuesta de una educación antirracista se muestra miope frente a las complejidades subjetivas que operan las expresiones de violencias, diferenciación y discriminación en el contexto de la escuela-frontera, que hemos señalado, articula un fenómeno g-local inmigratorio y, al mismo tiempo, de maximización de la precariedad de los territorios.

Como señalará Lucas Platero (2014), un desafío metodológico desde la interseccionalidad en los estudios de género para abordar un análisis situado de las prácticas de convivencia social donde se expresan múltiples violencias marcadas por “organizadores sociales” (la clase, el género, las sexualidades, la generación) de la desigualdad que no devengan meras “muestras representativas de la diversidad”, una nueva discursividad identitaria neutral amparada en las retóricas de la inclusividad o en “juegos olímpicos de la desigualdad”, que reorganizan un simulacro de la enemistad al interior de las escuelas bajo categorías antitéticas o de enemistad que no hacen sino que

actualizar una matriz bélica entre quienes la habitan: “profesores racistas y estudiantes racistas frente a estudiantes extranjeros”. Por el contrario, un análisis táctico con vocación transformacional, señalará Platero (2014), que no ponga énfasis en describir, demarcar y categorizar sujetos como tal, constatar mutaciones en el ejercicio de las violencias, sino en una indagación implicante de las relaciones de poder, privilegios, agencias y empoderamientos, con que estos producen subjetividad, interactúan, configuran y reconfiguran prácticas de interdependencia social entre los diversos territorios y proponen nuevas categorías de reconocimiento e identificación disensuales frente a las categorías del viejo modelo (“la estudiante señorita”; “el maestro de cátedra”). Una implicación indagatoria asume con responsabilidad que las violencias manifiestan marcos sensibles desiguales y mutados en contexto situados de interacción y en la que repercuten menos estructuras ideológicas rígidas e invariables que operadores sociales, políticos y económicos contingentes, transversales y locales.

1. El proyecto educativo y las formas de interacción: La interculturalidad.

La Escuela-frontera, al ser la persistencia de un deseo educativo de la sociedad y de una responsabilidad ética con las generaciones por venir en medio del agotamiento de un modelo de educación tradicional frente a una presencia inquieta de nuevos grupos sociales, ha adquirido una semiótica educativa afín a los nuevos tiempos: la interculturalidad y la multiculturalidad. La educación intercultural y multicultural tiene sus antecedentes en una transformación en el enfoque de los discursos de integración y exclusión social entre las décadas de los ochenta y se extiende hasta la actualidad bajo reformas educativas que añaden y acomodan un discurso de la diversidad e interculturalidad sin mayores cambios en la matriz política o en los marcos de reconocimientos racializados de la diferencia, muchas veces bajo una operación de gestión de la diversidad (Walsh, 2009) . Como señalábamos en el capítulo anterior, las retóricas de integración de la escuela multi-intercultural tienden a permitirse actualizar

los dispositivos pedagógicos a las nuevas economías sociales del último tiempo. Para Catherine Walsh (2009), la interculturalidad puede ser funcional o crítica. Donde en primer lugar, la interculturalidad funcional mantendría una codificación de la diferencia unidireccional y eminentemente étnica, por consiguiente, desde los pueblos indígenas a las matrices socio-culturales de las sociedades dominantes, citando a Walsh:

“La interculturalidad aquí es funcional no sólo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertinencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de “nuestra cultura occidental”, ya asumida como cultura propia latinoamericana” (2009, pp. 9).

“Usted siente que el colegio es un colegio intercultural?”

Si

¿En qué sentido?, ¿cómo lo percibe?

Por las costumbres... Por las costumbres de los mapuche” (joven haitiana, 17 años).

Para la autora, la interculturalidad funcional tiene que ser interpelada por una incesante práctica de una interculturalidad crítica, que no sólo proyecte la inclusión de una forma unidireccional, de los cuerpos subalternizados a las dimensiones sociales dominantes, sino como un proceso, un proyecto y una estrategia que no integra sujetos a una matriz epistémica hegemónica sino más bien construye nuevas relaciones orientadas a promover modos “otros” de poder, saber, ser y vida, inter-epistémicas, capaces de desafiar las estructuras coloniales y jerárquicas naturalizadas en un orden racial, moderno-occidental y colonial (Walsh, 2009).

¿Qué es la interculturalidad?: “el encuentro y lo que comparten personas de distintos países” (Niña haitiana en taller de escritura de autobiografías).

“Es un tema más complejo, porque deberíamos entender qué es lo que llamamos como cultura. Ahora si el colegio no tiene de partida, no entiende ese concepto de qué es lo que vamos a llamar como cultura, es como complejo. Entonces se debería comenzar a pensar desde las bases. Y eso parte del proyecto. No hay proyecto. No hay nada establecido” (Profesor).

“Que el concepto de interculturalidad implicaba que ellos tuviera un ramo o una asignatura que se llama cultura en la cual de partida no está estructurada, está muy desordenada, y lo digo porque fui víctima de eso, porque por situación me tocó tomar

eso y fue muy complejo...Unas palabras escuetas por aquí por allá, un poco de cosmovisión por aquí por allá, y todo muy segmentado, quizás en el tema de la interculturalidad había muchos temas. Me parecía raro que no existieran grupos folklóricos, grupos de danza. Porque eso me señalaría que en el colegio se potencia la interculturalidad. También están los niños haitianos, que ellos potenciaran su cultura porque no se puede olvidar, enseñándonos ellos también sus bailes, carnavales” (Profesor).

La pregunta por la interculturalidad nos remite necesariamente a la pregunta por las consideraciones que puedan llegar a existir con la noción de cultura en un espacio donde con-viven, co-habitan, múltiples modos de expresión de formas de existir (Rolnik, & Guattari, 2013). Frente a esta multiplicidad, poder acercarme a las percepciones de los estudiantes en torno a la materia se volvía un desafío, simplemente poder desprender desde la práctica antes que, desde el interrogatorio y la evaluación, desde lo que he planteado como una metodología *haptica* antes que *óptica*³⁴, una relación con los imaginarios palpables de aquello que se enunciaba discursivamente en la escuela como *identidad intercultural*. Para ello trabajamos con objetos que señalé como artefactos culturales, los cuales están localizados en territorios culturales distintos y demarcados simbólicamente a priori: un rollo de cámara fotográfica, un discman, una bandera Whipala, una chacana, un kultrún. La sesión estuvo enmarcada en la asignatura de Cultura, y planificada a través de una didáctica reflexiva concentrada en la formación de grupos. La mera organización de los grupos en el aula sería parte fundamental de la reflexión, comprendiendo que habría una disposición afín entre los estudiantes para

³⁴ La etimología griega de Haptico es Haptai y significa Tacto. Para mi trabajo lo táctil supone una disposición metodológica que establece una relación con la percepción y con las subjetividades a través de la producción de dispositivos que estimulen una sensibilidad con las fuerzas que determinan las figuras que son enunciadas por los sujetos. En este caso, las figuras de la representación que son las enunciadas están sujetas a regímenes escópicos, visuales, que operan una medida, una medición, un color, y una determinada matriz de organización de lo que SE percibe. Una metodología *haptica* pone en práctica una relación sensible con los modos de mirar, ver, sentir. Con “los organizadores sociales” de raza, clase, género y generación, diríamos citando a Platero (2014); con la estructura racial-colonial occidental citando a Quijano y la colonialidad del poder (2009); con el inconsciente colonial, diríamos citando a Suely Rolnik (2015). Para este caso incorporamos la cita de Deleuze en torno a lo *háptico*: “Se hablará de *háptico* cada vez que no haya subordinación estrecha entre un sentido y otro, ni subordinación relajada o conexión virtual, sino cuando la vista misma descubra en sí su función de tocar que le es propia, y no pertenece más que a ella, distinta de su función *óptica*” (Deleuze, 2016: 90).

reunirse. Justamente, los grupos no tuvieron que conformarse, sino que el curso ya estaba dispuesto en la sala organizado a través de una serie de lo que parecieran ser constelaciones sociales, que a buenas y primeras, cada una constituía una posición de interpretación y relación con cada artefacto cultural. Para poder dar inicio a la sesión el activador sería una pregunta grupal en torno a lo que sabemos, pensamos y creemos que es la Interculturalidad.

Sin embargo, lo que prevaleció fue un silencio, una mudez, que irritó a la profesora intercultural y que propició que esgrimiera un diagnóstico de los factores y variables del estado subjetivo de la noción de interculturalidad en la escuela intercultural, donde señala que *“la interculturalidad está muy dañada”*, y que tiene que ver con la gestión en la temática de la actual directora quien *“es responsable de un desapego de las y los jóvenes con la interculturalidad”*. Frente al impacto del silencio y el desinterés indica *“que en tiempos anteriores eran mejores, y que tenían un mejor proyecto intercultural”*, enfatizando que en esos tiempos ella tenía mayor cantidad de tiempo en el aula.

Todas esas inquietudes de la profesora surgen luego de que comenzada la clase pusiera el tema de la interculturalidad como un concepto sobre el cual dialogar y ninguno de los estudiantes dijera algo. La profesora llegó a un punto en que interviene en medio del círculo de reflexión e interpela a los estudiantes llamándoles la atención, porque le parecía inaudito que no hubiera una recepción más activa y participativa en torno a la interculturalidad. El diálogo es muy difícil de activar en la sala de clases, el concepto pareciera no interesar y menos inquietarlos, me llama la atención que la percepción en torno a la dinámica de las clases por parte de los jóvenes pareciera no distinguir entre la transmisión directa de contenido y la construcción colectiva del aprendizaje. Los estudiantes no hablan ni participan directamente, sin embargo, el ejercicio les plantea serias incomodidades y distancias que manifiestan a través de distintos métodos: el desinterés, la desconexión por medio de la conexión a los dispositivos celulares y musicales, la manifestación clara de un *“no estamos ni ahí”*. Les interpele

preguntándoles si ellos preferían que el profesor se parara delante en la pizarra anotara y ellos copiaran lo que éste decía. No hay respuestas.

El artefacto cultural tenía como objetivo poder activar un espacio de enunciación colectivo respecto a una experiencia, por consiguiente, a una imaginación desde la cual poder hablar del artefacto, y que necesariamente nos permitiría colectivamente aproximarnos a esa serie de experiencias que el elemento activaría en los grupos. Pese a que el silencio se impuso al comienzo entorno a la “Tecnología Intercultural”, en los bordes a la pregunta y sus respectivos silencios, cada uno de los grupos fue tomando posición o indisposición respecto a lo evocado por los artefactos. Cada artefacto generó una serie de tensiones al interior de cada grupo y entre los mismos, efectuando en el espacio un cruce de respuestas, interrogaciones y recuerdos diversos que propiciaron sensibilidades distintas expresadas por medio de los marcos culturales de la época actual: tecnologías familiares, tecnologías de género, tecnologías comunicacionales, tecnologías raciales. De alguna forma, cada una de las tecnologías sociales con las cuales referían al artefacto cultural en cuestión pretramaba una cercanía o una distancia hacia lo que en la sala, en el grupo, en el espacio de la escuela ellos afirmaban ser, permitiéndonos colectivamente identificar grupos, no sólo a mí, sino que entre ellos mismos al momento de referir a las interpretaciones de los otros grupos.

El grupo 1:

Compuesto en su totalidad por hombres. Evidencian a simple vista una conexión por afinidades centradas en la música, la computación y los dibujos animados (anime japonés; un joven tiene muchos parches en su mochila y gorra, otro durante el ejercicio habla constantemente de Dragon Ball). Mientras les contaba sobre el ejercicio señalan que tienen a “un líder”: un joven de gafas con atuendo musical metal. Él me habló la primera sesión de la etnografía luego de la pelea entre las jóvenes preguntándome qué es lo que anotaba.

Artefacto cultural: discman

¿Qué objeto les tocó?: nos tocó un discman (un reproductor de cd portátil)

¿qué impresión les causa este objeto?: nos provoca admiración ya que gracias a este maravilloso objeto existen los mp3, mp4, hasta reproducir música en los teléfonos

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: sep, uno de nuestros padres tenía uno de ellos con canciones de dragon ball, pokemon y digimon, él se lo regaló a su hijo.

¿tiene algo en común con ustedes? ¿por qué sí? ¿por qué no? A uno le llamó bastante la atención porque le trajo bastantes recuerdos de su infancia.

El grupo 2:

Está compuesto sólo por mujeres. Su dinámica gira en torno a una figura de presencia más fuerte, que pareciera ser quien toma las palabras, y que de hecho lo hace durante toda la sesión. Ella es más “chora”, de hecho durante la sesión, al verse interrumpida por sus compañeros del grupo 1 que siguieron hablando mientras ella tomaba la palabra les amenaza callándoles. Cuando lo hace el grupo 3 le brinda apoyo, motivándola a que “les saque la chucha nomáh”.

¿Qué objeto les tocó?: la bandera aymara (whipala)

¿qué impresión les causa este objeto?: que los colores son del arcoíris y son llamativos

¿conocían este objeto? ¿cómo lo conocían?: sí, está en el polerón del liceo.

¿tiene algo en común con ustedes? ¿por qué sí? ¿por qué no? A nosotras nada, pero el liceo la inculca.

El grupo 3:

Son los “más choros” del curso, según el profesor de Cultura y ellos mismos. Cuando organizamos los grupos se autodenominan como grupo: “Los kamikaze”. Son tres mujeres y dos hombres. En este grupo es muy visible una pareja, que se abrazan, besan, acuestan en las sillas, se acarician, durante toda la sesión. No obstante, participan. Ella incita a su pareja y al grupo a participar de la actividad. Les llama mucho la atención el objeto que les facilito: un rollo de cámara fotográfica. En el grupo las mujeres son quienes hablan, opinan y reflexionan a partir del ejercicio. Una de estas niñas es quien participa también activamente en la presentación del objeto, al mismo tiempo es a quien durante unas tres veces observo que le están sacando fotografías los hombres del grupo, promovidos por ella. Segunda vez que me dice: “usté es así como distinto, como shuer loco”. La tercera mujer del grupo es la niña que peleó con la joven haitiana la primera clase. No sueltan los celulares durante toda la sesión.

¿Qué objeto les tocó?: rollo fotográfico

¿qué impresión les causa este objeto?: nada de nada (aunque en la conversación una de las jóvenes señala que a ella sí le causó mucho asombro)

¿conocían este objeto? ¿cómo lo conocían?: sí, por nuestros padres.

¿tiene algo en común con ustedes? ¿por qué sí? ¿por qué no? Sí, porque en tiempos anteriores los sacamos fotos con estos tipos de rollos.

El grupo 4:

Es un trío compuesto de dos mujeres y un hombre. El joven sólo dibuja durante toda la sesión. Las jóvenes se acompañan en una postura completamente desinteresada con el objeto como con la actividad. De hecho, el joven en un momento se levanta y se dirige a mí señalando “profé, no están ni ahí, no les interesa y exigen su derecho a que no les interese”. Frente a aquello les pregunto “qué les interesa”, a lo que las jóvenes

responden que tampoco saben lo que les interesa, pero sí sabían que el objeto no les interesaba, y que no querían que las obligara, porque en todo las obligan. Frente a ello les pregunté sobre los lugares en que las obligaban a hacer cosas, entre ellas me respondieron que la escuela o la casa. Les pregunté si pedirles su opinión era una obligación, y si opinar les podía sacar de esa sensación de obligación. No hubo respuesta, sin embargo, entregaron su post-it:

¿Qué objeto les tocó?: la achacana

¿qué impresión les causa este objeto?: está desgastada, no es de un aspecto agradable para nosotros, no es bonita.

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: no, la conocimos en la clase de cultura. (Frente a esta respuesta la profesora aymara intervino diciendo que cómo era posible que no la conocieran si está al ingreso del establecimiento. Los jóvenes no respondieron y mantuvieron su postura de indiferencia).

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? Que no nos interesa, a pesar de saber que estaba en el liceo.

El grupo 5:

El grupo está conformado sólo por mujeres jóvenes haitianas, Durante toda la sesión se ven muy desconectadas de la temática. Me acerco y del grupo de 5 niñas sólo dos se hacen cargo de resolver las preguntas. Ninguna de las jóvenes maneja el español. Las dos niñas que participan activamente están conectadas a sus celulares haciendo el ejercicio de traducción de las preguntas. El grupo es de 6, sin embargo, la sexta niña se distancia del grupo y no participa en el trabajo. Esa niña es quien habla bien el español, de hecho, es señalada en la entrevista a la profesora jefe como una estudiante del Liceo que representa al establecimiento haciendo promoción de la interculturalidad en otros colegios. En esta jornada no participa en nada y recibe sólo preguntas que tampoco responde con mucha disposición.

¿Qué objeto les tocó?: un kultrún

¿qué impresión les causa este objeto?: yo no sé... su música de una lenta y, a veces un buen oído después de que no sé más.

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: el kultrún es un objeto muy conocido en la cultura de los mapuche en la última ceremonia fue increíble! Como no soy chilena no puedo decir más.

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? Kultrún chile es diferente de la de Haití. Haití es más largo, más grande y su fuerte hechizo termina toda edad escuchar esto.

El grupo6:

El grupo está conformado sólo por jóvenes hombres haitianos. Cuando les propongo mezclarse con el grupo de mujeres lo rechazan categóricamente y reafirman su grupo asumiendo el trabajo con ahínco. Dos de los cuatro jóvenes manejan el español, sin

embargo, frente a cualquier pregunta responden con timidez, casi murmurando. Es usual verles con sus celulares, entre aplicaciones de traducción y otras.

¿Qué objeto les tocó?: un mapa del sur de américa

¿qué impresión les causa este objeto?:

¿conocían este objeto? ¿cómo lo conocían?: sí, a través de la ciencia.

¿tiene algo en común con ustedes? ¿por qué sí? ¿por qué no? Sí, porque vivo en un país del américa sur.

Esta sesión propiamente tal, me permitió poder identificar cierta configuración de los diálogos, de las cercanías, de las distancias, de las tensiones, y como tales, de los marcos con que a través de la conformación de *grupos de afinidad* los estudiantes habitan la escuela-frontera y son capaces de mirarse y sentirse en un mismo espacio. El silencio, la mudez y la incomodidad con la “tecnología intercultural” evidencia que no es un espacio válido, legítimo o significativo con cada una de esas constelaciones de deseo que les atraviesan y con las cuales se relacionan con el mundo que habitan. Los artefactos culturales, pese a no sentirse cercanos o reconocidos con ellos, sí les permiten hablar, decir algo, incluso “el que no estén ni ahí” (que veremos en el subcapítulo posterior), pero que les interrogan o permiten a través de ellos sensibilizarse con el espacio del diálogo, del encuentro, de la tensión. El artefacto cultural no propició un habla del objeto, sino que más bien, propuso la posibilidad de hablar de esos constructos subjetivos con que establecen vínculo y relación entre sí y entre otros desde sus vivencias más íntimas y actuales. El artefacto mapa histórico en manos de haitianos, permitió que una estudiante haitiana pudiera enseñarles a sus compañeros dónde estaba Haití en el mapa, indicándoles la fecha de su revolución y la importancia para los pueblos colonizados. Al mismo tiempo propició un debate por si la revolución de Estados Unidos fue más importante que la de Haití, y por qué no. El artefacto discman permitió a un grupo de jóvenes evocar la experiencia familiar y cómo ella tramaba el vínculo que hasta ahora tenían con sus padres por medio de la música. El artefacto rollo permitió que una chica se levanta de su asiento y le pidiera al grupo de amigos que le sacara una foto, y poder decir de por qué así le gustaba más, pero que aún así ella tenía

fotos de sus familiares que sí habían sido con rollo (ver anexos. En cuadernos de campo).

La interculturalidad como discurso demuestra no tener cuerpo, operar en un plano sin estrías, donde la memoria y la imaginación subjetiva de los jóvenes no la reconoce en el plano íntimo, afectivo y sensible. El discurso de la interculturalidad pareciera no dialogar con las propias prácticas de sus estudiantes que advierten un crisol de intereses, lenguas (lingüísticas, musicales, tecnológicas, estéticas), disposiciones corporales y grupos de afinidad. No obstante, sí demuestra tener marcas, tiene marcas étnicas que a pesar de que operan una apertura a la estrechez conceptual de lo nacional no les permite a través de ella a los jóvenes habilitar espacios de diálogo o cruce entre sí. Por el contrario, la Interculturalidad como trama discursiva escolar organiza grupos que se aíslan unos de otros, que al mismo tiempo, configuran órdenes, posiciones, encadenamientos, sin permitir una sospecha o inquietud colectiva respecto a las redes que la configuran, frente a su cotidianeidad, el porqué de sus decisiones, los espacios comunes que conectan sus diferencias. Como señalabamos en el capítulo anterior, aparece una “interculturalidad” con mayúscula que establece fronteras no transitables entre los diversos grupos, sino más bien, demarcaciones y distancias que trascienden el sentir cotidiano de cada uno, demostrándose alejada de los procesos sociales micropolíticos que operan en el cotidiano. Una “interculturalidad” con mayúsculas que, siguiendo a Walsh (2009), agrupa “lo cultural” con lo “identitario”, lo “folklórico”, lo “étnico”, y no lo interroga en la conformación simbólica y representacional, con los marcos de reconocibilidad, los modos de mirar, sentir, ser, que operan en el cotidiano.

“El proyecto estaba bien descontextualizado, porque ese mismo año nos dimos cuenta que en realidad fue un año de ordenar las cosas. Ver que el proyecto no tenía ni la parte de evaluación ni en propuesta educativa no estaba acorde con los alumnos que teníamos en esos momentos, y comenzó el rediseño, el cual se conversó con los profesores, los apoderados, los alumnos y los asistentes de la educación, que están contemplado los auxiliares y los paradocentes, para lograr un poco entender y juntar todas las percepciones de ello y adecuarlas a un proyecto educativo que en realidad fuera más contextualizado a las necesidades, tanto de la comunidad educativa, enfocado al aprendizaje de los chiquillos” (Dirección pedagógica).

La configuración de los espacios comunes rígidamente demarcados por fronteras de silencio y aislamiento endogrupales dentro del espacio intercultural, habla más del discurso de la interculturalidad que de los marcos imaginarios y las pragmáticas con que los grupos subjetivan, traducen, encarnan y se sensibilizan con la praxis de interacción grupal. De alguna forma, nos evoca la respuesta de la encuesta institucional, donde la interculturalidad sólo es reconocida por medio de espacios que señalan ser especialmente codificados por la semiología general de la interculturalidad, espacios especialmente dispuestos, esterilizados y asépticos, como la Fiesta Intercultural, como la Identidad étnica o la ornamentación folclórica, sin advertir cruces donde lo cultural pliega lo intergeneracional, con una determinada organización de privilegios de género, con una policromía de lo colonial (el migrante peruano nacionalizado que discrimina al migrante haitiano/el joven haitiano pandillero/la joven chilena “ficha”) y con niveles sociales de angustia y precarización absorbidos por el rencor y el deseo de reconocimiento, así también, por nuevas codificaciones sociales del pacto social neoliberal como lo es la competencia.

La experiencia de esta sesión (anexo) me permitirá poder ahondar en lo que denominé como una micropolítica de los grupos (Vercauteren, Mouss, & Müller, 2010), donde jóvenes con descendencia haitiana, hombres y mujeres, jóvenes con descendencia chilena, hombres y mujeres, se organizan, se miran, se hablan, se dicen, se distancian y se aproximan, *por en medio* de la configuración tecno-intercultural de la escuela-frontera (“una interculturalidad por convención antes que por convicción”), pretendiendo sensibilizar sus planes para poder avanzar hacia una lengua sin lengua, una lengua afectiva, capaz de *tocar* e impulsar *la inquietud sensible* del curriculum hacia los formatos interseccionales con los que se trazan las subjetividades juveniles en el contexto de una escuela-frontera.

“Yo creo que estando el enfoque y los sellos que tiene el establecimiento. Yo creo que hemos tratado de alzar la propuesta educativa en el sentido de la interculturalidad y que eso se represente y exprese, por ejemplo, en el deporte, en el arte, en las

conmemoraciones y festividades que en ese año en particular cuando se rediseñó el PI, los apoderados y los alumnos ahí sentían que el colegio en sí era intercultural. Por ejemplo, la bienvenida, la feria intercultural, el año nuevo, todas esas festividades se han tratado de potenciar y no en todos los colegios lo hacen los liceos, pero acá sí lo hacemos. Para que la comunidad en esos pequeños momentos se sienta en realidad identificada, y tratamos un poco que ese sea nuestro sello peculiar, el respeto al patrimonio, el respeto a esta festividad, por eso también estamos alzando la asignatura de cultura” (Dirección Pedagógica).

2. Una cultura desmotivada: “profe, no están ni ahí, no les interesa y exigen su derecho a que no les interese” (indiferencia, aislamiento, frustración)

En el primer capítulo advertíamos que la noción de comunidad educativa reconocía entre sus actores una potencia de con-vivencia que como desafío planteaba la posibilidad de afrontar activamente el agobio provocado por diversas violencias efectuadas por el impasse curricular y la desensibilización a las experiencias subjetivas de jóvenes, maestros y funcionarios.

Entre los estudiantes ese agobio comienza a evidenciar otras formas de expresión afectivas ligadas a la relación que mantienen con la escuela-frontera: la indiferencia, el aislamiento y la frustración. Estas expresiones han sido constatadas como una característica de la juventud contemporánea (Valencia, 2014; Bifo, 2007; Morgade, 2008; Duchatzky, 2014), no obstante se plantean como formas sico-afectivas que tienen más relación con las experiencias socio-culturales de la época que con un rasgo biológico o etario. La persistencia de la juventud con habitar la escuela en contextos populares o periféricos (Morgade, 2008; Cerda, Assael, Ceballos, Sepúlveda, 2000) ha evidenciado una estrategia que permite a través de ella dar respuestas colectivas a las impotencias sociales como la pobreza, la conflictividad territorial, las desigualdades de género, entre otras. No obstante, aún en ese habitar sigue expresándose una inconformidad con la experiencia de convivencia al interior.

“Yo creo que estos estudiantes no son muy distintos de los demás, yo creo que son estudiantes normales, que se potencian algunas situaciones típicas de la adolescencia, por ejemplo, temas emocionales, las depresiones, alumnos que por esos mismos problemas emocionales se meten en la droga, o en problemas judiciales. Pero yo creo

que son alumnos como en otro colegio particular, o particular subvencionado. Pero eso no se ve tan evidente porque creo que son muchos, son muy numerosos. Acá es la diferencia es que tenemos un solo primero, un solo segundo, y eso hace que se potencien y uno pueda identificar que sí hay problemáticas. Pero estos alumnos son vecinos de los niños que están en un subvencionado particular, son del mismo sector y tienen las mismas problemáticas” (Dirección Pedagógica)

“A veces son medios flojitos. Les cuesta tener la partida. Y son medios iracundos, enojones. Todos. Me sorprendió el hecho que yo siempre he andado riendo, y un niño que se fue me dijo que a él le parecía extraño que yo siempre anduviera sonriendo. A mi me hizo pensar qué... por qué tan enojados. Quizás eso es un lugar entre ellos: “no me hablé ná así”, cuando dicen... tener esa actitud beligerante constantemente yo creo que es algo más, que algo pasa ahí. Quizás es una respuesta inconsciente o consciente al castigo que le ha dado la sociedad por vivir en ghettos. Porque muchos de ellos tienen primos que han perdido ojos, han perdido familiares por balas, puede ser de todo” (Profesor).

*“profe, no están ni ahí, no les interesa y exigen su derecho a que no les interese”, me respondió una joven cuando comenzábamos la segunda parte de la reflexión colectiva sobre los artefactos culturales, que constaba con una lluvia de ideas en torno a los conceptos de interculturalidad, reconocimiento, migración y discriminación. Frente a aquello les pregunto que “qué les interesa” a lo que las jóvenes responden que tampoco saben lo que les interesa, pero que aún así, frente a esa incertidumbre lo que sí tenían seguro era que la *chacana* no les interesaba, y que no querían que las obligara a hacer cosas que no les interesaban, porque en todo, las obligan. Frente a ello les pregunté sobre los lugares en que las obligaban a hacer cosas, respondiéndome que en la escuela y en la casa. El curso en silencio escucha el diálogo con atención, respetando cada una de las tomas de palabra en el diálogo, pareciendo que *el silencio era una forma de involucrarse activamente en la disquisición*. Les pregunté si pedirles su opinión era considerado para ellos como una obligación, o si opinar, tomar la palabra, les podía sacar de esa sensación de malestar provocada por la obligación. No hubo respuesta, el joven dejó de dibujar lo que dibujaba, tomó los post-it, escribió en ellos, se levantó y los pegó en la cartulina que estaba sobre el pizarrón.*

Bifo señalará:

“La sensibilidad es la facultad que hace posible la interpretación de los signos que no pueden definirse con precisión en términos verbales” (2016: 11)

Así como la palabra Interculturalidad parecía no tener cuerpo, es como el silencio es otra forma de poder establecer una relación activa con las inquietudes subjetivas en la escuela-frontera. El silencio nos permite ingresar a un tipo de vinculación que permite encontrarnos con los cuerpos, con las indisposiciones, con los malestares, y con una codificación no verbal capaz de expresar un tipo de relación singular de los grupos con el mundo. El silencio tomará diversas formas, los cuales a veces, son capaces de interpelar las estructuras discursivas de las instituciones escolares, que tradicionalmente han sido asumidas desde la hegemonía del *logos*, de la palabra, de la idea demasiado pesada de Estado-Nación, históricamente sostenida en un marco bélico masculino, blanco, burgués, heterosexual. La escuela moderna es un mecanismo disciplinar que opera como dispositivo de identificación, docilizando los cuerpos, sus marcas, sus estrías, sus experiencias singulares, con el objetivo de modelarlos a categorías representacionales del consenso social: estudiante, trabajador, familia, ciudadano. El silencio, el malestar, la frustración, las violencias, las indiferencias, el aislamiento, serán silencios que operan como interruptores de la lengua hegemónica con que la escuela tiende a reproducir modelos corporales a través de dispositivos de identificación y pertenencia. El silencio, las violencias, son expresiones de no-identificación, de no-pertenencia, son fuerzas que señalan que hay un deseo que se ve atrofiado y que busca ansiosamente una línea de fuga. Esas líneas de fuga, pueden habilitar espacios de intensificación de las experiencias subjetivas de quienes allí convergen o tiende *“unas veces a desear su propio aniquilamiento, otras desear lo que tiene el poder de aniquilar. Deseo de dinero, deseo de ejército, de policía y de Estado, deseo-fascista, incluso el fascismo es deseo”* (Deleuze, & Guattari, 2004: 169)

“Lo único que no me gusta aquí en Chile... no me gusta Quilicura, pero yo sé que Chile es un lugar muy hermoso...sobre todo viña del mar fui a Pichilemu pero Quilicura no me gusta...me gusta Chile... muchos extranjeros, se juntan todos aquí mismo en Quilicura, hay muchos extranjeros y muchos ladrones... a mí no me gusta ver el popo de los perros

en la calle... y la otra cosa que no me gusta es que la universidad es tan cara... aunque uno quiere estudiar pero le va a costar mucho” (joven haitiana, 17 años).

*“Desde yo estaba chica me gusta aprender la medicina. **Ahora también tengo este sueño pero no creo poder realidad porque ahora mi familia no tiene dinero para me ayuden a me pague una buena universidad. Tengo momento de mi vida que me siento sola.** Mi vida es una grande historia es muy difícil y muy larga. Mi vida es tanto difícil que hay momento que tengo miedo por mi vida” (joven haitiana, 18 años).*

“Nací en el sur del país y a mis años fui a la capital y he empezado a reanudar la confianza de mi, a no ser tímida, a no tener miedo de hablar. Y luego de dos años más tarde mi madre me pidió unirme a ella en Chile. No quería, no quería cambiar de país, no quería quedar todos mis amigos, no quería quedar mi escuela, no quería una nueva vida, un vida sin mis amigos, sin gentes que amo. Pero mi mamá me ha dicho que la vida está hecho sacrificios y al final ahora estoy en Chile” (joven haitiano, 17 años).

La vida en peligro, el miedo, la frustración son parte de una retórica que también moviliza los deseos en la sociedad actual. El sacrificio funciona como una imagen que es traducida en la sociedad capitalista como el mérito, actualizando a una codificación laboral un *ethos teológico-pastoral* (Weber, 1991; Foucault, 1995; Karmy, 2009). El mediador intercultural de la escuela-frontera es un pastor evangélico, y en medio de una conversación con él y con un funcionario del establecimiento la analítica del indisciplina de los estudiantes haitianos y de los estudiantes chilenos pasaba por una “no comprensión del sacrificio” que significa estudiar, y que en Chile les dieran la oportunidad de hacerlo.

La conversación estaba centrada en el caso de un joven haitiano de nombre Jonas, quien habría llegado a Chile por una equivocación (no tengo mayor información), encontrándose solo en el país teniendo 16 años. Al momento en que llegó la discusión era por la función que tendría SENAME en la situación del joven, ya que hace dos días habría desertado de la escuela. Durante ese minuto, rápidamente recordé, que el nombre de Jonas había sido escrito en la contratapa de una autobiografía en el Complejo Educacional por una joven haitiana, hecho que destacó en ese momento el mismo Emmanuele. Jonas habría llegado a Chile por una “equivocación”, nadie ha podido

señalar cómo se pudo dar una de esas características, sin embargo, mantendría una estrecha relación con su padre que viviría en Francia, lugar desde el cual le envía dinero suficiente para que pueda mantenerse: “tenía unas lindas zapatillas y hasta un Iphone, imagínese que yo trabajo y este es mi celular”, dijo Emmanuele. El encargado de convivencia relata que habría una mujer adulta, con tres hijos, que habría reclamado ser familiar de Jonas, siendo quien lo habría acogido en su casa. Al preguntarnos quién sería ella, el mediador señala que no es familiar, sólo es “una buena samaritana”. El mediador señala que es un jovencito que tenía tres pololas pareciera, que siempre andaba preocupado de tener su mejor vestimenta, un buen celular que al mismo tiempo combinara con “la polera, y de la polera hasta la zapatillas”- enfatiza al terminar que no sería una característica sólo de los haitianos, el “*andar tapizao*”, sino que una característica juvenil de una gran cantidad de colegios de la comuna. Frente a la relación que tendría el “*andar tapizao*”, su “*éxito con las mujeres*” y la “*indisciplina en la escuela*” diagnostica desde su propia experiencia de inmigración: “*no se dan cuenta de la oportunidad que están viviendo*”, que en el colegio de Lampa donde él está terminando cuarto medio hay una profesora que recalca que él es muy distinto al resto de sus compañeros, porque “*ellos saben que están ahí porque desaprovecharon sus oportunidades*”, en cambio “*él tiene una familia, dos hijas y una esposa que mantener y por las cuales sacrificarse*”. Él “*si llega a las 12 de la noche a su casa no lo va hacer después de andar tirando papelitos*”. En ese momento me veo en la necesidad de acotar que existe una gran diferencia entre el joven en cuestión, estos jóvenes y él. En primer lugar, son jóvenes y no tienen las mismas exigencias familiares; en segundo lugar, van teniendo otras inquietudes.

“Ahora está muy diferente en Haití porque allá en Haití uno tenía miedo de vestirse con los ombligos afuera y los pantalones cortos, uno tenía miedo, pero ahora eso ya no es en Haití... ahora cambió hartito... porque uno puede andar como quiera, hasta yo puedo... tampoco me gusta... yo me pongo ropa... a mi me gusta llamar la atención, no sé por qué, pero me gusta... me gusta verme bonita, maquillarme a veces, cuando estoy animada” (joven haitiana, 18 años).

La escuela-frontera es un espacio donde las inquietudes de los jóvenes son expresadas habilitando un diálogo insospechado para la escuela-moderna en cada una de las fronteras que en ella convergen. Al silencio, a la frustración, al aislamiento grupal, a la indiferencia le recorre también una potencia que se toma la escuela por medio de lo que parecen ser nuevas exigencias históricas, nuevos lenguajes, nuevas formas de expresión del deseo: “*un deseo de verse...*”. Frente a la atrofia de la palabra legítima, emerge una inquietud corporal que excede la lógica del sacrificio, aunque también lo contenga. Existe un miedo a tomar la palabra, una especie de vergüenza también, frente a lo que socialmente se puede decir de lo que quieren decir. Hay una variación en las formas de relacionarse con la escuela, con la expresión en ella, que se ayuda antes que de la palabra y de la toma de palabra (economía de asimilación lingüística hegemónica: alfabetización para la civilización del otro), de nuevos dispositivos de enunciación que reconvierten la dimensión de la participación y de la creatividad en el espacio escolar. El “no estar ni ahí” al convertirse en un derecho, es también una acción de injerencia por desistencia en una redefinición de la dimensión pública de la escuela que torna posible una brecha a la cuadrícula institucional por excelencia y que sin una sensibilidad curricular, un curriculum para la vida o vivo, se vuelve imperceptible para la *óptica* de la escuela-moderna en la cual, la participación pasa por un concepto de ciudadanía y de lo común que pareciera ser sigue haciendo persistir a los jóvenes en la educación, no obstante bajo una codificación de las tres cualidades que identifica Sarlo, “ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo” (en Duchatzky, 2014: 24) constituyen lo común del régimen representacional de la modernidad bajo una codificación antes que logocéntrica, ahora más bien tecnológica, estética y corporal, los tres a la vez tecnológica-estética-corporal (Haraway, 1984; Preciado, 2002). Esta nueva codificación del ser estudiante, ser joven, antes que pasar por el disciplinamiento del cuerpo en base a la palabra (“La letra con sangre entra”), funcionar en base a la identificación y modelación del cuerpo con una idea y categoría de trabajador, ciudadano, nacional, torna sensible una pragmática que es de los cuerpos y donde el sentirse reconocido pasa por

una estética o una estetización de los modos con que los grupos habitan los territorios, la escuela-frontera, el barrio, el centro comercial, la plaza, y se desenvuelven en ellos: un modo de verse jóvenes, mujeres, hombres, en una ciudad que no es nacional sino global.

“Pero es un concejo en que se dan ideas. Los alumnos po, los chiquillos se portan super bien, pero no son autónomos, no tienen una formación de líderes, no les interesa trabajar en políticas vistas como el bien común, o sea que sí, que no, que sí... hay una cultura allí que está desmotivada hacia el bien común” (Dirección pedagógica).

“no me gustan las multitudes. Del cruz martinez al chaparral cuando me gradué de octavo. En el chaparral estuve como el año pasado y el antepasado. El año pasado estuve hasta mitad de año porque me retiré a mitad de año, porque me dio la weá y ya estaba harto de mis compañeros, de mis profesores de... incluso, me topé con un profesor que me cae mal aquí, el de educación tecnológica. Siempre se mete donde no debe. Y después a principios de este año me fui al san pedro polivalente, y me aburrí muy rápido por el simple hecho de porque era muy religioso el liceo, y me weviaban por los bototos y el pelo, y hasta que encontré esta weá poh” (joven chileno, 17 años).

“hay cristianos que piensan que los aros y esas cosas te pueden llevar al infierno, pero si se puede hacer si no lo tomas como un ídolo... uuuuy me olvidé de mis aros tengo que volver a recogerlos... eso es un ídolo... como el celular... pero con el celular creo que sí puedes ... porque no puedo vivir sin él” (joven haitiana 17 años).

Los cuerpos están marcados por una serie de tecnologías sociales a través de los cuales tienden a afirmarse identitariamente los grupos y reconocer a las y los otros que les rodean. Como tecnologías encontraremos allí dispositivos digitales por medio de los cuales establecen una conexión con una sociedad que está organizada actualmente por un perfil virtual a través del cual sentirnos reconocidos e integrados. Ese perfil virtual aparece como una metáfora de la dimensión digital extendida a la totalidad de la vida tanto pública como privada en el contexto actual, sin embargo, estará trazada por nuevos “organizadores sociales”: prácticas de vivir la juventud, prácticas de vivir el género y las sexualidades, prácticas de vivir las condiciones sociales actuales, prácticas de vivir nuestras procedencias y rasgos raciales. Como señalará el transfeminismo (Valencia, 2014b; Preciado, 2009), nuevos modos de habitar el cuerpo de tecno-mujeres y tecno-hombres. La integración por vía del sacrificio del trabajo y la familia, es también

excedida por nuevos intereses, donde el “mostrarse bien” organizará el encuentro, revelando una nueva norma del cuerpo legítimo, y donde la imaginación social pasa antes que por los libros y por el diálogo, por la conexión a un lenguaje digital conectivo. Los grupos desisten de la toma de la palabra, del canon literario que configuraba la imaginación escolar moderna de la escuela, por una absorción tecnológica de la imagen y de la codificación no-logocéntrica sino virtual-digital.

Parte de mi estancia en la escuela la hice recorriendo la biblioteca de la escuela revisando qué encontraba. La literatura es literatura clásica, desde filosofía griega ha literatura española. Resaltan muchos diccionarios, tanto de la RAE, como de inglés-español. No veo ni diccionarios ni libros en otro idioma, exceptuando por La Araucana que está en español y mapudungún. La biblioteca es atendida por una profesora de lenguaje que la mantiene abierta y según lo que he visto, atiende pequeños grupos en horarios de taller, sin embargo, es un espacio que la mayoría del tiempo se encuentra vacío. La mayoría de los jóvenes funcionan con sus celulares en mano, la conexión a internet está liberada por debajo de la norma, e incluso, los estudiantes me dan la contraseña para que pueda conectarme. La experiencia de la conectividad es completamente “democrática” y transversal. Las estudiantes haitianas ganaron un concurso comunal creando un dispositivo solar para recargar los teléfonos celulares. Los estudiantes haitianos ocupan el celular para poder traducir los ejercicios escriturales y de lectura que les entregan en clases. Y el día en que desarrollaron una intervención de dibujo abierta en el patio de la escuela en el contexto de la feria intercultural los estudiantes, tanto chilenos y haitianos, plasmaron la mayoría de sus dibujos con celular en mano (ver anexos pp. 211).

La pregunta por las tecno-corporalidades de la escuela-frontera es una pregunta por los modos de mirar, sentir, verse y reconocerse entre grupos, entre singulares experiencias, entre diferencias. No es una pregunta óptica tan sólo, es una pregunta táctil, es una pregunta por nuevas codificaciones no condicionadas a la lengua madre que organizaba

el curriculum muerto de la escuela-modelo. Ahora, ¿qué relieves y fuerzas sociales, tecnológicas, componen las figuras de la diferencia al interior de la escuela?

3. “Discriminaciones positivas y proteccionismos inadecuados” (Dirección): la intolerancia aprendida (Profesor).

La premisa que poco a poco se fue construyendo en el campo de articulación al interior de la escuela fue advirtiendo que el diagnóstico que he planteado como constatativo³⁵ de las Ciencias Sociales que identifica una estructura ideológica estatal-nacional donde opera el racismo a nivel subjetivo es sólo una punta de iceberg en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos que producen las violencias en el contexto situado de la escuela-frontera.

El agobio de los cuerpos y de un curriculum muerto, una desensibilización o desafección de la práctica pedagógica con respecto a las vibraciones y pulsaciones territoriales que inquietan los cuerpos de los grupos y convergen al interior de la escuela-frontera, una desistencia activa (“derecho a no estar ni ahí”) respecto a la escuela-modelo que tiene como común que “no nos interesa” y que se expresa como derecho y performatividad deseante en la escuela-frontera. Cada una de estas expresiones íntimas, advierten que existen variables complejas e interseccionales de tipo afectivo-emotivo que organizan las persistencias de los jóvenes al interior de escuelas que “no les interesan”, pero que habitan ejerciendo con responsabilidad su estancia, enfrentados a impasses que caracterizarán la relación vinculantes en la escuela-frontera, y donde antes que estructuras ideológicas operan privilegios, agencias y empoderamientos³⁶ (Platero, 2013), por un lado; y no sólo represiones y reproducciones desde una topología de arriba (la institución) hacia abajo (los sujetos) que se clausuran en un plano ideológico total,

35 Véase Fundamentación del Problema, pp. 21, Antecedentes metodológicos: Cartografías tácticas de los antecedentes sobre migración, pp. 43, o Pragmatismos vitalistas e investigación implicante, pp. 62 . Donde he planteado tentativamente categorías para ciertos enfoques o propuestas metodológicas de investigación en materia migratoria: a) descriptivas, b) constatativas, c) performativas.

³⁶ “tenemos la capacidad de agencia y de sortear, escoger las opciones que más nos beneficien, incluso en las situaciones donde tienes muy pocas opciones me refiero al uso táctico que señala De Certeau (Platero, 2013: 49).

sino también en prácticas sociales y tecnológicas parciales o situadas también capaces de reorganizar los espacios institucionales de la escuela desde pragmáticas, metodologías y economías que no necesariamente derrumban las estructuras, pero sí las alteran y modifican exponiendo ambivalencias basadas en el placer, el erotismo y el deseo (Viveros, 2017), capaces de desafiar las condiciones históricas, sociales y culturales que las constituyen.

En esa analítica de los contextos situados, históricos y adentrándonos en rasgos económicos y políticos de la escuela-frontera, parafraseando a Viveros (2017), advertimos que el racismo aparece evocando no sólo estereotipos y prejuicios que reorganizan las diferencias en base a una matriz de superioridad e inferioridad racializada por una matriz colonial de poder, sino también por operadores de asimetrías y desigualdades de género, de clase y generacionales que operan en el ámbito subjetivo. Menos una estructura de la colonialidad (Quijano, 2009), que un inconsciente colonial (Rolnik, 2015) que se expresa en la escuela-frontera activado por altos niveles de exposición al agobio, la frustración, la angustia, el malestar y la marginación y, a su vez, a una formación institucional que asume una operatoria de la integración estrechada a una imaginación sobre el Otro antes que a una potencia de lo común.

Morgade (2008) en su estudio sobre sexualidades en las escuelas nos equipará con una cautela metodológica fundamental que atisba que en el contexto de crisis de los referentes identitarios universales que sostendrían la matriz discursiva de la escuela-modelo centrados en la identidad, los nuevos discursos alternativos, entre ellos como hemos advertido los multi e interculturales, que pretenden actualizar la escuela-frontera de forma funcional antes que crítica, vendrían a reposicionar los discursos escolares en base a lo que llama “lógica del reemplazo o de la sustitución”, donde lo que era antes identidad (nacional, blanca, masculina, heterosexual y adulta que traduce la noción de ciudadanía) ahora sería diferencia (2008: 12). Lo común sería, siguiendo a Morgade (2008), desarrollar una capacidad de trabajar con el carácter relacional, precario e inestable de las identidades, donde identidad y diferencia convergen, se articulan, se

componen entre sí, y luego vuelven a descomponerse asumiendo que las diferencias como las identidades, están históricamente situadas y construidas discursivamente, poniéndose en juego unas con otras a medida que son capaces de encontrarse y afirmarse en un mismo espacio de *con-vivencia*, desplegando entre ellas posiciones de privilegios y agencias que se desafían de manera incesante.

“Yo creo que en el dem le ponen más cuidado cuando hay un reclamo de una mamá haitiana, por ejemplo, “de que nosotros no hicimos tal cosa”, que de una mamá chilena. Entonces, esa discriminación positiva que se llama, ese proteccionismo inadecuado, esa mirada de que yo le tengo que dejar pasar las cosas porque son haitianos, son migrantes, etc, y por qué no a esa misma mirada con estos otros que tienen los mismos problemas, sociales, y todo lo demás. Eso es lo que me decían los niños de cuarto, primero pelearon dos niñas, una chilena y una haitiana, se pegaron, me pareció raro. Después comenzaron a escribir cosas, ¿qué es lo que pasó con ustedes?. Y uno empieza a ver que las raíces de todos los conflictos es nuestra propia mirada discriminadora positiva hacia un grupo minoritario. Por ejemplo, supongamos que estamos en una prueba, y la profesora dice que se terminó el tiempo, les retiran la prueba a ella no y a nosotros sí. Pero yo le digo a la profesora, y por qué no?, pero si tú dices que se acabó el tiempo, se acabó el tiempo para todos” (Dirección)

“es que a nosotros nos dicen cállense y ya nos callamos y a ellos les pueden decir mil veces y no se callan... y a nosotros nos pueden decir diez veces, pero tampoco entendimos a las diez, nos sacan pa afuera pero a ellos les pueden decir cualquier veces y no entienden nunca, y a ellos tampoco nos respetan a nosotros.... Nosotros le decimo “oye podi correrte un poco oye” cuando estamos sentados mismo en la banca y ellos nos e corren no se corren n y después uno puede estar bien y dice correte y te empujan... Sobre todo las mujeres...” (joven chileno, 17 años)

Bien en el colegio bien, ya afuera también algunas personas, pero en cuarto medio por unos meses vivimos algo de racismo... a mitad de año.... Desde mi punto de vista pienso que fue un episodio, porque ahora estamos bien y compartimos todo... se enojaron y por eso dijeron algunas veces que no les gustó... Nada... pero nos dolió hasta ahora me duele, a ver... como “fuera las negras”, “que se muera la xxxxx” porque el problema era con la xxxxx directamente...Peleó con una niña porque la niña supuestamente dijo que le iba a pegar a la xxxxx pero le hizo así, y la empujó entonces la xxxxx tomó su pelo y se lo tiró.... Duró como tres meses no sé me acuerdo porque me marcó ese día.... Eso pasó el 11 de agosto... (Joven haitiana, 18 años)

En cuarto había un racismo y un resentimiento con las niñas haitianas porque ellas eran muy aplicadas, y eso generaba animadversión por parte de los chilenos que

decían: “siempre les dan en favor a estos negros, y bla bla bla bla... y muchas veces escribieron en la pizarra, y eso. Fue esa vez... mensajes... y como aquí uno no puede decir nada, se nos obligó a callar la situación. Me sentí super mal, me sentí miserable. Que no se hablaba más del tema. Me sentí miserable... (Profesor)

Las discriminaciones positivas y una especie de intolerancia aprendida, como señalarán algunos entrevistados, tornarán sensible una especie de regla de convivencia en el contexto de la escuela-frontera. De alguna forma, los discursos que reposicionan la diferencia como una representación de un bloque identitario y culturalista, permeado por una semiótica de la etnicidad, que como mencionamos en capítulos anteriores, compondría la armazón retórica de una Interculturalidad con mayúsculas, instalaría un marco de reconocimiento incapaz de incorporar activamente una estrategia de convivencia afectiva, emotiva e íntima en las subjetividades de quienes habitan la escuela. Nos enfrentaríamos a una convivencia saturada por discursos identitarios que operan a nivel meramente confesional: “yo soy intercultural”, “yo no discrimino”, “yo soy tolerante”, componiendo una dimensión eminentemente declarativa de lo intercultural, sin tener un alcance de acción y transformación de las prácticas micropolíticas que mantienen los grupos sociales, los cuales atravesados por una “intolerancia aprendida”, que podríamos teóricamente asemejar a un “inconsciente colonial” como propone Suely Rolnik (2015), desplegarían odios, racismos, diferenciaciones de inferiorización, para palear y estabilizar sus estados subjetivos en un contexto de maximización de las precariedades que se extiende a nivel general en los contextos periféricos. El inconsciente colonial, seguiría organizando las prácticas de sociabilidad entre grupos diferencialmente expuestos a la precariedad social, anteponiendo una matriz de reconocimiento (Butler, 2010) que frente a la presencia de lo infamiliar (Rolnik, 2013), al extranjero, reificaría una configuración de organizadores sociales raciales, de clase, de género, generacionales (Platero, 2013) pretramados históricamente por el privilegio de un esquema blanco, masculino, heteronormativo, adultocéntrico sobre el cual se condicionará la acogida de las y los otros (afrodescendientes, mujeres, sexualidades disidentes, jóvenes).

Las discriminaciones positivas y la intolerancia aprendida expresarían un inconsciente colonial que intersecta organizadores sociales diferenciales de desigualdades que complejizarían la constatación que han hecho los estudios sobre migración en Chile, que centrarían las causas de la práctica del racismo en causas meramente ideológicas racializadas por medio de la reproducción de un discurso estatal-nacional, advirtiendo que existirían factores de privilegio diferenciados puestos en tensión por medio de una gestión gubernamental de exposición a las precariedades. En otras palabras, el racismo no podría generalizarse y estudiarse en la mera composición discursiva del estado-nación, sino más bien en un orden afectivo, emocional, micropolítico diferencial, que advertiría modulaciones de racismo que intersectan lo estatal-nacional con nuevos dispositivos de sociabilidad y representación individual que performan los cuerpos de acuerdo a nuevos estereotipos raciales, de género, sexuales, de clase y generacionales administrados por otras tecnologías como las del consumo, la información, el mercado.

Como señalará Brah (2011):

“...no es simplemente alguna noción generalizada de, digamos, masculinidad y femineidad, sino si estas representaciones de masculinidad y femineidad están o no racializadas; cómo y de qué maneras modulan la clase; si hacen referencia a la sexualidad lésbica, gay, heterosexual u otras; cómo caracterizan la edad y la generación; cómo y si lo hacen, invocan a la autoridad religiosa[...] la atención se dirige a las formas en las que la clase, el género, la sexualidad o la religión, pueden figurar dentro de estos racismos, y al/los significante/s específico/s alrededor de los cuales se constituyentes estos diferentes racismos”

En palabras concretas, la escuela declarativamente y confesionalmente podría administrar un discurso de la integración y la tolerancia disponiéndose a confrontar contenidos que aboguen por una relación anti-racista, no obstante si esta no produce transformaciones en las prácticas cotidianas, vivenciales, capilares poniendo en cuestión las construcciones subjetivas y afectivas donde niveles de precariedad singulares se encuentran en tensión entroncando privilegios diferenciales normalizados en los que intersectan posiciones diferenciales de género, de clase, raciales y generacionales, la matriz de violencia no podría permear el marco de las desigualdades y antes que

desactivar el inconsciente colonial, se podrían incentivar reificaciones identitarias que reproducirían aislamiento, indiferencia, e intensificar la violencia entre los grupos antes que promover nuevas prácticas de sociabilidad.

Las discriminaciones positivas y las intolerancias aprendidas expresarán los efectos de un discurso que no atiende la urgencia de la transformación nodal de los dispositivos institucionales sino la adaptación formal de las estructuras y la actualización de los dispositivos de poder a nuevas economías de la violencia social. Serían los efectos prácticos y convivenciales de lo que hemos propuesto como un impasse entre un modelo de escuela moderno y una mutación histórica y subjetiva de los cuerpos y territorios que en ella convergen, donde el curriculum muerto se preserva adaptado declarativamente a discursos de integración que operan de manera meramente confesional la nueva norma social, un anti-racismo de convención, y no a nivel afectivo, subjetivo, micropolítico, mediante prácticas cotidianas de vinculación. En este caso, la discriminación positiva y la intolerancia aprendida organizarían la nueva economía de la violencia social como efecto de un anti-racismo que comprende la matriz de inferiorización inconsciente colonial sólo en términos de una racialidad etnizada y no en la complejización de los privilegios de poder con los que los cuerpos se relacionan desde organizadores sociales como el género, la clase, la generacionalidad y la racialización. La discriminación positiva y la intolerancia aprendida serían las manifestaciones contemporáneas de un racismo que no se estructura sólo en base a una matriz ideológica únicamente racializada, sino antes bien, por medio de, en primer lugar, una gubernamentalidad diferencial de las precariedades de los grupos sociales que reorganiza las diferencias en base a un sistema discursivamente integrador identitario miope frente a otros organizadores de la desigualdad social; y en segundo lugar, por la preservación de un sistema relacional que condiciona la sociabilidad a un discurso meramente declarativo, disciplinar y evaluativo (confesional) de la escuela moderna antes que a la producción de espacios y ambientes de vinculación prácticos que intensifiquen una responsabilidad práctica de la cohabitación y estimulen sensibilidades afectivas cotidianas del encuentro

con el o la otra. Capacidades sensibles que en contextos periféricos se encuentran completamente atenuados y atrofiados por una condición general de precarización, violencia, exclusión, sostenida en la satisfacción y competencia de privilegios.

“De partida hay que entender que son niños, la diferencia entre primero y segundo a tercero y cuarto es muuuucho. El tema es que los niños de acá, tanto el haitiano como el chileno, están siendo contaminados por otra cosa que se llama la “intolerancia aprendida”, básicamente por el hecho de que son distintas, tienen distintos hábitos higiénicos, no lo sé, no lo tengo claro, Lo primero que te puedo decir es un garabato, apelar a tu apariencia física, del denostarte. Pero insisto, yo soy una persona que apela a la igualdad, a la libertad a la fraternidad, de que todos somos parte de un todo. Yo no veo el tema de la diferencia en cuanto al color de piel. El tema está en que los niños si lo ven. Y es más complejo,...Se manifiesta cuando por ejemplo hay peleas, o quizás hablan cosas que no se entienden. El tema de que no se pueden comunicar bien entre los mismos estudiantes en una sala dificulta que existan instancias para mejorar los tratos que son poco gratos. Porque si existiera la posibilidad de yo sentarme frente a una persona con la cual tuve algún problema y potenciar el diálogo fraterno, cordial, podría cambiar todo. Y no entraríamos a una sala que esté constantemente en un ambiente tenso. Porque hay gente que es pependciera en sí y que no controla su ímpetu” (profesor).

“Si el sistema educativo chileno está hecho para generar, querámoslo o no, masa obrera, ahora hay masa obrera que es menos calificada que la otra. Antes salían aprendiendo dos... hay colegios que te salen de una totalidad del uno al diez, hay colegios donde aprenden diez, hay otros que aprenden del 1 al 5, hay otros aprenden del 1 al 2, y en este caso lo que nos está pasando con los niños haitianos es que están aprendiendo del -1 al -10... lo que pasa es que no están aprendiendo nada... hay excepciones, sí. Pero depende mucho del capital cultural con el que venga el padre, en este caso, o la madre.” (Profesor).

Una interculturalidad con minúscula, un desafío curricular de vinculación capaz de afrontar las singulares configuraciones del racismo con sus variantes de género, de clase, raciales y generacionales, y que se exprese antes que por convención, por una pragmática afectiva y educativa, situada en las prácticas y acciones que son capaces de poner en juego los grupos y los sujetos al encontrarse. Una interculturalidad con minúscula pareciera ser es antes que declarativa, performativa:

“no se trata de buscar la dignidad humana en cada individuo, sino más bien de entender a la persona como un ser relacional y social cuyas acciones se asientan sobre la base de la igualdad y dan forma al mismo principio igualitario... que la exigencia de igualdad no se plantea únicamente por medio de la palabra o la expresión escrita, sino que también se formula, y de manera muy precisa, cuando los cuerpos aparecen juntos o, mejor dicho, cuando con sus propios actos crean el espacio de la aparición”(Butler, 2017: 92)

4. Racismos diferenciales: clase, género, sexualidad, “raza”, generación.

“Las estructuras de clase, racismo, género y sexualidad no pueden tratarse como «variables independientes» porque la opresión de cada una está inscrita en las otras — es constituida por y es constitutiva de la otras.” (Brah, 2011, 138)

“Yo afirmaré que el racismo ni es reductible a la clase social o al género ni es por completo autónomo. Los racismos tienen diversos orígenes históricos pero se articulan con particulares estructuras patriarcales de clase, de formas específicas, bajo unas condiciones históricas dadas. Los racismos pueden mostrar efectos independientes, pero sugerir esto no es lo mismo que decir, como lo hace Caroline Ramazanoglu, que el racismo es una «forma independiente de dominación»” (Brah, 2011: 139).

Cuando llegué por primera vez a la institución el primer curso con el que tengo relación fue el segundo medio. Sería con este grupo con quienes reforzaríamos el área de interculturalidad a través de la construcción colectiva de una planificación que abordara la temática y propiciara nuevas prácticas de convivencia de cuidado. Luego de mi presentación sólo quedaban algunos minutos antes de cambiarse de sala para salir a recreo. En ese momento converso con una de las estudiantes del curso, a ella la conocía de un proceso de investigación y trabajo en una de las poblaciones de la comuna de Quilicura que en la actualidad están intervenidas policialmente por el Ministerio del Interior. Estuvimos conversando sobre su familia específicamente. Mientras conversábamos me doy cuenta de que era una estudiante “respetada”, con una voz que imponía a nivel del curso. El profesor me señala posteriormente que por conocerla tenía a mi favor una parte importante del curso. Me es fundamental poder saber cómo en torno a su figura se constituye cierta subjetividad de clase entre las y los estudiantes vinculada

a prácticas barriales y territoriales que han tenido participación en hechos delictuales, como también a ciertas relaciones de poder que organizan el campo de relaciones del curso de acuerdo a una jerarquía de “los más choros”. De la misma forma, cómo en torno a esta dimensión de clase es que se constituye una nueva representación del ser mujer joven en los barrios periféricos, muy alejada de la organización de roles tradicionales de género compuesta desde una femineidad dócil e inferiorizada respecto a una masculinidad hegemónica. Por el contrario, ella y su grupo de amigas señalan una posición de poder que ejercen un privilegio de poder diferencial que organiza una trama de jerarquías entre los grupos que advierte a las “mujeres choras” por sobre el “hombre choro”, por debajo a estos a los nacionales que despliegan otros intereses y prácticas grupales menos “arriesgadas”, y más inferiorizados a los hombres extranjeros, para en último lugar, marcar la femineidad extranjera como los cuerpos más expuestos a la exclusión y la marginación.

Principalmente el racismo que se distingue al interior de los grupos de la escuela confronta principalmente a “los choros”, a las mujeres choras principalmente, con las mujeres extranjeras, siendo las masculinidades extranjeras reconocidas por estos grupos de poder como cuerpos con mayor capacidad de integración y asimilación que las mujeres a los espacios relacionales.

*“Es que por ejemplo, uste le hace así a una haitiana y “no weona conchetumare pa” y te empiezan a pegar, “no no no, no me toques”... así...o no sé po, vai caminando y las pasai a ll evar así, “weona pa” y te empujan y te levantan la mano... si son entera atrevidas... Los haitianos, los hombres no son tan así, pero las mujeres haitianas sí son terrible atrevidas, (son peleadoras) sobre todo esa weona la xxxxx, es terrible, es enferma, es enfermante ella... **¿Y hay una diferencia muy clara entre el hombre haitiano y las mujeres haitianas?**, Siii, los hombres son tranquilitos, se llevan bien con todos, como que encajan ellos. Pero las haitianas como que se cierran... El otro día nomá se puso a pelear una de las hermanas con la xxxx, la xxxx, una weá así...con la que baila, la haitiana que baila, con la xxxx se puso a pelear, con una compañera de nosotros” (joven chilena, 17 años).*

Las mujeres marcaban un espacio de permanente tensión y organizaban la demarcación de los grupos al interior de la sala. Hombres extranjeros y mujeres extranjeras se separan

al interior, mientras que, entre chilenos, hombres y mujeres, se advierte una fuerte relación vinculante y grupal. Una mañana, mientras los jóvenes se ubican en sus lugares para esperar el toque del timbre, me encontraba solo con el curso. Al no estar el profesor en la sala me restringí a establecer conversaciones con algunos de los estudiantes que se me acercaban. Mientras conversaba veo que el diálogo entre una niña chilena y una niña haitiana comienza a ponerse más tenso. Al mismo tiempo que notaba que se ponía tenso, rápidamente los ánimos comienzan a ponerse más hostiles con las y los jóvenes haitianos, escuchando epítetos agresivos como: *“estos negros tienen pasá a poto la sala”*, *“esta negra está picándose a chora y me dan unas ganas de sacarle la chucha”*. En ese momento, mientras me dirijo a la joven que lanzaba su rabia, miro que una joven desde el último puesto se para con una botella con agua y va a increpar a la joven haitiana que está en la primera columna hacia el muro. La joven chilena le lanza unas palabras que no alcanzo a distinguir, al mismo tiempo que le tira agua con la botella. En ese momento es cuando la joven haitiana se levanta y le responde con un mochilazo y un golpe de puño a la niña chilena. En ese momento se enfrasan a golpes las dos, al mismo tiempo que las y los compañeros incentivan la pelea. Mientras sucede eso me abalanzo sobre la niña que estaba más cerca de mí, la niña chilena, y la separo de su compañera. En ese momento, una profesora que no conozco ingresa a la sala y hace lo mismo con la niña haitiana. Es el mismo momento en que las y los jóvenes salen a recreo, y me dispongo a preguntar qué es lo que había ocurrido, respondiéndome la niña que ya conocía y que había lanzado los epítetos anteriores contra las y los haitianos: *“que esa negra es muy picá a chora”*, retirándose al recreo. Mientras salen a recreo tomo mi cuaderno de campo para escribir el hecho. Mientras me siento soy abordado por uno de los jóvenes más tranquilos del curso. El joven vestía con poleras relacionadas a bandas musicales metal, y me pregunta “qué estoy haciendo”. Le respondo que anotando algunos hechos observados durante la clase, para lo cual se adelanta disculpándose con el hecho e insistiendo que no era agradable para él dar esta

imagen del curso, porque no eran racistas, pero sí había discriminación, y que no me llevara esa imagen.

La discriminación pareciera ser una práctica de diferenciación entre los grupos en un contexto de aislamiento de las heterogeneidades colectivas y de degradación de espacios vinculantes o comunes entre ellos. Pasa a constituirse como el modo de relacionarse en un espacio común pretramado por la tensión y organizado de acuerdo a bloques identitarios diferenciados por discursos de integración meramente confesionales y no prácticos ni de convivencia. La discriminación para los jóvenes no es racismo, así como también las violencias de género no pasan a percibirse como tales, y menos las jerarquías sociales con que se reproducen prácticas de poder ligadas a la clase entre más “choros” y menos “choros”. La discriminación pareciera ser un entramado normalizado de diferenciación entre “identidades” que son reconocidas como diversas, no obstante sin encontrar fugas sensibles hacia lo común entre los bloques identitarios con los que se reconoce “la diversidad” del espacio, sino al reforzamiento de fronteras cada vez más engrosadas por tensiones ligadas a privilegios al interior de la institución.

La discriminación al interior tiene un fuerte carácter generizado y de clase que ejecuta el racismo estratificando privilegios de poder de manera diferencial. Las prácticas de violencia denotan que las principales fronteras de reconocimiento entre extranjeros y chilenos se tornan evidentes cada vez más fuerte entre géneros y a nivel general por posiciones de poder ligados a una subjetividad de clase. Específicamente la clase queda comprendida por fuera de un reconocimiento ligado a clases bajas y a clases altas, a una sobredeterminación de una estructura económica, sino más bien a una “tecno-clase”, como señalarán algunas trans-feministas como Katia Sepúlveda (2017), concepto exploratorio que propongo abordar como una trama subjetiva de conductas, comportamientos, vestimentas, música, entre otras que, antes que una posición en la

estructura económica, señalan un modo de habitar la precariedad social-económica-cultural (“ser choro”³⁷).

Hablar de racismo y de discriminación no puede ser generalizada a una estructura colonial meramente racializada, sino que urge poder advertir los órdenes de posición con que se distribuyen los cuerpos, sus privilegios y sus niveles de reconocimiento y asimilación en un contexto situado y mediado por desigualdades que intersectan dimensiones raciales, de género, sexuales y de clase.

“Los jóvenes se organizaban de acuerdo a los lugares que les disponía, no obstante surgieron algunas reacciones cuando por ejemplo, le señalé a una joven pareja que les permitía que fueran juntos mientras se sumaran al grupo que yo les asignara, ya que querían ser los dos solos. El grupo que les señalé era un grupo de tres niñas haitianas. Las niñas haitianas parecía ser que no podían separarse, porque no entendían el castellano y una de las formas de ayudarse con el idioma era estar juntas. La niña chilena soltó la mano de su pololo y me señala que no iba a participar de la actividad, porque ella no iba a ser con “los negros”. Frente a su negativa de trabajar abiertamente en grupo, entonces le pedí que abandonara la sala de clases, ya que la actividad era grupal, siendo fundamental que pudiera desarrollar la actividad con quienes le había señalado. La joven se retira de la sala sin inconvenientes y se queda afuera con el profesor Arturo. Aunque no manejaban bien el castellano para poder desarrollar las preguntas, lo comparaban con un instrumento musical de Haití con el cual se realizaban ceremonias a los dioses. Vale recalcar que para que se llevara a cabo esta breve presentación tuve que pedirle a un joven haitiano que es el joven que lleva más tiempo en Chile que les explicara la situación. El joven no se acercaba mucho a ellas, parecía tímido o distante del grupo de las niñas haitianas. Mientras lo acompañaba desde donde estaba al grupo de niñas haitianas, la niña que había rehusado trabajar con “negros” le tomaba la mano manifestándole cariño, pero a la vez sujetándole para que no llegara al grupo de niñas. Estuvo unos minutos con ellas, les explicó, pero luego volvió donde sus compañeros haitianos.”(Cuaderno de campo)

³⁷ El “ser choro” tiene que ver con una representación social de la marginalidad que está ligada a una dimensión territorial pretramada por prácticas violentas, ligadas a un carácter delictivo, y que construye su presencia en base a la capacidad de “mostrarse bien” pese a la precariedad territorial en la que vive. “Ser choro” tiene que ver con vestirse y ser, con un mecanismo de identificación de clase neoliberal, con una tecnología subjetiva, una investidura, mediada por el nivel de consumo que puede llegar a mostrar. El “ser choro” es también “andar tapizao”, que modula la representación de género, racial y generacional dentro de una economía visual del ser configurada por las marcas que porta y cómo lo muestra. Presencia alentada principalmente por una estética gangster. Véase el sub.cp 2 donde el joven haitiano se muestra “tapizao” y a través de ello asimilado a una “juventud” periférica.

*“Los haitianos con los chilenos de acá son muy cerrados, los chilenos con los chilenos, los haitianos con los haitianos, en vez de estar compartiendo todos con todos no lo hacen, incluso la otra vez iba caminando al paradero y el homosexual, el homo culiao, se puso a pelear con uno de los negritos, lo empezó a insultar y yo estaba ahí tranquilo y le pregunté al negrito si estaba bien, y me dijo no, que estoy bien... **Por qué le dice homo culiao?** Porque me caen mal, no sé porque muchas veces he estado así tranquilo, y no falta el homosexual que se ha pasado rollos conmigo, y esa weá me cabrea y aunque tengo un solo amigo que es homosexual y lo quiero mucho porque me ha ayudado demasiado, pero los otros homosexuales que se han intentado acercar a mi siempre se han intentado sobrepasar. Lamentablemente... **Pero solamente ha tenido relación malas con los homosexuales?** Mala, porque en sí a mi no me molestan ni nada, es su vida, es su problema, pero ya se sobrepasen conmigo hay allí otra cosa distinta. **Usted cree que la homosexualidad es un problema?** Algo en la naturaleza, porque los perros también culean con perros machos, igual que los gatos y todas esas weás. Pero si es verdad, una vez iba caminando y veo a un perro macho culeando con otro perro macho, y yo quedé así como ... y comencé a grabar” (joven chileno, 17 años).*

“En la tele, la selección, en la historia... y hay un nacionalismo... es también como un concepto, así como una segregación interclases entre el que es choro y el que no es tan choro, porque no ha robado robos millonarios. El otro día, por ejemplo, contra los mapuche también, que constantemente están en la lógica de hacer segmentos sociales y tienen un ego del porte de una sala, y ahí hay un problema, el ego de cada persona. Cuando se juntan dos personas con egos importantes claramente van a pelear y el tema está en que están forjando su carácter a futuro, pero se dan cuenta, bueno yo me puedo dar cuenta, que están en un proceso largo y que se quedan con todo lo que les entrega el mundo material, pero si le dieran un poquito más de importancia a temas valóricos, como saber escuchar al otro, serían una persona un poquito más reflexiva, saludar al otro, y es parte del proceso y cada una de las cosas llega a su tiempo” (profesor).

“Por ejemplo aquí en el colegio tenemos niños gays y todos saben, pero nadie anda diciendo “hueco culiao”, solamente a mi me da rabia de la situación que yo le comentaba, que hay una diferencia entre ser un gay culto y ser un gay inculto, porque ya la sociedad en sí te va a castigar. Porque tú vai a estar tranquilo en este colegio, pero la sociedad tal como es, la sociedad es salvaje. Entonces si tú no aprovechai las herramientas y le sacas el provecho necesario, te cultivas, te educas, la sociedad va a ser super dura contigo en el futuro. No va a escatimar en agredirte verbalmente, o hasta físicamente. Una persona que no exacerbaba tanto su sexualidad. Es que yo no tengo nada que llegue y él se meta con tres o dos, también tiene que haber un espacio en el que al otro quizá le molesta escuchar lo que yo hago con una persona. Puede ser... entonces si yo llego hablando “sabí que el otro día blablablaba” entonces la otra persona, como también es parte de ese sistema, entonces se va a molestar” (Profesor).

La discriminación y el racismo constituyen un complejo de prácticas de inferiorización repartidas diferencialmente dentro de los territorios, en este caso, en la escuela-frontera. Una compleja red que no pareciera ser advertida o se cuela a los discursos de una Interculturalidad con mayúsculas, sobredeterminada por una miopía estructural meramente marcada por la racialidad. Advierto que un discurso de la integración que reproduce una lógica de sustitución de la identidad por la diferencia se torna impotente frente a las violencias promovidas por ímpetus de poder efectuados en base a la exposición de los cuerpos a una precariedad diferencial donde performatividades de género y clase se constituyen como modos de relación entre grupos. En otras palabras, un discurso de la integración que siga animado y sostenido por la promoción de bloques identitarios y no atisbe la urgencia de transformar las prácticas de convivencia mediante la construcción de sensibilidades empáticas con las fragilidades de los bloques identitarios sigue reproduciendo micro-fascismos. Los micro-fascismos seguirán preservándose mientras no exista una capacidad de dislocación de los mecanismos de identificación estructurales que reposan en gramáticas identitaristas, y no experimentemos pragmáticas de reconocimiento devenidas prácticas educativas que operen procesos de desobjetivación, o más bien, promuevan sensibilidades abiertas y empáticas con las transformaciones sociales y culturales cotidianas que viven los cuerpos al interior, tanto jóvenes y adultos, sean nacionales o extranjeros, ya gocen de privilegios de clase, de género o de otro tipo, o no lo hagan.

Advertimos que frente a las violencias diferenciales que viven los cuerpos en los territorios no basta con una educación “anti-racista” que declare un discurso intercultural y dispute el escenario de los contenidos curriculares a través de medios de verificación confesionales o meramente declarativos, sino más bien una práctica educativa que coloque a los cuerpos como centro de gravedad de los procesos pedagógicos y en ellos despliegue prácticas performativas de sensibilización hacia las potencias singulares de transformación que tenemos de los bloques identitarios con los que naturalizamos determinados reconocimientos, donde el género, la sexualidad, la racialidad, la clase y la

generacionalidad se muestran como performatividades, modos de mirarse, sentirse, vivirse, en permanente estado de cambio plenamente interdependiente a los deseos y presencias de otros y otras.

El racismo sólo pasa a identificarse cuando existen cuerpos marcados por una racialidad distinta, volviéndose cada vez más imperceptibles y naturalizadas otras violencias que son desplegadas incluso para frenar las violencias raciales. Los jóvenes punks que advierten un malestar frente a la práctica del racismo que demuestran los “flaites” contra “los negritos” no duda en desplegar una violencia de género contra la “homosexualidad” del racista victimario de “los negritos”. De la misma forma, el espacio institucional de la escuela se ve discursivamente sensible frente al racismo, no obstante es menos verificable entre los mismos un cuestionamiento a las prácticas corporales y sexuales de los integrantes. En palabras simples, la escuela-frontera en un contexto de hipersensibilización con respecto al racismo racializado tiende a naturalizar o normalizar otras prácticas de género y sexuales que siguen operando sobre cuerpos nacionales. Esta unilateralidad de la mirada crítica frente al racismo meramente racializado, al obliterar la significación de otras violencias, y por consiguiente, al obliterar otras performatividades y modos de expresión de subjetividades minorizadas y excluidas socialmente, como las empobrecidas y las de disidencia sexual, efectúan resentimientos que se devuelven al grupo por medio de luchas de privilegio que reactivan tecno-identitarismos. Una discursividad crítica frente al racismo debe construir una sensibilidad que sepa problematizar las distintas violencias, permitiéndose engranar entre las heterogeneidades grupales antes que palabras y discursos, una sensibilidad corporal, afectiva y síquica abierta a los diversos modos de expresión, compendiando que cada uno de ellos porta en sus cuerpos resistencias y estrategias que hablan de espacios diferenciales, pero compartidos de exposición al mundo y sus nuevas exigencias sociales, económicas, culturales y políticas.

En palabras de Butler (2017):

“¿cabe presentar entonces el momento de la aparición como algo necesariamente morfológico y decir que el cuerpo se presenta para hablar y actuar pero también para correr el riesgo de sufrir y conmoverse, amén de para implicarse con otros cuerpos, moverse en un entorno del cual depende su existencia, establecer una organización social para la satisfacción de sus necesidades?. De hecho, el cuerpo puede aparecer y significarse de maneras que contradicen la forma en que se expresa o que rebaten que el habla sea su manifestación paradigmática. ¿Podríamos entender la acción, la gestualidad, la quietud, el contacto o el movimiento en conjunto, si quedaran reducidos a la verbalización del pensamiento por medio de la palabra?” (op.Cit., 91)

5. ¿Cómo es la niña y el niño?: “son iguales”.

Las discusiones acerca del feminismo y el racismo se centran a menudo en torno a la opresión de las mujeres negras más que en explorar el modo en el que el género de las mujeres negras y blancas se construye a través de la clase y el racismo (Brah,)

Hemos advertido que el racismo en la escuela-frontera está íntimamente ligado a las nuevas configuraciones subjetivas con que las y los grupos disputan espacios de privilegios al interior de la institución, en un contexto general donde tanto nacionales y extranjeros yacen expuestos a la precariedad, quiero decir con esto, a condiciones sociales, políticas y económicas de alta marginación. Un espacio de privilegios que distribuye los cuerpos al interior de la institución, o como dice Ranciere (Ranciere, 2009), reparte el plano sensible a través de los cuales algunos cuerpos aparecen, y al hacerlo, gozan de mayor capacidad de enunciación, de poder, y acción que otros, que no están obliterados del espacio, sino que antes bien, restringidos diferencialmente de poder llevar adelante su aparición de forma incondicionada.

Ese reparto sensible nos da cuenta de la escuela-frontera diagramada como si fuera una escenografía, un teatro, donde los cuerpos que la habitan adquieren posición, y con ello poder en ella de acuerdo a una determinada performatividad, una estética del cómo aparecer. Esa estética de la aparición en la escuela-frontera, una estética de los privilegios, y con los que también se condiciona la aparición está enmarcada en un encuadre perceptivo que intersecta privilegios de racialización, de género, de sexualidad,

y de clase, como también generacionales. Y en función de esa estética del cómo aparecer y de los privilegios de poder que allí operan, es que se condiciona el reconocimiento de unos en función de otros.

Siguiendo el argumento, el cómo aparecer de los cuerpos al interior de la escuela-frontera, al mismo tiempo que usa una retórica de la hostilidad contra principalmente los cuerpos extranjeros, sobre todo sobre cuerpos racializados y generizados, mujeres afrodescendientes, también advierte una matriz de privilegios diferenciados hacia algunos nacionales más que a otros, mujeres blancas de clase baja o “choras”, demostrando que una retórica de la hospitalidad, del integracionismo, etnizado y meramente culturalizado de la identidad, también puede operar prácticas de violencia e inferiorización si no redefine las semióticas identitarias, las lógicas identitario-céntricas y culturalistas, con las que se vuelve a reorganizar el plano de las convivencias en torno a una lógica de inclusión-excluyente, de identidad-diferencia/diferencia-identidad, y no avanzar hacia una práctica educativa de los intercambios, las experiencias singulares y las vivencias compartidas, las fragilidades de la identidad y las nuevas performatividades del deseo con las que los cuerpos se renombran más allá del plano identitario bio-asignado/tecno-asignado.

En la escuela-frontera advertimos que el racismo enfrenta principalmente a mujeres. Específicamente, mujeres blancas investidas de un privilegio de poder dado por su condición de tecno-clase, “choras”, frente a mujeres afrodescendientes investidas de un privilegio de poder inferiorizado al interior de la institución dado por: una condición cultural y moral de la institución que las señala como “señoritas” y “mateas” a diferencia de las chilenas que serían su antítesis, por un lado, y por otro, por caracteres culturales generizados y bio-asignados por jóvenes chilenos, que señalan que por ser mujeres y no hombres se muestran menos inclinadas a la integración con los nacionales.

De acuerdo con lo anterior, advierto que el racismo tal cual se advierte en la percepción de los grupos no supone una estructura racializada solamente, sino que comporta performatividades de género y de clase, modos de vivir el ser mujer joven y el ser

hombre joven en un contexto situado en las periferias sociales y culturales. Modos que reconfiguran las relaciones de poder entre las y los jóvenes, como también entre profesores y administrativos, exigiendo una analítica diferencialista que permita afrontar los marcos sensibles con los que los grupos reponen una estructura y lógica de inferiorización entre chilenos y extranjeros en un contexto donde ambas y ambos comparten condiciones de competencia académica, impotencia, frustración, miedo y aislamiento. Una sensación compartida de lucha por privilegios frente a un discurso institucional de la escolarización pública en evidente estado de precarización y donde la ilusión de movilidad social que comporta se vuelve intangible, por consiguiente, donde las rivalidades que el estado de impaciencia y confrontación pueden ser agudizados e indirectamente promovidos por los mismos discursos integracionistas que declarativamente reorganizan los privilegios de poder de acuerdo a una lógica de sustitución que sigue imponiendo la diferencia como nuevo principio identitario, y la diferencia sesgada, meramente como diferencia racial, sin advertir las expresiones de género y de clase que despliegan las subjetividades para habitar la frontera o el límite de un universo simbólico azotado por la precariedad.

Para entender el racismo entonces, en términos directos, hay que indagar en los modos de interacción entre subjetividades intersectadas por organizadores racializados, generizados, generacionales y, por consiguiente, advertir cómo se ponen en juego en un contexto de lucha por privilegios. En la escuela-frontera advertimos que los umbrales donde la discriminación y el racismo operan está altamente sobredeterminado discursivamente por modos de habitar el género y las sexualidades que desbordan el imaginario simbólico tradicional del ser niño y niña en la escuela-modelo (Zattara, & Skoumal, 2008), y donde las prácticas de interacción social hacen evidente que a través de los cuerpos es que se comienza a dar respuesta a un contexto de exposición a la violencia transversal que los pretrama.

“Es que son muy parecidos entre sí, los niños con las niñas, como que se mimetizan... Claro, porque se faltan el respeto mutuamente, tú no puedes decir oh, las niñas son tan lindas, tan ordenaditas como en otros colegios, tú dices que los cabros son los

desordenados y los que wevean... no acá es como una amalgama, las cosas están así como mezcladas... la cabra qué conxe...responde y cachai, a veces son como garabateras más groseras que los mismos cabros... porque a lo mejor en un hombre, no es que yo sea machista, es como más natural escucharlos putear, garabatear... pero una cabra más encima bonita de repente que viene arregladita y todo esté en ese mismo “y qué..!!” ... a mi me golpea, porque en realidad a mí, por eso te digo y a lo mejor... yo tengo cuarenta y cuatro años... yo fui criada... tú cachai toda la cuestión po... que la mujer tenía que ser señorita, bien educada, tiene que ser correcta, no es que uno no se salga de madre, pero en un contexto yo jamás en el colegio a un profesor o a alguien no se me ocurriría... es que la niñas son poco femeninas, un poco bruscas en su ser, en su actuar, y todo eso” (profesora).

“Son muy parecidos los niños con las niñas, yo siento que son chiquillos que tienen en general así como muchas carencias afectivas, que como te digo, se comportan similares porque las niñas son un poco rudas y los chiquillos aprovechan un poco también eso como para jugar y hacer ciertas cosas. Muy buenas para el garabato las cabras también, por eso te digo que son muy parecidos, o sea por un lado ves que son mujeres, pero muy buenas para el garabato, cosas que yo no había visto en otro lugar, ponte tú. Yo no es que me crea cuica, ni mucho menos, yo vengo de trabajar 14 años en un colegio particular subvencionado, de colegio de puras mujeres y más encima de monjas. Yo jamás había visto que una alumna me pidiera permiso para salir aquí al patio a escupir, cachai?... las niñas escupen!, y así como lo hacen en la calle, porque las cabras están acostumbradas a sentarse en la vereda, en las plazas... son como medias rudas las niñas aquí, como medias vaqueras... no sé si las percibí así... las niñas haitianas no, todavía son más femeninas, son más señoritas, hasta cierto punto. Y los varones también son fuertes, son cabros de calle que aquí se tratan de normar, se tratan de ordenar en un sistema que hasta cierto punto les acomoda, pero yo creo que no del todo” (Profesora).

Existe una alteración o perturbación de un esquema de género que dentro de la escuela-frontera hace indistinguir a “la niña”, “del niño”, y de hecho, construir en base a esa “igualdad”, media “salvaje” e infantilizada del estudiante, una igualdad en el plano de la violencia, una generización del joven nacional que tiende a ser masculinizada y posteriormente racializada por la misma institución para distinguirlo como cuerpo negativo respecto al extranjero que, por el contrario, demostraría una disposición más afín al régimen simbólico de género de la norma social “estudiantil”. El ser joven chileno, estaría percibido por una conducta que permite a hombres y mujeres encontrarse e interactuar bajo claves de socialización mediadas por prácticas “violentas” y

desacatadas respecto a una estructura de género “normal” de la idea de “estudiante”. La percepción frente a esta mutación subjetiva de los jóvenes nacionales en la escuela-frontera será un elemento que permite distinguirlo de la y el joven extranjero, los cuales, al contrario del nacional, serían percibidos como cuerpos más aptos e idóneos a coincidir *aún*³⁸ con la representación tradicional del “ser estudiante” que conlleva una norma escolarizada del cuerpo sobredeterminada discursivamente por una performatividad generizada bajo un régimen simbólico dual (varón-señorita). Es importante advertir, que esta otra forma de discriminación entre “el nacional” y “el extranjero”, alienta también una esperanza de la institución frente a la crisis que le es inmanente e inminente al sistema referencial que reproduciría, donde el espacio escolar público tiende cada vez más a ser desvalorizado por los jóvenes y frente al cual demuestran amplios y complejos “desencantos”(Reguillo, 2007).

La escuela-frontera, pese a alterar sus representaciones racializadas bajo un discurso declarativo de la integración cultural de la diferencia, mantendría condicionada la identidad del “ser estudiante” bajo una matriz generizada que no dudará en desplegar sobre los cuerpos de sus estudiantes para redefinir los marcos de reconocimiento de las diferencias con que distingue al nacional del extranjero. En otras palabras, aunque dice no discriminar racialmente, dispondrá una representación de género para reorganizar las matrices de diferenciación al interior, tanto a nivel del discurso institucional, como bajo la percepción de las y los jóvenes tanto nacionales y extranjeros. En dicho marco generizado de las diferencias, el ser hombre y el ser mujer extranjera, portaría una diferencia cultural e identitaria “más normalizada” que la del mismo chileno, en cuanto llevan sus cuerpos marcados por una performatividad genérica más idónea al viejo

³⁸ En el siguiente subcapítulo analizaré la significación del adverbio de tiempo “aún”. Este demarcaría un límite en el que la o el “extranjero” es integrado a la condición subjetiva del joven chileno, como señalaremos citando a una profesora, cuando el extranjero es “maleado” por el chileno asimilando a sus prácticas las disponibilidades violentas e indisciplinarias que caracterizaría a este cuerpo “andrógeno” donde la joven y el joven chileno se indistinguen bajo una performatividad corporal pretramada por una codificación violenta.

currículum, que ya habíamos advertido yace muerto, respecto a las nuevas inquietudes corporales con las cuales se invisten las nuevas generaciones.

La diferenciación cultural entre las distintas formas de la juventud seguiría discriminando entre nacionales y extranjeros, y ambas representaciones estarían mediadas por una matriz generizada dual del “ser escolar” tradicional que la escuela-frontera, pese a advertir el agotamiento de una sensibilidad del currículum a las nuevas performatividades de quienes las habitan, aún no es capaz de interrogar e interpelar para emprender una práctica educativa abierta a las nuevas transformaciones que experimentan las juventudes y sus subjetividades.

“particularmente en los niños haitianos yo noto que hay una distinción porque, por ejemplo, los niños chilenos yo noto que son, que hay una relación igualitaria en cuanto a género, más igualitaria. Los niños y las niñas han logrado instalarse en una relación de género más igualitaria, es decir, hay niñas que juegan fútbol y que nadie se va a atrever a decir “aa h es que esta es marimacha...” o profesoras de básica que en realidad los juegos de roles eran de niñitas de planchar y el niño de jugar fútbol y de jugar con vehículos. Hoy día esa interacción de géneros es más igualitaria en niñas que usan el pelo corto y pantalones y no usan vestidos y no les gusta usar faldas, por ejemplo, ahora vamos a cambiar el uniforme, y me decían, tía, pero vamos a poder usar pantalones las niñas, obvio si no quieres usar faldas, al igual que los varones pueden usar pantalones cortos, da lo mismo al final. Pero a diferencia yo he notado, he conversado con mamás haitianas, y niños haitianos, y tienen como una mirada distinta en cuanto al rol que ejerce el niño y la niña, y eso cuesta derribarlo un poquito. Están muy marcados... por ejemplo, una mamá me decía, es que en mi país pasa tal cosa... hay cosas que se validan en los niños, pero que no se validan en las niñas, a eso me refiero más que nada. Hay cosas que son como normales en los niños, pero dejan de ser normales en las niñas. Yo le decía a una mamá, por qué para ella era normal que su hijo actuara violentamente cada vez que se sintiera ofendido, porque “así se arreglaban los problemas”. No sé si sea una cosa cultural de parte de ellos, pero sí es una forma que tienen ellos de evitar que los pasen a llevar. Entonces que él me diga, si a mi me pegan, yo pego, si a mi me molestan yo pego, y yo voy a pegar aunque usted me diga que me va a castigar yo pego igual. En cambio si yo le digo al chileno, mira tú no vuelves a golpear a alguien, o sea logra entender que no va más, pero a ellos nos ha costado más hacerlos entender. Porque quizás lo validan desde el punto de vista que se sienten en desventaja a lo mejor, no lo sé” (Dirección)

Interesante es ver cómo las performatividades del ser joven, de forma transversal en las escuelas y en los planos de interacción entre ellas, se acomodan o ajustan a condiciones

sociales y culturales que pareciera ser exigen retomar antiguas reificaciones identitarias y representacionales para traducir los nuevos contextos de hostilidad frente a los cuales yacen expuestos cuando no hay otra forma de expresar, nombrar y compartir sus nuevas inquietudes corporales que no sean por medio de la hegemonía de la “identidad”. De alguna forma, en la escuela-frontera la generización de las prácticas que han involucrado racismo torna evidente que existe un espacio performativo de reconocimiento de sí y de los otros que permanentemente está en disputa al interior de la institución, en los bordes del discurso de las identidades raciales, genéricas, de clase y generacionales, donde los jóvenes se permiten encontrar un espacio de vinculación que desafíe un esquema de exclusión convencional, pero que no obstante, también usan para desplegar una violencia diferencialista que depositan las mujeres nacionales contra mujeres jóvenes extranjeras en un contexto donde ser mujer es sinónimo de exclusión. Un espacio en disputa permanentemente que atraviesa fronteras entre un régimen simbólico que se preserva a modo de ruina en la condición cadavérica del viejo curriculum, efectuando la normalización de las subjetividades inquietas que le interrogan, y un nuevo espacio de recodificación de las formas de habitar las juventudes donde el espacio del cuerpo se dispone como principal grilla de inteligibilidad de los nuevos contextos situados que viven, logrando traducir a través de ellos los espacios donde el régimen formal de representación racializado, generizado, de clase, y generacional ya no puede instalarse como norma hegemónica y universal, donde la escuela ya no puede seguir siendo la misma escuela.

“Cómo es ser joven mujer en Quilicura?”

“A humillaciones de parte de la municipalidad, si poh, a uno la ven que no ha terminado la media y quiere trabajar de repente una y la humillan, y anda a barrer la calle, o anda a limpiar wáter, si poh. Son muy machistas, la gente es muy machista hoy en día. Es que por ejemplo hay hombres que son menores de edad y todavía no terminan su cuarto y quieren trabajar y le encuentran pega... pero a una mujer que sea menor de edad y quiera trabajar y esté estudiando, difícil. No se puede. Cuesta encontrar trabajo pa una mujer” (Joven Chilena, 17 años).

Preocupa que para la mujer joven que opera el racismo, la condición de privilegios con los que discrimina al extranjeros está condicionada por su propia trayectoria de exclusión como mujer joven, y donde el ejercicio de la discriminación contra el “otro” pasa incluso a ser reivindicada como una demanda frente a “injusticias” y desposesiones en el orden de los privilegios sociales y las atenciones que debiera recibir y no lo hacen, a diferencia de esas otras y otros migrantes que observa que siente maximizan su ya histórica condición de cuerpo expuesto a la desigualdad, ya sea por su condición de clase o por su condición de género. La discriminación con el o la extranjero pasa a ser indefectiblemente efecto de una sumatoria de desigualdades que la constituyen donde intersectan diversas dimensiones de su experiencia que, ancladas a una semiología identitaria organizada en torno a una retórica de la guerra, de la belicosidad, no torna posible ningún espacio de empatía respecto a la experiencia social de precariedad de los otros.

Como señalará Sayak Valencia analizando el contexto mexicano (2014; 2016) existiría una reificación identitaria de los grupos sociales basada en una generización masculinizada de la marginalidad que es capaz de afrontar el contexto de precariedad generalizado de la sociedad a causa de agudización de la hostilidad social, la pauperización y la consolidación de un nuevo espacio de bienestar dependiente exclusivamente de los niveles de inclusión por consumo que estos mantengan. En este contexto de maximización de los sentimientos de vulnerabilidad las subjetividades marginales decidirán hacer uso de la violencia como único lenguaje o medio de expresión a través del cual afirmarse como sujetos legítimos en una esfera pública que condiciona el sentimiento de bienestar a un empoderamiento social basado en la norma de la capitalización individual.

Las mujeres jóvenes construyen una performatividad que es traducida como violenta al desafiar los esquemas simbólicos convencionales del “ser mujer joven”, y por otro lado,

las brechas de género que socialmente las inferiorizan y minimizan sus capacidades de acción en la vida social, como por ejemplo, en el trabajo. Esa performatividad expresa la necesidad de aparecer como sujetos socialmente válidos en un contexto que parece atender de forma parcelada cada una de las dimensiones de la desigualdad. Ese coraje con el que despliegan su presencia se deposita sobre esos cuerpos semejantes pero distintos, las de las mujeres extranjeras, quienes para ellas no portan simplemente una marca meramente racial sino también un activador de desigualdades e inferiorización que exigen tener en todos los espacios sociales en los que se desenvuelven.

*“Es que por ejemplo hay hombres que son menores de edad y todavía no terminan su cuarto y quieren trabajar y le encuentran pega... pero a una mujer que sea menor de edad y quiera trabajar y esté estudiando, difícil. No se puede. Cuesta encontrar trabajo pa una mujer... Por el machismo. Es que la mujer no puede hacer esto, no es que la mujer no tiene fuerza, la mujer no es pa esto. Sí tenemos fuerza, cierto? Yo entré a trabajar por mi primo, si mi primo no hubiese faltado un día. Trabajo de vez en cuando, trato de pedir fines de semana. Se supone que ayer tenía un evento y no fui. Porque era día de semana y tenía que estar hasta las 5 de la mañana. **¿y acá dentro de la escuela hay machismo?** Aquí no, aquí hay más racismo, sí poh, defienden más a los haitianos. Si, a los haitianos los defienden buuu a morir, si y ellos se hacen los giles...Ellos son atrevidos, te agarran pal weveo, te dicen garabatos y te hablan en su idioma y nosotros no entendemos, y aquí a ellos les enseñan el español y uno le dice algo y los profes al tiro saltan a defenderlos a ellos... Y no poh, a nosotros no poh, ellos pueden estar durmiendo en la clase, nosotros vamos a estar durmiendo en la clase y shiii te dan cualquier jugo y ellos pueden estar durmiendo de lo más relajado ahí viendo estar con el teléfono, estar conversando y no le dicen nada. Por eso siempre chocamos con los haitianos” (mujer joven chilena, 17 años)*

El racismo vuelve a establecerse dentro de una parcela de mera racialización, que confronta dos grupos que dentro de la retórica de la “diversidad” sigue operando como cuerpos diametralmente opuestos. La mujer joven chilena no empatiza con la dimensión de género de la mujer joven extranjera, y menos con la dimensión de clase, sino que reduce todo plano de lo compartido, de lo común, a un patrón racializado de la diferencia que bloquea un espacio de conjunción capaz de rastrear de forma más rigurosa los dispositivos de desigualdad. El racismo pasa a mostrar cuerpos que no

portan más que una diferencia de procedencia y de color que se traduce a través de una representación identitaria sin otras marcas, sin otro tipo de relieve, sin ningún tipo de estría. El racismo oblitera el cuerpo en función de una representación identitaria que satura la mirada y la sensibilidad común entre ellas neutralizando una aproximación afectiva de otra índole. El privilegio pasa también a mostrarse como una exigencia de igualdad frente a la institución, pero sin capacidad de problematizarla como tal. En otras palabras, no se traduce que el dispositivo disciplinario y evaluador deba transformar sus patrones de distribución de poder, sino que más bien se imponga de forma pareja para ambas.

La exigencia de igualdad aunque emerge, aparece reificada dentro de un imaginario de inclusión-excluyente, donde queda sujeta nuevamente a una representación universal del “ser estudiante”, sin cuerpo, sin singularidad, sin matices que puedan advertir un esfuerzo empático y comprensivo de las condiciones diferenciales entre ellos. La joven chilena exige que la joven extranjera sea tratada igual que ella, aunque eso signifique la misma discriminación histórica, exige que la regla de la escuela no sea transformada, sino que aplicada con rigurosidad a todas y todos sin discriminación.

Es particularmente importante advertir que el grupo de las mujeres jóvenes chilenas que imponían su presencia a través de la toma de palabra y de la imposición de una tecnoclase arriesgada y “delictual” estaba conformada por mujeres y un joven homosexual, al cual en la institución referían como un símbolo de la integración en cuanto, a pesar de su “exacerbada sexualidad”, no era un cuerpo sobre el cual se ejerciera discriminación efectiva. Por el contrario, cuando se referían a la nula “discriminación de género” en el establecimiento, él era referido como un cuerpo que verificaba que dicha discriminación no existía. La discriminación de género en el establecimiento no existía para la institución, porque había una masculinización igualitaria entre hombres y mujeres jóvenes que remitiría a una performatividad juvenil principalmente de clase a través de

la cual se desafiaba un ambiente contextual y territorial basado en dinámicas violentas de marginación. Pero sí había racismo, entre chilenos nativos masculinizados que condicionarían la inclusión de la masculinidad extranjera, caracterizada por prácticas de autodefensa basadas también en la capacidad de respuesta violenta, contra cuerpos feminizados no-violentos, “mateos”, disciplinados y participativos marcados por ser mujeres extranjeras.

La generización de las diferencias con las que se modula el racismo al interior de la escuela es importantísima advertirla. Esta distribución no es sólo evidente en las prácticas de violencia y discriminación que hemos advertido de forma directa a nivel de la dimensión discursiva de la institución y al nivel de los jóvenes entre sí, sino también en una dimensión indirecta donde la distribución y el reparto sensible de las presencias torna evidente una configuración subjetiva de los cuerpos sostenida en la interseccionalidad de los organizados sociales de racialización, generización, de clase y generacionales.

Durante los 5 meses de implicación en las dinámicas escolares tanto en la sala de clases, como en los patios, la distribución de los cuerpos estuvo condicionada por los intereses y afinidades de los grupos de interacción. Esa fuerza de atracción de los grupos es donde esos organizadores sociales de intersección varían permitiéndonos avistar distintas estrategias colectivas para habitar la escuela-frontera. En ese sentido, me interesa reconocer de cada grupo las potencialidades desplegadas para poder desde allí, desde la constitución de agenciamientos colectivos, nombrar, vivenciar, por lo tanto, traducir este espacio de reconstitución de la práctica educativa a contrapelo de las nuevas contingencias sociales. De la misma forma, poder advertir cómo esos agenciamientos advertían mayores o menores aperturas y disponibilidades de interacción entre ellas, y a su vez, cómo tendían permanentemente a ponerse en tensión o directamente reagruparse.

Esa micropolítica de los grupos advertía una potencia que era capaz de desafiar incluso la distribución disciplinaria de la sala, ya que en diversas ocasiones me encontraba con el curso “redistribuido” por “mala convivencia” o “indisciplinamiento”, sin embargo, jamás esto consistía en una búsqueda de encuentro o aproximación entre los integrantes de los grupos, sino un cambio de posición del grupo respecto a una cuadrícula de observación vigilante del profesor. Por ejemplo, el grupo de las mujeres jóvenes que imponían sus privilegios de tecno-clase tendían a ser ubicadas en los primeros puestos en la sala de clase abiertamente delante del profesor. El grupo de hombres y mujeres chilenos que también gozaban de ese privilegio de tecno-clase eran recurrentemente movidos entre el primer y último puesto de la columna central de la sala delante del profesor, la mayoría de las veces todos juntos o separados por género (hombres atrás, mujeres adelante). El grupo de haitianos siempre tendió a estar organizado por géneros y separados entre las columnas central (los hombres) y la columna de uno de los costados (mujeres). Mientras en el otro costado se organizaba un grupo mixto de jóvenes chilenos, “los ni ahí”, que se sentaban junto al grupo de hombres chilenos que compartían prácticas y afinidades contra-culturales, como la música (el rock y el punk), el anime, el veganismo, el estudio, y se diferenciaban radicalmente de los otros jóvenes chilenos a quienes reconocían marcados por una condición de clase violenta, criminalizada y “discriminadora”.

Los planos de interacción grupales, conforme pasaban los últimos meses, mostraron al grupo de jóvenes haitianos a encontrarse en círculos mixtos de reunión. A medida que también entre ellos surgían relaciones amorosas y de una cercanía afectiva distinta. Durante los primeros meses, las mujeres haitianas y los hombres haitianos compartían el escuchar música en los patios de forma separada. Mientras los grupos de mujeres y hombres chilenos se congregaban en espacios fuera de la óptica de visibilidad del patio, como por ejemplo, en un patio trasero en el que se reunían y circulaban quienes componían el grupo con una vinculación afín a la tecno-clase más “chora”, el cual

siempre contaba con un joven mirando en caso de que se acercara alguna figura de autoridad. El espacio era un espacio mixto desde el cual aparecían las parejas de hombres y mujeres de la mano, ya sean las parejas que tenía el grupo o el trío de jóvenes mujeres y su amigo gay. Muy pocas veces el plano de interacción era entre el grupo de jóvenes chilenos y haitianos, si éste no era un espacio mediado por el deporte o juegos de competencia. Estos escenarios eran principalmente entre hombres, ya sea en el fútbol o en el ping-pong, y competían nacionales contra extranjeros. En el fútbol, los únicos que componían el equipo de los nacionales eran los haitianos que hablaban español, mientras el equipo contrincante era eminentemente de haitianos no hispano-hablantes. La interacción entre mujeres chilenas y haitianas era mínima, casi realmente nula.

Un episodio muy significativo fueron las instancias de conmemoración de fiestas patrias y la feria de la interculturalidad. En ambas instancias el encuentro entre los grupos se convertía en el objetivo fundamental, aun cuando se preveía controlado u organizado bajo una rigurosa semiología de las identidades culturales en las que coreografías musicales, stands de comida y ornamentos culturales demarcaban los espacios de folklorización de las diferencias y el intercambio entre ellas, coronando el discurso declarativo de la interculturalidad que hasta ahora llamamos con mayúscula, y en los que las distancias proliferan antes que los espacios de proximidad. Por ejemplo, la organización de las mujeres jóvenes en las coreografías del segundo medio señala un tipo de estratificación que privilegia su posición de lo que hemos denominado tecno-clase y posterga al final a las jóvenes haitianas afro descendientes. En los hombres jóvenes la organización de los cuerpos señala una disposición menos estricta entre sí, no obstante se advierte un privilegio también de la condición de clase con la que los hombres con mayor “popularidad”, con una suerte de masculinidad desafiante, transgresora y expuesta a formas de vida más temerarias (Zattara, & Skoumal, 2008: 191) son quienes ocupan los lugares de mayor visibilidad.



Esta fotografía es fundamental en cuanto nos permite avistar a nivel general la organización de los lugares de visibilidad con que se reparte la escena coreográfica en la escuela-frontera. A primera vista advertimos que son cuerpos blancos los que asumen la primera línea de aparición, no obstante existe un subtexto que señala que los tres cuerpos blancos iniciales son parte de los grupos con mayor privilegio de poder en consideración de clase al interior del curso y de la institución. De igual forma, los segundos lugares de la ubicación son jóvenes que gozan del mismo privilegio de clase al interior del curso, no obstante tienen una racialidad y una fisonomía distinta, las que en el escenario cotidiano son obliteradas o permanecen suspendidas bajo la rúbrica de un micropoder de clase. En los tres casos, los últimos lugares en la columna son ocupados por cuerpos haitianos. Importante advertir que la escenografía sobre la cual se distribuye el espacio de las desigualdades no es neutral, sino que es la de una coreografía de un baile folklórico que formalmente yace desinscrito de su historicidad e incorporado a una narrativa historiográfica de lo nacional, acompañado de banderas chilenas y ornamentos culturales. Dicha escenografía de lo nacional porta las marcas de privilegio sobre la cual se reificarán bloques identitarios al interior de la escuela-frontera que, a su vez, imprime el reflejo de territorios locales que allí convergen, sea el barrio o el de la familia y que se reproducen a modo de eco en una urdimbre de impotencias, resentimientos y frustración.

“No sé, los haitianos adultos son buenos para el trabajo, son buenos para trabajar por poca plata, entonces qué es lo que pasa, que a las empresas les conviene eso, porque les dan duro y les pagan poco. Es que donde ellos mandan plata pa su país y allá en Haití la plata que ganan en Chile es plata, aunque pa uno sea una miseria, pero pa ellos es plata, o sea allá se duplica el monstruo de la plata en su país, si ellos igual mandan plata pa su país. Por eso se vienen a trabajar pa acá pa Chile, pero es que está llenó si poh, por todos lados, por donde pasí veí haitiano, y na un puro haitiano, ni dos, ni tres, andan los medios grupos, así un montón de haitiano

¿Cómo lo ve usted en el barrio y en la población?

No sé, me dan lo mismo los haitianos. No me gusta que sean tan picaos a choros, tan balsúos, o lo que me da rabia igual cuando se suben a las micros, ni permiso piden, ni permiso piden, ¿sí o no?” (mujer joven chilena, 17 años)

“a mí me llamó poderosamente la atención en una oportunidad un alumno que es morenito de cara, que su familia, su mamá es mapuche, que tuvo dificultades con las alumnas haitianas, las trató de negras que váyanse a su país, le echó un par de garabatos, entonces yo conversando con la mamá y con el niño, me dice directora es que mi me impresiona tanto porque yo en la escuela fui discriminada por ser mapuche, y el niño no tiene rasgos mapuches, es blanquito, colorín, etc. Entonces, qué es lo que ocurre, que hay esa mirada discriminatoria en ciertos niños, hay niños por ejemplo, su mamá es peruana y su papá es peruano, él nació en Chile y discrimina de manera sistemática y continúa a los niños haitianos, y él es moreno y todo. Entonces cuando de repente a mi me informan esta situación, y yo le digo, ¿pero tú te has mirado?, por qué le dices negro, por qué él es negro y tú no, si tú me dijeras a mi que soy negra, podría ser porque no soy blanca, pero por qué es negro y tú no... pero si es negro poh... entonces cuando tú hablas con los papás, ellos han vivido esa discriminación, no porque él nació en Chile, pero él si tiene ese sesgo discriminatorio a pesar de que es peruano con los niños haitianos. ¿Te das cuenta?, entonces creo que sí, ahora que ellos saben si lo hacen muy explícito entran a tener problemas, sí lo saben, pero que yo creo que lo sienten y en algún momento explotan, sí explotan. Pero yo insisto en esto, yo creo que esto está muy también por el ambiente, por las circunstancias, etc, está muy limitado con lo que dicen los medios, los adultos, etc.”
(directora)

Aunque el racismo opera en función de la verticalización e inferiorización de relaciones de poder que sobreponen un cuerpo investido de una tecno-racialidad sobre otra, el imaginario del blanco sobre el negro, es fundamental poder advertir las capilaridades situadas sobre las cuales las hostilidades se traman y se consuman por medio del ejercicio de una violencia compleja, que no sólo porta una pictocracia colonial en el

cuerpo, sino un cúmulo de desigualdades que bajo una condición de inseguridad, miedo e impotencia se inviste de performatividades directas e indirectas de superioridad las cuales tienen en común un espacio compartido de exposición a cierta fragilidad. En otras palabras, la pregunta por el racismo nos interroga por cómo esa tecno-racialidad comporta una pictocracia inconsciente que, a su vez, se torna ambivalente y confusa cuando en ella convergen privilegios de poder que organizan la desigualdad desde una violencia de género y de clase histórica sobre algunos cuerpos, más que otros.

Armar un diagrama de la discriminación y el racismo no puede quedarse con la mera observación fotográfica de los configuradores sociales de la desigualdad, sino también por una inquietud con respecto a los equipamientos colectivos, a las tramas de subjetividad que disponen y distribuyen poderes de forma inequitativa al interior de las prácticas de interacción de los territorios y grupos, en otras palabras, al subtexto donde la condición óptica no alcanza a descifrar los organizadores de poder y los efectos a nivel subjetivo que operan a nivel relacional. Con ello, es importante interpelar los espacios indirectos y tácitos de violencia y activar una sensibilidad antes que meramente óptica también háptica, o sea táctil, que se pregunte por esas otras fuerzas que un sujeto fragilizado dispone como ortopedias de reconocimiento para estabilizar su incertidumbre social y donde operan imaginarios mediados por el consumo, por una vectorización racializada, de género y de clase del modo de vida neoliberal y por el cual la lucha se abre en un clima bélico por sobrevivir sobre el otro.

6. La chilena y el haitiano.; el chileno y la haitiana **Mezclarse en masculino: ¿el haitiano se “malea” con el chileno?**

“Sí son distintos, pese a que la mayoría de los niños haitianos que llegan aquí a Quilicura la mayoría llega a poblaciones complicadas, no todos tienen, te contaría con los dedos de la mano los que pueden llegar... nosotros teníamos aquí una alumna que de hecho salió la mejor alumna del cuarto medio..., pero su papá es profesional... no sé si es químico farmacéutico, pero tiene una profesión, porque ellos en Haití no sé si tú tienes noción: o tení recursos o tení lucas y buena situación o soy pobre, no tení término medio, como que la clase media no existe mucho, entonces la mayoría de las personas que llegan acá a Chile vienen justamente de ese estrato, y hay como muchas zonas rurales, o sea los cabros tienen poca escolaridad, son como “animalitos”, cachai... y lo

otro es que la mayoría de las familias que llegan a quilicura particularmente llegan a poblaciones marginales: a la Parinacota, a la silva henriquez, a la no sé cuánto... si bien están rodeados por el mismo ambiente sociocultural que ellos pero me da la idea que el concepto de familia... es que es gente más buena, no sé si intrínsecamente buena... los haitianos son gente cariñosa a pesar de ser muy herméticos en su cultura y como que no se quieren mezclar mucho con los chilenos porque esto es como una cosa más o menos obligada, porque hay que mandar a los niños al colegio, bueno habrá que mandarlos y tendremos que interactuar con los chilenos que ahí trabajan, pero es como gente que viene con una formación diferente, llegan aquí y se rodean de todo este mundo y tratan... yo veo a las mamás haitianas como muy protectoras, muy preocupadas de sus niños. Entonces que si bien está quedando la cagá y el ambiente es malo, ella a toda costa tratan de tener a sus pollos ahí. Yo no sé si tú te has fijado: no son pendencieros, si bien se toman su cerveza no andan peleando, no andan robando, delinquiendo, porque ya el tiempo que pueden llevar aquí se pueden empezar a “malear”. Yo particularmente no lo he visto, yo he visto a mis niños, a los haitianos, y yo los veo todavía los veo con esa inocencia, con esa forma un poco más “natural” y mas conservada a pesar de que muchos vienen de las mismas poblaciones de los de aquí. Entonces puede ser una cosa cultural, cachai” (Profesora)

La racialización generizada que reproduce el discurso identitario al interior de la escuela-frontera entre nacionales y extranjeros comporta una serie de valoraciones que sobredeterminarán la percepción de un estudiante ideal y redefinirán la norma social del “buen” y “mal” estudiante conforme a la construcción de un extranjero culturalmente más dócil a los estereotipos tradicionales del “buen estudiante”, revitalizando la labor de una escuela pública maltrecha y desvalorizada socialmente por los estudiantes chilenos. Frente a la crisis de la escuela-modelo por un exceso deseante de subjetividades juveniles nacionales que no calzan, que la perturban, que la alborotan y que declinan su discurso institucional, o tornan sensible la condición cadavérica de su curriculum, el y la estudiante extranjero, el y la estudiante haitiana, serán representados por medio de lo que hasta ahora hemos denominado “discriminación positiva” y que conlleva una serie de valores bien evaluados como una “inocencia animal”, una trayectoria sacrificial y meritante, que haría de ellos estudiantes modelos. Esa representación que hasta ahora conforma una condición “disciplinada”, “rigurosa” y “matea” será también la que sea referenciada para constatar la lucha por privilegios que tenderían a enfrentar a

nacionales y extranjeros al interior de la escuela-frontera, caracteres que serían generizados, en cuanto no serían los valores que demostrarían las mujeres nacionales “maleadas” por una masculinización propia de un contexto de marginación y conflictividad social que las separa de un régimen simbólico tradicional del “buen estudiante”.

A su vez, la construcción del “buen estudiante” se sostendrá sobre una representación del “buen extranjero” que es alimentado por una configuración moral que se sostiene en estructuras familiares presentes, una identificación de los cuerpos con roles estructuralmente “normales”, con una disciplina moral y laboral garantizada por un ethos religioso que totaliza la vida cotidiana del haitiano y que es a través de la cual se caracteriza, y que incluso, la política de reconocimiento del municipio asume como tal incorporando como mediador lingüístico y responsable de la tutoría de los estudiantes haitianos en las escuelas públicas a un pastor cristiano, quien según hemos advertido, cumple su labor como maestro, pero también como guía espiritual. Para finales del año 2016 existía un mediador lingüístico para todas las escuelas públicas, entre las que distribuía la semana para visitar y en cada una de ellas enseñar el español.

Fue en la jornada horaria del pastor que distribuí mis espacios de trabajo con jóvenes haitianos en las dos escuelas públicas de la comuna en que me impliqué. En ellas es que realicé también los trabajos de construcción de autobiografías, acompañándolo en su labor cotidiana. Sin duda, era especial la relación de guía espiritual que realizaba y cómo estas dos se indistinguían en el proceso formativo e integrador de los jóvenes. Fue particularmente especial un día en que llegamos a uno de los establecimientos para realizar la sesión correspondiente y mientras nos acercábamos a la sala de clases “descubrimos” a una joven haitiana pintándose los labios junto a una de sus compañeras chilena. La escena fue particularmente esclarecedora respecto del tipo de autoridad que ejercía el mediador lingüístico, cuando la compañera chilena acusa a su amiga haitiana de que tenía los labios pintados y ésta reacciona nerviosa, entre juguetona y conflictuada frente a él, aún más cuando la proclama del pastor fue “decirle a su madre” lo que había

visto. La escena no fue de tensión, sino más bien de risas nerviosas que se compartían entre el pastor y la joven haitiana, a espaldas de la niña chilena que entre risas se dio la vuelta retirándose de la incómoda escena a la que había expuesto a su amiga. Sin duda, la acción de la joven chilena fue desafiante antes que con su compañera, con los límites de la autoridad que ejerce el mediador sobre los cuerpos al interior del establecimiento. La broma de la denuncia no expone a su compañera simplemente, sino torna evidente una frontera del “ser joven mujer” al interior de la escuela que distingue a la niña chilena y a la niña haitiana a través o de frente a la autoridad moral del mediador lingüístico, quien investido de autoridad pedagógica también ejerce directamente una autoridad religiosa sobre el cuerpo de la joven.

Que yo acompañara al pastor y él a mí en cada una de las sesiones de construcción autobiográfica me hizo advertir incomodidades con respecto al espacio y al ambiente que generábamos cada vez que nos reuníamos a conversar con las y los jóvenes. Sin duda, el espacio de la autobiografía lo sentía condicionado por un carácter confesional donde las y los jóvenes, lo que dijeran, pasaría a estar dispuesto por la presencia de una autoridad moral que ejercía su poder tanto en la escuela, como fuera de ella y en directa comunicación con los padres de cada uno.

No obstante, ese espacio confesional me permitió advertir cómo el ejercicio de su autoridad estaba firmemente determinado por los espacios vinculantes y relacionales que vivían los jóvenes haitianos en sus respectivas escuelas, y advertir que habían brechas importantes dónde esa moralidad que acompañaba la tutoría del pastor se ponía en suspensión, ya sea por prácticas grupales de los jóvenes o por las presencias indisciplinadas de ciertos cuerpos de los jóvenes respecto al patrón moral que se construía idealmente del “buen extranjero”. Fue particularmente significativo un espacio de conversación que tuve con un grupo de jóvenes haitianos en una de las escuelas, sesión a la que llegaron en su mayoría mujeres y donde las preguntas de las jóvenes escalaron de las preguntas sobre el taller a lo que se considera “normalmente” como vida privada: “¿tiene polola?”, “¿le gustan las mujeres?”, “y si no tiene pareja, ¿entonces

cuándo hace el amor?”. En medio de la sesión el pastor interrumpe la escena pidiendo respeto, frente a lo cual le digo que no se preocupe y que de seguro no habría inconveniente en seguir respondiendo, aunque personalmente el tema me había desestabilizado. Aunque la conversación se retomó con respecto al taller, la inquietud respecto a los cuerpos, las relaciones afectivas y sexuales, siguieron tomándose la conversación y los diálogos del grupo. El pastor posteriormente a ello, me señala que era un tema al que las y los jóvenes de ese establecimiento en particular recurrentemente llegan, a lo cual le pregunto si él tocaba el tema de la educación sexual en las y los jóvenes, para lo cual no hubo respuesta concreta.

El “malearse” vuelve a aparecer como sinónimo de la desinhibición del deseo corporal de las y los jóvenes, y de un despliegue de sexualidades que parecen exceder nuevamente la norma del “buen estudiante” con que se representa a las y los migrantes haitianos. Frente a este caso, puede ser importante advertir cómo el “malearse” pasa a discriminar un proceso de asimilación que el joven haitiano realizaría incorporando las “malas” prácticas de la y el joven chileno, por ejemplo en el caso del “tapizarse” y el investimento de una performatividad “ganster” que hemos denominado de tecno-clase capitalística³⁹. Vale la pena señalar, que referimos específicamente a las y los migrantes haitianos, en cuanto el mediador lingüístico no realiza la misma tarea con otros migrantes, por ejemplo, los estudiantes chinos del establecimiento o con los migrantes palestinos de otros establecimientos de la comuna. Con esto quiero decir, que es importante advertir que no sólo existe un marco de reconocimiento de la otredad culturizada identitariamente, idealizada respecto a una construcción esencializada del “ser haitiano” asociada a un ethos religioso, dócil y laboral, sino que dicha producción representacional del “buen extranjero” también conlleva un régimen de moralización que acompañará el reconocimiento y la integración de las figuras de la otredad, y que por detrás, alimentan los imaginarios de discriminación positiva que reproducirán las

³⁹ Ver subcapítulo 4. pg. 140

instituciones por medio de la generización racializada de los cuerpos entre chilenos y extranjeros.

7. “En mi país tenía vergüenza de estar embarazada a los 17 años ahora es como un diploma...”

Los planos representacionales que organizan los marcos de reconocimiento, hemos advertido, yacen en un permanente proceso de transformación. Históricamente y de forma situada, nos van hablando de un cambio en los modos de construir las sensibilidades y con ello las performatividades con que modulaciones distintas del “ser joven” se van componiendo y recomponiendo de acuerdo se van instigando encuentros y prácticas de interacción entre distintas experiencias y procedencias. Esos planos de pliegue de los marcos de reconocimiento que se encuentran naturalizados en las dinámicas de los territorios tornan evidente nuevas inclinaciones de los grupos, deseos, afectividades e intereses que van haciendo variar las significaciones de las identidades exponiendo sus fragilidades contextuales, burlando las cuadrículas representacionales con que se discriminan unas de otras, y atisbando o tornando sensible el carácter deseante de los cuerpos, siendo capaces de establecer espacios intersticiales por donde permitirse la conformación de pragmáticas de vinculación no mediadas por las verticalidades estructurales naturalizadas en el inconsciente colonial. Ese espacio deja de ser el marco del reconocimiento normalizado con la que se pretraman las formas de nombrar, las distancias, las valoraciones de las identidades, sino más bien un espacio otro, de interacción, de inquietud, de incomodidad, de coraje y desafío donde las identidades se interrogan, los cuerpos se prestan a transgredir ciertos límites o simplemente a mutarlos de formas insospechadas.

Esos espacios de variación han sido estudiados por las ciencias sociales y han sido denominado espacios transnacionales, los cuales exceden las limitaciones geoterritoriales de los estados-naciones y abren espacios de interacción permanentes

entre dos lugares o más, de origen y destino recurrentemente, a través de los que habitan quienes migran, pero junto con ellos, todas las redes sociales con las que están en permanente relación en cada uno de estos puntos (Stefoni, 2004). El espacio transnacional se convierte en un nuevo lugar de enunciación donde quienes migran generan prácticas de intercambio económico, pero sobre todo, prácticas de intercambio cultural que, en muchos casos, van redefiniendo las fronteras imaginarias de los respectivos territorios y las tramas subjetivas del diario vivir de sus correspondientes grupos (Mezzadra, 2005; Pérez Cosgaya, 2008). Como hemos señalado anteriormente, refiero a un espacio de interacción g-local, donde el contexto global contemporáneo y los modos de vida territoriales y locales se cruzan haciendo converger intereses, luchas, cansancios, agotamientos, desigualdades, pero también nuevas pragmáticas de reconocimiento capaces de interrogar los marcos del reconocimiento, por lo tanto, los regímenes socio-simbólicos con los que se pretrama el encuentro entre diferencias a nivel situado en cada territorio.

“hay un nido de romances allá (refiere a otro colegio), hay algo bien inexplicable... es un nido de romances, allá todos tienen su pareja... y yo creo que llegando acá a Chile hay cosas que los haitianos no han vivido en Haití como acá en Chile... se besan en la calle...no era algo en común ... ahora sí se hace en Haití, pero antes no había eso tan común... como con uniforme una alumna no podría besarse con su pololo... como a las ocho de la noche una no podría estar con su uniforme, sólo en el caso particular... como ir al preuniversitario, o estar en el hospital... y también a las 8 de la mañana como o a las 7.45 tocan, a las 8 o 830 tienen que estar en el colegio... habían más reglas en Haití que ahora los niños ya no respetan, hasta yo no los respeto porque yo llego cada mañana acá atrasada” (Joven haitiana, 18 años)

Esos espacios de interacción abren espacios de vinculación, tensión y asimilación de las prácticas culturales con los territorios de procedencia, y a la vez, abren zonas de convergencia, diferencia y distinción en los espacios de origen. A su vez, los espacios que han sido denominado transnacionales son también territorios de experimentación donde la sustancialización culturales e identitarias se van erosionando y exponiendo en una fragilidad que les es inmanente: el deseo. El deseo no puede reducirse a una

consideración meramente sexual, sino a una fuerza inventiva capaz de reorganizar las prácticas sociales de los grupos y con ello, las codificaciones relacionales de las normas sociales vigentes. De alguna forma, cada espacio transnacional es un campo de producción de procesos de subjetivación que operan en los intersticios de los regímenes socio-simbólicos de los territorios tanto de procedencia como de destino, y permiten a las y los grupos componer dispositivos sociales y culturales que transitan permanentemente entre uno y otro, deseando incansablemente poder poner en juego un espacio nuevo. La escuela-frontera es un espacio intersticial entre uno y otro, allí se ponen en juego el quiebre de las normas culturales asignadas identitariamente, se exceden los regímenes de género con que se pretenden recomponer la norma del “ser estudiante” y, al mismo tiempo, se juegan apuestas creativas, profesionales, laborales y sociales que pretenden desafiar las hostiles condiciones de vida de las que proceden, como también las difíciles condiciones de vida que tienen que afrontar en el país de destino.

El espacio de incomodidad vivido por mí en las instancias de construcción de autobiografías frente a la figura de autoridad del pastor con los grupos de jóvenes migrantes me inclinó a percibir que los procesos de “integración” eran necesariamente juegos de interacción, donde las y los jóvenes habitan activamente entre los espacios culturales de sus espacios de origen y las sintácticas convivenciales de los de procedencia. De alguna forma, cada proceso de integración no es otra cosa que un permanente desajuste o exceso de los órdenes gramaticales de “las culturas”, así como ellas, se permitieron hablar sobre sexualidad en un espacio que normalmente está restringido para hacerlo, sobre todo frente a una autoridad que organiza la sexualidad de acuerdo a un régimen moral específico. En esos espacios liminales entre la sociedad de origen y la sociedad de procedencia, los jóvenes migrantes haitianos en interacción con los jóvenes nacionales, ponen en ejercicio pragmáticas de vinculación que no buscan en primera instancia ser reconocidos identitariamente sino más bien, constituir

performatividades: modos de ser, pensar, vestir, desear, querer, hablar, actuar que sean legítimos en la medida en que ellos sean quienes los despliegan. Existe en ello, una potencia estética de los cuerpos que señala versatilidades deseantes que les permiten irse incorporando a ciertos territorios a través de un juego de identidades que no descansa únicamente en un esquema representacional cultural e identitario original, “ser chileno”, “ser haitiano”. Podríamos decir, no descansa en un espacio de pertenencia previamente delimitado, sino más bien en una apuesta incesante por construirse uno.

Ese espacio deseante de pertenencia es un espacio de expresión, se construye por medio de la experiencia de cada joven en sus respectivos territorios y la puesta en juego de su trayectoria migratoria, que no queda tampoco reducida meramente a un espacio nacional de origen, sino más bien, a etapas de circulación: la familia, el grupo de amigos, la escuela, el barrio. Esas etapas de circulación le permitirán a las y los jóvenes ir construyendo un espacio de pertenencia, un espacio de expresión, a través de una enunciación performativa de sí, un modo de mostrarse, de aparecer, pero también de vincularse, de acercarse a otros y otras, desbordando el régimen declarativo y meramente formal del “yo soy...”. En ese sentido, el cuerpo y la estética con que afirman su trayectoria migratoria se convierte en el espacio de acción directa del deseo y a través de este es que llegan a afirmarse y reconocerse, asumiendo una determinada sintaxis del yo, o definitivamente cambiándola, en la medida que ésta se vaya intensificando o atenuando de acuerdo con las condiciones situadas en las que se desarrolla.

“Veo chicas haitianas que tienen 17 o 16 años en clubes, hasta yo que el próximo año tendré 18 años no podría entrar en mi casa y decir: mamá vengo de un club... cómo me sentirá... no sé pero no sé no sé, es algo que que crecí y no vi a mi mamá hacerlo, es difícil para mí ahora hacerlo, muy difícil como salir a las 11 de la noche y entrar a las 5 de la mañana... qué quiere decir eso... eso lo tienes que hacer cuando estés en tu casa, no en casa de tus padres, todo eso tienes que ser irresponsables. Pero es algo que nunca haría” (Joven haitiana, 17 años)

“Sí, hay muchas niñas embarazadas , sobre todo haitianas, como de 16 y 15 años, es porque los padres ya no van a las mismas reglas que tenían allá en su país, porque a los 18 años ahora pololeo a escondidas, pero ahora no tengo pololo, pero estuve pololeando, pero a escondidas, porque a esta edad una no puede tener novio, tiene que esperar los 18 años para presentárselos... antes de eso no puedes, no puedes. Y hasta ahora guardo esta costumbre, yo sé que ahora estoy calmada, pero cuando vaya a la universidad encontraré algún ... algún... pero no quiero que sea haitiano. Quiero mezclarme, café con leche” (joven haitiana, 18 años)

Quisiera advertir el plano de la puesta en juego del deseo de las y los jóvenes un espacio de pertenencia eminentemente performativo, antes que identitario, para enfatizar antes que en su condición de “víctimas de racismo”, la fuerza con que son capaces de interrogar los esquemas morales y culturales de su lugar de procedencia, pero también desafiar los nuevos regímenes de la “norma social” con que un discurso racializado y generizado de las diferencias les reconoce en los lugares de destino, por ejemplo, en las escuelas. Al mismo tiempo, cómo la activación del cuerpo y la puesta en juego de sensaciones y sexualidades inquietas desafían desde la regla familiar a la subliminal discursividad del reconocimiento con que se les “integra” en las escuelas, por ejemplo, a través de un pedagogo pastor que se encarga de tutorear una “integración plena” de una cultura asociada a un “ethos religioso” estricto en un espacio cultural que pareciera ser la puede llegar a “malear”.

De alguna forma, es a través del cuerpo y de los afectos que comienzan a establecer pragmáticas relacionales juveniles de aparición que son capaces de abrir brechas entre los marcos de reconocimiento oficiales con los que se garantizaría el derecho al reconocimiento bajo una lógica principalmente identitarista. Una puesta en marcha de una pragmática del reconocimiento que anticipa que el espacio de la integración debe estar garantizado para intensificar los deseos, o como señalará Butler (2010: 32), un vida digna de ser vivida: condiciones de vida dignas, una educación de calidad, destrabar mecanismos de selección, desbloquear la división sexual del trabajo, abrirse a una educación sexual abierta e implicante, antes que para “reconocer una identidad”, que en

base a las prácticas de las nuevas generaciones de jóvenes migrantes queda en evidencia que está sobrecargada de un discurso moralizante y esencialista en clave culturalista que no responde con las inquietudes micropolíticas que despliegan en sus respectivos territorios.

Demos cuenta que existe un reconocimiento culturizado, que no advierte que esos migrantes tienen cuerpo y deseos muchas veces afectados por pasiones tristes como el dolor, la rabia, la impotencia y la frustración, y que al igual que otros jóvenes no migrantes inquietan sus sexualidades, sus vestimentas, sus dinámicas grupales, sus géneros no para “parecer chilenos” o “preservar su intrínseca bondad o haitianidad”, sino para aparecer por en medio de un espacio social altamente saturado por regímenes de poder económicos, culturales, sociales que organizan una “integración” eminentemente restringida, ya sea por los medios de comunicación, ya sea por la racialización, la generización y sexualización dominante, ya sea por economías de socialización violentas y frustrantes, por sistemas de integración condicionados moralmente, o por instituciones abiertamente arbitrarias y discrecionales.

Esas pragmáticas de aparición y de reconocimiento no reconocen un espacio de distinción entre la dimensión pública o privada, o menos un carácter únicamente confesional del espacio en el que participan. Al ser performativas, al incorporar el cuerpo como espacio de acción desde el cual aparecer, desde el que desplegar sus deseos y afectos, incorporan prácticas relacionales que priorizan por vínculos de amistad, por formas asociativas, por dinámicas de participación y estéticas sociales antes que por esquemas conductuales previamente establecidos. En ellas, más bien, encuentran espacios de intensificación de sus experiencias vitales, de poder poner en acto una potencia a través de la cual se reconocen. Aún así, ese espacio entre lo que debe ser y lo que quieren se conjuga bajo una negociación estratégica donde lo que se prioriza es una forma de sentirse bien.

“Si yo creo, porque aunque una niña haitiana que va a un club cada sábado, cada domingo en la mañana se levanta para ir a la iglesia. Se puede convivir con las dos cosas. Uno puede divertirse pero sin... Cuando analizamos el tema yo creo que nuestro que puedes... es lo que haces y tú corazón... hay cristianos que piensan que los aros y esas cosas te pueden llevar al infierno, pero si se puede hacer si lo tomas como un ídolo... uuuuy me olvidé de mis aros tengo que volver a recogerlos... eso es un ídolo... como el celular... pero con el celular creo que sí puedes ... porque no puedo vivir sin él. (risas)” (Joven haitiana, 18 años)

El espacio afectivo, el espacio emocional, el espacio sensible de las trayectorias migratorias son eminentemente dolorosas. El espacio de construcción de su viaje está marcado por figuras afectivas que son dejadas atrás y por nuevas figuras que aparecen, esas figuras y sensaciones asociadas a cada espacio vinculante protagonizarán el mapeo autobiográfico de las y los jóvenes. En ellas, el recuerdo del dolor, el amor, el miedo, serán pieza clave de la construcción de sus autorepresentaciones. Donde se conjuga el dolor con el amor, o el miedo con la esperanza, es que se torna evidente el deseo como una fuerza que al ser desplegada a través de acciones y representaciones específicas le permiten a cada uno afirmar su presente y afrontar las sensaciones que asocian a su propia trayectoria.

“fui a la escuela a los 2 año, muy chitito, la primer día de mi escuela me siento feliz. Mi madre se murió a los 13 años, me siento muy triste, en mi vida para que yo falte mucho en mi vida nunca olvidares mi mama. Me amo mucho. Pienso mucho con ella. A los 16 años tuve un novio se llama xxx xxxx xxx xxx amo mucho pero mi familia no quería que yo andaba con el. Después de 6 meses tenía que decaro a chile pero lo sigo amando. Me ama mucho el también no podemos separar nunca. Estoy loca por xxxxx. No me siento bien sin entiendo por un segundo. Para que no podemos separar nunca, me ama mucho por siempre para terminar mi vida”

“tengo 16 años vivo con mi familia, tengo dos hermanos, estoy viviendo en Chile hace 2 años, soy haitiana. Mi viaje no fue tan fácil porque no quería dejar al resto de mi familia. Allá por ejemplo, mis tías, mis tíos, mis abuelos, eso me dolió mucho, pero igual algún día los voy a ver, llegando del liceo me recibieron muy bien, fue en este liceo que encontré a mi mejor amiga, pero era simplemente una amiga, yo nunca pensé que ella iba a ser mi mejor amiga. En agosto apareció un chico alto, lindo, guapo y muy

inteligente y eso fue mi amor a primera vista de ahí fuimos buenos amigos y el nunca pensó que yo lo quería pero yo tenía en mi mente que algún día podríamos ser novios. De ahí pasamos de curso juntos. En vacaciones logró mi sueño. Yo estaba muy feliz porque se logro uno de mis sueños. Ese sueño era pololear con ese chico. Yo lo quería mucho y el a mi. Tuvimos 4 meses juntos fueron los momentos mas felices de mi vida estuvo enamorada de el pero por algunas cosas de la vida tuvimos que terminar esa relación de ahí se me parto el corazón en muchos pedazos. Pero aun así lo sigo amando mucho y nunca lo voy a dejar de amar”

Las autobiografías así como expresan sensaciones de difícil traducción en cuanto se desprenden de espacios íntimos, nos muestran una estrategia no lingüística ocupada por los cuerpos para habitar los espacios difíciles en los que están. De alguna forma, cada autobiografía nos traslada a un esfuerzo lingüístico por tomar la palabra, sin embargo, nos deja abiertos a esas zonas o dispositivos en los cuales las y los jóvenes se repliegan para habitar la escuela y que expresan más bien estrategias afectivas para sacar adelante un deseo de persistencia. Así la huída al club, el romance a escondidas, la estetización del cuerpo, el investimiento de una tecno-clase marginal, el uso de dispositivos tecnológicos, el encuentro deportivo, la sexualización de una determinada performatividad amorosa, van dando cuenta de espacios de fuga a través de los cuales buscan aparecer en el escenario de su vida cotidiana.

8. Cuerpos, sexualidades, deseo: “no importa tu raza y tu sexo pa qué hablar de eso. Hay que puro vacilar la vida”.

La escuela-frontera se pliega como un territorio transnacional donde no sólo existe un espacio de intercambio entre espacios de origen y destino, sino que también se producen nuevos procesos de subjetivación que alteran las representaciones identitarias a través de las cuales los grupos sociales son categorizados por medio de sustancializaciones culturales pretramadas por matrices de desigualdad racializadas, pero también generizadas del otro. En ese espacio, los grupos convergen por medio de performatividades juveniles que adquieren modos de expresión diversos, donde se juegan cosméticas sociales, sexualidades inquietas, espacios afectivos y vinculantes,

tramas relacionales que permite suturar malestares íntimos, intraducibles por medio de una codificación lingüística.

La escuela-frontera aparece como un espacio institucional interrumpido por la pérdida de una lengua madre, por un espacio idiomático común entre extranjeros y nacionales, donde los modos relacionales y las pragmáticas de reconocimiento se traducen por escenarios de conflictividad por privilegios que enfrentan trayectorias de desigualdad de género, clase, generacionales, raciales y desembocan en espacios de bloqueo donde la violencia se articula como una de las principales formas de socialización. Sin embargo, existe un espacio común de exposición a la precariedad donde las y los grupos pueden encontrar espacios de afectividad sensible y que reposan en la traducción íntima de los malestares con las que se constituyen sus experiencias en los que los grupos advierten un deseo persistente por vivir bien.

Esas inquietudes afectivas exponen el cuerpo y sus experiencias como un espacio común, un espacio común sin lengua mientras no existan condiciones o dispositivos de proximidad que promuevan una sensibilidad común entre ellas. De alguna forma, la escuela-frontera pasa a ser uno de ellos, y en esta, los cuerpos se juegan deseos que implican directa e indirectamente a nacionales como extranjeros, y que permiten percibir que no sólo diferencias identitarias diagraman el espacio de convivencia, sino que territorios, circulaciones, trayectorias de migración tanto intra o extra nacionales.

Un mapeo de las circulaciones que cada grupo tenía al interior de la escuela nos permitió realizar una cartografía de la llegada y de las salidas de la comuna, permitiéndonos encontrar experiencias sensibles compartidas, por ejemplo, frente a lo que significa llegar a una escuela nueva, armar vínculos de amistad, converger en temáticas de interés común. Un espacio común que nos permitimos reconocer fue también el de las exclusiones y los privilegios que no podemos disfrutar, haciendo un mapeo histórico

sobre las escuelas y los cursos en los que habíamos estado. Importante fue advertir que tanto nacionales como extranjeros no habíamos estado en cursos más pequeños que de 40 estudiantes, que no conocíamos un escenario grupal de conversación más reducido. Importante fue conocer frente a todos cómo cada uno de los grupos traducía los principales conceptos con que se aborda la migración contemporánea: Migración, Reconocimiento, racismo e interculturalidad. Sorprendente que para Interculturalidad ningún grupo dijo algo, sólo para las tres anteriores. Sobre todo en un contexto donde la escuela-frontera en cuestión se definía por un proyecto educativo intercultural.

Migración:

- 1) Escapar por discriminación
- 2) Intercambio escolar
- 3) Intercambio cultural
- 4) Moverse a buscar un mejor futuro o unas aventuras nuevas
- 5) Cuando uno va a otra comuna o país
- 6) Migración por catástrofes naturales

Reconocer:

- 1) Aceptar a la persona como un ser libre, no como objeto
- 2) Reconocer nuestros derechos
- 3) Admitir algo que hiciste mal
- 4) Reconocer países de otras personas
- 5) Reconocer errores
- 6) Reconocimiento en premios
- 7) Reconocer a un bebé
- 8) Reconocer es admitir algo
- 9) Cuando nos equivocamos
- 10) Reconocer errores propios

- 11) Reconocer los derechos humanos
- 12) Reconocer un hijo
- 13) Reconocer necesidades de otros
- 14) El profe Arturo pedía respeto por el profesor presente y por él

Racismo:

- 1) Xenofobia
- 2) Comprar perros de raza
- 3) Molestar a los haitianos por su color de piel
- 4) Discriminación a las demás personas de otro origen
- 5) Transfobia!!
- 6) Homofobia
- 7) Molestar a los peruanos por su apariencia
- 8) El racismo es un concepto en lo que los blancos se creen superior al negros y es un mentira

Acercarnos a las temáticas comunes no es indagar en representaciones universales sino más bien poder aproximar experiencias radicalmente singulares propiciando un espacio de definición e intercambio de percepciones. Lo común dentro de la escuela-frontera aparece pretramado por un curriculum que no es capaz de aproximar, por el contrario, preserva como principal espacio de vinculación s una lucha por privilegios que realzan disputas por competencias o disciplinamientos. Hasta ahora, la escuela-frontera nos permite indagar en que la vida, la lucha por la vida, puede llegar a ser un espacio de definición de lo común, y en la cual, dicha vida se constituye por medio de la existencia de otros y por una responsabilidad de cohabitación entre quienes la habitan.

De la misma forma, ese espacio común es también el de las performatividades a través de las cuáles los grupos sociales construyen sus presencias al interior, y traducirlas puede ser un ejercicio analítico colectivo en cuanto cada una de ellas comporta una

determinada manera o estrategia de nombrar formas íntimas de experimentar la realidad que les constituye. Un joven señala la importancia de “vacilar” la vida, enfatizando que aquello que se pone en juego es una manera de poder desplegar un disfrute de lo que se vive, e intensificar la vida para poder “vacilarla”. La vida es una multiplicidad de formas, estrategias, saberes y experiencias que cohabitan y convergen en espacios constituyendo territorios. La escuela-frontera se convierte en un espacio donde el despliegue de la vida permite que experiencias íntimas puedan encontrar en ella un espacio vivencial. “Es en el hacer-haciendo(se) de dos conciencias subjetivas que se encuentran -como acontecimiento puntual del ser- donde debemos leer el momento expresivo particular en el que se traman los sentidos como “vivencias” y a partir de allí, hacer operar las interpretaciones” (Espoz, 2012: 156)

La vida en cuanto vivencia, como acto estético, como despliegue activo de una multiplicidad de performatividades, de diversos modos del “ser joven”, nos permitió comenzar a analizar desde sus propias estrategias performativas un territorio común. Las cartografías del “vacile”, como podríamos llamar, tenía que ver con poder mapear un estado permanente de circulación de los grupos a través del cuales vivimos, o sea, experimentamos nuestro territorio. Localizarnos, ver por dónde nos movíamos, compartir los intereses que depositábamos en cada movimiento y en cada lugar, al mismo tiempo que conversábamos de las distintas prácticas con las que habitábamos el lugar. ¿Por qué convergemos en la escuela?, ¿por qué convergemos en el centro comercial?, ¿por qué convergemos en la plaza?, ¿cómo habitábamos la escuela?, ¿cómo el centro comercial?, ¿cómo lo hacíamos en la plaza?.

La vida es un plano de convergencia entre múltiples performatividades y donde cada una porta una estrategia de “vacile” de la vida. Ahondar en una analítica de la escuela-frontera no puede ser otra cosa que implicarse en un territorio de convergencia, para poder analizar o indagar el contexto histórico y situado en el se encuentran distintas estrategias colectivas de traducción que, al mismo tiempo, construyen equipamientos subjetivos a través de los cuales los grupos se reconocen a sí mismos y a otras y otros. El

cuerpo, las sexualidades y el deseo, son espacios infra-políticos que es urgente poder seguir explorando para poder intensificar procesos de digno “vacile” de la vida, y experimentar estrategias metodológicas que permitan desatar los nudos de la violencia a través de los cuales los espacios de distancia, las fronteras identitarias, se siguen engrosando antes que disipando o fragilizando. El cuerpo, las sexualidades y el deseo son espacios íntimos que, sin embargo, portan una potencia de acción y transformación del espacio público, formas inquietas de aparición, al mismo tiempo, espacios poco sutiles de interrogación de las cuadrículas sensibles con las que se reparte de forma desigual la legitimidad de unos cuerpos con respecto a otros en la vida pública. Los cuerpos son un nuevo espacio o lugar de enunciación que advierten la potencia de un espacio común capaz de desafiar la preeminencia logo-céntrica e identitaria de las prácticas educativas y abrir una brecha insospechada de espacios sensibles de vinculación ética, estética y política, en tiempos donde el aparecer yace sobresaturado de normas de visibilidad condicionantes de, como parafrasearía uno de los jóvenes a Judith Butler, un digno “vacile” de las vidas.

DERIVAS NO-CONCLUSIVAS o RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.⁴⁰

“Tal vez la palabra, la comunicación, están podridas. Están penetradas completamente por el dinero, y no por accidente, sino por naturaleza. Es necesaria una desviación de la palabra. Crear siempre ha sido una cosa distinta que comunicar. Lo importante será tal vez crear vacuolas de no comunicación, interruptores, para escapar del control”. (Deleuze, 2009)

El proceso de investigación comprendido como experiencia de campo, y ésta, en cuanto (con)vivencia de articulación con estudiantes, profesores y funcionarios, produjo derivas y trayectorias imprevistas en el marco de la investigación propuesto al comienzo. Podríamos iniciar estas derivas no-conclusivas, planteadas como resultados de investigación, insistiendo en el carácter experimental del proceso indagatorio a través de tres dimensiones: 1) efecto del énfasis epistémico-metodológico, 2) proceso de implicación en el dispositivo institucional escuela, 3) subjetividades interseccionales y pragmáticas de reconocimiento.

Efecto del énfasis epistémico-metodológico⁴¹

La experiencia de articulación en el campo produjo la necesidad de explorar en torno a un giro ético-político de la inquietud investigativa que pudiera complejizar los enfoques investigativos descriptivos y *constatativos* protagónicos en el área de migraciones y subjetividades de lo popular. Por consiguiente, plantear una inflexión epistémica y metodológica que desarrollara una potencia de autorreflexividad capaz de comprender afirmativa y rigurosamente el desfase constitutivo entre el orden representacional del conocimiento científico y los procesos colectivos de subjetivación que operan en sus márgenes, o sea, en las prácticas micropolíticas de los grupos. De acuerdo con lo anterior, es que la reflexión metodológica resuelve preguntarse por potencias de indagación en los límites, incluso, de los paradigmas de intervención, asumiendo el

⁴⁰ Ver INCISO: (DIS)POSICIONES PARA UNA METODOLOGÍA DE LA INTENSIFICACIÓN O RESGUARDOS ÉTICO-POLÍTICOS.

⁴¹ Junto a la problematización planteada en los marcos metodológicos y epistemológicos del diseño de investigación considérese para el caso: Sobre los estudios de migración. El Giro Metodológico y las consideraciones éticas, pp. 19; Antecedentes metodológicos: Cartografía tácticas de los antecedentes sobre migración, pp. 43; Inciso: (Dis)posiciones o resguardos ético-políticos, pp. 59.

desafío de las investigaciones previas en el campo de la educación y la migración. Estos desafíos señalan la necesidad de poder explorar en el campo de los afectos las relaciones de interacción poniendo en juego, al interior de las prácticas y los discursos de integración, los nuevos racismos y las violencias por privilegios que acontecen como efectos de poder en los discursos Interculturales que planteo con Mayúsculas⁴², así también en las pragmáticas de reconocimiento que a nivel micro-político van interrogando las nuevas posibilidades de socialización, coalición y encuentro, o comunidades educativas por venir, entre trayectorias radicalmente singulares (profesores precarizados, estudiantes jóvenes chilenos, estudiantes jóvenes haitianos, hombres, mujeres y lgtbi) en un mismo escenario de frontera: la escuela.

De acuerdo con el objetivo general, confirmo la urgencia de poner en práctica investigativa un giro ético-político más allá del histórico giro subjetivo de las ciencias sociales (Sarlo, 2012), tratando de avanzar en la realización de investigaciones de los procesos colectivos de subjetivación con las cuales se construyen las percepciones e interrogan persistentemente los marcos de reconocimiento de las “identidades”, siendo cautos con intervenir agudizando las vulnerabilidades, precariedades y asimetrías que yacen enquistadas tanto en los territorios, como en las relaciones institucionales entre universidades y escuelas. Por lo tanto, en cuanto resultado de investigación y atendiendo a la deriva epistémica-política de la investigación concluyo que las migraciones en el territorio micropolítico empujan a una perspectiva de abordaje centrado en las transversalidades entre los “sujetos” con los cuales se acostumbra a trabajar en Ciencias Sociales, señalando el campo de interacción entre diferencias, como una dimensión en la que se difuminan las delimitaciones representacionales con las cuales se les categoriza

⁴² Véase pp. 96, 97, 121, 133, 142, 155. Con esto referiré a la preeminencia del organizador social de “raza” o a la univocidad racializada del discurso de la interculturalidad, por consiguiente, a la miopía que existe al momento de referirse a ella respecto a otras intersecciones de poder como las referidas a las sexualidades, al género, y para esta investigación con énfasis, a la noción de (tecno)clase. Miopía o impasse que al no desarrollar una sensibilidad crítica en torno a los privilegios sociales que se desprenden de cada organizador social llega a convertirse en un factor de agudización de prácticas micro-fascistas que no necesariamente pueden ser atendidas y vueltas inteligibles desde un enfoque ideológico anti-racista, sino de una práctica de indagación sensible y afectiva sostenida en la noción de un “currículum vivo” y una “comunidad educativa por venir”.

como identidades culturales, y en cambio, se hacen evidentes ambigüedades y contradicciones cotidianas que obligan a enfatizar un análisis antes que en la categorización grupal: 1) en las situaciones colectivas, 2) en las potencias estéticas de la metodologías de investigación⁴³ y 3) en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales con que se establecen relaciones e intercambios entre sí a nivel situado.

Con transversalidad refiero también a las exigencias contextuales con que las inquietudes subjetivas de los grupos accionan y despliegan sus formas de vida actualmente, con una sensibilidad muy fuerte hacia la interseccionalidad del poder que les cruza, y a las heterogéneas y múltiples pragmáticas de resistencia que frente a cada uno de los organizadores sociales (sexo-género, clase, procedencia/cultura/racialización, generación, diversidad funcional) y sus efectos de discriminación y violencia, establecen. En otras palabras, investigación de las transversalidades o de las estrategias de poder que particularmente los grupos despliegan para encontrarse.

Sin duda, aunque la teorización en torno a la noción de interseccionalidad es prominente, durante el último tiempo, surge la necesidad de profundizar en estrategias y experiencias de aplicabilidad metodológicas y epistémicas para su desarrollo. Esto, sobre todo, cuando comprendemos que el análisis de los modos de percepción y las configuraciones de los marcos de reconocimiento de las identidades lo evidencian en la medida que las subjetividades contemporáneas de lo popular y los dispositivos institucionales en que estas se desenvuelven advierten una crisis constitutiva con graves efectos en el plano de la sociabilidad: micro-fascismos, nuevos racismos, indiferencia, aislamiento, pánico moral, miedo, entre otros.

Procesos de implicación en el dispositivo institucional escuela.

⁴³ Véase pp. 54. Referimos a la capacidad de las metodologías de implicarse en los territorios permitiéndose construir situaciones y vivencias colectivas que puedan intensificar los procesos relacionales existentes, y habilitar sensibilidades empáticas que permitan interrogar la distribución y la cuadrícula de poder al interior de los grupos.

El proceso de implicación al que hago referencia consistió en incorporarme a la vivencia cotidiana de la escuela desde mi experiencia de profesor. También experimentando con la puesta en juego de una práctica educativa para la filosofía en los límites de su inscripción curricular, en la asignatura de Cultura, y en la condición imposible de la tecnología pedagógica nuclear: la planificación de clases. Refiero con esto a una vivencia fronteriza entre mi condición de investigador y la práctica docente que realicé, la cual me permití proponer en la investigación a través de la noción de escuela-frontera, así también como de investigador-educador. Concepto de frontera que al incorporarla al análisis de la institución bajo la noción de escuela-frontera excedió las significaciones tradicionales, buscando explorar en las prácticas al interior de ella, el espacio de la escuela como un espacio de convergencia, tránsito, circulación, intercambios y encuentros entre territorios subjetivos o grupos sociales heterogéneos que se las ven de cara todos los días con la crisis de un modelo escolar, pese al cual persisten y hacen insistir un deseo de convivencia, un deseo de estar ahí.

El deseo de estar es planteado como potencia en cuanto todas y todos quienes asisten a la escuela plantean un interés, y como tal, una posibilidad que interroga cotidianamente los límites de la escuela a la que van. En cada una de ellas se evidencian modos distintos de mirar y sentir la escuela, y con ellas, estrategias existenciales no escolares que arrastran desde sus destinos de origen, de sus barrios y países, del afuera de la escuela al interior de ella, imágenes nuevas que la perturban en la medida que también la construyen, componen, inquietan: la mantienen viva.

Dentro de esta consideración de la escuela-frontera, propongo al investigador-educador como lugar o posición de implicación investigativa que, de alguna manera, adquiere forma en lo que remití como ojo-táctil o sensibilidad metodológica háptica⁴⁴ frente a los procesos e intensidades de una mutación subjetiva o antropológica que ya no caben en un modelo escolar tradicional de institución.

⁴⁴ Véase Nota al pie 33, pp. 116.

Como investigador-educador pude advertir los diversos diagnósticos que cada uno de los territorios subjetivos, o grupos sociales, mantiene respecto a la condición de la escuela que viven cotidianamente. Es evidente un sentimiento compartido de desborde que al interior de la escuela se percibe más allá de los conceptos de estudiante, de escuela, de docente, de dirección, e incluso, de escuela tradicionales, viéndose completamente sobrepasados por la realidad social, cultural, económica y política que expresan cotidianamente y performativamente los estudiantes. A nivel general, se expresan modos de vivir, sentir y relacionarse que transversalmente exceden lo que puede la escuela como institución modelo, en concordancia con su estructura eminentemente disciplinar, no obstante, le atraviesa un deseo que pese a las muestras de inconformidad, las experiencias negativas o conflictivas al interior sigue alimentando la persistencia de los diversos grupos por convivir en ella, dejando a la vista móviles afectivos y de cuidado suspendidos por una condición de exposición a la precariedad que, desde distintos niveles, permiten situar el contexto de las escuelas con alta migración haitiana en contextos periféricos y populares.

En primer lugar, se releva en profesores y funcionarios institucionales una compatibilidad afectiva con las y los jóvenes al interior, señalando en esta conexión una potencia energética indescriptible para ellos, la cual les permite afrontar diariamente la hostilidad laboral. También enfatizan en prácticas de organización estratégicas en los bordes de las dinámicas disciplinares y normativas para mantener el deseo de convivencia, señalando una profunda confianza en la capacidad sensible e intelectual de las y los jóvenes. Esta última no demuestra ser comprendida bajo la standarización cognitiva de los estudiantes en los niveles de manejo de contenidos, sino en la admiración de las disposiciones socio-afectivas con las que enseñan a superar las difíciles condiciones sociales de las cuales provienen.

A nivel de los jóvenes, existe una horizontalidad de facto entre mujeres, hombres y corporalidades no-heterosexuales dadas por una cultura de la persistencia y una afinidad deseante (musical, vivencial, existencial) que, en la misma composición de los

agenciamientos colectivos, tiende a desafiar la matriz ideológica del estudiante modelo, comprendiendo con ello, una fuerza de perturbación explorada vivencialmente entre el interior y el afuera de la escuela por los jóvenes que altera el perfil sexo-genérico, de clase, cultural/racial hegemónico del estudiante modelo⁴⁵ con que se reifica la institución disciplinar bajo un discurso multi-intercultural. Es así como entonces, a la escuela modelo en su crisis se le va escapando una dimensión afectiva y micro-política, de agenciamientos colectivos, que van a traducirse principalmente en performatividades del estar-en-común, o sea, en modos de ser y estar, en modos de aparecer, de mostrarse, en estéticas de la presencia, las cuales van a inclinarse diferencialmente por modos de vestir, modos de hablar, inteligencias de torsión y reinención del lenguaje, incomodidades corporales afines a sexualidades inquietas y a reinenciones del género que exceden el perfil normativo de la escuela. La mayoría de estas manifestaciones se plantean ancladas a prácticas sociales no escolares que, sin embargo, abarrotan la escuela de experiencias, vivencias y estrategias de vida desenvueltas como interrogantes a sus propios márgenes. Estas potencias de interrogación no escolares que yacen a la espera de hacerse escuelas (Duschatzky & Sztulwark, 2011) habitan dentro del marco limitado de la escuela modelo a través de: 1) una nostalgia por la escuela pasada, 2) por la reificación de un deseo de escuela disciplinante, o 3) por una inquietante imagen de una escuela por venir que denominan comunidad educativa⁴⁶.

Quiero señalar aquí la importancia de ahondar desde esta dimensión performativa el análisis interseccional, planteando una perspectiva trans-feminista en lo que denomino como tecno-clase⁴⁷, lo cual me permitió replantear lecturas y problematizaciones en torno a la dimensión deseante de las nuevas economías cognitivas del capitalismo contemporáneo y de sus prolongaciones a lo educativo, como también a las nuevas

⁴⁵ Ser choro, ser punk, no estar ni ahí y tener derecho a estarlo, querer verse bien, vestirse bien o “tapizarse”, verse “bonita”, desear estar conectado al mundo mediante el celular, “andar piola” sin problemas, tener dinero para la familia, poder comprar lo que quiera, componer una pareja no tradicional, entre otras cosas.

⁴⁶ Véase La Comunidad Educativa, pp. 107.

⁴⁷ Véase pp. 144, 145, 152, 153, 154, 155, 161, 168.

ficciones identitarias a través de las que distintas formas de vida son capaces de reinventar un nosotr@s.

Para reflejar el estado de impotencia de la escuela frente a la realidad social que le es contingente, se apunta a la idea de un *currículum muerto*, el que incluso agoniza y es mantenido en dicha condición pese a las reformulaciones y actualizaciones educativas realizadas en el ámbito de los enfoques integrativos de la multi / inter – culturalidad. *Currículum muerto* que, en función de las complejas realidades territoriales, no es capaz de desarrollar algo así como una sensibilidad educativa con las inquietudes no escolares que habitan y atraviesan al interior de la escuela (la memoria territorial que comparten estudiantes de barrios distintos, las autobiografías o trayectorias de la migración interurbana, interregional y transnacional; las expectativas sociales y las frustraciones respecto al hiperrealismo de los territorios populares; las prácticas urbanas que desarrollan para habitar sus barrios amenazados transversalmente por el mercado del riesgo, la muerte, la cárcel y el delito; los conocimientos vivenciales que tienen y las formas de entender y traducir el mundo).

En el caso de la escuela con alta cantidad de estudiantes de otras procedencias, se suma el repliegue del español como lengua madre, por lo tanto, la crisis del núcleo alfabético con que la institución moderna sostiene su propio fundamento (“la letra con sangre entra”), permitiéndose en dicho caso, plantear estrategias educativas que perfilen, antes que la reproducción de nuevas divisiones al interior de los grupos estudiantiles, “*discriminaciones positivas y proteccionismos inadecuados*”⁴⁸, nuevas prácticas educativas orientadas a la sensibilización empática con las experiencias diferenciales de exposición a las violencias. Como también al placer y al deseo que ponen en juego los grupos al interior de ella y que expresan en la vida juvenil a nivel afectivo. Referiré con sensibilidad a una inteligencia pos-alfabética de vinculación, a acciones que intensifiquen la fuerza de interrogación colectiva de los privilegios de poder con que se

⁴⁸ Discriminaciones positivas y proteccionismos inadecuados” : la intolerancia aprendida, pp. 130

organiza la institución a nivel discursivo, como a nivel real⁴⁹, y que incorporen espacios de comunicación activos de expresión y comunicación entre ellos.

Este impasse constituye una de las principales derivas exploratorias de esta investigación, en cuanto la preservación de un *curriculum muerto* bajo una semántica actualizada a nivel discursivo conforme al de la multi-interculturalidad, aunque incorpore o pretenda disputar a nivel ideológico un nuevo esquema representacional de las relaciones interpersonales entre las diversidades, puede llegar a producir una agudización de las prácticas violentas que discursivamente dice contrarrestar si no yace abierto y sensible a las vivencias singulares de las y los grupos, por lo tanto, a las determinaciones donde intersectan privilegios sea de género, de clase, raciales o culturales y generacionales.

El plano de lo real al que hago referencia está compuesto por dinámicas sociales y culturales en permanente proceso de transformación y donde las experiencias de intersección se imbrican, muchas veces sin responder a una estructura simbólica y representacional fija sino a privilegios de poder ambiguos y contradictorios que se entrecruzan, y que en el contexto de la escuela-frontera, varían en función de los niveles diferenciales de exposición a la precariedad social que tenga cada grupo social⁵⁰. Con esto refiero entonces, a la necesidad de un curriculum vivo o sensible, que avance en la conformación de una comunidad educativa en cuanto fuerza de interrogación persistente, novedosa y creativa de los impasses subjetivos, afectivos y micropolíticos entre el discurso institucional y el enfoque curricular, abierto a las conformaciones subjetivas e identitarias frágiles, inquietas y precarias, con las cuales cada grupo social afronta, subvierte, comprende y habita la precariedad social.

⁴⁹ Véase La escuela tradicional y la escuela de hoy: “el curriculum muerto”, pp. 84

⁵⁰ Nótese importante considerar, por ejemplo, que el racismo entre chilenos y haitianos se observa agudizado principalmente entre mujeres, caso en el cual las mujeres chilenas reclaman por los privilegios que observan se les entrega “principalmente” a las extranjeras argumentando la histórica condición de marginación que tienen que vivir por el sólo hecho de ser mujeres frente a los hombres. Considérese también, por ejemplo, las reproducciones de un racismo diferencial, principalmente de género, que opera a nivel institucional y que discrimina a mujeres chilenas por estar “masculinizadas”, no obstante protege del “maleo” que significan los chilenos, principalmente a la mujer haitiana, por llevar consigo una “esencia femenina” que habría perdido la estudiante modelo.

Subjetividades interseccionales y pragmáticas del reconocimiento.

El impasse entre la dimensión discursiva de la integración de la interculturalidad (con mayúscula) y las perturbaciones e inquietudes afectivas, micropolíticas y subjetivas que plantean las y los grupos a la matriz hegemónica de la escuela y del estudiante modelo, agudizan los conflictos que ya mantienen estudiantes y profesores con las ruinas de la escuela modelo a través de prácticas micro-fascistas, de hostilidad social y nuevos racismos. Este impasse torna evidente que existe la necesidad de un enfoque intercultural que rebase la racionalidad técnico-instrumental que aboga por gestionar y administrar la crisis de un modelo educativo bajo una semántica de la diversidad y que, pese a ello, preserve la hegemonía de los discursos identitarios esencialistas o culturalistas al interior de sus programas educativos.

Ruinas de la escuela modelo que en el contexto de un desbocamiento permanente de la convivencia escolar, explota bajo la forma de conflictos en torno a privilegios, haciendo retornar reminiscencias identitaristas como nuevas ortopedias normalizantes de las viejas asimetrías de género, de clase, raciales y generacionales transversalmente, neutralizando la capacidad que manifiestan las nuevas performatividades de la diferencia para construir nuevas posibilidades de nombrar, afrontar y superar la incertidumbre y la frustración que plantea la escuela-frontera. En otras palabras, un enfoque intercultural que preserve una matriz identitaria bajo una semántica de las diversidades, en un contexto como el de la escuela-frontera (pública, periférica, migrante) tiende a reificar la escuela tradicional para suturar la permanente exposición abismal que mantienen los grupos con respecto al desborde de la relación educativa, a las normativas de convivencia, en cuanto preserve un soporte de privilegios intacto como matriz de reconocibilidad, como único marco posible para la traducción de las inquietudes que plantean las respectivas diferencias que allí convergen.

La tecnología neoliberal del discurso multi-intercultural, o interculturalidad con mayúscula, sutura con una lengua identitaria los espacios de lo común, las coaliciones, las empatías y sensibilidades compartidas entre diferencias que están en permanente mutación, encuentro e intercambio, fundiéndose mutuamente en los barrios, en esos espacios trans-nacionales con potencia posnacional y posidentitaria como las escuelas-frontera, reduciendo unidireccionalmente la polifonía de las formas de crear escuela en binomios duales “más tolerantes” entre sí (*“por convención, no por convicción”*), bajo un reacomodo de un principio de autenticidad que no soporta el carácter ficticio, material y sensible que evidencian las y los jóvenes.

Gran parte de las suturas a la interculturalidad con minúscula (abierta a lo común, a los grupos de afinidad y coalición de intereses) son ejercidas por la Interculturalidad con mayúscula, y se expresan mediante prácticas microfascistas y percepciones hostiles del otro organizadas en función de choques por privilegios identitarios antes que por sensibilidades comunes en torno a las diferencias. Las suturas a las que refiero posicionan como actores protagónicos del conflicto nuclear de la escuela-frontera principalmente a haitianos y chilenos, con graves agudizaciones de la conflictividad entre mujeres chilenas y haitianas, y a chilenos con una tecno-clase más arriesgada, *más chora*, con jóvenes chilenos que no la viven de igual manera⁵¹. Se evidencia que estas

⁵¹ Es importante identificar estas nuevas configuraciones del poder a nivel micropolítico en las escuelas, por ejemplo, por la multiposicionalidad del poder que ejercen ciertos grupos y por la fragilidad de los privilegios que buscan mantener sobre otros y otros. Es interesante identificar cómo hombres gays y mujeres jóvenes chilenas han consolidado alianzas que les han permitido ejercer un poder de cuidado entre ellos, de respecto y acción frente a las masculinidades tradicionales de la escuela y a un patriarcado institucional consolidado. Sin embargo, serán quienes ejercen también alto grado de discriminaciones y racismos que tienden a subalternizar a las juventudes migrantes, sobre todo a las mujeres extranjeras, devolviéndoseles contra ellas y ellos, una respuesta heteronormativa institucional que agudizará las tensiones entre ellos en una lucha evidente por privilegios. La heteronormatividad institucional coexiste con el anti-racismo institucional y discursivo de las escuelas, y responde a la culturización ético-religiosa con que se asimila al migrante haitiano en las escuelas en el contexto de la crisis de la escuela modelo, donde se diagnostica que el extranjero es “maleado” por el chileno, asimilando a sus prácticas disponibilidades violentas e indisciplinarias que caracterizarían a este cuerpo “andrógeno”, donde la joven y el joven chileno se indistinguen bajo una performatividad corporal pretramada por una codificación violenta, a diferencia de la y el haitiano que sí representaría la matriz binaria coherente al perfil de estudiante modelo. Los casos entre jóvenes chilenos estallan por todos lados, y donde incluso jóvenes con conciencia de una práctica anti-racista son quienes ejercen discriminaciones y prácticas de intolerancia contra jóvenes gays.

son producidas como efectos de la conservación de un sustrato curricular desfasado respecto a las nuevas transformaciones societales y la puesta en juego de nuevos deseos e inquietudes de parte de estudiantes y profesores, empezando si quiera por los regímenes de competitividad que sigue poniendo en juego la escuela en términos evaluativos, anclados aún a discursos de movilidad social instituidos sobre procesos de continuidad de estudios, los cuales, por el contrario, en la investigación se advierte que en los contextos populares no amasan más que frustraciones e impotencias, tanto para chilenos como para jóvenes haitianos, peruanos y colombianos.

Los choques por privilegios que remiten a hechos de evidente hostilidad racial surgen reificando las viejas estructuras de la escuela tradicional, como también identitarias nacionalistas, como se evidencia entre los mismos jóvenes chilenos que insistirán en que el régimen disciplinar se cumpla sobre sus compañeros haitianos, a quienes hostigan permanentemente para exigirles *“buen comportamiento”* y que *“no sean flojos”*. De igual forma, los estados de tensión son permanentes tanto en aulas como en recreos, estableciendo discusiones con profesores para que *“hagan cumplir el reglamento”* y no actúen de forma *“privilegiada”* con unos y no con otros. Práctica que de acuerdo con lo investigado es percibido como factor fundamental de violencia racista entre los estudiantes de distintas nacionalidades.

De acuerdo con lo anterior, el régimen de la escuela modelo persiste cuando los privilegios y las empatías de interdependencia no son abordadas de forma rigurosa, y cuando los avances que plantean flexibilidades transversales y nuevas competencias son puestas en cuestión con tal de *equilibrar los privilegios hacia arriba*, por lo tanto, en función de la exigencia de mayor disciplinamiento, standarización del aprendizaje por contenidos, verticalidad relacional y asimetrías anchas, tanto entre estudiantes como entre profesores y funcionarios.

En función de lo anterior, es importante advertir cómo junto a la implementación del enfoque multi-intercultural crecen también las desavenencias, incluso entre profesores de áreas vinculadas a pueblos indígenas, con la nueva comprensión de la interrelación

cultural con jóvenes y familias migrantes, en cuanto en torno a sus percepciones “lo cultural” está sujeto principalmente a la racialización positiva del cuerpo de otro, y donde “lo nacional” debe seguir privilegiándose por sobre “el extranjero”, muchas veces reproduciendo paradójicamente el discurso de los pueblos originarios contrario a la asimilación estatal-nacional de sus reivindicaciones.

La conservación de la ruina de la escuela modelo tanto en el ámbito de la estructura institucional disciplinaria y normativa, como en el soporte discursivo de las nuevas actualizaciones integrativas multi/interculturales, por medio de la preservación de una matriz de reconocimiento del otro sostenida en la racialización biológica o cultural de la diferencia bajo el régimen de lo nacional, son pieza clave de un carácter agónico del curriculum que, citando a Rolnik (2016), incluso adquiriría un carácter zombie. Refiriendo con esto, a una fuerza antropofágica del mismo curriculum que, al no desarrollar cierta sensibilidad vibratoria con las estrategias vinculantes de los grupos, o pragmáticas de reconocimiento; con sus experiencias interseccionales de convergencia y coalición; sus empatías y con las sensibilidades compartidas respecto a sus vivencias y trayectorias, tenderían antes que a vitalizar los cuerpos que la transitan, a atenuar sus potencias inventivas, y por consiguiente, inmovilizar, hostilizar, agredir, aplastar, aislar, antes que todo, a desafectar a jóvenes y adultos de sus respectivas presencias y diferencias, *sus performatividades de aparición*, como de las posibilidades que estas conllevan para cada otro en lo que respecta al propio deseo de con-vivencia que cada uno sigue demostrando por la escuela. Como, por ejemplo, por medio de la captura moral que se hace del “tapizarse”, o del “ponerse bonita”, con que emerge el “maleo” como un dispositivo de discriminación racial que diferencia al chileno del extranjero, y a su vez, al buen extranjero del malo, organizando por medio de un operador de clase, un organizador social de género para legitimar la reificación del “buen estudiante modelo” sobre una categoría heteronormativa (“la señorita y esforzada extranjera” que vuelve a esperar el modelo de estudiante tradicional frente a la “vaquera chilena” que al

“malearse” se indistingue con la masculinidad desafiante e irracional del “tapizado chileno/extranjero” volviéndose el cuerpo portador del mal)

Un curriculum vivo y una comunidad educativa por venir, plantea una mirada aguda y crítica de forma transversal en torno a las complejas y singulares inquietudes subjetivas de profesores y estudiantes, permitiéndose desasirse de marcos de reconocimiento que planteen exclusiones y hostilidades en base a figuraciones en torno a las diferencias condicionadas a matrices identitarias fijas o inmóviles, poniendo muchísimo énfasis en el soporte culturalista con que las diferencias son propuestas como las nuevas identidades en el contexto del capitalismo multi-intercultural actual. Con esto quisiera plantear, que la experiencia relatada por estudiantes y vivenciada por mí como investigador-educador, en el despliegue de algunas didácticas pedagógicas⁵² transversales para el abordaje de los procesos de producción de diferencias, hacen notar inmediatamente las potencias que puede llegar a tener el compartir espacios comunes, pensar y compartir las narrativas de la otra y del otro, establecer nuevas formas de contacto, permitiéndonos colectivamente aprehender lo común como un espacio de diferencias cotidianas, y no necesariamente como espacios de amenaza como las que puede desprenderse de una consideración identitaria tradicional.

Por último, quisiera plantear la importancia de afirmar las pragmáticas del reconocimiento como potencias afirmativas de las transformaciones, desplazamientos, variaciones y mutaciones subjetivas que exploran y vivencian los cuerpos en los distintos territorios de manera diferencial, carácter plástico inherente a los flujos migratorios, y que no caben en formas de reducción binaria nacional/extranjero, víctima de racismo/victimario de racismo. Así como el racismo no puede ser considerado uno, y tampoco puede estar desprendido del contexto situado histórica y territorialmente en el que se inscribe, si no antes bien, en la producción variable de asimetrías conflictivas que intersectan organizadores de poder diferenciales. Vale decir, urge explorar el cambio de las subjetividades interseccionales desde enfoques críticos y metodológicos abiertos a

⁵² Véase anexo, pp. 195. Planificación de sesiones.

intercambiar experiencias y vivencias situadas que permitan alterar las configuraciones tradicionales de la escuela modelo y la muerte del curriculum, y tender a expandir hacia afuera, antes que retornar hacia adentro, los límites de la educación posible en nuestras escuelas. Así como nuestros barrios, también las escuelas, se han convertido en espacios de intercambio trans-nacionales que conllevan potencias transformacionales posnacionales y post-identitarias, en las que la exploración activa y protagónica de los estudiantes con respecto a sus deseos de con-vivencia, al deseo de ir y estar con otros haciendo escuela, se torna una responsabilidad compartida socialmente.

Bibliografía.

Arendt, Hanna. (1977) *The Crisis in Education*, de *Between Past and Future* (1959), Londres, Penguin Books.

Arendt, Hanna (2009) *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Araiza, A. (2012). De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista. En Liévano, M. & Duque, M. (Comps.), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos* (163-191). Monterrey: Ediciones UANL. Colección Tendencias.

Aravena Reyes, Andrea, & Alt Álvarez, Carolina (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Ultima década*, 20(36), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>

Aravena R, Andrea, & Baeza R, Manuel Antonio (2010). Jóvenes chilenos y construcción socioimaginaria del Ser-Otro Mujer. *Ultima década*, 18(32), 159-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100009>

Balibar, Etienne (1991) ¿Existe un neorracismo?. En Balibar, E., & Wallerstein, I., *Raza, nación y clase*. IEPALA. Madrid, España.

Beasley-Murray, Jon (2008) El afecto y la poshegemonía, en *Estudios* N°16, v. 31, pp. 41 – 69.

Benhabib, Seyla (2005) *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa. Barcelona, España.

Bifo Berardi, Franco (2007) *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. - 1a ed. - Tinta Limón, Buenos Aires.

Bifo Berardi, Franco (2016) *Necro-capitalismo y sensibilidad*. En “La Tiranía del Sentido Común. La reconversión neoliberal de México” de Irmgard Emmelhainz. ISBN 978-607-96715-8-7. Continente Negro. México.

Brah, Avtar (2011) *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión. Traficantes de sueño*. Madrid, España.

Braidotti, Rossi (2000) *Sujetos Nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós. Argentina.

Beltrán, Elena (2008) “Justicia, democracia y ciudadanía: las vías hacia la igualdad”. En: Beltrán, Elena y Maquieira, Virginia: *Feminismo. Debates teóricos contemporáneos*, Págs. 191-228, Alianza, Madrid.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Fontamara. México.

Bravo, Ricardo (2012) *Inmigrantes en la escuela chilena ciertas representaciones para ciertas políticas en educación*, en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, ISSN 0718-5480, Vol. 6, Nº. 1, 2012, págs. 39-52, extraído en enero 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4266684>.

Butler, Judith (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Butler, Judith (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*.

Butler, Judith (2009) *¿Quién le canta al Estado-Nación?. Lenguaje, política, pertenencia*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Canales, Manuel (2006), *Metodologías de Investigación social*, LOM, Santiago

Cano, Verónica, & Soffia, Magdalena. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15(61), 129-167. Recuperado en 04 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300007&lng=es&tlng=es.

Cerda, Ana María; Assaél, Jenny; Ceballos, Florencio; Sepúlveda, Rodrigo (2000) *Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad?*. Lom. Santiago de Chile.

Corona Berkin, Sarah & Kaltmeier, Olaf (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Ed. Gedisa. México.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1978) *Kafka. Por una literatura menor*. Ediciones Era. México.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2004) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. PRE-TEXTOS. Valencia, España.

Deleuze, Gilles (2016) Francis Bacon. La lógica de la sensación [en línea] extraído en junio 2016 de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/bertha_arizpe/wp-content/uploads/2016/08/Bacon.pdf

De Lauretis, Teresa (2016) La tecnología del género. [en línea] extraído en junio del 2016 de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf

Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia. (2007) *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia & Sztulwark, Diego (2011) *Imágenes de lo no escolar. En las escuela y más allá*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Duschatzky, Silvia (2014) Veo veo... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia, *Revista CS*, núm. 11, enero-junio, 2013, pp. 343-366, Universidad ICESI, Cali, Colombia.

Espoz Dalmazo, María Belén (2012) Acontecimiento, alteridad y vivencia: una propuesta de indagación materialista y una política “responsable” para la investigación – intervención, en *Actual Marx*, N°12, Lom.

Flores, Valeria (2014) Desmontar la lengua del mandato, criar la lengua del desacato. [en línea] extraído en junio 2016 de <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2015/06/FINAL.pdf>.

Foucault, Michel (1994) Una introducción a la vida no fascista. Extraído de Anti-Edipus. Capitalism and Schizophrenia, traducción del francés al inglés realizada por Robert Hurley, Mark Seem y Helen R. Lane, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983, pp. 11-4. Este prefacio fue escrito por Foucault directamente en inglés.

Foucault, Michel (1995) Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós. España.

Foucault, Michel (1999) Estrategias de Poder. Volumen II. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.- 1a, ed.- Siglo XXI, Editores Argentina, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, Michel (2014) Historia de la Sexualidad, 1: La voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fraser, Nancy (2017) El fin del neoliberalismo progresista, en RedSeca Revista de Actualidad Política, Social y Cultural, obtenido en junio de 2017 de <http://www.redseca.cl/el-fin-del-neoliberalismo-progresista/>

Gaytan Cuesta, Andrea (2015) “Mujeres cruzando Fronteras: La feminización de las migraciones y la incorporación de la teoría de género a las teorías Migratorias”. Extraído en septiembre 2015 de : https://www.academia.edu/191764/Mujeres_Cruzando_Fronteras_La_Feminizaci%C3%B3n_de_las_Migraciones_y_la_Incorporaci%C3%B3n_de_la_Teor%C3%ADa_de_G%C3%A9nero_a_las_Teor%C3%ADas_Migratorias

Garcia Canclini, Nestor (1995) Glocalize; lo local globalizado. En Consumidores y ciudadanos. Grijalbo. México.

Grimson, Alejandro (2004) Fronteras, naciones y región. [en línea] Extraído en abril 2017 de http://www.ibase.br/userimages/alejandro_grimson_esp.pdf.

Gringberg, Silvia (2006) Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento, en Revista Argentina de Sociología Año 4, N°6, — ISSN 1667-9261, pp. 67-87, Argentina.

Guattari, Félix (1996) Caosmosis. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Guattari, Félix (2004) Plan sobre el Planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares. Traficantes de sueños. Madrid, España.

Guber, Rosana (2001), *Etnografía, Método, campo y reflexividad*. Norma. Buenos Aires.

Haraway, Donna (1984) *Manifiesto Ciborg*. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado. [en línea] Extraído en junio 2017 de https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf

Haraway, Donna (1995) *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*.

Haraway, Donna (1999) *Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles*, en *Política y Sociedad*, 30, pp. 121-163, Madrid.

Kaminsky, Gregorio (1990) *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Lugar editorial. Buenos Aires, Argentina.

Karmy, R. (2009). *Aporías de la gubernamentalidad. Elementos para una genealogía “teológica” de la subjetividad en el pensamiento de Michel Foucault*. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 193-223. Recuperado el 5 de junio de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Larraín, Jorge (2001) *Identidad Chilena*, LOM, Santiago de Chile.

López Petit, Santiago (2009) *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*. *Traficantes de sueños*. Madrid, España.

Lorey, Isabell (2016) *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. *Traficantes de sueños*. Madrid, España.

Lopez Louro, Guacira (1999) *Pedagogías de la sexualidad.*, En “*O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*” compilado por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Ed auténtica, 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

Mala, Marta (2004) *Prólogo y Edición*. En *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, editado por Marta Malo. *Traficantes de sueños*. Madrid, España

Mezzadra, Sandro (2005) *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. *Traficantes de sueños*, España.

Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (2008) *Cuerpos y sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Editorial Paidós. Buenos Aires

Nervi Haltenhoff, María Loreto (2004) *Los Saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Pavez-Soto, Iskra. (2010). “Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio”, *Revista Enfoques*, Vol. 8, núm. 12, pp.27-51, Índice: SCIELO, en http://www.politicaygobierno.cl/documentos/enfoques/12/art_Iskra_Pavez.pdf.

Pavez-Soto, Iskra (2011) *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile (Tesis doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña.

Penchaszadeh, Ana Paula (2012) *Migraciones y derechos políticos: ¿democratización y extensión de ciudadanía o nuevas formas de la extranjerización en democracia?.*, En *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos / Susana Novick ; dirigido por Susana Novick. - 1a ed. – Buenos Aires*.

Penchaszadeh, Ana Paula; Courtis, Corina (2016) *Sujetos políticos migrantes y el dilema de la naturalización. ¿Variaciones posnacionales?* Colombia Internacional, núm. 88, septiembre-diciembre, pp. 159-182 Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

Pérez Cosgaya, T. (2008), “Fronteras imaginarias en América Latina. La experiencia migratoria de haitianos en Chile”. *Rumbos*, año III(3), 69–82.

Platero, Raquel (Lucas) (2012) *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas Contemporáneos. Ediciones Bellaterra. España.

Platero, Raquel (Lucas) (2013) *Marañas con distintos acentos: Género y sexualidad en la perspectiva interseccional*. Entrevista Con Raquel (Lucas) Platero., En *Encrucijadas*, Revista crítica de Ciencias Sociales, No 5, pp. 44-52

Platero, Raquel (Lucas) (2014) *Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad.*, En *Quaderns de psicologia*, vol. 16, No 1, 55-72., ISSN: 0211-3481.

Preciado, Beatriz (2002) *Manifiesto contrasexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Ed. Opera Prima: Pensamiento. Madrid, España.

Preciado, Beatriz (2009) *Transfeminismo y micropolíticas del género en la era farmacopornográfica.*, En *Artecontexto*, N° 21, Madrid.

PRIEM & FUSUPO (2016) Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Universidad Alberto Hurtado y Fundación para la Superación de la Pobreza. Santiago de Chile.

Quijano, Anibal (2009) Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, el 4 de Septiembre de 2009 [en línea] extraído en junio 2016 de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>.

Ranciere, Jacques (2003) El Maestro Ignorante. Editorial Laertes. Barcelona.

Ranciere, Jacques (2009) El reparto de lo sensible. Estética y política. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

Reguillo, Rossana (2007). Condensaciones y desplazamientos: Las políticas del miedo en los cuerpos contemporáneos. E-misférica, 4(2). Recuperado de http://hemisphericinstitute.org/journal/4.2/eng/en42_pf_reguillo.html.

Rich, Adrienne (1984) Apuntes para una política de la ubicación. En Otramente, lectura y escritura feministas / coord. por Marina Fe, 1999, ISBN 968-16-5528-1, págs. 31-51

Reguillo, Rossana (2007b) Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto. Grupo editorial Norma. Colombia.

Rojas Pedemonte, Nicolás, Amode, Nassila, & Vásquez Rencoret, Jorge. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis (Santiago)*, 14(42), 217-245. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>

Rolnik, Suely & Guattari, Félix (2013) Micropolítica. Cartografías del deseo. Tinta Limón. Buenos Aires, Argentina.

Rolnik, Suely (2006) Geopolítica del chuleo. [en línea] Extraído en junio del 2016 de <http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/es>.

Rolnik, Suely (2015) "Micropolíticas del pensamiento. Sugerencias a quienes intentan burlar el inconsciente colonial". Conferencia realizada en el marco del encuentro “Descolonizar el museo” del MACBA. [en línea] Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=V73MNOobBU>

Rolnik, Suely (2016) Antropofagia Zombie, [en línea] extraído el 20 de mayo del 2016 de: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Antropozombie.pdf>

Sarlo, Beatriz (2012) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Sassen, Saskia (2003) *Contradeografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos fronterizos. Traficantes de Sueños.* Madrid.

Sassen, Saskia. 2014. La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera. Extraído de: http://www.macba.cat/PDFs/saskia_sassen_manolo_laguillo_cas.pdf en enero 2014.

Schvarstein, Leonardo. (1999) *La mediación escolar en contexto.* Ed. Paidós, Buenos aires, Argentina.

Segato, Rita (2004), “Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales”, Serie antropológica, Brasilia.

Segato, Rita Laura. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Sociedade e Estado*, 29(2), 341-371. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200003>

Segato, Rita Laura (2016) *La guerra contra las mujeres. Traficantes de sueños.* Madrid, España.

Sepúlveda, Katia (2017) *Conversatorio Arte y Transfeminismo.* Realizado el 29 de agosto en la Facultad de Ciencias Sociales. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género.

Stefoni, Carolina (2004) Capítulo 9. Inmigrantes transnacionales: la formación de comunidades y la transformación en ciudadanos. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Chile, Disponible en la web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/flacso/artstef.pdf>

Stefoni, Carolina (2013) *Transformaciones Sociales a partir de los nuevos procesos migratorios.* En *Generación de Diálogo Chile-Perú/Perú-Chile*, Santiago de Chile, Universidad Católica del Perú, Konrad Adenauer Stiftung, Universidad de Chile.

Sousa Santos, Boaventura de (2013) *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* LOM. Santiago de Chile.

Sousa Santos, Boaventura de (2014) *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes.* En *Epistemologías del Sur. Perspectivas*, eds.

Boaventura de Sousa Santos & María Paula Meneses. Akal, Cuestiones de Antagonismo. España.

Tijoux, María Emilia (2013) “Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo” en Polis [en línea], Revista Latinoamericana, Volumen 12, N° 35, p. 287-307. Consultado en junio del 2015 en: <https://polis.revues.org/9338>

Tijoux, María Emilia (2014) La extranjería inmigrante peruana en Chile. [en línea] extraído en junio del 2016 de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/20-la-extranjeria-inmigrante-peruana-en-chile/>.

Tijoux, María Emilia y Mandiola, Simón Palominos (2015) « Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile », Polis [En línea], 42, URL : <http://polis.revues.org/11351> ; DOI : 10.4000/polis.11351

Thayer, Luis Eduardo (2011) Trabajo y Género: la condición social del inmigrante como referente para la definición de la identidad, en Mujeres Inmigrantes en Chile ¿mano de obra o trabajadoras con derecho?, ediciones Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Thayer C, Luis Eduardo; Córdova R., María Gabriela; Ávalos B., Betania (2013) Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, Perfiles Latinoamericanos, núm. 42, julio-diciembre, pp. 163-191, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal, México.

Thayer Correa, Luis Eduardo. (2013b). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: la construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. *Polis (Santiago)*, 12(35), 259-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200012>

Thayer Correa, Luis Eduardo (2017) Propuestas para una política migratoria democrática, en Palabra Pública, 4, enero 2017.

Thayer, Willy (1996) “La crisis no moderna de la universidad moderna”, Edit. Cuarto Propio, Santiago.

Antonio Elizalde, Luis Eduardo Thayer Correa et María Gabriela Córdova, (2013) « Migraciones sur-sur: paradojas globales y promesas locales », Polis [En línea], 35 | 2013, subido en línea el 15 octubre 2013, consultado el 30 de septiembre 2016. URL : <http://polis.revues.org/9375>

Valencia, Sayak (2014): 'Capitalismo Gore: juventud, subjetividad capitalística y precariedad económica'. En: José Manuel Valenzuela Arce (coord.): Tropes juveniles. Culturas e identidades (transfronterizas). México: El Colegio de la Frontera Norte / UANL, pp. 417-449.

Valencia Triana, Sayak. (2014b). Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Universitas Humanística*, (78), 65-88. Retrieved January 07, 2018, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000200004&lng=en&tlng=es.

Valencia, Sayak (2015) "Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local". En: Carrasco, Raúl y Fernando Lanuza (eds.). *Del queer al cuir. Políticas de lo irreal*. Editorial UAQ / Fontamara, Santiago de Querétaro, México.

Valencia, Sayak (2016) *Capitalismo Gore. Control, violencia y narco-poder*. Paidós. México.

Valencia, Sayak; Sepúlveda, Katia (2016) Del fascinante fascismo a la fascinante violencia: Psico/bio/necro/política y mercado gore. **Mitologías hoy**, [S.l.], v. 14, p. 75-91. ISSN 2014-1130. Disponible en: <<http://revistes.uab.cat/mitologies/article/view/v14-valencia-sepulveda>>. Fecha de acceso: 08 ene. 2018 doi:<https://doi.org/10.5565/rev/mitologies.395>.

Vercauteren, David, Mouss Crabbé, & Müller, Thierry (2010) *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Traficantes de sueños*. Madrid, España.

Villasante, Tomás (2006) *LA SOCIO-PRAXIS: un acoplamiento de metodologías implicativas*. En Canales, Manuel, *Metodologías de Investigación social*, LOM, Santiago

Viveros, Mara (2017) *La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual [en línea]* extraído en abril 2017 de http://ucaldas.edu.co/docs/seminario_familia/Ponencia_MARA_VIVEROS.pdf

Walsh, Catherine. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: N. Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142), Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Walsh, Catherine (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. [en línea] extraída en mayo 2017 de http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf

Weber, Max (1991) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. PREMIA. México.

Yuing, Tuillang. (2011). Migraciones y Administración de la Vida en el Mundo Global. *Psicoperspectivas*, 10(1), 6-20. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-136>

Zattara, Susana, & Skoumal, Gladys (2008) Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media., En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela. *Cuerpos y sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Editorial Paidós. Buenos Aires

INFORMES

COPESA (2015) Datos extraídos el 20 de julio de 2015 de <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/04/680-516823-9-censo-2012-el-305-de-los-extranjeros-residentes-son-peruanos.shtml>

MEC - Migración en Chile 2005 – 2014 (2016) Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. La publicación está disponible en www.extranjeria.gob.cl

IMQ – Ilustre Municipalidad de Quilicura (2014) Plan de acogida y reconocimiento de migrantes y refugiados de la comuna de Quilicura, extraído el 10 de junio de <http://www.cispo.ulagos.cl>, www.oimchile.cl.

INE – Instituto Nacional de Estadística (2015) Datos extraídos el 20 de julio de 2015 en www.ine.cl/filenews/files/2011/enero/pdf/enfoque_extranjeros.pdf

INDH – Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011) Informe Anual 2011. Situación de los derechos humanos en Chile. La publicación está disponible en <http://www.indh.cl/wp-content/uploads/2011/12/27555-Informe-Anual-2011-BAJA1.pdf>

INDH – Instituto Nacional de Derechos Humanos (2013) Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile, Santiago de Chile

INDH – Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015) Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile, Santiago de Chile.

INDH – Instituto Nacional de Derechos Humanos (2016) Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile, Santiago de Chile.

OBIMID - Pedemonte, Nicolás Rojas; Silva Dittborn, Claudia (2016) LA MIGRACIÓN EN CHILE: BREVE REPORTE Y CARACTERIZACIÓN. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo, OBIMID. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia Comillas. España.

UNICEF (2004) Informe cuantitativo primera parte. Convivencia en el ámbito escolar. UNICEF. Santiago, Chile. 2004. [en línea] http://www.unicef.cl/archivos_documento/108/estudio_convivencia_escolar.pps

ANEXOS

I. PLANIFICACIÓN SESIONES

Talleres de Aprendizaje Colectivo:

Obj. General.

- Fomentar habilidades y saberes en el ámbito de la responsabilidad intercultural con niñas, niños y jóvenes en las escuelas y liceos de la comuna de Quilicura con miras a mejorar las condiciones para el reconocimiento y la relación colectiva tanto dentro de las instituciones como a nivel local-territorial.

Obj. Específicos.

- Promover la reflexión en torno a las percepciones individuales y colectivas sobre las identidades y las diferencias en el marco de un reconocimiento no-discriminatorio responsable.
- Incentivar el intercambio experiencial en torno a los desplazamientos vividos en el plano de una migración entendida como fenómeno existencial.
- Sensibilizar las relaciones a nivel grupal y territorial mediante la búsqueda de medios de expresión de las singularidades que los constituyen.
- Producir procesos creativos a nivel grupal que puedan incidir en una construcción intercultural y no-discriminatoria de las condiciones del aprendizaje y del reconocimiento a nivel escolar y local-territorial.

Metodología Taller de Aprendizaje Colectivo

Planificación teórico-práctica guiada mediante las experiencias educativas del curriculum de la filosofía para niñas y niños, adaptado al trabajo con jóvenes y

adultos, el que consta de un trabajo estimulativo y potenciador de destrezas y capacidades cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas mediante materiales de base, planes de diálogo y actividades creativas.

Objetivos transversales de acuerdo a ejes temáticos nodales:

- Migración: de la migración humana o animal hacia una migración animal-humana. Desplazamientos abiertos y transformadores de nuestros territorios.
- Reconocimiento: ¿Cómo sentimos, percibimos, aprehendemos la singularidad y sus formas de vida? ¿Cómo nos reconocemos como diferencias?
- Racismo: Autobiografías en jaque ¿“Yo también soy otros”?
- Interculturalidad: Propuesta política educativa y creativa a nivel escolar y territorial. Campañas de sensibilización frente a un nuevo territorio singular y múltiple.

Planificación General

Taller en torno a la Migración, Quilicura

Planificación N° de sesión: 1

Sesión de Acercamiento

Objetivos generales de la sesión: Conocer el grupo de trabajo y fomentar un espacio de confianza. Conocer las nociones, percepciones, y significaciones que posee cada integrante del grupo en torno a la Interculturalidad. Cartografiar y atisbar los siguientes conceptos a trabajar durante el taller: Migración, Reconocimiento, Racismo, Interculturalidad.

1.- Organización espacial (8 minutos).

1. Antes de comenzar el taller, los dos encargados deberán disponer la sala, preparando el material de base correspondiente y organizando el espacio que permitirá el trabajo grupal de los niños y niñas. Las sillas y las mesas serán dispuestas en grupos de 6 integrantes formando seis grupos.
2. Organizar a los niños y niñas en fila en la entrada de la sala e invitarlos a entrar y distribuirse en los respectivos grupos.
3. Una vez armado los grupos, ambos encargados distribuyen los distintivos con los nombres que permitirán identificar a cada uno de los niños y niñas.
4. Se da paso a la sesión y se explora el material de base.

2.-Material de base:

1). “Objetos interculturales” (5 minutos): A cada grupo se le entregará una “bolsa misteriosa”, la que contendrá en su interior un objeto perteneciente, representativo o distintivo de una cultura a la que los niños pueden o no pertenecer. Los objetos que utilizaremos como material de base en esta sesión son; Instrumentos musicales mapuches, máscaras de fiestas costumbristas, ropa aymará, un par de Moais.

Dichos objetos han sido pensados con la finalidad de introducir el taller y conocer a los integrantes del grupo curso por medio de la siguiente actividad:

Actividad 1. Trabajo en equipo.

Una vez descubiertos los objetos, cada grupo debe elegir un representante de grupo contestar las siguientes preguntas en conjunto:

- 1) ¿Qué objeto les tocó?**
- 2) ¿Qué impresión les causa este objeto?**
- 3) ¿Conocían este objeto? ¿Cómo lo conocieron?**
- 4) ¿Tienen algo en común con este objeto? ¿Por qué si? ¿Por qué no?**

Los encargados del taller, invitarán al representante de cada grupo a exponer sus respuestas.

Las respuestas de los niños serán escritas en el pizarrón por los encargados del taller.

Habilidades a desarrollar:

Conocimiento:

-Relacionarse con los objetos, reconocer y reconocerse en ellos.

Comprensión:

-Discutir, explicar e identificar similitudes y diferencias.

Aplicación:

-Analizar los objetos y buscar contrastes entre lo que conocen de los objetos y el conocimiento de sí mismos.

Evaluación:

- Argumentar, comparar, juzgar y valorar las respuestas de cada grupo.

Objetivos específicos:

- Conocer y compartir información relevante.
- Pensar críticamente.
- Desarrollar su capacidad de cuestionamiento.
- Ofrecer argumentos sustentables para defender las opiniones propias.
- Escuchar a los demás y respetar diversidad de opiniones.

Actividad 2.

Construcción de una cartografía colectiva en torno a los conceptos a trabajar en el taller: Los encargados del taller pegarán 4 cartulinas en la pizarra. Cada una de estas tendrá escrito de forma sobresaliente y llamativa uno de los conceptos a trabajar: Migración, Reconocimiento, Racismo, Interculturalidad. (Cada concepto se relacionará con un color). El encargado del taller retomará los objetos del material de base y recogerá las respuestas del siguiente plan de diálogo, ubicándolas en las cartulinas según corresponda.

Aludiendo a las palabras escritas en las cartulinas, el guía del plan de dialogo preguntará:

¿Han escuchado estas palabras?:

-Migración.

-Reconocer.

-Racismo.

-Interculturalidad.

Plan de diálogo:

- 1) ¿Que saben de estas palabras? ¿Saben lo que significan?
- 2) ¿Crees que el objeto que posee tu grupo tiene algo que ver con alguna de éstas palabras? ¿Por qué si, por qué no?
- 3) ¿Cómo creen que llegaron los objetos de cada grupo a la sala?
- 4) ¿Cómo te imaginas que son las personas que “utilizan” estos objetos? ¿Te gustaría conocerlas?
- 6) ¿Qué valor crees que poseen estos objetos para las personas del lugar de donde vienen?
- 7) ¿Conocen gente que provenga de otro lugar? ¿Quiénes?
- 8) ¿Han vivido en otros lugares? ¿Cuáles?
- 9) ¿Cómo son las personas cuando ustedes llegan a un lugar nuevo?
- 10) Cuándo conoces a alguien ¿Qué es lo más importante que debe tener para agradarte?

Habilidades:

Conocimiento:

-Reconocer y relacionar.

Comprensión:

-Explicar, expresar, valorar la diversidad.

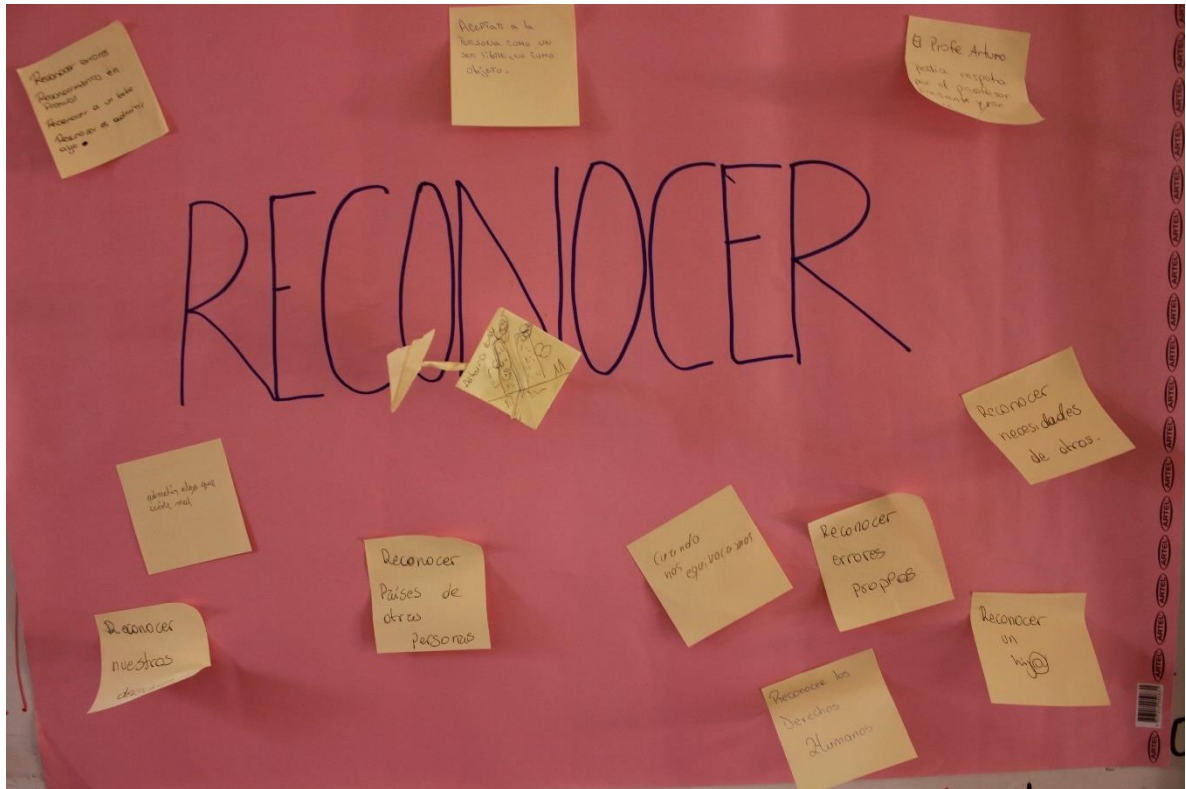
Aplicación:

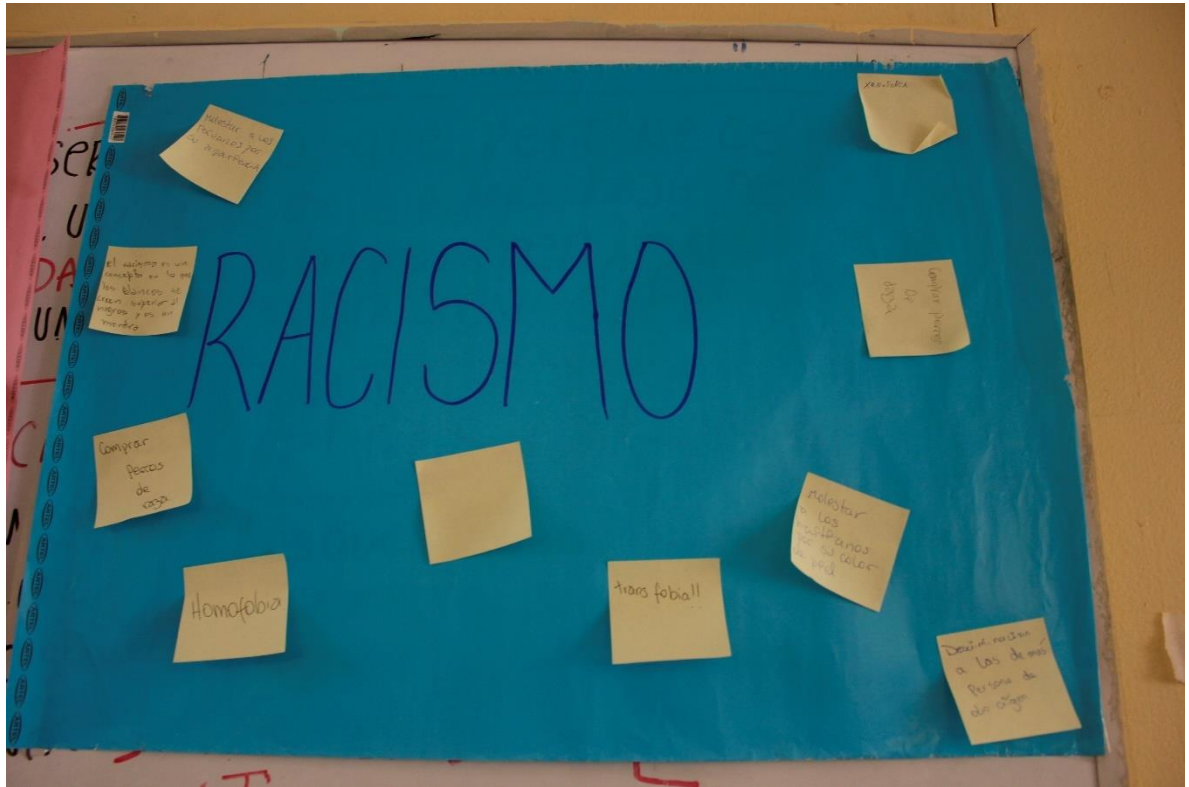
-Aplicar, escoger, interpretar, relacionar de manera coherente similitudes y diferencias.

Objetivos específicos:

- Imaginar

- Pensar reflexivamente
- Expresar opiniones oralmente.
- Comparar, distinguir, aceptar, reflejarse en un otro.
- Sacar conclusiones.





Taller en torno a la Migración

Planificación N° de sesión: 2

Migración:

“De la migración humana o animal hacia una migración animal-humana. Desplazamientos abiertos y transformadores de nuestros territorios.”

Objetivos generales de la sesión: Identificar la migración como desplazamiento vivido, situar la migración como un proceso animal-humano. Conocer las experiencias singulares de los desplazamientos a nivel curso.

Reconocer las vivencias comunes en torno a las experiencias singulares de la migración.

1.-Actividad de concentración inicial (5 min)

2.-Descripción y presentación del material de base: Se abre la sesión con la frase escrita en la Pizarra: “Todos somos migrantes”.

Luego de una breve interpretación colectiva de la frase, invitamos a ver el video sobre el proceso de migración con la siguiente pregunta:

¿Qué función cumple el movimiento- desplazamiento de un lugar a otro en las distintas especies que observaremos el video?

Video alusivo del proceso de migración (mostrado por Alexis)

3.-Plan de diálogo:

- 1.- ¿Cómo es el proceso de migración animal?
- 2.- ¿Cuáles son las principales causas que hacen migrar al animal?
- 3.- ¿Qué especies identificamos en el video?
- 4.- *¿Qué función cumple el movimiento-desplazamiento de un lugar a otro en las distintas especies que observamos en el video?*
- 5.- ¿Podríamos identificar en ser humano procesos de migración como los que hemos descrito?, ¿Podríamos dar algún ejemplo?
- 6.- ¿Cuáles son las principales causas que hacen migrar al animal-humano?
- 7.- Volviendo a la frase escrita en la pizarra “*Todos somos migrantes*”, ¿Qué entendemos al respecto de este enunciado?
- 8.- ¿Qué función cumple el movimiento-desplazamiento de un lugar a otro en la humanidad?
- 9.- ¿Migrar es una opción o una necesidad?
- 10.- ¿Existen diferencias entre los procesos de migración animal humana y animal?
- 11.- ¿Conoces alguien que viva en otra ciudad?

4.-Diseño de Ejercicio:

Objetivos específicos: Desarrollar el pensamiento reflexivo y creativo.

Descripción general del ejercicio: Se construye mapa de flujos de desplazamiento humano: Migración animal- humana.

Material del ejercicio: 1 Mapa a escala “macro” de la comuna de Quilicura por grupo. Plumones de colores para cada integrante.

Instrucciones a dar: Cada integrante del grupo debe pensar en los desplazamientos cotidianos que realiza en su vida cotidiana y trazar líneas indicando tales desplazamientos. (Si salen del mapa de Quilicura no hay problema, las rayas quedan abiertas)

Dinámica: Se formarán grupos de 5 personas, y se le entregará un mapa a cada uno de estos grupos. Se le entrega un plumón de color a cada integrante y trazarán líneas (por turnos), compartiendo *los lugares* por los cuales normalmente se desplazan y/o circulan.

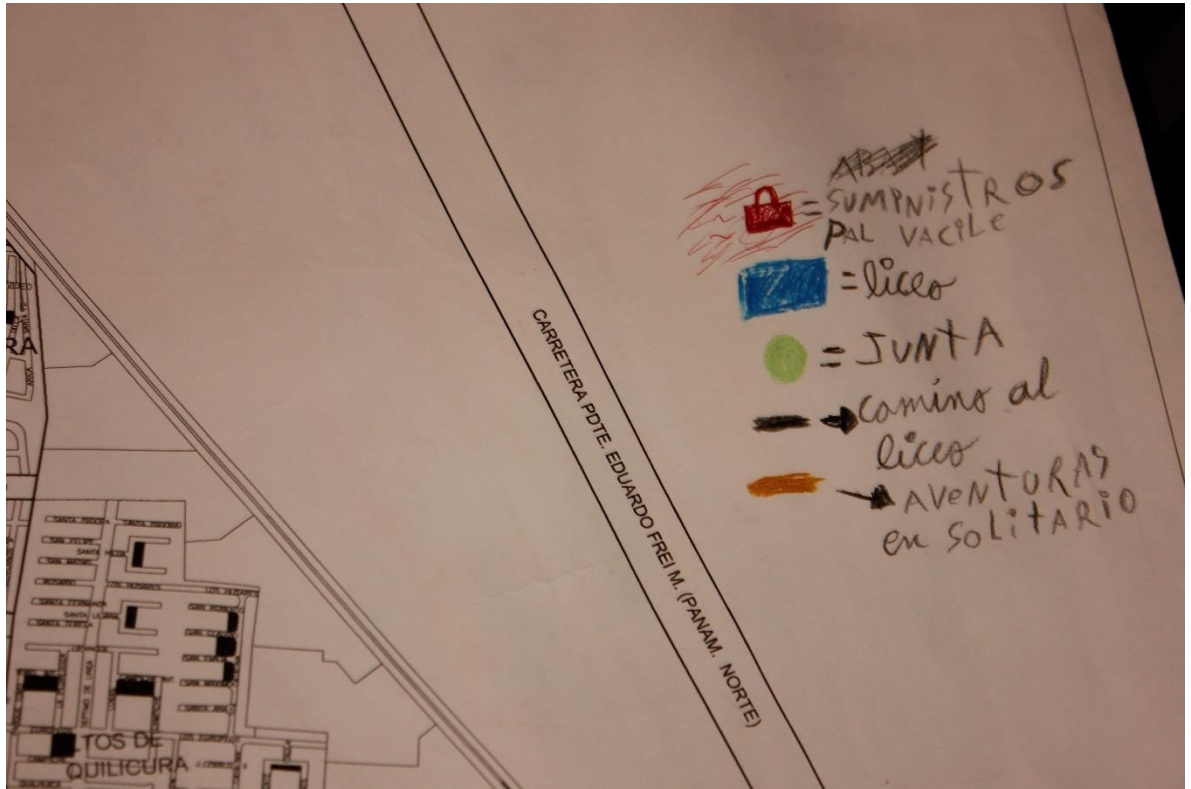
Al finalizar todos sus “marcas” de desplazamientos, exponemos los mapas. Comparamos mapas e invitamos a continuar las actividades con lo expuesto en nuestra próxima sesión.

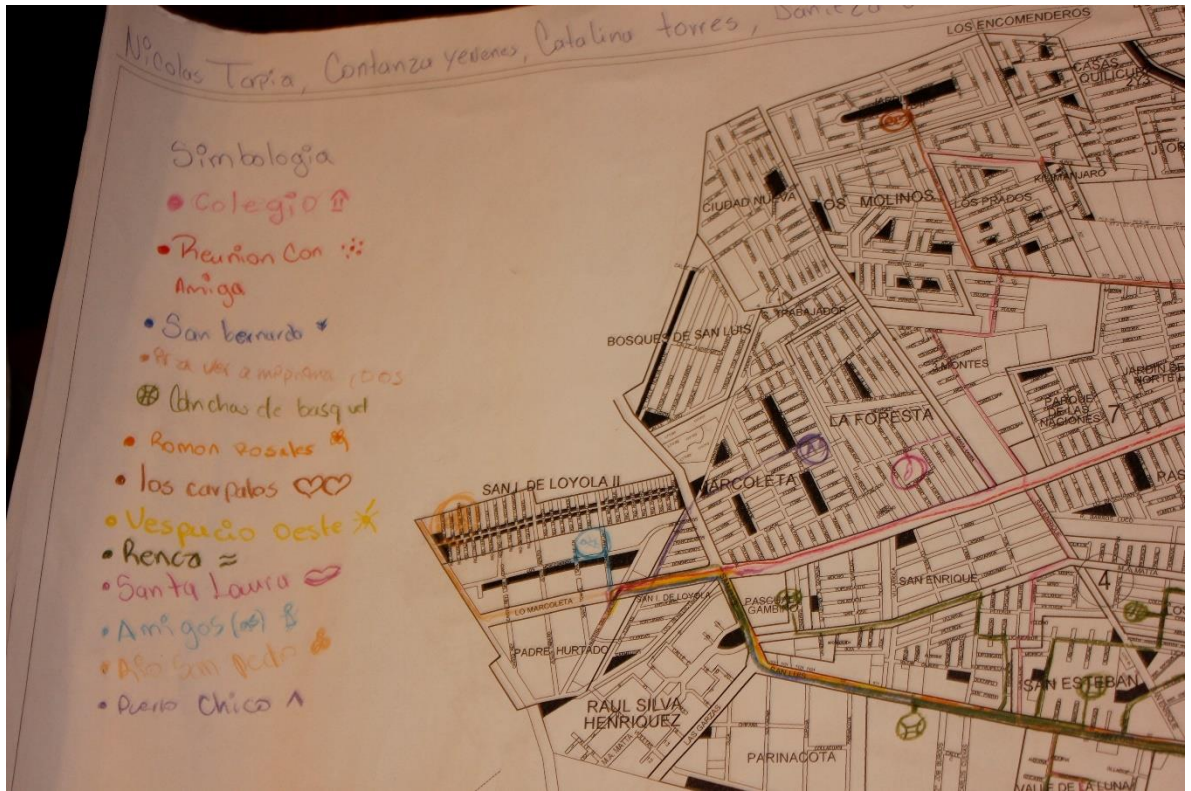
Generar categorías, un color por categoría (Importancia, Duración, etc.)

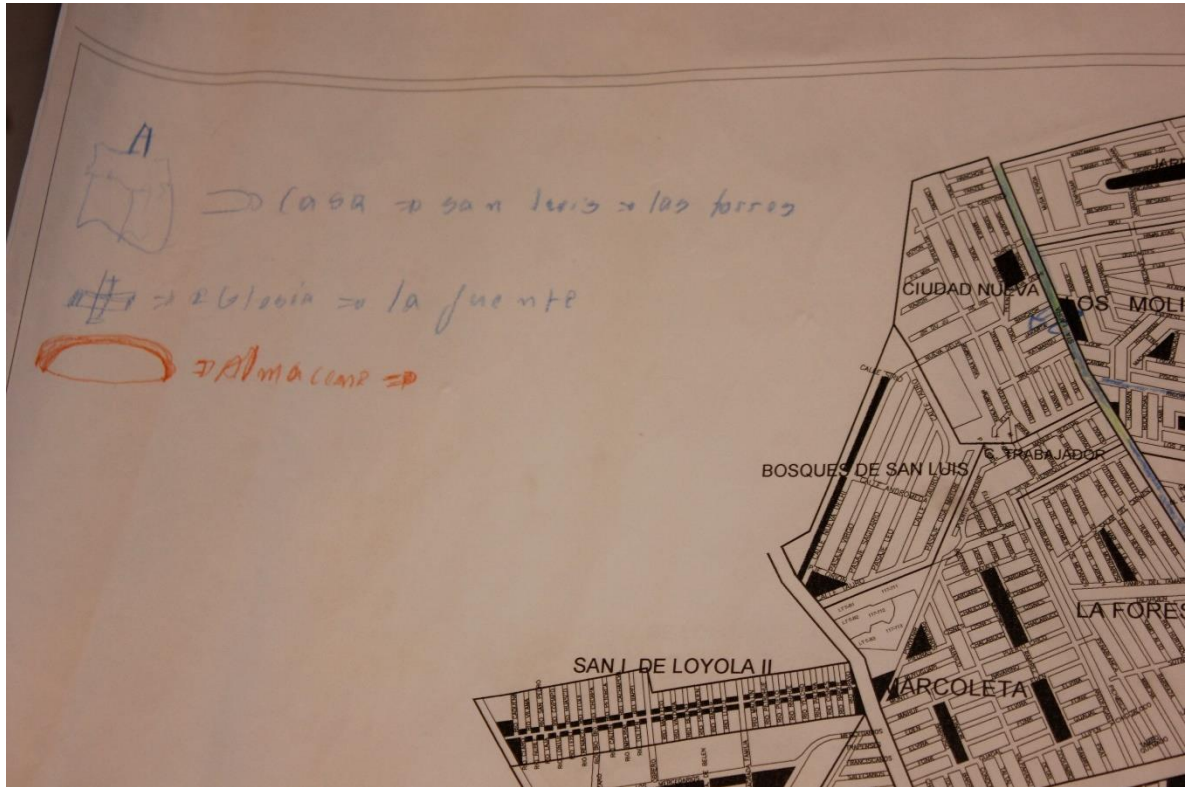












Taller en torno a la Migración, Quilicura

Planificación N° de sesión: 3

Tema: Reconocimiento

Objetivos generales de la sesión: Reflexionar en torno a las preguntas: “¿Cómo sentimos, percibimos, aprehendemos la singularidad y sus formas de vida? ¿Cómo nos reconocemos como diferencia? “

1.-Actividad de concentración inicial (5 min)

2.-Descripción y presentación del material de base: Esta sesión se abre con los mapas elaborados en la clase anterior. Volvemos a los grupos y esta vez debemos señalar en el mapa aquellos lugares *hacia los que nos desplazábamos*. En esta parte se dará énfasis a los lugares *hacia dónde se desplazan*, y no al *desplazamiento* como flujo en general. Cada integrante del grupo debe identificar ciertos lugares que tengan alguna incidencia en su vida cotidiana, por ejemplo: el colegio, sus hogares, la iglesia, la plaza, el mall, etc.

3.-Diseño de Ejercicio:

Objetivos específicos: Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Identificar estereotipos y características que componen a los otros como “otros”.

Descripción general del ejercicio: Responder las siguientes preguntas con cada uno de los lugares reconocidos en el mapa:

- 1.- ¿Qué características tiene este lugar?
- 2.- ¿Quiénes van a este lugar junto a mí?
- 3.- ¿Quiénes no van a este lugar? ¿Por qué?
- 4.- ¿Quiénes van a este lugar?, ¿Quiénes no van? ¿Con quienes me *encuentro*?
- 5.- ¿Qué edad tienen esas personas con las que me *encuentro*?
- 6.- ¿Qué actividades realizamos en estos lugares?

Material del ejercicio: El material de base será utilizado como material de ejercicio en esta ocasión.

Instrucciones a dar: Luego de identificar y señalar lugares incidentes en su vida, responderemos las siguientes preguntas con cada *lugar* reconocido en el mapa:

Dinámica: Actividad individual. Cada uno responderá las preguntas en forma individual.

4.-Plan de diálogo

- 1.- Identifica aquellas zonas en las que te sientas cómodo e incómodo.
- 2.- Identifica las zonas en las que tus compañeros se podrían sentir cómodos o incómodos.
- 3.- ¿Por qué hay lugares en que nos sentimos cómodos y otros en los que nos sentimos incómodos?
- 4.- ¿Podría participar en esos lugares que me parecen incómodos?
- 5.- ¿Qué debería ocurrir para que pudiera participar de estos espacios, debería cambiar algo, qué condiciones se tendrían que dar?
- 6.- ¿Te gustaría participar de estos espacios?

Taller en torno a la Migración, Quilicura

Planificación N° de sesión: 4

Tema: Racismo

Objetivos generales de la sesión: Reflexionar en torno a las distintas formas del racismo y como estas operan en las prácticas cotidianas y discursivas.

1.-Actividad de concentración inicial (5 min)

2.-Descripción y presentación del material de base: La sesión comienza con una definición o narración de experiencia que no posee título, esta se encontrará ubicada donde todos puedan verla a manera de lienzo. La definición o narración expresará una experiencia en torno al racismo. Se invita a los estudiantes a reflexionar en torno a la frase.

3.-Diseño de Ejercicio:

Objetivos específicos: Desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, identifican, comparan y diferencian como operan las relaciones asimétricas y jerárquicas. Identifican como la manera la vida es organizada y estratificada bajo las categorías de raza entre otras.

Descripción general del ejercicio: Los estudiantes reflexionan respecto al contenido del material de base “la definición sin nombre”, estos deberán discutir en grupos de no más de 5 personas a que corresponde el contenido del material. A continuación se les pide que propongan títulos y explique el porqué de aquellos títulos. Los nombres que son propuestos al contenido del material son puestos alrededor del “lienzo” de modo que todos puedan observar los distintos nombres propuestos, de modo que puedan reflexionar de qué modo operan las distintas denominaciones, distinguiendo jerarquías y operatividad de las asimetrías.

4.-Plan de dialogo:

- 1.- ¿Todos conocen las palabras que han sido propuestas como nombre para esta definición? ¿Cuáles conocen? ¿Cuáles no conocen?
- 2.- ¿Por qué pueden haber tantos nombres para una sola descripción o definición?
- 3.- ¿Qué tienen en común todos estos títulos propuestos por los distintos grupos?
- 4.- Con respecto al “lienzo” ¿Cómo vez lo que describe en la vida cotidiana?
- 5.- Con respecto a los títulos ¿Cómo estos están presentes en tu vida cotidiana?
- 6.- ¿Con qué actitudes se pueden comparar o vincular la definición?
- 7.- ¿Alguno se ha visto en una situación similar a la definición o a los títulos expuestos?

- 8.- ¿Cuál o cuáles es para ustedes la causa o las causas de que estos hechos se presenten en la actualidad?
- 9.- ¿Qué podemos hacer frente a estos casos?

Taller en torno a la Migración, Quilicura

Planificación N° de sesión: 5

Tema: Interculturalidad

“Todos fuimos racistas, pero juntos podemos dejar de serlo: desafío, responsabilidad, nosotros”

Objetivos generales de la sesión: Conocer, reflexionar la noción de interculturalidad.

1.-Actividad de concentración inicial (5 min)

2.-Descripción y presentación del material de base: El material de base consiste en una adaptación del cuento “el zorro viajero” para al taller de educación básica y para los talleres de educación media y modalidad nocturna el material de base consiste en un cortometraje animado titulado “Mamá Grillo”

3.-Diseño de Ejercicio: El ejercicio consiste en la reflexión orientada a partir de un plan de diálogo que pone en entredicho las conceptualizaciones de igualdad y diferencia ¿pensar la diferencia desde la igualdad o pensar desde la diferencia lo igual? Esta reflexión nos permitirá entender los procesos, las metas y los desafíos que se presentan en un espacio en el cual se presentan diversas culturas, a través de la toma de conciencia y el reconocimiento bajo la forma de la Interculturalidad, entendida como la presencia de diferentes culturas en un mismo territorio que no solo se limitan a coexistir sino a convivir.

Objetivos específicos: Reconocer la igualdad a través de la diferencia, reflexionar y reconocer los desafíos de la interculturalidad como espacio de intercambio, de entendimiento, reflexionar sobre la responsabilidad como principal papel del compromiso intercultural.

Descripción general del ejercicio:

Plan de dialogo:

- 1.- ¿Puedes distinguir formas de vida o culturas distintas en el video?
- 2.- ¿Cuáles son los problemas que enfrentan las culturas en el video?
- 3.- ¿Qué problemas hemos ido visualizando a través del taller nosotros? ¿Se parecen? ¿Son diferentes?
- 4.- ¿Cuál crees que es el mensaje que nos entrega el video?

- 5.- ¿Podemos recoger algún mensaje de este video para abordar los problemas que se han discutido?
- 6.- ¿Has escuchado o entiendes la idea de interculturalidad?
- 7.- ¿Hay interculturalidad en el video?
- 8.- ¿Qué situaciones o prácticas nacen desde la interculturalidad? ¿Cómo funcionan y por qué son importantes?
- 9.- ¿Cómo desde la interculturalidad podemos entendernos y reconocernos haciéndonos cargo de nuestros problemas hoy?

Taller en torno a la Migración, Quilicura

Planificación N° de sesión: 6

Taller creativo

Objetivos generales de la sesión: Generar propuesta políticas creativas a nivel escolar y territorial.

1.-Actividad de concentración inicial (5 min): Se determinará conforme a la revisión general de las actividades.

2.-Descripción y presentación del material de base: Se determinará conforme a la revisión general de las actividades.

Objetivos específicos: Generar campaña de sensibilización frente a un nuevo territorio singular y múltiple que emerge desde los estudiantes a la comunidad educativa.

Descripción general del ejercicio:

A través de grupos las y los estudiantes desarrollan un resumen de lo más significativo de las sesiones anteriores.

De acuerdo a los que consideren más significativo discutirán la importante que esto tiene en las relaciones sociales tanto dentro del establecimiento como en sus respectivas familias, barrios y poblaciones.

Cada grupo se enfocará en algún actor distinto de la comunidad educativa con la intención de saber a quiénes identifican como tales y las responsabilidades que mantiene cada uno de ellos con los procesos educativos de sus escuelas. En función de dicha identificación el grupo propondrá perspectivas, comentarios y sugerencias con respecto a los roles que deben asumir respecto al proceso.

Cada grupo presentará su propuesta para que a través de una mesa redonda puedan ir retrazando e imaginando la comunidad educativa por venir, las responsabilidades en materia del sentido intercultural que cada uno alberga y entre sí, repensando en un colectivo que tenga como principal móvil la no-discriminación, el cese del racismo y nuevas prácticas de interacción más horizontales entre diferencias.

4.-Plan de dialogo:

Se determinará conforma a la síntesis de las sesiones anteriores.

II. FOTOGRAFÍAS.











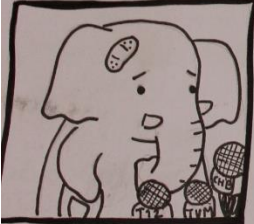


III. REVISTA ESTUDIANTIL AUTOGESTIONADA “EL PEPINILLO”.

EL Pepinillo



"Yo conozco a la araña, pero hace un tiempo su vida tomó un mal camino, yo soy inocente amor y paz."



El elefante dijo: "No sé lo que vi, pero si la araña provocó esto tendrá que pagarme mis daños psicológicos."

ARAÑA SOSPECHOSA DE ATAQUE



¡¡Terrorista!!

Mañana por la tarde la araña irá a juicio, se rumorea que sus graves faltas tendrán como castigo cadena perpetua y trabajos forzados.



¿Que nos trajo la E3?
con Marcos Ponce

GENERACIÓN COMPETITIVA

"Nada bueno trae esta batalla de consolas, cuando terminan una generación se crea una nueva guerra mundial."

• Conocedor del mundo de las consolas y videojuegos Marcos Ponce (18 años) saluda con la mano y un beso. El estudiante del Liceo Alcalde Jorge Indo que cursa 2º medio y ha ganado algo de fama gracias a su fanatismo a las consolas, hace ya algún tiempo fue espectador de la E3 2016 donde cada compañía inclusive de PC, mostraron sus exclusivos juegos, por un lado Xbox presentó Forza Horizon 3, Gears of War 4 y Halo Wars 3. Playstation mostró su nuevo joystick y Uncharted 4. Nintendo por otro lado no habló sobre su nueva consola, pero presentó Zelda: Breath of the Wild, Monster Hunter X, Pokémon Sun and Moon y más. Hace una semana Nintendo hizo un directo donde mostró de forma oficial la nueva Nintendo Switch a la cual compañías como Bethesda, Sega y muchas más se unieron.



► En la E3 2016 las compañías mostraron lo mejor de sí? Que opinas sobre el permiso que PS le dio a Roger para copiar el joystick de Xbox?
- Bueno claramente le copiaron y la reacción de los fanáticos no será positiva pero de todas formas las comprarán.

► Muchos han criticado el poco desempeño de Xbox? Debería seguir con las consolas o solo dedicarse a Microsoft?
- Creo que la opción más viable es dedicarse solo a Microsoft, y deberían preocuparse por las actualizaciones de Windows, hay gente que no es experta y no sabe actualizar por sí solo.

► La Nintendo Switch ha causado repercusión pero ¿valdrá la pena que tantas compañías grandes se les unieran?

- La Nintendo Switch se ve que promete mucho, obviamente va a atraer con su lanzamiento por el hecho de que es una portátil de sobremesa.

► Desde el 2014 están anunciando el nuevo Zelda, pero el dilema es ¿saldrá para Wii U o Nintendo Switch?
- Claramente en el video de la presentación de la Nintendo Switch se ve un tipo jugando Zelda Breath of the Wild, así que por defecto debería salir para tal consola y para la Wii U también por el gameplay presentado el 2015.

La oveja negra de los colegios municipales.

Soy una estudiante del Liceo Alcalde Jorge Indo, llevo ya 3 años en este liceo, tengo antigüedad pero no la suficiente como para haber tenido clases en el antiguo liceo, mi hermano estudiaba aquí en esos tiempos y tuve el placer de conocer el lindo liceo de aquellos años 2012 y 2013. Bellas áreas verdes decoraban nuestro colegio, verde pasto, amplio patio y un alegre quiosco que nos abastecía de golosinas y variados alimentos, como todos sabemos la municipalidad nos corrió porque el terremoto del 2011 dejó en malas condiciones

a un colegio cercano. Fuimos enviados a San Ignacio después de dos años ahí regresamos al lugar original. Nos encontramos con un desagradable panorama, ya casi no habían áreas verdes solo árboles grises y contenedores industriales, pero eso no era todo, se habían llevado también nuestro quiosco, no podíamos ni podemos hacer nada, quejarnos no es suficiente. Debemos esperar otro terremoto para que nos saquen de aquí otra vez y se den más beneficios a otros colegios y a nosotros no? Al parecer sí, ya que nuestra palabra poco cuenta.

Camila Mauleán Villalobos.

¿Bajo rendimiento académico?

No se han dado a conocer los resultados aún del último SIMCE que se efectuó el pasado 18 y 19 de octubre pero pudimos sacar nuestras propias conclusiones. A varios alumnos se les preguntó como les había ido, la mayoría contestó "no sé" o "respondí al azar porque me dio sueño". Tal parece que no se esforzaron en contestar.

Los más perjudicados de este tipo de sistema resultan ser los menos favorecidos social y económicamente.

Ojalá triunfara el sentido común dentro de este tipo de evaluación estudiantil, la gran mayoría solo quiere salir y trabajar, a muy pocas les importan sus estudios, la raíz de todo podría ser el pensamiento de sus padres y su su escasa costumbre al estudio en casa y un negativo pensamiento frente a la educación chilena.

▶ Ante estos problemas de educación en Chile, parece que tan solo se sepan proponer reformas orgánicas y planes de estudios más exhaustivos. Sin embargo, la lección de los países con mejores resultados académicos demuestran que la vía del éxito es otro, destinar

más recursos y dar autonomía a los centros para que el profesorado sienta que puede y debe permitirse una mayor exigencia, en lugar de estar permanentemente sobre pasado por las circunstancias.

▶ Un conjunto de medios, responsabilidad y objetivos que permitan estimular a los alumnos con más dificultades que son demasiados e incentivar a aquellos que tienen posibilidades de alcanzar la excelencia académica, que son demasiado pocos.

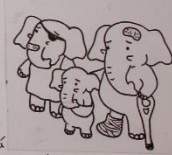
LAS TELARAÑAS NO SON TAN SEGURAS

Araña es la principal sospechosa en accidente que pudo dejar pérdidas fatales.

Grave accidente, telaraña no resistió el peso de 27 elefantes el día de ayer domingo en villa las telarañas unidas, un grupo de elefantes decidió ir a celebrar la graduación de su pequeña cría de elefante, subieron uno por uno hasta que la telaraña colapso.

Luego de 15 largos años de utilidad que entregó la telaraña hoy llega su fin, dio diversión a muchos animales inclusive pingüinos que vacacionaban ahí.

Araña encargada en la arquitectura de la telaraña asegura que se realizaron malas prácticas, elefantes pusieron 27 demandas en contra de la inmobiliaria "Spidej".



Mañana martes, la araña responsable de la polémica telaraña irá a juicio, se rumorea que le darán cadena perpetua aunque hay dudas sobre esto porque el juez encargado del caso es amigo de la araña, pero de que tendrá castigo lo tendrá, uno de los elefantes afectados pidió como mínimo trabajos forzados o comunitarios.

Entorno educativo relacionado con las drogas

La mayoría de los estudiantes conocen más de 4 tipos de drogas

Ultimamente se ha vuelto tendencia y sumamente normal consumir drogas fuera y dentro de los establecimientos educativos. Las drogas se han consumido desde la antigüedad, pero no siguen predominando las mismas formas de consumo. La causa de este problema de consumo desmedido se debe a factores sociales y sanitarios.



La adicción a las drogas al igual que la adicción al alcohol, es una enfermedad y esto porque se encontró que los drogadictos y alcohólicos tienen mucho en común porque ambos pierden el control sobre sí mismos y la memoria tienden a aspirar a acabar en centros psiquiátricos o desequilibrada vida tanto laboral como social.

El tema de las drogas es muy complejo sobre todo en los colegios y liceos, ahí comienzan su futuro algunos que con el tiempo después se vuelven drogadictos o ladrones en áreas públicas y transitadas.

En algunas ocasiones jóvenes trafican dentro de sus aulas de dosis sustancias ilícitas como marihuana, cocaína, pasta base heroína, LSD entre otras y así poco a poco se vuelven ridículamente adictos o drogadictos, dejan de estudiar para robar o trabajar y así disponer de drogas de todo tipo.



Comunicadamente Incomunicada:

Afecta de forma gradual la llamada tecnología.

¿La sociedad intenta tachar a quién no esté ligado con esta clase de realidad?



Danna Botellos / Socióloga.

Adoro que como todos tiendo a poner mi atención en objetos tecnológicos, al ver que algo nuevo es recientemente lanzado y mis bolsillos se sienten carismáticos voy y lo compro, y cuando no, solo espero un tiempo hasta que se calme aquel "bum" que ocasionó.

Adoro las redes sociales como Facebook, Tumblr, Twitter e Instagram. Soy una gran aficionada a Youtube y a estos placeres de la vida que estén ligados a la tecnología, no tengo una gran cantidad de contactos pero de todas formas disfruto de redes sociales como WhatsApp y Facebook Messenger. No hayo la hora de llegar a casa y ver con qué me sorprende Internet. Esta es una herramienta bastante útil desde hacer tareas hasta ayudara ignorar familiares en un funeral, la tecnología es como el pan de cada día en una Isla paradisíaca. Cada vez que llevo a un lugar me veo rodeada de personas con una posición corporal erguida, en lugares publicos la presencia de gente así destaca bastante, dejan mucho que desear.



IV. ENTREVISTAS

La primera pregunta es ... yo sé que este no es su primer colegio

Es el tercer colegio... el primer fue el rayito de luz, ese queda atrás de la muni, y después me tiraron al san Sebastián, después estuve unos meses en el maño y después me tiraron para el Juan Eusebio Lillo que queda para allá para Conchalí.

¿Cuándo dice me tiraron, a qué se refiere?

No sé po, mi madre dijo: ya te vai pa allá nomá.... Pero porque la mamá lo sacó del colegio... No le gustó como era el ambiente en el maño. Sí, que también a un primo ahí lo navajearon aquí...

¿Lo cortaron?

Lo cortaron... se me pega lo delincuente, es el sector que vivo... es horrible, todos los días... Oiga y dónde vive usted... Los benedictinos. Marcoleta con San Luis...

En los block o en las casas? Al frente?

Ha salido dos veces en la tele... se suicidó un loco de un departamento, la señora que juega a las máquinas... y la otra que fue hace como dos años mas o menos, fue el violador... que vivía al lado de mi casa y llegó el Chilevisión y el tvn, fue hace tiempo eso sí poh. Entonces el loco se fue pa los block ke están mas para el fondo, para donde está el potrero más o menos. Pasado las calles de los ríos...

Y de ahí se fue a Conchalí, y de Conchalí acá, sí.

Y de sexto hasta octavo... repetí dos veces el primero medio aquí, cuando llegué nos transfirieron a San Ignacio, y ahí hice el otro primero, y lo pasé, y ahora estoy en segundo.

Y qué tal el colegio?

Cuando yo llegué era bueno, era muy bueno.
(yo llegué y la cagué toda)

Y usted?

En la básica estuve en el Juan Cruz Martínez, el que se cayó pal terremoto, y después cuando estaba en sexto del Juan Cruz Martínez se fue al Santa, cuando estuvo compartiendo con colegio con otro. Cuando recién pal terremoto que lo tuvieron que compartir con este, con el Ana Frank, ahí nos trataban como el pico los del Ana Frank, nos trataban como basura, porque nos hacían entrar por el estacionamiento y nos hacían salir por el estacionamiento siempre. No nos dejaban entrar por la entrada principal, nos sacaban las weas en las mañanas, a veces los libros y weas así. No, los alumnos, después cuando volvimos aquí estuve bien hasta octavo básico, me gradué, y después en primer medio me fui al Chaparral. Fue un asco el liceo, no sé, me comparaban mucho con mi hermano mayor

¿Por qué su hermano mayor estudió en el Chaparral y aquí?

Sí, y también estudió aquí.

Había mucha gente y no me gustan los liceos con tanta gente... no me gustan las multitudes. Del cruz martinez al chaparral cuando me gradué de octavo. En el chaparral estuve como el año pasado y el antepasado. El año pasado estuve hasta mitad de año porque me retiré a mitad de año, porque me dio la weá y ya estaba harto de mis compañeros, de mis profesores de... incluso, me topé con un profesor que me cae mal aquí, el de educación tecnológica. Siempre se mete donde no debe. Y después a principios de este año me fui al san pedro polivalente, y me aburrí muy rápido por el simple hecho de porque era muy religioso el liceo, y me weviaban por los bototos y el pelo, y hasta que encontré esta weá poh.

¿O sea usted siempre fue el que decidió irse del colegio o lo fueron del colegio?

Yo les dije a mis viejos el año pasado, yo me quiero ir ya no quiero estar en esta weá... me sacaron los papeles y me quedé como vago, desde la mitad de año hasta principios de este año que fue en marzo entré, en marzo me retiré a finales en junio, julio, en julio estuve este año como un mes sin estudiar también.

Qué le pareció acá?

Tranquilo, bueno el ambiente es muy tranquilo y me siento más cómodo por el simple hecho de que no hay mucha multitud y es muy chico, hay muy pocas personas.

¿A ustedes cuando se vinieron para acá sabían que era un colegio intercultural?

A mi me estaban buscando liceo, porque ya estaba en abril más o menos, que me habían hecho esperar en el Juan Luis Undurraga, y ahí me dijeron que hay cupo, pero es como un liceo intercultural digamos así, en la muni me dijeron.

Y me vine pa acá y me hicieron entrar al tiro, ya me dijo, ponete el uniforme.

¿Y tenían uniforme acá?

O sea más que nada el polerón era como que se destacaba, tenía el símbolo... usábamos un pantalón normal, una camisa y una corbata. Si me pasaron la corbata y nada más.

¿Y por qué ahora están con ropa de calle?

Es que nos trasladaron al San Ignacio, y ahí cambió todo esta cuestión, todo el ambiente, profesores, si ahora no queda ningún profesor excepto el profesor Anibal, y el profesor de tecnología. Todos los demás se fueron. Nos cambiaron con ropa de calle usábamos un bus que nos iba a recoger y...

¿Y ahí ya iban con ropa de calle hasta ahora...?

Si poh lo decidieron los alumnos de venir con ropa de calle.

¿Y cómo?

Es que se lo habían tomado el colegio, cuando había llegado yo, como medio mes, quince días. Dijeron que si nos transferían pa allá exigían mínimo ropa de calle, y eso po, nos incluyeron. Y allá también se lo tomaron, en San Ignacio, se lo tomaron como un mes y medio.

Y ahí consiguieron venir con ropa de calle...

¿Y usted participó como en el centro de estudiantes?

Mire de verdad yo nunca estuve de acuerdo con venir con ropa de calle, porque le dan color en el transporte público, te echan y no te creen, no sé... incluso a mi me han querido sacar parte dos veces...

¿Y el pase escolar?

Lo tengo ahora, pero en la foto me muestra de hace dos años, y me han sacado como 5 veces la foto

¿Y usted marco?

Cómo llegó acá sabiendo que el liceo era intercultural... si mi hermano mayor se graduó de cuarto medio aquí y sacó beca, y después el que me dijo que me viniera para acá fue un amigo que es como hardcore, y él me dijo, me contó muy pocas cosas, así que no sabría decirle...

(cómo se llamaba tu amigo?) el escalopa y ahí llegué po, gracias a él, que hablé con él, que andaba desesperado buscando un liceo donde pudiera estar tranquilo y ahí me dijo que me viniera a esta weá, que iba a estar tranquilo y no me iban a weviar por nada... aaaah ya weno,...

Aunque me pusieron una condición para entrar... y eso fue lo primero que hice (risas).

¿Los dos han tenido harta repitencia, se han cambiado de colegio, por qué deciden seguir en la escuela?

Mis padres me dijeron que si quería dejar de estudiar que lo hiciera y trabajara, y yo le dije, no poh si puedo salir, y me dijeron ya po, si ya estai viejo ya, si tu podí poh... si yo vengo porque yo quiero venir, porque quiero salir y quiero terminar cuarto medio... y meterme en algo después, gastronomía, algo bonito, o ser profesor también.

La escuela solamente se ve como saliendo de cuarto medio, entrando a otra universidad, o la escuela es un lugar donde usted lo pasa relativamente bien, o simplemente es un trámite molesto que termina en cuarto medio.

Yo no le tengo mala a nadie, si me buscan me encuentran es obvio eso, no soy de tenerla mala a nadie.

¿Pero es un espacio que le agrada venir...?

Me agrada venir si no no vendría, si no ya me hubiera cambiado, me gusta este liceo, que es chiquitito, me gustaban más las clases cuando llegué de cultura, eran como igual entrete, hablaban de los noa, de los mayas, y era interesante...

¿Y ahora?

Es que ahora como en segundo hablan sólo de cuestiones mapuches, todo muy centrado en el mapuche.

¿Y en primero era más?

La profesora Daniela, que teníamos, sabía hartas cuestiones. También hablaba decía unas cuestiones raras de la nada...

¿Y usted?

Yo vengo porque me gusta venir, aunque igual hay veces que le tengo mala a ciertas personas vengo igual poh, porque quiero salir de cuarto medio, cumplir mis metas, mis ideales, mis sueños, y pa hacer eso tengo que estar en esta weá, salir de cuarto medio y después entrar a una universidad poh.

¿Le gusta venir o es simplemente un trámite...?

Yo vengo porque quiero, si quiero falto si no no, aunque le tenga mala a un weón, o a otro weón, no me voy a calentar la cabeza por esos culiaos...

¿Se dan conflictos así?

No, porque no los pesco, los ignoro.

¿Y con quién habría conflicto?

Con el Fabián rojas, por lo de la mina...

Pero antes de eso...

Con el Álvaro, fue porque a mi me gustan los animales y andaba buscándole a cinco cachorritos casa, porque estaban en la calle, y donde estaban viviendo esos perritos eran maltratados, y esos weones se burlaron de mí, y entonces yo me piqué, me enojé y el camilo me llevó pa otro lado, me relajé, y después se me olvidó la weá. Yo que no soy mucho de ... aunque sea de este estilo... yo no soy mucho de hacer las cosas a través de la violencia, prefiero pensar las cosas que en vez de llegar y actuar.

¿Y las cosas como son adentro de la escuela? Son tranquilas, conflictivas...

Este año se ha notado demasiado el racismo, demasiado, sobre todo por los compañeros haitianos, y bueno igual también se pegan las malas costumbres,

¿Como qué por ejemplo?

Como andar insultándose, como andar cerrándose entre ellos,

Los haitianos con los chilenos de acá son muy cerrados, los chilenos con los chilenos, los haitianos con los haitianos, en vez de estar compartiendo todos con todos no lo hacen, incluso la otra vez iba caminando al paradero y el homosexual, el homo culiao, se puso a pelear con uno de los negritos, lo empezó a insultar y yo estaba ahí tranquilo y le pregunté al negrito si estaba bien, y me dijo no, que estoy bien...

¿Por qué le dice “homo culiao”?

Porque me caen mal, no sé porque muchas veces he estado así tranquilo, y no falta el homosexual que se ha pasado rollos conmigo, y esa weá me cabrea y aunque tengo un solo amigo que es homosexual y lo quiero mucho porque me ha ayudado demasiado, pero los otros homosexuales que se han intentado acercar a mi siempre se han intentado sobrepasar. Lamentablemente...

¿Pero solamente ha tenido relación malas con los homosexuales?

Mala, porque en sí a mi no me molestan ni nada, es su vida, es su problema, pero ya se sobrepasen conmigo hay allí otra cosa distinta.

¿Usted cree que la homosexualidad es un problema?

Algo en la naturaleza, porque los perros también culean con perros machos, igual que los gatos y todas esas weás. Pero si es verdad, una vez iba caminando y veo a un perro macho culeando con otro perro macho, y yo quedé así como ... y comencé a grabar.

¿Usted hablaba del racismo?, ¿cómo se manifiesta ese racismo?

por los dos lados, Con los haitianos como que miran feo así, no me quejo de eso, porque son como muy pesados para contestar, como que uno les pide algo y se quedan así y te lo pasan enojados, pero no los culpo por eso porque estos enfermos les dicen “negros de mierda”, “negros culiaos”, y los agarran con todos, los meten a todos en el mismo saco, y los demás, y los chilenos igual... se insultan entre ellos mismos... cuando llegó usted poh, la linda bienvenida, tirándose mochilazos...

los flaites... ¿quienes son los flaites?

Es que pa mí están los tipos de flaites, está el reggeatonero es como la persona que puta es tranquila, vacila el reggeaton y todas esas weás, y el flaite es un weón sin educación la mayor parte del tiempo es racista, discrimina a todos, y sobre todo andan robando, porque esos se pueden ver en muchos estilos, pero se nota más en los flaites. Pa mí son unas personas muy cerradas, que no saben casi nada, son racistas y todo eso.

¿Y cómo se da la relación, acá hay flaites?

Pa mí los únicos flaites que he visto hasta el momento y considero flaites son el grupos del Álvaro con (tu grupo poh), no sé, hay algo que me molesta en todo ese grupo...

¿Pero qué es lo que les molesta?

Por ejemplo, de cuando una vez estaban hablando en cultura el Álvaro se puso muy racista y se pusieron a reír de los haitianos y eso por mi parte me molesta demasiado.

¿Cómo se manifestaría ese racismo?, ¿hay discusiones? ¿Peleas?

No sé poh, tato molestarse por el idioma, aquí van a cachar al tiro lo que significa weón, conchetumadre, culiao y no van a entender, yo que sepa en todos los países tienen palabras para insultarse.

¿Cuáles son las percepciones que ustedes tienen con lo intercultural, en qué se diferencia?

por los alumnos que hay poh, más que nada les enseñan cultura o algo... no nos molestan por el largo del pelo, ni el color, no nos molestan por esas cosas también. Nos dan más libertad.

¿Y ahora el cambio del uniforme?

El uniforme va a ser lo mismo, con su pantalón del liceo, su polera, su corbata, no sé ya, pero con el tema del pelo y los piercings lo van a dejar así. Uno va a poder venir con esas cosas.

¿Ustedes creían que era necesario el uniforme, les gusta?

Yo voté por el uniforme, me gusta el uniforme si.

No es que me sienta más cómodo, si yo encuentro horrible andar formal.

Incluso antes había un género que se llama school punk, que el punky se vestía con corbata, camisa, y un pantalón así como formal, y a veces me vestía así po. Que era como mostrar las opresiones en los colegios, que en los colegios era como estar preso, ese era el school punk.

¿Y usted se siente como estar preso?

No, en este liceo no.

Oiga y ya para ir cerrando... cómo se imaginan... ustedes van a diseñar una escuela intercultural.

¿Ustedes sienten que este colegio es intercultural porque recibe a estudiantes extranjeros principalmente y porque existe el ramo de cultura?

Y diversos estilos también...

Punks, metaleros, raperos, skaters... Las diferencias sexuales, porque ha habido lesbianas, homosexuales.

Y las identidades sexuales...

Los tres van a imaginarse en el DEM, en la municipalidad, o más bien ustedes son un grupo de amigos y tienen toda la disposición para construir u colegio y ese colegio tendrá un enfoque intercultural dentro de una escuela...

Primero trataría de buscar gente que, por otros lugares, que tuviera otras culturas más que nada, que nos enseñe su cultura, sus tradiciones, sus vidas típicas.

Que no sean las personas, los estudiantes, que no sean tan fascistas ni discriminadores, que haga buena influencia, que se lleven todos bien,

si eso se lo podemos enseñar en el liceo, haciéndolos compartir, viéndole el lado positivo, haciendo actividades en los recreos.

¿Cómo construirían ese compartir?

Con actividades como de baile

Primero sabiendo los gustos de cada persona, buscando los gustos de cada persona, entrelazándolos de a poquito, haciéndolos que se conozcan de a poquito, como influir en las amistades, y ahí ellos van decidiendo de a poquito.

¿Oigan, ustedes participan en el centro de estudiantes?, ¿existe centro de estudiantes?.

Yo no, no sé, yo nunca me he metido en esas cosas.

No, no dejan. Los profes jefes eligen a alguien, y ellos pasan a ser una lista, y puedes votar si o no.

¿El centro de alumnos?

Iban votando por los cursos quién quería.

Es que el centro de alumnos no hacía nada. Solamente aceptaba lo que decía la directora. Y no peleaban por otras cosas, por salir más temprano, o por otros derechos.

¿Cuáles serían esos derechos?

El derecho a expresar su cultura, de cada persona.

Antes nos enseñaban aymara o mapuche, cosas así. Ya no.

¿Qué faltaría para que el centro de estudiantes pudiera ser un buen centro de estudiantes?

Variedad de personas, porque casi todas las personas que están en el centro de alumnos piensa igual, como que no están ni ahí.

Ha decaído bastante el colegio en estos años, en los alumnos, en los profesores igual. Igual han venido hartos profesores, de matemáticas hemos tenido como cuatro durante el transcurso. Y el de historia se fue la tía patricia porque colapsó... dijo no, ya no aguanto más. Igual la profesora de música, la tía Andrea, que me caía super bien y se terminó yendo. La hacían llorar. Ahora igual el profesor de música me cae bien. Y también hicieron llorar a una profesora de biología que estaba cuando yo llegué... era guapa igual, era chiquitita, pero la molestaban mucho. Le silbaban, no la dejaban hacer las clases, incluso en varias ocasiones dijo que la pasaban a tocar. Como que iban así pasando por el lado y le hacían así...

¿Existe un respeto de género acá?

En estos momentos no. No mucho.

¿Hay violencia de género acá adentro?

Pero así como molestar con palabras... lo que sí hay es demasiado racismo.

¿Usted considera que no hay violencia de género acá adentro?

En primero, las flaites con los haitianos.

El primero era horrible, los tipos se robaban entre ellos, peleaban, se robaban los celulares. Se robaron hasrtos celulares, rompían los vidrios, se robaban lo poco y nada de recursos que habían. También rompieron los libros. Fue horrible ese primero.

Y ustedes como jóvenes y estudiantes, cómo ustedes resolverían o cómo conversan que se podría resolver un asunto así.

Es que más que nada son los mismos alumnos los que hacen decaer un liceo, cambiarle la forma de pensar es muy difícil a una persona, no es pa un día pa otro vamos a hacer que todos cambien el racismo y que quede de lado.

¿Habría alguna propuesta?

Como que no entienden, como que hay algo en su cerebro como que lo bloquea, y yo no capto eso. Porque vamo a pensar que somos todos iguales nomás po... como dice la doctora polo: no importa tu raza y tu sexo pa qué hablar de eso. Hay que puro vacilar la vida.

Sería que se pusieran a convivir más entre los haitianos, pero es una cosa muy difícil, que se relacionen más. Es que los compañeros haitianos que llegan son como medio mecha corta. Como que explotan al tiro.

Es que aquí son bien buenos pal weveo.

Yo con los haitianos con los que estudié eran todos simpáticos, también fuimos a la gira con algunos.

eran super inteligentes.

Y compartí la pieza con dos de ellos (eah eah) son simpáticos.

¿La gira de?...

Gira de estudios.

¿Y en qué curso hacen la gira de estudios?

Es que los cuartos son muy chicos y tienen que llevar de primero, segundo y tercero. Sólo son algunos, los que se portan bien.

Yo no tenía las mejores notas, pero me portaba bien y era participativo ahí siempre.

¿Y este año?

Sigo igual poh.

¿Oiga y se van de gira de estudios?

Yo no puedo ir, porque ya fui.

¿Si yo les preguntó si hay comunidad educativa?

Como que los profesores logran transmitir sus enseñanzas a nosotros. Eso sí. Los apoderados? No se involucran en nada. Yo creo que es más una convivencia entre los profesores y alumnos nada más. Que más que nada los apoderados influyen en la esta de la matrícula, la plata pa los paseos, nada más que eso. Serían más entre los alumnos y los profesores, incluso con los inspectores, y sicóloga y orientadora y la asistente social.

Si pa hacer algo bonito no es necesario juntar tanta plata. Si se tienen las ganas se pueden hacer algo bonito.

No, no habría comunidad educativa. Porque los profesores están en su lado y los alumnos también.

El profesor Arturo es quien comparte con los alumnos en el recreo, usted, la sicológa y el tío Manolo, también comparten. Son muy pocos los que comparten con los alumnos.

El profesor de lenguaje también comparte con nosotros.

Pasan ahí metidas en la sala de profesores...

Yo no le tengo mala a ningún profesor, sobre todo a la de matemáticas que tiene la paciencia para aguantarme porque yo no cacho nada, esa paciencia se respeta.

Una última pregunta... ¿Para ustedes que es ser joven y venir para acá al colegio?

Disfrutar de los momentos, de la vida como siempre hay querido vivirla, y si cometí errores siempre van a ver errores en la vida, pero de esos errores se aprende, pero uno tampoco se tiene que arrepentir de esos errores y seguir viviendo y disfrutando al máximo.

¿Para ustedes qué sería ser joven?

Una etapa para aprender y compartir. Yo no soy de muchos amigos, tuve amigos recién en sexto básico...

Yo en primero medio...

O sea igual la escuela es donde uno conoce gente.

Personas buenas como personas malas...

a mí me conocen hasta los vagos, hasta los choferes de micro, porque me pongo a conversar y los vagos me conocen porque siempre les ando dando droga, y después nos ponemos a tomar y a fumar.

Mujeres jóvenes haitianas.

17 y 18 años respectivamente.

¿En qué curso llegaron?

Llegué en primero medio / yo llegué en segundo medio

¿Llegaron de algún colegio en específico?

Cuando yo llegué tenía que pasar a segundo y me tenían que pasar a tercero pero me dejaron en primero y saqué el primer promedio.

Yo llegué aquí a los catorce años hice primero, segundo tercero y ahora llegué a cuarto

¿Cuánto demoró en aprender idioma?

En tres meses aprendí porque me enfoqué y aún así sacamos el mejor promedio de la sala, somos tres quienes sacamos los tres mejores promedios en la sala. Son tres las que tienen el mejor promedio del curso...

¿Y cómo se les hizo, difícil?

No fue difícil...

En mi casa mi papá tiene su pareja chilena y cuando llegué al colegio siempre trataba de hablar con los niños / a ella yo aprendí en las novelas y en las canciones y cada cosa que no entendía se lo preguntaba a mi mamá... en las novelas y en las músicas.

Mi papá tenía ocho años en Chile y sabe hablar. Y mi mamá va a tener 5 años aquí... ella vivía en Santo Domingo y yo nací allá, entonces eso fue la causa por lo cual hablo en español

¿Y por qué se vinieron?

Mi papá tiene un primo acá y él estaba trabajando electricidad.... Y ahí le dijeron que estaba

ganando mejor que en Haití y ahí le dijo que mejor viniera para acá porque mi mamá iba a tener su tercer hijo.

Y yo por las causas económicas, para una mejor vida. Sobre todo seguridad porque allá es

inseguridad. Allá o te van a matar con armas o cuchillos, pero te van a matar con magia negra y allá son muy celosos y ambiciosos... no les gusta ver a una persona progresar... si yo fuera en Haití y terminara mis estudios este año, algunas vecinas podrían querer matarme, porque alguno de sus hijos no pueden lograr lo que yo lo logré entonces por eso.

¿Y eso termina en?

Sí en brujería, brujería muy mala, magia negra

A veces tu familia piensa que tú estás muerto, pero no estás muerto es como estar dormida

profundamente... y después que te entierran la persona despierta

¿Esa es la inseguridad que usted sentía?

Lo que me da miedo acá hace como unos días tuvo en el departamento, y alguien le dio como una atada pero no había nadie, y ahí me dio miedo... lo estaban viendo en la televisión y a mí me gusta ver ese juego que se llama Charlie Charlie. Yo estaba en casa y deje la puerta cerrada y después se abrió.

Yo vivo en una casa grande ahora...

¿Qué les pareció Chile cuando llegaron?

¿Primero llegaron sus papás?

Hay cosas que Chile tiene y Haití no tiene tanto, la electricidad sobre todo, y también la seguridad que nos proporcionan acá en Chile no la tenemos... la seguridad referido a la brujería... no no... asaltos violencia... es mucha la violencia allá, violar a bebés y a personas, y más encima después de violarlas matarlas... incluso violan a hombres chicos.

Y acá?

Mucho mejor las cosas, no sé si es porque soy extranjero pero están mucho mejor las cosas

El único que no me gusta aquí en Chile... no me gusta Quilicura, pero yo sé que Chile es un lugar muy hermoso...sobre todo viña del mar fui a Pichilemu pero Quilicura no me gusta...me gusta Chile... muchos extranjeros,se jutan todos aquí mismo e Quilicura, hay muchos extranjeros y muchos ladrones... a mí no me gusta ver el pelo de los perros en la calle... y la otra cosa que no me gusta es que la universidad es tan cara... aunque uno quiere estudiar pero le va a costar mucho

¿Están postulando a las becas del estado? ¿no saben si el municipio tiene becas?

Depende de lo que queremos estudiar... ahí vamos a ver... depende de lo que queremos estudiar Es muy tranquila la calle por eso no me gusta... si te van a asaltar y gritar ayuda, quien va a entender?... todos en su casa no hay ni siquiera la música, una vez había una persona desconocida del lugar... y estaba detrás de la casa, no sabia si la iban a robar, y había otra persona y toco la alarma para que todos salieran.

No es que no me gusten los extranjeros...es que hay muchos que se juntan aquí en Quilicura... no deberían hacerlo, deberían mezclarse un poco porque sobretodo los haitianos se quedan aquí no mas en Quilicura. No se mezclan, eso no me gusta para nada... y sobre todo porque hablamos un lenguaje diferente, así que hay que mezclarse para ver si podemos hablar el otro idioma por algo hablamos español... a los chilenos no le gustan que dos personas se reunan y hablen en creole, van a pensar que están hablando mal y eso está malo, hay que globalizarse.

¿Como fue el recibimiento de los chilenos?

Bien en el colegio bien, ya afuera también algunas personas, pero en cuarto medio por unos

meses vivimos algo de racismo... a mitad de año.... Desde mi punto de vista pienso que fue un episodio, porque ahora estamos bien y compartimos todo... se enojaron y por eso dijeron algunas veces que no les gustó...

¿Como ustedes sintieron el racismo y qué hicieron?

Nada... pero nos dolió hasta ahora me duele, a ver... como “fuera las negras”, “que se muera la xxxxx” porque el problema era con la xxxxx directamente,

Y por qué?

Peleó con una niña porque la niña supuestamente dijo que le iba a pegar a la xxxxx pero le hzio así y la empujó entonces la xxxx tomó su pelo y se lo tiró....

Y eso duró?

Duró como tres meses no sé me acuerdo porque me marcó ese día.... Eso pasó el 11 de agosto...

hace un mes... porque el mes pasado

¿Antes de eso habían tenido algo así?

Nunca nunca nunca nunca es por eso que me quedé en el colegio porque no tenía ningún rasgo de racismo, me iban a cambiar, pero dije que no porque podría ser peor en otros colegios.... Me iban a cambiar... a un colegio particular. No me cambié porque cuando llegué recién llegué a chile fue a este colegio y no querían aceptarme porque no sabía hablar español y cuando tenía un 62 en tercero medio me dijeron que me iban a aceptar... les dije que no, que no quería... porque antes pensaban mal. No no quiero... y ahí estamos

¿Cómo ve usted la escuela?, ¿cómo la describiría?...

Para mí es un colegio lleno de oportunidad... pero que los niños tomen esas oportunidades en serio, porque hay que mezclarse y socializarse y todo eso... pero por el hecho de que no estuve en otros colegios no podría compararlos...

¿Conoce a otras personas que estén en otros colegios?

Sí, tengo unos amigos... más encima en el preu soy la única que está en el liceo. No hay haitianos en el preuniversitario.

Y amigos haitianos que estén en otros colegios....

siii, tengo pero no me importa saber mucho de sus colegios, porque en el complejo hay un nido de romances allá, hay algo bien inexplicable... es un nido de romances, allá todos tienen su pareja... y yo creo que llegando acá a Chile hay cosas que los haitianos no han vivido en Haití como acá en Chile... se besan en la calle... no era algo en común... ahora sí se hace en Haití, pero antes no había eso tan común... como con uniforme una alumna no podría besarse con su pololo... como a las ocho de la noche una no podría estar con su uniforme, sólo en el caso particular... como ir al preuniversitario, o estar en el hospital... y también a las 8 de la mañana como o a las 7.45 tocan, a las 8 o 830 tienen que estar en el colegio... habían más reglas en Haití que ahora los niños ya no respetan, hasta yo no los respeto porque yo llego cada mañana acá atrasada... Otra cosa es que cuando los papás llegan con los niños acá en Chile hay como el mismo orden que tenían en Haití con sus hijos como si vinieran de un país que no está tan desarrollado, y ahora están en un país desarrollado y el niño puede hacer lo que quiere... le dan para comer, le dan para beber...

Los papás también cambian.

Veo chicas haitianas que tienen 17 o 16 años en clubes, hasta yo que el próximo año tendré 18 años no podría entrar en mi casa y decir: mamá vengo de un club... cómo me sentirá... no sé pero o sé no sé, es algo que que crecí y no vi a mi mamá hacerlo, es difícil para mí ahora hacerlo, muy difícil como salir a las 11 de la noche y entrar a las 5 de la mañana... qué quiere decir eso... eso lo tienes que hacer cuando estés en tu casa, no en casa de tus padres, todo eso tienes que ser irresponsables. Pero es algo que nunca haría...

En mi país tenía vergüenza de estar embarazada a los 17 años ahora es como un diploma...

Un diploma?

Sí, hay muchas niñas embarazadas, sobre todo haitianas, como de 16 y 15 años, es porque los padres ya no van a las mismas reglas que tenían allá en su país, porque a los 18 años ahora pololeo a escondidas, pero ahora no tengo pololo, pero estuve pololeando, pero a escondidas, porque a esta edad me una no puede tener novio, tiene que esperar los 18 años para presentárselos... antes de eso no puedes, no puedes. Y hasta ahora guardo esta costumbre, yo sé que ahora estoy calmada, pero cuando vaya a la universidad encontraré algún... algún... pero no quiero que sea haitiano. Quiero mezclarme, café con leche.

Es que yo todavía no tengo ese... no estoy lista de pololear. Cuando esté aburrida, es que yo lo encuentro aburrido... eso de amar a una persona no entiendo como hace esa chica.

Los haitianos se relacionan con chilenas, pero nunca he visto a una haitiana con un chileno. No sé si es porque los chilenos son muy pretenciosos a veces, pero no sé.

Espero tener un pololo blanco, que sea de cualquier raza, pero que estudie. Donde los dos vamos a salir adelante juntos. Yo quiero ser... yo quiero ser como un Martin Luther King y después pololear... quiero darle prioridad a las cosas más útiles de mi vida ahora...

igual uno puede estar pololeando y puede tener esas prioridades, no importa, siempre hay que protegerse.

Yo quiero ser famosa, no famosa como cantante, bailarina, quiero ser un buen pediatra, conocida por el país o por el mundo.

Yo quiero estudiar cardiología y después doctora de letras modernas. Para ser como Martin Luther King, un Malcom X, un Gandhi.

Qué ambicioooooosa!! Jajajaja

A ustedes les gusta mucho el estudio... ustedes se habrían ganado un premio...

Tuvimos muchos concursos, sí, fuimos a debate, ganamos, fuimos a ferias interculturales, todo eso, ganamos esa cuestión, ganamos plata, porque la muni... lo ganamos el 31 de

agosto, hace casi dos meses y no nos han entregado esa plata. Son un millón de pesos para

repartirlos entre 8 y 500 para el colegio.

Un punto solar para dispositivos móviles, ahora está ahí y puedes cargar el celular.

Y eso lo diseñaron ustedes?

Sí, con la señorita carolina. De hecho vino un niño de la universidad de Chile, nos ayudó a cómo teníamos que poner los cables, todo eso.

Y la idea?.

Tuvimos que elegir entre un robot y un panel solar, y elegimos el panel solar

Quiénes componían y participaron en ese grupo?

Es que le preguntaron a todos y ningún chileno quería, una pura chilena, una boliviana y 6

haitianas.

Y cómo fue el proceso?

Todos los jueves nos quedábamos hasta las 6. Tuvimos solamente una clase, pero vamos a ir el 6 de diciembre tenemos una encuesta para ir a una salida en la universidad católica, a un

laboratorio.

Ustedes sienten que el colegio les reconoció eso?.

Sí, porque me acuerdo qué eso pasó después de nuestra pelea y ellas se conocieron (no se entiende)

Oigan y respecto al colegio, bien?

A ustedes le han hablado de comunidad educativa?

Si de comunidad escolar...

Qué les parece?cómo la perciben?

Muy bien, incluso aparecemos en una noticia después de la feria. Yo soy muuuy popular, y yo también. Porque desde segundo medio participé de todas las cosas, bailes,

desafíos, leer, aunque a veces se me olvidaba...yo me encuentro muy popular... y los profesores también me dicen eso: oiga, la chica popular.

Ustedes decían desafíos. Cuáles son los desafíos que usted siente tiene la comunidad en política

intercultural educativa. Qué desafío siente que podría haber.

Sí, una mezcla de culturas, pero también como tenía como una sentirse integrada y cómodas.

Y cómo se sienten ahora?

Es que yo a veces encuentro gente que me mira feo y eso no me gusta... en la comuna... sobre todo los viejos. Que a veces nos miran feo.

Por qué puede ser?

No sé.

Pero ellas tienen una amiga que nos odia. Es una niña que juntaba con el Walter el año pasado,

era amiga del geral, siempre está con una tía que saludaste.

Y por qué dice que las odias?

A mi en particular siempre me mira feo, también la miro feo cuando me mira feo, porque yo

siempre me defiendo. Yo nunca he peleado en mi vida, pero si alguien me busca, me encuentra.

Soy muy amable, cuando uno es amable conmigo.

Es que en mi caso una vez tengo la pareja de mi papá, tiene familia, tiene una prima vive en

estados unidos y me estaba preguntando cómo me siento yo en el colegio y aquí en Quilicura. Y le dije que hay chilenos que hay racistas y otros no, y me dijo que los chilenos que son racistas son los que no salen como para conocer el mundo, porque ella cuando llegó a estados unidos, porque sus primeras amigas fueron como negras. Porque cuando se está con esa gente se siente la alegría, eso me dijo. Hay chilenos que no andan y se quedan como en Chile, y ahí... Y encuentro que son todo el mundo porque el otro día cuando las elecciones, nunca pensaría que un francés encontraría... que cuando uno es extranjero y está en estados unidos, como todos se sienten humanos.

¿Quiénes ejercen el racismo?

Son pocas personas como en el ciento por ciento se podría decir que son el treinta por ciento ...

Espero que cuando entremos a la universidad nos encontremos ... porque encontré un profesor que era de literatura en la universidad de chile... que el ser humano no aprendió a odiar a hacer cosas malas, pero nunca pudo hacer cosas buenas con ese mismo cerebro que ocupó para hacer cosas malas. Me dijo que no me preocupara como de los que hacen eso, porque en la universidad los niños que no tienen esa capacidad, el sentido común, yo creo que como odiar y ser racista, siempre va a haber".

Allá en la universidad la gente no se mezcla, siempre se hacen las cosas por sí mismos no se

ayudan... pero yo voy a ir competir también... hay que competir sin pensar en lo que piensan los demás.

Yo quiero estudiar medicina preventiva, cardiología y después de eso me voy a ir a Francia, para estudiar literatura.

¿Hay un apego religioso entre los haitianos?

así es también como conozco a Emmanuelle.

La gente haitiana es muy religiosa

En mi país es así, yo no creo en la religión, yo soy cristiana, yo creo en Dios. Voy a la iglesia porque en la iglesia todos tienen buena onda, yo creo, porque voy a la iglesia católica cerca de mi casa y son siempre le gusta esa parte de la paz.

Me gusta más la iglesia católica... nunca fui a una iglesia cristiana.

Ha habido un cambio cultural entre los padres con sus hijos y los valores que hay ahí

Yo creo que a pesar de todo Con el tiempo eso se distribuye cada tiempo porque solo trabajan los domingos no vas a poder ir los domingos, acá en Chile es algo difícil para los cristianos... pero cuando tienes la oportunidad de ir debe ser como una reina, como a una ceremonia. De hecho tengo una amiga en el preu, ella vive en lo campino, me dijo por qué se visten así, porque hay lo que se llama coral y los que cantan en la iglesia así, en mi país esas personas si quieren hacerse parte de un coral, todos tienen que vestirse como con un uniforme... y un día todos iban a la iglesia así y el lunes ella me preguntó: ¿por qué se vistieron así?, era un matrimonio. Ella pensaba que era un matrimonio.

¿Es igual entre Los chicos más jóvenes?

¿Esa generación de chicos que van a los clubes siguen igual apegados a la iglesia?

Si yo creo, porque aunque una niña haitiana que va a un club cada sábado, cada domingo en la mañana se levanta para ir a la iglesia.

Se puede convivir con las dos cosas.

A Dios no le gusta esto. Estas con él, estas con él o estás solo.

Uno puede divertirse pero sin ... Cuando analizamos el tema yo creo que nuestro que puedes... es lo que haces y tú corazón... hay cristianos que piensan que los aros y esas cosas te pueden llevar al infierno, pero si se puede hacer si lo tomas como un ídolo... uuuuy me olvidé de mis aros tengo que volver a recogerlos... eso es un ídolo... como el celular... pero con el celular creo que sí puedes ... porque no puedo vivir sin él.

(risas)

¿Como creen que han cambiado la mentalidad de la mujer haitiana entre Haití y Chile? ¿Ha cambiado?

Ahora está muy diferente en Haití porque allá en Haití uno tenía miedo de vestirse con los

omblicos afuera y los pantalones cortos, uno tenía miedo, pero ahora eso ya no es en Haití... ahora cambió mucho... porque uno puede andar como quiera, hasta yo puedo... tampoco me gusta... yo me pongo ropa... a mi me gusta llamar la atención, no sé por qué, pero me gusta... me gusta verme bonita, maquillarme a veces, cuando estoy animada.

A mi me da lo mismo si me ven fea y es que yo me gusta estar ahí..

Mujeres chilenas jóvenes.

17 años ambas.

Ustedes van en segundo medio.

Me imagino que no es su primer colegio. En cuantos colegios han estado?

Este es el tercero, estuve en el maría luisa, en el José Migue Carrera y en este.

Y por qué e cambió?

Porque me echaron, porque le pegué a mi compañera. Porque me quemó mi polerón, me lo rajó y me lo quemó, los dos una chaqueta y un polerón, por eso le pegué

En el complejo?

Si

Usted terminó en el maría luisa Sepúlveda?

De kínder a octavo estuve en el maría luisa sepulveda, después el primero medio me lo fui a hacer al complejo, pasé a segundo, llevaba un mes en segundo y me echaron.

Porqué llegó al complejo?, usted lo decidió?

Sí, porque no sabía a qué colegio irme, así que me fui pa allá. Aparte que aonde tenía especialidades, de estas técnicas.

Y había pensado en alguna especialidad?

Administración quería estudiar poh, y ahí había administración, por eso me fui pa allá. Y ahora me voy a ir pa allá pal San Pedro.

Se me va a cambiar de nuevo?

Si poh, porque aquí no hay ninguna especialidad, prefiero salir con una especialidad, con un cartón que diga algo. Y en el san pedro hay alguna especialidad... Administración, logística y no sé que otra. Pero yo me voy pa allá pa administración y contabilidad.

Y se nos va ahora a tercero medio... y pasa segundo?

Sí poh... estoy pasando como un cinco y tanto, cinco, cinco; cinco,cuatro.

Y usted? Cuántos colegios ha pasado?

Cinco, en el sembrador en Colina, de ahí hice primero a octavo, después primero medio me metí en el San Pedro y no duré nada, ni siquiera fui el primer día, me cambié al tiro al... es que tuvimos un problema personal y nos fuimos a la casa de mi abuelo. Me metí en el Betzabé Hormazabal Alarcón, duré una semana, porque se pusieron a pelear y le pegaron a un loco, así que dije no, mejor me voy.

Y usted no estaba involucrada...

No!!, pero quedé loca...

(risas)

Y dónde queda ese colegio?... en San Miguel, cruzando la panamericana en San Miguel.

Después me fui al INSUCO 4 en San Miguel. Está como a dos cuadras más allá. Era un comercial, ahora hay administración, contabilidad y enfermería. Y van a meter turismo y gastronomía. Y de ahí me vine pa acá.

Y por qué se vino?

Por traslado, me trasladaron para acá, a esta cosa. Nos cambiamos de comuna.

Y a este colegio se lo designaron o usted lo eligió?

Me dijeron el complejo o este, y yo dije el complejo, y me dijeron no, es que allá no hay matrículas, y me lo habían ofrecido y fue así como...

A mi igual me hicieron lo mismo cuando me echaron del complejo. Cuando me echaron del

complejo era como obvio que no podía volver ahí, y me estaban dando posibilidad pa acá el año pasado, en el segundo medio, y después fui pal DEM y me dijeron que estaban todos los cupos ocupados. Y ahí estuve, por eso perdí el año pasado, lo perdí nomáh poh. Si este año debería estar en tercero.

Qué edad tienen?

17, las dos. Las dos repitieron un curso... Yo no lo repetí, lo perdí. Si yo nunca he repetido por notas, si fue porque me echaron, si incluso yo iba a pasar a tercero porque me inscribí pa dar los exámenes libres y yo pensaba que los exámenes libres eran en noviembre y eran en octubre, y no fui a darlos... por eso quedé en segundo de nuevo.

Y qué les pareció este colegio cuando llegaron?

No sé..

Sabían que era un colegio intercultural?

No

De hecho mi familia me decía, no, no te vayai pa allá es un colegio complicado. Anda muy piola, no hablé, no digai nada, no te metai con nadie...

Y por qué?

Porque mi familia a este colegio lo tienen mal...Lo tienen mal categorizado, porque igual me dicen, no, es que ese colegio es entero malo y le hacen las weás que quieren y fuman adelante de los profesores y no les dicen nada, y que pa... ami me decían puras cuestiones, que era entero flaite, que era malo, que no enseñaban nada, me decían de todo. Y yo por eso...

O sea usted venía como a un campo de batalla o a una guerra?

Claro, yo dije le dije a mi amigo voy a llegar piola, pero a mi la que me wevee va a tener que cobrar nomás, Pero qué al final me gusta caleta el colegio no me llevo mal con nadie (fuma delante de los profesores Risas)...

Noo, es leseo...

Llegó con esa imagen y era otra cosa...

Y a usted?

Ahora estoy relajada, ya como que nada me molesta. Al principio como que me costó adaptarme, más encima que como el resto no me conocía, no conoce mi carácter, le caía mal a todos (es que es como má cuica esta así... más drogadicta jajajaja)

A mi me gusta igual el colegio si, aunque que donde es chico como que todos se conocen con todos y hablai con todos, y te llevai bien con todos. Y ahora son menos ya que no están los del cuarto.

Está sufriendo porque se fueron los de cuarto?

Sí, se fue la “ye”, mi amiga, con la Rusia nos teníamos tanta mala, la única persona que me caía mal en este colegio, le tenía mala mala mala mala, la miraba así, Rusia tóxica le gritaba así, y al fin y al cabo después se convirtió en mi amiga y es mi amiguita poh. Si poh, es mi amiguita.

El otro día estuve con ella antes de ir (no me contaste todo eso, me dijiste que me había mandado saludos nomás).

Qué le cuenta su amiga de cuarto medio, qué va a hacer ahora?

Está trabajando ella, está trabajando en etiquetar los teléfonos de la ...

igual saca venas lucas...

Y va a seguir estudiando?

Si, si... quiere estudiar turismo.

Es una buena carrera, lo único malo es que uno no puede tener una familia, la extrañai mucho

porque pasai viajando.

Si, pero si estudiái turismo la mano es viajar pa todos lados, si poh si estai estudiando turismo tení que viajar pa todos lados, turistar po obvio, no vai a estudiar turismo pa quedarte en un puro lao y andar turisteando en el mismo lao siempre, no podí poh. Si o no?

Y ustedes cuando salgan de cuarto?

(RISAS)

Salen de cuarto o no salen?

Sí, no, es lo principal. Uno tiene que saber salir de cuarto.

Es lo principal porque ahora con cuarto medio andai barriendo la calle, hasta pa barrer una calle te piden cuarto medio.

ahora pa todo piden cuarto, que es bueno, porque así la gente estudia, pero pa ser alguien hay

que tener una buena carrera.

Y después de cuarto medio, piensan seguir?

Yo administración...

Yo quiero estudiar trabajo social. Quería estudiar gastronomía, pero no, mucho stress.

Pero esta no tiene na de empatía....

Se aprende con el tiempo (risas)...

Es más pesá la wona a veces...

Pero cuando uno trabaja cambian las cosas...

Oigan chiquillas... las dos tienen pensado salir de cuarto medio, pero me imagino que han

conocido chicos que prefieren dejar de estudiar...

Mi amiga dejó de estudiar, pero porque él tuvo hijo.

Por qué alguien de su edad en un colegio en Quilicura deja de estudiar

Por trabajar, porque de repente ganai un poquito de plata y les gustó,...

Les queda gustando la plata...

O hay casos como el de mi amiga que queda embarazada, tuvo su bebé y quedó con el niño, y tenía que seguir estudiando, pero no estudió má la wona... el papá de la guagüita está preso, es mi ahijado, el bebé es mi ahijado.

(Es la segunda mamá)

Yo siempre he estado ahí con ella y con él poh... desde que el niño nació y de cuando estuvo en la guatita, y todavía siempre lo voy a ver... me ama si poh, me pesca por aquí el cabro chico.

Cómo es ser joven mujer en Quilicura?

A humillaciones de parte de la municipalidad, si poh, a uno la ven que no ha terminado la media y quiere trabajar de repente una y la humillan, y anda a barrer la calle, o anda a limpiar wáter, si poh. Son muy machistas, la gente es muy machista hoy en día.

Es que por ejemplo hay hombres que son menores de edad y todavía no terminan su cuarto y

quieren trabajar y le encuentran pega... pero a una mujer que sea menor de edad y quiera trabajar y esté estudiando, difícil. No se puede. Cuesta encontrar trabajo pa una mujer.

Y por qué será?

Por el machismo. Es que la mujer no puede hacer esto, no es que la mujer no tiene fuerza, la

mujer no es pa esto.

Sí tenemos fuerza, cierto?

Yo entré a trabajar por mi primo, si mi primo no hubiese faltado un día. Trabajo de vez en cuando, trato de pedir fines de semana. Se supone que ayer tenía un evento y no fui. Porque era día de semana y tenía que estar hasta las 5 de la mañana.

El machismo de la muni... y acá dentro de la escuela hay machismo?

Aquí no, aquí hay más racismo, sí poh, defienden más a los haitianos

Sí, a los haitianos los defienden buuu a morir, si y ellos se hacen los giles...

A ver cuéntame..

Ellos son atrevidos, te agarran pal weveo, te dicen garabatos y

Te hablan en su idioma y nosotros no entendemos, y aquí a ellos les enseñan el español

Y uno le dice algo y los profes al tiro saltan a defenderlos a ellos.

Y a ustedes no?

Y no poh, a nosotros no poh, ellos pueden estar durmiendo en la clase, nosotros vamos a estar

durmiendo en la clase y shiii te dan cualquier jugo y ellos pueden estar durmiendo de lo más

relajado ahí viendo estar con el teléfono, estar conversando y no le dicen nada.

Y esos son los problemas?

Por eso siempre chocamos con los haitianos...

Por qué chocan...?

Más encima que nosotros tenemos caleta de compañerxs haitianos, tenemos como 12... Oye en verdad son más haitianos que chilenos, y somos terrible pocos chilenos.

Pero qué problemas ven ahí?... trato privilegiado por decir así?...

sí, no es pareja, es que los haitianos pasan con los audífonos en el teléfono... y son más hediondos

si eso es verdad, son fuertes de olor, y más encima ellos igual nos echan garabatos a nosotros... así como "conchetumare", se saben ese nomás...

el "weona" también se lo saben

a ver por qué comienza una pelea entre ustedes?

Es que por ejemplo, uste le hace así a una haitiana y "no weona conchetumare pa" y te empiezan a pegar, "no no no, no me toques"... así...o no sé po, vai caminando y las pasai a llevar así, "weona pa" y te empujan y te levantan la mano... si son entera atrevidas... Los haitianos, los hombres no son tan así, pero las mujeres haitianas sí son terrible atrevidas, (son peleadoras) sobre todo esa weona la xxxxx, es terrible, es enferma, es enfermante ella...

Y hay una diferencia muy clara entre el hombre haitiano y las mujeres haitianas?

Siii, los hombres son tranquilitos, se llevan bien con todos, como que encajan ellos. Pero las

haitianas como que se cierran...

El otro día nomá se puso a pelear una de las hermanas con la danitza, la xxxx, una weá así...con la que baila, la haitiana que baila, con la danitza se puso a pelear, con una compañera de nosotros... Pero y las niñas haitianas que bailan son unas niñas de cuarto...

No, es de segundo, que tiene el pelo corto, no tiene pelo pa hacerse trenza, ni moño ni nada...

No sé porqué se habrán puesto a pelear...

Por que Creo que la haitiana le dijo conchetumare a la danitza, y la danitza le dijo nadie me saca a mi mamá, y le pegó...

Oigan y son muchas las tensiones?

Sí, yo ahora recién estaba ahí y le apagué el computador a la xxxx...si o no?

No, weona me dijo, pa y me pegó un manotazo en el brazo, me pegó un manotazo y yo le dije por qué me pegai, no vengai na... tabamo weando nomá...

Si es pesá, nos acercamos a ver los videos y lo apagó...

Yo por eso le apagué el computador, porque vio que se acercó... o sea nosotros nos acercamos a ver los videos que estaba viendo ella y se salió...

Y más encima me quitó mi computador, y yo voy ahí, y me lo quitó, y no hacen ni las tareas. No hacen tareas, nada. Nada de tarea hacen ellos.

Oigan y cómo ustedes perciben lo de las migraciones en Quilicura.

Puros negros...

No sé, los haitianos adultos son buenos para el trabajo, son buenos para trabajar por poca plata, entonces qué es lo que pasa, que a las empresas les conviene eso, porque les dan duro y les pagan poco.

Es que donde ellos mandan plata pa su país y allá en Haití la plata que ganan en Chile es plata, aunque pa uno sea una miseria, pero pa ellos es plata, o sea allá se duplica el monstruo de la plata en su país, si ellos igual mandan plata pa su país. Por eso se vienen a trabajar pa acá pa chile, pero es que está llenó si poh, por todos lados, por donde pasí veí haitiano, y na un puro haitiano, ni dos, ni tres, andan los medios grupos, así un montón de haitiano

Cómo lo ve usted en el barrio y en la población?

No sé, me dan lo mismo los haitianos. No me gusta que sean tan picaos a choros, tan balsúos, o lo que me da rabia igual cuando se suben a las micros, ni permiso piden, ni permiso piden si o no?

V. AUTOBIOGRAFÍAS.

1) “a los 9 años mis padres fueron a la república dominicana y después de que tenían 5 años en el año 2015 se vinieron a Chile. Cuando vine en Chile estaba muy extraña, después de dos meses yo vine en este colegio, fui en el segundo medio en esta época tenía una prueba de Simce gracias a Dios saqué una buena nota por eso me dieron un certificado. En este año estoy en el tercer medio. Me gustaría sacar una buena nota por eso tengo que estudiar más. Mi madre se siente muy feliz y me gustaría hacerle más feliz porque tengo un sueño a realizar siempre pido a Dios para ayudarme con mis proyectos. Antes de terminar, tengo que decir gracias a Dios por mi vida y su vida de mi familia”

2) “nací en 1999, recuerdo una edad de 2 años que voy a la escuela. Se sorprendió, debido a que se mantiene tímido porque veo muchos niños que lloran por su mamá, lo vi cuando empezó a llorando también cada mañana no era tan para el momento que he conseguido entender que estas cosas también juiste. Pero donde yo vivía no eran buenas que había demasiados ladrones todos los días se oye a alguien murió en la zona eran tan sabio crece.

3) Recuerdo lema tenía 13 años hubo un agua que pasa por la zona yo vivía había muchos muertos, la vida era triste cuando me perdí va comentario es Dios que nos ha salvado gracias a Dios por lo todo lo que ha hecho por mí cuando miro veo el mundo casi termina verdadera.

Cuando mi padre visto hasta ahí yo diciendo más bien ponemos en un lugar pequeño país al llegar estudio sin marcar un comercio por lo que quiere. Así que empezamos a castigar papel que venimos no estoy metido todavía al servicio de la obra porque quiero algo mañana se debe a lo que vengo aquí. Tengo que aprender con el ingeniero mecánico y llegue a mi sueño de todos modos llegué a tener dinero en mi vida puedo ayudar a mis padres, gracias”

4) “fui a la escuela a los 2 años, muy chitito, la primer día de mi escuela me siento feliz. Mi madre se murió a los 13 años, me siento muy triste, en mi vida para que yo falte mucho en mi vida nunca olvidares mi mamá. Me amo mucho. Pienso mucho con ella. A los 16 años tuve un novio se llama xxx xxxx xxx xxx amo mucho pero mi familia no quería que yo andaba con él. Después de 6 meses tenía que decí a Chile pero lo sigo amando. Me ama mucho el también no podemos separar nunca. Estoy loca por xxxxx. No me siento bien sin entiendo por un segundo. Para que no podemos separar nunca, me ama mucho por siempre para terminar mi vida”

5) “tengo 16 años vivo con mi familia, tengo dos hermanos, estoy viviendo en Chile hace 2 años, soy haitiana. Mi viaje no fue tan fácil porque no quería dejar al resto de mi familia. Allá por ejemplo, mis tías, mis tíos, mis abuelos, eso me dolió mucho, pero igual algún día los voy a ver, llegando del liceo me recibieron muy bien, fue en este liceo que encontré a mi mejor amiga, pero era simplemente una amiga, yo nunca pensé que ella iba a ser mi mejor amiga. En agosto apareció un chico alto, lindo, guapo y muy inteligente y eso fue mi amor a primera vista de ahí fuimos buenos amigos y el nunca pensó que yo lo quería pero yo tenía en mi menete que algún día podríamos ser novios. De ahí pasamos de curso juntos. En vacaciones logró mi sueño. Yo estaba muy feliz porque se logro uno de mis sueños. Ese sueño era pololear con ese chico. Yo lo quería mucho y el a mi. Tuvimos 4 meses juntos fueron los momentos mas felices de mi vida estuvo enamorada de el pero por algunas cosas de la vida tuvimos que terminar esa relación de ahí se me parto el corazón en muchos pedazos. Pero aun así lo sigo amando mucho y nunca lo voy a dejar de amar”

6) “Yo me llamo xxxxxx. Nació e miércoles 03 de octubre del año 2001. Nació en una familia más o menos pobre mi mamá era vendedora y mi papá carpintero. A los 3 años me fui al colegio en un colegio al lado de mi casa en pre-kinder. En el próximo año cambio del curso por kínder dónde yo aprendí a escribir y a leer. En el mismo colegio, el próximo entro en primero básico en este mismo año en el segundo semestre me enviaron en segundo básico porque yo era muy inteligente. Yo tenia una hermanita en este tiempo yo jugaba con ella. En el próximo año mi papa me matriculo en otro colegio para tercero básico. Yo era muy feliz con mi familia. Yo saque buenas notas. De nuevo cambio de colegio para cuarto básico. En este colegio comienzo desde cuarto hasta sexto básico. En el año 2012 en el mes de julio yo hago mi primer prueba oficial en mi país. En el resultado salió la primera sobre como 70 alumnos. Yo era muy contenta en este momento. En el próximo año yo cambio de colegio para séptimo en este mismo año mi papa viajaba para chile. Yo estaba con mi mamá, mi hermano y mi hermana. Yo continuo mi colegio muy alegre con mis compañeras de curso. Yo salio primera de mi curso y cambio de curso y mis padres eran tan feliz con mis hermanos. En octavo yo era muy desordenada en las clases. En verdad yo era desordenada yo era estudiosa también. En el próximo año cambio de curso en noveno en el mes de julio del 2015 mi segundo prueba oficial y durante las vacaciones yo viajaba con mi familia para chile. Y ahora estoy junto con mis padres y mis hermanos.”

7) “yo quiero hablar un poquito de mi vida... desde que era niña nunca he vivido con mis padres, era con mi tía yo era un poco feliz pero, me faltaba algo que era el amor de mis padres, pero con el tiempo me acostumbraba, porque yo sabia que ellos no tenían capacidades para tener niño pero por accidente pasaba eso. Me gustaba estudiar mucho pero era sin saber por, yo era muy inteligente y sabía lo que estaba haciendo. A la vez que sabía más cosas, quería estudiar medicina, sin saber por qué lo quería y si pudiera aprender la bien.

He empiezo mis estudios básicos en una escuela evangélica porque yo también soy evangélica, en este colegio he aprendiendo muchas cosas, de mi futuro, de dios, etc. Empezó a estudio mis estudios-medios en una escuela religiosa.

Y cuando tenía 14 años mi papa me mandó aquí en Chile porque el estuvo aquí hace 5 años y cuando he llegado me mandó en este colegio que era muy difícil para mí porque no sabía tanto español y no había haitianos que hablaban pero con el tiempo me acostumbraba. Pero todo eso pasaba en el ausencio de mis padres hasta el día de hoy vivo sin ellos porque ellos no están juntos. Soy la única niña que tuvo mi padre pero mi madre tiene otros. Pero igual estoy feliz porque se lo que quiero y donde quiero llegar. Lo que me gusta más es cantar y quiero aprender sicología porque me gusta mucho eso.”

8) Mi vida comenzó en el que a mi mamá un doctor cáncer le diagnostico. El mismo que se equivoco porque ese cáncer era yo! En 2013 mi mama me dijo hijo tu no eres el mismo que nacio dime que te paso la fe se te perdió. Querías ser abogado, ahora me dicen que tienes una glock. <<dije, mamá mi tío es un chota dile que no me difame>> como creció mis alas ya me las corto, a mis 13 años tiger me boto, mataron a bob mi primo al frente mío pero sueño no murió. El mismo dia mataron a suyo nadie sabe que paso. Mami yo no mas confio en yo, yo no nací en la calle, la calle me conoció, el diablo en su traje parece que ya me seducio.

Eso creo! Porque plata fasil y placer por mi alma el me ofrecio! Perdón aveces me acuesto pensando como un cabrón, cuando yo muera voy pal cielo o voy la calentón. Se puso a llorar, por esa respuesta, a ella no le gusta escuchar cuando me dicen delincuente o callejero, ella empiezo a trabajar mas duro para comprarme pasaje para venir a chile. En el año 2014, creo que eso era me acuerdo de mi historia.

9) Ahora tengo 18 años. Yo vivo con mi madre mi padre mi hermano y yo somos cuatro. Yo comienzo mi escuela en Haití a los 3 años. En haiti mi mama trabaja por ayudar a mi papa con la familia mi mama esta una merdidura ahora no aca en Chile y mi papa es un chofer. Desde yo estaba chica me gusta aprender la medicina. Ahora también tengo este sueño pero no creo poder realidad porque ahora mi familia no tiene dinero para me ayuden a me pague una buena universidad. Tengo momento de mi vida que me siento sola. Mi vida es una grande historia es muy difícil y muy larga. Mi vida es tanto difícil que hay momento que tengo miego por mi vida.

10) Yo tengo 15 años, yo vivo con mi mamá y mi papa desde yo estaba chico asta el dia de hoy. Cuando yo estaba chico yo tenia una amiga que se llamaba xxxx ella estaba mi mejor amigo. Cualquier cosa yo tenia ella me ayudaba con todo. Me siento triste porque yo no soy con ella asta ahora. Estoy aquí en chile ella esta en haiti yo le daría a ella todo mi agradecimiento.

11) me llamo xxxxx, nació en el octubre de 1999. La primera que fue a la escuela tenía 4 años, si estaba viejo en relación con otros alumnos que van a la escuela, pero he hizado un clase en menos. A este año fue inteligente que no es tal vez el caso de hoy. Mi padre murió cuando tenía dos años. No tengo recuerdo de el, tengo solamente las historias relatadas por mi mamá. Mi mamá, la amo mucho y todo en mi vida me he

prominado de hacer su orgullo. No me recuerda mucho mi vida antes de mi diez años pero yo he solamente que fui inteligente, he perdido mi talento al largo del tiempo y al nacimiento de las amistades. Nací en el sur del país y a mis años fui a la capital y he empezado a reanudar la confianza de mi, a no ser tímida, a no tener miedo de hablar. Y luego de dos años más tarde mi madre me pidió unirme a ella en Chile.

No quería, no quería cambiar de país, no quería quedar todos mis amigos, no quería quedar mi escuela, no quería una nueva vida, un vida sin mis amigos, sin gentes que amo. Pero mi mamá me ha dicho que la vida está hecho sacrificios y al final ahora estoy en Chile. Y tengo la intención de estudiar mucho y de hacer una grande carrera y después ayudar mi país, ayudar mis hermanos haitianos y tal vez un día me convertiré en presidente.

12) Me llamo x los felicito por esta maravillosa plazo.

Nací en 1999, recuerdo una edad de 2 años que voy a la escuela. Se sorprendió, debido a que se mantiene tímido porque veo muchos niños que lloran por su mamá, lo ma visto que empiece a llorando también cada mañana era tan.

Para el momento en que he conseguido entender que estas cosas también juiste.

Pero donde yo vivía no eran buenas que había demasiados ladrones todos los días se oye a alguien murió en la zona, era tan sabio crece. Recuerdo lema tenía 13 años hubo un agua que pasa por la zona donde yo vivía había muchos muertos, la vida era triste cuando me perdí va comentario es dios que nos ha salvado gracias a dios por lo todo lo que ha hecho por mi, cuando miro veo el mundo casi termina verdadera.

Así que empezamos a castigar dapel que venimos no estoy metido todavía al servicio de la obra porque quiero algo mañana se debe a lo que vengo aquí. Tengo que aprender con el ingeniero mecánico y llegué a mi sueño de todos modos. Llegué a tener dinero en mi vida puedo ayudar a mis padres.

VI. CUADERNO DE CAMPO.

5 de octubre.

El día de hoy comienzo con el trabajo de campo. De acuerdo a lo conversado luego de la exposición del proyecto, hoy es menester conocer a la profesora o profesor de Cultura. Curso que estaré acompañando a partir de la articulación de la propuesta de investigación.

12.30

Llego al colegio un poco confundido, porque no hubo respuesta de correos luego de estas dos semanas desde cuando vine a presentar el proyecto y hoy. Sin embargo, al ingresar a preguntar por el profesor encargado del proyecto me encuentro en la oficina de la secretaria con el profesor de Cultura. Un profesor joven y acelerado, al que le pregunto si había visto al profesor encargado, y al decirle, me responde con la pregunta si era yo quién le iba a acompañar con el segundo medio. En medio de esa rápida y

sorpresiva conversación me dice que él ya está con el curso en el horario de historia y si quería acompañarle para ir conociéndole.

En ese momento, me pregunto si era necesario ya hablar con el profesor encargado, mientras doy un paso hacia la sala como respuesta. Entramos a la sala de computación y en ella estaba el curso más grande del establecimiento. 43 estudiantes estaban organizados por duplas e individualmente en una sala rectangular muy larga. El profesor me señala que estaban realizando la entrega de un trabajo de historia en la que los estudiantes indagan sobre la vida y obra de un personaje histórico o un hecho histórico.

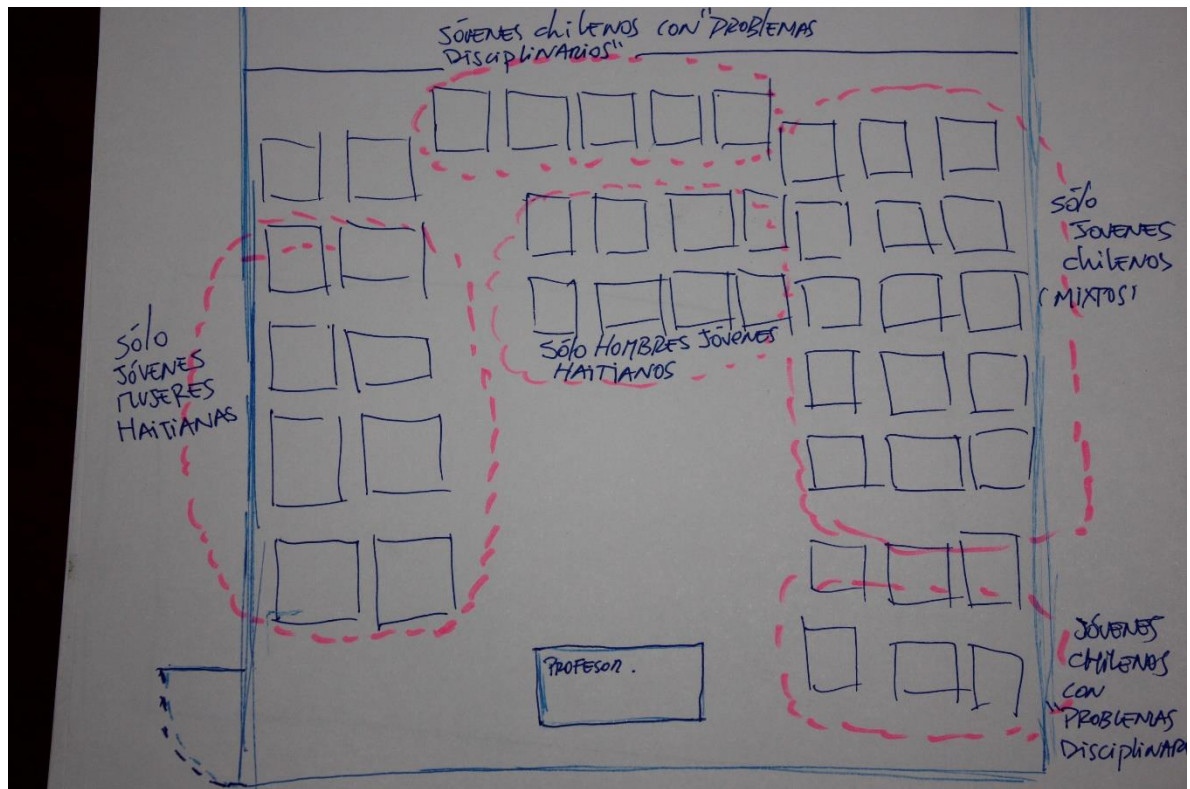
Como me sumo a finales de la hora de historia no tengo mucho tiempo para preguntar a las y los jóvenes sobre el trabajo en específico, ya que el profesor me invita a ocupar el poco tiempo que quedaba en presentarme, presentarme personalmente y las condiciones en las que les acompañaré durante este fin de año.

Cuando me presento hay un silencio rotundo y una atención increíble en cada una de mis palabras. En términos de presentación fui muy cauto en lo que señala la temática de la migración en específico y preferí profundizar en las potencialidades del curso que habían permitido que fuera elegido para desarrollar esta política educativa intercultural para la escuela. Luego de preguntar si aún quedaban dudas con respecto a esto y no tener pregunta, me remití a promover su compromiso en esta tarea.

Luego de mi presentación sólo quedaban algunos minutos antes de cambiarse de sala para salir a recreo. En ese momento converso con una de las estudiantes del curso, a ella la conocía de un proceso de investigación y trabajo en una de las poblaciones de la comuna de Quilicura. Estuvimos conversando sobre su familia específicamente. Mientras conversábamos me doy cuenta de que era una estudiante “respetada”, con una voz que imponía a nivel del curso. El profesor me señala posteriormente que por conocerla tenía a mi favor una parte importante del curso. Me es fundamental poder cómo en torno a su figura se constituye cierta subjetividad de clase entre las y los estudiantes, vinculado a prácticas barriales y territoriales que han tenido participación en hechos delictuales, como también a ciertas relaciones de poder que organizan el campo de relaciones del curso de acuerdo a “los más choros”.

La distribución en la sala señala grupos mixtos principalmente entre chilenos, y grupos de haitianos separados por sexo-género: hombres, por un lado, y mujeres, por otro.

Antes de que tocan el timbre en la sala, el profesor señala volver a la sala de clases del curso. Los jóvenes sin problemas ni interrupciones se cambian a su sala. Acompaño a las y los jóvenes y cuando entramos a la sala observo la organización de los puestos en la sala, la cual me indican los mismos estudiantes había sido cambiada el día de ayer como sanción disciplinaria.



Es visible el hacinamiento del curso en la sala, el que también parecieran querer tornar visible los estudiantes y el profesor, quienes han hecho hincapié en la situación. La sala tiene los muros limpios en general, sin diarios murales ni elementos que la decoren, exceptuando tres banderas al final de la sala (una bandera chilena, una bandera de la patria vieja y en el medio una bandera mapuche, específicamente la bandera “wenufoye”)

Mientras los jóvenes se ubican en sus lugares para esperar el toque del timbre, me encontraba sólo yo con el curso. Al no estar el profesor en la sala me restringí a establecer conversaciones con algunos de los estudiantes que se me acercaban. Mientras conversaba veo que el diálogo entre una niña chilena y una niña haitiana comienza a ponerse más tenso. Al mismo tiempo que notaba que se ponía tenso, rápidamente los ánimos comienzan a poner más hostiles con las y los jóvenes haitianos, escuchando epítetos agresivos como: “estos negros tienen pasá a poto la sala”, “esta negra está picándose a chora y me dan unas ganas de sacarle la chucha”. En ese momento, mientras me dirijo a la joven que lanzaba su rabia, miro que una joven desde el último puesto se para con una botella con agua y va a increpar a la joven haitiana que está en la primera línea columna hacia el muro. La joven chilena le lanza unas palabras que no alcanzo a distinguir, al mismo tiempo que le tira agua con la botella. En ese momento es cuando la joven haitiana se levanta y le responde con un mochilazo y un golpe de puño a la niña chilena. En ese momento se enfrasan a golpes las dos, al mismo tiempo que las y los compañeros incentivan la pelea.

Mientras sucede eso me abalanzo sobre la niña que estaba más cerca de mí, la niña chilena, y la separo de su compañera. En ese momento, una profesora que no conozco ingresa a la sala y hace lo mismo con la niña haitiana. Es el mismo momento en que las y los jóvenes salen a recreo, y me dispongo a preguntar qué es lo que había ocurrido, respondiéndome la niña que ya conocía y que había lanzado los epítetos anteriores contra las y los haitianos: “que esa negra es muy picá a chora”, retirándose al recreo.

Mientras salen a recreo tomo mi cuaderno de campo para escribir el hecho. Mientras me siento soy abordado por uno de los jóvenes más tranquilos del curso. El joven vestía con poleras relacionadas a bandas musicales metal, y me pregunta “qué estoy haciendo”. Le respondo que anotando algunos hechos observados durante la clase, para lo cual se adelante disculpándose con el hecho e insistiendo que no era agradable para él dar esta imagen del curso, porque no eran racistas, pero sí había discriminación, y que no me llevara esa imagen.

Al salir de la sala me quedo sentado en una banca observando el recreo. Al lado mío poco a poco comienzan a congregarse jóvenes del curso y otros. Los jóvenes eran amigos del joven metalero que se me acercó antes de salir de la sala, de hecho, eran ex compañeros de curso. El joven metalero había repetido dos veces, lo cual lo señalaba con una persona con privilegios al momento de hablar sobre la historia del colegio. El joven me señalaba que durante un tiempo el colegio se había tenido que trasladar a otro establecimiento, que en el otro establecimiento tenían huertos y talleres que eran más divertidos de los que tenían actualmente. También me contaba que hace dos años aproximadamente no había muchos compañeros extranjeros, que de hecho el año pasado en su curso actual sólo había 1, un compañero haitiano, y que entre finales del año pasado y el presente año habían llegado todo el resto.

El recreo me señalaba una gran cantidad de grupos. Al igual que en la sala, parecía que los grupos seguían siendo por grupos de afinidad en el caso de las y los jóvenes chilenos (música y estilos, distintos) y por país de origen en el caso de los haitianos. También volvía a repetirse que las y los jóvenes haitianos estuvieran agrupados por sexo-género.

Al volver a clases la conversación con el profesor fue breve, pero me hizo notar la necesidad de conversar con el curso a modo de mediación. Efectivamente, el profesor me señaló que no fuera una práctica normal que tuvieran ese tipo de agresiones, pero que había harta hostilidad. La sesión de mediación sorpresivamente la tuve que guiar yo, no obstante con participación también del profesor. Sin embargo, fue una tarea que pretendí organizar tratando de avistar lugares comunes entre las y los jóvenes chilenos y haitianos.

Durante la sesión las y los jóvenes chilenos constantemente increpaban al profesor, insistiendo en que las y los profesores no cumplen con su función disciplinaria y sancionadora al momento de relacionarse con las prácticas de las y los jóvenes haitianos. Señalan que habría una discriminación velada que dirigen contra ellos al no sancionar de manera equitativa a las y los migrantes haitianos o invisibilizar que “duermen en clases”, que “escuchan música mientras estamos en clases”, que “juegan en los celulares”. Pero que cuando es al revés son sancionados los chilenos. Mientras esta acusación era

dirigida al profesor, el profesor trataba de diferenciarse de otros profesores que sí actuarían ejerciendo esta “discriminación”, y que él no lo haría. La defensa del profesor llegaba hasta la negación cuando los estudiantes asumen esa “función disciplinante que no estaría ejerciendo el profesor y comienzan a señalar a jóvenes haitianos que dormían y que escuchaban música en ese preciso momento, interpelando al profesor y exigiendo que actuara “como debía”. En ese momento intervine tratando de reorganizar el diálogo, pidiéndoles que pudieran desarrollar un diagnóstico de su curso cosa de yo “no pasarles máquina” sólo pidiendo la opinión del colegio y los profesores. En ese momento, una estudiante señala que el curso el año pasado era “mejor” porque sólo tenían a un haitiano. (De hecho al joven todos le demuestran cariño, no así al resto de sus compañeros que habrían llegado a perjudicar el curso”).

Mientras contaban aquello un joven desde atrás grita: “los negros se multiplican como ratas”. Frente a lo cual tuve que detener la conversación y exigirle que después de que emitiera un comentario no escondiera la cabeza. Mi argumento fue: “dialogar se trata de tener la capacidad y la responsabilidad de decir lo que pensamos y mantenerlo frente al resto, sin esconder la cabeza”. En ese momento, una joven grita al profesor obligándole a que abriera la puerta porque “los negros tenían la sala terrible hedionda”, “porque los weones cochinos no se bañan”.

En ese momento, las condiciones de la sala eran de suma hostilidad, por lo cual, seguí pensando en la capacidad que tenían para compartir las experiencias en la escuela. Seguían apareciendo reflexiones como “los negros nos vienen a quitar todo”, como también “si nosotros los chilenos”.

Frente a “nosotros los chilenos”, afirmación que constantemente emitía una joven desde atrás para dar su opinión, traté de poner un argumento que podríamos llamar de clase para invitarlos a compartir las distintas experiencias sobre educación que pudieran haber tenido: ¿cuántos de esta sala han estado en cursos que sean menor a los 40?. Frente a lo cual, sólo una joven que había estado en un colegio particular subvencionado respondió afirmativamente. Frente a eso, les invité a pensar la cantidad de chiles de clase que existen, y cómo serían mirados ellos, y su curso, desde un colegio que tiene como mensualidad un sueldo mínimo. Frente a este argumento de muchos Chile la joven me preguntó “profe, usted no es chileno completamente, cierto?”. Y luego me dijo que mi argumento era social y que ella no se refería a eso. Haciendo notar que habría una racionalidad de clase y otra biológica de lo chileno que seguiría funcionando y en el cual ellos se reconocían.

Poco a poco esta cuestión de la escuela, experimentando el diálogo, me permitió poder darle la palabra a los jóvenes haitianos, para que nos contaran cómo era la escuela en Haití. Para lo cual un joven comenzó a describir la escuela, haciendo notar que eran cursos de hasta 6 u 8 estudiantes en escuelas que tenían más de 100 estudiantes. Era difícil poder tener mayores certezas sobre la información que estaba entregando, porque hablaba muy bajo y con una disposición nerviosa frente al resto de sus compañeros. Fue un momento, en el cual el habla del joven haitiano estaba bajo la mirada de todos en la sala, una mirada que era de supervisión, rigurosa con respecto a lo que podía decir. Fue

interesante que luego de aquello una joven haitiana también levantó la voz para agregar características a esa escuela, por la cual nos dimos cuenta que parecía que tenían cursos generales con una división distinta a la que existe en Chile.

Luego de esto, las y los jóvenes se aprontaban para salir de clases por lo que fue difícil contener y desarrollar un cierre de la sesión que permitiera darle continuidad a la siguiente. Se torna fundamental que pueda hacerlo para las siguientes sesiones.

Las y los jóvenes se retiraron despidiéndose afectuosamente de mí. Chilenos y haitianos se despedían y me pedían que les recordara mi nombre, haciendo lo mismo yo con ellos.

El profesor luego de la sesión me hace hincapié en que revise el proyecto interno educativo y el protocolo o reglamento de evaluación. Le señalo que le enviaré las planificaciones de la sesión.

Reflexiones:

- Es difícil pensar la organización de estos 40 en grupos de 8 o 7, sobre todo pensando en el diálogo que espero.
- Debo revisar cómo poder incorporar los conflictos que están sucediéndose. No creo pertinente pensar que sólo es azar, sino que este azar debe ser asumido con rigurosidad al momento de guiar las futuras sesiones.
- Existe un racismo y una discriminación latente entre ellos. Pareciera ser que cada vez se intensifica más y que resuenan conflictos que obviamente emergen en sus casas, barrios o territorios.
- ¿Cómo reconocen “lo chileno” estos jóvenes?, pareciera ser que tiene una raíz biologicista? ¿cómo despierta ese nacionalismo y qué es aquello que sienten le vienen a quitar?
- La organizaciones de los vínculos y las afinidades siguen siendo por género y por país de origen en el caso de las y los jóvenes haitianos, y mixtos por grupos de interés, afinidad y territorial en el caso de las y los jóvenes chilenos?
- Es fundamental seguir tornando sensible e intensificando experiencias comunes que puedan permitir encuentros antes que reactivar distancias, funciones arbitrarias y policiacas entre ellos, que parecieran ser es lo que está aconteciendo.
- Cuál es la trayectoria del curso desde la matriz perceptiva de sus integrantes... ¿cuándo se suman jóvenes haitianos? ¿cómo significan aquello las y los jóvenes chilenos?, también los profesores?.

12 octubre 2016

De acuerdo a lo establecido con la unidad técnica del establecimiento, los grupos de aprendizaje colectivo, comenzarían este miércoles 12 de octubre. Luego del miércoles de la semana pasada, en que la observación se tuvo que tornar de acción y participación de forma imprevista luego del incidente en que dos niñas, una chilena y una haitiana, se enfrascaran a golpes, hoy comenzaría la primera actividad planificada.

De acuerdo a lo conversado con el profesor Arturo, profesor de historia a cargo de la asignatura de Cultura, tendríamos que saber organizar las sesiones impidiendo interrumpir el trabajo que preparan con miras a la feria intercultural del 23 del presente mes, el cual trata de un trabajo artesanal sobre implementos de culturas originarias.

Pese a la incertidumbre en la que no sabía si comenzaría hoy el taller junté el material de la primera sesión y fui preparado para su desarrollo. Todavía no quedaban muy claros tampoco los horarios, ya que la semana anterior también fui parte de la hora de historia y geografía, y luego tuve que desarrollar una imprevista jornada de mediación.

Llegué con una hora y 15 minutos de anticipación (12.45 hrs). al establecimiento con el objetivo de poder reunirme con la jefa de la unidad técnica. Mi intención era esclarecer cómo podríamos articular las sesiones con la planificación que la escuela tenía con miras a la feria intercultural. Luego de esperar durante casi una hora pude acordar que los talleres comenzarían hoy mismo a la última hora, en la hora de cultura, conforme a la planificación entregada de 7 semanas que había realizado.

Luego de reunirme con ella mantuve una interesante conversación con el profesor Arturo y con un segundo profesor asistente que pareciera participar de un proyecto de intervención también en el área de interculturalidad.

El profesor Arturo manifestaba que lo iban a retar. La directora parecía que le había descubierto en un contexto de sala de clases, completamente desbordado por el curso. Le pregunto por si era el segundo medio, me señala que no, que era un curso parecido, pero un poco peor. Que me imaginara que en ese curso hay aparte tres estudiantes chinos. Esa característica lo tornaba un curso del cual había que temer, y que constantemente mantiene episodios disruptivos con las escenas de clases. Mientras comentábamos las características del curso, el profesor asistente señalaba, para poder generar un tópico de comparación y análisis de lo que pasaba en el colegio, que “esa era la diferencia entre escuelas de países desarrollados y subdesarrollados”, que en los colegios desarrollados no había tiempo libre en el cual el o la estudiante pudiera estar desocupado. Parecía ser que la relación entre desocupación y desorden es directamente proporcional en los contextos de países subdesarrollados, los cuales “no tienen una planificación, como tampoco una infraestructura que los estimule a estar ocupados durante toda su estancia en el establecimiento”.

Rápidamente el giro en torno a este análisis del profesor asistente derivó hacia las características, fragilidades y “humos”, como señala el profesor Arturo, del proyecto de Interculturalidad ¿o Multiculturalidad?, el cual tampoco tiene un asidero muy claro y definido entre sus profesores. Dentro de esto mismo, comenté que de acuerdo a algunas conversaciones previas pareciera ser que ese proyecto tampoco está muy claro, ya que desde un comienzo, la directora, no ha tenido más que copias y nunca el original (el cual habría sido roto o perdido en la toma del establecimiento).

Mientras comentábamos este carácter multi o intercultural del establecimiento, que no tendría un soporte que se expresara en el proyecto institucional principalmente de acuerdo al desbocamiento de la institución frente a los nuevos estudiantes inmigrados, como si con esto se hiciera un guiño a esos tres estudiantes chinos que singularizan el

primer año medio y su fuerza disruptiva. Llega el momento de organizar la sesión con el profesor.

Acordamos que no sería en la sala del segundo medio, ya que se volvería muy complicado organizar la sala de acuerdo a los 5 grupos que tenía considerada la planificación, sobre todo por el hacinamiento con el que se encuentran estos 43 estudiantes, y considerando los problemas que estarían teniendo entre ellos (recordé rápidamente los efectos de la nueva organización de la sala: una pelea en la cual tuve que intervenir y en la que tuve que mediar).

Por lo cual, consideramos reubicar a los jóvenes después del horario de almuerzo y para desarrollar el taller en una sala desocupada al final del establecimiento. Las y los jóvenes se mostraron agradaos con el cambio de sala, no obstante en consideración con lo breve de los 45 minutos de la hora asignada y las variables propias a una reubicación (traslado, organización de grupos, etc) el taller se vio gravemente reducido.

Mientras esperábamos el toque del timbre que señalaba el fin del recreo, me encuentro con un partido de fútbol que congregaba todas las miradas. Un equipo de jóvenes haitianos jugaba fútbol con jóvenes chilenos. Un partido donde parecía que la técnica empleada, antes que goles y que hostilidad, determinaba quién ganaba. Los jóvenes haitianos tenían mayor ventaja técnica y futbolística en el partido, lo que las y los jóvenes que miraban, como también profesores hacían notar al momento en que tocaban el balón y desplegaban sus estrategias de juego. Durante esos minutos el partido se desarrolló sin goles y con alta expectación del colegio. No sé si esta sea la tónica de los encuentros.

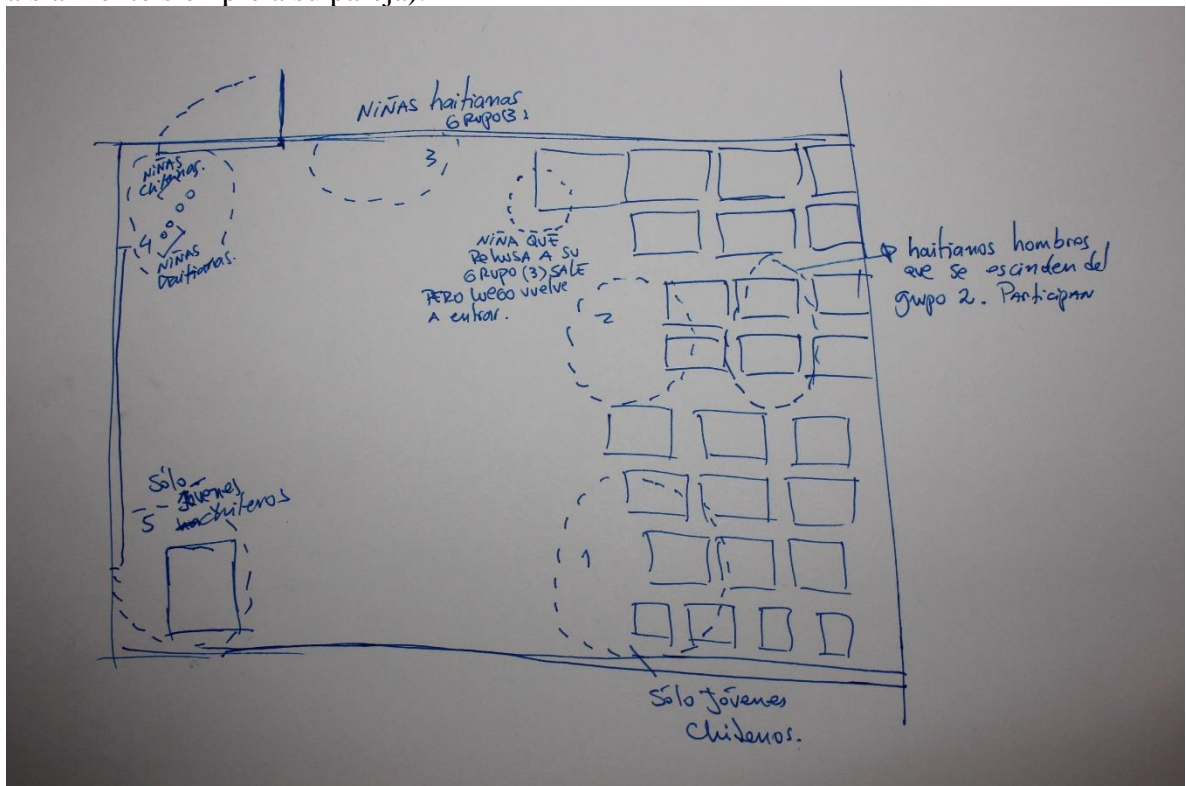
Cuando tocan el timbre salimos rápidamente con el profesor a impedir que abrieran la puerta de la sala. Que hubieran abierto hubiera vuelto mucho más complicado el traslado y reubicación, por consiguiente, no pudieron trasladarse con sus cosas. Sin embargo, no mostraron incomodidad o molestia, por el contrario, escucharon las indicaciones de parte mía y nos movimos juntos en dirección a la nueva sala. La reubicación se hizo sin complicaciones.

Al llegar a la sala 5 estudiantes ingresaron rápido sin esperar que señalara las indicaciones. El objetivo era poder contener el ingreso a la sala y organizar grupos heterogéneos para el desarrollo de la actividad. El grupo heterogéneo estaba planteado para poder interferir en el aclamamiento, aislamiento y poca interrelación entre los grupos del curso, uno de los factores principales de la discriminación y segregación que caracteriza el curso, según he advertido.

Cuando ingresan los 5 estudiantes alcanzo a detener el ingreso del resto y pedirle a los 5 estudiantes que ingresaron que despejaran la sala para poder desarrollar la actividad. La idea era trasladar mesas y sillas al final de la sala, y liberar la sala para trabajar en el suelo en los grupos correspondientes. Los jóvenes que coincidieron ser todos hombres realizaron lo sugerido, mientras el resto del curso expectante organizaba una fila para poder ingresar. Después de esos 5 minutos, fui señalando lugares en la sala y, uno a uno, haciendo que estos pasaran. La idea era organizar grupos mixtos, tanto hombres con mujeres, como también jóvenes chilenos y haitianos.

La organización comenzaba sin ningún problema. Los jóvenes se organizaban de acuerdo a los lugares que les disponía, no obstante surgieron algunas reacciones cuando por ejemplo, le señalé a una joven pareja que les permitía que fueran juntos mientras se sumaran al grupo que yo les asignara, ya que querían ser los dos solos. El grupo que les señalé era un grupo de tres niñas haitianas. Las niñas haitianas parecían ser que no podían separarse, porque no entendían el castellano y una de las formas de ayudarse con el idioma era estar juntas. La niña chilena soltó la mano de su pololo y me señala que no iba a participar de la actividad, porque ella no iba a ser con “los negros”. Frente a esto, entonces le pedí que abandonara la sala de clases, ya que la actividad era grupal, siendo fundamental que pudiera desarrollar la actividad con quienes le había señalado. La joven se retira de la sala sin inconvenientes y se queda afuera con el profesor Arturo.

Los grupos quedaron organizados, aunque muchos de ellos se habían movido e intercambiado reproduciendo la organización de la sala: hombres haitianos agrupados, mujeres haitianas agrupadas, jóvenes chilenos grupos mixtos organizados por relaciones de poder muchas veces territoriales (“los más choros”), grupos de interés (los estudiantes con afinidad musical y/o con gustos alternativos, punks y hiphops), jóvenes en relación amorosa (el caso de la niña que rehúsa trabajar con haitianos, absorbiendo en su aislamiento siempre a su pareja).



El trabajo de grupos se desarrolló sin inconvenientes, aunque el curso mantenía un ánimo de conversación y humor que interrumpía la posibilidad de dialogar a nivel

general. Era constante la interrupción del profesor para pedir silencio, o simplemente de parte mía. Era fundamental poder pedir silencio y respeto al momento de que los jóvenes entregaban sus opiniones a nivel grupal.

Los elementos con los cuales los jóvenes trabajaron por grupo y que llamamos artefactos culturales fueron: una bandera wiphala, un kultrún, un discman, un mapa de Chile de 1859 y una estatuilla de la chacana o cruz andina.

Algunos elementos que fueron significativos en la escena de relación y sensibilización con cada elemento.

- El grupo 5 conocía que era una bandera relacionada a pueblos indígenas. La relacionó con el pueblo mapuche. No obstante, frente a su incertidumbre, insistían en que era la bandera del movimiento homosexual y que un integrante del grupo la había visto en una marcha. Que fuera la bandera del movimiento homosexual y que un integrante del grupo la hubiera identificado fue motivo de burlas y risas, señalándole a quien la reconoció como “gay”. No obstante, fue un elemento que nos permitió también hablar del movimiento homosexual, aunque siempre aparecía entre risas y poca seriedad. Alguien del grupo 1 les recordó que la wiphala aparecía en el polerón del establecimiento, aunque muchos no lo recordaban o no sabían, ya que actualmente los estudiantes asisten con ropa de calle a clases.
- Al grupo 1 le tocó el discman, lo cual fue muy significativo en cuanto es un grupo que pareciera le atraviesa como interés afín la cuestión musical. Aunque al principio les cabían dudas, fue por el interés promovido entre los otros grupos que la relación con el artefacto fue dándose. La relación fue principalmente con el carácter intergeneracional con la cual se relacionaban con sus familias e integrantes que habían tenido o tenían uno. Una de las jóvenes que mantuvo mayor participación en esa conversación fue quien se había retirado de la sala para no participar con “negros”.
- El tercer grupo presentó de manera muy distinta el mapa, ya que la representante que eligieron fue una niña que se levantó y que expuso desde mi lado las reflexiones del grupo. Les pareció muy curioso y significativo tener entre sus manos un mapa que parecía “de museo”. Alguno de los elementos que tuvo repercusión fue que con un mapa de 1859 se pudo poner en discusión mínimamente el constante enunciado hacia “lo chileno”, y que constantemente aparece para justificar una distancia con los estudiantes extranjeros. Lo chileno parecía que no había sido siempre igual, y ya su mapa lo representaba. Parece que lo chileno era siempre distinto.
- El cuarto grupo fue el de las niñas haitianas. Las niñas haitianas habían elegido el kultrún. Aunque no manejaban bien el castellano para poder desarrollar las preguntas, lo comparaban con un instrumento musical de Haití con el cual se

realizaban ceremonias a los dioses. Vale recalcar que para que se llevara a cabo esta breve presentación tuve que pedirle a un joven haitiano que es el joven que lleva más tiempo en Chile que les explicara la situación. No se acercaba mucho a ellas, parecía tímido o distante del grupo de las niñas haitianas. Mientras lo acompañaba desde donde estaba al grupo de niñas haitianas, la niña que había rehusado trabajar con “negros” le tomaba la mano manifestándole cariño, pero a la vez sujetándole para que no llegara al grupo de niñas. Estuvo unos minutos con ellas, les explicó, pero luego volvió donde sus compañeros haitianos. (me es urgente poder comenzar a intensificar el diálogo interactivo entre chilenos y haitianos, en los cuales puedan buscar elementos comunes. Pero la barrera idiomática es muy compleja. Me es urgente poder activar alianzas de traducción).

- El quinto grupo expuso brevemente sobre la cruz andina. Señalando que la información la habían recogido de su profesor, no obstante fue un momento de mucha atención de parte del resto de los grupos, ya que con el profesor pudimos desarrollar algunos puntos cruciales en torno a la figura: la relación con la cruz del sur, la matriz de complementariedad de los pueblos andinos y los entrecruces entre sus puntos. Sin embargo, fue un instante en el que estaban a punto de salir de clases, por lo cual, todos estaban muy inquietos preguntando si podían irse.

Reflexiones en torno a esta última sesión

- Me es urgente usar las dos horas pedagógicas para cada taller. Por lo cual tendré que conversar con la jefa de utp.
- Voy a apersonarme más horas en el establecimiento para desarrollar la etnografía. La sola observación del curso no me está entregando información ni confianza suficiente con as y los jóvenes, como tampoco con la comunidad.
- Me es urgente conocer y entrevistar a la profesora jefe del curso para dar cuenta de algunas pistas que me señalen la historia del grupo desde su posición de profesora.
- Sigue siendo evidente que la relación entre el grupo de estudiantes está mediado por una distancia que pareciera ser casi insoslayable que opera de manera increíble a nivel del género y de la nacionalidad: niñas haitianas con niñas haitianas. Hombres haitianos con hombres haitianos. Grupos de jóvenes chilenos mixtos. Relación ambigua entre hombres haitianos y mujeres chilenas. Es muy presente una relación de poder que concentra el campo de fuerzas en el grupo curso y que yace en las mujeres chilenas ¿cómo se está constituyendo la subjetivación de clase y etaria?...
- Me es fundamental conocer quién es el profesor asistente. De dónde viene, cuánto lleva, y cuáles son sus apreciaciones en torno al colegio y al curso.

3 de noviembre 2016.

Es el primer día jueves en este proceso etnográfico. La hora del día miércoles no era suficiente para poder seguir experimentando esta metodología de taller con el segundo medio. Continuo con las horas de la asignatura de Cultura, por lo tanto, ya me quedo con las tres horas semanales.

Llegué a las 09.50 al Liceo. La sesión del taller comenzaba a las 10.20 luego del primer recreo. Cuando llego me dirijo a la sala de profesores para dejar mi mochila y salir a recorrer los patios. Al entrar a la sala, me saluda la jefa de UTP y me informa que efectivamente se hicieron cargo del hacinamiento, trasladándolos a una sala mucho más grande en el segundo patio. Es la única sala que tiene a un curso en ese sector, ya que todas las otras se encuentran en el primer patio. Aparte de señalar el cambio de sala, me indica que como estábamos ocupando todas las horas de cultura tendría que “entregar los productos”, ya que requieren evaluar a las y los jóvenes del curso. Voy a ir viendo qué resulta de esta exigencia institucional, sin embargo, será necesario conocer los modos con que las y los jóvenes recepcionarán la noticia. La jefa de UTP argumenta que me dará un respaldo para la participación de los chiquillos. Cualquier cosa me provoca menos tranquilidad y garantía, sin embargo, es también parte de afirmar la economía evaluativa que le es propia a la institución. Vamos a ver en qué deriva esta situación. ¿qué sucederá en el resto de los establecimientos?, ¿la intensificación, en este proceso de experimentación común, cómo dispondrá a las escuelas frente a la investigación?.

Luego de su aseveración en torno a la urgencia evaluativa, y pasadito de señalarme lo del cambio de sala, me cuenta que el curso no está con la profesora que correspondía, porque no estaba, y el profesor de la asignatura de cultura sigue con licencia.

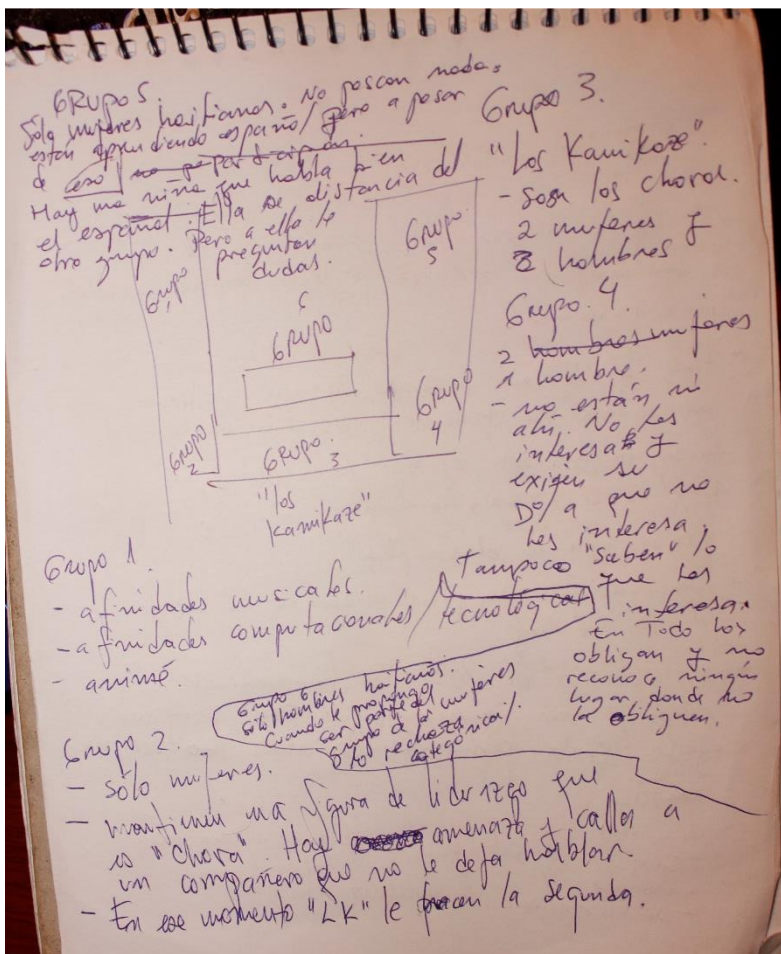
Posteriormente a arreglar los materiales para el taller, salgo al recreo con el objetivo de observar la escuela y a sus estudiantes. Al salir percibo muy pocos estudiantes circulando, los ánimos parecieran estar somnolientos.

Al momento en que tocan el timbre, me dirijo a la oficina de UTP, ya que me señaló la jefa de UTP que me acompañaría a la sala para contarles ella la exigencia evaluativa que tendrá el taller. Cuando me dirigía hacia allá, veo a la jefa de UTP que venía con una de las profesoras interculturales del establecimiento, la profesora de Cultura ancestral Aymara. Ella me acompañará en la sala. Junto con saludarla caminos los tres a la sala. Parecía todo muy normal, los jóvenes ni se inmutaron ni pareciera haberles parecido novedoso que llegáramos los tres. Parecía no generarles ni inquietud ni otra cosa, parecía darles lo mismo.

Al entrar a la sala observo inmediatamente que la distribución en ella es idéntica a cómo estaba organizada la sala anterior. El esquema de grupos por afinidad sigue siendo lo que determina el orden. No pude en este caso redistribuir grupos, sino para empeñar el trabajo y la participación insistí en los que ya estaban formados. Frente a las dos semanas en que vimos interrumpidos nuestros encuentros propuse llevar a cabo nuevamente la primera sesión, el objetivo era no sólo recordarles, sino también qué

reflexiones podían salir en este nuevo contexto. Me interesaba muchísimo que la profesora intercultural me acompañara, mientras organizaba los grupos con sus respectivos artefactos culturales cruzamos palabras que me fueron dando pistas para poder construir las preguntas para las entrevistas.

En primer lugar me indica que la interculturalidad en la escuela está muy dañada. Me señala inquietudes que tiene con la gestión en el área de la actual directora. Manifiesta que la nueva gestión es responsable del desapego de las y los jóvenes con la interculturalidad. Indica que tiempos anteriores eran mejores, y que tenían un mejor proyecto intercultural. También señala que ella tenía mayor cantidad de tiempo en aula.



Todas esas inquietudes de la profesora surgen luego de que comenzada la clase pusiera el tema de la interculturalidad como un concepto y ninguno de los estudiantes dijera algo. La profesora llegó un punto en que interviene y se dirige a los estudiantes llamándoles la atención, porque le parecía inaudito que no hubiera una recepción más activa y participativa. El diálogo es muy difícil de activar en la sala de clases, me llama la atención que la percepción en torno a la dinámica de las clases por parte de los

jóvenes pareciera no distinguir entre la transmisión directa de contenido y la construcción colectiva del aprendizaje. Los estudiantes no hablan ni participan. Les interpele preguntándoles si ellos preferían que el profesor se parara delante en la pizarra anotara y ellos copiaran lo que éste decía. No hay respuestas.

Al comenzar la clase, los estudiantes señalan recordar del curso la pelea de la primera sesión. Les pregunto en términos coloquiales si continuaban con la enemistad. La niña chilena me dice que sí, y que “ella no olvida”. Se acompaña de risitas, tomando a la chacota o a la ligera la situación. Le digo que “ojalá no sea pura pelea lo que guarda en su memoria”.

Pese a que repetimos la actividad de hace dos semanas atrás, los grupos generaron la reflexión igual en torno a los objetos. Las reflexiones y comentarios en torno a la percepción grupal de cada objeto fue muy limitada.

El grupo 1:

Compuesto en su totalidad por hombres. Evidencian a simple vista una conexión por afinidades centradas en la música, la computación y los dibujos animados (anime japonés; un joven tiene muchos parches en su mochila y gorra, otro durante el ejercicio habla constantemente de Dragon Ball). Mientras les contaba sobre el ejercicio señalan que tienen a “un líder”: un joven de gafas con atuendo musical metal. Él me habló la primera sesión de la etnografía luego de la pelea entre las jóvenes preguntándome qué es lo que anotaba.

Artefacto cultural:

discman

¿Qué objeto les tocó?: nos tocó un discman (un reproductor de cd portátil)

¿qué impresión les causa este objeto?: nos provoca admiración ya que gracias a este maravilloso objeto existen los mp3, mp4, hasta reproducir música en los teléfonos

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: sep, uno de nuestros padres tenía uno de ellos con canciones de dragon ball, pokemon y digimon, él se lo regaló a su hijo.

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? A uno le llamó bastante la atención porque le trajo bastantes recuerdos de su infancia.

El grupo 2:

Está compuesto sólo por mujeres. Su dinámica gira en torno a una figura de presencia más fuerte, que pareciera ser quien toma las palabras, y que de hecho lo hace durante toda la sesión. Ella es más “chora”, de hecho durante la sesión, al verse interrumpida por sus compañeros del grupo 1 que siguieron hablando mientras ella tomaba la palabra les amenaza callándoles. Cuando lo hace el grupo 3 le brinda apoyo, motivándola a que “les saque la chucha nomáh”.

¿Qué objeto les tocó?: la bandera aymara (whipala)

¿qué impresión les causa este objeto?: que los colores son del arcoíris y son llamativos

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: sí, está en el polerón del liceo.

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? A nosotras nada, pero el liceo la inculca.

El grupo 3:

Son los “más choros” del curso, según el profesor de Cultura y ellos mismos. Cuando organizamos los grupos se autodenominan como grupo: “Los kamikaze”. Son tres mujeres y dos hombres. En este grupo es muy visible una pareja, que se abrazan, besan, acuestan en las sillas, se acarician, durante toda la sesión. No obstante, participan. Ella incita a su pareja y al grupo a participar de la actividad. Les llama mucho la atención el objeto que les facilito: un rollo de cámara fotográfica. En el grupo las mujeres son quienes hablan, opinan y reflexionan a partir del ejercicio. Una de estas niñas es quien participa también activamente en la presentación del objeto, al mismo tiempo es a quien durante unas tres veces observo que le están sacando fotografías los hombres del grupo, promovidos por ella. Segunda vez que me dice: “usté es así como distinto, como shuer loco”. La tercera mujer del grupo es la niña que peleó con la joven haitiana la primera clase. No sueltan los celulares durante toda la sesión.

¿Qué objeto les tocó?: rollo fotográfico

¿qué impresión les causa este objeto?: nada de nada (aunque en la conversación una de las jóvenes señala que a ella sí le causó mucho asombro)

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: sí, por nuestros padres.

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? Sí, porque en tiempos anteriores los sacamos fotos con estos tipos de rollos.

El grupo 4:

Es un trío compuesto de dos mujeres y un hombre. El joven sólo dibuja durante toda la sesión. Las jóvenes se acompañan en una postura completamente desinteresada con el objeto como con la actividad. De hecho, el joven en un momento se levanta y se dirige a mí señalando “profe, no están ni ahí, no les interesa y exigen su derecho a que no les interese”. Frente a aquello les pregunto “qué les interesa”, a lo que las jóvenes responden que tampoco saben lo que les interesa, pero sí sabían que el objeto no les interesaba, y que no querían que las obligara, porque en todo las obligan. Frente a ello les pregunté sobre los lugares en que las obligaban a hacer cosas, entre ellas me respondieron que la escuela o la casa. Les pregunté si pedirles su opinión era una obligación, y si opinar les podía sacar de esa sensación de obligación. No hubo respuesta, sin embargo, entregaron su post-it:

¿Qué objeto les tocó?: la achacana

¿qué impresión les causa este objeto?: está desgastada, no es de un aspecto agradable para nosotros, no es bonita.

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: no, la conocimos en la clase de cultura. (Frente a esta respuesta la profesora aymara intervino diciendo que cómo era posible que no la conocieran si está al ingreso del establecimiento. Los jóvenes no respondieron y mantuvieron su postura de indiferencia).

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? Que no nos interesa, a pesar de saber que estaba en el liceo.

El grupo 5:

El grupo está conformado sólo por mujeres jóvenes haitianas, Durante toda la sesión se ven muy desconectadas de la temática. Me acerco y del grupo de 5 niñas sólo dos se hacen cargo de resolver las preguntas. Ninguna de las jóvenes maneja el español. Las dos niñas que participan activamente están conectadas a sus celulares haciendo el ejercicio de traducción de las preguntas. El grupo es de 6, sin embargo, la sexta niña se distancia del grupo y no participa en el trabajo. Esa niña es quien habla bien el español, de hecho, es señalada en la entrevista a la profesora jefe como una estudiante del Liceo que representa al establecimiento haciendo promoción de la interculturalidad en otros colegios. En esta jornada no participa en nada y recibe sólo preguntas que tampoco responde con mucha disposición.

¿Qué objeto les tocó?: un kultrún

¿qué impresión les causa este objeto?: yo no sé... su música de una lenta y, a veces un buen oído después de que no sé más.

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: el kultrún es un objeto muy conocido en la cultura de los mapuche en la última ceremonia fue increíble! Como no soy chilena no puedo decir más.

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? Kultrún chile es diferente de la de Haití. Haití es más largo, más grande y su fuerte hechizo termina toda edad escuchar esto.

El grupo6:

El grupo está conformado sólo por jóvenes hombres haitianos. Cuando les propongo mezclarse con el grupo de mujeres lo rechazan categóricamente y reafirman su grupo asumiendo el trabajo con ahínco. Dos de los cuatro jóvenes manejan el español, sin embargo, frente a cualquier pregunta responden con timidez, casi murmurando. Es usual verles con sus celulares, entre aplicaciones de traducción y otras.

¿Qué objeto les tocó?: un mapa del sur de américa

¿qué impresión les causa este objeto?:

¿conocían este objeto?¿cómo lo conocían?: sí, a través de la ciencia.

¿tiene algo en común con ustedes?¿por qué sí?¿por qué no? Sí, porque vivo en un país del américa sur.

Se torna muy difícil poder conversar a nivel general. Sin embargo, resulta interesante que salen algunas vivencias y recuerdos con los objetos que logran ser compartidos entre ellos. Fue muy significativo poder hacer el recorrido de los impactos y efectos que muchos de estos artefactos tuvieron en los actuales dispositivos musicales y otros.

Cuando los jóvenes del grupo 6 presentan su mapa, ningún chileno sabía dónde se encontraba Haití. Interesante fue que una joven haitiana les cuenta donde está y que es la primera independencia de una colonia. Frente a esto uno de sus compañeros investiga en el celular señalando que previamente también estaba la independencia de Estados Unidos. Quedamos en resolverlo más adelante.

Están desarrollando un taller lecto-escritural en el segundo. La psicopedagoga va sacando de la sala uno por uno a cada estudiante del curso y aplicando un test. ¿sólo es al segundo?

Hoy fui a la biblioteca y me quedé revisando qué encontraba. La literatura es literatura clásica, desde filosofía griega a literatura española. Resaltan muchos diccionarios, tanto de la RAE, como de inglés-español. No veo ni diccionarios ni libros en otro idioma, exceptuando por La Araucana que está en español y mapudungún. La biblioteca es atendida por una profesora de lenguaje que la mantiene abierta y según lo que he visto, atiende pequeños grupos en horarios que no he preguntado cómo se administran.

Durante el recreo azota una gran nube gris que pareciera ser proviene de la cementera que queda atrás del establecimiento. Es normal escuchar la bocina del tren

En la escuela hay muchas parejas. Poco a poco se ven parejas de chilenos y de haitianos. Hay una pareja que me llama mucho la atención, porque no se juntan con nadie y cada vez que salen al patio salen juntos, de la mano y abrazados. Se besan y abrazan. En estos momentos están delante de mí, venían caminando, se detienen, abrazan y besan románticamente delante de la inspectora. La inspectora se acerca, les toma del brazo y amablemente les dice: “pero chiquillos, a todo sol”.