



**UNIVERSIDAD  
ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**  
PEDAGOGÍA EN HISTORIA  
Y CIENCIAS SOCIALES

Construcción de territorio escolar: Estudio de caso  
de las jóvenes secundarias inmigrantes  
latinoamericanas del establecimiento Rosa Ester  
Alessandri Rodríguez de la comuna de  
Independencia

Estudiantes: Antonia Flores Zaccarelli

Dariel González Núñez

Profesora Guía: Paulina Lozano

Profesora informante: Verónica Salgado

Tesis Para Optar al Grado de Licenciado en Educación

Tesis Para Optar al Título de Profesor de Enseñanza Media en Historia y

Ciencias Sociales

SANTIAGO, 2017

## Contenido

1. Marco Introdutorio.....	2
1.1. Antecedentes .....	2
1.1.1. Antecedente del problema .....	3
1.2. Definición del Problema .....	7
1.2.1. Pregunta de Investigación.....	9
1.3. Objetivos .....	9
1.3.1. Objetivo General .....	9
1.3.2. Objetivos Específicos.....	9
1.4. Justificación .....	10
2. Marco Teórico .....	13
2.1. Introducción .....	13
2.2. Primer Eje Teórico .....	13
2.3. Segundo Eje Teórico.....	24
3. Marco metodológico. ....	50
4. Análisis y desarrollo.....	58
5. Conclusiones. ....	109
6. Anexos. ....	115
6.1 Anexo Número 1.....	116
6.2 Anexo Número 2.....	146
6.3 Anexo Número 3.....	149
6.4 Anexo Número 4.....	159
6.5 Anexo Número 5: Mapas cognitivos.....	161
7. Referencia bibliográfica.....	167

## 1. Marco Introdutorio

### 1.1. Introducción.

Esta investigación es parte de nuestro proceso de tesis de pregrado de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. La que ha sido desarrollado a partir de dos cátedras, Seminario I y II, correspondiente a los dos últimos semestres de nuestra malla curricular. En donde nuestro seminario su tema central se enfoca en la Educación Geográfica, la que es el motor para poder comprender las diferentes problemáticas y dinámicas que podemos observar en el espacio escolar.

Por lo tanto, este trabajo lleva por título: *“Construcción del territorio escolar: Experiencias de jóvenes secundarios inmigrantes latinoamericanos. Un estudio de caso del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez”*. El que estará dividido por capítulos, donde primero partirá por un marco introductorio, explicando a grandes rasgos las características de la investigación, seguido por los antecedentes y definición del problema, preguntas de investigación y objetivos generales y específicos, para terminar esta primera parte con la justificación del problema tratado. La segunda parte, se refiere al marco teórico, donde se basará en dos ejes: Espacio geográfico y migración. Por otro lado, la tercera parte es el marco metodológico, donde se argumenta como se recolectará la información para la realización de este trabajo, para luego pasar al análisis y desarrollo, para terminar con las conclusiones, anexos y referencias bibliográficas.

Por lo tanto, esta tesis busca comprender las diferentes perspectivas y dinámicas de la construcción del territorio escolar a partir de las experiencias de jóvenes secundarios migrantes latinoamericanos tanto como en su país de origen y en el caso de su país actual de residencia, Chile. Ya que esta problemática nace a partir de las distintas “olas migratorias” de los países latinoamericanos hacia el territorio chileno, lo cual provoca diversos cambios en las dinámicas espaciales observadas

en nuestra sociedad, siendo un ejemplo de esto las experiencias de los jóvenes secundarios migrantes, que podemos visualizar desde el contexto escolar.

Esta investigación se realizará en una institución en específico, la que se ubica espacialmente en la comuna de Independencia. Esta alberga a un gran porcentaje de migrantes que residen en la región Metropolitana, los que no son solo de un territorio determinado, si no que de diversos países de la región latinoamericana. Es por esto que, en el caso específico del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez, establecimiento que se encuentra en un barrio histórico de la comuna ya mencionada y con más 30 años de trayectoria, ha recibido más 100 estudiantes entre básica y media que provienen de diversos países del continente.

Por último, es importante mencionar que se hace relevante recalcar la importancia de recoger las experiencias espaciales de cada estudiante, debido a que son sujetos que están construyendo su propio territorio dentro del espacio escolar a partir de las diferentes relaciones que se ven expresada en su cotidianidad.

### 1.1.1. Antecedente del problema.

La siguiente investigación tiene como objeto de estudio la construcción del territorio escolar: *Experiencia de jóvenes secundarios inmigrantes latinoamericanos. Un estudio de caso del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez.* Los antecedentes del problema constan de dos partes, desde lo teórico y de datos que provienen de investigaciones empíricas anteriores. Cuando se habla desde una perspectiva teórica se hace referencia a la existencia de un problema epistemológico que puede ser observado en diferentes aspectos de la vida cotidiana, pero en el caso específico de esta investigación es de las problemáticas existentes que se pueden visualizar a partir de la relación ser humano- medio que en muchas ocasiones podemos encontrar que existen una fragmentación de esta. Por lo tanto, la posición plasmada en estas líneas desde lo teórico será a partir desde el pensamiento Crítico, el cual se enfocará a partir desde las disciplinas

Pedagógicas y Geográficas. “Este espacio geográfico que es ahora una experiencia, por, sobre todo, individual, plantea unos desafíos educativos, en tanto la enseñanza y el aprendizaje espacial en la escuela aparecen desconectados de un proyecto de sujeto”. (Garrido, 2005:140).

Según Marcelo Garrido y Helena Callai (2005) quienes se posicionan desde una perspectiva crítica y plantean que la escuela como institución fragmenta al sujeto dentro del espacio escolar, anulando a este como tal para comprenderlo desde la postura que las y los estudiantes son homogéneos y considerados como números. Por lo tanto, las escuelas como institución anulan al sujeto donde olvida el proceso y las experiencias espaciales que ha tenido cada estudiante. En el caso específico de esta investigación es visualizar esta problemática a través desde la perspectiva de los jóvenes secundarios migrantes latinoamericanos quienes son sujetos portadores de trayectos e historias y a la vez producen espacios. Siendo el contexto escolar un gran ejemplo donde podemos observar explícitamente e implícitamente la negación de cada educando como sujeto crítico y pensante, debido que en el espacio escolarizado existe una homogenización de cada ser humano, olvidando esta “condición de ser joven migrante”.

El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino que como el resultado de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales, toda vez que la movilidad de flujos permite la dinámica de los aparentes fijos. En el ámbito de la evolución de las ideas y de las representaciones de lo social, este espacio geográfico es cada vez menos un espacio para la construcción de subjetividad y cada vez menos un espacio para la construcción de socialización, toda vez que se asiste al desmembramiento de la idea de una sociedad única, y emerge el individuo como categoría aislada de un proyecto colectivo (Garrido, 2005:140).

Comprendiendo desde la perspectiva que cada sujeto crea su espacio, mientras que la escuela como institución olvida esta premisa, ejemplo de esto es el caso de los jóvenes secundarios migrantes latinoamericanos, quienes son portadores de su propia historia y parte de ella se ha construido a partir de las diversas vivencias y recuerdos que vivieron en su país de origen. Por lo tanto, es importante mencionar que la escuela como institución anula a cada sujeto que se relaciona

en este contexto, donde en muchas ocasiones se crean grupos y espacios en los que albergan a los jóvenes migrantes que provienen del mismo país de origen o de otro, ocurriendo esto dentro de los espacios escolarizados. Esta anulación, de los estudiantes migrantes, la que sucede en la gran mayoría de las escuelas, siendo consecuencia de esto la creación de grupos y espacios puede ser mirado desde dos perspectivas desde la institucional, que la misma escuela segrega y excluye a cada educando, para lograr tener un total control de cada individuo e imponer la cultura hegemónica, mientras que por el otro lado existe desde la mirada colectiva que entre los mismos migrantes se agrupan para protegerse, acompañarse y a la vez recordar su cultura y su historia.

Por ende, es importante mencionar por qué se escogió a jóvenes secundarios inmigrantes latinoamericanos para realizar esta investigación, debido que en nuestra actualidad vivimos en un mundo que se encuentra constantemente en tensión y movimiento producido por la relación existente entre el ser humano y el medio, donde se podrá evidenciar distintas situaciones que van a dar resultado a esta relación. Ejemplo de lo ya mencionado es el caso específico de las instituciones escolares, las que no dejan de ser una excepción, siendo un espacio en el que convergen diferentes actores que provienen de diversas realidades, culturas, religiones, historias y formas de vidas.

El siglo XXI se ha caracterizado por ser un mundo globalizado, donde la información y las personas se están desplazando de un lugar a otro, debido a las facilidades que entrega el propio sistema capitalista, pero escondiendo muchas veces que al ser un territorio globalizado y donde el progreso impera, existen diferentes historias de desplazamiento por causa de fuerza mayor que en muchas ocasiones la consecuencia de esto es encontrarse en la obligación de cambiar su país de residencia, ya que en la mayoría de los casos es provocado por conflictos bélicos, situación de pobreza del país, falta de trabajo, etc.

Cuando un sujeto migra de un país a otro, en ocasiones no llegan solos, sino con varios y varias integrantes de sus núcleos familiares, que en mucho de los casos son jóvenes que acompañan a sus padres y madres a otros territorios buscando

vidas mejores, quienes ya han vivido en su país de origen y les toca de cierta forma, tener esta nueva experiencia de conocer otras realidades, que en algunas veces puede ser trabajando, estudiando o ambas.

Según la encuesta Casen 2013 en Chile, existían 354,581 personas residentes en este territorio nacidas en el extranjero y un 66,4% se concentra en la región Metropolitana. Pero la última encuesta Casen realizada en el año 2015 las migraciones han aumentado un 2,7%, siendo 465.319 el total de personas residentes donde 62 mil extranjeros ingresaron durante el año 2015 provenientes de diferentes territorios del globo para el caso específico de esta investigación estudiaremos a jóvenes que provienen de 5 países distintos de Latinoamérica: Venezuela, Colombia, Perú, República Dominicana y Haití.

Según el censo del año 2002 en la provincia de Santiago existía una población total de 102.014 personas nacidas en otros países que declararon vivir habitualmente en la región Metropolitana, por diferentes razones esta cifra ha ido en aumento durante estos 15 años. Chile ha sido uno de los países del continente donde la gran mayoría de los extranjeros quiere residir aquí, uno de los motivos es el desarrollo impulsado por el sistema neoliberal impuesto por la dictadura militar que afectó al territorio chileno.

Es por esto que no es casualidad que en las diversas comunas que son partes de la región Metropolitana podamos observar cómo han cambiado los sujetos que habitan estos espacios, ya que el aumento notorio de población migrante en la ciudad de Santiago se puede observar en los diferentes paisajes de esta.

Es en la comuna de Independencia que se encuentra en la zona Norte de Santiago, fundada en el año 1991, la que fue reorganizada en el contexto de post-dictadura, pero a pesar de ser una comuna nueva en donde se encuentra ubicada espacialmente, es un lugar que antes pertenecía a las comunas de Santiago, Renca y Conchalí, abarcando también un barrio histórico que antes era conocido como la Chimba.

Según el plan de desarrollo educativo municipal de Independencia, realizado por el mandato del actual alcalde Gonzalo Durán, perteneciente al Partido Socialista, mencionan que Chile es un país de destino migratorio. Muestra de esto son las últimas encuestas realizadas por el Departamento de Extranjería y Migración. En el año 2014 habría 441.529 extranjeros en Chile, lo que representa alrededor de un 2,5% de la población total estimada para ese año. Una parte no menor pertenece a la población peruana que es representada por el 37,8% del total nacional, seguida de la argentina con un 15%, la boliviana con 7,7% y la ecuatoriana y colombiana con alrededor de un 5% cada una.

Por lo tanto, nuestro objeto de estudio será la construcción del territorio escolar, donde podemos observar su fragmentación, debido que en los espacios escolarizados reproducen la ideología de la hegemonía, anulando la relación ser humano medio, fragmentando el espacio, siendo sólo un lugar de reproducción, olvidando a cada sujeto que produce ese espacio. Por esto que se enfoca el sujeto de estudio desde la perspectiva de la joven secundaria inmigrante latinoamericano.

Por lo mencionado anteriormente, creemos que es importante realizar esta investigación para comprender las diferentes relaciones y construcciones existentes en el espacio escolar, ya que muchas veces se produce a través de una ideología impuesta, donde los estudiantes son considerados como “máquinas” de aprendizaje, quienes tienen una historia que crean día a día, por lo tanto, queremos visibilizar a estos actores que en varias situaciones se encuentran olvidados y negados.

## 1.2. Definición del Problema.

Como mencionamos anteriormente, la existencia de diferentes actores que se encuentran en las instituciones escuelas que son por excelencia espacios de reproducción de la ideología hegemónica, nos deja la necesidad de reconocer la construcción de territorio que producen los jóvenes inmigrantes latinoamericanos.

También la importancia del problema reside en que sean jóvenes, porque en su gran mayoría de los casos, ellos y ellas vivieron en su país de origen, donde tuvieron una experiencia espacial y recuerdan por lo menos un hito importante de sus vidas donde ellos pueden ser el relato vivo de la historia de los y las diferentes inmigrantes latinoamericanos que han tenido que abandonar su país por diferentes razones que los “obliga” a llegar a otros territorios, donde deben adecuarse a un contexto totalmente diferentes al de su cotidianidad, en el cuál todos los aspectos de su vida se ven influenciados.

En relación al tema de la construcción territorial este se presenta de manera genérica en cuanto dicha categoría analítica del espacio, visto desde las perspectivas estatales y no desde una social en la que se encuentra la oportunidad de comunicación del migrante desde una relativa simetría con el resto de la comunidad del país de llegada.

El tema de la inmigración donde podemos encasillar de igual manera al flujo de personas entendidos como movimientos voluntarios, forzosos o semi forzosos en los que el Estado juega el rol de dispositivo de exclusión social, política o cultural como se mencionó anteriormente, no logra abordar el asunto del territorio como escenario en que converge la dicotomía inclusión/exclusión desde un ámbito social y desde una lógica de reacomodo al interior del Estado receptor; es decir, en las investigaciones o acercamientos indagados no encontramos un análisis de la problemática desde la educación en cuanto percepción del territorio o de la educación (escolar) como dispositivo capaz de desdibujar la barrera cultural del inmigrante y en nuestro caso, la nueva aprehensión del territorio o incluso una redefinición del espacio abandonado identificado y cargado de conflicto, inestabilidad y de relaciones espaciales olvidadas.

La inmigración vista desde los estudios ha querido mostrar al sujeto inmigrante desde el despojo, el abandono, pero ¿Qué pasa con el siguiente paso? O sea, la construcción de nuevos significados, de nuevas percepciones, de la construcción de nuevas espacialidades en las que se pueda desplegar todo el capital cultural de los países de origen de los migrantes. El problema apunta a la necesidad de

revelar una apropiación de un lugar y poder comprender como los jóvenes migrantes, actores en permanente construcción y deconstrucción de significantes, se desenvuelven y crean sus propios territorios, comunitarios o herméticos o condicionados a la aceptación social del colectivo escolar actual.

### 1.2.1. Pregunta de Investigación.

¿De qué manera construyen territorios las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el contexto escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia?

## 1.3. Objetivos.

### 1.3.1. Objetivo General.

Analizar de qué manera construyen territorios las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el contexto escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia.

### 1.3.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las diferentes dinámicas presentes en la construcción del territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el espacio escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia.
- Comprender las perspectivas de construcción del territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el espacio escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia.

- Analizar los mecanismos de resistencia y de no resistencia producidos por las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el espacio escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia.

#### 1.4. Justificación.

La elección del objeto de estudio y los actores elegidos fueron considerados en esta instancia por la escasez de investigaciones en cuanto a esos dos elementos. Respecto a lo ya mencionado, creemos que la construcción del territorio es de vital importancia poder comprenderla desde la Geografía ya que a partir de esta disciplina es posible desplegar un conjunto de significaciones físicas, sociales, económicas, culturales y políticas que esta última, por ejemplo, por sí sola no alcanza a develar y que pueden mejorar las pre-concepciones que los jóvenes estudiantes tienen sobre la construcción de una idea de territorio, tanto así como reconstruirla o porque no, reconstruir la de sus países de origen. Chile ha sido uno de los espacios preferentes de los movimientos migratorios en Latinoamérica, incluso desde el principio de nuestra historia republicana. Estos movimientos migratorios han tenido una forma de olas que se adscriben a las distintas coyunturas históricas alrededor del mundo, pero cada una dentro de distintas categorías en cuanto a su inclusión social y la necesidad del Estado chileno de hacerse cargo o no de estas comunidades. En otras palabras, no es lo mismo las migraciones europeas características anteriores a la dictadura de 1973 que el nuevo escenario de flujos migratorios latinoamericanos desde la vuelta a la democracia. Este recambio se traduce ahora en momentos que las migraciones latinoamericanas se muestran consolidadas y sus características sociales y culturales ya se evidencian mezcladas en el tejido de la sociedad chilena en la que esta carga cultural también viene acompañada de un prejuicio y de limitaciones. Lo anterior apunta al sinfín de estudios migratorios en Chile respecto a la discriminación, la fuerza laboral de estos grupos, las políticas públicas e incluso de

temas como la *feminización* de estos flujos que han ayudado a reflejar la importancia inicial por ejemplo de las migraciones de mujeres peruanas para paliar la crisis del “cuidado” de las familias de clase media.

Hasta ahora la mayoría de estudios apuntan al problema de la migración desde una idea *Standard* del migrante, es decir adulto, generalmente movido por asuntos laborales o por coyunturas políticas del país de origen y la mayoría de las veces hombre, padre de familia ¿pero ¿qué pasa con el “residuo” de este proceso? Es decir, con ese migrante indirecto o involuntario que muchas veces no quiso abandonar a sus amigos o sus comodidades, es por esto que creemos necesario ir completando el perfil del migrante con la revelación de las características y de las subjetividades de los jóvenes migrantes que por no ser protagonistas son obviados u olvidados.

Por otro lado, sabemos que la educación es un tema transversal en todos los países del mundo, independientemente de la calidad, las metodologías, la infraestructura o las políticas educativas por lo que creemos necesario seguir con el aporte a la comprensión de los jóvenes en este contexto, pero, así como la educación es transversal, las dinámicas dentro de la escuela distan de serlo. Sobre esto los jóvenes aportan con el carácter desigual de las dinámicas tanto por ser la adolescencia un periodo de cambios, descubrimientos y experimentación y también de reproducción de ideas, aprehensión o rechazo de cargas sociales y culturales dentro de este contexto. Si a esto sumamos el carácter multicultural del espacio, estas lógicas, creemos, tienden a aumentar.

Por último, centrándonos a nuestro objeto de estudio y ante la falta de investigaciones creemos que se hace imperiosa la necesidad de indagar ante la construcción de identidad o alteridad dentro del espacio escolar, la construcción de un espacio de comodidad y de aceptación cargado de elementos culturales propios, de hibridaciones o incluso construido a través de la negación de las características del otro o hasta de uno mismo. La percepción del territorio de los distintos grupos migrantes latinoamericanos se hace una necesidad para entender

la escuela bajo una idea de un pequeño Estado que sufre de los mismos problemas de inclusión, prejuicios, que segrega o forma redes.

## 2. Marco Teórico.

### 2.1. Introducción.

Esta investigación constará de dos ejes teóricos, el primero es Espacio Geográfico y el segundo Migración, estos serán comprendidos y analizados desde las disciplinas de la Geografía y la Pedagogía. Estos elementos se interpretarán desde el posicionamiento epistemológico Crítico, que lo comprenderemos desde las dos disciplinas ya mencionadas.

Debido a que el papel de la Pedagogía desde la perspectiva Positivista, el que plantea que el conocimiento es reproducción de la ideología hegemónica encontramos su contraparte, el enfoque Crítico, (el cual es nuestro posicionamiento epistemológico), el que señala que existe un proceso reflexivo y crítico en torno al proceso cognitivo en relación con el aprendizaje – enseñanza, en conjunto. Acerca del papel de la Geografía, podemos señalar que, desde la mirada Positivista, se plantea una relación fragmentada del ser humano con el medio, en cambio la mirada Crítica entiende el espacio desde una forma integrada entre ser humano y medio.

En este estudio es necesario criticar el enfoque positivista presente en el espacio escolar, ya que se entiende y se encuentra de forma fragmentada y hegemonizada. Siendo la construcción del territorio de las jóvenes inmigrantes latinoamericanas, nuestro objeto de estudio, en la que nos posicionarnos desde una perspectiva crítica.

A continuación, se presentará cada eje teórico con sus correspondientes sub ejes: primero se encuentra el eje Espacio Geográfico, donde sus sub ejes corresponde a, Categoría de análisis, Territorio, Educación Geográfico, Espacio Escolar. Por otra parte, está el segundo eje que es de Migración, mientras que sus sub ejes son Educación Intercultural y Jóvenes Migrantes.

## 2.2. Primer Eje Teórico: Espacio Geográfico

### 2.2.1 Espacio Geográfico.

Nuestro primer eje teórico es espacio Geográfico, concepto que tiene diferentes perspectivas epistemológicas. Por lo tanto, la disciplina geográfica estudia la relación ser humano- medio en el espacio geográfico, es por esto que realizaremos un breve pasaje en las diferentes corrientes epistemológicas de la Geografía teniendo una posición clara para definir el concepto que nos atañe. La primera corresponde al Determinismo Geográfico, corriente que nace principalmente en Europa el siglo XIX, cercana a la corriente filosófica positivista, siendo uno de sus grandes exponentes Friedrich Ratzel, Geógrafo Alemán quien menciona que el ser humano está determinado por su medio a diferencia el Posibilismo Geográfico y al Anarquismo Geográfico los que son una respuesta a este “positivismo Geográfico”, ya que responde al mismo contexto histórico mencionado, se caracteriza por la construcción de la idea de Estado Nación y dominación de los territorios. El posibilismo, surgiendo en Francia, en el siglo XIX, con uno de sus mayores exponentes Paul de la Blache, haciendo referencia a que existe una posibilidad de la construcción del espacio, ya que la relación ser humano- medio se basa a partir, de la existencia de distintas posibilidades y el espacio no está determinado como menciona Ratzel, pero a diferencia del Anarquismo, el Posibilismo, va a defender esta idea desde el reformismo y el Estado, ya que los exponentes de la corriente Geográfica Anarquista, tales como Elisée Reclus geógrafo francés, participante y teórico de la comuna de París, también es crítico a las teorías determinista, debido a que el Anarquismo cree que existe una relación constante entre el ser humano y el medio porque el espacio no se encuentra fragmentado, por lo mismo, defiende las ideas de apoyo mutuo, autogestión y solidaridad a diferencia del Posibilismo, no cree que debe existir el Estado, para lograr comprender y “controlar” esta relación, ya que es el mismo humano en conjunto con su medio el cual puede hacerlo.

Luego en el siglo XX nacen otras corrientes geográficas, influenciadas por las ya mencionadas, pero adecuadas al contexto histórico que atañe este periodo. La primera es cercana a la corriente filosófica conocida como “neopositivismo”, donde se posicionará la nueva Geografía siendo la herencia del determinismo, principalmente cuantitativa, uno de sus grandes exponentes es Walter Christaller, geógrafo Alemán, influenciado por Ratzel, el cual es conocido por una por su teoría de los lugares centrales, donde se exponen la idea principal de que el espacio y la relación ser humano medio sigue determinada. La nueva Geografía busca demostrar y exponer a través del método hipotético deductivo sus teorías, buscando leyes generales que permitan explicar y después predecir, manteniendo la rigurosidad del método científico. En respuesta a esto nace desde la corriente filosófica “anti neo-positivista”, la Geografía radical. Se llama así principalmente porque va a la raíz del problema criticando el método cuantitativo de la nueva Geografía, la que “deshumaniza” el espacio. Es importante mencionar que, desde la Geografía radical, surgen otros posicionamientos, como la Geografía Humanista, que se enfoca principalmente en el estudio del humano y como este se relaciona con su medio. Luego las Geografías post, las cuales agrupan todo lo que puede ser considerado “pos”, desde los “pos-moderno”, “pos-crítico”, “pos-feministas”, etc. Por último, la Geografía crítica la que dejamos al final, debido que es desde esta que nos posicionaremos para explicar el espacio Geográfico. Esta menciona que la ciencia ontológicamente es y debe ser esencialmente crítica, por lo tanto es necesaria que exista una interdisciplinaridad, para lograr estudiar la geografía, no puede entenderse desde una sola perspectiva, si no que comprender la relación ser humano- medio en su conjunto donde se visualice una actitud crítica y creativa, viendo a la disciplina como un instrumento de acción y transformación social.

Al relatar las diversas corrientes geográficas, se identifica que existen diferentes posicionamientos respecto a lo que es la Geografía la que históricamente ha sido un concepto escurridizo de definir, ya que existen diferentes perspectivas

epistemológicas, pero para contextualizar mencionamos a lo que se refiere el geógrafo crítico, el brasileño Milton Santos: “Esta disciplina siempre ha pretendido construirse como una descripción de la Tierra, de sus habitantes y de las relaciones de estos entre sí y de las obras resultantes, lo cual incluye toda acción humana sobre el planeta” (Santos, 2000: 16).

Sin dudar esta definición aún nos deja un mundo por conocer, las relaciones entre los seres humanos y sus acciones entre ellos y sobre la naturaleza pueden ser abarcadas desde múltiples enfoques desde lo que conocemos por la geografía humana y la geografía física actual. Pero como nuestra tesis no busca encaminarnos en tal búsqueda del concepto, creemos que la Geografía es por excelencia la herramienta para comprender y tomar conciencia de todas las relaciones que suceden en el entorno, entre todas y todos los seres vivos en conjunto con las formas naturales de la Tierra, como entendemos y explicamos estas para transformar la realidad de explotación e injusticia hacia una vida en el planeta más libre y solidaria. Ahora, para no quedar solo con una explicación superficial es que debemos adentrarnos aún más en el objeto de estudio de esta disciplina. “En realidad, el corpus de una disciplina está subordinado al objeto y no al contrario, Así, la discusión es sobre el espacio y no sobre la geografía” (Santos, 2000: 16).

Si tomamos esta afirmación, entonces el espacio y su análisis serán las partes de nuestra herramienta para la transformación de las partes. Entonces para la geografía, su objeto de estudio de manera “generalizada” se centra en el espacio geográfico, el cual expresa una dimensión social de la vida, la que puede ser analizada y comprendida. En palabras del geógrafo brasileño: “El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2000:54).

Nuestra realidad se encuentra marcada por la producción espacial del contexto capitalista, llevando consigo las crisis que intensifican los procesos solidarios y

contradictorios que se manifiestan en desventaja por la pérdida de la relación existente entre el ser humano- medio y sus espacios. A su vez es necesario comprender el contexto globalizado que se sitúa en el espacio geográfico siendo este cuestionado ya no solo por su rol estático de escenario de los sucesos sociales, políticos, culturales y económicos, ni atemporal, encasillado ni con posibilidad de ser reconstruido, sino que: “El espacio, así, es el producto de las intrincaciones y complejidades, los entrecruzamientos y las desconexiones de las relaciones, desde lo cósmico, inimaginable, hasta lo más ínfimo y diminuto. El espacio, para decirlo una vez más, es el producto de interrelaciones” (Massey, 1999:119).

Sin duda esta aproximación toma en cuenta el contexto situado donde ocurren las relaciones desde los procesos hegemónicos que lo estructuran hasta los movimientos locales que lo re-ordenan. Sin más, la Geografía no puede ser entendida sin el espacio, sin la profundización teórica que conlleva a éste y los sucesos que se viven en y a través de él, sin la ocupación y apropiación libre del espacio, sería imposible desarrollar las luchas sociales que modifican los territorios y nuestras vidas, es decir sin espacios de autonomía y resistencia sería imposible concebir la geografía como una práctica crítica.

Por lo tanto, el posicionamiento que se identificará en esta investigación, será desde la Geografía crítica, ya que es necesaria para comprender la construcción de territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez de la comuna de Independencia. Es necesario hacerlo a partir de esta perspectiva, ya que la Geografía Determinista y nueva Geografía, que son cercana al positivismo, realizan un análisis totalmente fragmentado del espacio, donde anulan la relación ser humano- medio, por lo tanto en esta investigación es necesaria, analizarla de una forma relacionada e interrelacionada ya que la construcción de territorio de las jóvenes secundarias migrantes latinoamericanas, en el espacio escolar, se ve de una forma homogenizada y hegemónica, donde solo se reproduce la cultura y las ideas

propias de la escuela donde se niega y olvida a las “multiplicidades” de relaciones del espacio que se pueden encontrar, ya que en nuestro caso específico de estudio, donde nuestro sujeto son las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas, son anuladas. Por esto, se hace imperiosa la necesidad de posicionarse desde la Geografía crítica para cuestionar la forma en cómo se entiende el espacio Geográfico y los diferentes conceptos que pueden surgir a través de nuestros objetivos.

## **2.2.2 Categorías de Análisis.**

### **2.2.2.1 Territorio.**

Existen seis categorías analíticas del espacio Geográfico, las que son para organizarlo, comprenderlo y analizarlo. Estas han sido “clasificadas” e identificadas a lo largo de la Historia de la Geografía, pero las definiciones que vamos a mencionar serán desde la perspectiva crítica y la que han utilizado principalmente los teóricos geográficos brasileños desde la década de los ´60 a la fecha. Por lo tanto, haremos una breve reseña de cada una de estas para luego profundizar en la categoría que nos atañe. Estas son Lugar, Región, Paisaje, Medio Ambiente, Geo- sistema y Territorio, antes de referirnos a esta última en específico es importante mencionar una premisa que converge a todas las categorías, pero ejemplificaremos con esta, lo que es todo lugar puede ser espacio, pero no todo espacio puede ser lugar, por ende, en cada espacio habrá un elemento en específico y particular que nos hará identificar a que categoría pertenece.

Nos referiremos en profundidad sobre el Territorio, ya que es la categoría analítica que debemos comprender para nuestro trabajo. Esta se caracteriza principalmente por la existencia de una relación de poder dentro de un espacio que se puede ver desde diferentes elementos, que lo definen tales como, límites, administración, política, identidad, función, poder, jerarquía, soberanía, ya que como mencionamos anteriormente se puede entender que quien gobierna un territorio logra tener el control de este espacio, por lo tanto, una idea se sobrepone sobre otras, que es el caso de la construcción de territorio de las jóvenes inmigrantes

latinoamericanas que se ve fragmentada, debido a que la idea de territorio hegemónica reproducida por la escuela y el Estado, se ve plasmada sobre la carga histórica de cada sujeto.

En nuestra época, lo representativo del sistema de técnicas actual es la llegada de la técnica de la información, por medio de la cibernética, de la informática, de la electrónica. Ella permitirá dos grandes cosas: la primera, que las diversas técnicas existentes puedan comunicarse entre ellas. La técnica de la información asegúrese comercio antes imposible. Por otro lado, tienen un papel determinante en el uso del tiempo y permite, en todos los lugares, la convergencia de los momentos que aseguran la simultaneidad de las acciones y que, por consiguiente, que aceleran el proceso histórico (Santos, 2004,:24).

En el contexto actual, el territorio, se comporta de una forma generalizada en donde se asocia o choca con el movimiento general impuesto de la sociedad y el movimiento particular de cada fracción, regional, local y nacional; este último responde a movimientos paralelos a procesos de fragmentación del territorio que en muchas ocasiones le que quita a las colectividades el comando de sus propias vidas, entendiendo a estas como comunidades, las que se pueden considerar como un grupo de humanos y humanas que viven en un territorio y lugar compartido que se encuentran expuesto y afectados a necesidades y problemas en común, siendo este un concepto “vivo”, que es histórico y dinámico donde cada sujeto es parte de esta comunidad, explicando a este como la esencia de un ser que es responsable de sus actos, siendo en el contexto de un “mundo globalizado”, influenciado por la ideología capitalista, logrando intervenir en las comunidades, dominando la producción del espacio e interviniendo en la cultura de toda la sociedad debido a que existe una clara ideología hegemónica.

“El espacio, formaliza el territorio, inyectándole el contenido simbólico del poder que lo incorpora como sistema de dominio y hegemonía de clases sobre un universo de población definida”. (Moreira, 1998: 91).

Es importante recordar que, entendiendo desde las palabras de Milton Santos, el territorio es un espacio que se encuentra enfrentado por una sucesión histórica de las situaciones de ocupación efectiva, por un pueblo, donde su acción se ve materializada por el trabajo, realizado según sus reglas impuesta por el modo de producción adoptado el cual tiene un carácter coercitivo, propio de la ideología capitalista, la cuál es reproducida por la clase hegemónica que domina el espacio,

sin olvidar ese contenido simbólico del poder existente que se ejerce en el territorio y el cual hace referencia el geógrafo brasileño Ruy Moreira. Por lo tanto, podemos mencionar que unas de las características primordiales para comprender esta categoría, apunta a las relaciones de poder que predominan en este. También podemos acercarnos a la definición de López de Souza, el cuál menciona que el territorio es el sustrato físico en donde se ejercen voluntades, normas morales, simbólicas y culturales, entendiendo esto que se encuentra influenciado por relaciones de poder entre grupos. Por lo tanto, cuando hablamos de territorio, estamos hablando específicamente que existe una relación de poder que se ejerce de forma explícita e implícita en el espacio, en donde se ve una clara ideología plasmada en cada relación que se establece dentro de este mismo. Por lo tanto, la globalización consigue que todo y cualquier pedazo de tierra se torna funcional a las necesidades, usos y deseos del Estado y empresas que se encuentran en este contexto histórico. Por último podemos mencionar una frase que dice Gramsci, que en “todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva se encuentra cultura” refiriéndonos con esto que es el espacio como este se produce y se tensiona a través de diferentes relaciones, que quieren incidir sobre otros y obligando a entender sus vidas de una forma totalmente fragmentada a lo que es desde su “origen” como sujeto- comunidad, en este mundo que está plasmado por esta ideología de este mundo “globalizado perverso”.

Por lo tanto, es importante referirse a estas diferentes definiciones de lo que se entiende por territorio, porque desde la posición crítica que nosotros enfocaremos nuestra investigación es necesario comprender que es territorio, desde nuestro posicionamiento epistemológico donde una ideología cultural y hegemónica predomina sobre otra negando a cualquier sujeto o comunidad que tenga otra forma de comprender su realidad.

### **2.2.3 Educación Geográfica**

El concepto de “Educación Geográfica” es importante mencionarlo y comprenderlo para entender cómo incide estas dos “disciplinas” entre sí. “La experiencia total y compleja de los individuos ha sido obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como espacio para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación” (Garrido, 2005: 40).

Por esto mismo las instituciones escuelas han negado y olvidado la idea de “educación geográfica”, ya que esta sólo es mencionada para contenidos puntuales, como es el uso exclusivo de la reproducción de la ideología hegemónica teniendo como eje fundamental de fragmentar el conocimiento. Por lo tanto olvida y niega a cada sujeto, comunidad y cultura en conjunto con su entorno, como actores que se relacionan constantemente en el espacio y es por esto que no podemos comprender a la educación solamente solo como algo que se ejerce en la escuela, ya que no es el único espacio educativo si no también lo son esos espacios “no formalizados de enseñanzas” que son propios de cada historia de cada persona, que son renegados por la enseñanza ya establecida y que son entendidos como espacios de resistencia a este aprendizaje dividido. Es por esto que apelamos a la idea de que debe existir una creación del pensamiento “espacial” dentro de cada individuo. “Observar el mundo con los ojos de la geografía, desarrollar una mirada espacial que nos permita identificar temas y problemáticas espaciales, reconocer la dimensión espacial de la sociedad, comprenderla y analizarla” (Callai, 2005: 30).

Este pensamiento no sólo se basa en la idea de enseñanza y aprendizaje, como acciones separadas, donde cada sujeto se divide en carácter de profesor o de estudiante, si no que se van relacionando entre sí, donde no existe jerarquización de los conocimientos ya que se observa el espacio como un “todo” y se puede comprender y criticar la realidad desde esta relación ser humano–medio, en la que se crea el pensar geográficamente para entender cómo se está configurando y

produciendo el espacio, no siendo sólo actores pasivos dentro de estas relaciones, siendo primordial sobre todo dentro de la educación el pensar desde las diferentes “posibilidades” que genera el pensar espacialmente. Esto se hace necesario para la comprensión de la construcción de territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes, que es desde la escuela donde en muchas ocasiones se reniega su relación ser humano- medio y que el espacio escolarizado olvida toda su carga histórica que es parte de su imaginario y construcción de espacio.

En este sentido, lo que se plantea es la educación más allá de la escuela, invadiendo todos los ámbitos de la vida, en un proceso de enriquecimiento permanente, cuyo requisito esencial y básico, antes que nada, es la voluntad de cada individuo por romper las cadenas de la ignorancia (Lagos, 2012:151).

Entendiendo esta idea, no sólo en un espacio determinado sino que también desde la premisa de la existencia de la “multiplicidad” de espacios, los que pueden a la vez identificarse por “categorías de análisis del espacio geográfico”, tales como territorio que logra explicar de una forma más específica estas prácticas propias de la educación geográfica, donde el espacio se torna uno de los actores primordiales para la comprensión y la realización del pensar espacialmente el que actúa como eje fundamental de resistencia en territorios que se encuentran en conflicto, como es el caso de nuestro sujeto de estudio, ya que se encuentran en un proceso de “huida” de su lugar de origen, que se encuentra en constante tensión, donde se puede observar una fragmentación explícita de la relación ser humano- medio la que se sigue repitiendo en el espacio escolar.

#### **2.2.4 Espacio Escolar**

Como lo hemos mencionado en los anteriores apartados, la escuela es un espacio de por sí fragmentado el que reproduce una ideología imperante, negando al otro, siendo estos los diferentes sujetos que se están relacionando con el espacio.

Aparece una institución receptora no sólo de fuertes intervenciones de orden político, económico, social y cultural, sino que también resulta ser receptora de intensas críticas por parte de actores que sienten que ella no responde de manera adecuada a las necesidades y al progreso de la sociedad (Garrido, 2011:3).

La escuela es una institución que desde sus inicios ha sido de carácter normalizador de los individuos que son parte de esta, donde se homogeniza a

cada sujeto olvidando que existen otros que están inmersos a otras realidades, que son negadas y olvidadas, percibiendo al espacio escolar, como un territorio “inerte”, donde puede ser controlado desde la dominación, olvidando que existen múltiples relaciones que se están reproduciendo, siendo el caso de nuestra investigación y el espacio escolar nuestro contexto, el que niega al joven secundario migrante latinoamericano y olvidando su carga histórica y cultural, obviando que es un otro. Debido a que se encuentran es un espacio escolarizado formal en el que no importa la proveniencia y que es lo que se piensa, solo normalizar y lograr repetir cada enseñanza que se están imponiendo sin criticar ni cuestionar el porqué de la forma de enseñanza- aprendizaje.

El proyecto de escuela moderna, por muchos años, se afanó en normalizar para socializar, y en producir igualdad sólo en la dimensión cognitiva. En esos mismos términos, cuando se instaló la crítica a dicho modelo, que hasta cierto punto reproducía desigualdades, sólo se hizo recomponiendo la experiencia escolar en el plano de las relaciones sociales que devenían de las relaciones productivas (Garrido, 2011: 8).

En el fondo lo que han hecho con el espacio escolar es reformarlo, ya que no ha existido un cambio estructural, de cómo este se compone y reproduce, por esto se sigue respondiendo a las mismas lógicas de fragmentación del espacio, donde sigue visualizándose desigualdad de este no logrando converger la “multiplicidad” de relaciones que podemos encontrar. En realidad, lo que sucede con el espacio escolar, es la manipulación desde un paradigma moderno, positivista y capitalista, que no le importa las capacidades cognitivas que puede tener cada individuo y que tampoco este se encuentre en un espacio donde los procesos de enseñanza y aprendizaje van de la mano y no sea uno más importante que el otro. Debido al carácter reformista en que se ha desenvuelto la escuela históricamente es que las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas no existen como sujeto, sólo existe como un número más en la lista de clase ya que no es parte de la cultura impuesta por el espacio escolarizado, el cual si lo concibiéramos no desde una perspectiva fragmentada lograríamos comprender la relación que existe entre este sujeto y su medio. “En este sentido el espacio se constituye como expresión de

subjetividades y es al mismo tiempo resultado de mecanismos socializadores, que enmarcan, norman y designan” (Garrido, 2011: 10).

Esta expresión de subjetividades se ve anulada en el espacio escolar, ya que la única forma en que logra desenvolverse el individuo es la forma impuesta y normalizada, ya que cualquier característica que sea diferente a lo ya establecido, es anulada e incorrecta donde la construcción de espacio y de territorio de cada sujeto solo existe de una forma fragmentada, por lo tanto de cierta forma existe una resistencia en la construcción de estos en el espacio, en que cada estudiante quiere también ser parte de este, pero no desde la obligatoriedad a ser algo que realmente no es. “Cuando se asume que el espacio es una forma de experiencia íntima y simbólica, robustecida por las trayectorias de vida y resignificada constantemente por los patrones de valoración que desarrollan” (Garrido, 2011:11).

Es necesario concebir al espacio escolar desde experiencia “íntima y simbólica”, ya que como lo entiende la escuela a partir de las lógicas modernas, es de una forma que este es un espacio inerte, negando la existencia de una movilidad constante de la relaciones en el espacio escolar, el que es imposible analizarlo y comprenderlo desde estas lógicas, si no aceptando que está constantemente construyéndose a partir de las relaciones ser humano- medio que pueden existir en este y así dejar de negar cada “otredad” que pueda ser parte de él.

## 2.3. Segundo Eje Teórico

### 2.3.1 Migración

Al hablar de migración hay que entender que esta se aleja desde la concepción común de las ideas de desplazamiento tradicionales para introducirse en una concepción que abarca el sentido global de los movimientos de personas, ya no desde la percepción de un recorrido lineal del proceso migratorio sino más bien, o se distorsionan las vías de origen y de llegada o bien se fragmentan. Para

entender este comportamiento es necesario entender las motivaciones, las características, los contextos y las dinámicas de los y las inmigrantes.

Son distintos los factores que pueden modelar los procesos de migración, tanto de los grupos migrantes, del país de origen, del país de llegada, de los Estados, de las inclinaciones morales, éticas o económicas de estos países que recibirán a estos grupos (aquí aparecen distintas teorías, desde la perspectiva neoclásica, la histórica estructural o la del *push pull* que veremos más tarde), incluso los procesos burocráticos y las condiciones jurídicas en cuanto a la migración pueden ser determinantes en el fenómeno de desplazamiento, como es el caso de Chile que aunque mantiene las políticas de extranjería de 1975 creadas durante la dictadura de Pinochet bajo un contexto de doctrina de seguridad nacional hostil con toda posible amenaza proveniente del exterior. Estas políticas han sufrido varias modificaciones contextualizándose y abriéndose a los nuevos tiempos que se caracterizan por los permanentes flujos de personas, pero cabe recordar que aún son las mismas.

Antes que nada, es preciso definir el concepto de migración desde una óptica coherente a los actores sociales involucrados en nuestra investigación, tomando la definición de Cristina Blanco para quien el concepto de migración es considerado como “Los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político administrativo, social y/o cultural relativamente duradero” (Micolta, 2005:61).

Este movimiento comprende tres momentos definidos, que son la emigración, la inmigración y el retorno. Creemos coherente esta definición por agregar como un momento definido el retorno por el hecho de que las características políticas, sociales e históricas de los actores involucrados en nuestra investigación son víctimas de una percepción segregacionista respecto al fenómeno de la migración por el hecho de percibir estos flujos como problemas más que como un aporte por el hecho de traducirse este aumento poblacional (relativamente pequeño a pesar de que se piense lo contrario), como un aumento del trabajo informal y precario que sumado a una población indocumentada y al margen de la legalidad en

cuanto a políticas públicas se convierten en un vacío de impuestos o un aumento de la tasa de *desocupación* al fracasar en un mercado laboral que asigna trabajos de pésima calidad o desconoce cualquier tipo de especialización de estas masas migrantes.

La emigración supone el momento, un sub eje que determina o no las inclinaciones a desplazarse, según Tizón García (1993) está *la preparación*, este momento es el que domina las acciones futuras de los migrantes ya que es el momento donde se evalúan las ganancias y pérdidas de abandonar el lugar de origen y también las del lugar de llegada, a diferencia de Blanco, para García la migración responde a cuatro momentos determinados, la preparación, ya vista anteriormente, el acto migratorio, el reasentamiento y la integración, cada uno de estos momentos se condicionan y pueden no darse de manera fluida o simplemente no darse según las características que pueda ofrecer el flujo de migración y el país de llegada. Respecto a esta segunda estructura de migración creemos de vital importancia el ultimo componente, la integración, como factor fundamental en el desarrollo de nuestro objeto de estudio, la construcción de territorio de parte de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos; es en este momento es donde se puede desarrollar o no, el proceso de adaptación, de absorción o incluso de *balcanización*<sup>1</sup> o conformación de guetos culturales de los grupos migrantes, cualquiera de esas consecuencias determinan el proceso de construcción territorial de cada sujeto en cuestión.

Volviendo al tema de la migración como categoría, generalmente se tiende a ilustrar este asunto solo desde la idea de un desplazamiento geográfico, desde el flujo, pero este concepto abarca muchos factores intrínsecos al cambio cartográfico en el espacio; afecta a las colectividades humanas en la percepción del espacio, en su construcción territorial, en la cultura entendida como las manifestaciones objetivas y subjetivas de un colectivo las cuales le confieren

---

<sup>1</sup> Concepto tomado de E. Hobsbawn para explicar la fragmentación espacial de un Estado en pequeños estados tendientes al fracaso, con una cultura e identidad específica. Tomamos este concepto con el fin de representar los efectos de la guetización de grupos o del mismo espacio escolar.

identidad en las perspectivas de este espacio nuevo, en la apertura y hermetismo ante la nueva sociedad en la cual se introduce y por último en la producción de territorialización y de desterritorialización de los lugares de origen (Haesbaert 2010). La movilidad como dijimos no es solo geográfica, sino que también es social, cultural y económica, al haber movilidad se mueve y modifica toda una construcción producto de las dinámicas generadas por esa persona o del contexto hacia esa persona, en otras palabras, hay un status dado, una actividad ejercida y una cultura determinada y todo lo que ella conlleva, que se ve amenazada por motivos muchas veces ajenos a los mismos sujetos como las faltas de oportunidades, conflictos bélicos, persecuciones, ausencia de expectativas, narcotráfico, etc. Que llevan a los sujetos a convertirse en migrantes. Generalmente al entrar en la categoría de migrantes toda esta construcción individual se pierde y debe ser reconstruida en el país o región de llegada en la medida que las políticas migratorias de integración lo permitan. En Chile a pesar de tener una política abierta concordante a los tratados internacionales como la convención de 1951 o el protocolo de 1967 o el plan México que estipula las acciones y derechos de los migrantes y refugiados en los países firmantes, hay un tratamiento solo referencial con estos grupos mas no se hace cargo de que esta reconstrucción se haga efectiva, son instituciones como ACNUR (alto comisionado de naciones unidas para los refugiados) quien se hace cargo generalmente del apoyo material y monetario de los casos más complejos y en Chile directamente el servicio jesuita a migrantes (SJM) entre otros.

En relación a esto último cabe la pregunta si ¿Acaso en Chile la adopción de una política abierta a la migración tiene un carácter moral, ético o económico? Para responder esto es necesario involucrarse con datos teóricos como objetivos, estos últimos arrojaran que las migraciones y la adopción del Estado de Chile de los grupos migrantes responden a una o a todas estas lógicas dependiendo lamentablemente a la época, al grupo migrante y al contexto internacional en cuanto a concepto de derecho y deberes se tiene con las organizaciones internacionales.

Actualmente la ley de extranjería desde la normativa constitucional se rige bajo el artículo 19 que manifiesta la igualdad ante la ley, la prohibición de discriminación, libertad de trabajo y libertad de circulación entre otros, todo esto se puede enmarcar en la categoría de inmigrantes (Stefoni, 2011).

Como aclaramos anteriormente, la ley de inmigración imperante hasta hoy fue creada en un contexto de violaciones a los derechos humanos y esta pone énfasis en el control y la seguridad del territorio nacional distando de un carácter de protección e inclusión de los grupos migrantes, esta característica y sus posteriores modificaciones será un factor claves de las nuevas olas migratorias y las distintas características de estas migraciones en el tiempo. Desde 1993 las políticas migratorias se vieron sometidas a modificaciones que respetan y acogen los requerimientos y las recomendaciones de las convenciones internacionales y de las naciones unidas.

Una de las modificaciones importantes se lleva a cabo en el año 96` en relación a asilo y refugio, adoptando el concepto de *non refoulement*, el que: “Estipula que ningún Estado firmante de la convención<sup>2</sup> puede expulsar o devolver a refugiados a fronteras de territorio en las cuales su vida o libertad peligra a causa de filiaciones antes mencionadas” (Lekanda, 2008: 141).

Desde 1993 con el presidente Aylwin por primera vez se piensa una modificación de la ley que pueda ser comprensiva y pensada para las personas y no para el Estado.

Las migraciones tienen motivos de desarrollo, como se señala anteriormente, dependiendo de elementos temporales, legislativos y espaciales que actualmente se configuran desde los vaivenes de los efectos fronterizos y espaciales de la globalización afectando a los grupos migrantes.

Estos distintos elementos que afectan las motivaciones, así como el acto de migrar por sí mismo se pueden analizar desde dos perspectivas distintas. La

---

<sup>2</sup> “Protocolo sobre el estatuto de los refugiados” 31 de enero de 1967.

primera desde un constructo demográfico, objetivo y económico que es capaz de establecer proposiciones nomotéticas al fenómeno de la migración y una segunda línea que considera aspectos culturales, subjetivos y psicosociales, entre otros (Micolta, 2005). Para nuestra línea de investigación consideramos la segunda perspectiva como más acorde a nuestro interés ya que sigue un patrón cualitativo y constructivista de lo que implica las migraciones y sus características intelectuales de la construcción de la categoría de migración, siendo coherente también con nuestro enfoque metodológico.

Respecto a las teorías de las migraciones Micolta (2005) nos ofrece una descripción de las cuatro principales teorías que explican el fenómeno. Las teorías neoclásicas nacidas a principios de siglo XX se sostiene sobre las premisas de que las migraciones se efectúan netamente por razones económicas siendo la principal el aumento de la renta percibida por sujetos individuales, los movimientos migratorios al responder solo a motivos económicos son siempre de un sector de renta deficiente a sectores de renta favorable equilibrando las condiciones económicas de los países de origen y de llegada.

La segunda teoría, la del *push pull* consideramos que carece de una complejización al momento de problematizar las migraciones ya que considera la migración como desde el efecto pivote entre factores desfavorables (*push*) como falta de empleo, violencia, persecuciones, etc. y factores favorables (*pull*), los primeros desde los países de origen y los segundos en los países de llegada.

Un tercer grupo de teorías, las con perspectiva histórica estructural se compone de las teorías de mercado de trabajo fragmentado, la marxista de acumulación capitalista y la del sistema mundial. Estas tres teorías mencionadas declaran que los movimientos migratorios no responden a razones históricas coyunturales, más bien son razones estructurales que se fundamenta en los intercambios desiguales entre países de la periferia, centro o semiperiferia

La crítica a estas tres estructuras explicativas de los movimientos de personas y coincidiendo con Micolta es que carecen de historicidad y ocultan las motivaciones

personales de los sujetos migrantes para enmarcar las razones en factores económicos y que van más allá de estos sujetos restando importancia a las particularidades de cada grupo migrante y de cada individuo.

Un cuarto grupo de teoría se presenta en el cual nos apoyaremos para poder comprender a los actores sociales de nuestra investigación, de las características de su migración y de los componentes de la construcción de territorio que se sustenta en premisas sociales y grupales, estas son las teorías de la perpetuación de movimientos migratorios. Micolta (2005) hace la diferencia entre las perspectivas americanas y europeas, para la visión americana el proceso de migración es fundamental y el retorno al país de origen es solo un agregado, en cambio, para la perspectiva europea el retorno es el significado del éxito y el proceso migratorio un solo detalle. Aunque para nuestra investigación la perspectiva americana es la más coherente para la comprensión de nuestro objeto de estudio y de los actores involucrados en ello es necesario respaldarla con una última idea del fenómeno.

Para no hacer más denso en asunto de las teorías explicaremos en palabras de Micolta la teoría que mejor respalda nuestro objetivo y que a la vez caracteriza de mejor manera las dinámicas que interfieren en la construcción de territorio, así como de adecuación en la sociedad y cultura del país de llegada, hablamos de la teoría de las redes sociales la que:

Sostiene que tanto en la comunidad de origen como en la de destino, los migrantes acceden a una serie de redes sociales que influyen en la decisión de retornar o permanecer. La existencia de lazos (de parentesco, de amistad...) pueden bajar los costos y elevar los beneficios y mitigar los riesgos de desplazamiento (Micolta: 2005: 72).

Desde la teoría de las redes sociales podemos comprender las migraciones latinoamericanas, su distintas antigüedades de migración y las determinaciones del Estado con estos grupos migrantes y por otro lado desarrollar la idea anterior respecto al carácter económico ético o moral de la adopción de migrantes.

Nuestro sujeto estudio, el inmigrante latinoamericano obtiene su particularidad en la variedad temporal y espacial de su migración que responde a una coyuntura

determinada según el país de origen. Desastres naturales y la ausencia de políticas de reconstrucción pueden activar un flujo migratorio como es el caso de los y las haitianos (Terremoto del 2010), la violencia de la guerra y la inseguridad en el caso del flujo colombiano, una mejor situación económica y laboral en el caso peruano o coyunturas de orden político en el caso de Venezuela, una de las más actuales migraciones.

Dentro de los antecedentes de nuestra investigación consideramos la importancia del conocimiento en relación a la brusca modificación del flujo migratorio pre y post dictadura y como con este cambio la clasificación de estos grupos sufrió de una política migratoria o mejor dicho de la ausencia de políticas hasta el día de hoy en que se maquillan las leyes de extranjería de 1975.

Estas faltas de medida son a su vez antecedentes de la perspectiva que tiene el Estado chileno y de la aceptación de estas comunidades migrantes, también sirve como explicación genérica de las dinámicas de cualquier Estado en cuanto a la preferencia por uno u otro grupo migrante. A partir de ahora la explicación debe ser abordada como una explicación genérica en cuanto a la adopción o rechazo de las migraciones o de los factores predominantes, éticos, morales políticos o económicos al momento de repensar las migraciones.

La antigüedad de una migración en específico permite apreciar redes sociales más fuertes y lazos ya definidos que sirven como trampolín a nuevos grupos migrantes semejantes o de la misma nacionalidad y por otro lado significan beneficios económicos para el Estado ya que como plantea Lekanda (2008), estos como comunidad antigua, pagan impuestos, pueden crear nuevos puestos de trabajo (en el caso peruano, un gran porcentaje de la fuerza de trabajo de la Vega central), pueden traer redes comerciales desde el país de origen o establecerse como comunidades comerciales desde una antigüedad migratoria, prácticamente gremios o desde el concepto de la *Crisis del cuidado (Care workers)* (Acosta 2013) podemos entender la especialización de ciertos tipos de migraciones para un tipo de sector laboral (ej. El boom de las nanas peruanas a mediados del 2000), este mismo fenómeno puede crear una lógica de arrastre de nuevos migrantes al ver

una comunidad fuerte establecida en determinado país (es el caso de la comunidad palestina, peruana, o ya de tercera o cuarta generación como italianos, alemanes y españoles)

Desde una mirada política, el efecto de la migración puede hacer entrar al país de recepción en un doble juego de debilidad o poder. Puede ser visto como un país débil en cuanto a políticas de seguridad o puede mostrarse como un país fuerte desde la comprensión de un Estado desarrollado, cosmopolita e inclusivo.

Desde la mirada ética y moral las migraciones son abordadas como un derecho y un deber de los Estados, firmantes por lo menos de los distintos convenios, protocolos o planes. El derecho a migrar es un estatuto cada vez más naturalizado por el contexto transnacional y transterritorial que presenta la globalización, estamos en un orden post nacional donde lo que se entendía por Estado Nación se desdibuja para ceder su puesto a la comunidad global.

En América latina el fenómeno de las migraciones debe ser analizado bajo la idea de olas migrantes, repartidas a través de distintos periodos condicionados por las políticas de los Estados y las condiciones estructurales de las épocas en las que se efectúa la migración.

Para proponer un ejemplo de esta dinámica nos apoyaremos en la comprensión de Stefoni (2004) de la convergencia y divergencia de migrantes. Stefoni ilustra de manera clara el recambio de inmigrantes europeos con una caída del porcentaje de inmigrantes y refugiados de estas características o mejor dicho la disminución de migrantes se efectuó desde la década del 70´ en nuestro país, mostrando un comportamiento inverso, es decir, la emigración en nuestro país muestra estadísticas considerables, este fenómeno es producto de razones identificables en por lo menos todo el cono sur por razones políticas (Doctrina de seguridad nacional, Operación Cóndor, “eliminación del Marxismo”, etc.)

El aumento y la denominada “nueva migración” se generó desde finales de los 80´ y la vuelta a una relativa democracia junto a una apertura de los mecanismos de aceptación de grupos migrantes. Estos nuevos grupos migrantes responden a

procesos coyunturales que se comportan a modo de olas migratorias como dijimos anteriormente siendo una de las últimas la de migrantes colombianos y haitianos desde el 2009, anterior a estas y de manera continua la comunidad peruana lidera el número de migrantes perteneciendo al 35% de las personas que ingresan al país, seguidos por colombianos y colombianas y haitianos y haitianas. Las razones de las migraciones son coyunturales a los países de origen en momentos determinados, al igual que las peticiones de refugio siendo estas más características de momentos precisos y más objetivos que los motivos migratorios, por ejemplo, Colombia, *La violencia* y la guerrilla, Perú, Sendero luminoso y Fujimori, Haití, el terremoto y su imposible levantamiento y Palestina y el conflicto palestino- israelí; actualmente Venezuela, el desabastecimiento y la violencia del país bajo el gobierno o régimen de Maduro. Desde esta comprensión más objetiva de los motivos de los inmigrantes es imperante definir esta categoría.

### **2.3.2 Educación Multicultural**

*Te tolero, pero no te acepto.*

No es para ningún chileno o chilena desconocido el tema de la migración, de lo implica la cantidad de inmigrantes llegados a nuestro país desde países vecinos hasta de las más recónditas latitudes con un sin fin de situaciones distintas en cuanto a sus costumbres, estratos socioeconómicos, expectativas, sueños y necesidades entre otros factores de igual importancia.

A pesar de la situación actual del fenómeno migratorio en nuestro país hay elementos transversales que cruzan las fronteras nacionales y que se hacen necesarios afrontar tanto para esta nueva población extranjera como también para la misma población autóctona: hablamos de la educación y todo lo que conlleva, desde los espacios educativos la comunidad escolar y las prácticas educativas. La escuela chilena desde la vuelta a la democracia se ha visto envuelta e identificado en una permanente situación de crisis donde los gobiernos de turno sea cual sea su inclinación política ha ido implementando una suerte de maquillaje a las necesidades administrativas, metodológicas y curriculares de la educación

traducidas en reformas incapaces de atacar la herencia estructural impuesto por la constitución del 80', la dictadura de turno, las "recomendaciones" del Banco Mundial y de técnicos calificados de la educación. Debemos obviar esa incapacidad de reestructuración ya que detrás de la mercantilización educativa hay sólidos intereses tanto directos como indirectos provenientes del mismo Estado, tema para nada novedoso en un contexto neoliberal latinoamericano post dictaduras.

Hasta ahora no se ha dicho nada nuevo en torno a la educación y su crisis adquirida, lo que si debe revelarse como un problema nuevo es que ante los objetivos, estructura y métodos de la educación en Chile hizo que esta vaya perdiendo energías en seguir maquillando el tema de la calidad para dejar de lado otros problemas igual de atingentes y fundamentales entre ellos la deuda con una educación inclusiva y la necesidad de una educación multicultural como política educativa y no como proyecto de centros, ambas deudas aún invisibilizadas como programa de Estado.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Departamento de Extranjería y Migración adoptaron la medida que asegura el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales, independiente del estatus migratorio del menor (Oficio Circular N° 6.232 de mayo 2003; Oficio Ordinario N° 07/ 1008 -1531- agosto 2005). En términos generales estableció que las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar. Los alumnos deberán ser aceptados y matriculados de manera provisoria, para lo cual solo será necesaria la autorización del respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad. Un alumno con matrícula provisoria será considerado para todo efecto un alumno regular, de modo que el sostenedor del establecimiento educacional que matricule provisoriamente a un extranjero, tendrá derecho a la subvención correspondiente (Stefoni, 2011:71).

A pesar que el gobierno ha ido visibilizando gradual pero lentamente el problema de la migración ha sido desde la densidad y características de los flujos migratorios hacia nuestro país y no por una real voluntad de legislar en torno a la migración. Respecto a esto vale recordar que las leyes tocantes a la migración mantienen un carácter anacrónico manteniéndose vigente las diseñadas en 1975 en un contexto anti migratorio o mejor dicho pro exilio bajo la doctrina de

seguridad nacional que caracterizaron a las dictaduras del Cono sur. Si bien desde el gobierno de Aylwin, durante el periodo de transición, se hicieron modificaciones que aún mantienen una estructura apática al nuevo paisaje multicultural en el país.

Con estos antecedentes podemos introducirnos en como la falta de legislaciones ante el fenómeno migratorio más la deuda estatal con la educación inclusiva y multicultural dan como resultado la ausencia de una real aprehensión y apropiación de los niños y jóvenes migrantes que vienen a completar sus estudios en las escuelas nacionales. A continuación, revisaremos las distintas falencias que significan la falta de competencias para absorber a los jóvenes inmigrantes en un contexto escolar y las consecuencias de la relativización de la educación multicultural.

Como primer foco de atención sobre la denominada educación multicultural es fundamental el alcance inclusivo que tiene esta, o en otras palabras hasta qué punto llega la denominada multiculturalidad donde muchas veces se confunde tal concepto con la asistencialidad del inmigrante y la relativización de la cultura de este y la convivencia entre estudiantes autóctonos e inmigrantes se identifica de manera idealizada (Arroyo, 2013).

La apropiación de la multiculturalidad desde la escuela al no ir acompañada de manera paralela de un curriculum multicultural, de prácticas actitudinales, metodológicas y docentes acordes a la realidad migrante dejan a la acción inclusiva como una dinámica forzada o bien a voluntad del docente dependiendo del nivel de las competencias de este para afrontar a la masa de estudiantes extranjeros.

Si hacemos un paralelo entre Chile y España, por ejemplo, en relación al contexto migratorio encontramos varias similitudes, así como también un considerable número de estudios sobre la introducción de migrantes a centros educativos de distinta índole. Entre las similitudes esta la alta concentración de migración latinoamericana en ambos países, el contraste abismante entre la educación

privada y pública y la existencia de un problema de nivelación educativa en cuanto a inmigrantes y locales (Alegre, 2008).

Este problema de nivelación se hace fundamental al momento de entender la educación para y con el migrante por múltiples causas: tener una lengua materna distinta, desconocimiento del nivel educativo en el país de origen, la imposición de una cultura hegemónica junto a sus lógicas, objetivos y métodos, la reproducción del prejuicio hacia el inmigrante en el escenario escolar y su posterior guetización, la falta de materiales educativos idóneos para la adecuación del proceso educativo de los migrantes y una suerte de “pedagogía visible” entendida como:

Una escolarización basada en: códigos educativos agregados (clasificación y enmarcación fuertes), en las relaciones de aprendizaje <<centradas en el profesorado>> (*teacher-centered*) (que impone su autoridad en ocasiones llegando al castigo físico), y en unos marcos curriculares contruidos desde la noción del conocimiento escolar como <<estados cerrados del saber>> (Alegre, 2008: 66).

O sea, este tipo de pedagogía es la que impone un tipo de cultura entendida como un conjunto de creencias, costumbres, valores de una sociedad transmitidos de generación en generación (Inglehart, 1991) al imponer esta cultura se da por sentada una aculturización del componente migrante en un proceso de adecuación de estos a los conocimientos hegemónicos del establecimiento de recepción.

Respecto a la primera causa, una lengua materna distinta, en Chile principalmente atañe a la comunidad haitiana que en los últimos años ha redoblado sus flujos migratorios y se ha ido concentrando de manera rápida en la región metropolitana, pero sin dejar fuera otros grupos migrantes como chinos y últimamente sirios, pero en nuestro caso nuestro foco de atención y de investigación se limita a los grupos latinoamericanos.

No es desconocido que entre los primeros motivos migratorios de los flujos latinoamericanos esta la búsqueda de una mejor situación económica, laboral (si es que se tiene una) o introducirse en un sistema con un contexto social y político estable, imperando la búsqueda de la mejoría económica.

Aunando este último factor junto al de una lengua materna distinta a la española nace la teoría del déficit (Bereiter y Engelman, 1966) que explica el fracaso social de grupos étnicos a causa de un déficit lingüístico. El objetivo principal de esta teoría es diluir esta característica causante de la desigualdad y la exclusión inmerso en un proceso de eliminación progresiva de la lengua materna por la cultura escolar. Al reducir este fenómeno al aula encontramos la dificultad cognitiva en los procesos de enseñanzas y de aprendizaje fundamentalmente de los grupos de estudiantes haitianos, repercutiendo y produciendo dos problemas: por un lado la tergiversación o incompreensión de conceptos curriculares y abstractos perjudicando el proceso de aprendizaje y de expresión y por otro lado relacionado con la incompetencias de la escuela ante este problema (Godoy, 2011), la guetización proveniente del establecimiento y no de los migrantes, tanto interna (grupos migrantes segregados a sesiones de “adecuación” o una suerte de educación diferencial) como externa: guetización y concentración de este alumnado a establecimientos idóneos para este tipo de casos (Ortiz, 2012), como es el caso emblemático de la escuela F- N° 55 Unión Latinoamericana de Estación Central donde el 52% de su alumnado es de origen extranjero, prevaleciendo los estudiantes haitianos.

Sobre el tema del problema lingüístico Michelet Fleurissaint profesor haitiano de lenguaje de dicho establecimiento comenta: <<cuando los niños haitianos aprenden a hablar en español van al colegio sin miedo>>. (Agencia de calidad de la Educación)

Se disipa el miedo a la incompreensión curricular, al desenvolvimiento social y la aculturización de la pedagogía visible. Se aprehenden nuevas herramientas para la construcción de nuevos conocimientos, se apropia un verdadero sentido multicultural entendido bajo la premisa del respeto por los capitales culturales de los distintos grupos migrantes y el desarrollo de estos en el aula.

El tema de la cultura escolar obtiene su importancia por la transversalidad de esta en el mundo y por ser penetrada por los distintos interés de los grupos de influencia en la sociedad, el mundo privado, empresarial, eclesiástico, estatal y

todos los colectivos ideológicos buscan de alguna manera tener injerencia en la escuela ya sea entrometiéndose en los programas curriculares, en el curriculum oculto de la escuela o en su metodología, sea cual sea el caso cada grupo defiende una cultura determinada y la universalización de esta, en otras palabras: “El sistema de enseñanza constituye un medio para reproducir la particular cultura de un grupo concreto y relativamente autónomo, depositario y representante de esa cultura” (Sánchez y Ordóñez, 1997: 7).

Este fenómeno de alcance característico de un proceso neoliberal de mercantilización de los servicios o entidades públicas termina por causar indirectamente una naturalización de esta cultura escolar dominante y una obligación a los actores sociales inmigrantes de adoptar de manera unilateral esta cultura en una especie de “todo o nada” que determina su aceptación social a la comunidad de recepción. ¿Dónde reside el problema de la cultura escolar en relación a la educación multicultural? El problema latente de la cultura escolar dominante se encuentra en la relativización tanto de la tolerancia o negación de un *Otro* como también del capital cultural de este: “La pedagogía de relatividad” (Finkelkraut, 1987) es decir:

Caer en la peor interpretación del ideal igualitarista y en segundo el riesgo de la fragmentación, es decir, con palabras del autor <<negar a los hombres de épocas diversas o de civilizaciones alejadas la posibilidad de comunicarse acerca de significados ‘pensables y valores que rebasen el perímetro de donde han salido>> (Sánchez y Ordóñez, 1997: 5)

Ante este escenario de relativismo “tolerante” no queda más solución que escindir de la lógica de comunidad (desde su definición weberiana como el sacrificio de los intereses personales por el beneficio de un colectivo) y optar por el individualismo y desde ahí la búsqueda de significantes propios lo que por otro lado se traduce en el fracaso del proyecto multicultural escolar como herramienta de inclusión. Con esto se revela la imposición y éxito de la categoría de ciudadano por sobre la de sujeto o sea un individuo con una cultura y particularidades propias.

La guetización como concepto que concentra todas las prácticas de segregación tanto espacial como de la misma practica educativa significa desde otra arista el

fracaso de la educación multicultural por el hecho de que la concentración de masas migrantes con necesidades “complementarias” se traduce en la separación y categorización de este alumnado como problemático por el solo hecho de la falta de competencias de las escuelas (Ortiz, 2012. Williamson, 2013) esta concentración del alumnado migrante esconde otro problema de fondo, la elitización de los establecimientos o de ciertos lugares internos de estos, en otras palabras se genera una percepción del migrante como problema que al introducirlo a las aulas reduce la capacidad educativa y la calidad de los establecimientos por el hecho de que se gastan recursos y energías en el proceso de nivelación de los inmigrantes, fundamentalmente de los que tienen una lengua materna distinta a la castellana. Bajo esta condición los colegios de alta tasa de población migrante reproducen las falencias y siguen en una lógica de precarización donde todas las energías se retienen en la adecuación de apropiación de una cultura escolar “aceptable”.

La reproducción de esta segregación espacio- educativa permite generar en la sociedad ideas negativas respecto a los grupos migrantes dando pie a prejuicios sobre la capacidad intelectual de estos y como su inclusión no problematizada a la escuela significa la erosión de la calidad y resultados académicos perjudiciales en las aulas repercutiendo directamente a los estudiantes locales formando una cadena del prejuicio, empezado por los estudiantes, pasando por sus familias y expandiéndose de este modo en la comunidad. Para prevenir los efectos negativos de esta estructura hay que reconocer que “La no segregación no implica sencillamente incorporar alumnado recién llegado a un aula ordinaria sin apoyos específicos, sino movilizar los recursos profesionales y el clima del aula, creando un entorno protector y preventivo de los conflictos” (Martínez, 2012: 139).

O sea, el prejuicio y el racismo o empiezan o terminan en el aula dependiendo de las competencias necesarias respecto a la educación multicultural. Un tema no menor y atingente a esto último es la resolución de estos conflictos, si bien lo que indica la ética docente e incluso el sentido común es evitar estas situaciones hay voces que cuestionan esta dinámica y bien ven en el conflicto una oportunidad

actitudinal y valórica de enseñanza (Ortiz, 2012). Incluso esta autora deja en evidencia desde su investigación en centros educativos españoles que un no despreciable 30% de los docentes cree pertinente esta situación.

Aunque este escenario puede ser adverso en cuanto a la exposición del alumnado inmigrante, de manera implícita deja entrever un reconocimiento de situaciones de prejuicios lo que significa el posterior tratamiento y se aleja de categorizar las situaciones de exclusión, racismo, xenofobia o incluso clasismo solo como “problemas propios de la edad” o “juego de niños”.

Otro de los puntos clave en el desarrollo de la educación multicultural o al contrario, de la precarización de esta es la falta de habilidades de los docentes en torno al trabajo inclusivo, la ausencia de materiales educativos que abarquen una educación empática con los grupos migrantes, la presencia de un capital cultural *Standard* haciendo casi inutilizable dentro de la escuela el capital propio de los estudiantes en cuanto a cultura, costumbres, estructuras y modos de socialización, lo que no significa que el alumnado migrante busque otros espacios escolares para desplegar ese capital cultural negado en el aula. A esto se le suman otras tantas situaciones de índole administrativo que terminan por generar una desconexión entre los grupos de estudiantes migrantes y el proceso de aprendizaje y enseñanza que operan tanto como causa y consecuencia. Godoy reconoce que entre las trabas que obstaculizan el proceso en la práctica educativa se encuentran:

La ausencia de documentos relativos a la escolarización anterior del alumno inmigrante, la matriculación fuera de plazo de este colectivo, la alfabetización y compensación educativa necesaria para el alumnado inmigrante, el absentismo escolar y los problemas de comunicación tanto con el alumno como con su familia y la falta de material escolar necesario para la educación del alumnado en cuestión. (Godoy, 2011: 7-8)

A esto podemos agregar que es necesario el reconocimiento del perfil educativo de los países de origen de estos estudiantes. Si bien la educación es una parte fundamental del Estado esta adquiere relativa autonomía al desplegarse en los establecimientos y lo mismo hace en el aula, es decir, muchas veces una situación de migración fortuita genera un desfase entre el ritmo de enseñanza del

establecimiento y el tiempo de adecuación del aprendizaje del estudiante e incluso del tipo de relación entre docente y estudiante (punitivo, asistencial, co-constructivo, etc.)

Si bien el absentismo escolar es independiente del origen del alumnado puede mostrar un aumento por la existencia de una situación de incompreensión y exclusión educativa, la falta de acompañamiento docente y la necesidad de un seguimiento y de nivelación de los grupos migrantes.

Si analizamos todas las falencias que tiene el sistema educativo en cuanto a la absorción positiva de los estudiantes migrantes tendríamos que haber empezado por el corazón del conflicto, o sea, comprender que los objetivos, métodos y estructura educativa y administrativa de la escuela en el país no están pensados para un contexto de permanente recepción de flujos migratorios cosmopolitas, sino más bien para una educación pensada para un universo y escenario centrado y centralizado en las características del alumnado de la capital ya que no es desconocido que incluso la educación en regiones y rural es víctima de la segregación en cuanto a políticas educativas, administrativas y determinaciones curriculares manteniéndose un movimiento estático que ni siquiera ha sido considerado en los cambios curriculares de los últimos años.

El paisaje adverso que hasta ahora se ha presentado respecto a la educación multicultural presenta ciertos matices que deben considerarse al momento de buscar soluciones. Lo paradigmático de estas soluciones es que evidencian un distanciamiento implícito al momento de encontrarlas en las metodologías educativas y se posicionan más bien en el clima del aula, en las relaciones interpersonales entre estudiantes o entre el docente y estos, la cultura escolar hegemónica muestra rupturas y tensiones con el capital cultural de los estudiantes inmigrantes fuera del aula o dentro de ella, pero no en el proceso de aprendizaje y enseñanza formal. Martínez (Martínez, 2012) y Campoy y Pantoja (Campoy y Pantoja, 2005) nos pueden esclarecer desde sus investigaciones esta idea.

La educación multicultural o mejor dicho los efectos que se intentan lograr con el despliegue de ella que muestran las investigaciones que se han hecho en España con población migrante latinoamericana, africana y europea principalmente del Este permiten evidenciar que el verdadero objetivo de la inclusión migrante se da de manera inversa, es decir, desde la creación de lazos y la consolidación de relaciones personales entre migrantes y estudiantes locales, esta relación es la que modifica el escenario dentro del aula que permite la facilidad del trabajo educativo y del proceso de aprendizaje y enseñanza. La presencia o ausencia de alumnado migrante en las aulas determina la percepción negativa o positiva ante esta población que posteriormente repercute en la creación de prejuicios y de juicios fuera de la escuela:

- En general se detecta una mayor comprensión hacia el hecho diferencial inmigrante en alumnos que tienen compañeros inmigrantes, así como en sus familiares.
- Los alumnos que tienen compañeros inmigrantes muestran una alta disposición hacia compartir mesa con ellos.
- Los padres de alumnos que en el centro tienen compañeros inmigrantes son más partidarios de que sus hijos tengan amigos inmigrantes, que aquellos que no los tienen (Campoy y Pantoja, 2005: 429).

Se avala la idea que la educación multicultural muchas veces presenta sus efectos de manera independiente a la intervención que se desarrolla con un objetivo inclusivo y que se determina más bien por el contacto y el trabajo diario entre estudiantes inmigrantes y locales.

Cabe destacar que el trabajo dialógico entre estudiantes más allá de la lógica escolar se puede potenciar de forma complementaria con políticas de centro basadas en estas experiencias o bien que permitan comprender estas relaciones como necesarias para la recepción del alumnado migrante y una nivelación empática siempre y cuando permitan empezar y terminar en el alumnado:

Se fomenta que los propios estudiantes se impliquen en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras, no solamente en el sentido académico sino en el conjunto de las actividades diarias. “Y a partir de aquí muchas veces, sobre todo si es de lengua no latina, se le asigna un ‘compañero-tutor’, que es un niño o niña del mismo aula que durante un tiempo, pues le ayudará, estará sentado a su lado, le

ayudará en el desplazamiento y en el conocimiento del centro, en cualquier cosa que pueda necesitar (Martínez, 2012: 138-139).

También se rescata la creación de círculos de convivencia, grupos de estudiantes que tienen por objetivo acoger y acompañar a las estudiantes llegadas y observar y denunciar situaciones de conflictos.

Todas estas implementaciones de inclusión tienen por objetivo implícito la apertura en la percepción hacia el inmigrante y un desarrollo actitudinal y valórico que sea capaz de comprender los capitales culturales subordinados como instancias de expandir la cultura escolar hegemónica (es decir, ampliarla incluyendo los elementos migrantes) dentro de la escuela mientras que fuera de ella sea capaz de derribar las resistencias generacionales de los adultos en torno a los prejuicios contra los inmigrantes (Williamson, 2013) ya que como plantea este autor, el fenómeno migratorio actual no logró abarcar este rango etario con ideas ya consolidadas y estáticas en torno a este fenómeno, generalmente negativas que van desde el índole económico (los inmigrantes vienen a quitar trabajo) pasando por lo social (son generalmente delincuentes o narcotraficantes) incluso abarcando el tema cultural (no saben nada, no saben ni leer).

A modo de conclusión, se puede comprender que la educación multicultural donde se debe empezar por el alumnado y tener como objetivo al mismo. Debe significar el desarrollo de competencias multiculturales de los docentes como también la necesidad imperiosa de un cambio estructural, administrativo, metodológico y curricular que tome en cuenta y haga velar de manera real el concepto de la inclusión y no solo sea cumplir con ciertos estándares que impone un Ministerio o el Estado, para esto es fundamental conocer y reconocer las características de cada grupo de estudiantes poseedores de particularidades propias y una manera de desenvolverse en el espacio distinto dependiendo del contexto, de las limitaciones, tensiones y oportunidades que se presentan en el espacio escolar. Más que tolerar o aceptar, el trabajo multicultural reside en construir.

### 2.3.3 Joven secundario inmigrante

La inmigración y los flujos migratorios intra regionales latinoamericanos, fundamentalmente comprendidos como migraciones sur – sur y centro – sur, correspondiente al Caribe, han tenido a Chile como destino prácticamente obligatorio desde finales de los 90'. Si bien los primeros flujos correspondieron a adultos en busca de oportunidades laborales gracias al contexto relativamente estable de la economía chilena y de su gobierno en un momento de transición más pasiva. Ya desde mediados de la siguiente década se pudo empezar a evidenciar la llegada o nacimiento de una segunda generación. Desde las estadísticas en relación a extranjería y migración para finales de esa década (2009) la población inmigrante correspondía a 352.344 personas de las cuales un 18% correspondía a niños o adolescentes de 0 a 15 años (Pávez, 2013).

Aunque quizás es una cifra menor (bordeando las 70.000 personas) comparado a la población total del país y del número cada vez mayor de migrantes en Chile, según el servicio jesuita a migrantes el 2015 este número llegó a 477.553 personas y estima que en 8 años esta cifra podría llegar al millón de personas<sup>3</sup>

Ante estas estadísticas que crecen de manera exponencial los jóvenes se ven envueltos en un proceso de corte abrupto en un momento inicial de construcción de identidades y búsqueda de significantes. Envueltos en el fenómeno migratorio estos tendrán que comprender que dicha construcción será una hibridación entre la cultura de origen, la cultura dominante, la cultura escolar y la cultura global. Esta generación entendida como posterior a la primera ya explicada se puede denominar como la *generación 1.5* (Pavez, 2013). Esta denominación si bien explica de alguna manera la carga cultural con la que vienen estos jóvenes por el otro también deja a entrever la idea de que esta generación tiene el rol de construir la segunda generación con un capital cultural y relaciones sociales impregnadas con una carga identitaria producto de su cultura y las autóctonas.

---

<sup>3</sup> <http://www.latercera.com/noticia/numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos/>

El periodo de adolescencia puede ser un condicionante en la construcción de estructuras conceptuales la que puede verse influenciada por la necesidad de *coincidir* o ser incluido en un colectivo normalizado y bajo unas categorías sociales aceptadas por todos pero que corresponden a un adultocentrismo dominante (SuarezCabrera y Dery, 2015). Es la adolescencia el periodo de convergencia de los distintos conceptos, identidades, inclinaciones, ideas, gustos y rechazos que conforman la construcción de los individuos, es en esta etapa de la vida donde los sujetos son afectados o por la influencia de las condiciones del contexto social o bien muestran de manera ya explicita las características de la herencia genética en relación a una identidad dada.

La plena adolescencia de las participantes también se puede traducir como una muestra de la hibridación de culturas, tanto de la recopilación y del contraste de significados, de vivencias, de costumbres, de concepciones y de percepciones (dentro de ellas la del territorio) desde una doble perspectiva, de las diferencias entre el país de origen y el país de llegada como también desde lo local y lo global.

En definitiva, la *adolescencia* puede comprenderse como una variedad de significaciones con ideas en construcción y en deconstrucción sobre el territorio y la migración que de alguna manera se verán condicionado por factores propios de la inmigración (diferencia de lengua materna, de significados o la *literalidad* de la comprensión de conceptos)

En esta etapa de crecimiento, de búsqueda de identidad(es) y de experimentaciones la necesidad aceptación y pertenencia se hace imperiosa. La condición de migrante puede reforzar esta lógica de dos formas, en una primera forma esta construcción o búsqueda puede mover a los jóvenes a crear redes cerradas de identidad y una *reproducción* de las características y condiciones de los países de origen a través de un sentido “ecúmene” del espacio, de guetización. Otra forma opuesta a la primera se puede dar desde la aculturización voluntaria de los jóvenes migrantes, es decir intentar disminuir lo mínimo las diferencias culturales o mitigar el impacto de este contraste sacrificando de alguna manera los

elementos traídos del país de origen y adaptándose a una cultura hegemónica y en este caso a la cultura escolar del país de llegada y de esta forma intentar conseguir la aceptación dentro del grupo:

Esta categoría de análisis socialmente construida, también aparece de manera simbólica en los discursos que alertan sobre la heterogeneidad cultural que aportan los grupos infantiles migrantes a las sociedades de destino, aludiendo a que las niñas y los niños migrantes están situados en ese espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural a la sociedad de destino, sino que deben “integrarse”, acomodarse y adecuarse a sus normas y valores vigentes ( Pavez,2013: 7).

Los jóvenes migrantes entonces tienen la doble tarea, en comparación con sus pares locales, de la construcción de una identidad colectiva e individual desde las normas sociales y culturales de un país ajeno en una primera instancia y desde la segregación generacional que se traduce en el adultocentrismo que abarca la exclusión en factores macro nacionales como políticas públicas con los migrantes, participación política o incluso en la consideración de encuestas como las encuestas nacionales de la juventud (INJUV) las que solo consideran como *juventud* solo al rango local. Sin embargo a pesar del panorama más menos adverso para la juventud migrante nos encontramos con la autodeterminación y la capacidad de emergencia que tienen los jóvenes y con un factor a favor en relación a la juventud local de aceptación desde lo vivencial del contacto que generalmente el mundo adulto lo reemplaza desde el estereotipo mediático y el prejuicio fundamentado históricamente bajo premisas racializantes enalteciendo desde el chauvinismo el componente “europeo” en detrimento del indígena o afrodescendiente.

Existe la posibilidad de que las voces de la niñez puedan ser escuchadas, dependiendo de las posturas éticas y políticas de quienes investigan, de los enfoques y planteamientos teóricos empleados para leer las “otras” realidades de la migración. De igual manera ocurre con las jóvenes y los jóvenes como productores de conocimiento de la migración internacional (Suarez Cabrera y Dery, 2015:641).

Esa posibilidad recae en los componentes que pueden desplegar estos grupos juveniles migrantes desde el *habitar* y *festejar* (Imilan, Márquez y Stefoni 2015) es decir los sentidos que se le atribuyen al espacio habitado, transitado, también recorrido y apropiado, respecto a lo referente al *festejo* este se comprende como:

Una fiesta que revela el sentido que ellos asignan a los espacios comunes, del diálogo y de la coexistencia. Festejar a su vez se configura como la antesala de lo que involucra arraigarse y vincularse con espacios de acogida. El término, energiza la lectura e invita a la reflexión, en tanto los inmigrantes transmiten al Chile de acogida sus bailes, espiritualidades, religiosidades, comidas, sabores, entre otras manifestaciones culturales necesarias de respetar en su esencia, aunque transmutadas por las nuevas circunstancias (Contreras, 2016: 342).

El habitar el espacio no puede remitirse solo a las relaciones de poder y su desarrollo en el territorio, por lo menos para los jóvenes migrantes, ya que estos son los que producen con mayor magnitud la construcción de hibridaciones en distintos ámbitos de la vida que no solo se centra en la cultura, aunque este es el factor fundamental debemos comprender que esta segunda generación incidirá e incide en las actuales y futuras dinámicas de la economía, política y políticas nacionales.

La otra condición favorable desde la juventud local es la que se adscribe a la discriminación, factor fundamental al momento de la construcción de identidad(es) de los jóvenes migrantes y de la propia percepción como inmigrante en oposición al sector local. La juventud actual, autóctona o alóctona tiene la característica fundamental de alejarse del prejuicio dominante hacia el otro/inmigrante y más bien diseña y despliega un juicio a partir de la convivencia con un migrante y no solo migrante sino con un *diferente* sea respecto a la condición socioeconómica, orientación sexual, origen, etc. (Aravena y Álvarez, 2012).

Lo anterior se puede ver reflejado en la octava encuesta nacional de la juventud (INJUV) del 2015, aunque esta encuesta propone la discriminación desde su definición objetiva, casi etimológica y tampoco sin considerar como eje particular la discriminación hacia el inmigrante sino como otro de los factores de exclusión:

De los grupos de personas consultados, los gitanos son quienes las y los jóvenes señalan en un mayor porcentaje no querer tener como vecinos (22%). Luego, le siguen los transexuales (16%) y las personas con problemas de salud mental (14%). En el cuarto lugar de grupos de personas que no se quiere tener como vecinos, aparecen homosexuales –gays y lesbianas- (11%), y en el quinto lugar bisexuales (10%). Finalmente, están las personas con VIH/SIDA, inmigrantes de Sudamérica y el Caribe, mapuche y personas con discapacidad, donde se obtiene un porcentaje de menos del 10% de personas jóvenes que no quisieran tener a estos grupos como vecinos (INJUV, 2015: 161).

La apreciación de los jóvenes, comparada a generaciones mayores toma distancia de una estructura histórica, homogénea y eurocentrista que se fundamenta en el prejuicio de herencia colonial que identifica al *otro* como un otro *genérico* borrando sus particularidades como individuos o como colectivo y solo se sustenta en una relación dialéctica entre progreso y atraso o desde términos coloniales, civilizados y salvajes (Dusell 1992).

El distanciamiento a esta estructura no necesariamente se da de manera universal y los estereotipos emergen y operan desde la lógica de la competitividad, principalmente en el contexto escolar. La discriminación se fija en estereotipos contruidos a priori adjudicando una característica inmóvil a cada grupo migrante que se ven reforzados por grupos generacionales mayores y los medios de comunicación. Ante esto los migrantes pueden a veces aprovechar estereotipos “positivos” (la correcta forma de hablar de peruanos o venezolanos, por ejemplo, o la sensualidad de las mujeres colombianas) pero al fin y al cabo permanecen dentro de modelos inmóviles y borran particularidades propias de los grupos extranjeros.

Es necesario identificar que cada flujo migratorio responde a un objetivo dependiendo a la cohorte generacional, *la generación 1.5* descrita por Pavez tiene por tarea inicial completar la construcción identitaria que como se dijo inicialmente se ve interrumpida por el proceso migratorio, pero más que interrumpida puede entenderse como un insumo más para esta construcción y dejar de un lado las perspectivas que exponen a la juventud migrante como una migración *residual*, es decir una migración involuntaria adherida al grupo y a los objetivos migratorios de los adultos.

Cuando las niñas y los niños participan en procesos de movilidad familiar y acaban viviendo en los lugares de destino comienzan a habitar una categoría socialmente construida y denominada como “infancia inmigrante”. Esta categoría de análisis socialmente construida, también aparece de manera simbólica en los discursos que alertan sobre la heterogeneidad cultural que aportan los grupos infantiles migrantes a las sociedades de destino, aludiendo a que las niñas y los niños migrantes están situados en ese espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural a la sociedad de destino, sino que deben “integrarse”, acomodarse y adecuarse a sus normas y valores vigentes (Pavez, 2013:7).

Esta integración no necesariamente o mejor dicho no puede ser pasiva adoptando una cultura dominante y sacrificando el capital cultural y social de sus países de origen sino más bien poder intervenir en el colectivo local de manera tal que este capital migrante pueda generar la apropiación y el reconocimiento de la otredad y alteridad dentro de la sociedad receptora. Esta tarea se hace imperante en la escuela como reproductora de una cultura hegemónica, para esta labor se hacen necesarias herramientas e insumos multiculturales capaces de transformar las metodologías y expandir la cultura curricular adoptando, respetando y empatizando con costumbres, conocimientos, percepciones y concepciones distintas provenientes de estos grupos de jóvenes migrantes.

### 3. Marco metodológico.

#### 3.1 Enfoque: Cualitativo

El enfoque de nuestra investigación es de carácter cualitativo por el hecho de los fines de la investigación y por las características que queremos apreciar de parte de nuestro objeto de estudio y los actores involucrados en el.

Como plantea Flick (2015), este enfoque ya no es simplemente todo lo que *no es* el enfoque cuantitativo, sino más bien tiene rasgos, fundamentación, epistemología y métodos propios que se logran refinar a través de la idoneidad del enfoque con la investigación.

Si bien el enfoque cuantitativo impone un diseño de investigación, estandariza los procesos de investigación, también homogeniza las particularidades desde una perspectiva más positivista que se acerca una forma explícita a la fenomenología. Respecto a la metodología, reduce relativamente los métodos de indagación al adscribir en ellos leyes. Es por este tipo de características que el enfoque cualitativo en contraposición al cuantitativo nos ayudara en la tarea de la comprensión de nuestro objeto de estudio al ser uno interpretativo, involucrando dentro de la investigación tanto a los actores, el espacio escolar y nosotros mismo en la tarea de la comprensión de la construcción de territorio de las jóvenes secundarias latinoamericanas.

Por otro lado, la importancia de este enfoque es su carencia de neutralidad en cuanto a métodos, interpretación y fines de la investigación tanto para los actores involucrados como para quien hace uso de los resultados de esta investigación por el hecho de que: “Los investigadores cualitativos no actúan como un elemento neutral invisible en el campo, sino que toman parte cuando observan (en la observación participante) o hacen que los participantes reflexionen sobre su vida y la historia de su vida” (Flick, 2015: 26).

Al reconocer la no neutralidad en este enfoque debemos comprender que este al final tiene un corolario político que se refleja en el posicionamiento elegido, en este caso uno crítico.

La no neutralidad, característica fundamental del enfoque elegido se introduce en los distintos aspectos de la investigación, entre otro de ellos lo tocante a la teoría y la epistemología de la investigación. En cuanto a nuestro objeto de estudio, la construcción de territorio, desde la epistemología encontramos el constructivismo como la posición más coherente para los propósitos y los métodos de la investigación al abordar los procesos constructivos, en nuestro caso de territorio en un contexto escolar. “El constructivismo inspira muchos programas de investigación cualitativa con el enfoque de que las realidades que estudiamos son productos sociales de los actores, de las interacciones y de las instituciones”. (Flick, 2015: 32).

Esto último, si lo traducimos a nuestro caso, los jóvenes inmigrantes latinoamericanos, como se desenvuelven en el espacio y la escuela.

Por último, es necesario dejar en evidencia el contraste de perspectivas en relación a las circunstancias *objetivas* que más que un grado de importancia distinto es el papel que cumplen en la construcción de significados donde se marca la diferencia. En el caso de nuestro enfoque estas circunstancias (como el desplazamiento forzoso o la violencia social y política del país de origen) son fundamentales en la construcción de significados o de re-significaciones, espaciales en el caso de nuestra investigación. Para entender estos procesos es necesario comprender a los actores, las interacciones y a las instituciones que harán parte de nuestra investigación a través de procedimientos que nos permitan identificar y analizar las dinámicas de construcción del territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas que nos pueda entregar nuevas interpretaciones con un fin trascendental, el de ayudar a estas y estos inmigrantes reformular su rol en el espacio.

### **3.2 Tipo de estudio**

Para explicar nuestro tema de investigación es necesario identificar y posicionarse sobre tipo de estudio que para nuestro fin será el estudio de caso, por lo tanto, primero tendremos que definir cuáles serán nuestros objetos y sujetos de estudio, que en esta ocasión será la construcción del territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el contexto escolar. Nuestro enfoque será principalmente en la relación de estos, Por lo tanto, se nos hace necesario definir que es un estudio de caso, hace referencia a: “Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema de un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas” (Simons, 2011: 42)

Siendo esto necesario para nuestro tema a investigar ya que es relevante seguir estos pasos para lograr recopilar las diversas informaciones que pueden ser relevantes y se evidencian en nuestro caso ya que es necesario posicionarse en diferentes perspectivas para lograr comprender nuestro objeto y sujeto de estudio. También es importante mencionar que existen distintos tipos de estudio de caso, es por esto que escogimos dos para utilizar y lograr recoger nuestra información necesaria. Al escoger un tipo de estudio de caso es importante no solo con uno de ellos si no que cada uno se adecua al contexto del tipo de caso y el propósito de que sea realizado. Dicho lo anterior encontramos que nos puede ser útil enfocarnos en dos tipos de caso, ya que estos como menciona Simons, son una “re-construcción del estudio de caso”, clasificando a cada uno de ellos “Buscando la teoría y comprobadores de teoría, contadores de historias y generadores de imágenes y evaluadores” (Simons, 2011:43).

Siendo estos diferentes elementos fundamentales para nuestra investigación debido a que necesitamos comprender que es territorio y como lo entienden nuestros sujetos, en su contexto, debido que ellos son parte de la construcción de su historia, la cual se construye a partir de la relación que tiene el ser humano con su medio, donde podemos visualizar constantemente la fragmentación del espacio

y de la historia que se ve en diversas instituciones, que en este caso sería la escuela donde muchas veces invisibiliza a sujetos que tienen una cultura diferente a la impuesta, que en este caso es la propia de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos, que en variadas ocasiones olvidan todo lo que son, para homogenizar sus ideas.

Como mencionamos, nos posicionaremos desde dos tipos de estudio de caso:

Estudio de caso dirigido por la teoría” la cual tiene tres significados, pero el que nosotros nos importa es que “se refiere generar la teoría que surge de los propios datos, sea a través de un enfoque clásico de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), un enfoque de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006) o alguna otra lente interpretativa que acabe por conducir a una teoría del caso (Simons, 2011:43).

Ya que es necesario referirse que en nuestra investigación no queremos posicionarnos desde una sola perspectiva si no que de manera múltiple y desde los diferentes sujetos y contexto, por lo mismo nos interesa que desde estas diferentes miradas podamos crear una “teoría” donde se comprenda nuestro análisis.

El segundo es el estudio de caso etnográfico, este que tiene una tradición antropológica o sociológica. “Utiliza métodos cualitativos, por ejemplo, la observación participante, para obtener descripciones en primer plano del contexto y se ocupa de interpretar el caso en relación con una teoría o unas teorías de la cultura” (Simons, 2011:44).

Para nuestro caso es necesario este estudio ya que tenemos que recopilar diferentes opiniones e ideas de las jóvenes inmigrantes latinoamericanas sobre su construcción de territorio, enfocándolo en su contexto escolar, el cual claramente se relaciona con su vida cotidiana, indagando desde métodos cualitativos, donde podemos observar, comprender y analizar sus perspectivas.

Por último, es importante mencionar que, al elegir un estudio de caso de carácter cualitativo, también es acercarnos a estudiar e interpretar a diferentes sujetos, quienes tienen diferentes historias y realidades y a la vez similares, las cuales son importante lograr visualizar las diferentes perspectivas. “Cuando en un estudio de

caso nos proponemos representar a personas nuestra tarea es más modesta y específica. La finalidad es comprender como contribuyen a la interpretación del caso las experiencias y las acciones de una persona o unas personas” (Simons, 2011: 106).

### **3.3 Participantes**

En este punto es necesario definir la cantidad de participantes y los criterios que serán parte de nuestra investigación los que serán 5 jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas del colegio Rosa Ester Alessandri de la comuna de Independencia.

Para lograr reunir la información necesaria vamos a realizar entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión, las que serán enfocadas a indagar la realidad de cada uno de estas jóvenes para saber su historia y como ellos y ellas construyen su territorio.

La práctica de la entrevista no sigue reglas de método libres de contenidos y de contexto, si no que se apoya en el juicio de un investigador cualificado. El entrevistador es el instrumento de investigación y la calidad del conocimiento producido en una entrevista depende de las habilidades, la sensibilidad y el conocimiento de la materia de entrevistador (Kvale, 2011: 76).

Es a partir de esto que nosotros encontramos necesario ocupar este método para recopilar información para argumentar nuestra investigación donde la entrevista es fundamental para la comprensión de cada individuo y a la vez también encontrar ideas que sean en conjunto de los sujetos a estudiar por esto utilizaremos además los grupos de discusión para que logren agruparse los diferentes pensamientos y realidades en cada contexto de cada sujeto.

Los criterios que utilizaremos son:

#### **3.3.1 Criterios de selección de la estudiante.**

- Rango etario: 12- 18 años
- Nacionalidad: Latinoamericana, distinto a la chilena.
- Género: femenino

El rango etario específico en el cual enfatizaremos es entre 12 a 18 años y que hayan vivido a lo menos dos años en nuestro país, correspondiente a jóvenes escolarizados secundarios, siendo ellos sujetos que han vivido en sus países de origen y son “conscientes” de lo que es ser inmigrante o en última instancia saberse extranjeros pudiendo así tener nociones del capital cultural de sus países de origen de sus padres, amigos y de sus relaciones sociales. También es importante agregar que las migraciones latinoamericanas no son un fenómeno relativamente nuevo ni tampoco de bajo flujo por lo tanto estos presentan redes de apoyo y de convivencias ya establecidas en comparación con grupos menos conocidos.

### **3.3.2 Criterios de selección de la unidad de observación**

- Establecimiento municipal: Rosa Ester Alessandri Rodríguez.
- Modalidad: Científico- Humanista.
- Comuna: Independencia.

La elección del establecimiento, municipal, corresponde a un criterio en el cual los sujetos de estudios no estén condicionados por ningún tipo de confesión, ideología o imposición de ningún carácter desde sus sostenedores o administración del colegio.

Por otro lado, el colegio Rosa Ester Alessandri Rodríguez presenta una alta tasa de estudiantes inmigrantes de distintos países latinoamericanos, que en su total entre enseñanza media y básica son 60 estudiantes aproximadamente, dato que se correlaciona de igual manera con la alta tasa migrante de la comuna de Independencia

### **3.4 Procedimientos**

para desarrollar los objetivos específicos se trabajarán las siguientes técnicas de recopilación y de análisis.

### **3.4.1 Técnicas de recopilación de información.**

#### **Grupos de discusión, mapas cognitivos y entrevistas semiestructuradas.**

Los grupos de discusión a diferencia de las entrevistas semiestructuradas tienden a ser más activos en cuanto a una observación participante, las ventajas del grupo de discusión es que es capaz de sacar a flote, creencias, motivaciones, sentimientos, emociones, prejuicios, etc.

Los objetivos de una y otra técnica varían, pero son inconmensurables en cuanto a importancia ya que cada una persigue un objetivo distinto, la entrevista por un lado persigue las opiniones de un grupo determinado, los grupos de discusión buscan rescatar las experiencias de los actores involucrados.

El alcance de la profundidad de recopilación y de la experiencia siempre apuntara a lo más alto con los grupos de discusión, pero esta característica no le resta protagonismo a la técnica de la entrevista semiestructurada porque como se señala son inconmensurables en cuanto objeto. Las entrevistas persiguen la recopilación de datos específicos, objetivos y medibles, en cambio los grupos de discusión consiguen una interacción mayor entre el moderador y los participantes, este acercamiento puede establecer una recopilación de información no verbal, más profundos, subjetivos, completar el análisis discursivo a desde el análisis no verbal.

### **3.4.2 Técnicas de análisis.**

#### **Análisis crítico del discurso.**

Este tipo de análisis se encuadra en lo que Gibbs (2012) denomina comparación constante, este último consiste en establecer contrastes para la comprensión y encontrar nueva información dentro de los datos recopilados. Gibbs fundamenta este tipo de acción por el hecho de que generalmente establecemos la familiaridad con los datos que muchas veces se nos escapan los más significativos, aquí entra en juego el análisis de los discursos como técnica al rescate de los datos

significativos, estos autores indican que a través de la elección de palabras o frases que parecen significativos podemos enumerar distintos significados y poder identificar otros nuevos que no son irrelevantes

Desde una perspectiva más teórica y ofreciendo una definición más abstracta de la técnica del análisis crítico del discurso es que Teun Van Dijk define esta Técnica como: “Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van Dijk, 1999: 23)

Esto quiere decir que al igual esta técnica en coherencia con un enfoque cualitativo despliega criterios y objetivos que se posicionan fuera de toda neutralidad social y política. O sea, el análisis crítico del discurso como técnica se distancia de la idea de la investigación libre de valores, acrítica y con objetivos asóciales. Con el solo hecho del uso de la técnica del análisis crítico del discurso como herramienta de recopilación de información, los investigadores se reconocen como sujetos activos y con una mirada política en cuanto a su trabajo investigativo, en la trascendencia de su construcción de conocimiento y en la participación con los actores sociales involucrados, de esta manera como plantea Van Dijk no solo aspirar un cambio social sino que también aportar teórica y analíticamente sobre una problemática social.

Ante la visión prácticamente inherente de las ciencias formales respecto al ACD (Análisis crítico del discurso) las que consideran una exacerbación política de esta técnica y por lo tanto carente de científicidad es que el tipo de investigaciones y técnicas de esta índole se defienden argumentando que toda investigación es política, incluso la presencia de neutralidad investigativa es un discurso político presente en las investigaciones al no involucrarse con problemas sociales.

Por ultimo cabe señalar el énfasis de estas técnicas a la necesidad de acercar el mundo academicista a la sociedad, arguye de que debe romperse la frontera entre las formalidades del desarrollo de las investigaciones académicas para compenetrarse con los problemas sociales y su estructura, declarando que es misión de las ciencias sociales más que generar un análisis no comprometido con su objeto de estudio y sus actores involucrados debe comprometerse a la trascendencia de la investigación, el uso de los análisis y el nuevo conocimiento para fines altruistas. Con esto quiere decir que el análisis crítico del discurso más que perseguir la comprobación de teorías y paradigmas o seguir modas disciplinarias debe tener un fundamento social.

## 4. Análisis y desarrollo.

### 4.1 Desarrollo

En este capítulo se mostrará y analizará la información encontrada por los investigadores, a través de mapas cognitivos, grupo de discusión y de entrevistas semiestructuradas, las que fueron aplicadas a cinco estudiantes migrantes pertenecientes al Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez, ubicado en la región Metropolitana, específicamente en la comuna de Independencia. Este establecimiento se caracteriza por poseer un alto rendimiento académico, también es el único Liceo de la comuna donde la población estudiantil pertenece solamente al sexo femenino y además existen un alto porcentaje de estudiantes migrantes provenientes principalmente de diferentes países de Latinoamérica.

Es importante especificar que cada una de ellas provienen de diferentes países de la región Latinoamericana, tales como Haití, República Dominicana, Venezuela, Colombia y Perú, sus edades varían entre los catorce a los dieciséis años de edad, pero a pesar de esta diferencia etaria, tienen en común que integran el mismo curso, el que se formó en marzo del presente año. Además de lo ya mencionado, las estudiantes en cuestión tienen en común que llegaron al territorio chileno como migrantes, por diversas razones, cada una de estas dependen principalmente de cada situación coyuntural de sus países de origen y el de ellas personal, es por esto que sus experiencias en el espacio escolarizado, tanto de sus escuelas anteriores y en la actual, es lo principal para la comprensión de porqué se realizó, el grupo de discusión y las entrevistas semiestructurada, puesto que en ambos métodos se evidenció las apreciaciones existente de cada una de las jóvenes, sobre el espacio escolar, la migración y el territorio, tensionando estos conceptos, a través del análisis del marco teórico realizado y los resultados del producto de las síntesis de las unidades macro semánticas expuestas en las tabulaciones de ambos métodos utilizados. Por lo tanto, para una mayor comprensión las jóvenes serán representadas como E1, E2, E3, E4, E5.

## 4.2 Grupo de discusión.

Para realizar esta investigación, existe la necesidad del análisis del espacio y para que se logre una mayor comprensión de este también se utilizará la categoría analítica geográfica de territorio, caracterizándose por la existencia de una relación de poder dentro del espacio en cuestión, evidenciando en este caso específico que dentro de las instituciones escolares existe una reproducción del discurso hegemónico, de una forma explícita e implícita, anulando cada sujeto que se relaciona en este medio. Por lo tanto, para lograr materializar estas ideas, se pidió a cada una de las estudiantes migrantes pertenecientes al 1° medio C del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez, la participación de un grupo de discusión, el que llevaba por nombre: *Mi escuela, ¿Mi espacio?*, el que consistió en la elaboración de un mapa cognitivo, donde en una hoja blanca individualmente dibujan su escuela, identificando con colores los distintos espacios dentro de ella, para luego de esto realizar en conjunto un mapa del establecimiento sugiriendo diferentes alternativas para poder transformar la escuela en un espacio ideal.

#### **4.2.1 Espacios de identificación.**

##### **A) ¿Existen Espacios de identificación en común? ¿Por qué?**

Al realizar individualmente el mapa de la escuela en una hoja en blanco, cada estudiante participante debía reconocer los diferentes espacios relevantes y característicos del establecimiento escolar. Para poder reconocer los espacios de identificación, se pintaban con color verde. Por lo tanto, en el momento que se presentaron en conjunto cada dibujo, se podía visualizar que varios resultados coincidían, ya que en su gran mayoría se repetía, la sala del 1° medio C, sala negra (sala multiuso) y el casino.

Sí, porque si vemos todas tenemos con verde el casino y nuestra sala, entonces nos sentimos parte de esos espacios. Aunque no nos guste la comida del casino ya que no tiene sabor, pero aquí vemos a nuestras compañeras y no estamos en clases... (E1.GD1.REAR.2)

Las estudiantes provenientes de diferentes territorios, coincidieron unánimemente con un espacio de identificación, el casino, pero a pesar que es un lugar en donde les gustaba estar y se sentían cómodas, había un elemento que les incomodaba, la comida que se repartía ahí, ya que esto representa la identidad y carga histórica que trae cada una de ellas desde su territorio de origen. Mencionando que la gran mayoría de las participantes del grupo de discusión vienen de países en donde su alimento típico es similar, por ejemplo, las arepas o plátano frito, distinto.

El énfasis en el tema culinario puede parecer una característica residual o secundaria en relación a la inclusión o la carencia de esta en el espacio escolar, pero en este caso es un factor predominante al momento de comprender la identificación y la búsqueda de significantes culturales de las participantes en la escuela. El componente culinario incide directamente en la identificación de las participantes en las dinámicas escolares que se traducen en la falta de "identidad" de las comidas proporcionadas por la JUNAEB. Aunque el agradecimiento y el reparo en las comidas dadas por la escuela (en comparación a contexto escolar de origen respecto a este tema) no logran que se obtengan las diferencias al

momento de seleccionar componentes identificatorios del capital cultural del país de origen.

Aquí no hay arepas, la comida es desabrida, no tiene ese sabor rico que allá hay calentita una arepa... me gusta la comida, por eso en los lugares que se come, me gustan estar... En la sala estamos todo el día, también me gusta la sala negra porque puedo bailar me desahogo, estoy tranquila (E4.GD1.REAR.3).

La comida, las costumbres y lo que grosso modo pueden parecer elementos secundarios de las culturas inmigrantes son parte de los insumos con los que estos grupos pueden sustentar o incluso ocupar como “monedas de canje” en los países de llegada, es decir, estas características culturales y sociales pueden ser entendidas como el aporte cultural homologable a diferencia de una imposición de una cultura hegemónica fuerte proveniente del país de llegada.

Las acciones provenientes alrededor del “rito” de la comida pueden comprenderse de igual manera a la inversa, o bien de manera indirecta al componente cultural que significa el modo y los ingredientes. Posicionándose en el “ritual” de comer. Las participantes que dan énfasis al tema culinario en nuestro país, si bien pueden hacer diferencias respecto a la falta de “identidad” de las comidas o también de otra manera consiguen suplirlo con la imposición de generar lazos sociales e intercambios culturales con las demás compañeras en el acto de compartir el alimento y no necesariamente se traduce en la aculturización “gustativa” de las estudiantes” sino más bien se entiende como el momento de comunión con las demás compañeras independiente del nivel o nacionalidad de estas.

Otro espacio de identificación que se repitió dentro del grupo de discusión, fue la sala del 1º medio C, la que comparten cada una de las estudiantes participantes. Ellas a medida que iban conversando, hablaban que era uno de los espacios que pasaban mayor tiempo de su cotidianidad, no solamente en las clases que de cierta forma están obligadas en estar o participar en ellas, sino que también se encuentran en los recreos, que es el momento donde se pueden relacionar con sus compañeras de otra forma diferente a la que deben comportarse en el contexto de aula.

En el curso son todas ¡Lindas!, se preocupan por ti más allá de los chismes y esas cosas (E1.GD1.REAR.2)

Me gusta la sala del 1°C me caen bien todas... todo bien me gusta (E5.GD1.REAR.6)

Aunque cada una de ellas preferirían estar en su país de origen, sienten que existen espacios donde son partes de este, siendo la sala un territorio que se encuentra en disputa, entre lo que tiene que ser y lo que es, como los mismos sujetos van transformando y creando sus propios espacios, esto mismo va sucediendo en la realidad de cada estudiante.

#### **4.2.2 Espacios de conflictos.**

##### **B) ¿Existen espacios que sean de conflictos en común? ¿Por qué?**

A diferencia del primer espacio analizado, en este las estudiantes no llegaron a un acuerdo en común, ya que dos de ellas tenía una respuesta diferente a las demás del grupo de discusión, quienes reconocen espacios de conflictos, donde identifican la existencia de tensiones en las relaciones espaciales dentro del contexto escolar.

A mí no me gusta la sala del 1°B son pesadas, no no me gusta... es violento, feo me causa conflicto (E5.GD1.REAR.8)

El patio lo encuentro violento, conflictivo... no me gusta (E3.GD1. REAR.9)

Se observa en las palabras de la estudiante, que no existe una identificación en los espacios mencionados, ejemplo de esto son los casos específicos del 1°B y el patio, encontrándose con conflictos no adherentes a lo cultural, xenofóbico o relación con el país de origen de cada estudiante, sino que son de carácter personal, ya que el espacio multicultural no se ve tensionado, donde se sigue creando comunidad, en conjunto con los diversos actores que son parte del contexto escolar, por lo mismo no podemos hablar que existe una discriminación por donde vienen y por esto siente que es un espacio en conflicto, sino al contrario, tiene que ver algo netamente sobre las relaciones humanas y como

estas misma se van dando en un espacio, como la escuela que por sí solo se encuentra en tensión.

Por otra parte se observa que desde los mismos profesores existe una preocupación multicultural, respecto a la nivelación de comprender y apropiarse de los espacios, demostrando esto en la presencia de una relación enseñanza-aprendizaje dentro de la comunidad escolar, asumiendo la realidad de que hay una tensión que se escindir de la problemática racial o de la herencia cultural, dividiéndose a partir de esa lógica de la globalización posicionada desde una comunidad multicultural, representado por la idea del anhelo de un espacio de mundo fuera de la escuela, reflejando en su realidad esta idea, caracterizado en la construcción de su propia historia a través de diferentes escalas, ejemplo de esto es la idea de barrio y comunidad que se puede crear desde la escuela y fuera de ella, pero en este caso cada una de las estudiantes parte de esta investigación ve el espacio escolar como una de las pocas posibilidades para crear comunidad y sentirse parte de esta.

#### **4.2.3 Espacios de indiferencia**

##### **C) ¿Existen espacios en común que sean indiferentes? ¿Por qué?**

Este espacio en específico, podemos observar, la existencia de varios espacios que son indiferentes, ya que, en el contexto escolar específico del caso en cuestión, podemos observar que cada una de las estudiantes reconocen territorios dentro de la escuela, sintiéndose identificadas en esto, por lo mismo dejan de lado otros lugares que no son de su importancia, ya que, aunque sean parte del liceo, no son parte de su construcción de espacio, por mismo crean una indiferencia por estos.

Es que a mí no es que no me interesen, pero son indiferentes, solo están, pero tampoco es algo que sea un conflicto (E1.GD1.REAR.15).

A mí me gusta casi todos los espacios del colegio, me gusta estar acá más que en los otros colegios que he estado, pero me gustaría que hubiera hombres (E2.GD1.REAR.16).

Siiii!, como en el otro colegio, así habría más espacios que nos gustaría estar. (E4.GD1.REAR.18).

En estos relatos descrito por las estudiantes, podemos ver que llegan a un acuerdo común, de que existen espacios que les son indiferentes, pero a su vez observamos que esa misma indiferencia, crea otra inquietud para ellas, que es la inexistencia de otro masculino, lo que también provoca una inquietud constante para cada una de ellas, ya que todas vienen de escuelas donde si compartían con hombres su espacio, aunque en este se encuentren conforme en su permanencia, no se puede negar esta inquietud, que es propia del ser humano, ya que no solamente se relacionan sólo con el género femenino, sino también el masculino, por lo mismo ellas mencionan que si existieran compañeros, habrían menos indiferencia por los espacios, comprendiendo que es la institución escuela, que con crear establecimiento donde sólo pueden asistir estudiantes de un puro sexo, crea una ausencia del otro, que las estudiantes en esta investigación la hicieron notorio, ya que siente que al fragmentar el espacio, también dividen y determinan sus relaciones.

#### **4.2.4 Espacios de violencia.**

##### **D) ¿Existen espacios en común que sean de violencia? ¿Por qué?**

En este último se observa que las estudiantes de manera unánime encuentran que no existen espacios de violencia en la escuela, donde claramente existen tensión dentro de las relaciones existente, con los actores perteneciente a la comunidad escolar, pero no es propiamente violento, según sus criterios, ya que existen una predominancia de espacios de identificación, donde se ve reflejado su comodidad por estos a diferencia a la realidad que vivieron en su otras escuela, donde hablan y reconocen violencia en esos espacios o muchas veces en su misma cotidianidad fuera del contexto escolar.

Yo encuentro que no existen espacios de violencia, aquí no es violento (E1.GD1.REAR.20).

Aquí no es como en los otros colegios, es diferente, pero faltan hombres... Habría más lugares que me gustaría estar (E4.GD1.REAR.21).

No, yo encuentro que aquí no hay (E2.GD1.REAR.23).

La intención de crear un espacio multicultural, emanado principalmente desde el establecimiento escolar y sus diferentes sujetos que son parte de este, crean la inexistencia de espacio de violencia, lo que es algo inesperado, ya que muchas veces se habla desde la premisa, que al ser una institución escuela, que por sí sola se encuentra fragmentada, donde predomina la anulación del sujeto, intencionado la reproducción hegemónica del conocimiento, por lo tanto concretamente en los relatos no existe una opinión desde las estudiantes, de espacios de violencia, pero a pesar de eso, hay elementos que serían fundamentales para la inexistencia de estos, ya que la noción espacial que han construido las estudiantes en cuestión, son a partir de que tienen una carga histórica proveniente de su realidad en su país de origen, donde es diferente a la del Liceo en particular, por lo mismo, aunque como investigadores teníamos la idea de que tenían que existir espacios de violencia, al realizar este grupo de discusión nos dimos cuenta, que sus propias tensiones con y en el espacio, tienen que ver más que nada con sus problemáticas personales, su cargas históricas y emocionales que claramente son partes del proceso de migración que tienen que vivir cuando empiezan a cambiar sus realidades, pero en este caso específico hemos encontrado respuestas diferentes de como comprenden el espacio, el que sería principalmente un territorio donde se sienten parte de él e identificadas por este.

#### 4.2.1 Análisis de los mapas cognitivos

Luego de haber realizado el mapa cognitivo individualmente, las estudiantes en conjunto crearon una lista de las características que debían tener los espacios de la escuela, para luego realizar en conjunto un mapa del establecimiento, donde sugieran alternativas para poder transformar la escuela en su espacio.

##### Lista de características

<b>Sección “U”</b>
<b>Unificar Liceo</b>
<b>Estacionamiento de bicicletas</b>
<b>Recreos más largos</b>
<b>Que la sala negra música tenga amplitud</b>
<b>Mejorar la comida</b>
<b>Menos pisos</b>

Fuente de elaboración: Realización de recomendaciones en torno al espacio escolar, Grupo de discusión, 2017.

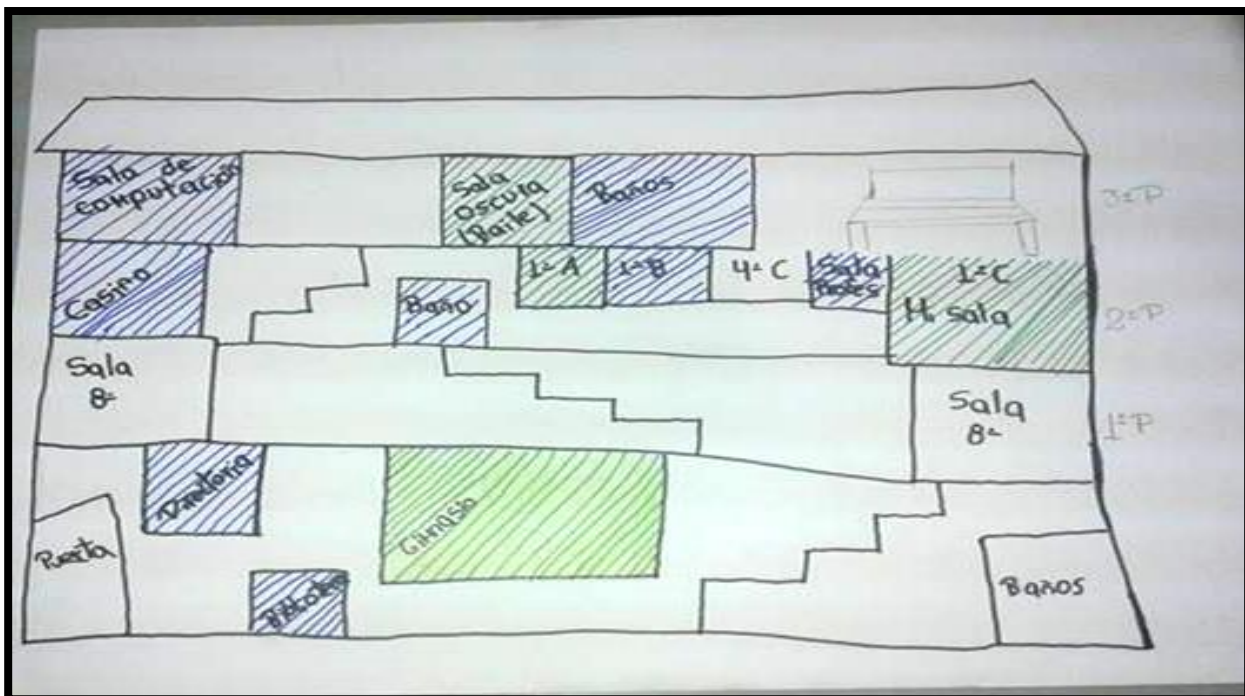
Las estudiantes en conjunto observaron sus mapas cognitivos individual, mientras que conversaron sobre su experiencia en sus otras escuelas y por lo mismo las recomendaciones en torno al espacio escolar, apuntan a las necesidades que ellas misma expusieron, para sentirse parte de la escuela, comprendiendo que ya ser migrante se encuentran en un contexto de tensión, donde no se siente parte de este, por lo tanto estas características reúnen la idea de cómo quieren sentirse parte y a la vez apropiarse de este espacio.

## Mapas cognitivos:

### A) Mapa cognitivo N°1:

En este primer mapa cognitivo podemos observar que para esta estudiante existen mayores espacios que le son indiferentes más que sean de identificación, aunque en su relato se puede observar comodidad frente al espacio escolar. Otras características importantes que se puede visualizar en este tienen relación en que no existe para la estudiante en cuestión relaciones de poder explícita dentro del espacio escolar, por lo mismo se siente parte de este espacio, sintiéndose integrada en la comunidad escolar, por los mismo no existe en su mapa espacios de violencia o de conflicto. Por lo tanto, la construcción del territorio a partir de la estudiante número uno se basa desde la apropiación de este mismo, y no desde la teoría en que existe un conflicto y tensión en la relación existente entre el ser humano y el medio en el contexto en cuestión.

### Mapa cognitivo N°1



Fuente de Elaboración: Valentina, Feobessone, 2017, Venezuela.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°1		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	Sala de computación, Baños, Sala de profesores, Casino, Biblioteca, Sala del 1°B y Dirección.
	IDENTIFICACIÓN	Sala oscura (baile), Sala del 1°A, Sala del 1°C mi sala y gimnasio

### B) Mapa cognitivo N°2:

En este mapa cognitivo podemos evidenciar que para esta estudiante existe mayor cantidad de espacios de indiferencia, siendo menos los de identificación, pero a diferencia del mapa anterior, aquí se puede observar que existe la ausencia de otro masculino, para sentirse parte e identificada en el espacio escolar, ya que su relato se basa a partir desde esa premisa, donde existe la necesidad de compartir con sujetos de otro género, por lo tanto aunque no haya mencionado espacios de violencia y de conflicto y se sienta parte de este territorio, podemos tensionar la existencia de una relación de poder dentro de este espacio, en donde no se siente identificada sólo con sus pares, ya que al ser claramente un lugar en el que se siente conforme, hay algo que la inquieta, sintiéndose indiferente en la mayor parte de los espacios del establecimiento en cuestión.

### Mapa cognitivo N°2



Fuente de elaboración: Angie, García, 2017, Perú.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°2		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	Quiosco de útiles, Comedor o casino, Sala 3° Medio, Sala de profesores, Sala Negra, Baño
	IDENTIFICACIÓN	Sala de Música, Hombres, Sala del 1°C Nuestra Sala, Patio, Quiosco

### C) Mapa Cognitivo N°3:

A diferencia de los mapas anteriores, la entrevistada Número tres son menos los espacios que reconoce, pero son mayores los de identificación y si percibe la existencia de espacios de conflicto. Por lo tanto reconociendo que dentro del territorio escolar se crean relaciones de poder, a través de la tensión que se genera en el patio, donde la gran mayoría de las estudiantes perteneciente al establecimiento se desenvuelve en ese espacio, donde cada una a su manera se apropian de este, generando muchas veces conflictos entre ellas, por lo mismo la estudiante número tres, menciona este espacio, pero a la vez si se siente identificada por varios lugares del Liceo, en donde se puede deducir la construcción del territorio entendiendo que ella se apropia de los espacios donde se siente parte de estos.

#### Mapa cognitivo N°3

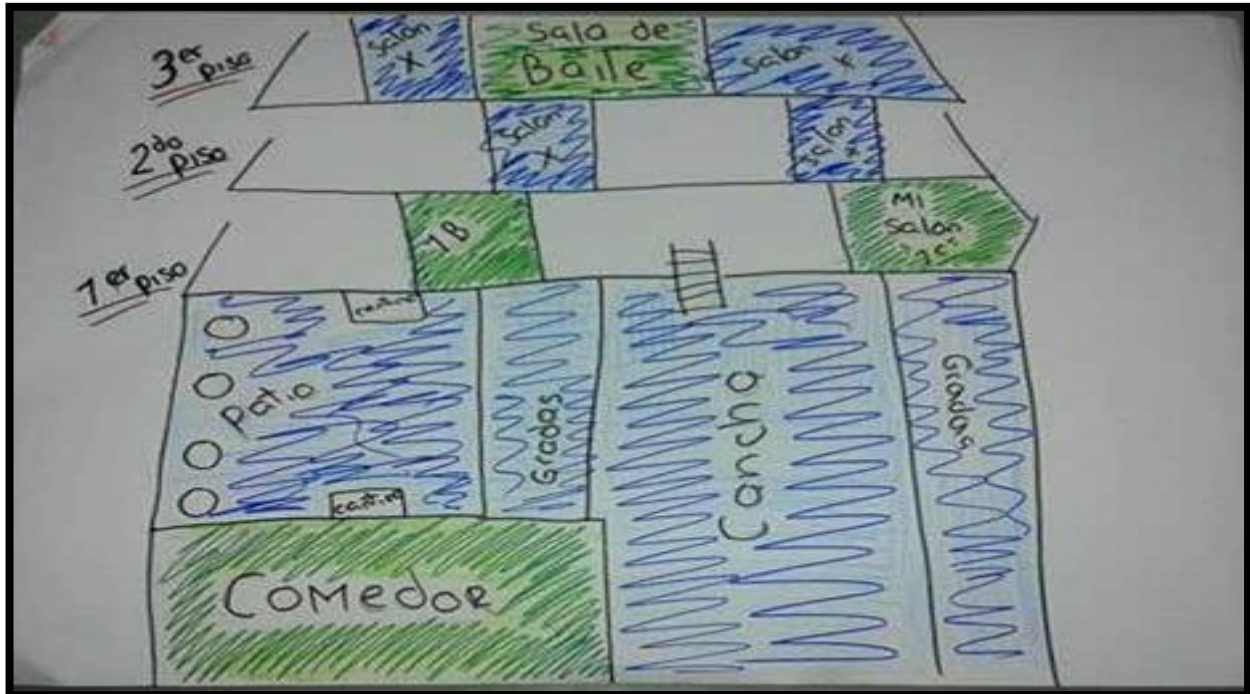


Fuente de elaboración: Katherine, Feliciano, 2017, República Dominicana.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°3		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	Comedor
	IDENTIFICACIÓN	Sala del 1°B, Biblioteca, Sala Negra, Mi Sala, Dirección
	CONFLICTO	Patio

D) **Mapa cognitivo N°4:** Al igual que los primeros mapas, la estudiante número cuatro, sólo observa y dibuja espacios de identificación y de indiferencia, donde priman estos últimos, a pesar que en el relato de la entrevistada, se basa principalmente en la existencia de que se siente parte del espacio escolar y su comunidad, pero a pesar de esto la construcción del territorio es a partir de esta apropiación de este pero a la vez, un desinterés claro por varios lugares del establecimiento que no son parte de su relación constante entre ella y el medio donde es parte de este en el mayor tiempo de su cotidianidad que en este caso sería el Liceo en cuestión.

### Mapa Cognitivo N°4



Fuente de elaboración: Isabella, Posso, 2017, Colombia

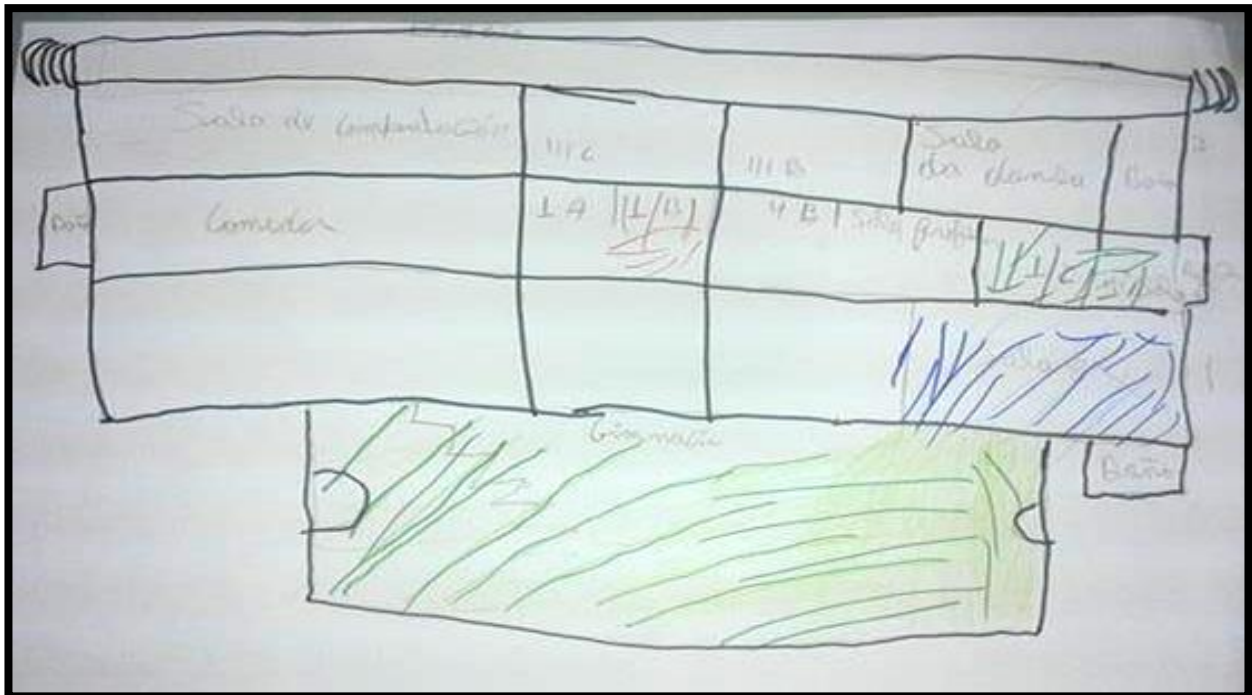
#### SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°4

COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	Sala x, Patio, Gradas, Cancha
	IDENTIFICACIÓN	Sala de baile, Sala del 1°B, Mi Sala 1°C, Comedor

### E) Mapa cognitivo N° 5:

En este último mapa cognitivo, podemos observar que la estudiante número cinco reconoce tres tipos de espacios de identificación, de indiferencia y de conflicto, en donde la construcción del territorio de esta estudiante se ve tensionado ya que pone en la palestra la existencia de un espacio que se encuentra en conflicto, sintiéndose externa a este, debido a las otras personas que son parte de la sala del 1°B, develando una clara relación de poder, donde se crean dificultades para la existencia de un territorio en ese lugar en específico. Pero a pesar de esto al igual que las otras estudiantes partes de esta investigación, se siente identificada en varios espacios del establecimiento, donde se puede crear y ser parte de la comunidad escolar a pesar de los diferentes factores que pueden inferir en que esto suceda.

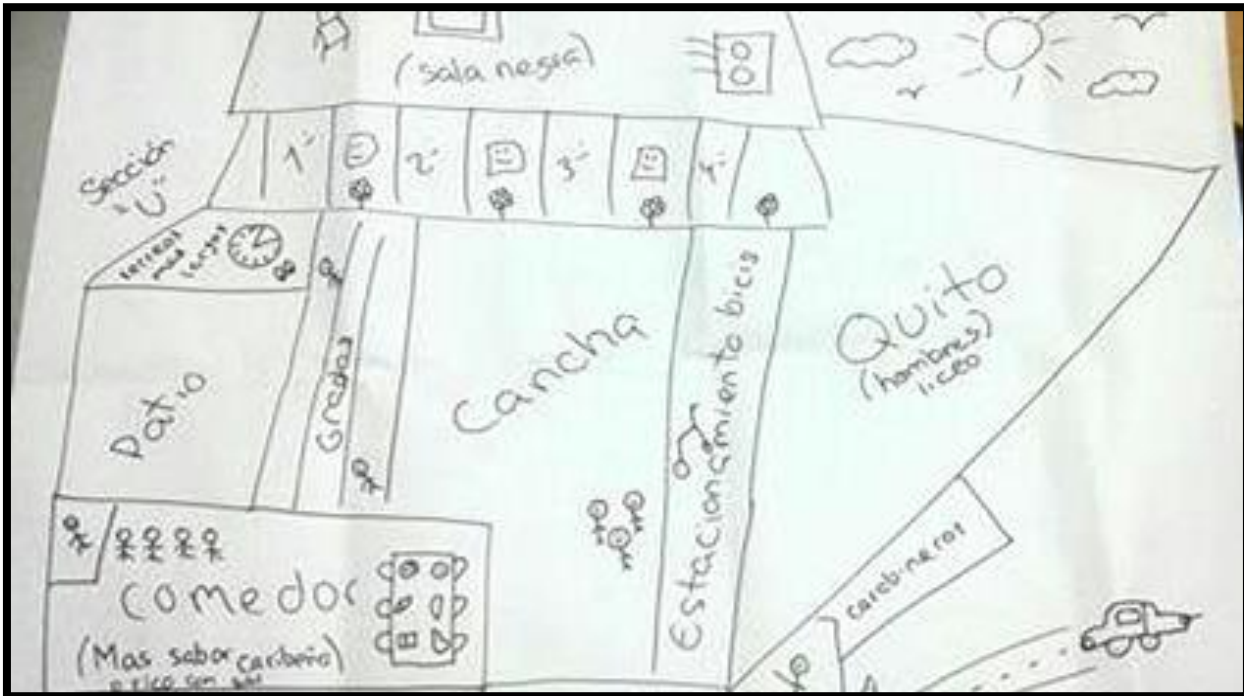
### Mapa cognitivo N°5



Fuente de elaboración: Wish, Privet, 2017, Haití.

<b>SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°5</b>		
<b>COLORES</b>	<b>IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS</b>	<b>ESPACIOS</b>
	<b>INDIFERENTES</b>	<b>CASINO</b>
	<b>IDENTIFICACIÓN</b>	<b>GIMNASIO, 1°C</b>
	<b>CONFLICTO</b>	<b>1° MEDIO B</b>

## MAPA COGNITIVO GRUPAL



**Fuente de elaboración: Grupo de discusión, mapa cognitivo, 2017.**

Este Mapa fue la creación en conjunto de las cinco estudiantes migrantes, que participaron en el grupo de discusión, donde lograron llegar a un acuerdo, de cómo ellas piensan su espacio, su escuela, entendiendo que su realidad al comprenderse como jóvenes migrantes, se ve muchas veces anulada su opinión, ya que no se siente parte de este nuevo país, al que llegan con nociones e ideas, de cómo sería su vida y su realidad, por lo tanto, se comprende desde la perspectiva que la escuela es uno de los espacios, donde ellas pasan mayor tiempo de su vida en este nuevo país, por ende, la necesidad de crear un espacio donde sientan que lo están transformando constantemente, para que este no se encuentre fragmentado, si no que pueda ser creado y entendido en conjunto con los diferentes actores que se relacionan en este medio.

#### **4.2.1.1 Eje de discusión.**

Al término de la realización del mapa cognitivo en conjunto, se hicieron cinco preguntas para poder discutir en conjunto los diferentes conceptos que se encuentran en tensión, cuando comprendemos al espacio escolar también como parte de nuestra realidad.

##### **1) Según lo que entienden por territorio, ¿sienten a la escuela como parte de su territorio? ¿Por qué?**

Comprendiendo al territorio desde la perspectiva de Haesbaert (2010), respecto a la producción de territorialización y de desterritorialización de los espacios, en este caso lo ejemplificamos con el país de origen de cada joven, observando que es algo que abarca las diferentes esferas, social, económica, política y cultural, comprendiendo que el territorio se caracteriza por ser una categoría analítica geográfica del espacio, en donde predomina las relaciones de poder, por esto, es que en las diferentes respuestas podemos observar la noción de territorio de cada una de ellas.

El territorio para mí es un pedazo de tierra que se está peleando, pero también es parte de mí, yo estoy en el territorio... por eso si siento a la escuela parte de mi territorio porque estamos aquí todos los días compartimos en el mismo lugar (E1.GD1.REAR.33).

Como un pedazo de tierra o de un sector para alguien... entonces claro la escuela lo es (E4.GD1.REAR.36).

Existe un reconocimiento del espacio escolar como territorio, ya que la noción existente por las estudiantes representa ese significado para ellas, porque se siente parte de este, pero donde claramente observan la existencia material de una relación en él, ya que reconocen, el contexto escolar como un lugar donde pasan el mayor tiempo de sus vidas, además es donde comprende este nuevo territorio en el que habitan y comparten sus experiencia y cargas históricas.

## **2) ¿Qué es para ustedes ser migrante? ¿Se identifican como uno? ¿Por qué?**

Cada una de las estudiantes participantes en el grupo de discusión, se observa que, a través de sus mismos relatos, que se identifican como migrantes, ya que, al ser jóvenes, tienen noción de sus países de origen, donde ellas ya traen una carga histórica con la que son conscientes del porqué y como están acá.

Migrar es viajar de mi país de origen, en mi caso Venezuela, y venirse a vivir a otro, eso es lo que nos pasó a todas nosotras que estamos acá. (E1.GD1.REAR.39).

Es moverse de un lugar a otro, nos estamos moviendo (E3.GD1.REAR.40).

La comprensión de la migración como la movilidad de un lugar a otro, es como lo comprenden las estudiantes, pero claramente desde una tensión, en donde en todos los casos de este grupo de discusión, no era porque ellas querían migrar, sino que en su gran mayoría, era porque estaban obligadas a viajar a otro territorio, donde existieran otras oportunidades, ya que en su países, no pueden seguir viviendo, aunque se adapten de cierta forma en los nuevos espacios que deben relacionarse, siguen extrañando y a la vez sintiéndose ajenas este nuevo país, aunque logren comprender que existe la necesidad de tener que estar moviéndose, para poder vivir por lo menos de una formas más tranquila de su realidad anterior.

## **3) ¿Qué diferencias encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?**

Aunque el espacio escolar muchas veces tiene más similitudes que diferencias entre un establecimiento y otro, sin importar el territorio, ya que responde a las mismas estructuras de institución escolarizada, pero claramente podemos observar en los relatos de las estudiantes la

existencia de estas diferencias.

Que los recreos son muy cortos, en mi otro colegio eran como de una hora en la mañana, aquí hay muchos recreos, pero muy cortos (E3.GD1.REAR.42).

Siii... en Colombia también era así... pero a mí me gustaría que haya hombres para poder compartir con ellos (E4.GD1.REAR.43).

Lo mismo que dicen las demás, en mi colegio también los recreos eran más largos... Pero lo que extraño es el patio grande con más arboles aquí hay mucho cemento (E1.GD1.REAR.44).

En esto tres testimonios podemos observar la noción espacial existente por cada estudiante, donde comprende estas diferencias como parte de su relación con y en el espacio y a la vez, se observa la inquietud de la ausencia del otro masculino, ya que todas vienen de escuela donde existía este otro, por lo mismo en todo el grupo de discusión fue un tema, ya que la necesidad de relacionarse con el otro género que es parte de su realidad, donde en este contexto escolar se ve privada de cierta forma esta relación. Por otra parte, observamos la existencia de espacios de identificación, como es el relato de la estudiante E1, ya que ella expresa que encuentra que no es un espacio donde pueda sentirse en contacto con los árboles o que pueda sentir que no existe ese encierro que muchas veces existe en los espacios escolarizados.

#### **4) ¿Qué similitudes encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?**

Las similitudes existentes entre las escuelas de origen y las actuales de cada una de ellas son consideradas a partir de la comprensión de la existencia de una noción espacial, en donde comprende que no hay muchas diferencias entre una y la otra, ya que responde a la misma estructura de espacio escolarizado, lo único que cambia es el espacio geográfico donde se encuentra cada escuela, pero en el fondo sigue respondiendo a las mismas lógicas de las instituciones escolares.

#### **5) ¿Cómo han sido sus experiencias en la escuela? ¿Qué pueden rescatar de ella?**

En cada respuesta de las estudiantes participantes podemos observar un sentido de identificación por el espacio escolar al sentirse a gusto en este lugar a diferencias de sus experiencias anteriores, se sienten cómodas y parte de este espacio del que no se sienten ajenas, si no que construyen su realidad en conjunto, a pesar de venir de un territorio diferente que el de la mayoría de sus compañeras, sintiendo que esto no es excluyente, para poder ser parte y

transformar este nuevo contexto escolar en el que están viviendo y creando. Aunque existe un cambio profundo en venir a vivir en otro territorio, al que ellas no están acostumbradas a habitar, se sienten cómodas en esta realidad escolar, comprendiendo que es el contexto del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez, es que se sienten parte de esta y su comunidad, siendo de una forma más grata esta movilidad que viven cada una de ellas.

### **4.3 Entrevistas semiestructuradas.**

#### **4.3.1 Aspectos generales.**

La edad promedio de las participantes se concentra en los quince años, dos participantes con catorce años, dos participantes con quince años y una con dieciséis. El tiempo de estadía en Chile varía entre los cinco meses a los tres años y medio. La tendencia apunta a los tres años de estadía en el país. En relación al tiempo que llevan estudiando en el colegio todas las participantes llevan en el establecimiento un promedio de tres meses (a la fecha de las entrevistas, mayo). Todas ingresaron al colegio el primer semestre de este año.

Respecto a los integrantes familiares todas viven con su familia nuclear (padre y madre) más otros familiares menos una de las participantes la cual vive solo con su madre y hermana. Estas familias y las propias participantes viven en comunas de la zona norte de Santiago. Independencia, Conchalí y Huechuraba. Los motivos de la movilidad de las participantes y de sus familias apuntan fundamentalmente a un mejor pasar económico y oportunidades laborales en todos los casos analizados.

Sobre el tema del viaje hacia el país todas las participantes se vinieron en avión menos la participante peruana que lo hizo en bus por la cercanía entre países. En los relatos de las estudiantes el viaje no tiene una mayor relevancia, al contrario, en algunos casos denota temor incluso desprecio. La preparación, el reasentamiento y la integración social y cultural son necesidades más imperiosas y que merecen mayor atención (García 1993) que el acto de movilizarse. Los viajes no merecen mayor atención por ser solo un medio que apuntan al fin de la

búsqueda de oportunidades y el objetivo de reasentamiento y la generación de capital bien para el mantenimiento o el envío de remesas a los países de origen entre otros motivos que mueven a los grupos migrantes.

Y eso, y después vinimos acá... y sea yo me impresione cuando vi. O sea, había viajado en avión, pero no me acordaba entonces fue como: el avión se va a caer. Pero igual sentía un poquito de miedo, pero cuando llegue ahí pasó, yo como: aquí vive mi "papi". Y no súper feliz muy contenta (E3.REAR.47).

Por último, los atributos de los lugares de origen, a grandes rasgos las características espaciales de los lugares de origen de las participantes corresponden a espacios urbanos pertenecientes a ciudades y municipios.

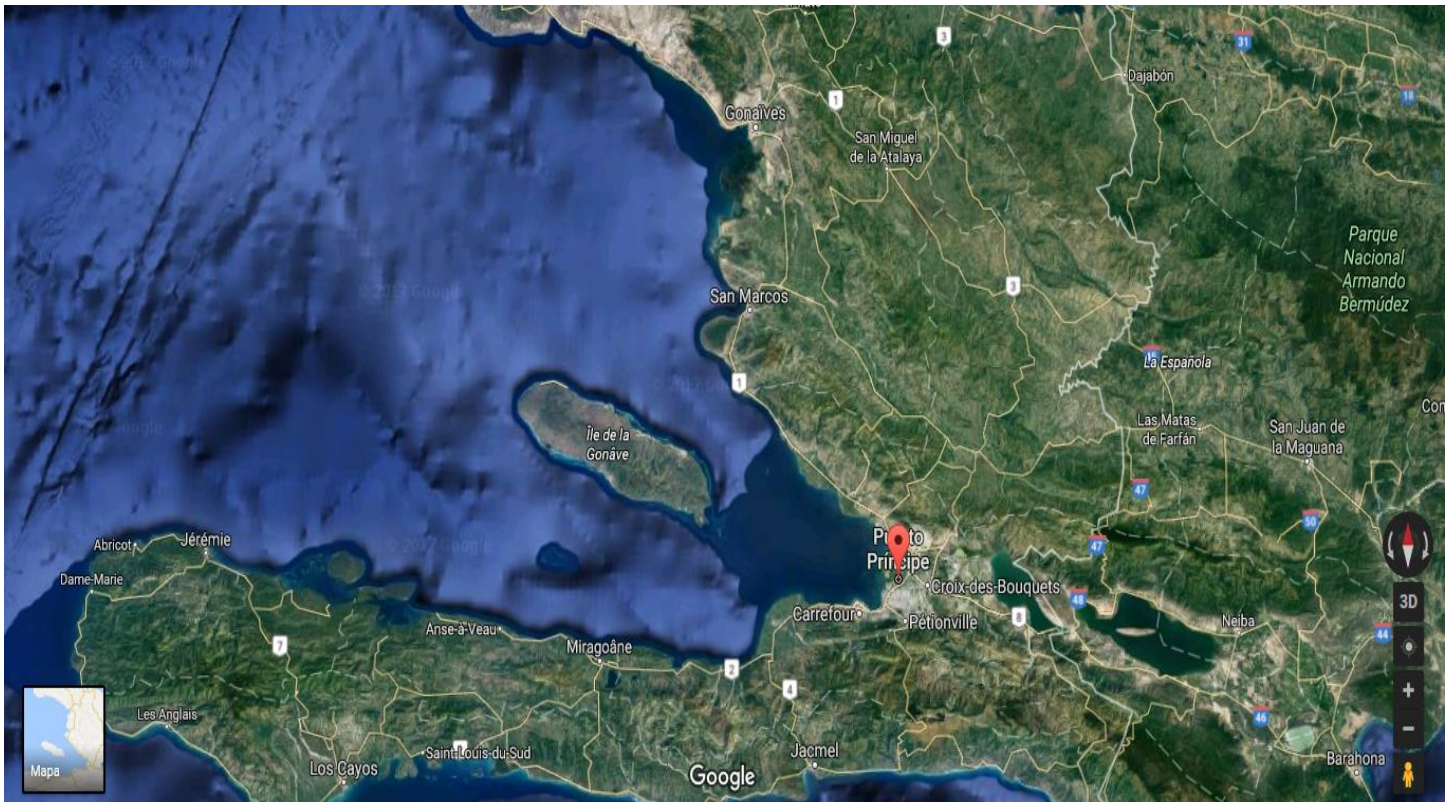
#### 4.3.1.1 Características geográficas y demográficas de los lugares de origen.

**Puerto Príncipe (Haití):** Es la capital de Haití, país que se encuentra en la isla la española en la zona central de las Antillas colindando y compartiendo la isla con República dominicana. En el 2015 la población de la ciudad constaba de 987.310 habitantes en un radio de 36,04 kilómetros cuadrados.

En relación a su clima, Puerto Príncipe se caracteriza por su clima tropical durante todo el año teniendo una temperatura promedio unos 27 °C.

El año 2010 Haití sufrió un terremoto grado 7.1 dejando más de 300.000 muertos, 350.000 heridos y unos 3 millones de damnificados.<sup>4</sup>

Puerto Príncipe, Haití. Mapa satelital.

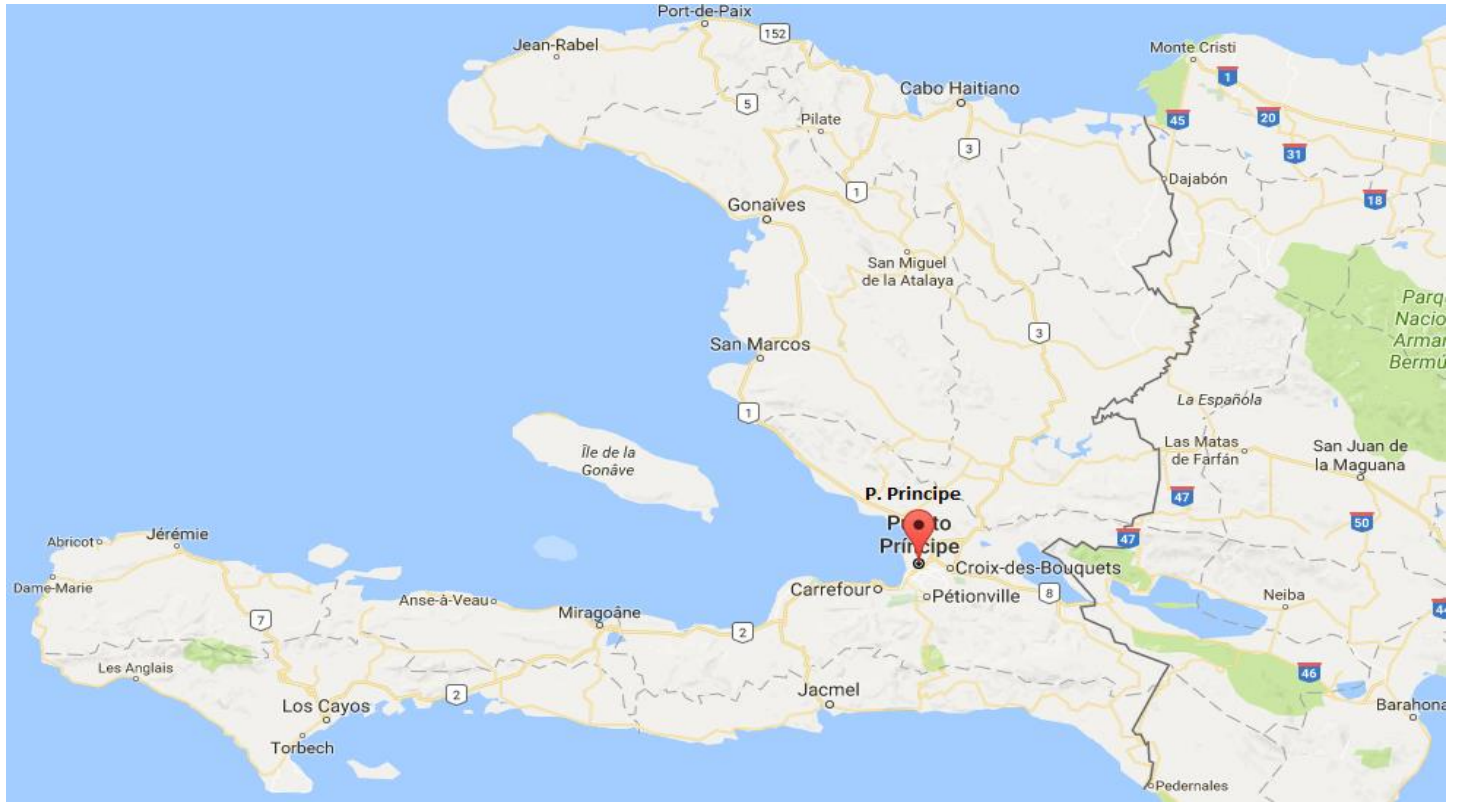


Fuente: <https://maps.google.com>

---

<sup>4</sup> [https://www.ecured.cu/Puerto\\_Principe\\_\(Haiti\)](https://www.ecured.cu/Puerto_Principe_(Haiti))

Puerto Príncipe, mapa de ubicación en el territorio nacional.



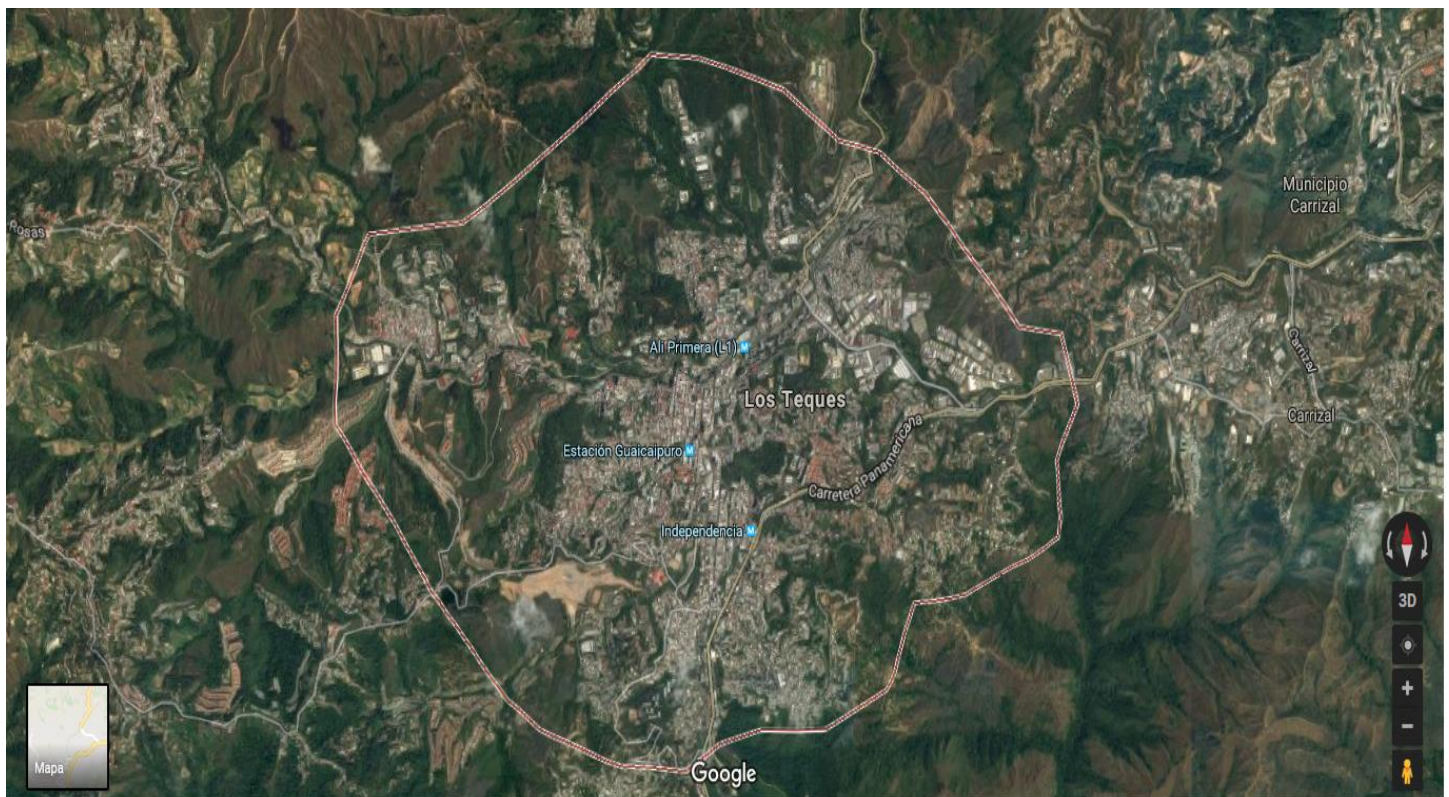
Fuente: <https://maps.google.com>

**Los Teques (Venezuela):** Es la ciudad capital del Estado de Miranda en Venezuela, al centro norte del país. Contaba con unos 251.466 habitantes para el 2011 (año del último censo venezolano). Posee un río principal llamado San Pedro.

Respecto a su clima Los Teques posee dos estaciones demarcadas. Una seca y una lluviosa, la primera, de diciembre a marzo con temperaturas entre 10 a 23 °C, la segunda, de abril a noviembre tiene temperaturas similares, de 18 a 24 °C, el comienzo de esta estación se caracteriza por altas temperaturas, unos 29 °C.

Los Teques sufre posee un grave problema de planificación urbano, ya que este pequeño valle presenta problemas de superpoblación, contaminación, falta de espacios recreacionales y falta de empleos.<sup>5</sup>

Los Teques, Venezuela. Mapa satelital.



Fuente: <https://maps.google.com>

<sup>5</sup> <http://www.miranda.gob.ve/>

Los Teques. Mapa de ubicación en el territorio nacional.

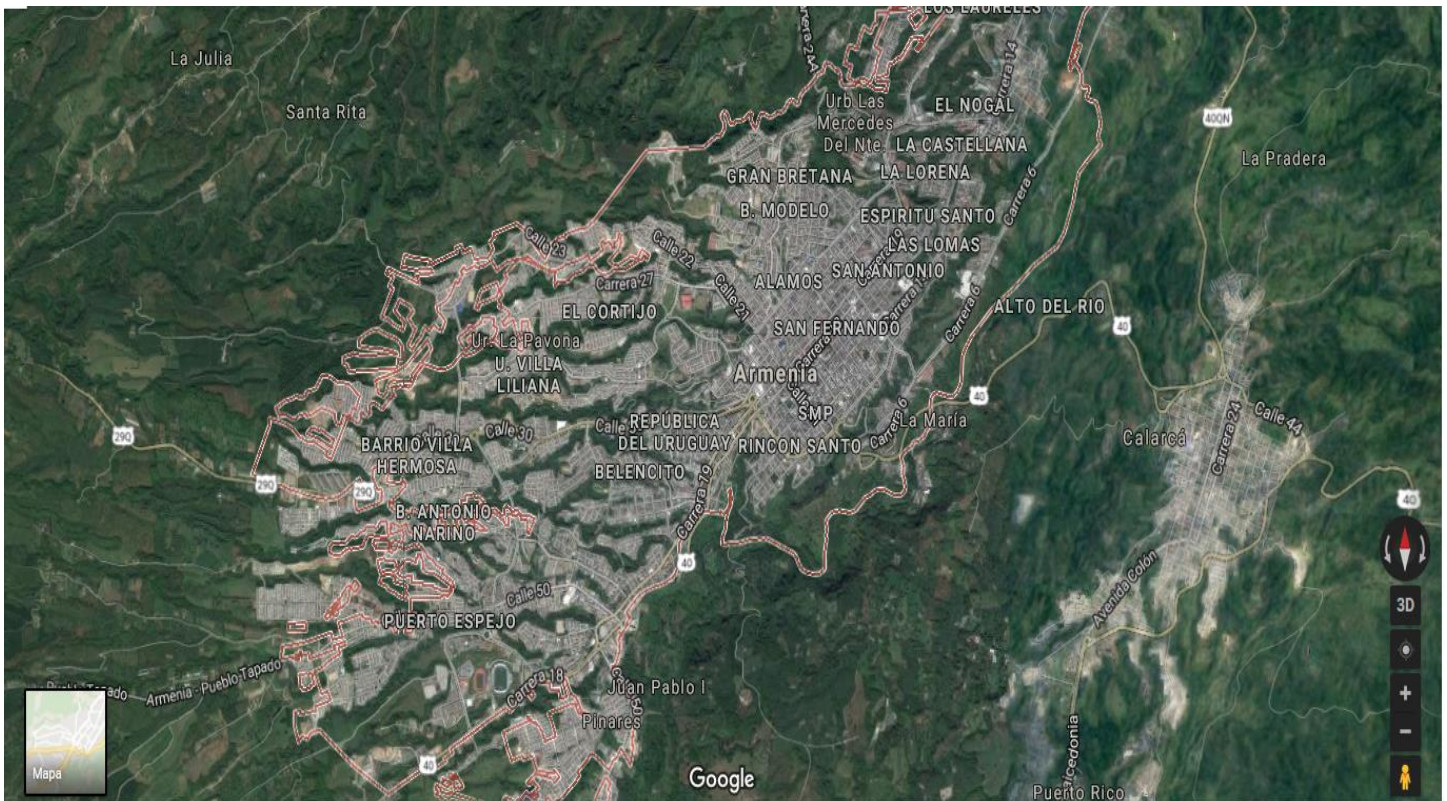


Fuente: <https://maps.google.com>

**Armenia (Colombia):** Pertenece a un municipio colombiano y capital del departamento de Quindío, se única en el sector centro oeste de Colombia a 300 kilómetros de Bogotá. También es llamada la Ciudad Milagro por su fugaz desarrollo después del terremoto de 1999 en ese sector. Armenia actualmente tiene 299.712 habitantes en 121 kilómetros cuadrados.

Este municipio se encuentra cerca de la cordillera central. La temperatura promedio de esta ciudad oscila entre 18 y 28 °C, traducándose en un clima propicio para el cultivo de café. Armenia pertenece a la región del denominado Eje Cafetero declarado patrimonio de la humanidad por la UNESCO en el 2011.<sup>6</sup>

Armenia, Colombia. Mapa satelital.



Fuente: <https://maps.google.com>

<sup>6</sup> <http://fincasquindioya.com/armenia/>

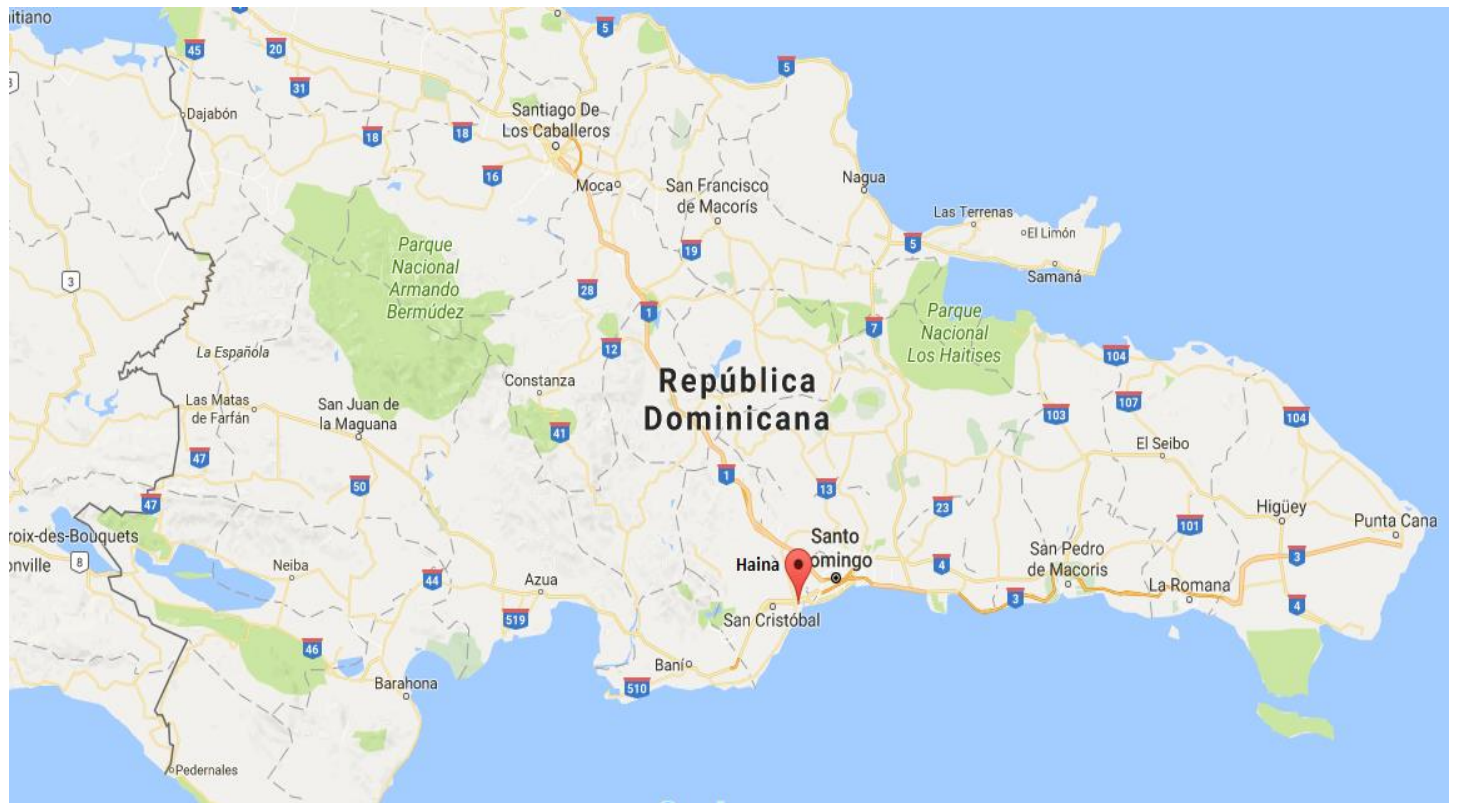
Armenia. Mapa de ubicación en el territorio nacional.



Fuente: <https://maps.google.com>



Haina. Mapa de ubicación en el territorio nacional.

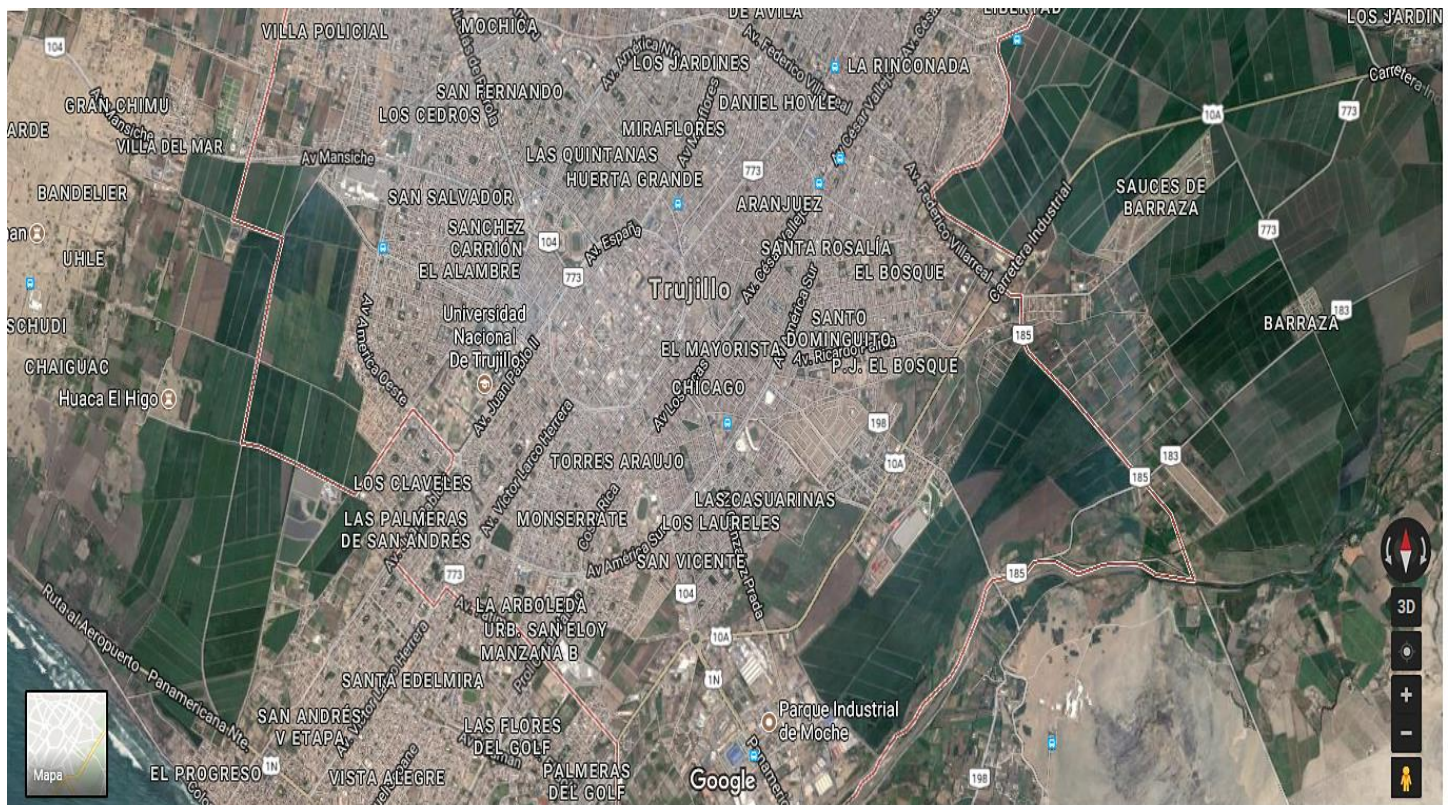


Fuente: <https://maps.google.com>

**Trujillo (Perú):** Es la capital de la tercera ciudad más grande de Perú, La Libertad. Trujillo posee más de 950.000 habitantes en 50,00 kilómetros cuadrados. Se ubica en la costa norte de Perú.

Al sur de la ciudad pasa el Río Moche. El clima de la ciudad se caracteriza por su estabilidad y escasas de lluvia, sus temperaturas oscilan entre los 14 a 30 °C. En general el clima se mantiene tibio y cálido con temperaturas promedios de 20 grados. Trujillo es conocida en Perú como la ciudad de la eterna primavera, pero en tiempos del fenómeno del Niño las temperaturas aumentan a los 30 °C. Su relieve es fundamentalmente suave con pocos accidentes geográficos, sus zonas de menos altitud son las más cercanas al océano Pacífico. Se caracteriza por su área urbana metropolitana y su crecimiento horizontal.<sup>8</sup>

Trujillo, Perú. Mapa satelital.



Fuente: <https://maps.google.com>

<sup>8</sup> <http://www.trujilloperu.com/>

Trujillo. Mapa de ubicación en el territorio nacional.



Fuente: <https://maps.google.com>

### 4.3.2 Territorio y migración.

Con respecto a la concepción de territorio de cuatro de las estudiantes se indica una noción de la espacialidad. Si bien la perspectiva que existe del territorio es variada hay una percepción del espacio desde la participación. En ninguno de los casos existe la exclusión o conflictos de segregación. Solo en uno de los casos no hay una idea objetiva de territorio por lo que la construcción subjetiva de la noción espacial carece de significantes o no existe, relegando esta ausencia a un problema de índole lingüístico y de apropiación de conceptos comunes en la población local. Tocante al concepto de territorio:

Territorio para mí es un lugar que es tuyo, por ejemplo, tu pieza puede ser un territorio, porque es donde me siento cómoda, pero a veces va a ver gente que va a querer estar y yo no quiero... Es el lugar donde estoy que hago cosas en él (E2.REAR.34).

Es como el lugar en el que estoy, como mi territorio, así (E4.REAR.75).

El problema de la apropiación lingüística y del idioma local es un tema fundamental en la construcción de conceptos e imágenes mentales referentes a estos. La premisa de que *el lenguaje construye realidades* es un reto para ciertos grupos migrantes, en este caso un desafío para la comunidad haitiana residente en Chile. En comparación a los demás grupos migrantes residentes el colectivo haitiano debe sortear la dificultad del aprendizaje del idioma. Esta carencia puede ser capaz de aumentar la tensión y de añadir nuevos prejuicios en torno al sujeto afrodescendiente, aportando nuevos adjetivos al estereotipo de este grupo migrante, *que no aprende, que son ignorantes*, en la escuela *retrasará el proceso de aprendizaje de las demás estudiantes*. La teoría del déficit (1966) (la cual creemos la más idónea para ilustrar el fenómeno cultural y prejuicioso hacia grupos inmigrantes como el de la población haitiana) nos explica que el fracaso de ciertos grupos sociales o culturales es debido a las carencias lingüísticas de la lengua local lo que a su vez conlleva al fracaso no solo a lo que refiere a la

educación sino que también repercute en las oportunidades laborales y en la interacción social con la población local aportando nuevos prejuicios a los ya existentes (exclusión por temas socio económicos, raciales o por una infundada relación con la delincuencia solo por el un tema de afro descendencia). La necesidad de una *nivelación* en las competencias cognitivas en cuanto al lenguaje termina por guetizar muchas veces desde arriba hacia abajo, es decir, el Estado en un plan de alfabetización y de aculturización o si se quiere, de manera eufemística, la apropiación de la cultura escolar local termina por transformar ciertos establecimientos en *colegios de inmigrantes* que en definitiva es otro tipo de discriminación.

En relación a la percepción de las estudiantes en cuanto a situaciones de exclusión dentro del colegio por parte de otros integrantes de la comunidad escolar solo en uno de los casos hubo un tipo de exclusión selectiva, pero por las explicaciones de las participantes no responden a una lógica de discriminación en relación a su condición de inmigrante sino más bien asuntos personales. En general hay una inclusión aceptable por la comunidad escolar y la participación multicultural con las y los demás actores sociales tanto locales como pertenecientes a otras nacionalidades. Hay una percepción de un espacio escolar cosmopolita originado por las bases de la comunidad dentro del establecimiento, no como un programa de intervención sino en la cotidianidad de las mismas estudiantes.

Ante la composición de los espacios de identificación dentro del colegio sobre la base de un grupo homogéneo en cuanto a nacionalidades no se identifica una noción de guetización de los grupos migrantes, en dos de los casos no hubo una respuesta clara sobre la concentración cerrada de estudiantes por lo tanto se interpreta como la ausencia de inclinaciones o motivaciones a generar grupos en relación a sus países de origen sino más bien abogan por la interacción cosmopolita, intercultural y comunitaria del espacio escolar. En todos los casos

hay una aceptación hacia la comunidad escolar independiente del origen de las estudiantes junto a una ausencia de prejuicios en ambas direcciones.

No, o sea yo con chilenas con de otro país, morenitas con todo tipo de características yo me llevo súper bien con todos porque a mi han enseñado igual yo pienso igual porque no hay que juzgar a alguien solo por como se ve físicamente o por su forma de ser, hay que aprender a conocerla, aprender su historia por lo que ha pasado para poder entenderla ver qué cosas tienen en común ver si se pueden llevar bien (E3.REAR.73).

Respecto a los espacios que más agradaban y/o identificaban a las estudiantes dentro del colegio, solo a tres de las cinco participantes se les efectuó una pregunta sobre tal percepción en los tres casos la *Sala negra* fue el espacio de confluencia y de agrado para las estudiantes, se identifica como un punto de fuga y de horizontalidad, es decir al alejarse relativamente de características escolares borra de alguna manera cualquier tipo de status y se posiciona en la recreación y el esparcimiento del baile y la música en un punto de convergencia común para todas.

Bueno todo eso y que yo encuentro como que no había sala de música no había lugares tan desestresantes o sea por ejemplo acá si a veces yo me siento aburrida o triste me voy para la sala negra y no se pongo música o veo como bailan o voy para la biblioteca o simplemente voy para el gimnasio y me siento y como que me siento más a gusto aquí que allá ¿me entiende? Aunque allá tenía mis amigos de la infancia porque allá estuve de Pre Kinder hasta quinto... y aquí, aquí o sea allá había más patio había como uno gigante afuera de tierra no de cemento de tierra otro de tierra otro de cemento y otro de cemento, habían dos de cemento y dos de tierra entonces era como tipo más pero no era tan grande, estoy acostumbrada así de un piso pero no me parece lindo conocer más experiencias, conocer más culturas, más gente (E3.REAR.80).

Interiorizando más a fondo y distanciándose de la lógica espacial, sobre las diferencias que identifican las estudiantes entre sus colegios en sus países de origen y en Chile las cinco estudiantes hacen énfasis en el contraste de la calidad educativa de los colegios en sus países de origen y en Chile, distinguiendo el trato, la calidad y la asistencialidad en el establecimiento actual. Se hacen comparaciones desde el método punitivo, es decir, el castigo sobre la falta de

comprensión del contenido, aunque esta tarea sea parte del trabajo docente del profesor hasta la falta de “áreas verdes” y de mayor extensión de los patios del colegio y la preferencia por espacios horizontales por sobre los verticales.

En el colegio de Haití es muy diferente porque los profesores los tratan a los niños muy mal, muchas... cosas hacen (E1.REAR.128).

aaa igual que ...acá como que me enseñan más y son como más preocupados por enseñarles a los alumnos (E4.REAR.106).

Es que allá como que los profesores no explicaban, no es como acá, acá nos cuidan, nos enseñan... también se preocupan de cómo estamos (E5.REAR.66).

### 4.3.3 Joven y migración.

Respecto a la idea preconcebida de lo que significa ser migrante tres de cinco participantes tienen una idea vivencial y personal del migrante mientras que dos de las participantes o no tienen una idea equivalente o es una idea más bien objetiva del concepto, estos dos últimos casos coinciden con algún episodio de discriminación o exclusión en algún momento de sus experiencias escolares presentes en sus entrevistas.

Puede existir alguna suerte de negación o bien eludir la identidad migrante producto de estas malas experiencias. En uno de estos casos la explicación puede remitirse una vez más a la carencia de significantes o el escaso manejo de estos en relación a la lengua local por lo que las abstracciones y la comprensión conceptual no se logran de manera competente.

En los demás casos la idea de migrante se identifica con la hibridación de culturas e incluso la comprensión de la *curiosidad* de la población local hacia el migrante (que bien se puede entender como un eufemismo referente a la discriminación o estereotipación a priori). La idea del migrante es deconstruida con los distintos elementos atinentes al contexto social y político de los países de origen y del país de llegada con lo que se puede evidenciar una identidad migrante consciente, empoderada y con un claro paisaje de las coyunturas políticas, sociales o económicas de sus países.

¿Migrante? (E1.REAR.159)

Es viajar de lugar donde naciste, donde están todos los que quiero y amo, pero te tienes que venir a otro lugar... yo al principio estaba muy emocionada con Santiago veía muchas fotos y quería venirme, pero realmente era porque allá la cosa está muy mala... no hay comida, no hay nada, Maduro dejó todo malo... Por ejemplo ayer estuve de cumpleaños y sabes que allá existe la costumbre de celebrar los quince, siempre con mi papá practicábamos el Vals, y no es que me importe la fiesta... pero no sabes lo que es que tu familia este lejos que no estén los que uno quiere desde el corazón o que en cualquier momento pueden matar a cualquiera de tu familia y nosotros tenemos que irnos... (E2.REAR.42).

Sobre las vivencias de las estudiantes desde lo que significa ser joven y migrante dentro de la escuela las experiencias recabadas sobre las vivencias como jóvenes migrantes se correlacionan de manera paralela con la concepción de ser migrantes con la pregunta anterior, esos mismos casos de negación se repiten o mejor dicho fundamentan tal concepción con experiencias pasadas de violencia discursiva de género, racial y xenofóbica o el tema de la falta de herramientas lingüísticas (caso de la participante haitiana). Todas las participantes reconocen el espacio escolar inclusivo, tanto de parte de las demás estudiantes como de docentes en las relaciones sociales, la asistencialidad y los métodos de enseñanza que se hacen empáticos con los procesos de *nivelación* de las estudiantes inmigrantes.

Sobre el episodio de violencia sufrido por la participante peruana, la entrevista pudo dejar entrever elementos comunes en situaciones de discriminación racial y xenofobia en ciertos grupos migrantes como la *peruanización* de la discriminación (Aravena y Alt 2012) o sea, la generalización de toda migración, sea del sector andino o incluso caribeño como migración peruana en un equivalente a la idea genérica de un sujeto inferior, ese *otro* de Dussell (1994) herencia colonial del prejuicio hacia el indígena. Una migración “no autorizada” o “no invitada” en comparación a las inmigraciones europeas del siglo XIX hasta mediados del siglo XX bajo un proyecto de modernización y desarrollo impulsado por el mismo Estado chileno.

Me decían peruana, me faltaban el respeto.... Eee como se llama y mi papá se sentía muy orgulloso de mí porque he pasado por muchas etapas porque de séptimo básico me empezaban a molestar y en cambio acá no... no me molestan, pero, o sea no me siento discriminada pero ahora tengo bastante amigas, aquí me llevo bien con casi todas... y en el anterior los que me molestaban más eran los hombres (E5.REAR.89)

Sobre la experiencia como jóvenes migrantes encontramos construcciones y necesidades diversas. Vivencias que terminaron por el reconocimiento y la necesidad de borrar diferencias o mejor dicho pasar rápidamente a un sujeto híbrido, ni local ni inmigrante sino la combinación de ambas culturas, pasar de esa

*generación 1.5* de la que habla Pavez (2013) a una segunda generación con identidad propia, una <Chilombiana><sup>9</sup> por ejemplo.

No, no me he sentido distinta, no, eee no me discriminaron, de hecho si me mostraron la palabra <chilombiano> y mi me gustó me encanto (ríe) y yo soy <chilombiana> y no me, no me han pasado nada me siento súper cómoda emmm cualquier colegio, de hecho mi familia dice que me he adaptado muy bien porque igual yo estoy acostumbrada a cambiarme de colegio porque de chiquita me han cambiado unas ocho veces (E3.REAR.86)

También encontramos la necesidad de validación ante otro masculino que bien puede traducirse en una petición de *normalidad*, es decir, y según lo relatado por dos de las participantes lo normal son los establecimientos mixtos, solo los colegios privados en sus países de origen son de un solo sexo. Entonces, ante la situación de un colegio solo de niñas puede haber significado una doble tensión para las jóvenes migrantes, por un lado, ser extranjera y por el otro la anormalidad de pertenecer a un colegio de niñas.

Bueno eee aquí todo súper bien todas me caen súper bien me parecen muy simpáticas como que te ayudan aunque nunca hubieras hablado con ellas y son súper buena gente que eran como súper lindas contigo y en el otro colegio o sea yo nunca había estado en un colegio de mujeres entonces fue raro entrar, parecía una pulga en un cosito gigante y para mí fue raro porque yo siempre estuve así con hombres pero me contaron que allá habían hombres había otro colegio de hombres y yo di la idea: ¿Porque no los juntan? Para que no sea tan raro. Pero no pensaba que me iba a tocar más duro y no, me toco súper bien no me lo tome tan... tan horrible como pensé que era, pero bien y, y en otro colegio eee ¿Le doy el nombre? (E3.REAR.65).

La escuela es pieza fundamental para todas las estudiantes en la reconstrucción de sus vivencias contadas. El espacio escolar se presenta de manera contradictoria para las estudiantes. Se convierte en un espacio de prejuicio y violencia, pero también en un espacio inclusivo, idóneo para el desarrollo de habilidades de integración y donde las diferencias culturales se pueden ir desdibujando.

---

<sup>9</sup> Término popular para designar la combinación entre lo chileno y lo colombiano.

Por último, se debe aclarar que las experiencias de todas las estudiantes en el centro de investigación fueron de comodidad e inclusión. Los relatos de las estudiantes violentadas se refieren a episodios vivenciados en escuelas anteriores tanto en Chile como en el país de origen.

Ante el impacto social y cultural de ser joven y mujer (ambos factores de latente discriminación en Chile) en nuestro país, todas las participantes presenciaron una aceptación e inclusión social, tanto en la escuela como en el país en general, no hay episodios de discriminación en torno a género o rango etario, salvo uno de los casos donde hay presencia de machismo y acoso callejero pero este comportamiento es transversal en el país de origen y en Chile.

Una de las participantes añade su interés por el dialogo con el otro masculino para disipar cualquier tipo de *curiosidad*, del tipo que indicamos anteriormente, fundamentados en la ignorancia y estereotipo. La necesidad de darse a conocer y conocer.

Por ser migrante creo que no, pero si por ser mujer, siempre cuando estoy en la calle, que te ven de otra forma... eso no es muy diferente a los Teques, allá a veces también te miraban como a mí no me gustaba... Por eso creo que me gusta que el colegio sean puras mujeres (E2.REAR.46).

No de hecho me siento muy cómoda, aquí como me tratan en cualquier lugar, y si me tratan mal yo, yo no voy a responder así como con mal palabras porque yo se me defender con palabras coherentes, que tengan sentido, no, no tengo necesidad de tratar mal a alguien y menos, y menos no me han hecho nada (E3.REAR.94).

Esto último más bien no responde a un tipo de mecanismo de defensa necesarias para cada uno y una de las personas inmigrantes sino más bien son parte de acciones de sentido común fundamentadas en la necesidad de un trato digno y humano que va más allá de cualquier tipo de prejuicio u ofensa. La molestia, la comodidad, defenderse o ser reflexivo ante una situación antes de responder son

medidas humanas ante acciones humanas y se encuentran más allá de ser migrante o no.

Las distintas actitudes, opiniones, sentimientos y acciones de las estudiantes son los insumos con los que se construye el territorio de ellas dentro de la escuela, en comunidad o no (pero por lo que hemos visto sí) el espacio de desenvolvimiento, sus relaciones de poder, el agrado o desagrado se conforma por las vivencias pasadas y actuales en lo que respecta a la escuela, pero directamente desde el convivir en la escuela por sobre estar en ella, en palabras más simples, lo que permite dicha construcción son las relaciones personales y los distintos matices de estas por parte de las estudiantes cargadas de múltiples formas de situarse en el espacio escolar y en la comunidad escolar lo que podemos considerar totalmente distinto a solo *estar*, lo que se puede comprender como ser un actor pasivo en la organización jerárquica o estructural de la comunidad producto de decisiones ajenas a la convivencia entre estudiantes.

Lo que encontramos hasta aquí, son distintas formas de un mismo objeto, son maneras de querer vivir entre compañeras o en la escuela en general, son querer condimentar con sabores propios la escuela para poder acercarla a sus países de origen, o por otro lado es la manera de involucrarse en un colectivo mayor y así olvidar situaciones de violencia alentadas por la ignorancia y el prejuicio nacido de la nada o por el solo hecho de ser quien se es. En todos los casos todo se trata de la convivencia y como ella puede construir territorio, pero alejado de las acepciones tradicionales y duras de dicha categoría.

#### **4.4 Análisis de los resultados.**

##### **4.4.1 Aspectos generales.**

Como se ha reiterado anteriormente, la adolescencia que comparten las participantes (se encuentran entre los 14 a 16 años) presenta rasgos de una progresiva conformación de una identidad tanto como individuo y desde la posición de migrante. Esta edad se caracteriza de manera general por la necesidad de aceptación y la inclusión en un colectivo más grande, introducirse en la categoría de joven que generalmente sus pretensiones, símbolos, referentes y referencias se encuentran en la comunidad global por sobre los rasgos locales, son las características de la globalización potenciada por los medios de comunicación y la mediatización de la juventud la que decide las normas a seguir para la identificación y la aceptación en la categoría de joven. Entonces, ser joven no necesariamente es una condición fisiológica o una etapa de cambios físicos, sino que responde a una construcción social globalizante que permite como consecuencia secundaria la moderación y la mitigación de las diferencias culturales reemplazando estos rasgos culturales particulares por normas globales de interacción, de referentes, de gustos, modas, etc. A la larga la necesidad de *pertenecer* de los jóvenes puede llevar a la negación y el desprecio de los rasgos primarios o por otro lado a la tensión y a la resistencia hacia estas normas de aceptación abogando por el énfasis en el origen y la cultura de origen, bien para el ejercicio de esta o bien para el proceso de hibridación con la cultura del país de llegada.

Las características multiculturales evidenciadas en el establecimiento, el buen trato y la atención de los docentes hacia las estudiantes logran producir una construcción de una identidad adolescente empática y *orgullosa* del capital cultural traído de los países de origen, distante a la guetización y del prejuicio bilateral (hacia y desde el migrante). Si es que las normas globales de la categoría de juventud llegaran a determinar la identidad y comportamiento de las estudiantes, las características del contexto escolar no permiten que estas normas trastorquen la percepción de sus culturas de origen o del ser migrante de manera negativa.

Un segundo aspecto que aporta a la solidez del desarrollo del capital cultural originario en la construcción del adolescente es la presencia de la familia nuclear. El acompañamiento de ambos padres o uno de ellos otorga una continuidad o bien la concentración de la cultura de origen dentro del grupo familiar transmitiendo rasgos culturales de padres a hijos ayudando a estos en el proceso de inclusión a la sociedad local o en el proceso de hibridación. Bajo la premisa de una juventud activa distante a la reproducción pasiva de normas adultocéntricas es que los padres actúan como guías de sus hijos en el reasentamiento e integración a la sociedad local y no como reproductores de una identidad migrante genérica.

El tiempo de estadía en el país, un promedio de tres años, logra adquirir una relativa apropiación de rasgos sociales y culturales de la población local, para la joven migrante se traduce en una existente red de apoyo entre amigos, compatriotas en el país o cualquier tipo de relación social establecida. En otras palabras, las jóvenes migrantes cuentan con *un pie acá y otro allá*. La idea de joven migrante se sustenta en características sociales y culturales del país de origen y local ejercidas en el tiempo de estadía en el país.

En relación al tiempo en el colegio, podemos interpretar este escaso tiempo en el establecimiento (todas ingresaron el año presente al colegio llevando unos 3 meses de permanencia hasta la fecha de las entrevistas) como una *doble adolescencia*, con esto queremos decir que aparte de una construcción de una identidad como jóvenes también el proceso de reasentamiento en el establecimiento, reconocer el contexto, la creación de relaciones e interacciones sociales, evaluar los pro y contra en el nuevo espacio escolar junto a las limitaciones y las situaciones de exclusión e inclusión, luego de todo esto las jóvenes son capaces de empezar a construir o reconstruir determinadas por los factores que ofrece el colegio. Estos factores son los que apuestan por el ejercicio de un espacio comunitario multicultural o por la guetización de las estudiantes en

grupos de apoyo y de rasgos culturales por asuntos de comodidad, nostalgia o discriminación.

La decisión de lo comunitario o la segregación repercuten en el espacio escolar. Las relaciones de poder dentro de este espacio pueden tender a hostilidad o como se dio en el caso de las participantes a la inclusión y la distancia de una lógica territorial en beneficio de la interacción multicultural obviando los rasgos culturales que podrían haber marcado alguna diferencia. Esto último se ve reflejado en las respuestas de las participantes quienes no ahondan de mayor manera en el tema de la conformación de grupos dentro del espacio escolar según nacionalidad.

¿Los espacios que te identifican del colegio se componen solo por personas de tu nacionalidad? ¿Por qué? (E1.REAR.113).

No, porque la gran mayoría son nacidas en aquí en Chile, entonces no conozco que haya otra venezolana en colegio, además de mi hermana (ríe)... ella es chiquita entonces no estoy con ella en el colegio, si no con mis amigas que son chilenas y todas bellas... (E2.REAR.38).

Las motivaciones de las migraciones de las familias de las participantes apuntan principalmente a necesidades laborales. La relativa estabilidad económica y política que ofrece el país ha ido incrementando los flujos migratorios latinoamericanos sur-sur y centro sur. *El push/pull* (Micolta, 2005) se cumple de manera explícita al migrar de un espacio y situación desfavorable a una que pueda rehuir de escenarios de violencia y carencias aprovechando las oportunidades económicas y de la *tranquilidad* política en el país de llegada.

La migración, sea por asuntos laborales, de violencia o por la búsqueda de estabilidad entre otras muchas razones mas no puede ser considerada como un movimiento netamente físico y una “continuación” en un país de llegada. Las migraciones distan de este carácter pasivo por el hecho de significar también una migración de rol y del status del migrante a otro generalmente más precario, sacrificando estas categorías en pos de la estabilidad y la sobrevivencia de sus familias. Como ejemplo de esto podemos comprender la falta de compromiso del

Estado por cambiar las leyes migratorias del país que si bien acogen a estos grupos solo cumplen con acuerdos internacionales (ACNUR, UNESCO, ONU, etc.) de manera cuantitativa. La naturaleza de estos cambios no significa mayores beneficios para los migrantes, ejemplo de esto es el no reconocimiento de los títulos profesionales de los grupos migrantes, principalmente latinoamericanos, teniendo que encontrar oportunidades laborales en oficios que puedan solventar el mantenimiento de ellos y sus familias en el país.

Este fenómeno se traduce muchas veces en ciertos tipos de *estereotipos laborales*: los haitianos como mano de obra en la construcción, las nanas peruanas (Acosta 2013) e incluso más allá en la informalidad del trabajo estigmatizando a la migración colombiana con la prostitución y el narcotráfico los que se potencian con la estereotipación en programas de televisión. Estos estereotipos laborales pueden significar por otro lado como una oportunidad en medio de la adversidad al adscribir ciertos puestos laborales a ciertos grupos migrantes, lo que trae de manera implícita un discurso discriminatorio ya que estos puestos laborales son generalmente mal remunerados y de baja calidad. No es extraño que esta dinámica sea productora de un discurso nacionalista y chauvinista de los sectores menos “informados” y más reaccionarios ante la migración, defendiendo la idea de que los migrantes *vienen a quitar la pega*<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> <http://www.eldinamo.cl/nacional/2017/05/26/video-brutal-reflexion-xenofoba-de-trabajador-luego-que-apunalaran-a-haitiano-en-terminal-pesquero/>

#### 4.4.2 Territorio y migración

La percepción del territorio por parte de las estudiantes se posiciona en una construcción subjetiva que toma elementos más acordes a la categoría de lugar, desde la emocionalidad y la inmediatez del espacio. La distancia hacia cualquier tipo la concentración selectiva (guetización) también toma distancia a una percepción segregacionista del espacio escolar fundamentada en la defensa o en el ejercicio de relaciones de poder. La ausencia de este fenómeno se puede correlacionar con la ausencia de prejuicios dentro de la comunidad escolar, en otras palabras no hay que *defenderse* de nadie que ponga en riesgo la integridad física, psicológica y cultural de las jóvenes migrantes, ni de la discriminación y exclusión ejercida de estudiantes autóctonas ni de la exclusión metodológica ejercida por docentes, al contrario, las participantes resaltan las competencias pedagógicas de los docentes en contraste de los docentes de las escuelas de sus países de origen.

La territorialidad es traducida por los comportamientos sociales en forma de estrategia para marcar presencia e influir personas, fenómenos y relaciones a través de la limitación y del control sobre una determinada área geográfica. Para Soja (1971) apud Santos, C. (2000), la territorialidad puede ser vista como un fenómeno asociado a la organización del espacio en esferas de influencias o de territorios claramente limitados, considerados distintos y exclusivos, al menos parcialmente, por sus ocupantes o por otros agentes que así los definan. (Romero, 2009: 140)

En los casos donde no hay una idea preconcebida del territorio o bien como dijimos anteriormente, puede ser debido a la falta de significantes conceptuales por tener una lengua distinta a la materna o simplemente no hay un conocimiento del concepto más allá del termino objetivo aprendido en la escuela.

La ausencia de problemas de exclusión dentro de la comunidad escolar es ideal al momento de la interacción social entre estudiantes. Respecto a los espacios de confluencia las estudiantes no necesariamente construyen territorios herméticos o desde la búsqueda de imposición hacia los demás grupos locales o migrantes sino que usan dicho espacio en el ejercicio de la multiculturalidad y un territorio común donde despejar las diferencias culturales más marcadas, en este caso la *sala negra*, un espacio que logra distanciarse en lo posible de la lógica escolar y lo

que conlleva la vida en la escuela para más horizontalidad a los grupos de estudiantes a través de la música, de la danza o simplemente del esparcimiento, la música y la danza por ejemplo, son lenguajes universales o mejor dicho uno de los lenguajes de la globalización.

En conclusión, las tensiones respecto al ejercicio de relaciones de poder se hacen un lado para generar un proceso de reterritorialización dentro del espacio escolar coherente al contexto multicultural que se presenta. Una forma de resistencia producida por las estudiantes podría interpretarse en la construcción de un espacio común y abierto alejado de la lógica segregacionista. Significa una resistencia a la lógica adultocéntrica dominante fundamentada en la discriminación a priori, característica de una cohorte generacional mayor que no alcanzó a imbuirse en el fenómeno migratorio actual.

No... jamás... aquí son todos lindos, bellos, preocupados... yo estaba muy nerviosa el primer día sabes... pero cuando llegue aquí todo eran simpático, me integraron enseguida al curso, ya tengo amigas, las chicas me han acogido (E2.REAR.36).

Optar por la interacción dialógica y las relaciones sociales “informadas” desde el conocimiento íntimo del *otro* o en este caso de una *otra* también pueden significar un tipo de no resistencia al inminente crisol cultural que ofrece el contexto inmigrante de la escuela y del país y adherirse a la idea del respeto por los rasgos de lo local (sus rasgos culturales maternos) y en un momento generacional que construye su identidad a través de normas globales para poder conseguir la aceptación social, o sea, la oposición de lo local y lo global convergen dentro del territorio escolar.

#### **4.4.3 Joven y migración.**

Como bien define Haesbaert (2012) la migración involucra movilidad. Puede parecer una evidente obviedad, pero este movimiento pone a caminar al migrante no solo en un espacio físico visible, sino que también el mundo de las ideas, las percepciones y concepciones del migrante sobre el nuevo espacio al que se llega y también compromete la retro inspección personal del sujeto que se moviliza. El movimiento migratorio significa el paso de una desterritorialización al reasentamiento cargado de nuevas tensiones que se presentan contra el migrante por el solo hecho de su categoría, llámese extranjero, migrante o refugiado que en los sectores menos “informados” o en la ausencia de experiencias con estos flujos funcionan de sinónimo de indeseados, “indios”, “negros” o simplemente dan pie a cualquier termino que represente o encierre en conjuntos el atraso cultural y social de ciertos grupos migratorios, idea alimentada como ya hemos dicho por la mediatización del fenómeno o la utilización de insumos teóricos e ideológicos nacionalistas e históricos con los que se construye al sujeto migrante y que mira con nostalgia el “progreso” que significaron las migraciones europeas de antaño del siglo XIX hasta mediados del XX (Suarez 2015).

La comprensión emocional del territorio por sobre una construcción basada en relaciones de poder y de imposición en el espacio escolar según lo recopilado por las entrevistas de las estudiantes nos pueden dar directrices a lo que refiere la percepción del ser migrante para las participantes.

La identificación como migrante o por el contrario eludir tal categorización creemos que viene de la mano con las experiencias personales de las estudiantes. La ausencia del desarrollo del concepto o la falta de complejización de una identidad migrante relegada a la objetividad de ser migrante apunta a una huida fundamentada en situaciones de violencia y exclusión producto de la condición y el origen de las estudiantes, no obstante, respecto a las experiencias favorables y empáticas con la condijo migrante han presentado un discurso explícito empoderado y reflexivo de lo que significa ser migrante por parte de las

participantes. Entonces, una vez más podemos repensar la movilidad del proceso migratorio, una vez más podemos evidenciar que esta movilidad no se remite a lo visible, sino que también a lo discursivo, a lo identitario y al comportamiento en el espacio escolar desde una lógica de acercamiento y de distanciamiento a partir de las vivencias de cada sujeto que viene a buscar un destino favorable a nuestro país. Este doble comportamiento se ve exacerbado bajo la condición de adolescente ya que es un periodo de sensibilidades volátiles y un permanente proceso de experimentación, de ensayo y error en la búsqueda de una identidad personal. Las experiencias positivas y negativas del ser joven y del ser migrante pueden cristalizar la percepción propia de los sujetos en la conformación de una segunda generación. Sobre la apreciación personal del concepto de migrante, el conocimiento o el desenvolvimiento ante este se ven soslayados ante las experiencias mencionadas.

... emmm es que nunca he sabido que era migrante, usted lo explico así que mmm migrante es ser de otro país (E5.REAR.69).

Como tu siendo migrante has tenido una experiencia “po”, como ha sido tu experiencia ¿Te has sentido discriminada? (E5.REAR.72).

Si bastante (E5.REAR.73).

En relación al ser mujer y migrante podemos ver la ausencia de conflictos basados en la fijación de ambas categorías. Los casos donde se pudieron entrever escenas de discriminación fueron de manera diferenciada entre ambas categorías. La participante de nacionalidad peruana sufrió de la xenofobia por parte de sus compañeros mientras que la participante colombiana dejó en evidencia la incomodidad ante miradas “extrañas” por parte de sujetos, pero tanto en su país de origen y en país de llegada. Las situaciones de conflicto no aúnan ambas condiciones las que pueden ser homologadas como factores de vulneración sumándose a la lista de categorizaciones de discriminación como el ser indígena, homosexual, afrodescendiente, campesino, analfabeto, discapacitado o pobre entre otras.

Entonces, la construcción del territorio en el espacio escolar por parte de las estudiantes inmigrantes se va diseñando a partir de las limitaciones y consentimientos que ofrece el espacio escolar y la comunidad que interactúa en dicho lugar. Parte fundamental es también reconocer que en esta construcción juega de igual manera un rol fundamental el papel desarrollado por las y los docentes para estas jóvenes, el contraste en la calidad, asistencialidad, métodos de enseñanza y empatía de los profesores es tema transversal para las jóvenes estudiantes en comparación a la falta de competencias de enseñanza e incluso de métodos punitivos para el aprendizaje forzado de los contenidos considerando quizás que la reproducción es sinónimo de comprensión.

La interacción multicultural dentro del espacio es otro factor fundamental en la construcción del territorio de las estudiantes que como mencionamos se aleja de relaciones basadas en el ejercicio de poder tanto de manera ofensiva como defensiva para posicionarse en la percepción comunitaria y cosmopolita del territorio. Dicha interacción se potencia con el contexto general del establecimiento que mantiene un alto porcentaje de población migrante en sus aulas. Esta característica bien ayuda a un proceso de naturalización de la población migrante en la escuela, dicha naturalización ayuda en la construcción espacial de las estudiantes al obviar las diferencias culturales o bien acelera el proceso de hibridación cultural de las jóvenes estudiantes.

## 5. Conclusiones.

Ante la pregunta fundamental de nuestra investigación *¿De qué manera construyen territorio las jóvenes secundarios inmigrantes latinoamericanas en el contexto escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia?* Como pudimos ver y presentar, la construcción de la idea de territorio por parte de las estudiantes latinoamericanas dentro del espacio escolar se manifiesta de manera en que las diferencias y las convergencias tanto de las percepciones personales y del *otro* se construyen a partir de los insumos vivenciales en detrimento de la utilización de estructuras rígidas de representaciones étnicas, nacionales, buscando huir de manera negativa o positiva, de manera explícita e implícita del ser migrante como una identidad genérica y al contrario, deconstruyen esta identidad con los capitales culturales de sus países de origen, de llegada y los elementos atingentes e inmediatos de la cotidianidad. El nivel de logro de dicho constructo territorial por parte de las estudiantes creemos que no puede ser cuantificable dentro de algún tipo de parámetro funcional y formal, sino que es necesario comprender tal territorio escolar desde la calidad y sustancialidad de las relaciones dentro de este espacio, en base a como se fue generando, con que, para que y desde quienes.

La ventaja de la construcción de la percepción del territorio con elementos *inmediatos* (entiéndanse como la convivencia diaria con compañeras, profesores o el entorno social de las estudiantes) se fundamenta como la oportunidad tanto para estas estudiantes inmigrantes como para las estudiantes locales de construir en el caso de las primeras y también reconstruir, en el caso de las segundas, la idea del espacio escolar desde la convivencia multicultural que se desarrolla en la sala de clases, en el patio u otros espacios comunes como la *sala negra*, lugares que logran escindirse de la lógica territorial para dar paso al espacio comunitario logrando potenciar de manera más que complementarias con las habilidades metodológicas interculturales de los docentes o bien más que el desarrollo de dichas habilidades, el énfasis en el escuchar, en la importancia del aprendizaje de

todas las estudiantes en las aulas teniendo en cuenta la necesidad de las carencias o mejor dicho la necesidad de la *nivelación*.

*Sobre la identificación de las diferentes dinámicas presentes en la construcción del territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el espacio escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia.* Las dinámicas presentes en dicha construcción van desarrollándose en distintos ámbitos dentro del colegio. Más que dinámicas tangibles por parte de las estudiantes están se despliegan en el campo de las ideas, en las percepciones y en los fundamentos del accionar o la falta de este. La carencia de competencias lingüísticas para una conceptualización adecuada, las vivencias de xenofobia y violencia, la apropiación de una identidad híbrida, la necesidad de otro en la validación dentro del espacio, el reparo en la mejora de ciertos aspectos, entendiéndose como la necesidad de “identidad” de ciertos elementos (como la comida son parte de las distintas dinámicas que se despliegan en la construcción de la idea de territorio por parte de estas estudiantes inmigrantes, no desde la segregación, la guetización o la necesidad de validarse desde la violencia tanto física como discursiva sino que desde la conciencia de la realidad imperante en el contexto escolar del establecimiento. El poder de este contexto multicultural sea o no dentro de la categoría de colegios de inmigrantes (que viene incorporándose al prejuicio y a la segregación de estas estudiantes) termina por naturalizar y enfatizar en las relaciones comunitarias e interculturales de las estudiantes y de los docentes con ellas sin la necesidad de forzar las interacciones de este tipo.

*Sobre la comprensión de las perspectivas de construcción del territorio de las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el espacio escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia,* como pudimos notar, la relación multicultural es el eje principal de los intentos de dicha construcción. La singularidad del proceso en este caso reside en la importancia del componente vivencial de las relaciones humanas por sobre los capitales culturales adscritos a la acción de proceso y enseñanza en la escuela o a cualquier tipo de política de centro, es decir, la percepción del espacio, del territorio en este caso, por parte de

las estudiantes se desarrolla en la cotidianidad y en correlación a la construcción de una identidad juvenil y migratoria alejándose relativamente de la percepción objetiva y *enseñada* del espacio. El componente primordial del proceso constructivo por parte de las estudiantes se remite a comprender que este se torna sobre la emocionalidad y las relaciones inmediatas de las jóvenes y se alejan de las concepciones tradicionales de la categoría analítica de territorio, con esto queremos decir que las acepciones rígidas y cargadas de relaciones de poder o la necesidad de la existencia de un conflicto en torno al espacio se disipan para darle paso a un territorio en común, multicultural e inclusivo. No hay una tensión por apropiarse de los espacios escolares ni menos por el derecho absoluto a ocupar algunos y restringir otros.

En lo que respecta a *los mecanismos de resistencia y de no resistencia producidos por las jóvenes secundarias inmigrantes latinoamericanas en el espacio escolar del Liceo Rosa Ester Alessandri de la Comuna de Independencia*, las formas de resistencia o la ausencia de estas se presentan como aristas de un mismo fenómeno. La construcción del territorio, de una identidad juvenil y una migrante se correlacionan con las experiencias de vida de las estudiantes principalmente del espacio escolar. La idea de territorio de las estudiantes se muestra dependiente de la idea de migrante tanto propia como de sus compañeras. La resistencia de las estudiantes pueden interpretarse desde la necesidad o mejor dicho desde la oportunidad de distanciarse de los prejuicios y de los estereotipos originados en grupos generacionales mayores generalmente con un pensamiento y un discurso nacionalista o bien chauvinista fundamentando de manera pobre a través de los medios de comunicación, la ignorancia, la falta de habilidades en comparación a los grupos migrantes, dicha carencia creemos que fácilmente se oculta en un accionar violento en contra del migrante pero en conclusión no es más que el miedo a considerarse *inferior* ante sujetos que supuestamente son inferiores (desde un lenguaje racializante).

Entonces, una forma de resistencia ante una cultura escolar hegemónica y sus directrices adulto céntricas es la construcción del espacio, del otro y propia a

través de la convivencia diaria, a posteriori, en contraste al prejuicio y estereotipo que introducen muchas veces cohortes generacionales más antiguas. La labor de los docentes en los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las estudiantes también es crucial para potenciar esta actitud ya que los procesos de *nivelación*, en este caso entendido solo como la capacidad implícita de escuchar, comprender y empatizar con el alumnado migrante ayudan a la inclusión y a la sensación de las estudiantes extranjeras de no pertenecer a otro grupo solo por tener dificultades propias de las diferencias culturales, sociales o lingüísticas.

Por otro lado, una forma de no resistencia puede ser comprendida bajo esta misma dinámica, pero a la inversa, o sea, la apertura del espacio escolar y el distanciamiento a una territorialización funcional en torno a relaciones de poder o segmentaciones culturales en la escuela lo que permite que dicho espacio se considere y desarrolle como uno multicultural. La no resistencia en definitiva es la respuesta a modo de resistencia de lo dicho anteriormente, es la manera en que las jóvenes migrantes presentan hacia sí mismas, hacia el estudiantado local y a la comunidad en sí de que las formas de convivencia permean en todas las direcciones y terminan por naturalizar las relaciones interculturales. El logro de este tipo de situaciones, buscar métodos de resistencia o tomar distancia de estas, se presenta de manera difusa ya que como señalamos son ambas caras de una misma necesidad, la convivencia y las relaciones dentro del espacio y serán encontradas o se ausentarán según como se miren y lo que busquemos. Sea cual sea el caso lo que si podemos considerar un logro tangible por parte de las estudiantes son los insumos vivenciales con los que construyen y deconstruyen territorio dentro de la escuela, en otras palabras, el territorio, bien sea su percepción o bien sea el lugar de acción de las jóvenes empieza y termina por ellas mismas y no es un espacio dado y solo habitado a través de disposiciones ajenas a las estudiantes.

El anhelo de que este tipo de contextos se pueda presentar en todos los establecimientos chilenos que contengan alumnado inmigrante, pero en la realidad se ve truncado de manera transversal por la falta de reconocimiento legal y

administrativo de estos grupos en las escuelas. La falta de reconocimiento respecto al índole escolar de estos jóvenes asume una carga más pesada en la tarea de los docentes y para las mismas familias migrantes. Los beneficios o las formas de organización de estos grupos en las escuelas o bien muchas veces quedan a merced de “la buena voluntad” de los establecimientos o como en el caso presentado es rol de las estudiantes generar los espacios inclusivos y de convivencia. El 26 de Julio del presente año el gobierno chileno anunció el visado gratuito para jóvenes y niños migrantes<sup>11</sup> lo que significaría el reconocimiento de los estudios de los jóvenes y niños, beneficios de alimentación y subvenciones escolares. Esperamos que este beneficio aporte y al fin sea uno de los primeros pasos en la modificación estructural de las leyes migratorias del Estado chileno y el verdadero reconocimiento de un fenómeno que vino para quedarse.

Para finalizar es importante mencionar que en el caso específico del Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez existe la noción de territorio escolar emanado desde los diferentes actores de la comunidad del establecimiento, pero a pesar de ese ambiente adecuado, el que es un motor fundamental para la comprensión de la relación y de las dinámicas espaciales que se dan en este caso, no se puede obviar y olvidar, la existencia de una estructura que responde en sí a la escuela como institución reproductora y hegemónica, la cual se encuentra en tensión cuando está quiere imponer su ideología que se basa en la reproducción y la anulación del otro, por lo mismo es necesario que esta construcción del territorio se gatille a partir de la transformación del espacio en conjunto con todos los actores que son parte de él. Comprendiendo que la migración es un tema el cual lo seguiremos hablando y observando cada vez más en los diversos espacios sociales, ya que es parte de las dinámicas que responde al contexto global e histórico en que vivimos y seguimos construyendo, la tarea es seguir analizando estos procesos desde una perspectiva crítica y tensionando cada situación para una mayor comprensión y una relación ser humano medio, donde no se encuentre

---

<sup>11</sup><http://www.newsjs.com/url.php?p=http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/poblacion/inmigrantes/presidenta-bachelet-anuncio-la-creacion-de-visado-gratuito-para-ninos/2017-07-26/154522.html>

una fragmentación, si no entendiéndola con sus diferentes aristas. Por lo tanto, aunque existan varias propuestas, leyes o reformas sobre la migración, lo que no es algo negativo, pero si es importante que cuando estas aparezcan se deben entender y construir desde las problemáticas y desde el espacio para que no sigan existiendo sólo soluciones parches, sino a partir desde la raíz del problema.

## 6. Anexos.

### 6.1 Anexo N°1

#### Transcripciones entrevistas semiestructuradas

Entrevistas Tabuladas por Institución

<b>Entrevista (E)</b>	
Ficha de Trabajo	Muestra N° E1. REAR
Antecedentes	
Nombre	
Edad	
Residencia	
Curso	
Establecimiento	

<b>Transcripción Entrevista</b>	
Entrevistador	E
Entrevistado	
Pausa prolongada	...
Pausa breve	,
Elevación tono de voz	¡
Conceptos propios	< >
Modismo	''
Intervención de un par	(--)
Intervención entrevistador	( )

## **Modelo de Pauta de entrevistas semi estructuradas**

Las entrevistas se estructurarán en tres secciones.

### **Preguntas de aspectos generales:**

- Nombre
- Sexo
- Edad
- Curso
- País de origen
- Tiempo de estadía en Chile
- Tiempo en el colegio
- ¿Con quienes vives?
- ¿Comuna en la que vives?
- Nombre y características del lugar de origen
- Motivos del viaje y de la inmigración
- ¿En que se vinieron?

### **1° eje: Territorio y migración:**

- ¿Qué es territorio para ti?
- ¿Te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio por otras personas de la comunidad escolar?
- ¿Los espacios que te identifican del colegio se componen solo por personas de tu nacionalidad? ¿Por qué?
- ¿Qué espacios del colegio te gustan, te identifican?
- ¿Qué diferencias encuentras entre tu colegio de tu país de origen con el de Chile?
- 

### **2° eje: Joven y migración:**

- ¿Qué es ser migrante para ti?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en la escuela?
- ¿Cómo te ha afectado ser joven y mujer en tu día a día desde que llegaste a Chile?

## Entrevistas semiestructuradas.

### Transcripciones y tabulaciones

Entrevistas Tabuladas por Institución  
REAR

<b>Entrevista (E1)</b>	
Ficha de Trabajo	Muestra N° E1. REAR
Antecedentes	
Nombre	Wishmana Privert
Edad	15
Residencia	Conchalí
Curso	1º medio
Establecimiento	Rosa Esther Alessandri Rodríguez

<b>Transcripción Entrevista</b>			
Entrevistador	E		
Entrevistado	W		
Pausa prolongada	...		
Pausa breve	,		
Elevación tono de voz	¡		
Conceptos propios	< >		
Modismo	"		
Intervención de un par	(--)		
Intervención entrevistador			( )

Nº	Entrevista.	Unidades.
E1.REAR.1	E: ¿Nombre?	
E1.REAR.2	W: Wishmana	
E1.REAR.3	E: eee ¿Sexo?... femenino	
E1.REAR.4	W: (duda) Femenino	
E1.REAR.5	E: ¿Edad?	
E1.REAR.6	W: Quince años	
E1.REAR.7	E: ¿Curso?	
E1.REAR.8	W: Primero C	
E1.REAR.9	<b>E: ¿País de origen?</b>	
E1.REAR.10	W: Haití	
E1.REAR.11	<b>E: ¿Tiempo de estadía en Chile</b>	1 año 4 meses
E1.REAR.12	W: Hace un año cuatro meses	
E1.REAR.13	<b>E: ¿Tiempo que llevas en el colegio?</b>	3 meses
E1.REAR.14	W: ...no se	
E1.REAR.15	E: Desde Marzo... Abril, Mayo, Junio	
E1.REAR.16	W: Tres	
E1.REAR.17	E: No mayo, dos, "llevei" como dos tres meses	
E1.REAR.18	<b>E: ¿Con quienes vives?</b>	Papá, tías, tíos y prima
E1.REAR.19	W: ¿Con quién vivo?	
E1.REAR.20	E: Si	
E1.REAR.21	W: Con mi papá, mis tías, mis tíos y mi prima	
E1.REAR.22	<b>E: ¿Y comuna en la que vives?</b>	Conchalí
E1.REAR.23	W: Conchalí	
E1.REAR.24	<b>E: eee ¿Cómo se llamaba el lugar de dónde vienes? tú vienes de Haití ¿de adonde vienes tú de una ciudad de un pueblo? ¿De adonde venias, en Haití?</b>	Capital del país, urbano
E1.REAR.25	W: ¿En Haití?	
E1.REAR.26	E: Si	
E1.REAR.27	W: Pau Prencipe	
E1.REAR.28	E: Puerto Príncipe aaa ¿Tú vives en la ciudad?	
E1.REAR.29	W: Si	
E1.REAR.30	E: ¿Y vivías como en una comuna de la ciudad como por ejemplo acá Conchalí?	
E1.REAR.31	W: Si	
E1.REAR.32	E: ¿Cómo se llamaba?	
E1.REAR.33	W: Se llama mmm...	
E1.REAR.34	E: Como el barrio ¿se entiende? ¿Cómo se llamaba? ¿No te acuerdas?	
E1.REAR.35	W: No me acuerdo	
E1.REAR.36	E: ¿Y era, y era parecido a acá?	
E1.REAR.37	W: ¿Cómo qué?	
E1.REAR.38	E: Donde tu vivías ¿Cómo era? ¿Era ciudad, era un pueblo? ¿Era alejado?... ¿estaba cercano de la ciudad? pero entonces vivías en el mismo Puerto Príncipe	
E1.REAR.39	W: Si	

E1.REAR.40	<b>E: emmm ¿Por qué tu o tus padres llegaron a Chile?</b>	Motivos más personales que funcionales
E1.REAR.41	W: ¿Yo y mis padres?	
E1.REAR.42	E: Porque tu llegaste, o sea porque tus papás llegaron a Chile esa es la primera pregunta	
E1.REAR.43	W: No se	
E1.REAR.44	E: Tuvieron que venirse ¿y tú?	
E1.REAR.45	W: ...Porque vengo acá le dijiste a mi mamá que extrañaba a mi papa y me traigo acá en Chile	
E1.REAR.46	E: Y se vinieron	
E1.REAR.47	W: Si	
E1.REAR.48	<b>E: ¿Y cómo se, como te viniste para acá, en avión, en bus?</b>	Viaje de <i>paso</i> , mero proceso
E1.REAR.49	W: En avión	
E1.REAR.50	E: ¿Hasta santiago o hasta otro lugar?	
E1.REAR.51	W: Hasta Haití a Colombí	
E1.REAR.52	E: ¿Colombia? ¿Y después?	
E1.REAR.53	W: Y después hasta Colombia a Chile	
E1.REAR.54	E: ¿Y ahí en bus o en auto, de Colombia a Chile?	
E1.REAR.55	W: En avión	
E1.REAR.56	E: Todo en avión, pero fue un largo viaje (ríe)	
E1.REAR.57	W: Si	
E1.REAR.58	E: Se demoran como tres días	
E1.REAR.59	<b>E: Primero ¿Que es territorio para tí? ¿Te acuerdas que lo vimos en clases?</b>	--
E1.REAR.60	W: ¿Qué es territorio?	
E1.REAR.61	E: Ya, territorio es mmm... una parte, un espacio, una parte donde se ven relaciones de poder a que me refiero con relaciones de poder, es donde un espacio está determinado por ejemplo como yo lo explicaba en clases, el estado determina un pedazo de tierra, ese pedazo de tierra es de alguien entonces eso es territorio, pero tú por ejemplo si te pregunto ¿Qué es territorio? ¿Tú que piensas que podría ser? ¿Qué te imaginas?	
E1.REAR.62	W: ... no se	
E1.REAR.63	<b>E: ya emmm ¿Te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio por otras personas de la comunidad escolar? ya te pregunto, si tú te has sentido, ¿Sabes lo que significa excluido?</b>	
E1.REAR.64	W: (niega con la cabeza)	
E1.REAR.65	E: Ya excluido es cuando tú te sientes aparte como que te dejan, por ejemplo hay un grupo y te dejan ahí aparte ¿y tú te has sentido así, aparte dentro de los espacios del colegio dentro del colegio, no solo en la sala sino como lo pregunto, por otras personas de la comunidad escolar? quienes son, los estudiantes, profesores y administrativos ¿Te has sentido alguna vez aparte en el colegio?	

E1.REAR.66	W: Si	Exclusión repentina Exclusión selectiva negativa/ positiva
E1.REAR.67	E: ¿Por qué? ¿Y cómo? esto no lo va a leer nadie solo mi "profe" y nadie del colegio, no te preocupes yo no le voy a decir no voy a contar	
E1.REAR.68	W: Con las chiquillas me paso eso	
E1.REAR.69	E: ¿Por qué?	
E1.REAR.70	W: Estaba aquí, como un grupo	
E1.REAR.71	E: ¿Del curso?	
E1.REAR.72	W: No	
E1.REAR.73	E: ¿De otro curso?	
E1.REAR.74	W: Si del curso	
E1.REAR.75	E: aaa del curso ya	
E1.REAR.76	W: Y me dejan sola y se fue "pa" otro lado	
E1.REAR.77	E: ¿Todas las chiquillas?	
E1.REAR.78	W: Si	
E1.REAR.79	E: ¿Y porque?	
E1.REAR.80	W: No se	
E1.REAR.81	E: ¿Y pasa siempre?	
E1.REAR.82	W: Si siempre	
E1.REAR.83	E: ¿Y por qué sientes que pasa eso?	
E1.REAR.84	W: ... Es que hay una chica en la sala que es muy hipócrita	
E1.REAR.85	E: ¿Quién?	
E1.REAR.86	W: La Nisse	
E1.REAR.87	E: Ya	
E1.REAR.88	W: Antes estaba conmigo y después no quiere verme	
E1.REAR.89	E: ¿Y porque?	
E1.REAR.90	W: No sé, no le hice nada, no se	
E1.REAR.91	E: ¿Y no te ha dicho por qué?	
E1.REAR.92	W: (Niega con la cabeza)	
E1.REAR.93	E: ¿Y lo has sentido con otras personas del colegio, esa misma sensación?	
E1.REAR.94	W: Si	
E1.REAR.95	E: ¿Con quién?	
E1.REAR.96	W: Con la, una chica que estaba en la sala, con la Conny	
E1.REAR.97	E: ¿Saldias?	
E1.REAR.98	W: Si	
E1.REAR.99	E: ¿Y porque?	
E1.REAR.100	W: Porque ella me cae bien, es mí...	
E1.REAR.101	E: ¿Pero ella no te ha dejado aparte? ¿aaa con ella bien?	
E1.REAR.102	W: Si, y con la Verónica y la Kathy	
E1.REAR.103	E: ¿aaa con ellas bien?	
E1.REAR.104	E: (asiente con la cabeza)	
E1.REAR.105	E: ¿Y con algún profesor? ¿Con alguien más del colegio no? ¿Solo con las compañeras del curso? ¿Con el primero b?	

E1.REAR.106	W: eee ¿El primero b?	
E1.REAR.107	E: mmm que la otra vez me pusiste ahí que... no te gustaba ese curso	
E1.REAR.108	W: Nadie, no me cae bien este curso	
E1.REAR.109	E: ¿Por qué?	
E1.REAR.110	W: Porque todas me caen bien, me tratan bien todas son mis amigas	
E1.REAR.111	E: ¿El primero b?	
E1.REAR.112	W: (asiente con la cabeza) Si	
E1.REAR.113	<b>E: ¿Los espacios que te identifican del colegio se componen solo por personas de tu nacionalidad? ¿Por qué?</b>	--
E1.REAR.114	W: ¿Cómo?	
E1.REAR.115	E: Los espacios que ti te gustan en el colegio, que te identifican, te "acordai" que lo vimos con el mapa eee eso, en esos espacios, ¿solo se componen con personas de tu nacionalidad o hay personas de otros países?	
E1.REAR.116	W: ... mmm no se	
E1.REAR.117	<b>E: Por ejemplo ¿Que espacios del colegio te gustan, te identifican? ¿Te acuerdas que nosotros lo vimos, cuáles eran?</b>	Nuevamente, lugar de agrado la <i>sala negra</i> , espacio de convergencia
E1.REAR.118	W: ... mmm...	
E1.REAR.119	E: El casino, la sala negra	
E1.REAR.120	W: La sala negra	
E1.REAR.121	E: Ya ¿Ahí hay algún, con esas personas son personas de diferentes países, no son necesariamente de Haití?	
E1.REAR.122	W: mmm... (niega con la cabeza)	
E1.REAR.123	E: ¿Y te gusta estar con otras personas de otros países?	
E1.REAR.124	W: Si	
E1.REAR.125	<b>E: ¿Qué diferencias encuentras entre tu colegio de tu país de origen con el de Chile?</b>	
E1.REAR.126	W: ... ¿Qué diferencias encontra...	
E1.REAR.127	E: Cuales son las cosas que tu viste, que son distintas con el colegio de Haití y con el colegio de acá, con acá el REAR	Contraste en la calidad educativa, énfasis en el método punitivo/ educativo haitiano
E1.REAR.128	W: En el colegio de Haití es muy diferente porque los profesores los tratan a los niños muy mal, muchas... cosas hacen	
E1.REAR.129	E: ¿Muchas cosas? ya ¿Los humillan? ¿Los tratan mal?	
E1.REAR.130	W: Si, y los pegan también	
E1.REAR.131	E: ¿Les pegan?	
E1.REAR.132	W: (asiente con la cabeza)	
E1.REAR.133	E: ¿Por qué?	
E1.REAR.134	W: Si te da una página, una página del libro a leer y no lo leer y después cuando viene ellos al colegio y	

	dijiste venga "pa'aca"	
E1.REAR.135	E: Si (asiente con la cabeza)	
E1.REAR.136	W: Por ejemplo tú dijiste eee ¿Qué es territorio para ti?	
E1.REAR.137	E: Si	
E1.REAR.138	W: Y yo dijiste no lo sé y...	
E1.REAR.139	E: Y te lo volví a explicar	
E1.REAR.140	W: Si	
E1.REAR.141	E: Ellos no hacen eso	
E1.REAR.142	W: Y después le dijiste párate "pa'acá" y después te pego, fuerte	
E1.REAR.143	E: Ellos no dejan que ustedes se equivoquen como por ejemplo nosotros sí, si es necesario explicarte muchas veces ¿o no?	
E1.REAR.144	W: Si	
E1.REAR.145	E: Eso no pasa aquí ¿y acá?	
E1.REAR.146	W: ¿Acá?	
E1.REAR.147	E: ¿mmm acá cómo es?	
E1.REAR.148	W: ...	
E1.REAR.149	E: Dímelo si no te gusta	
E1.REAR.150	W: ¿En el colegio?	
E1.REAR.151	E: Si	
E1.REAR.152	W: Si me gusta	
E1.REAR.153	E: ¿Si? ¿Y qué otras diferencias encuentras entre este colegio y el de Haití?	
E1.REAR.154	W: Es muy diferente	
E1.REAR.155	E: ¿Qué otras diferencias?	
E1.REAR.156	W: Es que cuando trabajan los profesores lo explican muchas veces pero allá en Haití no explican muchas veces, como dos veces tres veces	
E1.REAR.157	E: Muy pocas veces	
E1.REAR.158	<b>E: Y ¿Qué es ser migrante para ti, te acuerdas que lo explique ayer?</b>	--
E1.REAR.159	W: ¿Migrante?	
E1.REAR.160	E: Migrante ¿Te acuerdas que lo explique ayer? ya, ser migrante es una persona que tiene que ir a otro país por razones de trabajo, de educación porque va a buscar mejoras, entonces eso es ser migrante ¿Tu qué piensas con ser migrante, tu consideras que eres migrante, porque?	
E1.REAR.161	W: ...	
E1.REAR.162	<b>E: Ya pasemos a la otra ¿Cuál ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en la escuela?</b> Porque yo te explique lo que es ser migrante ¿Cuál ha sido tu experiencia de ser migrante y joven acá en la escuela? De venir de otro lugar ¿Cuál ha sido tu experiencia?	
E1.REAR.163	W: ¿Qué es joven?	
E1.REAR.164	E: Joven es una persona que, se considera a la	

	<p>persona que tiene entre doce a dieciocho años y que vive otras cosas, está experimentando nuevas cosas, no es un niño tampoco es viejo, es una persona que está conociendo y viviendo nuevas cosas, entonces ¿Cuál ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en la escuela?</p>	
E1.REAR.165	W: ... joven...	
E1.REAR.166	<b>E: Ya pasemos a la otra ¿Cómo te ha afectado ser joven y mujer en tu día a día desde que llegaste a Chile?</b>	Aceptable inclusión social
E1.REAR.167	W: ¿Mujer?...	
E1.REAR.168	E: ¿Te has sentido discriminada? ¿Por qué? no solo en la escuela sino en Chile, por ser migrante o que te miren de otra forma	
E1.REAR.169	W: ...no tengo ideas	
E1.REAR.170	E: ¿Nunca te has sentido discriminada?	
E1.REAR.171	W: mmm ... no	

Entrevistas Tabuladas por Institución  
REAR

<b>Entrevista (E2)</b>	
Ficha de Trabajo	Muestra N° E2. REAR.
Antecedentes	
Nombre:	Valentina Feobesone
Edad:	15
Nacionalidad:	Venezuela
Residencia:	Independencia
Curso:	1º medio
Establecimiento	Rosa Ester Alessandri Rodríguez

<b>Transcripción Entrevista</b>	
Entrevistador	E
Entrevistado	V
Pausa prolongada	...
Pausa breve	,
Elevación tono de voz	¡
Conceptos propios	< >
Modismo	''
Intervención de un par	(--)
Intervención entrevistador	( )

Nº	Entrevista	Unidades
E2.REAR.1	E: ¿Nombre de la estudiante?	
E2.REAR.2	V: Valentina	
E2.REAR.3	E: ¿Sexo?	
E3.REAR.4	V: Femenino	
E2.REAR.5	E: ¿Edad?	
E2.REAR.6	V: Quince años... recién cumplidos	
E2.REAR.7	E: ¿Curso?	
E2.REAR.8	V: Primero medio c	
E2.REAR.9	<b>E: ¿País de origen?</b>	
E2.REAR.10	V: Venezuela	
E2.REAR.11	<b>E: ¿Tiempo de estadía en Chile?... ¿Cuánto llevas acá?</b>	5 meses
E2.REAR.12	V: mmm desde Diciembre, que llegue aquí	
E2.REAR.13	<b>E: ¿Tiempo que llevas en el colegio?</b>	3 meses
E2.REAR.14	V: eee... desde Marzo... tres meses	
E2.REAR.15	E: Mas o menos eee que todas llevan lo mismo son todas nuevas	
E2.REAR.16	<b>E: e ¿con quienes vives?</b>	Papá, Mamá, hermana y tío
E2.REAR.17	V: Con mi papá, un tío, mi mamá y mi hermana... Mi papá y mi tío llegaron antes como en mayo	
E2.REAR.18	<b>E: ¿Comuna en la que vives?</b>	Independencia
E2.REAR.19	V: eee Hipódromo de Chile, Independencia	
E2.REAR.20	<b>E: aaa cerquita de aquí</b>	
E2.REAR.21	V: sí a unos paso	
E2.REAR.22	<b>E: ¿Cómo se llama el lugar de dónde vienes?</b>	
E2.REAR.23	V: Los Teques, ahí es donde vivíamos e íbamos a la escuela, pero mi familia vive en Caracas	Espacio urbano, ciudad Los Teques y Caracas
E2.REAR.24	E: ¿Dónde es Los Teques?	
E2.REAR.25	V: Cerca, como cuarenta y cinco minutos muy cerquita	
E2.REAR.26	E: ¿Es ciudad los Teques o es como un pueblito?	
E2.REAR.27	V: Es una ciudad, como acá, pero hay muchos árboles y cerros... Sigue estando muy cerquita de Caracas... Teníamos una casa en los Teques y Caracas, con mi mamá y mi hermana vivíamos en los Teques en la semana y el fin de semana íbamos a Caracas a ver a mi papá que trabajaba allá	
E2.REAR.28	E: Entiendo	
E2.REAR.29	<b>E: ¿Por qué tú o tus padres llegaron a Chile?</b>	Necesidad laboral y estudiantil
E2.REAR.30	V: Porque mi Papá no tenía trabajo y se vino con un tío a Chile antes, como en mayo y después nos vinimos nosotras en diciembre, porque él nos quería tener una casa y que termináramos el colegio allá... Pero allá está muy mala la cosa es difícil y complicado	Coyuntura política
E2.REAR.31	<b>E: ¿Y cómo se vinieron?</b>	Entusiasmo por el fin
E2.REAR.32	V: Nos vinimos en avión, directo Caracas a	Miedo por el <i>medio</i>

	Santiago... Yo estaba entusiasmada tenía ganas de conocer Santiago... pero me dio un poco de miedo ese avión yo pensé que se iba a caer (ríe)	
E2.REAR.33	<b>E: ¿Qué es territorio para ti?</b>	Idea más relacionada con lugar
E2.REAR.34	V: Territorio para mí es un lugar que es tuyo, por ejemplo, tu pieza puede ser un territorio, porque es donde me siento cómoda, pero a veces va a ver gente que va a querer estar y yo no quiero... Es el lugar donde estoy que hago cosas en él.	Espacio privado, hermético.
E2.REAR.35	<b>E: Si está bien Vale ¿Te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio por otras personas de la comunidad escolar? Estudiantes, profesores o administrativos</b>	Perfecta inclusión social
E2.REAR.36	V: No... jamás... aquí son todos lindos, bellos, preocupados... yo estaba muy nerviosa el primer día sabes... pero cuando llegue aquí todo eran simpático, me integraron enseguida al curso, ya tengo amigas, las chicas me han acogido	
E2.REAR.37	<b>E: ¿Los espacios de agrado se componen solo por personas de tu nacionalidad, por qué?</b>	No hay tendencia a la guetización. Espacio comunitario
E2.REAR.38	V: No, porque la gran mayoría son nacidas en aquí en Chile, entonces no conozco que haya otra venezolana en colegio, además de mi hermana (ríe)... ella es chiquita entonces no estoy con ella en el colegio, si no con mis amigas que son chilenas y todas bellas...	
E2.REAR.39	<b>E: Buena, ¿Qué diferencias encuentras entre tu colegio de tu país de origen con el de Chile?</b>	Contraste en los espacios de recreación del colegio.
E2.REAR.40	V: En el colegio que estaba en Los Teques, era privado y grande, estaba abierto... cuando íbamos al patio veíamos los árboles, eso me gustaba mucho, porque además estaban todos mis amigos... pero en ese colegio los profesores no se preocupaban tanto como acá... en este colegio me gusta estar, pero me siento incomoda porque no estoy en mi país estoy lejos de la gente que quiero	Contraste de la calidad educativa
E2.REAR.41	<b>E: ¿Qué es ser migrante para ti?</b>	Noción emocional del migrante.
E2.REAR.42	V: Es viajar de lugar donde naciste, donde están todos los que quiero y amo, pero te tienes que venir a otro lugar... yo al principio estaba muy emocionado con Santiago veía muchas fotos y quería venirme, pero realmente era porque allá la cosa esta muy mala... no hay comida, no hay nada Maduro dejo todo malo... Por ejemplo ayer estuve de cumpleaños y sabes que allá existe la costumbre de celebrar los quince, siempre con mi papá practicábamos el Vals, y no es que me importe la fiesta... pero no sabes lo que es que tu familia este lejos que no estén los que uno quiere desde el corazón o que el cualquier momento	Ausencia.  Conciencia de la coyuntura política y social del motivo migratorio.

	pueden matar a cualquiera de tu familia y nosotros tenemos que irnos...	
E2.REAR.43	<b>E: Buena... entiendo, ya ¿Cuál ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en la escuela?</b>	Miedo inicial a lo desconocido en la escuela
E2.REAR.44	V: Al principio tenía miedo de venir a la escuela, antes yo estaba con hombres en Los Teques... cuando me dijeron que era de puras mujeres pensé que iba a ser pesadas, que me iban a ver en menos o que me diría algo, pero no fue así todas me acogieron, puros profes bellos (ríe), las chicas son todas simpáticas, ayer fueron un par para mi casa y comimos <arepitas>... estaban deliciosas extrañó la comida también y el calor... aquí hace mucho frío...	Temor inicial por la falta de un otro masculino en la escuela
E2.REAR.45	<b>E: ¿Y cómo te ha afectado ser joven y mujer en tu día a día desde que llegaste a Chile? relátanos tu experiencia, que es distinto ser joven, mujer o si alguna vez te han gritado algo...</b>	Acoso callejero transversal Percepción de micro machismo
E2.REAR.46	V: Por ser migrante creo que no, pero si por ser mujer, siempre cuando estoy en la calle, que te ven de otra forma... eso no es muy diferente a los Teques, allá a veces también te miraban como a mí no me gustaba... Por eso creo que me gusta que el colegio sean puras mujeres.	
E2.REAR.47	<b>E: ¿Te has sentido discriminada por ser migrante en tu estadía en Chile? ¿Por qué? y ¿Cómo?</b>	Aceptable inclusión social. Habilidad de comprensión (discriminación = curiosidad)
E2.REAR.48	V: En realidad no, porque no he sentido que alguien sea pesado conmigo por dónde vengo, si muchas veces me preguntan por Chávez o Maduro o como es la situación allá... pero eso no es discriminación es curiosidad de la gente	
E2.REAR.49	<b>E: Gracias vale por tu entrevista y por aportar</b>	
E2.REAR.50	V: Gracias a usted profe, si podemos ayudarla no tengo problema en hacerlo, ojala se saque un siete (risas)	

Entrevistas Tabuladas por Institución  
REAR

<b>Entrevista (E3)</b>	
Ficha de Trabajo	Muestra N° E3. REAR
Antecedentes	
Nombre	Isabella Posso
Edad	14
Nacionalidad	Colombia
Residencia	Huechuraba
Curso	1º medio
Establecimiento	Rosa Esther Alessandri Rodríguez

<b>Transcripción Entrevista</b>	
Entrevistador	E
Entrevistado	I
Pausa prolongada	...
Pausa breve	,
Elevación tono de voz	¡
Conceptos propios	< >
Modismo	''
Intervención de un par	(--)
Intervención entrevistador	( )

Nº	Entrevista	Unidades
E3.REAR.1	E: ¿Nombre de la estudiante? ... el tuyo	
E3.REAR.2	I: Isabella	
E3.REAR.3	E: ¿Sexo?	
E3.REAR.4	I: Femenino	
E3.REAR.5	E: ¿Edad?	
E3.REAR.6	I: Catorce años	
E3.REAR.7	E: ¿Curso?	
E3.REAR.8	I: Primero medio c	
E3.REAR.9	<b>E: ¿País de origen?</b>	
E3.REAR.10	I: Colombia	
E3.REAR.11	<b>E: ¿Tiempo de estadía en Chile?... ¿Cuánto llevas acá?</b>	3 años y medio
E3.REAR.12	I: ... tres años y cuatro meses y medio	
E3.REAR.13	<b>E: ¿Tiempo que llevas en el colegio?</b>	3 meses
E3.REAR.14	I: eee ¿Cuánto?	
E3.REAR.15	E: Cuanto de acá en el colegio	
E3.REAR.16	I: emmm unos tres meses	
E3.REAR.17	E: No "po" acá en el colegio	
E3.REAR.18	I: ¿Entramos en Mayo cierto?	
E3.REAR.19	E: No "po" en marzo, el seis de Marzo	
E3.REAR.20	I: El seis de Marzo, bueno desde ahí hasta acá ¿Cuánto es?	
E3.REAR.21	E: Son como tres meses	
E3.REAR.22	I: Tres meses	
E3.REAR.23	E: Mas o menos eee que todas llevan lo mismo son todas nuevas	
E3.REAR.24	<b>E: emmm ¿con quienes vives?</b>	Mamá y Papá
E3.REAR.25	I: Vivo con mi mamá y mi papá y yo	
E3.REAR.26	E: Los tres	
E3.REAR.27	I: Si	
E3.REAR.28	<b>E: ¿Comuna en la que vives?</b>	
E3.REAR.29	I: ...	
E3.REAR.30	E: ¿En qué comuna vives acá	
E3.REAR.31	I: eee Huechuraba	
E3.REAR.32	<b>E: ¿Cómo se llama el lugar de dónde vienes?</b>	Lugar de origen: Urbano
E3.REAR.33	I: eee Armenia, Armenia Colombia	
E3.REAR.34	E: ¿Cerca de Bogotá?	
E3.REAR.35	I: Como a unas tres horas de Bogotá	
E3.REAR.36	E: ¿Y es como más rural o mas ciudad?	
E3.REAR.37	I: Mas ciudad, hay poquitas zonas rurales pero más ciudad	
E3.REAR.38	E: Pero cerca de la ciudad principal	
E3.REAR.39	I: No la ciudad queda súper lejos	
E3.REAR.40	<b>E: ¿Por qué tu o tus padres llegaron a Chile?</b>	Énfasis en necesidades laborales
E3.REAR.41	I: Bueno principalmente mi papá por trabajo. Después que él se vino como un año después cuando ya se pudo mantener y se consiguió todas	

	las cositas nos vinimos nosotras detrás de el	
E3.REAR.42	<b>E: ¿Y cómo se vinieron?</b>	Expectativas por el objetivo del viaje más que con el mismo viaje  Temor
E3.REAR.43	I: Nos vinimos por avión	
E3.REAR.44	E: ¿Y de Bogotá directo a Santiago?	
E3.REAR.45	I: eee fue, nos fuimos de Armenia a la capital, de la capital a abordar el avioncito	
E3.REAR.46	E: Ya... el avioncito (ríe)	
E3.REAR.47	I: Y eso, y después vinimos acá... y sea yo me impresione cuando vi. O sea, había viajado en avión, pero no me acordaba entonces fue como: el avión se va a caer. Pero igual sentía un poquito de miedo, pero cuando llegue ahí pasó, yo como: aquí vive mi "papi". Y no súper feliz muy contenta	
E3.REAR.48	E: ¿Y además no lo veías hace un año?	
E3.REAR.49	I: ¿mmm?	
E3.REAR.50	E: ¿No lo veías hace un año a tu papá?	
E3.REAR.51	I: No, no lo veía	
E3.REAR.52	E: O sea él se había ido antes que ustedes	
E3.REAR.53	I: Si	
E3.REAR.54	E: "Estabai" sola con tu mamá	
E3.REAR.55	I: Si, estábamos solitas, o sea con toda la familia allá viviendo con la tía porque no nos podemos quedar solas, porque la otra casa la tenía mi abuelo entonces tuvimos que irnos para donde la, donde mi tía, allá vivimos ese año, o sea con la familia de el	
E3.REAR.56	E: ¿Pero en Chile o en Colombia?	
E3.REAR.57	I: En Colombia, antes de venirnos	
E3.REAR.58	E: ¿Y en Chile después se vinieron al tiro donde tu papá?	
E3.REAR.59	I: Si, nos fue a buscar al aeropuerto.	
E3.REAR.60	<b>E: ¿Qué es territorio para ti?</b>	
E3.REAR.61	I: Territorio para mí es como... como un pedazo de tierra o de un sector de lugar para alguien ya sea con viviendas o sin viviendas, producción...	
E3.REAR.62	<b>E: si este bien ¿te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio por otras personas de la comunidad escolar? Estudiantes, profesores o administrativos</b>	Lugar de agrado, red de apoyo  Necesidad del otro para validarse
E3.REAR.63	I: ¿Aquí cierto?	Espacio de convergencia de género
E3.REAR.64	E: Aquí o en el otro colegio, puedes contar cualquiera de las dos experiencias	Necesidad de un orden <i>familiar</i> : la necesidad de convivir con hombres por costumbre impuesta y no por una necesidad de atracción o sexual: Construcción de un espacio con rasgos conocidos
E3.REAR.65	I: Bueno eee aquí todo súper bien todas me caen súper bien me parecen muy simpáticas como que te ayudan aunque nunca hubieras hablado con ellas y son súper buena gente que eran como súper lindas contigo y en el otro colegio o sea yo nunca había estado en un colegio de mujeres entonces fue raro entrar, parecía una pulga en un cosito gigante y para	Rechazo a la segregación y a la

	<p>mí fue raro porque yo siempre estuve así con hombres pero me contaron que allá habían hombres había otro colegio de hombres y yo di la idea: ¿Porque no los juntan? Para que no sea tan raro. Pero no pensaba que me iba a tocar más duro y no, me toco súper bien no me lo tome tan... tan horrible como pensé que era, pero bien y, y en otro colegio eee ¿Le doy el nombre?</p>	dependencia, somatización de la presión: relato de las dos amigas
E3.REAR.66	E: Si como tú quieras	
E3.REAR.67	I: El Ernesto Yáñez rivera que queda en, en Valle Verde	
E3.REAR.68	E: ¿En Huechuraba?	
E3.REAR.69	I: Si, por los Paiquenes	
E3.REAR.70	E: Ya	
E3.REAR.71	<p>I: eee, en ese colegio yo llegue en sexto, el primer año y yo llegue y fue como igual, uno siempre va conociendo a nueva gente, entonces yo llegue y yo no busco socializar, a mí, me buscan y no súper lindo, todos los hombres y había una niñita, esa niñita al principio eee yo, yo me hice muy amiga de ella porque fue la primera que me hablo pero después vino otra que me hablo y me hice amiga de las dos pero eee la primera que me hablo emmm empezó como a pedirme la plata para que yo le gastara cosas o sea comprar emmm a veces me quitaba la colación, a veces no se era como muy ¿muy dominante? Y entonces la otra me decía que no me juntara con ella y yo no le hacía caso hasta un punto en que me hicieron elegir porque ellas se pelearon por mi culpa y yo me sentía mal entonces yo no quería elegir entre ellas dos, entonces llegue un día llorando a la escuela y me llevaron a enfermería y todo y me tranquilice y después le explique y todo y de ahí bajo la segunda y me hablo y, y me dijo no sé yo quiero que seas su amiga porque veo que pasas mucho con ella igual, está bien que sean amiga pero igual tampoco puede como utilizarte de esa forma y ahí me di cuenta que sí que tenía razón, entonces deje o sea me aleje un poco de ella.</p>	
E3.REAR.72	<b>E: ¿Los espacios de agrado se componen solo por personas de tu nacionalidad, por qué?</b>	Percepción de un espacio comunitario
E3.REAR.73	<p>I: No, o sea yo con chilenas con de otro país, morenitas con todo tipo de características yo me llevo súper bien con todos porque a mi han enseñado igual yo pienso igual porque no hay que juzgar a alguien solo por como se ve físicamente o por su forma de ser, hay que aprender a conocerla, aprender su historia por lo que ha pasado para poder entenderla ver qué cosas tienen en común ver</p>	<p>Ausencia de prejuicios</p> <p>Interés por conocer al otro</p>

	si se pueden llevar bien	
E3.REAR.74	<b>E: “Bacan”... ¿Qué diferencias encuentras entre tu colegio de tu país de origen con el de Chile?</b>	Contraste y preferencia en torno al tema asistencial de los colegios en Colombia y Chile
E3.REAR.75	I: mmm diferencias bueno aquí, o sea yo me vine también porque aquí tiene más privilegios porque en el colegio por ejemplo no había almuerzo, no había biblioteca	Contraste en cuanto a la calidad de la docencia
E3.REAR.76	E: ¿Pero en el colegio de Colombia?	
E3.REAR.77	I: Si, si de Colombia eee uno tenía que llevar el almuerzo porque era privado entonces tu llevabas el almuerzo. Allá no explicaban o sea una vez entendiste y si no pues bien de mala, ¡apréndetelo! Estudia...	Lugares de agrado cumple con un sentido de <i>fuga</i> y <i>desconexión</i> de la <i>lógica escolar</i>
E3.REAR.78	(Interrupción de la entrevista: otra profesora le pregunta a la entrevistada por unos trabajos pendientes) (--)	Falta de espacios abiertos en el colegio
E3.REAR.79	E: Ya seguimos entonces, la diferencias entre tu colegio del país de origen y el de Chile	Preferencia por espacios horizontales en contraste con los espacios verticales
E3.REAR.80	I: Bueno todo eso y que yo encuentro como que no había sala de música no había lugares tan desestresantes o sea por ejemplo acá si a veces yo me siento aburrida o triste me voy para la sala negra y no se pongo música o veo como bailan o voy para la biblioteca o simplemente voy para el gimnasio y me siento y como que me siento más a gusto aquí que allá ¿me entiende? Aunque allá tenía mis amigos de la infancia porque allá estuve de Pre Kinder hasta quinto... y aquí, aquí o sea allá había más patio había como uno gigante afuera de tierra no de cemento de tierra otro de tierra otro de cemento y otro de cemento, habían dos de cemento y dos de tierra entonces era como tipo más pero no era tan grande, estoy acostumbrada así de un piso pero no me parece lindo conocer más experiencias, conocer más culturas, más gente	
E3.REAR.81	<b>E: ¿Qué es ser migrante para ti?</b>	Existencia de una identidad migrante híbrida
E3.REAR.82	I: Que es ser migrante emmm es como prácticamente emmm haber, haberse criado en un país, crecido en su país y después por problemas no se laborales, familiares por cualquier problema eee o necesidad de trabajo prácticamente de los padres uno se, viaja a otro país igual es súper lindo para conocer otras culturas, otros, o sea mmm otra forma de ser, forma de hablar y todo eso sus costumbres y la verdad yo no me siento tan migrante, o sea como que yo sé que vengo de otro país pero aquí también siento que forma parte de mi por tanto tiempo que he estado, también me siento identificada con este país	Deconstrucción de la idea de migrante  Despeje de los rasgos más característicos del ser migrante. Identificación el lugar.
E3.REAR.83	<b>E: Buena “bacán”, ya ¿Cuál ha sido tu</b>	

	<b>experiencia de ser joven y migrante en la escuela? En general no solamente aquí sino también tu experiencia en el otro colegio</b>	Reconocimiento de una tercera identidad (chilombiana)
E3.REAR.84	I: A ya	
E3.REAR.85	E: ¿Te has sentido como distinta quizás por ser joven y migrante a la vez?	Fácil adaptación y apropiación de nuevos rasgos producto de las dinámicas continuas de cambio
E3.REAR.86	I: No, no me he sentido distinta, no, eee no me discriminaron, de hecho si me mostraron la palabra <chilombiano> y mi me gusto me encanto (ríe) y yo soy <chilombiana> y no me, no me han pasado nada me siento súper cómoda emmm cualquier colegio, de hecho mi familia dice que me he adaptado muy bien porque igual yo estoy acostumbrada a cambiarme de colegio porque de chiquita me han cambiado unas ocho veces	
E3.REAR.87	E: Muchas	
E3.REAR.88	I: Si, entonces estoy acostumbrada a adecuarme bien conocer nueva gente	
E3.REAR.89	<b>E: ¿Y cómo te ha afectado ser joven y mujer en tu día a día desde que llegaste a Chile? relátnos tu experiencia, que es distinto ser joven, mujer no se te has sentido alguna vez...</b>	Inclusión social aceptable
E3.REAR.90	I: ¿Discriminación? No, súper normal	Tendencia al dialogo, producto de la falta de temor al otro por el hecho de los continuos cambios
E3.REAR.91	E: Todo bien	
E3.REAR.92	I: Súper bien	
E3.REAR.93	E: Es que en verdad es cómo lo mismo “po”, como es que...	
E3.REAR.94	I: No de hecho me siento muy cómoda, aquí como me tratan en cualquier lugar, y si me tratan mal yo, yo no voy a responder así como con mal palabras porque yo se me defender con palabras coherentes, que tengan sentido, no, no tengo necesidad de tratar mal a alguien y menos, y menos no me han hecho nada	

Entrevistas Tabuladas por Institución  
REAR

<b>Entrevista (E4)</b>	
Ficha de Trabajo	Muestra N° E4. REAR
Antecedentes	
Nombre	Katherine Feliciado
Edad	14
Nacionalidad	República Dominicana
Residencia	Independencia
Curso	1º medio
Establecimiento	Rosa Esther Alessandri Rodríguez

<b>Transcripción Entrevista</b>	
Entrevistador	E
Entrevistado	K
Pausa prolongada	...
Pausa breve	,
Elevación tono de voz	¡
Conceptos propios	< >
Modismo	''
Intervención de un par	(--)
Intervención entrevistador	( )

Nº	Entrevista.	Unidades.	
E4.REAR.1	E: ¿Nombre?		
E4.REAR.2	K: Katherine Feliciado		
E4.REAR.3	E: ¿Sexo?		
E4.REAR.4	K: Mujer		
E4.REAR.5	E: ¿Edad?		
E4.REAR.6	K: Catorce		
E4.REAR.7	E: Curso		
E4.REAR.8	K: eee primero C		
E4.REAR.9	<b>E: ¿País de origen?</b>		
E4.REAR.10	K: dominicana, Republica Dominicana		
E4.REAR.11	<b>E: ¿Tiempo de estadía en Chile?</b>		
E4.REAR.12	K: Tres años		
E4.REAR.13	<b>E: ¿Tiempo que llevas en el colegio?</b>		2 meses
E4.REAR.14	K: mmm meses		
E4.REAR.15	E: Dos meses más o menos		
E4.REAR.16	K: Dos meses		
E4.REAR.17	E: Algo así es		
E4.REAR.18	<b>E: ¿Con quienes vives?</b>		Mamá y hermana
E4.REAR.19	K: Con mi mamá y mi hermana	Independencia	
E4.REAR.20	<b>E: ¿Y comuna en la que vives?</b>		
E4.REAR.21	K: Independencia		
E4.REAR.22	E: aaa vives acá cerca,		
E4.REAR.23	K: Si		
E4.REAR.24	E: Al lado		
E4.REAR.25	<b>E: ¿Cómo se llama el lugar de dónde vienes?</b>		Lugar de origen : semi urbano
E4.REAR.26	K: emmm Haina		
E4.REAR.27	E: ¿Y eso es como ciudad? ¿Pueblito?		
E4.REAR.28	K: Un pueblito		
E4.REAR.29	E: ¿Y eso es cerca de de cual de la capital?		
E4.REAR.30	K: Si, es cerca, como a media hora		
E4.REAR.31	E: aaa ya, es como una comuna como acá, vivo en Santiago pero vivo en Independencia ¿Y era muy rural como más campo?		
E4.REAR.32	K: No		
E4.REAR.33	E: ¿Cómo era, como vivir acá en independencia, similar?		
E4.REAR.34	K: Si		
E4.REAR.35	E: A ya ¿tu colegio quedaba por ahí cerca?		
E4.REAR.36	K: Si muy cerca me iba caminando		
E4.REAR.37	E: aaa igual que acá		
E4.REAR.38	K: Si		
E4.REAR.39	<b>E: Ya ¿Por qué tú y tus padres llegaron a Chile? Tu madre en tu caso</b>	Énfasis en el tema educativo, percepción de mayor calidad educativa.	
E4.REAR.40	K: Mi mama vino por trabajo y luego me trajo a mí para tenerme varios estudios		
E4.REAR.41	E: ¿Y ella llego antes?		

E4.REAR.42	K: Si	
E4.REAR.43	E: ¿Y cuanto antes?	
E4.REAR.44	K: Seis años antes que yo	
E4.REAR.45	E: ooo mucho tiempo	
E4.REAR.46	E: ¿Y tú te viniste con tu hermana o tu hermana ya estaba acá?	
E4.REAR.47	K :No mi hermana ya estaba acá	
E4.REAR.48	E: aaa ella nació aquí	
E4.REAR.49	K: Si	
E4.REAR.50	E: aaa ¿Y tú allá con quien vivías allá?	
E4.REAR.51	K: Con mi papa y demás hermanos	
E4.REAR.52	E: aaa ¿" Teni" más hermanos? ¿Cuantos más?	
E4.REAR.53	K: Dos	
E4.REAR.54	E: ¿Y ellos están allá?	
E4.REAR.55	K: Si	
E4.REAR.56	E: ¿Y por qué no se vinieron?	
E4.REAR.57	K: Porque ya terminaron los estudios, igual no quieren venir	
E4.REAR.58	E: (ríe) no quieren venir para acá	
E4.REAR.59	<b>E: ¿Y cómo se, como te viniste para acá?</b>	Desprecio por el viaje, incomodidad y extenso
E4.REAR.60	K: eee mi mama me fue a buscar y nos vinimos... en avión	
E4.REAR.61	E: ¿Pero en avión directo a Santiago?	
E4.REAR.62	K: No, eee hicimos escala en mmm... en Panamá	
E4.REAR.63	E: Y Panamá	
E4.REAR.64	K: A Chile	
E4.REAR.65	E: ¿aaa igual fue largo o no?	
E4.REAR.66	K: Si	
E4.REAR.67	E: ¿Y todo en avión?	
E4.REAR.68	K: Si, estresante	
E4.REAR.69	E: ¿Si, no te gusto?	
E4.REAR.70	K: No no me gusta tanto porque igual es incómodo en el avión	
E4.REAR.71	E: A más que igual nunca habías andado en avión	
E4.REAR.72	K: no	
E4.REAR.73	E: ¡ooo! algo nuevo.	Espacio vivencial/ lugar Espacio inmediato Identificación
E4.REAR.74	<b>E: ¿Qué es territorio para ti?</b>	
E4.REAR.75	K: Es como el lugar en el que estoy, como mi territorio, así	
E4.REAR.76	E: Ya ¿te "acordai" que me "habiai" dado un ejemplo la otra vez?	
E4.REAR.77	K: No me acuerdo	
E4.REAR.78	E: ¿Qué "habiai" dicho algo de tu pieza o no?	
E4.REAR.79	K: No	
E4.REAR.80	E: ¿O había sido la Angie?	
E4.REAR.81	K: (niega con la cabeza) creo	

E4.REAR.82	E: Ya pero está bien, bien		
E4.REAR.83	<b>E: eee ¿Te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio, de este colegio por las personas de la comunidad escolar, eee estudiantes profesores y administrativos?</b>	Inclusión social aceptable Percepción de <i>normalidad</i> en las relaciones sociales	
E4.REAR.84	K: ¿Cómo?		
E4.REAR.85	E: Mira por ejemplo ¿sabes lo que es excluido?		
E4.REAR.86	K: (niega con la cabeza)		
E4.REAR.87	E: Como... ya tu estas en un grupo y sientes que te dejan aparte pero por alguien... ¿Te has sentido así en este colegio?		
E4.REAR.88	K: No		
E4.REAR.89	E: ¿Por nadie?		
E4.REAR.90	K: No		
E4.REAR.91	E: ¿Y antes?		
E4.REAR.92	K: Tampoco		
E4.REAR.93	<b>E: Qué diferencias encuentras... a no ¿Los espacios de agrado que te gustan en el colegio se componen solo por personas de tu nacionalidad?</b>	No hay tendencia a la guetización pero se busca apoyo entre pares.	
E4.REAR.94	K: No, también hay personas chilenas		
E4.REAR.95	E: ¿Pero igual te "juntai" más con la gente...		
E4.REAR.96	K: Si, me junto con personas de mi nacionalidad		
E4.REAR.97	E: ¿Y porque?		
E4.REAR.98	K: Me siento más bien		
E4.REAR.99	E: ¿Más cómoda?		
E4.REAR.100	K: Si		
E4.REAR.101	<b>E: ¿Qué diferencias encuentras en tu colegio de tu país de Republica Dominicana con el de Chile?</b>		Reconocimiento de la calidad educativa en Chile en contraste a la del país de origen. Puede existir una idea tergiversada de correlación entre calidad y horario educativo.
E4.REAR.102	K: ... Que mmm allá o sea no es como aquí tan extendida solo es como de ocho a una, normal todas las escuelas		
E4.REAR.103	E: El tiempo		
E4.REAR.104	K: Si, todas y... los recreos, eso		
E4.REAR.105	E: ¿Y con los "profes", los estudiantes, la forma de enseñanza?		
E4.REAR.106	K: aaa igual que ...acá como que me enseñan más y son como más preocupados por enseñarles a los alumnos		
E4.REAR.107	E: ¿Y te gusta eso?		
E4.REAR.108	K: Si		
E4.REAR.109	E: ¿Y sientes que aprendes?		
E4.REAR.110	K: Si		
E4.REAR.111	<b>E: ¿Qué es ser migrante para ti?</b>	Idea de <i>paso</i> respecto a ser migrante, de movilidad más que una identidad migrante.	
E4.REAR.112	K: mmm salir de... ser, salir de nuestro país de origen a otro país a otro lugar... emmm... eso		
E4.REAR.113	<b>E: Ya ¿y cómo ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en la escuela?</b>	Inclusión social aceptable Percepción de <i>normalidad</i> en las	

E4.REAR.114	K: Bien, igual me han recibido muy bien porque al principio pensé que iba a ser difícil acostumbrarme porque yo soy como media... complicada igual soy tímida y me da vergüenza todo pero bien, me gusta estar aquí en la escuela	relaciones sociales a pesar de poseer falta de habilidad de sociabilidad.
E4.REAR.115	E: ¿Te gusta?	
E4.REAR.116	K: Si	
E4.REAR.117	<b>E: eee ¿y cómo te ha afectado ser mujer y joven en tu día a día desde que llegaste a Chile? cuéntanos tu experiencia. ¿Alguna vez te has sentido como por ser mujer discriminada en la calle no solo en el colegio?</b>	Inclusión social aceptable Percepción de <i>normalidad</i> en las relaciones sociales
E4.REAR.118	K: No, en ningún lugar	
E4.REAR.119	E: ¿Nunca has sentido...	
E4.REAR.120	K: No	
E4.REAR.121	E: "Guena" "bacán" igual, me alegro porque algunas veces la gente puede ser muy mala con ... con todo	
E4.REAR.122	E: emmm y lo otro ¿te has sentido discriminada, en general, por ser migrante en Chile?	
E4.REAR.123	K: No	
E4.REAR.124	E: Eso más que nada son las preguntas, ¿Algo más que quieras relatar?	
E4.REAR.125	K: No	

Entrevistas Tabuladas por Institución  
REAR

<b>Entrevista (E5)</b>	
Ficha de Trabajo	Muestra N° (E5). REAR
Antecedentes	
Nombre	Angie García
Edad	16
Residencia	Conchalí
Curso	1º medio
Establecimiento	Rosa Esther Alessandri Rodríguez

<b>Transcripción Entrevista</b>	
Entrevistador	E
Entrevistado	A
Pausa prolongada	...
Pausa breve	,
Elevación tono de voz	¡
Conceptos propios	< >
Modismo	''
Intervención de un par	(--)
Intervención entrevistador	( )

Nº	Entrevista.	Unidades.
E5.REAR.1	E: ¿Nombre?	
E5.REAR.2	A: Angie Mayely García Oca	
E5.REAR.3	E: ¿Sexo?	
E5.REAR.4	A: ... Emmm mujer (ríe) como obvio mujer	
E5.REAR.5	E: (ríe) si pero hay que decirlo, ya ¿edad?	
E5.REAR.6	A: mmm, eee diecisiete y medio o sea no po diecisiete, voy a cumplir diecisiete	
E5.REAR.7	E: ¿Vas a cumplir diecisiete entonces?	
E5.REAR.8	A: Si	
E5.REAR.9	E: ¿Cuántos años tienes?	
E5.REAR.10	A: Dieciséis	
E5.REAR.11	E: Ya, ¿Curso?	
E5.REAR.12	A: eee primero medio	
E5.REAR.13	<b>E: ¿País de origen?</b>	
E5.REAR.14	A: Perú	
E5.REAR.15	<b>E: eee ¿Tiempo de estadía en Chile?</b>	
E5.REAR.16	A: ¿Cómo?	
E5.REAR.17	E: Cuanto tiempo llevas acá en Chile	
E5.REAR.18	A: aaa tres años o sea no, a ver (contando con los dedos y enumerándolos) uno, dos, dos y medio... no "po" tres, tres sería.	
E5.REAR.19	<b>E: ¿Tiempo que llevas en este colegio?</b>	2 meses
E5.REAR.20	A: Este año	
E5.REAR.21	E: Como dos meses	
E5.REAR.22	A: Como dos meses	
E5.REAR.23	<b>E: emmm ¿Con quienes vives?</b>	Mamá, Papá, hermanos
E5.REAR.24	A: Con mi mamá, mi papá, mis hermanos y un caballero que alquila	Conchali
E5.REAR.25	<b>E: ya, eee ¿comuna en la que vives?</b>	
E5.REAR.26	A: En Conchalí	
E5.REAR.27	<b>E: eee ¿Cómo se llamaba el lugar de dónde vienes?</b>	Zona costera urbana
E5.REAR.28	A: Trujillo	
E5.REAR.29	E: A ya ¿"Veni" de la costa?	
E5.REAR.30	A: Si	
E5.REAR.31	E: Del norte del Perú	
E5.REAR.32	A: Si parece (ríe)	
E5.REAR.33	E: Si, emmm ¿y te acuerdas cómo es?	
E5.REAR.34	A: Era... emmm como se llama, es bonito por ahí me puedo pasear por todas partes, eee mi casa es de cómo tres pisos en realidad es de cuatro porque hay uno entre medio eee que más... eee... eee mi colegio quedaba a la vuelta... eso	
E5.REAR.35	<b>E: Ya eee como se eee ¿Por qué tu o tus padres llegaron a Chile?</b>	
E5.REAR.36	A: eee me contaron cuando ya tenía como catorce trece años, pero no, eee es privada esta parte eee yo	

	eee o sea supuestamente me dejaron porque tenían que venir a trabajar para acá porque ahí no podían	entrevistada se muestra un tanto nerviosa. Se deduce que la familia podría haber estado huyendo.	
E5.REAR.37	E: A ya ellos se vinieron antes	Trabajo	
E5.REAR.38	A: Si se vinieron antes, llevan más que yo todavía		
E5.REAR.39	E: A ya y después te vinieron a buscar a ti		
E5.REAR.40	A: Y después me fueron a buscar a mí a los trece años		
E5.REAR.41	<b>E: ¿Y cómo se vinieron para acá?</b>	Proceso de paso, sin importancia.	
E5.REAR.42	A: Yo me vine parece que...		
E5.REAR.43	E: ¿En bus?		
E5.REAR.44	A: En realidad no me acuerdo pero parece que fue en bus, en realidad no me acuerdo		
E5.REAR.45	<b>E: ¿Qué es territorio para ti?</b>	Percepción de lugar, espacio hermético	
E5.REAR.46	A: Territorio para mi es mi lugar privado emmm país, región, ciudad, todo eso		
E5.REAR.47	<b>E: Ya emm ¿Te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio por otras personas de la comunidad escolar?</b>	Exclusión desde la participación	
E5.REAR.48	A: ¿Cómo?		
E5.REAR.49	E: A ver, si tu estas en un círculo y ese círculo, sientes que te excluyen que te dejan aparte ¿Te has sentido así en tu experiencia escolar?		
E5.REAR.50	A: Si, el año ante pasado		
E5.REAR.51	E: ¿En tu otro colegio?		
E5.REAR.52	A: eee si		
E5.REAR.53	E: ¿Y Cómo?		
E5.REAR.54	A: eee porque aparte emm me iba con unas amigas después se iban con otras y me dejaban aparte y no, hablaban ellas y no me decían que hable yo y eso... me sentí muy, muy excluida		
E5.REAR.55	<b>E: Ya ¿Los espacios de agrado que te gustan a ti del colegio, de identificación se componen solo por personas de tu nacionalidad?</b>		Al no haber una explicación y cuestionamiento del tema se puede dar por sentada una relación multicultural dentro de la escuela al no existir una fijación con la selección de grupo cercano
E5.REAR.56	A: eee ¿Cómo? No entendí		
E5.REAR.57	E: Por ejemplo los lugares que a ti te gustan estando en el colegio...		
E5.REAR.58	A: ¿Ya?		
E5.REAR.59	E: ¿Se componen solo por las personas que son peruanas o también chilenas o de otros países?		
E5.REAR.60	A: Es que en serio no se		
E5.REAR.61	<b>E: ¿Y los lugares que te gustan?</b>		
E5.REAR.62	A: De acá del colegio la sala de música que solamente fui como dos días... emmm me gusta estar harto en la sala no salgo	Al igual que otra entrevistada la sala de música o <i>sala negra</i> es un lugar de agrado en el cual convergen las diferencias y se escapa de la lógica escolar	
E5.REAR.63	E: Ya está bien		
E5.REAR.64	A: Si		
E5.REAR.65	<b>E: Te entiendo, eee ya ¿Qué diferencias</b>		Contraste en la calidad educativa y

	<b>encuentras en tu colegio de emmm en el colegio de tu país de origen con el de acá?</b>	la asistencialidad de la escuela
E5.REAR.66	A: Es que allá como que los profesores no explicaban, no es como acá, acá nos cuidan, nos enseñan... también se preocupan de cómo estamos.	
E5.REAR.67	E: aaa perfecto	
E5.REAR.68	<b>E: ¿Qué es ser migrante para ti?</b>	Falta de identidad migrante, definición funcional del migrante
E5.REAR.69	A: ... emmm es que nunca he sabido que era migrante, usted lo explico así que mmm migrante es ser de otro país	
E5.REAR.70	<b>E: Ya ¿Cuál ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en Chile?</b>	Espacios diferenciados respecto a las relaciones y la lógica de inclusión/ exclusión
E5.REAR.71	A: ¿Cómo?	
E5.REAR.72	E: Como tu siendo migrante has tenido una experiencia "po", como ha sido tu experiencia ¿Te has sentido discriminada?	Xenofobia Víctima de violencia discursiva en cuanto a género y nacionalidad.
E5.REAR.73	A: Si bastante	
E5.REAR.74	E: ¿Por qué?	
E5.REAR.75	A: emm ¿No importa si lloro "profe"?	Escuela como espacio de conflicto/prejuicio y exclusión
E5.REAR.76	E: ¿Qué?	
E5.REAR.77	A: ¿No importa si lloro no?	
E5.REAR.78	E: aaa si no importa, todas han llorado, yo intento no llorar porque igual me da pena pero no, no importa mira por lo mismo si tú quieres que paremos paramos	
E5.REAR.79	A: No, no se preocupe	
E5.REAR.80	E: Esto es personal, esto lo voy a escuchar solamente yo y mi compañero, nosotros vamos a transcribir van a ver cosas que no vamos a poner	
E5.REAR.81	A: No si si yo le pregunto, no se preocupe yo le pregunto si le importa si lloro	
E5.REAR.82	E: No no hay problema está bien, si usted confía en mi está bien no se preocupe ¿ya?	
E5.REAR.83	A: Ya... (Angie empieza a relatar su experiencia entre llanto) Me he sentido muy discriminada cuando llegue acá	
E5.REAR.84	E: ¿Al colegio?	
E5.REAR.85	A: No acá no, al antiguo colegio	
E5.REAR.86	E: ¿A Chile?	
E5.REAR.87	A: (asiente con la cabeza)	
E5.REAR.88	E: ¿Por qué?	
E5.REAR.89	A: Me decían peruana, me faltaban el respeto.... Eee como se llama y mi papá se sentía muy orgulloso de mi porque he pasado por muchas etapas porque de séptimo básico me empezaban a molestar y en cambio acá no ... no me molestan, pero, o sea no me siento discriminada pero ahora tengo bastante amigas, aquí me llevo bien con casi todas... y en el anterior los que me molestaban más eran los hombres	
E5.REAR.90	E: Eran más pesaos (ríe)	

E5.REAR.91	A: (ríe) Si me decían peruana con garabatos, todo eso... eso no más "profe"	
	(La entrevistadora la consuela y abraza por un rato, mantiene una conversación más personal con Angie. Antonia para fraternizar con Angie le cuenta su propia experiencia con la discriminación)	
	(Con Angie ya más calmada la entrevista continua)	
E5.REAR.92	E: ¿Quieres que sigamos?	
E5.REAR.93	A: Si sigamos no mas	
E5.REAR.94	E: Ya	
E5.REAR.95	A: Si no por un lloriqueo no voy a seguir	
E5.REAR.96	E: (ríe) Igual me siento mal, ya he hecho llorar a cuatro (ríe)	
E5.REAR.97	A: No se preocupe	
E5.REAR.98	E: Las he hecho llorar a todas uuu me siento mal	
E5.REAR.99	A: La Isabela igual si me dijo	
E5.REAR.100	E: Si la Isabela (ríe) la única que no ha llorado fue la Kathy, las he hecho llorar a todas (ríe) ya pero en el fondo yo creo que eso también eee han reaccionado así porque ustedes quieren conversar	
E5.REAR.101	A: O sea si	
E5.REAR.102	E: Si ustedes no quieren hacerlo también me hubieran dicho "profe" sabe que no queremos hacerlo	
E5.REAR.103	A: No yo lo hice para ayudarla nada más, lo hice para ayudarla a usted	
E5.REAR.104	E: ¡Graaacias!, no pero además lo mismo que le decía a las chiquillas y también te lo digo a ti, me siento muy agradecida porque ustedes confían en contarme sus historias porque claro me están ayudando a mí pero están confiando igual	
E5.REAR.105	A: Si	
E5.REAR.106	E: Contándome cosas personales de ustedes, entonces en verdad, ¡ay! me da pena pero me alegra que tengan esa confianza conmigo ya y lo mismo que le decía a las cualquier cosa pueden confiar en mí, en la "profe" Ale también y aunque yo me vaya después en Junio yo les voy a dejar todos mis contactos	
E5.REAR.107	A: ¿Se va en Junio?	
E5.REAR.108	E: Si porque ahí termino mi practica	
E5.REAR.109	A: aaa pensaba que se quedaba	
E5.REAR.110	E: (rie) ojala, pero, pero me tengo que ir en Junio	
E5.REAR.111	A: Ya	
E5.REAR.112	E: Solo me queda este mes, por lo mismo, o sea Julio por ahí ¿ya? ¿Seguimos?	
E5.REAR.113	A: ¡Siii!	
E5.REAR.114	E: Perfecto	
E5.REAR.115	A: Si ya le dije que no por un lloriqueo no voy a seguir	
E5.REAR.116	<b>E: A ya eee cuál ha sido tu experiencia de ser</b>	

	<b>joven y migrante ya lo preguntamos y lo otro, ya ¿Cómo te ha afectado ser joven y mujer en tu día a día desde que llegaste a Chile?</b>	
E5.REAR.117	A: Repítame la pregunta que no entendí	
E5.REAR.118	E: Por ejemplo tú, es que igual me lo respondiste pero cuanto tu llegaste a Chile o sea tu siendo mujer y joven te has sentido discriminada por ser mujer además por ser migrante	
E5.REAR.119	A: Si	
E5.REAR.120	E: ¿Por qué?	
E5.REAR.121	A: Bastante, me molestaban o sea de octavo salí de ahí y ya dejaron de molestarme, y mi o sea ¡ya le conté “pue” “pa” que le voy a contar de nuevo!	
E5.REAR.122	E: Si “po” “pa” que de nuevo pero en el fondo es lo mismo	

## 6.2 Cuadro de síntesis macro semántico entrevistas semi estructuradas. (Mayo 2017)

Preguntas	E1	E2	E3	E4	E5
<b>Nombre</b>	Wishmana Privert	Valentina Feobesone	Isabella Posso	Katherine Feliciado	Angie García
<b>Edad</b>	15	15	14	14	16
<b>¿País de origen?</b>	Haití (Puerto Príncipe)	Venezuela (Los Teques)	Colombia (Armenia)	Rep. Dominicana (Haina)	Perú (Trujillo)
<b>¿Tiempo de estadía en Chile?</b>	1 año 4 meses	5 meses	3 años y 6 meses	3 años	3 años
<b>¿Tiempo que llevas en el colegio?</b>	3 meses	3 meses	3 meses	2 meses	2 meses
<b>¿Con quienes vives?</b>	Papá, tíos, tías y prima.	Papá, Mamá, hermana y tío.	Mamá y Papá.	Mamá y hermana.	Mamá, Papá y hermanos.
<b>¿Comuna en la que vives?</b>	Conchalí.	Independencia.	Huechuraba.	Independencia.	Conchalí.
<b>¿Cómo es el lugar de dónde vienes?</b>	Espacio urbano, ciudad.	Espacio urbano, ciudad.	Espacio urbano, ciudad	Espacio semi urbano, pueblito.	Espacio urbano costero, ciudad.
<b>¿Por qué tu o tus padres se vinieron a Chile?</b>	Motivos personales, reencuentro, Necesidades laborales.	Necesidades laborales de los padres. Coyuntura política.	Necesidades laborales de los padres.	Necesidades laborales. Estudios, calidad educativa.	Migración forzosa, huida. Necesidad laboral de los padres.
<b>¿Cómo te viniste para acá?</b>	Avión, viaje de <i>paso</i> .	Avión, temor por el viaje.	Avión, viaje de paso. Temor.	Avión, viaje de paso. Desprecio.	Bus, viaje de paso, falta de significación.
<b>Territorio y migración</b>					
<b>¿Qué es territorio para ti?</b>	No hay ideas preconcebidas del concepto.	Idea de lugar Espacio hermético privado	Idea física del territorio  Espacio físico	Espacio vivencial  Espacio inmediato y de identificación	Idea de lugar  Espacio hermético
<b>¿Te has sentido excluida dentro de los espacios del colegio por otras personas de la comunidad?</b>	Exclusión repentina Selectiva.	Inclusión social aceptable.	Excelente aceptación social. Necesidad de espacio de convergencia de género.	Inclusión social aceptable  Percepción de <i>normalidad</i> en las relaciones sociales.	Exclusión social desde la participación de grupo en el colegio anterior, contraste de la situación con el colegio actual.

<b>escolar?</b>					
<b>¿Los espacios que te identifican del colegio se componen solo por personas de tu nacionalidad? ¿Por qué?</b>	Al no haber un cuestionamiento del tema se puede dar por sentada una relación multicultural dentro de la escuela ya que no existe una fijación por la selección de grupo	No hay tendencia a la guetización, espacio comunitario	Percepción e identificación con un espacio comunitario y cosmopolita	No hay tendencia a la guetización pero se busca apoyo entre pares.	Al no haber un cuestionamiento del tema se puede dar por sentada una relación multicultural dentro de la escuela ya que no existe una fijación por la selección de grupo.
<b>¿Qué espacios del colegio te gustan, te identifican?</b>	<i>Sala negra</i> , espacio de convergencia y de fuga.		<i>Sala negra</i> como espacio de fuga y desconexión. Preferencia por espacios <i>horizontales</i> .		<i>Sala negra</i> , espacio de convergencia y de fuga.  Sala de clases.
<b>¿Qué diferencias encuentras entre tu colegio de tu país de origen con el de Chile?</b>	Contraste en la calidad educativa, métodos punitivos escolares en el país de origen.	Contraste de espacios de recreación y de la calidad educativa.	Contraste respecto a la asistencialidad, calidad educativa y espacios de recreación (menos espacio en Chile)	Contraste respecto a la calidad educativa, posible tergiversación entre calidad y horario escolar extendido.	Contraste en la calidad educativa y asistencialidad.
<b>Joven y migración</b>					
<b>¿Qué es ser migrante para ti?</b>	No hay ideas preconcebidas del concepto.	Noción emocional del migrante. Necesidad de costumbres. Conciencia política y social del motivo migratorio.	Existencia de una identidad migrante híbrida. Deconstrucción del migrante.	Idea de <i>paso</i> respecto a ser migrante, de movilidad más que una identidad migrante.	Falta de identidad migrante, definición de extranjero.
<b>¿Cuál ha sido tu experiencia de ser joven y migrante en la escuela?</b>	No hay ideas preconcebidas en torno a su identificación como joven y migrante.	Miedo inicial a lo desconocido en la escuela. Temor a la falta de otro masculino.  Aceptable inclusión social. Habilidad de comprensión (discriminación = curiosidad)	Reconocimiento de una tercera identidad <chilombiana>. Fácil adaptación y apropiación.	Inclusión social aceptable  Percepción de <i>normalidad</i> en las relaciones sociales a pesar de poseer falta de habilidad de sociabilidad.	Contraste de experiencias de exclusión (pasado) y aceptación social (ahora).  Víctima de violencia discursiva en cuanto a género y nacionalidad.  Escuela como espacio de conflicto/prejuicio y

<b>¿Cómo te ha afectado ser joven y mujer en tu día a día desde que llegaste a Chile?</b>	Aceptable inclusión social.	Acoso callejero transversal Percepción de micro machismo en ambos países.	Aceptable inclusión social. Tendencia al dialogo con el <i>otro</i> .	Inclusión social aceptable Percepción de <i>normalidad</i> en las relaciones sociales.	exclusión (pasado)
---	-----------------------------	--	---	---	--------------------

### 6.3 ANEXO N°3

#### Transcripción grupo de discusión.

Entrevistas Tabuladas por Grupo de discusión "Mi escuela: ¿Mi espacio?"

Institución: Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez

Grupo de discusión (GD) Sujetos a entrevistar:	Muestras Grupo de discusión
E1 País de Origen:	Muestra GD1.REAR Venezuela
Nombre	Valentina Feobessone
Edad	15
Residencia	Chile, Región Metropolitana, Independencia
Curso	1°C
Establecimiento	Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez
Grupo de discusión (GD) Sujetos a entrevistar:	Muestras Grupo de discusión
E2 País de origen	Muestra GD1.REAR Perú
Nombre	Angie García
Edad	17
Residencia	Chile, Región Metropolitana, Conchalí
Curso	1°C
Establecimiento	Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez
Grupo de discusión (GD) Sujetos a entrevistar:	Muestras Grupo de discusión
E3	Muestra GD1.REAR

País de Origen:	República Dominicana
Nombre	Katherine Feliciano
Edad	14
Residencia	Chile, Región Metropolitana, Independencia
Curso	1°C
Establecimiento	Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez
Grupo de discusión (GD) Sujetos a entrevistar:	Muestras Grupo de discusión
E4	Muestra GD1.REAR
País de Origen	Colombia
Nombre	Isabella Posso
Edad	14
Residencia	Chile, Región Metropolitana, Huechuraba
Curso	1°C
Establecimiento	Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez
Grupo de discusión (GD) Sujetos a entrevistar:	Muestras Grupo de discusión
E5	Muestra GD1.REAR
País de Origen:	Haití
Nombre	Wish Privert
Edad	14
Residencia	Chile, Región Metropolitana, Conchalí
Curso	1°C
Establecimiento	Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez

Transcripción	
Grupo de discusión	
Investigador	E
Entrevistados:	E1: Valentina (V)
	E2:Angie (A)
	E3:Katherine (K)
	E4: Isabella (I)
	E5:wish (W)
	T: Todas
Pausa prolongada	...
Pausa breve	,
Elevación tono de voz	¡
Conceptos propios	< >
Modismo	''
Intervención de un par	(--)
Intervención entrevistador	( )

## Modelo de Pauta de Grupo de Discusión

### MI ESCUELA

### ¿MI ESPACIO?

1. En una hoja blanca dibuja tu escuela, no es necesario incluir demasiados detalles, solamente identificar los distintos espacios dentro de ella.
2. Colorea con verde los espacios que te identifican, con rojo los espacios que te generen conflicto, con azul aquellos que son indiferente para ti y amarillo los espacios de violencia.
3. Una vez terminado el dibujo, nos reunimos y comentamos los resultados obtenidos respondiendo las siguientes preguntas:
  - a. ¿Existen espacios de identificación en común? ¿Por qué?
  - b. ¿Existen espacios que sean de conflicto en común? ¿Por qué?
  - c. ¿Existen espacios en común que sean indiferentes? ¿Por qué?
  - d. ¿Existen espacios en común que sean de violencia? ¿Por qué?
4. Intentando llegar a un acuerdo con el grupo, elaboren un listado de características que deban tener los espacios de la escuela.
5. Con ayuda de los investigadores, construyan un mapa del establecimiento sugiriendo diferentes alternativas para poder transformar la escuela en tu espacio.

### Ejes de discusión:

- 1) Según lo que entienden por territorio, ¿sienten a la escuela como parte de su territorio? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué es para ustedes ser migrante? ¿Se identifican como uno? ¿Por qué?
- 3) ¿Qué diferencias encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?
- 4) ¿Qué similitudes encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?
- 5) ¿Cómo han sido sus experiencias en la escuela? ¿Qué pueden rescatar de ella?

N°	Grupo de discusión	Unidades macro semántica
E.GD1.REAR.1	<b>E: ¿Existen espacios de identificación en común? ¿Por qué?</b>	
E1.GD1.REAR.2	<p>V: Sí, porque si vemos todas tenemos con verde el casino y nuestra sala, entonces nos sentimos parte de esos espacios. Aunque no nos guste la comida del casino ya que no tiene sabor, pero aquí vemos a nuestras compañeras y no estamos en clases...</p> <p>En el curso son todas ¡Lindas!, se preocupan por ti más allá de los chismes y esas cosas</p>	Espacios de identificación
E4.GD1.REAR.3	<p>I: Aquí no hay arepas, la comida es desabrida, no tiene ese sabor rico que allá hay calentita una arepa... me gusta la comida, por eso en los lugares que se come, me gustan estar... En la sala estamos todo el día, también me gusta la sala negra porque puedo bailar me desahogo, estoy tranquila.</p>	Comida como representación de identidad.
E2.GD1.REAR.4	<p>A: A mi igual que las otras me identifican el casino, porque me gusta mucho comer... pero me gusta más la sala de música, me siento cómoda.</p>	Noción espacial
E3.GD1.REAR.5	<p>K: A mí me gusta más estar en la sala del 1°B porque esta mi prima me gusta estar con ella... pero me gusta la sala negra, me gusta bailar</p>	Espacios de identificación
E5.GD1.REAR.6	<p>W: Me gusta la sala del 1°C me caen bien todas... todo bien me gusta</p>	Espacios de identificación
E.GD1.REAR.7	<p>E: ¿Existen espacios que sean de conflicto en común? ¿Por qué?</p>	
E5.GD1.REAR.8	<p>W: A mí no me gusta la sala del 1°B son pesadas, no no me gusta... es violento, feo</p>	Espacios de conflicto

	me causa conflicto	
E3.GD1.REAR.9	K:El patio lo encuentro violento, conflictivo... no me gusta	Espacios de tensión
E1.GD1.REAR.10	V: No hay espacios que lo encuentre violento	Inexistencia de espacios de conflictos
E2.GD1.REAR.11	A: No encuentro	Inexistencia de espacios de conflictos
E4.GD1.REAR.12	I:No ninguno	Inexistencia de espacios de conflictos
E.GD1.REAR.13	<b>E: ¿Existen espacios en común que sean indiferentes? ¿Por qué?</b>	
E5.GD1.REAR.14	W:Las otras salas no me interesan, no importan	Espacios de Indiferencia
E1.GD1.REAR.15	V:Es que a mí no es que no me interesen, pero son indiferentes, solo están, pero tampoco es algo que sea un conflicto	Espacios de indiferencia
E2.GD1.REAR.16	A: A mí me gusta casi todos los espacios del colegio, me gusta estar acá más que en los otros colegio que he estado, pero me gustaría que hubieran hombres	Espacios de indiferencias
T.GD1.REAR. 17	T: (risas generalizadas)	
E4.GD1.REAR.18	I: ¡Siiii!, como en el otro colegio, así habría más espacios que nos gustaría estar.	Ausencia del otro masculino
E.GD1.REAR.19	<b>E: ¿Existen espacios en común que sean de violencia? ¿Por qué?</b>	
E1.GD1.REAR.20	V:Yo encuentro que no existen espacios de violencia, aquí no es violento	Espacios de identificación
E4.GD1.REAR.21	I: Aquí no es como en los otros colegios, es diferente, pero faltan hombres... Habrían más lugares que me gustaría estar	Ausencia del otro masculino
T.GD1.REAR. 22	T:(Risas generalizadas)	
E2.GD1.REAR.23	A: No, yo encuentro que aquí no hay	Inexistencia de espacios de violencia
E.GD1.REAR. 24	E: Intentando llegar a un acuerdo con el grupo, elaboren un listado de características que deban tener los	

	espacios de la escuela.	
E1.GD1.REAR.25	V: En conjunto realizamos el listado en el cual vemos las características que nos gustaría que el colegio tuviera.	
E3.GD1.REAR.26	K: Estas son: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Unificar Liceos (Liceo Quito- de Hombres)</li> <li>-Estacionamiento de bicicletas</li> <li>-Recreos más largos</li> <li>- Que la sala negra y la de música tenga más amplitud</li> <li>-Mejorar la comida</li> <li>-Menos pisos</li> </ul>	Identificación de elementos que conforman el espacio
GD1.REAR.27	E: Con ayuda de los investigadores, construyan un mapa del establecimiento sugiriendo diferentes alternativas para poder transformar la escuela en tu espacio.	
E4.GD1.REAR.28	I: El mapa que creamos en conjunto tiene las diferentes cosas que dijimos todas, donde nos sentiríamos más cómodas y más partes del colegio	
E1.GD1.REAR.29	V: También es importante el casino que haya comida más caribeña con más ¡sabor!!	Comida como representación de identidad
E2.GD1.REAR.30	A: Y que los dos colegios se junten, pero que solo hayan hombres en los recreos, estamos bien en las clases... solo mujeres	Ausencia del otro masculino
E.GD1.REAR.31	E: Luego que construimos el mapa, donde ustedes encuentran que tiene los espacios que les gustaría que tuviera la escuela, les hare unas preguntas para saber que piensan sobre diferentes conceptos que aparecen cuando entendemos que el espacio escolar también es parte de nuestra realidad.	
E.GD1.REAR.32	<b>E: La primera pregunta es:</b>  <b>1) Según lo que entienden por territorio, ¿sienten a la escuela como parte de su</b>	

	<b>territorio? ¿Por qué?... No es necesario que definan territorio como en un diccionario, si no lo que ustedes piensa que es</b>	
E1.GD1.REAR.33	V: El territorio para mí es un pedazo de tierra que se está peleando, pero también es parte de mí, yo estoy en el territorio... por eso si siento a la escuela parte de mi territorio porque estamos aquí todos los días compartimos en el mismo lugar	Noción de Territorio
E3.GD1.REAR.34	K: Para mi es el lugar en el que estoy mi territorio... entonces si la escuela lo es... aquí estoy	Noción de territorio
E2.GD1. REAR. 35	A: Para mi... mi lugar privado... en algunas partes del colegio siento que es mi territorio, pero no en todos, solo los que me gustan	Noción de territorio
E4.GD1.REAR.36	I: Como un pedazo de tierra o de un sector para alguien... entonces claro la escuela lo es	Noción de territorio
E.GD1.REAR.37	<b>E: 2) ¿Qué es para ustedes ser migrante? ¿Se identifican como uno? ¿Por qué?</b>	
E5.GD1.REAR.38	W:mmm... lo que dijo usted antes... personas que no viven en su país... entonces si soy	Identificación del ser migrante
E1.GD1.REAR.39	V: Migrar es viajar de mi país de origen, en mi caso Venezuela, y venirse a vivir a otro, eso es lo que nos pasó a todas nosotras que estamos acá.	Identificación del ser migrante
E3.GD1.REAR.40	K:Es moverse de un lugar a otro, nos estamos moviendo	Identificación del ser migrante
E.GD1.REAR.41	<b>E: 3) ¿Qué diferencias encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?</b>	
E3.GD1.REAR.42	K: Que los recreos son muy cortos, en mi otro colegio eran como de una hora en la mañana, aquí hay muchos recreos pero	

	muy cortos	Noción Espacial
E4.GD1.REAR.43	I: Siii... en Colombia también era así... pero a mí me gustaría que hayan hombres para poder compartir con ellos	Noción Espacial Ausencia del otro masculino
E1.GD1.REAR.44	V: Lo mismo que dicen las demás, en mi colegio también los recreos eran más largos... Pero lo que extraño es el patio grande con más arboles aquí hay mucho cemento	Espacios de identificación
E2.GD1.REAR.45	A: Hombres eso aquí no hay	Ausencia del otro masculino
E5.GD1.REAR.46	W: Este es más grande... muchas escaleras...	Noción Espacial
E.GD1.REAR.47	<b>E:4) ¿Qué similitudes encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?</b>	
E1.GD1.REAR.48	V: Es un colegio, pero aquí es distinto, se preocupan por ti los profes, yo me siento cómoda, pero extraño estar cerca de mi familia y amigos	Noción Espacial
E2.GD1.REAR.49	A: Hay salas y compañeros	Noción Espacial
E3.GD1.REAR.50	K: Se parecen en algunas cosas, pero no en todo	Noción Espacial
E.GD1.REAR.51	<b>E:5) ¿Cómo han sido sus experiencias en la escuela? ¿Qué pueden rescatar de ella?</b>	
E1.GD1.REAR.52	V: A mí me ha gustado, este ha sido el primer colegio en qué estado aquí en Chile, hay hartas cosas que puedo hacer, la gente es simpática, los profes se preocupan, las niñas son simpáticas... solo que extraño estar en mi país	Espacios de identificación
E2.GD1.REAR.53	A: A mí me gusta tengo hartas amigas, me gusta estar en la sala de música... me gusta mucho	Espacios de identificación
E5.GD1.REAR.54	W: Me gusta, me gusta estar en el tercer piso, en la sala negra, me gusta	Espacios de identificación

E4.GD1.REAR.55	I: Me gusta estar en el colegio, me puede distraer, está la sala de música donde puedo bailar y olvidarme de mis problemas	Espacios de identificación
E3.GD1.REAR.56	K: Sí me gusta, me siento bien aquí	Espacios de identificación
E.GD1.REAR.57	E: Gracias chiquillas por participar y aportar con sus diferentes opiniones...  Gracias	

## 6.4 Cuadro de síntesis macro semántico. Grupo de discusión.

### Matriz de síntesis. Grupo de discusión





Preguntas	E1	E2	E3	E4	E5
¿Existen espacios de identificación en común? ¿Por qué?	Espacio de identificación	Noción Espacial	Espacio de identificación	Comida como representación de identidad	Espacio de identificación
¿Existen espacios que sean de conflicto en común? ¿Por qué?	Inexistencia de espacios de conflicto	Inexistencia de espacios de conflicto	Espacio de tensión	Inexistencia de espacios de conflicto	Espacio de conflicto
¿Existen espacios en común que sean indiferentes? ¿Por qué?	Espacios de indiferencia	Espacios de indiferencia		Ausencia del otro masculino	Espacios de indiferencia
¿Existen espacios en común que sean de violencia? ¿Por qué?	Espacios de identificación	Inexistencia de espacios de violencia		Ausencia del otro masculino	
Intentando llegar a un acuerdo con el grupo, elaboren un listado de características que deban tener los espacios de la escuela.			Identificación de elementos que conforman el espacio		
Con ayuda de los investigadores, construyan un mapa del establecimiento sugiriendo diferentes alternativas para poder transformar la escuela en tu espacio.	Comida como representación de identidad	Ausencia del otro masculino			

**Eje de discusión**

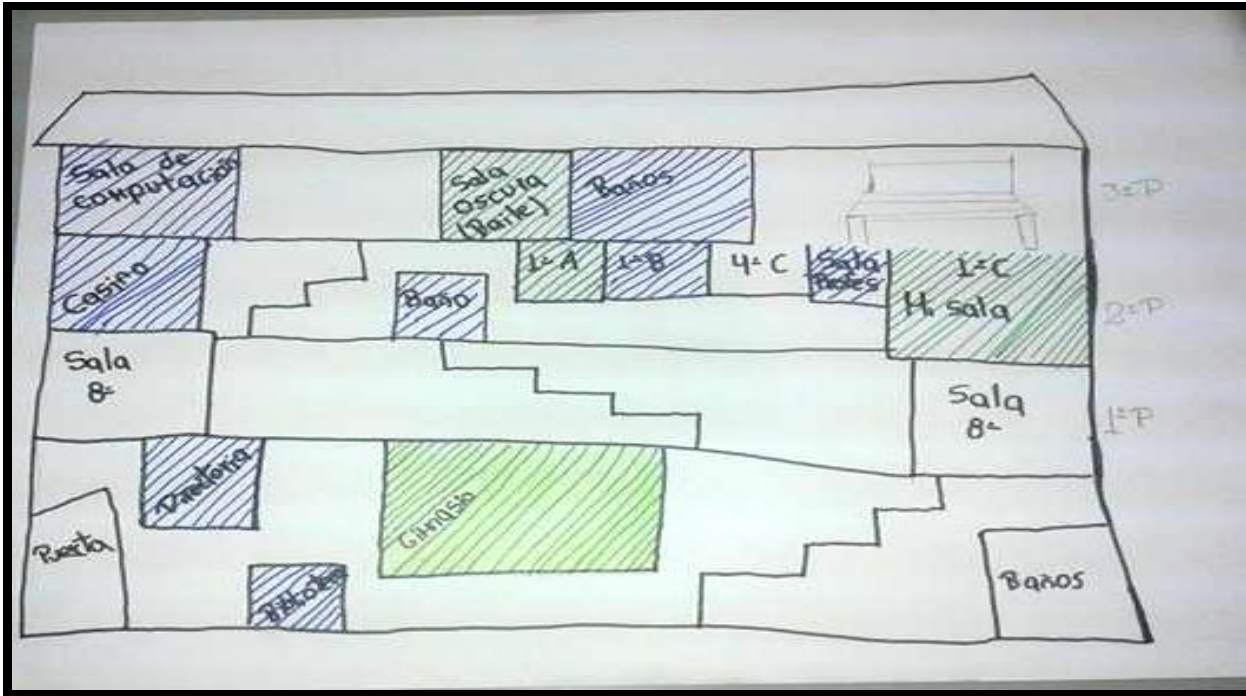
1. Según lo que entienden por territorio, ¿sienten a la escuela como parte de su territorio? ¿Por qué?	Noción de Territorio.	Noción de Territorio	Noción de Territorio	Noción de Territorio	
2. ¿Qué es para ustedes ser migrante? ¿Se identifican como uno? ¿Por qué?	Identificación del ser migrante		Identificación del ser migrante		Identificación del ser migrante
3. ¿Qué diferencias encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?	Espacios de identificación	Ausencia del otro masculino	Noción Espacial	Noción Espacial Ausencia del otro masculino	Noción Espacial
4. ¿Qué similitudes encuentran entre el espacio escolar de sus escuelas en sus países de origen y en sus escuelas actuales?	Noción espacial	Noción espacial	Noción espacial		
5. ¿Cómo han sido sus experiencias en la escuela? ¿Qué pueden rescatar de ella?		Espacios de identificación	Espacios de identificación	Espacios de identificación	Espacios de identificación

**ANEXO N°4**

**6.5 Mapas cognitivos, espacios escolares del colegio Rosa Ester Alessandri Rodríguez.**

<b>SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO</b>	
<b>COLORES</b>	<b>ESPACIOS DE IDENTIFICACIÓN</b>
	<b>CONFLICTO</b>
	<b>IDENTIFICACIÓN</b>
	<b>INDIFERENTES</b>
	<b>VIOLENCIA</b>

## MAPA COGNITIVO N°1



Fuente de Elaboración: Valentina, Feobessone, 2017, Venezuela.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°1		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	SALA DE COMPUTACIÓN, BAÑOS, SALA DE PROFESORES, CASINO, BIBLIOTECA, SALA DE 1°B Y DIRECTORIA
	IDENTIFICACIÓN	SALA OSCURA (BAILE), SALA DE 1°A, SALA DE 1 °C MI SALA Y GIMNASIO

## MAPA COGNITIVO N°2



Fuente de elaboración: Angie, García, 2017, Perú.

### SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°2

COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	QUIOSCO DE UTILES, COMEDOR O CASINO, SALA 3°MEDIO, SALA DE PROFESORES, SALA NEGRA, BAÑO
	IDENTIFICACIÓN	SALA DE MÚSICA, HOMBRES, SALA DE 1°C NUESTRA SALA, PATIO, QUIOSCO

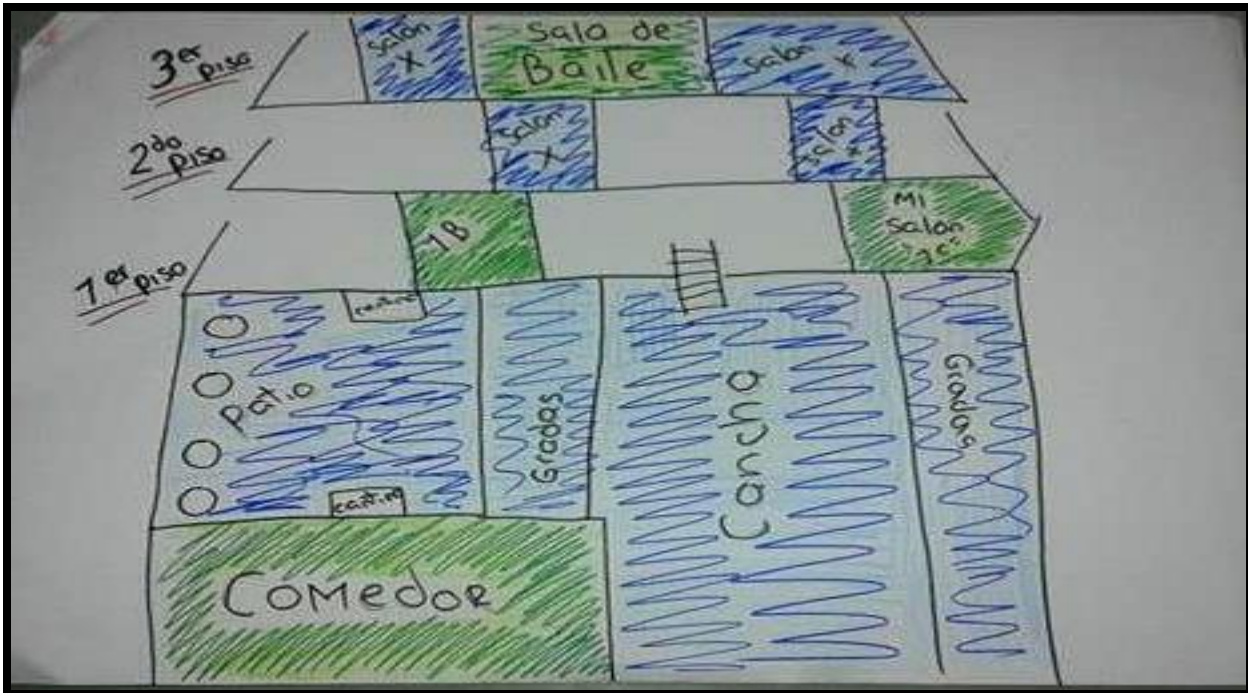
### MAPA COGNITIVO N°3



Fuente de elaboración: Katherine, Feliciano, 2017, República Dominicana.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°3		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	COMEDOR
	IDENTIFICACIÓN	SALA DE 1ºB, BIBLIOTECA, SALA NEGRA, MI SALA, DIRECCIÓN
	CONFLICTO	PATIO

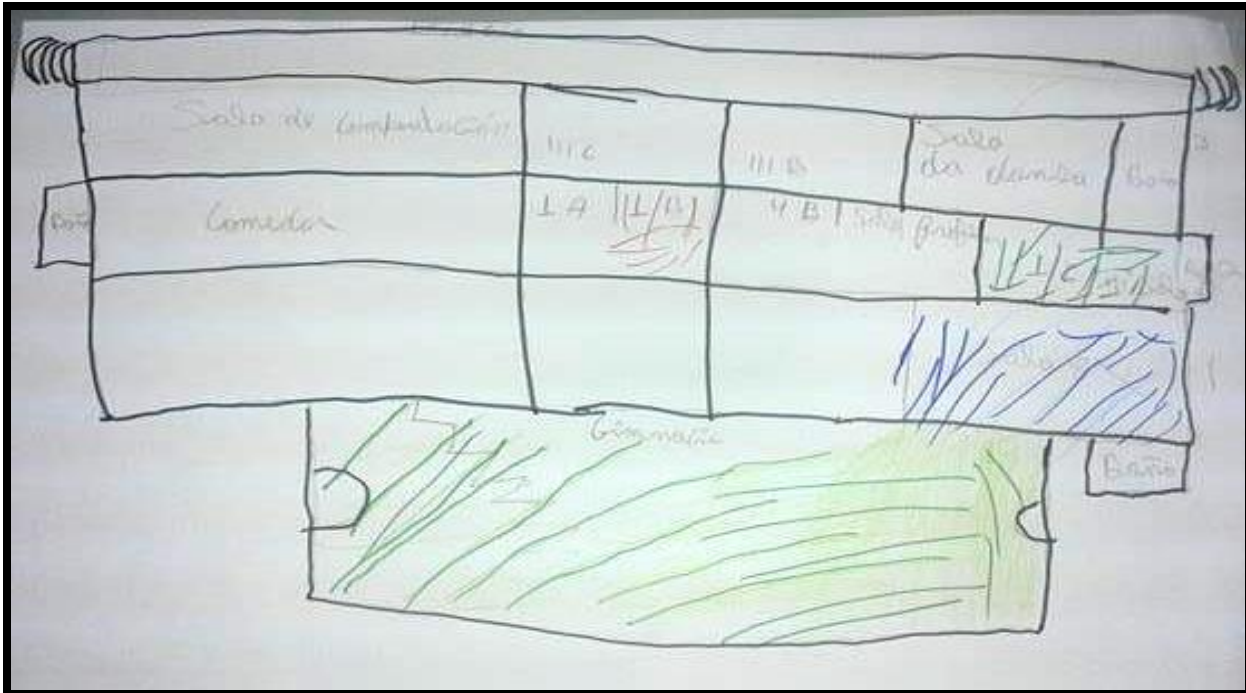
## MAPA COGNITIVO N°4



Fuente de elaboración: Isabella, Posso, 2017, Colombia.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°4		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	SALA X, PATIO, GRADAS, CANCHA
	IDENTIFICACIÓN	SALA DE BAILE, SALA DE 1°B, MI SALA 1°C, COMEDOR

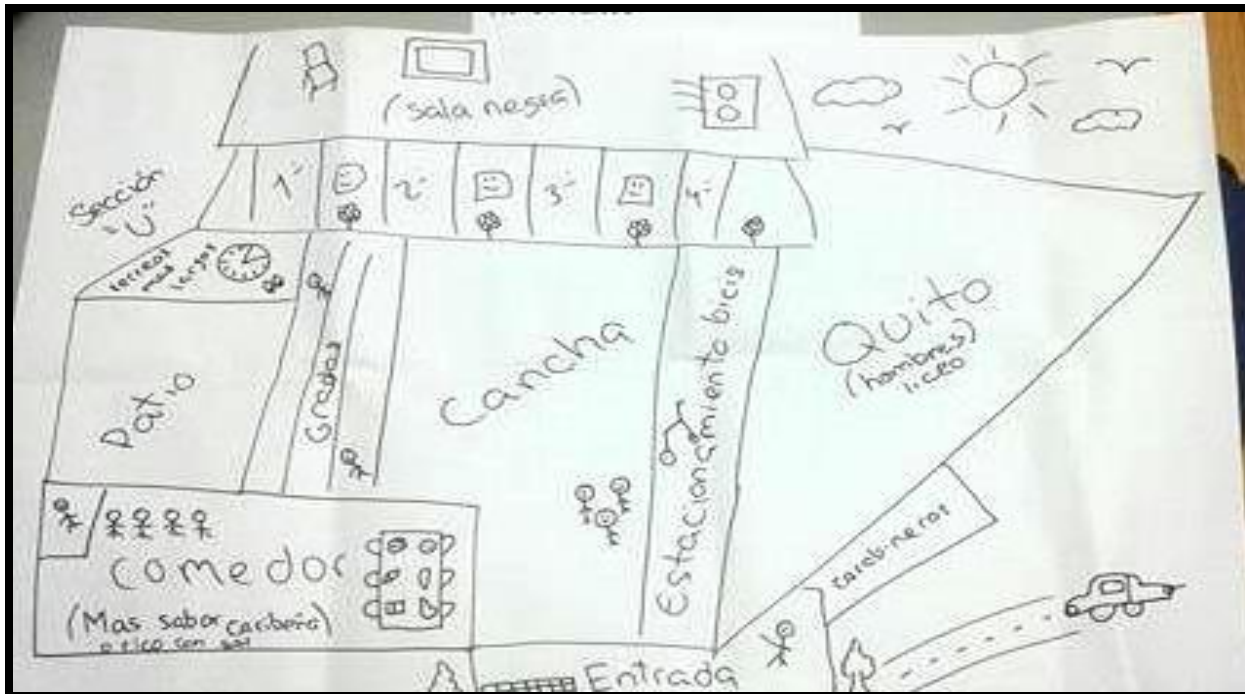
## MAPA COGNITIVO N°5



Fuente de elaboración: Wish, Privet, 2017, Haití.

SIMBOLOGÍA MAPA COGNITIVO N°5		
COLORES	IDENTIFICACIÓN DE ESPACIOS	ESPACIOS
	INDIFERENTES	CASINO
	IDENTIFICACIÓN	GIMNASIO, 1°C
	CONFLICTO	1° MEDIO B

## Mapa cognitivo grupal



Fuente de elaboración: Grupo de discusión, mapa cognitivo en conjunto, 2017.

## 7. Referencia bibliográfica.

Acosta. E (2013). Mujeres migrantes cuidadoras en flujos migratorios sur-sur y sur-norte: expectativas, experiencias y valoraciones. Polis, Revista Latinoamericana. N° 35.

ACNUR. (2012). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos. Andros impresos. Chile.

Alvarez, I (2012). Mirando al norte: Algunas tendencias de la migración latinoamericana. San José: FLACSO.

Alpizar. A y Mary. L (2008). Multiculturalismo y educación multicultural. Intersede: Revista de Sedes Regionales. vol IX. n° 17.

Aravena. A y Alt. C (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. Última década N°36. Chile. pp. 127-140.

Arroyo. M (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. Revista de educación inclusiva. vol 6. pp. 144-159.

Barrios. LI y Palou. B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Educ. Educ. vol 17, N°3.

Bravo. R (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. Revista latinoamericana de educación inclusiva. vol 6. N°1. pp. 39-52.

Callai. H. (2005). Aprendendo aler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes. Brasil. vol. 25, N°66. pp. 227-247.

Campoy. T y Pantoja. A (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. Revista de educación. n° 336. pp. 415-436.

Canosa. M (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? Revista de educación, vol. 345. pp. 61-82.

Castrogiovanni, A. et. Al.(2010). Ensino de geografia. Editora Mediacao. Brasil.

Contreras. Y (2016). Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar. Walter Imilan, Carolina Stefoni y Francisca Márquez, eds. Colección Antropología. Santiago de Chile: universidad Alberto Hurtado, 2016. 314 p. Eure. vol 42. N°127. pp. 341-345.

Dusell. E (1994). 1492 El encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la modernidad. Ediciones Abya Yala. Ecuador.

EFE Cooperativa (2017). Presidenta Bachelet anunció la creación de visado gratuito para niños migrantes. Cooperativa.cl. Recuperado de:

<http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/poblacion/inmigrantes/presidenta-bachelet-anuncio-la-creacion-de-visado-gratuito-para-ninos/2017-07-26/154522.html> 17-08-2017 10:20

El Dinamo (2017). Brutal reflexión xenófoba de trabajador luego que apuñalaran a haitiano en terminal pesquero. El Dinamo online. Recuperado de:

<http://www.eldinamo.cl/nacional/2017/05/26/video-brutal-reflexion-xenofoba-de-trabajador-luego-que-apunalaran-a-haitiano-en-terminal-pesquero/> 20-07-2017 11:22

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Ediciones Moratas. España.

Fittipaldi, R. y Mira, S. (2015). La educación como estrategia de inserción en espacios con altos porcentaje de población migrante. Estudio de caso Hilario Ascasubi. Revista Huellas. nº 19.

Garrido. M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. Cad. Cedes, Campinas. vol. 25, nº 66. pp. 137-163.

Garrido. M. (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. Revista Geográfica de América Central.

Garrido. M. (2015). Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en Liceos del Gran Santiago. *Scripta Nova*. Vol. XIX, núm. 505.

Gibbs. G (2012). El análisis de datos cualitativos en investigaciones cualitativas. Colección Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. Madrid, España.

Giménez. G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas *Alteridades*, vol. 11. N<sup>o</sup>.22. pp. 5-14.

Giroux. H. (1997). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Amorrourtu editores. Argentina.

Giroux. H. (2000). La inocencia Robada: Juventud, multinacionales y política cultural. Ediciones Morata. España.

Godoy.M. Suarez. A y M. Lucas (2011). La inclusión social del alumno inmigrante y el aprendizaje de la L2, como nuevo reto para el profesorado. XII Congreso internacional de teoría de educación.

González. C (2015). Número de inmigrantes en Chile llegaría a un millón en ocho años. *La Tercera online*. Recuperado de: <http://www.latercera.com/noticia/numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos/> 14/07/2017 12:20.

Haesbaert. R. (2002). Territorios Alternativos. Contexto Académica.

Harvey. D. (2003). Espacios de esperanza . Ediciones Akal. España.

Harvey. D. (2003). El nuevo imperialismo. Ediciones Akal. España.

INJUV (2015). Octava encuesta nacional de juventud. Ministerio de desarrollo social. Gobierno de Chile. Chile.

Kvale. S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Moratas. España.

- Lagos. M. (2012). Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927). Lombardi. Chile.
- Lefebvre. H. (1974). La producción del espacio. Capitan Swing. España.
- Massey. D. (1999). La filosofía y la política de la espacialidad: Algunas consideraciones. Paidós. Argentina.
- Massot. M. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Desclée De Brouwer. España.
- Mclaren. P. (2003). La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI Ediciones. Argentina.
- Moreira. R. (1998). O que é geografia. Brasiliense. Brasil.
- Ortiz. M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. Revista iberoamericana de educación. N°59.
- Pavez. I (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante” conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. Chile. vol.12 N°35. pp. 1-19.
- Romero. H (2009). Desarrollo local a escala humana. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. Chile. vol 8. N°22. pp. 137-158
- Sanchez. M y Ordoñez. M (1997). La educación en la sociedad multicultural. Papers. N°53. pp. 139-148.
- Sánchez. M. (2001). Diseño curricular y educación intercultural bilingüe. Pensamiento educativo. vol 29. pp. 341-358.
- Santos. M (1999). Territorio, globalizacáo e fragmentacáo. Editora Hucitec.
- Santos. M. (2000). La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Ariel. España

- Santos. M. (2004). Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal. Convenio Andrés Bello. Colombia.
- Schmelkes. S. (2005). Educar en y para la diversidad. Pensamiento educativo. vol 37. pp. 38-51.
- Simons. H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Ediciones Moratas. España
- Souza. L. (2008). A geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Papirus Editora. Brasil.
- Souza. L. (2012). O ensino de geografia na escola. Papirus Editora. Brasil.
- Stefoni. C. (2004). Inmigrantes transnacionales: la formación de comunidades y la transformación en ciudadanos. FLACSO. Facultad latinoamericana de ciencias sociales, Sede Chile.
- Stefoni C. (2011). Perfil Migratorio Chile. Buenos Aires: Organización internacional para las migraciones.
- Suarez. D (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. vol. 13. N°2. pp. 627-643.
- Reclus. E. (2015). Hombre y la tierra: Educación. Euleterio. Chile.
- Van Dijk. T. (1999) El análisis crítico del discurso. Antrophos. España, pp. 23-36.
- Williamson. M, Williamson. G y Vergara. V (2013). La Educación de Personas Jóvenes y Adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: Estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile. ISEES. Chile. N° 12. pp. 103-122.
- Williamson. G. (2005). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. Pensamiento educativo. vol 37. p. 163-181.