

Corpografiando “escuelas-fronteras”: etnografías pedagógicas implicadas en escuelas periféricas interculturales de Santiago de Chile

Patricio Azócar Donoso^{1*} 

RESUMEN

Las últimas migraciones transformaron Chile. Corporeidades migrantes interrogaron las bases racializadas de la subjetividad local. Discursos de integración/inclusión aumentaron las tensiones con poblaciones locales marcadas por opresiones y exclusiones históricas de clase y género. Ante nuevas subjetividades odiantes, entre 2013 y 2017 acompañé procesos educativos interculturales en una periferia de Santiago de Chile como etnógrafo y educador-investigador. Por medio de ejercicios de reflexividad metodológica como tutor de un programa social, con el grupo (no) escolar “Los Experimentadores” y como co-docente en interculturalidad, retrato violencias interseccionales en infancias y juventudes, así como contradicciones de comunidades escolares absorbidas por la hiperrealidad de las violencias territoriales.

PALABRAS CLAVE: Etnografías implicadas; Escuela-frontera; Metodologías de intensificación; Improntas epistémicas.

Corpografando “escolas-fronteira”: etnografias implicadas em escolas periféricas interculturais de Santiago do Chile

RESUMO

As últimas migrações transformaram o Chile. Corporeidades migrantes interrogaram as bases racializadas da subjetividade local. Discursos de integração/inclusão aumentaram as tensões com populações locais marcadas por opressões e exclusões históricas de classe e gênero. Diante de novas subjetividades odiantes, entre 2013 e 2017 acompanhei processos educativos interculturais numa periferia de Santiago do Chile como etnógrafo e educador-investigador. Por meio de exercícios de reflexividade metodológica como tutor de um programa social, com o grupo (não) escolar “Os experimentadores” e como codocente em interculturalidade, retrato violências interseccionais em infâncias e juventudes, assim como contradições de comunidades escolares absorvidas pela hiper-realidade das violências territoriais.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografias implicadas; Escola-fronteira; Metodologias de intensificação; Marcas epistêmicas.

Corpographing “border-schools”: engaged ethnographies in intercultural peripheral schools in Santiago de Chile.

ABSTRACT

Recent migrations transformed Chile. Migrant corporealities questioned the racialized foundations of local subjectivity. Integration/inclusion discourses increased tensions with local populations marked by historical class and gender-based oppression and exclusion. Faced with new hateful subjectivities, between 2013 and 2017 I accompanied intercultural educational processes in a peripheral area of Santiago de Chile as ethnographer and educator-researcher. Through exercises in methodological reflexivity as a social program tutor, with the (non)school group “The Experimenters” and as co-teacher in intercultural, I portray intersectional violence in childhood and youth, along with contradictions in school communities absorbed by the hyperreality of territorial violence.

KEYWORDS: Engaged ethnographies; Border-school; Intensification methods; Epistemic imprints.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul  – Faculdade Medicina– Departamento Psiquiatria e Ciências do Comportamento – Porto Alegre (RS), Brasil.

*Autor correspondiente: pdonoso@hcpa.edu.br

Recibido: 11 jul. 2025 | Aprobado: 26 ago. 2025

Editor de sección: David Ordaz 

INTRODUCCIÓN: ¿NUEVOS RACISMOS EN EL TERRITORIO?

El siguiente trabajo no es un informe sociológico, sino la sistematización de ejercicios de reflexividad metodológica en un territorio periférico de Santiago de Chile. Mi práctica comienza el 2013 como educador de un Programa Psicosocial para familiares de personas privadas de libertad y termina el 2017 como educador-investigador en una escuela intercultural en el mismo territorio. No emerge de un proyecto de investigación de tesis sino del registro etnográfico de cadenas de encrucijadas epistémicas, éticas y metodológicas con que fui lidiando como educador-investigador implicado en un territorio que, entre los mismos años, fue objeto de un nuevo Modelo Piloto de Intervención en Chile: El Modelo de Plan Integral¹.

La estructura del artículo prioriza la trayectoria empírica, no la del formato estandarizado. En la introducción caracterizamos el territorio en su particular contexto de transformación e intervención: nuevas violencias y nuevas migraciones. En la metodología elaboro el desafío de la corpografía como técnica etnográfica dentro del marco de las metodologías de intensificación y desde una perspectiva de las antropologías implicadas. El artículo describe tres ejercicios de reflexividad metodológica con que un programa dedicado a atender los efectos familiares de la privación de libertad deriva en una estrategia pedagógica y territorial para contrarrestar las violencias interseccionales resultantes de las improntas epistémicas con que, paradójicamente, se buscaba “enfrentar” la exclusión, el racismo y la discriminación.

¿Nuevos barrios? intimididades intervenidas

En la práctica socioeducativa no sólo lidiabas con lo que “expertos” denominan “Población objetivo”, sino, como dice el Colectivo Juguetes Perdidos (2016), con la transformación perceptiva y sensible de los barrios. Nuevos modos de percibir y sentir, efecto de la agudización de la precariedad barrial; el accionar neocolonial del Estado chileno en los procesos migratorios sur-sur; las limitaciones del enfoque basado en evidencias en políticas de inclusión; altos niveles de convulsión posterior a las insurrecciones entre 2006 y 2013, así como una emergente *subjetividad odiante* en clases históricamente marginadas.

Entre tareas dedicadas a consolidar la red y visitas domiciliarias, la más importante estaba en caminar, dialogar, “ser visto y reconocido” por la Población² (Fig. 1y 2). Como se comentaba era cuestión de “seguridad”. En la población todos saben quién es de ahí y quién no. En una de mis tareas de redes visité al inspector de la escuela básica. La escuela quedaba en “la frontera” entre dos de las poblaciones más “peligrosas” de la comuna. Le costó atenderme. Hace pocos días se conmemoró el golpe de estado con protestas y durante la noche quemaron la sede social que “la Intervención” recién había inaugurado. <<Son cosas que la gente sentía que no le pertenecían, que no eran de ahí>>, me dijo. A él, sin embargo, lo que le preocupaba era que también habían tratado de quemar el colegio. Rompieron algunas rejas de la ventana. Hace poco habían intentado robar unos computadores. Como percibía, algo está cambiando en la población: <<antes nunca se habían atrevido a hacerle algo a la escuela>>. Diario de Campo (2014)

La percepción de “algo estar cambiando” estaba asociada a la agudización y al tipo de violencias territoriales. La guerra entre “narcotraficantes” y “ladrones” que impuso violencia física y compromisos ético-morales al territorio; un inusitado protagonismo de infancias y jóvenes en hechos de violencia que debilitaba los discursos de derecho ante un cautivador populismo punitivista; la asociación ilícita comprobada entre policías, medios de comunicación y narcotráfico; y un aumento tendencial de población migrante haitiana que, dada su vulnerabilidad, comenzaba a repoblar La Población en un proceso de desplazamientos internos, ocupación de departamentos vacíos y una creciente economía informal marcada por subarriendos y dinámicas de explotación entre grupos empobrecidos. Junto con ello, la “*sobreintervención*” de Programas Sociales que objetivarán un emergente campo de acción gubernamental en la intersección entre vida social y vida familiar: la vida doméstica e íntima de grupos sociales vulnerables (Aedo, 2020).

1. “Un Plan Integral, proviene de la Intendencia Metropolitana y se define como modelos de innovación en la gestión gubernamental a través de una intervención multisectorial en un territorio delimitado y clasificado como de alta complejidad” (Intendencia RM & Municipalidad, 2016).

2. Población es el nombre popular con que es definido un complejo habitacional auto-construido o creado para clases populares por el Estado. Homólogo a “Villa” en Argentina o “Favela” en Brasil.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 1. Visita domiciliar.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 2. “Ser reconocido en la Población”.

¿Nuevos racismos? impotencias heredadas y precariedades transgeneracionales

[...] la pareja de mi papá... tiene una prima que vive en Estados Unidos y me estaba preguntando cómo me siento yo en el colegio... le dije que hay chilenos racistas y otros no, y me dijo que los chilenos que son racistas son los que no salen como para conocer el mundo (Joven haitiana, 17 años)³.

En La Población había niños que no conocían el Centro de Santiago (Fig. 3). Otros solo conocían el centro de la comuna. Yo demoraba casi dos horas, luego de tomar metro y tres buses. El mismo tiempo que podría demorar a la costa. La vida en la población era monótona: ir al shopping, ir a la plaza, ir a la cancha, al Centro de Salud Familiar y al Centro de Salud Mental. La trayectoria biográfica transgeneracional de la comuna estaba construida por la misma trayectoria escolar: quedarse en un mismo circuito de escuelas y servicios municipales. En solo un par de años, “barrios aislados” y “homogéneos” pasaron a constituirse en “barrios transnacionales” y “multiculturales”.

3. Entrevistas y diarios de campo en Liceo Intercultural pueden ser encontrados íntegros en (Azócar Donoso, 2018). Notas de campo 2013 y 2015, pueden ser solicitadas al autor.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 3. Los Experimentadores. Niños de la Población conocen el Centro de Santiago desde uno de sus principales miradores: El Cerro San Cristóbal.

En Chile, las representaciones de la migración están marcadas por flujos transnacionales posdictadura. Migración peruana, durante el declive del régimen de Fujimori, y Argentina durante la crisis financiera de 2001. Después de 2005, se amplía hacia migraciones caribeñas, destacando la haitiana tras la participación chilena en las misiones militares de la MINUSTAH⁴. Este hito neocolonial inauguró las rutas migratorias actuales y tensionó las fronteras imaginarias poscoloniales que posicionaron a Chile bajo la expectativa de un “paraíso neoliberal” (Cosgaya, 2008). Quince años después, militares chilenos han sido denunciados por violencia sexual sistemática en Haití, mientras niñas y niños chilenos con padres haitianos han sido encontrados como refugiados rumbo a EE.UU., evidenciando la violencia estructural racializada en el país (Bonnefoy & Olivares, 2021).

Chile se caracteriza por una subjetividad racializante y generizada. Según Thayer (2011), persiste un sentimiento de superioridad frente al extranjero basado en tres representaciones: una mirada racializada que valora negativamente la migración andina asociada a lo indígena, mientras idealiza la de origen europeo como la argentina; una percepción de fortaleza institucional, reflejada en la confianza en las policías, el orden político y las oportunidades económicas; y una geo-identidad sustentada en la idea de aislamiento estratégico frente a la supuesta inestabilidad de América Latina.

La migración haitiana ha enfrentado barreras específicas que la distinguen de otras. Una barrera lingüística que dificulta el acceso a derechos en ámbitos burocráticos, laborales y educativos; una barrera racial-cultural, expresada en formas de racismo y sexualización del cuerpo negro (Tijoux & Barrios, 2019), junto con prejuicios de clase ligados a la crisis de su país (Rojas Pedemonte et al., 2015); una barrera educacional, por la no convalidación de títulos que obliga a repetir estudios; y una barrera climática, asociada a enfermedades por exposición al frío (Tijoux Merino & Palominos Mandiola, 2015).

La escuela nacional chilena⁵, sin haber consolidado formas de reconocimiento a sus diferencias (clases empobrecidas, pueblos ancestrales, femineidades invisibilizadas), se vio desafiada a acoger infancias y juventudes en situación de desplazamiento transnacional, sin idioma común y fuera de los imaginarios locales. En un contexto territorial de dispersión social y precariedad de las infraestructuras de acogida, serán las impotencias y resentimientos heredados, así como las precariedades transgeneracionales, las condiciones de germinación de convivencias hostiles y *subjetividades odiantes*.

4. Misión de las Naciones Unidas para Haití, 2004-2017.

5. Considérese que la Ley de Inclusión (20.845) sólo fue promulgada el año 2015. Ley encargada de promover la gratuidad, la diversidad y la integración, considerando el enfoque intercultural. Con Escuela Nacional remito al modelo pedagógico chileno vigente basado en principios de cohesión nacional y unitarismo de comienzos del siglo XX.

A mí me llamó la atención en una oportunidad un alumno que es morenito de cara, que su familia, su mamá es mapuche, que tuvo dificultades con las alumnas haitianas, las trató de “negras váyanse a su país”, le echó un par de garabatos, entonces yo conversando con la mamá y con el niño, me dice: <<directora, es que mi me impresiona tanto porque yo en la escuela fui discriminada por ser mapuche>> (Directora).

A contrapelo de una total clausura identitaria, las corporeidades de la diferencia que excederán las instituciones también multiplicarán otras experiencias de lo común. En las ruinas de la escuela nacional aislada, en el descampado de las violencias transnacionales, la escuela-frontera⁶ (Azócar Donoso, 2018) abrirá otros posibles a la incertidumbre y conflictividad.

MÉTODO

Educador-investigador: impronta epistémica y metodologías de intensificación

Devenir educador-investigador es un modo de orientación y persistencia ética (Rolnik, 2018) cuando las delimitaciones normativas, imaginarias y subjetivas sobre qué es una escuela convencional son excedidas por su contexto. Una táctica más próxima a las antropologías implicadas (Albert, 2022; Villasante, 2006) que a las sociologías de la alteridad. A una preocupación, atención y sensibilidad epistémica por las alianzas con que grupalmente lidiamos con las encrucijadas, paradojas y contradicciones cotidianas (Azócar Donoso & Roa Infante, 2023; Stengers, 2019) que a “recetarios críticos” y “ortopedias hermenéuticas”.

Elaboré la definición de metodologías de intensificación para referir al conjunto de herramientas, técnicas y estrategias con que la implicación distingue y fortalece las técnicas y preguntas existentes en el territorio (Azócar Donoso, 2018; Flores & Donoso, 2019): 1. identifica encrucijadas y problemas comunes que comprometen diferencialmente a los grupos; 2. Rastrea las improntas epistémicas automatizadas con que abordamos los problemas compartidos; 3. Las problematiza intensificando la imaginación metodológica con que se amplían los alcances de las prácticas socioeducativas en el territorio (Azócar Donoso & Carreño Hernández, 2022; Reguillo, 2017). Las viñetas etnográficas estarán sujetas a esas tres estrategias metodológicas.

Como definimos con Azócar Donoso y Mauricio Carreño (2022), una impronta epistémica es un modo de sentir y pensar un problema que activa respuestas programadas y automatizadas, reproduciendo un *rapport* hegemónico ante ciertas señales del contexto, aunque discursivamente diga lo contrario: discursos de interculturalidad que promueven hostilidad racializante, por ejemplo. Rastrear las improntas epistémicas mediante una descripción densa de los procesos de reflexividad metodológica permite construir una heurística para el trabajo con grupos, centrada no tanto en los discursos de las agendas socioeducativas, sino en lo que defino como “corpografía” (Nascimento, 2016): la capacidad de atender, sentir y reconocer los efectos que las prácticas y metodologías producen en las corporeidades y los territorios, así como las técnicas, prácticas y estrategias que las corporeidades despliegan para habitar sus territorios.

Viñeta 1. La cárcel en La Población: ¿un “secreto familiar”?

La atención individual y la visita familiar eran dos improntas para atender los efectos vulneradores producidos por la privación de libertad según los primeros manuales de atención a usuarios del Programa (Dirección de Presupuestos de Chile [DIPRES], 2011). El abordaje de la vulnerabilidad estaba circunscrito a una epísteme individualizante de los efectos de la privación de libertad en las familias estableciendo un proceso de recopilación de antecedentes que evaluaba los compromisos psico y socio afectivos como “*secreto familiar*”. El trabajo era en duplas y las visitas suponían un espacio solemne que comprometía el tiempo-espacio del hogar (Fig. 4).

6. En mi investigación llamo escuela-frontera a las instituciones escolares que ven el currículum moderno y unitario excedidos por las transformaciones de sus territorios y contextos históricos, específicamente, por nuevas fronteras idiomáticas, fronteras socioculturales, fronteras normativas, entre otras.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 4. Acompañamiento Pedagógico Domiciliario.

Digo solemnidad para describir una atmósfera donde las familias como “beneficiarios” donaban tiempo personal e íntimo para recibir el “acompañamiento” tutelar. Eran responsables de sincronizar tiempos familiares con objetivos psico y socioafectivos que no dimensionaban las economías temporales de la intimidad. Lo que era una sutil atención y visita domiciliaria, sin los resguardos ético-políticos, se podía convertir en un “desembarco” o “allanamiento”, explotando el carácter más bélico que tiene la definición de “intervención”.

Cuando se acordaba la visita, las casas o departamentos de la población se debían reorganizar activando procesos de conversión simbólica: comedores en consultas, cocinas en salas de estimulación, cuartos en salas de acompañamiento pedagógico. Cronotopías de intervención, alteraciones de las que dependía la experiencia espacio-temporal de “la visita”, pero también de “la casa”. Pensando con Bajtín (Elórtégui Francioli et al., 2020), se nos tornaba urgente problematizar los efectos de la condición dialógica del cronotopos interventivo: si la experiencia de tiempo-espacio resultante de “la visita” impulsaba procesos de subjetivación vitalizantes o solo reforzaba los modelos normalizantes de “la casa”.

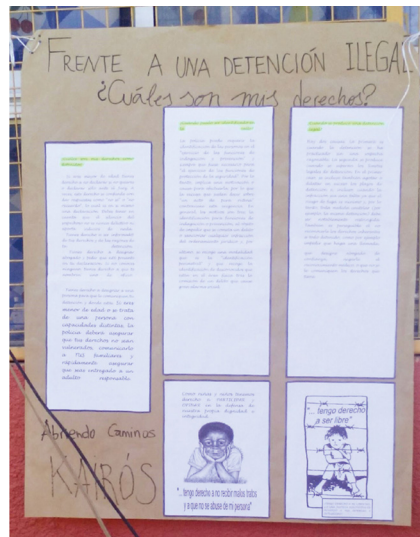
“La casa” en Chile, como dice Clara Han (2022), remite a un conjunto de compromisos morales que sus integrantes mantienen con el parentesco. Compromisos afectivos de larga data curtidados en la tarea diaria de lidiar con condiciones de hacinamiento y precariedad. Confinamientos de roles y violencias, antes del confinamiento sanitario, históricamente invisibilizados (Cavallero & Gago, 2022). En La Población, el sólo hecho de “salir de la casa” conllevaba una práctica paradójica y a veces contradictoria: ayudarte a “despejar la cabeza” del confinamiento espacial o de las violencias domésticas, pero también exponerte al encuentro con algún “doméstico”⁷. “Salir de la casa”, “estar en la calle”, eran un modo cotidiano para lidiar con las ambigüedades de “lo doméstico”: la normalización del confinamiento con que “la casa” es capturada en lo social y lo social en “la casa”.

“No solo hay una, dos o tres personas privadas de libertad, sino que ¡también nosotros estamos privados de libertad! <<tenemos que estar encerradas en familia no más, porque en el barrio hay balceras>>” (Kairós, 2014, p. 13)

“Lo doméstico” como objeto de intervención, grafica esa ubicua condición de las violencias en la vida cotidiana. Un lugar sensible, frágil, de acumulación de violencias interseccionales. Fragilidades donde “la visita” domiciliar se debatía su (im)potencia: aumentar el confinamiento doméstico de las violencias o “revitalizar” el dispositivo cronotópico de “la visita”. En otras palabras, aumentar las vulnerabilidades asociadas a la impronta epistémica con que se preconcebía el “secreto familiar”, o impulsar alianzas, agenciamientos, cronotopías de cuidado que permitieran sacar “lo doméstico” de confinamiento y politizar otros espacio-tiempos del territorio y la vida.

Nos fuimos dando cuenta de que “lo doméstico”, la economía social donde la casa y la población se indistinguían, estaba ordenada por la privación de libertad. La feminización de los cuidados, las economías informales y la jerarquización de roles con que se estructuraban las socializaciones y las violencias vecinales. Pensar que la privación de libertad era un “secreto familiar” era un “preconcepto” de clase y sesgo epistemológico “de la evidencia”, que no consideraba de forma efectiva que “la cárcel” no se delimita al “interior” de sus muros (Fig. 5). Hasta la fecha, son bastos los estudios que dan

7. Nombre que recibe una persona, en su mayoría adictos, que deciden robar en su propia población u hogar.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 5. Intervención en escuelas a partir de denuncias de detenciones ilegales.

cuenta que la privación de libertad y la prisión es sostenida en una economía general de las violencias reproduciéndola en la vida doméstica de los territorios (Cúnico et al., 2018).

La experiencia de “la mujer cuidadora” estaba confinada a la “casa”. La experiencia de la “infancia vulnerada” a “la escuela”. La impronta del “secreto familiar” confinaba experiencias claves de la economía social penitenciaria: mayor expectativa en la futuridad criminal que en la escolar; la ocupación de “departamentos” y el “subarriendo” a familias extranjeras; el confinamiento de mujeres en tareas domésticas; la asociación entre policías y bandas de narcotraficantes que asediaban a jóvenes (Miranda & Perez, 2021); la violencia policial coordinada con medios de comunicación (El Mostrador, 2015); la violencia en la convivencia escolar resultado de las luchas intestinas entre “bandas”.

Para desafiar la impronta del “confinamiento doméstico”, volví a encontrar al inspector de la Escuela. La tarea era imaginar un espacio liminal, “no convencional”, de asociación y alianza entre un órgano terciarizado de ejecución de política pública, como el Programa, con una institución pública “ejecutada” por las precariedades estructurales, como la escuela. Un *dispositivo anómalo* que no sabíamos cómo debía operar, más que tendría una sola función: sacar del confinamiento doméstico las violencias sociales resultantes de la economía penitenciaria. De esa alianza surgirían “Los Experimentadores” y, un par de años más tarde, el Piloto Socio-Comunitario a nivel nacional del Programa.

Viñeta 2. Por el derecho a “irse” y “volver”: Los Experimentadores

En la escuela-frontera las violencias no eran la excepción sino un modo de socialización normalizado. Las violencias eran gramáticas con las que La Población jugaba e interactuaba. Antes bien, violento era no ver que para sobrevivir a condiciones de exclusión heredadas y transgeneracionales, como dirá una profesora: <<*había que ser un poquito rudos*>>. Cuando la violencia no es la excepción sino la regla, el desafío no parte por “eliminar la violencia” como condición al vínculo afectivo, sino atender lo que La Población piensa a través de ella (Reguillo, 2017; Rolnik, 2018). Acoger las violencias supone no condicionar “lo violento”, sino elaborar una sensibilidad que distinga cómo la ternura habita las violencias y a través de ella hace mundo e institución (Deleuze, 1955).

Ese día conmemorábamos las fiestas patrias en la escuela (Fig. 6). Un momento donde la población se reunía dentro de la escuela a ver las danzas tradicionales que preparaban las y los estudiantes. El colegio estaba dividido en grupos de apoderados haitianos y chilenos. Un modo particularmente “chileno” de compartir con el “extranjero” era a partir de “bromas blancas”. Un tipo de “broma” que no busca herir ni someter, sino “integrar”. No obstante, en medio de la actividad se desató una riña entre dos apoderadas chilenas. Una de ellas, embarazada, era agredida por un grupo

de vecinas y familiares. La mujer agredida gritaba que estaba “a punto de mejorarse”, esperando sensibilizar a las agresoras, cuestión que no ocurrió hasta que intervenimos con el equipo docente, llegara la policía y fuera escoltada a su casa. De acuerdo con las agresoras, la violencia era “por negocios familiares”. Un asunto que comprometía a uno de los esposos, actualmente cumpliendo condena en la cárcel. (Diario de campo, 2015)



Fuente: Archivos del autor.

Figura 6. Evento familiar de Fiestas Patrias en Escuela Pública.

El equipo docente reconocía que eran principalmente mujeres, chilenas y extranjeras, las apoderadas de los estudiantes. Una mayoría que tiene a sus maridos presos o fallecidos. Otro grupo son mujeres que han reconstituido vínculos amorosos y familiares con nuevas parejas, y que quedaron con sus hijos a cargo. En las actividades es importante ver una gran presencia de mujeres mayores solas, rodeadas de niñas y mujeres jóvenes (hijas, nietas y vecinas). Otro grupo son las parejas de madres y padres jóvenes, la mayoría de ellos ex estudiantes del establecimiento que no superan los 20 años. Como señala uno de los profesores, todas y todos se conocen. La escuela es casi una prolongación de los departamentos donde viven a no más de 10 metros cruzando la calle. El espacio doméstico no sólo se reconoce en el interior de la escuela, sino que es dónde la mayoría de veces se “resolvían” los asuntos de lo escolar.

Para el inspector “lo doméstico” en la escuela no era un problema. Perder ese lugar de “pertenencia”, de “respeto”, de “validez” de la escuela en la intimidad de La Población era el principal riesgo ante la “pérdida de códigos”. Perder la “proximidad”, ese estar “cerquita” de la vida cotidiana, era su principal miedo ante los hechos de violencia que había sido objeto la escuela. Fue para cultivar esa proximidad entre vida cotidiana y escuela que mi acompañamiento individual a estudiantes con padres privados de libertad pasó a ser de acompañamiento colectivo. Las instancias individuales fueron reemplazadas por un grupo heterogéneo, donde estudiantes podían inscribirse para conversar, crear y graficar las experiencias personales con hechos de la vida cotidiana en La Población.

El principal desafío fue instituir un tiempo-espacio común. Que pudiera reconocer singularidades entre estudiantes, sin exponerlos ni confinarlos a las economías de las violencias, y darles un tiempo escolar a una actividad formalmente “no académica”. Como dicen Duschatzky y Stulwark (2011), instituir un tiempo (no) escolar en la escuela.

El recreo de la escuela era como de costumbre. Grupos de niños y niñas luchando en el piso hasta alguno quedar herido, salir del juego, reponerse y reintegrarse. Otros grupos siendo <<detenidos>> y llevados a rincones del establecimiento convertidos durante 30 minutos en <<cuarteles>>⁸. Los más grandes reunidos en grupos. Haitianas con haitianas, haitianos con haitianos, niñas chilenas y peruanas mezcladas en grupos, niños chilenos y peruanos mezclados en grupos. La adolescencia tenía como característica el grupo generizado. Desde algunos días el inspector y el trabajador social se mantenían particularmente alertas porque un hecho extraño venía ocurriendo: fugas clandestinas del establecimiento. Como me indicó el docente: “buscan unas esquinas, saltan la reja y se van en el recreo para la casa”. Sin embargo, lo más anómalo no era la fuga, sino que volvieran. (Diario de campo, 2015)

8. Juego tradicional en Chile: “policías y ladrones”, basado en perseguir y capturar, para luego cambiar de roles.

Con el inspector consideramos que en el hecho del “regreso” estaba la “proximidad” que debíamos cuidar. El “desacato” de la fuga no era un abandono, era una solicitud para reinventar la frontera entre adentro y afuera de la escuela. ¿Cómo íbamos a acoger la solicitud de ampliar el confín de la escuela, su límite, en beneficio de potenciar y revitalizar la función fronteriza de la escuela, “su estar cerquita”? De acuerdo con Sandro Mezzadra y Brett Nielson (2017), las migraciones contemporáneas no solo desafían los confines nacionales sino que tornan posible reimaginar las fronteras interiores de las desgastadas soberanías estatales. Las nuevas fronteras son ejercicios de traducción de antiguos órdenes por nuevas diferencias. En el derecho a “irse” y “volver” de la “escuela nacional”, el “derecho a fuga” exigía ensayar una nueva frontera entre lo doméstico y lo escolar.

El “derecho a fuga” (Mezzadra, 2005) se instituyó en la escuela como un acuerdo entre estudiantes, profesores y apoderados para que durante el recreo más largo los estudiantes que lo solicitaran pudieran ir a casa y regresar. Los criterios del acuerdo comprometían retornar sin afectar a otros estudiantes ni a la segunda parte de la jornada escolar. Junto con eso, nuestro grupo tendría como objetivo ayudar a experimentar el “derecho a fuga”, pero hacia adentro (Fig. 7 y 8). Quienes participarían podrían salir de clases regulares para comprometerse en un espacio-tiempo (no) escolar dentro de la escuela. Instancia colectiva entre estudiantes de cursos distintos, géneros, nacionalidades, que tendrían como tarea sostener el desafío de ampliar la frontera de lo escolar: ejercer el “derecho a irse y volver” como un derecho común.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 7. Los Experimentadores. Estudiantes niñas mujeres Haitiana y Peruana.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 8. Los Experimentadores. Estudiantes de diferentes generaciones, haitianas, peruanas y chilenas.

Los Experimentadores fue el nombre que recibió el grupo. Su objetivo era “experimentar” fugas al “confinamiento” del tiempo-espacio de La Población. Salir de la monotonía, sus automatismos, sus inercias. Los Experimentadores, mientras crecía y adquiría mayor visibilidad, integró estudiantes desescolarizados. Suponía hacer cosas anómalas (Fig. 9 y 10), como salir durante la jornada escolar a la piscina municipal en horarios donde no atendían público; infiltrar las calles de la población con mensajes contra la violencia y la guerra impuesta por el narcotráfico; romper el aislamiento, conocer el centro de Santiago y otros lugares (im)pensados (Fig. 11, 12 y 13). Los experimentadores volvieron a ocupar la sede comunal incendiada, y serían quienes implementarían el piloto socio-comunitario que hasta la actualidad tiene vigencia en La Población y en todo el país.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 9. Los Experimentadores, preparados para salir a intervenir la vía pública con mensajes de navidad, no pueden salir de la escuela por operativo contra el narcotráfico.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 10. Los Experimentadores. Proceso de construcción de afiches.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 11. Los Experimentadores. Jornada de intervención callejera suspendida es reanudada.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 12. Los Experimentadores. Jornada de salida en horario escolar a la piscina municipal.



Fuente: Archivos del autor.

Figura 13. Los Experimentadores. Jornada de Intervención callejera. Se suman estudiantes de otras escuelas y estudiantes desescolarizados.

Viñeta 3. Tapizarse: performatividades para “vacilar la vida”

Los Experimentadores continuaron entre la Sede y la Escuela coordinados por mi compañera Alejandra Fuentes. Mi inquietud llevó los aprendizajes con las infancias para concentrarme en los procesos de intercambio entre juventudes haitianas y chilenas en los dos Liceos de la comuna. Como etnógrafo, comencé a conocer las dinámicas internas de las respectivas escuelas y fui proponiendo estrategias de co-docencia que permitieran reforzar los esfuerzos por elaborar enfoques de interculturalidad.

“Mientras los jóvenes se ubicaban en sus escritorio me limité a conversar con algunos estudiantes... noté que el diálogo entre una niña chilena y una haitiana se tensaba... el ambiente se volvió más hostil hacia los jóvenes haitianos, y comenzaron a escucharse insultos: “estos negros tienen pasá a poto la sala”⁹ y “esta negra está picándose a chora y me dan unas ganas de sacarle la chucha”¹⁰. Me dirigía hacia la joven que insultaba cuando vi que otra estudiante se levantó con una botella de agua y se acercó a increpar a la niña haitiana. La joven chilena le gritó algo y acto seguido le arrojó agua. Fue entonces cuando la niña haitiana reaccionó con un “mochilazo” seguido de un golpe de puño. Ambas se trenzaron a golpes, mientras varios compañeros alentaban la pelea. Al quedar la sala vacía, intenté averiguar qué había ocurrido. Me respondió la misma niña que había insultado: “esa negra es muy picá a chora”, y se retiró al recreo. Mientras registraba lo ocurrido, uno de los estudiantes se me acercó y me preguntó qué estaba haciendo. Él se adelantó a disculparse, que lo vivido no reflejaba realmente al curso, que no eran racistas, aunque sí existía discriminación... que no me llevara una imagen equivocada de ellos.” Diario de Campo. (Azócar, 2018)

Las definiciones de “racismo” eran siempre puestas en cuestión por una multiplicación de acusaciones cruzadas de “discriminación”. La discriminación era la manera en que cuestionaban desigualdades estructurales de larga data que las escuelas reproducían en materias sociales, de género, racialización y generacionales. En el Liceo Intercultural, el grupo de mujeres y de disidencias era sindicado por profesores y estudiantes como el principal grupo promotor de “racismo”. Pero no contra todos los “negritos”, como redundaban, sino específicamente contra las mujeres haitianas. Los “racistas” parecían no solo “discriminar” sino también ser objeto de largas trayectorias de discriminación sobre sus corporeidades.

Los haitianos con los chilenos de acá son muy cerrados, los chilenos con los chilenos, los haitianos con los haitianos, en vez de estar compartiendo todos con todos no lo hacen. incluso la otra vez iba caminando al paradero y el homosexual, el “homo culiao”, se puso a pelear con uno de los “negritos”, lo empezó a insultar y yo estaba ahí tranquilo y le pregunté al negrito si estaba bien... [Por qué le dice homo culiao?] Porque me caen mal... (Estudiante chileno, 17 años).

Es que por ejemplo hay hombres que son menores de edad y todavía no terminan su cuarto y quieren trabajar y le encuentran pega [trabajo], pero a una mujer que sea menor de edad y quiera trabajar y esté estudiando, difícil. No se puede. Cuesta encontrar trabajo pa una mujer... Por el machismo. “Es que la mujer no puede hacer esto, es que la mujer no tiene fuerza, la mujer no es pa esto”. Sí tenemos fuerza, cierto? [¿y acá dentro de la escuela hay machismo?] Aquí no, aquí hay más racismo, sí poh, defienden más a los haitianos (estudiante chilena, 16 años).

Yo jamás había visto que una alumna me pidiera permiso para salir aquí al patio a escupir... las niñas escupen!, y así como lo hacen en la calle, porque las cabras están acostumbradas a sentarse en la vereda, en las plazas... son como medias rudas las niñas aquí, como medias vaqueras... las niñas haitianas no, todavía son más femeninas, son más señoritas. Y los varones también son fuertes, son cabros de calle que aquí se tratan de normar, se tratan de ordenar en un sistema que hasta cierto punto les acomoda (Profesora).

9. Qué no huelen bien.

10. “Choro” popularmente refiere a una persona con cierto estatus social por su conflictividad o agresividad. También está asociado a personas temerarias y valientes. “Picarse a chora” refiere a alguien que intenta ilegítimamente adquirir ese estatus, produciéndole ganas de golpearla.

La opacidad entre “racismo” y “discriminación” permite distinguir que las violencias eran resultado de un sesgo de género y de clase en la estructura escolar. Dónde la “interculturalidad” limitada a bloques identitarios, culturales y morales, promovía hostilidades por su procedencia social y marginal entre mujeres locales y disidencias masculinizadas, y mujeres extranjeras feminizadas como “moralmente correctas”. Para algunos docentes, las mujeres feminizadas extranjeras restituían el “orden binario y moral” perdido por la institución escolar y *dañado* por una juventud local violenta y precarizada. Como señalarán, “el haitiano se “malea” con el chileno” (Azócar Donoso, 2018, p. 177). Integra prácticas estéticas, intereses, deseos, que “en su país” no se habría atrevido a realizar. Como señaló el encargado de interculturalidad de la comuna, que también era pastor evangélico: “*andan tapizaos*”.

“*Andar tapizao*” para el pastor-docente estaba asociado a “*tener tres pololas*”¹¹, “*indisciplina*” y “*tener un iphone*”. Las tres dimensiones de una corporeidad transgresora: hipersexualización, desafiador de reglas, uso de marcas no atribuibles a su clase. Las tres caracterizan una estética atrevida asociada a las clases populares chilenas denominadas: “*flaites*”. El “*andar tapizao*” está relacionado con un modo afirmativo de habitar la precariedad (Azócar Donoso, 2020). Como me dijo un estudiante en una prisión, “*andar tapizao*” sería un tipo de dignidad: “*no se olvide que siempre tiene que mostrarse bien, sobre todo si está en la calle*”.

La escuela-frontera (Azócar Donoso, 2018) es la escuela que consigue habitar, pensar, nombrar las encrucijadas, las excedencias, las solicitudes de derribo de los confines identitarios del modelo nacional del curriculum. Como señaló en una entrevista el mismo estudiante preocupado con que me pudiera llevar la idea de que había racismo en su curso: “*no importa tu raza y tu sexo pa qué hablar de eso. Hay que puro vacilar la vida*” (Azócar, 2018, p. 189). La preocupación de los adolescentes excedía las representaciones identitarias de “raza y sexo”, exigiendo una cartografía de las fronteras o problemas comunes por dónde pasa el “*vacile de la vida*”¹²: una preocupación por la sexualidad y los embarazos adolescentes; la precariedad en la continuidad de estudios y en las opciones laborales; las diferencias intergeneracionales y las interdependencias; la influencia de las violencias sociales en las violencias domésticas. Las planificaciones de las clases no iban a partir por “símbolos” identitarios, sino por una exploración de las experiencias y memorias comunes. Fronteras en las corporeidades, donde intersectan biografías, objetos, vestimentas, canciones, deseos, inquietudes, miedos y futuridades. Imágenes que pueden ser ampliadas desafiando las propias fronteras de la subjetividad, afectos e imaginación.

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

CONSIDERACIONES FINALES

El interregno entre “racismo” y “discriminación” expresa precariedades transgeneracionales e impotencias heredadas que son canalizadas por vía *odiante* no por “voluntad” ni “ideología”, sino por efecto de una impronta epistémica identitaria (de clase y género) de los propios discursos de inclusión. La intersección entre “racismo” y “discriminación” visibiliza la forclusión histórica de violencias sociales, sexuales y de género que la escuela-nacional no conseguía ver hasta que derivaron en conflictividad. La “nostalgia” con la “escuela pasada”, con las matrices modernas de clase, género y adultocentrismo, funciona como ortopedia identitaria ante el tránsito de escuela aislada a una escuela transnacional/transfronteriza.

11. Manera popular de referir a “pareja sexo-afectiva”.

12. “Vacilar la vida” es una impronta ética juvenil y popular chilena donde se hace referencia a una apertura de la vida a la fiesta, también conocida como “el vacile”. Vacilar la vida tiene que ver con soltar, con tener la posibilidad y el derecho a “vacilar”, soltar la preocupación, el peso del miedo y de la hiperatención. Podríamos traducirlo como una forma plebeya de “leisure” o “laissez faire”, ambas recurridas para señalar un ejercicio de “soltar” o “dejar” un tiempo para abrazar otro.

Las prácticas grupales antirracistas no se acotan a los marcos institucionales que las amparan, sino a promover procesos de reflexividad epistémica y metodológica que consiguen trabajar con lo común de las experiencias singulares y habilitar nuevas temporalidades que desafían las estructuras modernas de trabajo y ocio, tiempo escolar y tiempo doméstico. Las prácticas grupales antirracistas trabajan en el orden de la vida cotidiana, las experiencias territoriales, las prácticas educativas que exceden los límites pedagógicos y sociales donde se tienden a preservar principios civilizatorios problemáticos: la individualización, el principio de movilidad basado en “salir del territorio para ser alguien”, la reproducción de principios jerárquicos entre campos disciplinares, perspectivas interseccionales de uso práctico y basado en las experiencias situadas de los territorios, usuarios y trabajadores de lo socioeducativo.

Las etnografías implicadas y el enfoque de corpografías permiten distinguir encrucijadas epistémicas en la práctica y observar los límites y potencialidades de los dispositivos metodológicos existentes. Pero, sobre todo, identificar potencialidades institucionales, sociopolíticas e imaginativas que exigen esfuerzos transversales y colaborativos para disminuir las violencias, pero también, visibilizar y confrontar las precariedades estructurales con que se mantiene la imaginación epistémica reducida a automatizaciones, obviedades y nichos institucionales. Este texto quisiera demostrar de forma empírica la relevancia de la transversalidad y la colaboración en la construcción de nuevas preguntas y acciones epistémico-metodológicas, así, por lo tanto, otras infraestructuras operativas y vitales de lo social en acción.

“Pediré, por to’ mis negros en mis oraciones / Sobre todo los que se están tirando misiones / Seguiré cantando, viviendo de vacaciones / Para mi hermanita comprarle las colaciones / Polimá cualquier wea vo’ soy Shishi gang” (WestCoast & Chill-e, 2019)¹³.

CONFLICTO DE INTERESES

Nada que declarar.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos se facilitarán previa solicitud.

FINANCIACIÓN

Fundación de Promoción Social Kairós (2013-2015).

Proyecto No: Folio 22161366

Beca Magíster Nacional de la Asociación Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile (2016-2017).

Proyecto No: 88882.346667/2014-01

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 

Código de Financiamento 001.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento a la Organización Social de Tradición Comunitaria Kairós y a su equipo, con quienes ejecutamos el Programa entre los años 2013 y 2014. A la trabajadora social Alejandra Paz Fuentes Larenas, con quienes elaboramos el cuestionamiento a las dinámicas del “secreto familiar”, y acompañamos el proceso sociocomunitario; Al “Gino”, adolescente asesinado por el narcotráfico el 2015, mientras era alfabetizado por nuestro proyecto.

¹³. Polimá es el primer cantante haitiano-chileno de música urbana. My Blood es una canción con el cantante chileno Pablo Chill-e que retrata las violencias en Poblaciones. El movimiento ShiShiGang es una Coordinadora Social y gobierna en la actualidad una de las comunas más pobres de Santiago.

REFERENCES

- Aedo, A. (2020). Una seguridad (muy) interior del Estado. El trabajo de la prevención en familias de reclusos. *Revista de Estudios Sociales*, (71), 2-14. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.01>
- Albert, B. (2022). Antropología aplicada ou "antropología implicada"? Etnografía, minorías e desenvolvimento. *Revista de Antropologia da UFSCAR*, 14(2), 179-217. <https://doi.org/10.14244/rau.v14i2.430>
- Azócar Donoso, P. (2018). *La escuela-Frontera. Subjetividades interseccionales y nuevas pragmáticas del reconocimiento en Escuelas Públicas de Quilicura con jóvenes migrantes haitianos* (Tesis Postgrado, Universidad de Chile). <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170025>
- Azócar Donoso, P. (2020). "Tapizaos": "choras" y "choros" en la periferia chilena. Notas para un concepto de (tecno) clase desde la epistemopolítica transfeminista. En *Lenguajes y materialidades. Trayectorias cruzadas* (p. 366). Ril Editores.
- Azócar Donoso, P., & Carreño Hernández, M. (2022). La impronta policial puesta en jaque. Experiencias y experimentaciones colectivas en dos territorios intervenidos por el Estado de Chile. En A. G. Bernardes, C. F. Marques, N. M. F. Guareschi, G. Baigorrotegui, J. C. Sepúlveda, & J. C. Maciel (Orgs.). *Enfrentamentos de violências: Algumas estratégias de conhecimento, de corpos, territórios e hospitalidades* (pp. 78-103). ABRAPSO.
- Azócar Donoso, P., & Roa Infante, J. (2023). Tres hebras para hilar in(ter)venciones. Un lugar de reunión e imaginación colectiva en torno a la intervención social implicada. *Estudios Avanzados*, (39), 65-81. <https://doi.org/10.35588/estudav.v0i39.6528>
- Bonnefoy, P., & Olivares, C. (2021, septiembre 27). Why Haitians in Chile Keep Heading North to the U.S. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/09/27/world/americas/chile-haitian-migrants.html>
- Cavallero, L., & Gago, V. (2022). *La casa como laboratorio: Finanzas, vivienda y trabajo esencial*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88d9r>
- Colectivo Juguetes Perdidos. (2016). ¿Quién lleva la gorra? Violencia, nuevos barrios, pibes silvestres. Tinta Limón.
- Cosgaya, T. P. (2008). Fronteras imaginarias en América Latina la experiencia migratoria de haitianos en Chile. *Rumbos TS Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (3), 69-82. <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/191>
- Cúnico, S. D., Quaini, R. P., & Strey, M. N. (2018). Paternidades encarceradas: revisão sistemática sobre a paternidade no contexto do cárcere. *Psicologia & Sociedade*, 29. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i168770>
- Deleuze, G. (1955). Instintos e instituições. En *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)* (pp. 29-32). <https://www.laspa.slg.br/2022/08/11/instintos-e-instituicoes-deleuze-2006/>
- Diario de Campo (2013) Notas etnográficas desde la práctica por Azócar Donoso.
- Diario de Campo (2014) Notas etnográficas desde la práctica por Azócar Donoso.
- Dirección de Presupuestos de Chile. (2011). Programa Abriendo Caminos (Chile Solidario). *DIPRES Documentación*. <https://www.dipres.gob.cl/597/w3-article-141199.html>
- Duschatzky, S., & Stulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Paidós.
- ElMostrador.(2015).*Vecinos de Población Parinacota aseguran que Emilio Sutherland, habría caído «En su propia trampa»* [Video]. <https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2015/11/12/video-vecinos-de-poblacion-parinacota-aseguran-que-emilio-sutherland-habria-caido-en-su-propia-trampa/>
- Elórtgui Francioli, S., Arancibia Martínez, L., & Moreira Muñoz, A. (2020). Figuras emergentes del espacio-tiempo: cronotopos del cuerpo y el aula en la educación chilena. *Revista de Historia (Concepción)*, 2(27), 237-264. <https://doi.org/10.29393/RH27-17FESE30017>
- Flores, P. E. M., & Donoso, P. A. (2019). El "miedo" de las Ciencias Sociales. Hacia una propuesta epistemo-política de intensificación afectiva. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(236). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.65839>

- Han, C. (2022). *Vida en deuda. Tiempos de cuidado y violencia en el Chile neoliberal*. Lom.
- Kairós, C. de E. y P. S. (2014). *Imágenes que nos acompañan*. Kairós.
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga: migraciones, ciudadanía y globalización*. Traficantes de Sueños.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). *La frontera como método: o la multiplicación del trabajo*. Traficantes de Sueños.
- Miranda, B., & Perez, G. (2021). Documentos policiales reservados: al menos 40 carabineros fueron investigados por nexos con narcos y asaltantes entre 2014 y 2016. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2021/03/03/documentos-policiales-reservados-al-menos-40-carabineros-fueron-investigados-por-nexos-con-narcos-y-asaltantes-entre-2014-y-2016/>
- Nascimento, S. (2016). A cidade no corpo: diálogos entre corpografia e etnografia. *Ponto Urbe*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.3316>
- Reguillo, R. (2017). *Antropologías al límite: investigar las violencias*. En seminario Epistemopolíticas y Metodologías de Intensificación [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=EHDJ9MCZ2DE>
- Rojas Pedemonte, N., Amode, N., & Vásquez Rencoret, J. (2015). Racism and “inclusion” matrices of Haitian migration in Chile: conceptual and contextual elements for discussion. *Polis (Santiago)*, 14(42), 217-245. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição. Notas para uma vida não cafetinada*. n-1.
- Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible. Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Ned.
- Thayer, C. L. E. (2011). Trabajo y género: la condición social del inmigrante como referente para la definición de la identidad. En C. Stefoni (Ed.). *Mujeres Inmigrantes en Chile ¿mano de obra o trabajadoras con derecho?* (pp. 73-108). Ediciones Alberto Hurtado.
- Tijoux, M. E., & Barrios, J. R. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 397-405. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Tijoux Merino, M. E., & Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis (Santiago)*, 14(42), 247-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Villasante, T. (2006). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. En M. Canales (Ed.). *Metodologías de investigación: una introducción a los oficios* (pp. 379-404). Lom.
- WestCoast, P., & Chill-e, P. (2019). *My Blood* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=bRMHBD0hxyz>