

«Nosotras y las otras»:  
*Estereotipos y negociaciones identitarias en un liceo público/*  
 M. Acuña / R. Díaz / T. del Río / F. Echeverría

ARTÍCULO / CASTALIA  
 N° 30, 2018, pp.23 – 37  
 ISSN 0719-8051

## «Nosotras y las otras»: Estereotipos y negociaciones identitarias en un liceo público con matrícula migrante de la comuna de Santiago<sup>1</sup>

«Us and the others»:  
*Stereotypes and identity negotiations in a public school with immigrant  
 students in Santiago*

María Elena Acuña Moenne\*  
 Universidad de Chile (Santiago, Chile)  
 Rocío Díaz Cerda \*\*  
 Universidad de Chile (Santiago, Chile)  
 Trinidad del Río Gómez\*\*\*  
 Universidad de Chile (Santiago, Chile)  
 Francisca Echeverría Ibieta\*\*\*\*  
 Universidad de Chile (Santiago, Chile)

### Resumen

En este artículo nos proponemos describir cómo los procesos de inserción de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno, se ven intermediados por factores simbólicos relativos a la valoración de la migración, de la diversidad y de la convivencia expresados en la conformación de grupos que median en estos procesos así como en algunas prácticas curriculares que intentan integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje reflexiones y contenidos sobre la migración y sobre la cultura e historia de los países de origen de estudiantes migrantes. Se consideran resultados preliminares de un estudio realizado en un liceo municipal de mujeres de la comuna de Santiago

**Palabras clave:** educación, migración, estereotipos, identidad, convivencia escolar.

### Abstract

This article intends to describe how processes of integration of immigrant students into the Chilean educational system are intermediated by symbolic factors related to the assessment of migration, diversity and coexistence expressed in the allocation of characteristics and attributes towards the students based on their nationality, as well as curricular factors which have to do with the possibility of integrating thoughts and contents about migration, culture and history of the countries of origin of immigrant students. Preliminary results of a study carried out in a municipal all-girls school in the commune of Santiago are considered.

**Keywords:** education, immigration, stereotypes, identity, school coexistence.

<sup>1</sup> Este artículo corresponde a los resultados preliminares de una investigación sobre Inclusión e Interculturalidad Educativa, Proyecto Ciencias Sociales y Educación, FIDA, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

\* Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Antropóloga Social, Doctora en Estudios Americanos, mención Pensamiento y Cultura, USACH. Santiago, Chile. Correo electrónico: [maacuna@uchile.cl](mailto:maacuna@uchile.cl)

\*\* Antropóloga social, Universidad de Chile. Investigadora Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: [rociodiazc@ug.uchile.cl](mailto:rociodiazc@ug.uchile.cl)

\*\*\* Antropóloga social, Universidad de Chile. Responsable de Programa Cursos de Español, Área Educación e Interculturalidad, Fundación Servicio Jesuita a Migrantes. Santiago, Chile. Correo electrónico: [tdelriog@ug.uchile.cl](mailto:tdelriog@ug.uchile.cl)

\*\*\*\* Antropóloga social, Universidad de Chile. Secretaria técnica proyecto Educación y Ciencias Sociales (FIDA), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico [fecheverria@ug.uchile.cl](mailto:fecheverria@ug.uchile.cl)

## Introducción

Las dinámicas migratorias que se experimentan en Chile en la actualidad están marcadas por ser una migración con énfasis regional, denominada como migración sur-sur; la instalación de comunidades con mayor notoriedad en la zona central y el norte del país (Joiko & Vásquez, 2016; Rojas & Silva, 2016;); ser una migración feminizada (Acuña, Peñaloza, Castañeda & Vega, 2015; Stefoni, 2002;) y que además se caracteriza por la movilidad de niños, niñas y adolescentes en edad escolar (Aravena & Alt, 2012) como acompañantes de migrantes, en tanto no son quienes tomaron la decisión de migrar, pero se ven enfrentados a insertarse en diferentes espacios, como el sistema educativo.

De este modo el derecho a la educación ha sido uno de los primeros interpelados, cuestionando los modos en que el Estado chileno permite el acceso al sistema escolar de los niños y niñas de familias migrantes que en el año 2016 representaron el 1,7% de la matrícula total escolar del territorio nacional, aunque se cree que esta cifra puede ser más elevada producto de dinámicas de subregistro que implicaban que alrededor de 25 mil estudiantes migrantes no estarían incluidos en los registros oficiales, a causa de que aún no poseían número de identificación (RUN), conocidos como «los niños RUT 100» (Hernández, 2016). Algunos estudios muestran cómo el sistema educacional chileno se encuentra en tensión con los fenómenos migratorios actuales (Jiménez, Aguilera Valdivia, Valdés Morales, & Hernández Yáñez, 2017; Riedemann & Stefoni, 2015; Stefoni y Stang, 2016) sobre todo por las formas en que el racismo permea a las comunidades y prácticas escolares; iniciando un proceso que conlleva desafíos de revisión y transformación tanto de la estructura del sistema escolar, como también de las bases curriculares, los materiales educativos, las prácticas de enseñanza aprendizaje y, de ese gran campo denominado como “convivencia escolar”, que por sobre todo regula las

relaciones entre los(as) estudiantes, y entre éstos(as) y los(as) otros(as) miembros(as) de las comunidades escolares. Las discusiones, reflexiones y transformaciones se producen ahora a la par de una discusión que busca aproximarse a un marco de respeto de la diversidad cultural en procesos denominados como de “integración de estudiantes migrantes” (Riedemann & Stefoni, 2015).

No obstante, estos procesos de integración dan cuenta de ciertos elementos problemáticos a la hora de abordar la realidad de los estudiantes de familias migrantes en el sistema educativo, lo que se relaciona con el aumento de conductas discriminatorias y racistas que se reproducen al interior de la comunidad educativa; la descontextualización del currículo escolar; y la ausencia de políticas educativas que impulsen propuestas curriculares que aborden e incorporen la interculturalidad (Hernández, 2016; Riedemann & Stefoni, 2015), deconstruyendo las prácticas y dispositivos con que en la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas (Jackson, 1992), se producen y reproducen relaciones de poder, desigualdades sociales y discriminaciones tanto entre estudiantes como también entre estudiantes y profesores a través de la esencialización y objetivización de los cuerpos, las identidades y las culturas que se articulan en estas nuevas realizadas escolares. Las relaciones de poder entre grupos en contextos escolares, así como la reproducción de desigualdades y las discriminaciones de diversa índole y el racismo, pueden ser entendidas como formas de violencia de expresión social que se vehiculizan de modo particular en estos espacios, pero que no se relacionan directa ni unívocamente con la llegada de estudiantes migrantes, entendiendo que la violencia escolar forma parte estructural de la convivencia dentro de los establecimientos educacionales: “la violencia puede ser significada como una forma de relación” (Potocnjak, Berger, & Tomicic, 2011, p. 40). Ésta adquiere diferentes soportes y justificaciones en

el ámbito de la convivencia escolar, así como también forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que históricamente se han definido en base a un currículum escolar monocultural que en la práctica enseña y perpetúa jerarquías sociales basadas en la valoración desigual de las identidades, la historia, las tradiciones culturales y las posiciones de clase, género y raza en el imaginario chileno (Acuña, 2006; Acuña & Montecino, 2015). Todo ello es expresión de cómo el sistema educativo recibe e incorpora a los(as) nuevos(as) estudiantes extranjeros que son denominados como “migrantes”.

En este artículo nos proponemos describir cómo los procesos de inserción de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno, se ven intermediados por factores simbólicos relativos a la valoración de la migración, la diversidad y la convivencia expresados en la conformación de grupos que median en estos procesos así como en algunas prácticas curriculares que intentan integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje reflexiones y contenidos sobre la migración y sobre la cultura e historia de los países de origen de estudiantes migrantes.

Se consideran resultados preliminares de un estudio realizado en un liceo municipal de mujeres de la comuna de Santiago, el que ha experimentado un descenso en su matrícula total al igual que otras escuelas y liceos públicos a nivel nacional, pero que ha logrado disminuir dicho impacto desde el 2015, año en que se observa un aumento de estudiantes extranjeras. Sin embargo, el 2017 es el año en que la proporción de estudiantes migrantes llama más la atención, habiendo una proporción del 19% de la matrícula total, equivalente a 128 estudiantes migrantes de un total de 674. Esto considerando que la matrícula total sigue decayendo. A marzo de 2018 la matrícula total descendió levemente, a la vez que aumentó la cantidad de estudiantes migrantes, equivalente al 20,9% de la matrícula total del liceo. De este

modo, este caso puede ilustrar cuál es la situación de estudiantes migrantes que llegan a establecimientos de educación media y cómo se insertan en la trama social de la escuela. Asimismo, es necesario también mencionar que existen pocos estudios que aborden las relaciones interculturales e interraciales en contextos migratorios en establecimientos educativos con matrícula femenina, por lo que aun cuando no es el centro, también nos aproximamos a los modos en que se estructuran y negocian las identidades femeninas.

En este artículo se considera el análisis de 13 entrevistas a estudiantes de séptimo básico a tercero medio, 7 de las cuales eran chilenas, dos colombianas, dos venezolanas, una peruana y una última se presentó como haitiana dominicana. Las entrevistas se realizaron en el establecimiento; la participación fue voluntaria pero no se trató de una muestra representativa de la composición según nacionalidad de la matrícula del establecimiento. Se utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas, abordando temas alusivos a la diversidad cultural, convivencia escolar, relaciones entre comunidad educativa y los posibles conflictos existentes en la vida cotidiana del liceo.

### **Identidades en contextos escolares**

En el habla cotidiana del liceo, y de acuerdo a los relatos de las estudiantes entrevistadas, se utiliza el apelativo “migrante” para construir tanto identidades como posiciones sociales para referirse de manera generalizada y, aparentemente indiferenciada, a las estudiantes extranjeras. La carga simbólica se expresa en esta sola palabra convertida en una etiqueta identitaria que guía y determina las relaciones sociales y relaciones de poder en el contexto del liceo, a través de las formas y los contenidos de las representaciones y creencias sobre los migrantes y dando cuenta de actitudes específicas (Valencia, Gil de Montes, Ortiz, Larrañaga, & Idoyaga, 2010). En las entrevistas realizadas las estudiantes describen la

organización de las relaciones sociales, las negociaciones y las relaciones sociales al interior del liceo en relación a las responsabilidades que adquieren para la integración de las estudiantes extranjeras, la calidad de la convivencia y el bienestar de las compañeras.

El efecto de la migración en este liceo hace que las alumnas se inscriban en dos grandes grupos: nosotras y las otras. El «nosotras» se inscribe bajo características positivas, que dan a entender la pertenencia a grupos exentos de conflictos y que aportan con características positivas a la vida del establecimiento, respondiendo a las expectativas ideales depositadas sobre las estudiantes. En el caso de «las otras», se identifican dos categorías de alteridad, posicionadas desde el opuesto con características negativas que se significan como un peligro para el correcto funcionamiento del establecimiento.

A continuación presentamos los modos en que estas etiquetas se construyen social y simbólicamente.

#### a) Las buenas chilenas

Se trata de estudiantes chilenas que mantienen relaciones sociales “positivas”, es decir que son descritas como personas que aportan al bienestar del establecimiento y de su comunidad de alumnas; asimismo, se alejan de actitudes y prácticas violentas que pudiesen ser peligrosas y acogen a las estudiantes extranjeras; este grupo forma el núcleo del “nosotras”.

Se destaca que en la construcción de este «nosotras», hay una diferenciación clara con otras chilenas, a las cuales se les asignan comportamientos negativos que se experimentan en el mismo establecimiento como la pérdida de objetos, que siempre levanta sospechas sobre las conductas de otras compañeras; el problema se sitúa tanto en el plano valórico como también en el disciplinario. El grupo que se considera a sí mismo como

correcto, genera estrategias de barrera y separación de este grupo de estudiantes chilenas de quienes sospechan, generando entre ellas espacios de seguridad, alejándose completamente:

Eh... hay desconfianza, pero, por ejemplo, lo que pasa... depende del curso. Porque, por ejemplo, en mi curso no tenemos ese problema. Y de hecho como que tenemos como un sistema de seguridad entre comillas, en que no dejamos que nadie más entre, que fuera de otro curso. Una cuestión que establecimos así (*Estudiante chilena 7*).

En la construcción de un espacio seguro, las “buenas chilenas” afirman que tienen que aprender a defenderse de otras personas que las podrían molestar, demostrando que también logran hacerse respetar dentro del espacio escolar, sin la necesidad de acudir a la violencia:

Porque en este colegio si te molestan, te van a seguir molestando hasta que aprendas a defenderte. Así que mis amigas me han ayudado hartito en ese tema y ellas han sido las que me han defendido estos tres años acá (*Estudiante chilena 2*).

Las estudiantes que se sienten parte de este grupo, se describen a sí mismas como “abiertas de mente”, que no tienen problemas por compartir con estudiantes migrantes, que empatizan con sus situaciones migratorias y que valoran la diversidad cultural; se muestran tolerantes hacia las estudiantes extranjeras, aceptándolas y acogiéndolas, y se presentan como una bisagra en los procesos de integración:

Genial. O sea porque yo visité República Dominicana y Colombia de vacaciones, y con ellas nunca había hablado. Y este año me empecé a hacer amigas de ellas y es genial escuchar sobre su cultura y todo eso, porque son cosas que una no hace acá. Es muy distinto (*Estudiante chilena 2*)

Discursos como éste las posiciona como estudiantes “abiertas de mente”, pero que acuden a sus propios repertorios de vida —

vacaciones— para procesar la experiencia migratoria de las compañeras. Estas prácticas que permiten la construcción de la buena chilena como bisagra en el proceso de integración de las estudiantes extranjeras, también les permite contar con el apoyo de las estudiantes extranjeras:

A lo mejor no hablan tanto, pero uno siente más el apoyo de ellas que de otras compañeras  
(*Estudiante chilena 2*)

Por último, a este grupo del “nosotras” sólo entrarían ciertas migrantes, que como condición tendrían que estar en la clasificación que se propone como de la «buena migrante». La buena migrante sería aquella que es significada como blanca, estudiosa y vive en ambientes de respeto y solidaridad; todos atributos que le son entregados por el grupo.

#### b) Las “buenas migrantes” como un nuevo nosotras

Las “buenas migrantes” representan la cara positiva de la llegada de estudiantes extranjeras al colegio y es un tipo de construcción simbólica que negocia con la opinión sobre los efectos negativos de la migración y de las migrantes. Ellas corresponden a aquellas que se diferencian del perfil del liceo por poseer interés en su desempeño académico y el desarrollo de su capital cultural, al mismo tiempo que son valoradas por cuestiones asociadas a normas sociales de comportamiento, como el buen hablar o la amabilidad y por estar ubicadas en el espacio simbólico de lo blanco. Es un claro ejemplo de una visión funcional de la migración, en tanto son estudiantes que “sirven” al liceo, elevando el nivel académico y capital cultural de éste. Esto es reconocido tanto desde las estudiantes migrantes, como desde las estudiantes chilenas:

E incluso, algunas me dijeron que, en Santiago en general, era difícil encontrar a alumnas como yo, que se preocuparan por las... tareas y es verdad que en todos los salones hay personas que son como más flojitas que otras. Pero en el liceo en

general es como que lo veo mucho (*Estudiante extranjera 1*).

De que... no es que las chilenas sean porras, pero las extranjeras son más... demuestran ellas que son más inteligentes que nosotros. O sea, tienen muy buenas... mejores notas que nosotras, son como que... están más atentas que nosotras las chilenas en el salón, como... por lo menos en mi curso. Son más atentas... y no son como las chilenas, que las chilenas andan como siempre en problemas. Ellas... con mis compañeras no. Eso...  
(*Estudiante chilena 4*)

El discurso desde las estudiantes migrantes se presenta como una forma de legitimación frente a las estudiantes chilenas, evidenciando cómo las jerarquías sociales al interior del liceo se arman y articulan de manera constante y en base a múltiples atributos. Esto lo hacen no sólo dando cuenta de sus características positivas, sino además aludiendo al contexto de su país de origen, que era de mayor privilegio que en su contexto actual:

Entonces yo como que le pedí los cuadernos a todo el mundo para pasar la materia y todo el mundo como que me los pasaba y yo al otro día se los traía porque ya lo había pasado, y me miraban así como 'niña, tú de dónde vienes'.  
(*Estudiante extranjera 6*)

Lo que pasa es que... es como que... no sé si tenga que ver, pero lo que pasa es que yo allá en Venezuela estudiaba en un colegio privado, o sea, nunca estudié en un colegio municipal. Y entonces yo no sé si en los colegios así, municipal, es común que la gente sea así o solo...  
(*Estudiante extranjera 1*)

Este tipo de discursos permite a las “buenas migrantes” diferenciarse del estereotipo típicamente asociado a la migración, que automáticamente las relaciona a la pobreza. En ese sentido, este discurso diferenciador también busca distanciarse de determinado grupo de migrantes, que podemos caracterizar como “las malas migrantes”, quienes en el contexto local adquieren la forma específica de “las negras” o “las dominicanas”.

La distinción entre las “buenas migrantes” y “las malas migrantes” radica en la valoración que hay sobre los estereotipos construidos respecto a ellas como sujetos de otredad. En ese sentido, las “buenas migrantes” son caracterizadas de forma positiva por su unidad y alegría, en contraposición a las chilenas que son más aburridas y distantes:

las venezolanas son como muy amigables, son como muy unidas entre ellas y así casi todos, si somos más que digamos las chilenas que somos en el curso más separadas, es eso más que todo  
(*Estudiante chilena 1*)

### c) Las estudiantes “flaites”

Las “flaites” constituyen una situación de otredad dentro del espacio social del establecimiento a partir de características que le son atribuidas por su situación y posición de clase. En general, las “flaites” son vistosas, masculinas y violentas. Lo más claro es que escapan de cualquier tipo de comportamiento normalizado socialmente, es decir, no respetan las reglas del espacio escolar, cayendo en actividades asociadas a lo delictivo. Así, las “flaites” configuran una otredad evidente para el espacio escolar, habiendo una relación antagónica con los grupos de las “buenas chilenas” y las “buenas migrantes”.

Dicho esto, las “flaites” serían estudiantes marginalizadas, provenientes de contextos sociales vulnerables y que, por eso, se relacionan desde la violencia y el conflicto. Por lo tanto, a las estudiantes caracterizadas como violentas se les asocian prácticas que ocurren fuera del liceo -como el barrio u hogar-, lo que vendría a explicar su comportamiento.

[sobre las “flaites”] Pero de que son groseras, a veces sí. Pero no como he visto antes. Igual ellas casi no entran a clases, se escapan, no son tan...  
(*Estudiante extranjera 3*).

Las estudiantes señaladas como “flaites” son una categoría de otredad en todas las entrevistas, de modo que no hay un reconocimiento del “nosotras flaites”. Se observa que mucho de lo que se habla al respecto es una mitificación de este tipo de estudiantes. Así, la “flaite” se sitúa constantemente en la otredad, reificando en ellas la violencia.

Por ejemplo están como las flaites comillas, están las que son muy distintas. Por ejemplo, un día se armó una guerra entre chilenas así, porque una ponía música, la otra ponía más fuerte entonces había conflicto ahí. (*Estudiante chilena 1*)

De todos modos, y a diferencia de lo que se observa en el panorama escolar debido a la migración y la construcción de relaciones de alteridad, la estudiante “flaite” es discriminada por una condición socioeconómica precaria, generando un estigma sobre ellas, aunque de ningún modo asociada a una discriminación racial.

### d) Las estudiantes afrodescendientes: “las negras”

Las estudiantes afrodescendientes son etiquetadas como “las negras”, con toda la carga discriminatoria que esto implica, es decir asociación a un estado de barbarie, sexualización, racialización y racismo (Tijoux, 2016). La racialización de este grupo de estudiantes, y la valoración negativa que en la comunidad escolar se genera a partir de su color de piel, no es más que la expresión de las formas en que el racismo se inscribe en las prácticas educativas. Este grupo se presenta como la alteridad en razón de las estudiantes migrantes, ya que carga fuertemente con la deuda de la migración<sup>2</sup>; a diferencia de la “buena migrante” que es aquella que la comunidad del colegio determina que aporta elementos positivos al contexto educativo. Las llamadas «negras» por las otras estudiantes son, en primer lugar, fuertemente homogeneizadas, generalizando

<sup>2</sup> Roessler (2017) plantea la idea del “des-ubicamiento del inmigrante”, señalando que no son reconocidos como sujetos legítimos de derecho, pues su responsabilidad es

de otro Estado y no del chileno. En ello, habría una deuda original, por el hecho de haber sido recibidos en Chile. De este modo, el migrante es ubicado en un rol de “deudor”.

hasta su nacionalidad. Desde el punto de vista de las estudiantes, este grupo se compone indistintamente por estudiantes dominicanas y haitianas, cuando en realidad al momento de realizar las entrevistas, la matrícula del establecimiento no contaba con estudiantes haitianas dentro del liceo.

Es importante evidenciar que no hay un “nosotras” entre estudiantes migrantes, pues no se conciben como un colectivo con características y/o experiencias comunes. Por el contrario, entre ellas se profundizan y marcan sus diferencias. En el caso de las “buenas migrantes”, se distinguen de las negras o las “malas migrantes” como forma de legitimación y para fortalecer su identidad como “buenas migrantes”:

[Ya no se junta con las dominicanas] porque se metían en problemas, como que yo siempre estaba ahí aunque no estuviese haciendo nada, si te ven ahí con ellas piensan que... ellas son así, les gusta como que les tengan miedo (*Estudiante extranjera 4*).

Porque las dominicanas son de esas personas que son como muy... son muy... O sea, ellas en general tienen como el afán de ofender, siempre pelear, creerse que ya eran las más, las que más peleaban, las que más ofendían, que nadie les podía decir una... Entonces como que eran groseras. Con los profesores, con todo el mundo. (*Estudiante extranjera 3*)

Demasiado explosivas en todo lo que tiene que ver con peleas o en alegrías... porque si están alegres, ellas se alegran, saltan, se ponen a gritar y te abrazan y uno está tranquila. [...] Son como bien apasionadas en todas las emociones que tienen [*las dominicanas*] (*Estudiante chilena 6*).

Dentro de las características que destacan de este grupo específico, está su carácter de grupo cohesionado, que es percibido por el resto como una amenaza, y evidencia una vez más la deuda no saldada, como cosas a las que no tienen derecho:

Es que a ellas les gusta andar en bulla, les gusta el pleito, en cambio a la chilena no. [...] Andar en

bullas, es que ellas entre todas, es como algo que entre ellas mismas se cuidan, se protegen, siempre están una para el otro, en cambio ellas piensan que las chilenas no son así. (*Estudiante extranjera 4*)

No sé si era porque eran familia o vivían cerca o hablaban mucho, pero estaban juntos. Sí, las niñas de 8vo le decían cualquier cosa de alguien que le había hecho algo en la sala, o alguien que les caía mal. Y como que a la salida iban y le pegaban, así. (*Estudiante extranjera 6*)

Por otro lado, desde la perspectiva de las chilenas, se destacan cosas similares, el carácter cohesionado del grupo como una característica negativa e intrínsecamente ligada a la violencia:

Ellas son acoplá [...] en el sentido que cuando una tiene problemas, todas se meten, en vez de ella enfrentar la persona que ella tiene problemas. Esa es la única, lo único que... O sea, que responden como grupo. Sí, y cuando son todas iguales de esa raza, como que... o sea... pelean todas juntas ahí...” (*Estudiante chilena 5*)

Entrevistadora: *Tú me nombraste a las dominicanas en especial. ¿Por qué?*

Porque son las que más generan el conflicto acá en el liceo. Más bien parecen mafia, por así decirlo porque andan en un grupo enorme. (*Estudiante chilena 2*)

Existe una valoración negativa de la unión del grupo, así como una visión racializada y homogénea de este grupo, otorgando al color de piel una preponderancia determinante en el actuar de las estudiantes, al mismo tiempo que se les identifica con una “mafia” (pelean juntas). La caracterización de un grupo considerable de estudiantes, que son unidas y reaccionan de manera cohesionada ante distintas situaciones, las asocia inmediatamente a características negativas, relacionadas al actuar violento. En ciertas situaciones, esto es comprendido como una reacción ante un contexto que es violento con ellas, aun cuando esto constituye casos excepcionales:

Es como algunas veces nosotras las provocamos (hablo de las chilenas), y otras veces las

dominicanas provocan. Pero eso es casi nunca.  
(*Estudiante chilena 2*)

De este modo, la caracterización de las estudiantes llamadas “negras” está fuertemente ligada a estereotipos racistas; son alegres también, pero su intensidad es asumida de parte del resto como irrespetuosa y fuera de lugar. De este modo, son homologadas a las “flaites” al caracterizarlas de irreverentes y/o violentas, e incluso “son peores”. La concentración de estas valoraciones negativas en “las negras” se entronca con la deuda del migrante, eliminándose el derecho a migrar como algo legítimo (Roessler, 2017), lo cual se ve intensificado por el componente racial.

El modo en que son descritas las estudiantes afrodescendientes, más allá de su nacionalidad, muestra las mismas dinámicas de racismo ya descritas por Riedemann y Stefoni (2016) que aluden tanto a características del cuerpo y la personalidad que se asumen como naturales, es decir como problemas que porta el cuerpo y la cultura del que se considera como otro en una relación de poder que deviene en una jerarquía donde los(as) chilenos(as) se ubican en posiciones de mayor valoración. Es interesante además que en el caso analizado, una de las características más negativas sea el actuar como grupo, lo que de acuerdo a las citas, podría obedecer a una forma de resistencia frente a las dinámicas de racismo: “Si una se mete con ellas, todo el grupo le saca la miércale” (*Estudiante chilena 2*).

## La convivencia escolar entre chilenas y migrantes

La relación entre el “ellas y nosotras” da cuenta de una convivencia escolar marcada por la diferencia y las jerarquías entre grupos de estudiantes dentro de un mismo contexto educativo. Desde allí, la convivencia escolar se comprende como un constructo que atiende la diferencia en la vida cotidiana, en un escenario en que, de acuerdo a Ortega-Ruiz, Del Rey y

Casas (2013), hay interrelación permanente entre grupos sociales diferentes a partir de las migraciones que surgen en respuesta a los contextos específicos de conflicto y disputas políticas que acontecen en los países de procedencia (Ascorra, López, & Urbina, 2016). Sin embargo, la convivencia escolar generalmente es comprendida como ausencia de conflictos y peleas, “cuyo foco, más que estar puestos en el aprender a vivir en la diversidad y en el vínculo con las oportunidades de aprendizaje, está puesto en el control, el disciplinamiento y la ausencia de conflicto” (Ascorra, et al., 2016, p. 12).

Dicho esto, toma sentido que las estudiantes del liceo señalen que la convivencia escolar es positiva, indicando que «siempre» existen buenas relaciones:

Ellas nos preguntan a nosotras que qué significa eso. Entonces estamos como que... divididas como por cuatro grupos, pero a veces como que nos mezclamos y es como que... al final no hay un grupo de amigas como que dividido, porque al final todas hablan juntas. (*Estudiante extranjera 1*)

Pero al momento de contraponerlo a las diversas situaciones relatadas por ellas sobre la vida cotidiana del establecimiento, se observa la emergencia de peleas y conflictos concretos, los que, en términos generales, son abordados desde la comunidad educativa como hechos aislados que no se corresponden con la normalidad del establecimiento. En el relato se identifican tres tipos de conflictos donde las estudiantes reconocen algunos mensajes como una provocación, definidos éstos como “gatillantes” (García & Madriaza, 2006): 1) las miradas desafiantes entre compañeras; 2) las dinámicas a partir de las relaciones de pareja (celos); 3) insultos directos. A continuación, se rescatan algunos ejemplos relatados por las estudiantes.

Una es por cómo las miran, porque como a nosotras nos miran mal así, ya decimos no, le



caímos mal, no, esa pelaita ya me cae mal y yo le oigo mal es como, de acá a acá ya somos enemigas, y como que una vigila a la otra. (*Estudiante extranjera 4*)

O cómo pueden ser tan así... o sea, ni siquiera uno puede mirarlas porque se van a enojar o quizás qué cosas nos hagan. (*Estudiante chilena 7*)

No, bueno, nos tiraron tierra, fue algo súper raro porque estaba yo con mi compañera ecuatoriana acá a mi costado y estábamos conversando y hablando de un tema y yo estaba leyendo y mi libro era nuevo, y... cayó bastante tierra, del grupo de ellas, entonces no dije nada y limpié la mesa, y mi compañera se quería parar y gritar y yo déjala, quédate tranquila, ya pasó o sea qué vas a hacer, vas a gritarles por las puras, ni siquiera has visto quién ha sido así que no podía hacer nada, y mi amiga venezolana va y preguntó y nadie dijo nada, como que se quedaron calladas y siguieron bailando [...]. (*Estudiante extranjera 5*)

Solamente una ha tenido problemas con un grupo de dominicanas, y fue porque esa dominicana le estaba coqueteando mucho y la polola de mi amiga se puso celosa. (*Estudiante chilena 2*).

Dichos “gatillantes” constatan que la violencia escolar es determinada desde un plano subjetivo por los actores de la comunidad educativa, de acuerdo a las acciones que pueden incidir en sus prácticas. En ese sentido, entra en juego una suerte de “gramática interna” que da cuenta de los factores que determinan la violencia, los que no son de un carácter puramente objetivo (García & Madriaza, 2006), pues no se da una relación directa de causa y efecto. Esto se observa en que el conflicto no siempre concluye en violencia física. Sin embargo, los casos en que sí, se dan principalmente fuera del liceo, ya que afuera no existen los límites de la escuela, que de alguna u otra forma limitan la violencia:

En séptimo también pasó lo mismo, que por otra... por una camionera, que salió este año, como que ella todas peleaban por «S», y todas por «S», y peleaban, peleaban, peleaban; y ya una le fue a pegar ahí en parcela, siempre se juntaban allá a pelear en parcela.

Entrevistadora: *¿Parcela qué es?*

En la plaza que hay ahí, al lado de la Biblioteca [de Santiago]. Entonces siempre se juntaban... porque parcela antes no era así. Era... había como una fuente y... (*Estudiante extranjera 3*).

Con los conflictos expuestos, se identifican y caracteriza a las estudiantes conflictivas. Desde las estudiantes chilenas, el foco del conflicto recae en sus compañeras migrantes provenientes de países que comúnmente se asocian a la piel negra: colombianas y dominicanas. Pero al mismo tiempo, reconocen a las “chilenas flaites” como compañeras que también participan en los conflictos del liceo, molestando a sus compañeras de otros países. Desde el punto de vista de las estudiantes migrantes, también se identifican a las «chilenas flaites», pero respecto a sus compañeras extranjeras sólo mencionan a las dominicanas. La particularidad de estas estudiantes y las características en común entre ellas es que son estudiantes altamente marginalizadas, provenientes de contextos sociales vulnerables, por lo cual tendrían ciertas características violentas, de acuerdo a la tipología expuesta anteriormente serían las “malas migrantes” y las “chilenas flaites”.

Verbales, y de repente se echaba algún otro tirón de pelo. [...] Creo que eran del mismo país todas [...] Eran todas dominicanas. (*Estudiante chilena 6*)

Pero de chilenas. Una flaita, una flaitonga... hubo una pelea con una flaitonga que mi amiga se pusieron a pelear. Pero entre tres contra tres, así. Y ahí hubo un conflicto, pero nada más. (*Estudiante chilena 5*)

Porque mis dos primas que estaban ahí eran una de las más... se juntaban con las dominicanas y eran una de las más, las dos, eran las que más buscaban pleito, entonces después ya que se fueron como que ya después de un mes más ya dejaron... (*Estudiante extranjera 4*)

Esto responde a la “individualización de la violencia escolar”, construyéndose “el supuesto de que las conductas aparecen al margen de los

procesos educativos” (López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2001, p. 19). De modo que el establecimiento se exime de su responsabilidad educativa, aduciendo a que las motivaciones de los conflictos son inalcanzables e inabordables desde la escuela. El entorno educativo no aborda los conflictos existentes y no reconoce su existencia. El liceo responde al conflicto restringiéndose a un control punitivo del conflicto, resolviendo de forma aislada con acciones concretas, como la suspensión de estudiantes, llamados al apoderado, entre otros. Esto evidencia las estrategias que está tomando el liceo frente a un contexto de diversidad cultural, en que si bien la matrícula de estudiantes extranjeros puede haber resuelto el problema de la enorme baja de matrícula (Tijoux, 2013), trajo consigo un nuevo problema: ¿cómo se incluye a estudiantes de otras nacionalidades a la vida cotidiana de un liceo chileno?

### Las salidas y límites del establecimiento frente a la nueva realidad escolar

En el liceo observado, de acuerdo al relato obtenido por las estudiantes, se han visto escasas acciones y salidas que intenten de algún modo comenzar a pensar una inclusión de las estudiantes. Así, la realidad de tener estudiantes de diversos países es enfrentada a través de la etiqueta identitaria (Fernández Montes, 2013) de sus nacionalidades, anulando la complejidad de sus experiencias, parecido al fenómeno o sesgo metodológico ya advertido en los estudios sobre migraciones llamado “nacionalismo metodológico” (Llopis, 2007). Las personas son reducidas a su nacionalidad como marca identitaria, desconociendo las ubicaciones en tramas sociales más complejas que consideran la clase, la raza, la etnia y, en este caso, sus identidades de género y sus edades.

¿Cómo sucede esto en la cultura escolar? Integrando en el espacio ritual destinado a la creación y reforzamiento de la identidad

nacional chilena las formas oficiales de las identidades nacionales de los países de donde provienen las estudiantes migrantes. En concreto, en torno al mes de septiembre (consagrado en la cultura escolar a la recreación de la identidad chilena), a través de la articulación de una performance y representaciones acrílicas sobre la historia y la diversidad cultural del país. En el repertorio de diversidad folklorizada se agrega a lo “extranjero”.

La patria y lo propio de ésta se establece como un conjunto de emblemas que contienen sobre todo colores y bailes, y de este modo se establece un horizonte común en un léxico propio de lo escolar:

Aquí se hacen esos clásicos bailes patrios, ya, se hacen los clásicos de Chile y después los de otros países, de hecho ya no se celebra aquí como fiestas patrias, patrias, se hace como un día de interculturalidad porque celebramos todo Latinoamérica y hacemos todos los bailes (*Estudiante extranjera 6*).

[...] Ahhh. El otro día habían hecho como... no sé qué era, parece que para el día del profe, unos bailes y sacaron a hartas de varios cursos (*Estudiante chilena 3*).

[...] las colombianas, dominicanas, chilenas, venezolanas, y ellas se ponen de acuerdo para presentar los trajes que usan allá, comidas, postres, o cosas así, o contar un poco de cómo se creó su bandera y así, hacen como días interculturales (*Estudiante chilena 1*).

Como se puede apreciar, las alumnas entienden lo intercultural como la representación de las identidades nacionales de cada país. Por un lado, formalmente se introduce el concepto pero no como una práctica situada, ya que al relevar lo nacional se anula la diversidad cultural y el posicionamiento en tramas culturales y sociales diversas de las estudiantes tanto chilenas como inmigrantes.

La representación identitaria, además de los bailes, integra la comida, es decir una forma de

identidad folklórica transnacional. En los últimos años a nivel mundial se evidencian procesos complejos de globalización alimentaria que implican tanto la aceptación creciente y acceso a productos y preparaciones de manera deslocalizada; así como el surgimiento con mucha fuerza de una práctica cultural que asocia la alimentación y la identidad cultural (Contreras & Arnaiz, 2005). Se construye en el contexto de lo patrio y lo nacional, como etiquetas nacionales diferentes, una noción de cocinas nacionales o inmigrantes dentro de la cultura escolar (Rozin & Rozin, 1981). De este modo, se permite exhibir y mostrar los ingredientes, la preparación y los principios de condimentación de estas cocinas, ya que en estas fiestas patrias interculturales se presentan también comidas típicas de cada país.

Reconociendo la propia diversidad de las estudiantes migrantes, es notorio que este establecimiento investigado se mueve en los términos antes señalados, excluyendo una diferencia fundamental y excluyente, la idiomática. Frente a la situación de las estudiantes haitianas, el liceo carece de una reflexión y una práctica de aprendizaje del español como segunda lengua. Esto deja a las estudiantes hablantes del castellano la tarea de producir dispositivos de comunicación e integración de estas otras estudiantes cuyo idioma materno es el creole. La integración no es vista como un proceso dinámico, sino como uno donde las chilenas son las que ejercen los roles de porteras, distribuyendo y ordenando las relaciones entre pares. Al no tener política idiomática, el liceo sitúa este problema en el ámbito de la relación interpersonal y no el ámbito de las garantías del derecho a la educación.

Por último, a nivel de prácticas de enseñanza, se reporta que algunos docentes han incorporado en sus asignaturas contenidos más amplios que dan cuenta de la realidad de diferentes países. Las clases de historia de una profesora han

realizado una adecuación incorporando información de diferentes países profundizando la superposición discursiva entre diversidad cultural y diferencias a nivel de nacionalidad. Se han entregado, por ejemplo, “[...] los himnos de los distintos países, como de cuatro países nos entregaron himnos, en historia” (*Estudiante chilena 4*).

Profundizando en este último punto, a partir del mismo relato de las estudiantes, se observa que estas situaciones fueron reportadas por acciones que nacieron de los mismos profesores y no como un aparato institucionalizado de parte del establecimiento para enfrentar la diversidad cultural presente en sus aulas. En este sentido, las estudiantes que reportaron este tipo de prácticas de parte de profesores, dieron cuenta que en su mayoría pertenecían al ámbito de las humanidades y que incorporaban la diversidad a través de contenidos “contingentes” a la realidad de los países también.

## Conclusiones

La incorporación de estudiantes migrantes extranjeras al sistema educativo chileno se ve interferida tanto por las políticas públicas al respecto, como también por la producción y reproducción de estereotipos y prejuicios que organizan las relaciones sociales al interior de los mismos establecimientos educativos. En el caso particular de un liceo de matrícula femenina además de las prácticas ya descritas en otros estudios sobre este tema, se resaltan atributos que podrían ser entendidos como femeninos en términos positivos (cuidado e integración de las estudiantes migrantes respeto por el colegio y buen comportamiento) versus el conflicto (uso de la violencia y andar en grupos).

No obstante, las identidades y las posiciones sociales, tanto a nivel general como a nivel de la particularidad de un establecimiento educacional, implican negociaciones que se

expresan en la selección de variables y atributos significativos tales como el rendimiento académico, la baja conflictividad como modelos ideales y, también, los grupos antagónicos a la idea general de “buena estudiante”. A partir de dicho entramado, se genera una descripción de la convivencia escolar en el contexto migratorio del liceo.

Aunque estas prácticas sociales que se expresan tanto a nivel simbólico como a nivel material se sustentan en procesos más amplios de valoración de la migración extranjera y se entrelazan con representaciones sobre la pobreza, la raza y el sexo de los y las migrantes, en el caso del liceo es posible sostener que se expresan a través de otras jerarquías que les son propias, como la valoración de estudiantes con buen rendimiento y de baja conflictividad.

Al plantear lo nacional como identidad única y generalizada de las adolescentes migrantes, y lo folklórico como expresión cultural de esa identidad, entendiéndolo por tanto que un espacio intercultural es aquel donde se permiten este tipo de expresiones, se genera una invisibilización de la identidad específica de las estudiantes y del entramado de variables sociales que inciden en ésta a partir de sus historias de vida y experiencias.

En las relaciones entre las alumnas, lo que prima no es realmente la identidad nacional, sino otras variables, fundamentalmente la clase y la raza. De este modo, vemos que la jerarquía se construye a partir de la distinción chilena/migrante y pobre/no pobre, siendo preponderante la clase en tanto la «buena migrante» que tiene una buena situación en su país de origen, no tiene actitudes violentas o marginalizadas, ni es afrodescendiente y está por sobre la “flaute chilena”, que a pesar de ser local, queda más abajo en la jerarquía por portar consigo este carácter violento y marginal que queda excluido del *nosotras*. Luego, dentro de aquellas estudiantes que cumplen con este

perfil de marginalización y violencia, después de las chilenas, están “las negras”.

De este modo, la violencia en el ámbito escolar, no surge con la llegada de las estudiantes extranjeras ni con las significaciones sociales sobre la migración, sino que es parte de un proceso de jerarquización social al interior del establecimiento estudiado donde las estudiantes que son caracterizadas con los atributos descritos como “negación del nosotras”, al ser extranjeras y además con el componente racista que resalta su condición afrodescendiente, cargan con el estereotipo de la marginalidad y la violencia, lo que conlleva por tanto la profundización de una deuda migrante no saldada, tal como señala Tijoux (2013).

Por otro lado, las tensiones que representa la incorporación de estudiantes migrantes extranjeras se ve modelada por las prácticas escolares propias y el modo en que cada establecimiento realiza cambios e innovaciones a nivel curricular. La imaginación escolar, parafraseando a Mills (1961), solo se permite establecer la asociación migrante/nacionalidad encontrando en los espacios escolares destinados a realzar “lo chileno” y “lo nacional” la oportunidad para realizar acciones de reconocimiento, valoración e integración de la experiencia de las estudiantes migrantes de manera limitada, pues se trata de un nivel de generalización amplia que no permite situar a los(as) sujetos(as) de manera específica. De esta manera cada una de estas estudiantes más que una persona representa a un país; otros aspectos, como las trayectorias escolares previas, las dificultades de comprensión de los rasgos de la cultura escolar chilena o las dimensiones micro de los procesos migratorios, no aparecen en el relato formal de la escuela.

Finalmente, toda esta situación tiene como consecuencia un espacio social escolar altamente racializado y marginalizado, en el que se están viviendo constantes tensiones en la

escuela. Pese a las limitaciones que tuvo el estudio realizado —al considerar sólo el relato de las estudiantes— se pudo observar que la escuela intenta espaciar y limitar las tensiones que existen, viendo la identidad nacional como el único mecanismo para la inclusión, con lo cual toma relevancia la etiqueta del país de origen dentro de las dinámicas que se generan para una mejor integración de las nuevas estudiantes migrantes. De este modo el establecimiento escolar identifica las “características positivas” y folclóricas de cada país de origen para hacer uso de ellas en las acciones que elabora con el propósito de inculcar y fortalecer la inclusión dentro del espacio educativo. Desde las relaciones entre compañeras se observa que a las estudiantes se las carga con características estereotipadas de clase y raza, pero que la institución escolar intenta obviar al imponer la nacionalidad como característica inmanente a las estudiantes.

Considerando esto, es necesario dar cabida a una discusión sobre la interculturalidad que esté sobre el concepto de nacionalidad, con lo cual se podría dar salida a las tensiones que se producen debido a la marginalización de las estudiantes a partir de la posición social a la que pertenecen y a su color de piel. Estas discusiones podrían relevar el rol de la escuela en intentar generar espacios de visión compartida, basados en la comunicación efectiva (por ejemplo, dando cuenta de historias de migración) para producir una inclusión real de las estudiantes en el sistema escolar y en la comunidad educativa de la que son parte, poniendo en valor sus experiencias de migración y su visión de la cultura frente a la cual se han tenido que instalar como migrantes.

## Referencias

- Acuña, M. E. (2006). *Dinámicas de género y clase en contextos escolares. Una mirada desde las salas de clase*. Tesis para optar al grado de Doctora en Estudios Americanos, mención pensamiento y cultura, Universidad de Santiago, Chile.
- Acuña, M. E., & Montecino, S. (2015). La otra reforma: el "no sexismo" como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Revista Anales, Serie VII* (13), 107-120.
- Acuña, M. E., Peñaloza, C., Castañeda, M., & Vega, D. (2015). Narrativas maternas, transformaciones de género y nudos exploratorios sobre las mujeres bolivianas inmigrantes en Santiago de Chile. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, IV, 117-128.
- Aravena, A., & Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 20(36), 127-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia

- escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Contreras, J., & Arnaiz, M. (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona, España: Ariel.
- Fernández Montes, M. (2013). *Negociaciones identitarias en contextos migratorios*. Madrid, España: Common Ground.
- García, M., & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Llopis, R. (2007). El "nacionalismo metodológico" como obstáculo en la investigación sociológica sobre migraciones internacionales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13, 101-117. <https://doi.org/10.5944/empiria.13.2007.1161>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso. *Psykhe*, 20(2), 7-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Mills, C.W. (1961). *La imaginación sociológica*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega-Ruiz, Del Rey., R., & Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <http://dx.doi.org/10.15366/rie>
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhe*, 20(2), 39-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Roessler, P. (2017). *Entre "des-ubicamiento" y aprendizajes. Expresiones de identidades chilenas en adolescentes que conviven con pares inmigrantes en el espacio escolar*. Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Santiago, Chile: BIMID.
- Rozin, E., & Rozin, P. (1981). Some surprisingly unique characteristics of human food preferences. En A. Fenton, & T. Owen (Eds.), *Food in Perspectives* (243-252). Edimburgo, Escocia: John Donan Publish.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres inmigrantes peruanas en Chile. *Papeles de Población*, 8(33), 117-145.
- Stefoni, C., & Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *La piel como marca*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Valencia, J. F., Gil de Montes, L., Ortiz, G., Larrañaga, M., & Idoyaga, N. (2010). Enmarcamiento y el rechazo o aceptación de los aspectos generales y específicos de la Ley de Igualdad de Género en España: representaciones sociales y regulaciones normativas. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 145-155. <https://doi.org/10.1174/021347410791063769>

**Recepción:** 30-mayo-2018

**Aceptación:** 26-julio-2018