

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Tesis doctoral



Autor:
Ovidio Cárcamo-Hernández

**Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación
etnográfica a la exclusión escolar en Chile.**

Dirección:
Dr. Jordi Pàmies Rovira

Doctorado en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Teorías de la Educación
y Pedagogía Social
Julio 2023.

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

TESIS DOCTORAL

Autor:
Ovidio Cárcamo-Hernández

Dirección:
Dr. Jordi Pàmies Rovira

Doctorado en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social
Julio 2023.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Agradecimientos

A Paola, Antonia y Paulo, compañeros de la vida y motivación de todo lo que hago.

Siempre me ha gustado pensar que cada obra humana, por más pequeña que parezca, es el resultado de un trabajo y esfuerzo colectivos. En consecuencia, esta tesis doctoral, pese a estar firmada por quien escribe estas letras, es obviamente el resultado de muchos esfuerzos que espero ser capaz de retribuir con el merecido agradecimiento. Los largos años en los que se desarrolló esta investigación fueron la excusa perfecta para conocer personas y fortalecer lazos con quienes ya tenía la suerte de venir recorriendo el camino de vida. Es por ello por lo que antes de todo quiero agradecer a mi esposa Paola, quien con su apoyo y comprensión ha facilitado mi trabajo, así como también con su fortaleza cuando el cansancio y desidia parecían amenazar la llegada a la meta. Su cariñosa compañía y convencida entrega me permitió viajar lejos de casa meses enteros, dejando la responsabilidad de nuestro hogar e hijos a ella sola. No hay forma de agradecer tal apoyo y compromiso, pero espero que estas sentidas palabras sirvan en parte para reconocerla como pilar fundamental de este trabajo. A mis queridos hijos Antonia y Paulo, quienes debieron enfrentar durante largo tiempo cambios inesperados en su placida vida de nuestra casa en la Patagonia chilena debido al proceso formativo que incluyó el desarrollo de la tesis doctoral. Ellos fueron quienes, sin pedirlo, debieron vivir lejos de casa por algunos años, aprender otro idioma forzosamente y sobre la marcha, viviendo en carne propia la experiencia de ser migrante. Aún no olvido los ojos de mi querido hijo de cuatro años mirando con cara de no entender nada de lo que pasaba en una escuela, con niñas, niños y maestros hablando en otro idioma que nunca había escuchado, era la misma mirada de algunos chicos que informan esta investigación, la de alguien que no entiende lo que pasa en el aula, y sin embargo es exhortado a responder preguntas que no comprende, no por ser incapaz de hacerlo, sino que por no poseer las herramientas para decodificar el lenguaje y cultura en que se desarrollan tales preguntas. Todavía recuerdo la noche que regresamos a casa, junto a los perros que dejamos y abrazados por el cálido frío de los vientos del océano pacífico, fue la noche más placida en años y el amanecer más bello en mucho tiempo. Admiro la capacidad de mis dos hijos de adaptarse de buena manera para que su padre pudiera seguir adelante, y agradezco su entereza y comprensión. Los amo.

A mis padres Sonia y Luis, eternos habitantes del sur del mundo, sacados de otro tiempo, de una novela de Francisco Coloane, una canción de Violeta Parra o de Víctor Jara. Moviéndose en un mundo que transcurre a otro ritmo. Su simpleza, cariño y largas conversaciones tomando mate junto al fuego, siempre presente en los largos inviernos patagónicos, sirvieron para aterrizar mis ideas originales para este trabajo, llenas de supuestos teóricos, tan efímeros como ese mundo en el que mis padres parecen habitar los márgenes, sintiéndose cómodos y tremendamente felices. A ellos eternas gracias y todo mi amor.

A Luis y Pablo, mis queridos hermanos, compañeros de la vida, con quienes crecimos juntos corriendo tras un balón de fútbol y nadando en el Pacífico sur, rutina que aun hoy repetimos, ahora con esposas e hijos. A ellos que siempre me animaron a seguir adelante mi amor fraterno.

A Mercedes y Albino, los padres de mi esposa, quienes apoyaron cada uno de nuestros proyectos desde que decidimos estar juntos a los 18 años, impulsándonos a terminar la universidad recibiéndonos en su casa de Temuco, gracias a lo que obtuvimos nuestros títulos de profesores, permitiéndonos lograr la estabilidad económica y profesional para formar nuestra familia. A mis suegros mi agradecimiento más profundo.

Al Jordi Pàmies, mi querido amigo y director de tesis. Su claridad para explicar complejas disyuntivas epistemológicas denota su experiencia como alguien que ha estado en la escuela, enfrentando y experimentando lo que es ser funcionario de un centro, su guía ha permitido desarrollar este trabajo de manera adecuada, incluso cuando teníamos diferencias, principalmente por mi tendencia a politizarlo todo, a veces alejándome de las normas del trabajo académico. Su capacidad para guiar sin imponer es lo que más admiro en él, así como la sabiduría para establecer relaciones de horizontalidad sin mostrar soberbia, algo que tristemente se puede observar en algunos rincones de las universidades, donde pareciera importar más tu grado académico, rango en la academia o publicaciones en JCR. Jordi sin dejar de hacer lo que debe, acoge, guía y enseña a quienes hemos sido sus estudiantes, sin importar el origen étnico, religioso o de nacionalidad. Ahí radica la riqueza de sus enseñanzas y la afabilidad de su persona. A Jordi mis agradecimientos más sinceros y mi amistad.

También quiero agradecer a todas y todos quienes leyeron la tesis o partes de la misma en sus diferentes etapas, quienes aportaron con sus críticas en seminarios, congresos o talleres de trabajo, a mis compañeros de cohorte en el doctorado, a los amigos y compañeros del departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, así como también a los miembros del grupo de investigación EMIGRA-UAB que en muchos casos leyeron, opinaron, corrigieron o simplemente ofrecieron apoyo, un café o un cigarrillo en las calurosas tardes del Mediterráneo en que la soledad atenazaba mi voluntad y mi corazón, dejando aflorar la nostalgia y a veces la frustración de no lograr resultados con mi tesis. A todas y todos ellos mis agradecimientos.

Finalmente, agradecer a la ex Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), actualmente Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) quienes financiaron la mayor parte de la investigación con una beca de doctorado, de igual manera al Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

ÍNDICE

Resumen	19
Abstract	21
Preámbulo general	25
Introducción	31
PRIMERA PARTE: Presentación del estudio	35
1. Antecedentes sobre la reproducción/producción cultural de la	37
inclusión/exclusión educativa: los límites de la inclusión.	
1.1. De héroes a incivilizados: Ser “peñi” en la escuela urbana relegada.....	44
1.2. Mestizo, pobre y flaite en la escuela “inclusiva”.....	50
1.3. Género y exclusión. Las sutiles desigualdades entre chicas y chicos.....	54
1.4. “Mapurbe”. Acerca de “peñis”, “flaites” y “chanas”. Intersecciones.....	58
de etnia, clase y género de cara a la exclusión.	
2. Contexto etnográfico: Territorios de relegación urbana. Hacia una	
contextualización de las prácticas de exclusión escolar en	
espacios de pobreza.	61
2.1. Vivienda familiar, condiciones de habitabilidad. La cotidianeidad	
de un barrio relegado.....	68
2.2. Dificultades de co-habitabilidad: tensiones entre “viejos” y “nuevos”	
vecinos del “Barrio de la Frontera”.....	70
2.3. Infraestructura urbana, equipamiento y cifras del	
“Barrio de la Frontera”.....	76

2.4. El Barrio de la Frontera Norte: la ampliación del radio urbano y la capitalización política.....	83
2.5. Organización comunitaria: entre el activismo y el clientelismo. “La política de los pobres”	85
2.6. Continuo barrial/escolar y los intersticios de la política.....	85

3. Contexto escolar: “La Escuela de la Frontera”

3.1. La “Escuela de la Frontera”. Una “nueva escuela” y muchas “viejas prácticas”.....	91
3.2. El alumnado y sus familias.....	98
3.3. Diversidad de grupos familiares presentes en la “EF”.....	103
3.4. Los profesionales del centro.....	107
3.5. Diversidad profesional en un sistema educativo de mercado.....	108
3.6. Relaciones laborales y distribución de roles.....	109
3.7. La situación contractual del personal.....	111
3.8. El proyecto educativo institucional de la “Escuela de la Frontera”.....	116

4. Apuntes metodológicos.....

4.1. Preguntas de investigación y objetivos	120
4.2. Unidades de Observación.....	121
4.3. Los datos.....	123
4.4. Validez, codificación y triangulación de los datos.....	131

4.5. El profesor investigador. Algunas reflexiones.....	132
Referencias de la primera parte.....	135
SEGUNDA PARTE: Presentación de resultados.....	149
5. Compendio de publicaciones	151
5.1. Explicación para las y los lectores.....	151
5.2. Resumen de artículos.....	152
6. ARTÍCULO 1: “Cuando consumo me siento menos triste”:	
Exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE)	
en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas.....	159
6.1.Introducción	160
6.2. Dificultades de Adaptación Social Escolar e Inclusión Educativa.....	163
6.3.Métodos.....	165
6.4.Resultados.....	166
6.4.1. Iniciación.....	167
6.4.2. Consumo, dependencia y exclusión escolar.....	172
6.4.3. La reinserción escolar y la lucha por la adaptación..	176
6.5. A modo de cierre	178
6.6. Referencias	181
7. ARTÍCULO 2: Cuando la exclusión escolar se presenta como	
“oportunidad”: Una aproximación etnográfica a la Movilidad	
Interescolar Temprana (MIET).....	187
7.1.Introducción.....	189

7.2.Acerca de la inclusión educativa	190
7.3.El contexto etnográfico.....	192
7.4.Metodología.....	193
7.5.Resultados	196
7.5.1. Pedro y Andrés. En la escuela no se la juegan por ellos.....	196
7.5.2. Ángel. El chico que lee libros, pero está en el Programa de Integración Escolar.....	198
7.5.3. Francisca, Javiera y Paulina: ser chicas mayores en un grupo de niños.....	201
7.6.Conclusiones.....	205
7.7.Referencias.....	207

8. ARTÍCULO 3: De invisibles a hipervisibilizados.

Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana.....	213
8.1. Introducción.....	214
8.2.Desigualdades educativas y juventud indígena urbana.....	215
8.3.Nota metodológica.....	217
8.4.El tránsito de la invisibilidad a la hiper visibilización.....	219
8.4.1. Los asientos del fondo y la soledad invisible.....	219
8.4.2. Voces amplificadas, o de cómo se construye los prejuicios en la escuela.....	224
8.4.3. Soledad híper visibilizada, desafección escolar y exclusión.....	228

8.5.	La escuela no solo reproduce y produce desigualdades, también las amplifica.....	232
8.6.	Bibliografía.....	234
TERCERA PARTE		239
9.	Discusión y conclusiones.....	241
10.	Referencias del capítulo final.....	253

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Resumen

La expansión del modelo neoliberal y de la industria extractiva en Chile en el último medio siglo ha acelerado la movilización de poblaciones, la concentración urbana, y la marginación residencial y educativa, relegando a grupos de personas de clase trabajadora en barrios carentes de servicios adecuados para una vida plena y satisfactoria. En dichos espacios se han agrupado diversas desigualdades históricamente acumuladas vinculadas con el origen de clase social y étnicas, convirtiendo determinados barrios en “territorios de relegación urbana” (Wacquant, 2016), marcados por una carga simbólica, social y territorial.

La tesis indaga en estos espacios, y la investigación etnográfica multinivel permite visibilizar las condiciones de vida de un grupo de cuarenta estudiantes de una escuela urbana de un vecindario específico denominado aquí “Barrio de la Frontera”. A través de la descripción densa del contexto en que se sitúa mi trabajo, navego por los diferentes espacios de socialización tanto de mis informantes principales (niñas, niños y jóvenes de entre 13 y 18 años), como de sus familias y profesionales que se desempeñan en la que aquí denomino “Escuela de la Frontera”.

Por medio de las teorías de la reproducción y producción cultural, así como del enfoque de educación inclusiva describo y analizo las formas que adquieren las prácticas escolares de inclusión y de exclusión en la escuela, así como los efectos que tienen en la desvinculación educativa las agencias enfocadas en la rendición de cuentas y performativización de lo escolar. Además, muestro como el estudiantado da significado a las practicas antes descritas, articulando un discurso desafecto con la institución que termina por situarlos como objeto de la disciplina y de las practicas docentes tradicionales, vigentes pese a la existencia de una legislación inclusiva.

Los principales hallazgos, se presentan en tres artículos publicados entre 2018 y 2023, muestran como pese a la legislación inclusiva vigente en los espacios escolares, la agencia profesional opera de manera divergente, asociada a la escasez de formaciones y la persistencia de prácticas

tradicionales que lejos de reducir desigualdades, transforman al centro escolar en amplificador de estas, colaborando con la exclusión escolar, educativa y en algunos casos social.

Abstract

The expansion of the neoliberal model and the extractive industry in Chile in the last half century has accelerated the mobilization of populations, urban concentration, and residential and educational marginalization, relegating groups of working-class people to neighborhoods lacking adequate services for a full and satisfactory life. In such spaces, various historically accumulated inequalities linked to social class and ethnic origin have been grouped together, turning certain neighborhoods into "territories of urban relegation" (Wacquant, 2016), marked by a symbolic, social and territorial burden.

The thesis inquires into these spaces, and the multilevel ethnographic research allows us to make visible the living conditions of a group of forty students from an urban school in a specific neighborhood called here "Barrio de la Frontera". Through the dense description of the context in which my work is situated, I navigate through the different spaces of socialization of both my main informants (girls, boys and young people between 13 and 18 years old), as well as their families and professionals who work in what I call here "Border School".

By means of the theories of cultural reproduction and production, as well as the inclusive education approach, I describe and analyze the forms that school practices of inclusion and exclusion acquire in the school, as well as the effects that agencies focused on accountability and performativization of the school have on educational disengagement. In addition, I show how students give meaning to the practices described above, articulating a disaffected discourse with the institution that ends up placing them as the object of discipline and traditional teaching practices, despite the existence of an inclusive legislation.

The main findings, presented in three articles published between 2018 and 2023, show how despite the inclusive legislation in force in school spaces, professional agency operates in a divergent manner, associated with the scarcity of training and the persistence of traditional practices that far

from reducing inequalities, transform the school center into an amplifier of these, collaborating with school, educational and in some cases social exclusion.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Preámbulo general.

Hoy todo el mundo habla de grandezas y de progresos y les pondera y les ensalza considerando todo esto como propiedad común disfrutable por todos. Yo quiero también hablar de esos progresos y de esas grandezas, pero me permitiréis, que los coloque en el sitio que corresponde y que saque a luz todas las miserias que están olvidadas u ocultas o que por ser ya demasiado comunes no nos preocupamos de ellas.
(Luis Emilio Recabarren, 1910)

Algo más de cien años han transcurrido desde la conferencia dictada por Recabarren, durante la conmemoración del centenario de la primera junta de gobierno, que derivó en la declaración de independencia con la que Chile se emancipó de la corona española. Sus palabras, aún suenan tan incómodas y próximas que es imposible no preguntarse si el empeño que ha llevado construir esta joven república nos está segando, impidiéndonos ver, no como fetiche mediático, sino cómo oportunidad epistemológica y política “las miserias que están olvidadas u ocultas” o que se han vuelto tan comunes que “no nos preocupamos por ellas.”

Informada por las teorías de la reproducción (Bourdieu, 2013; Bourdieu y Passeron, [1977] 1996; Wacquant, 2001, 2010) y producción cultural (Willis, 2017, 2008, 1999; Ogbu, 1974; Bourgois, 2010, Levinson, Foley y Holland, 1996), y el enfoque de educación inclusiva (Ainscow y Booth, 2000; Ainscow, 2004, 2012; Echeita y Ainscow, 2011; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012), esta etnografía se articula con base en dos preguntas centrales:

- a) ¿De qué manera se vinculan las desigualdades sociales y educativas con las prácticas de inclusión/exclusión escolar?
- b) ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión se observan en contextos educativos desfavorecidos en el marco de la implementación de la ley de inclusión escolar chilena?

Más adelante volveré sobre dichas preguntas, en la sección metodológica, a fin de mostrar la articulación de estas con los objetivos y los resultados presentados en los tres artículos que componen esa tesis por compendio.

A partir de las dimensiones de clase, etnia, género, y sus intersecciones, intento mostrar cómo las prácticas escolares, surgidas de los principios generadores y organizadores (*habitus*) resultantes de los condicionamientos vinculados a una clase particular de condiciones de existencia (Bourdieu, 1991) amplifican, neutralizan o contrarrestan en diferentes medidas, los “límites de inclusión” (Hedegaard, 2012) existentes en el contexto educativo de mercado.

Junto con buscar responder a las preguntas antes señaladas me propongo el desafío político de mostrar, aunque sea escasamente, cómo la nación periférica que abrazó más temprano el neoliberalismo (Rumié, 2019), con una modernización y crecimiento económico notables, no ha sido capaz de equiparar las desigualdades (Gutiérrez, 2019), principalmente en el plano educativo (Chávez y Flores, 2017). Con base en lo anterior, propongo que, las inclusiones y exclusiones educativas en Chile se ven afectadas por una serie de desigualdades acumuladas históricamente, coincidiendo con la evidencia generada en otros sistemas educativos de mercado, como el estadounidense (Lozenski, 2017, Au, 2015), donde incluso se ha llegado a hablar de una “deuda educativa” histórica con los estudiantes más desfavorecidos (Ladson Billing, 2006; King y Tan, 2016).

La investigación sobre desigualdades, prácticas escolares y exclusión educativa, que son los tópicos centrales de la tesis, ha originado importante bibliografía que describe, analiza y sistematiza información proveniente de diversos rincones del mundo. Una de las ventajas de la globalización del conocimiento para quienes somos aspirantes a investigadores, es el acceso a casi toda esta producción y sus valiosos resultados. Una desventaja al respecto es la facilidad con que se puede caer en la reflexión poco reposada, y escasamente situada de los contextos en que realizamos nuestros estudios. Al respecto, la escasez de modelos teóricos capaces de responder a la condición híbrida, de una sociedad en que la tradición y la modernidad neoliberal aún se disputan el campo social, es, a la vez que un estímulo, una complejidad adicional.

A dicha complejidad se sumó la familiaridad del espacio y objeto de estudio, ya que mi experiencia como educador, se interpuso muchas veces en mi trabajo como investigador, dificultando el tan necesario proceso de distanciamiento que requiere la etnografía. Hacer que lo familiar sea extraño

es un ejercicio complejo como señalaba Erickson (1984), más aún si quien investiga, además de ser parte de la misma cultura, es también un agente de la unidad social que pretende describir etnográficamente. Sin embargo, mi rol como educador en escuelas desfavorecidas durante casi dos décadas ha influido en las primeras interrogantes, así como también el haber sido estudiante excluido en centros educativos de similares características. Ahora bien, lo anterior no significa que esta investigación sea el resultado de una proyección personal en mi trabajo, al contrario, la oportunidad de interacción social que ofrece la etnografía, y la comprensión de la cultura como práctica, es decir como acción (Díaz de Rada, 1996), me ha permitido ver en lo cotidiano lo excepcional. En los más de seis años dedicados a este trabajo, he visto cómo mis prejuicios se caían, dando paso a nuevos conocimientos y comprensiones más complejas de fenómenos que había experimentado siendo adolescente. Quisiera pensar que mi primer cara a cara con la exclusión escolar lejos de ser una mala experiencia, terminó por convertirse en el punto de partida de esta tesis.

Habiendo nacido en uno de los primeros países del mundo en implementar un sistema educativo de mercado, y no habiendo conocido en la práctica otras experiencias hasta la adultez, mi primer impulso fue interpretar los fenómenos que observaba como efectos exclusivos de la reproducción de la desigualdad económica. Felizmente, el tiempo, las lecturas y las críticas (a veces frustrantes) me dieron la oportunidad de encontrar otras herramientas para matizar esas reflexiones, enriqueciendo mi propia agencia como educador e investigador.

Debo reconocer que, el camino no ha sido fácil, varias veces pensé en dejarlo y dedicarme a mi carrera como profesor de escuela, lo que he hecho siempre y que amo profundamente. Los largos viajes desde la Patagonia chilena hasta Barcelona, de varios días y muchas escalas con el fin de ahorrar algunos euros para poder participar de seguimientos, seminarios y otras actividades vinculadas a la formación doctoral, se hacían tremendamente duros. Y a ello, se sumaban las incontables y calurosas noches catalanas sin dormir pensando en mis hijos pequeños y mi compañera, también profesora, que pese a apoyarme incondicionalmente debía hacerse cargo de todo el trabajo de llevar nuestra casa y familia sola por los meses en que yo estaba en la universidad. Todo ello, sin embargo, terminó por fortalecer mi convicción de finalizar la tesis, llegando a

convertirse en una de las motivaciones para seguir adelante. Con base en lo anterior, puedo mencionar tres ejes que motivaron este trabajo.

- a) **Motivaciones personales:** como relaté anteriormente, mi experiencia como estudiante excluido de la escuela ha servido como un punto de partida de esta investigación. El impacto emocional y personal que puede tener dicha experiencia en las personas es fundamental en las vidas de quienes dejan la educación escolar por factores vinculados a su origen familiar, económico, étnico, de género o discapacidad, entre otras dimensiones. Muchas y muchos, nunca retoman sus estudios y pasan a formar parte de la fuerza de trabajo subcalificado a temprana edad, profundizando la larga suma de desigualdades que ya cargan al entrar al portal de la escuela. Al respecto, cabe señalar que la dimensión actual de la exclusión escolar en Chile, principalmente de personas mayores de 18 años, es alarmante. Un informe del Ministerio de Educación de 2017 habla de aproximadamente cinco millones de personas que no han terminado la educación escolar, lo que equivale a un 42,8% de la población adulta (González, 2017:7). En consecuencia, vale la pena tratar de entender algunas de las causas de tales cifras con una investigación que busca desvelar algunas prácticas de exclusión en un espacio reducido. No pretendo convencer a nadie de mis hallazgos, aunque sí provocar a otras y otros investigadores a profundizar en la problemática de la exclusión escolar y educativa usando datos más relevantes que los aquí presentados.
- b) **Motivaciones profesionales:** si bien esta investigación describe y analiza practicas escolares de inclusión/exclusión de estudiantes que viven en contextos de desigualdad social y educativa, uno de mis intereses como educador es generar transformaciones en dichas prácticas por medio de la reflexión y formación profesional en los ámbitos de la gestión escolar y la docencia. La idea es trabajar con las comunidades escolares de cara a la visibilización y reflexión de sus propias prácticas, avanzando en la mejora de la agencia profesional e institucional en la línea de lo formulado en el “Index for inclusión” (Booth y Ainscow, 2000). En ese aspecto he participado de formaciones, como relator, para equipos directivos y docentes en los últimos años, así como también en instancias de dialogo y reflexión institucional en la propia escuela en que se realizó la investigación.

- c) **Motivaciones académicas:** tal vez la mayor de mis motivaciones en el ámbito académico se relaciona con la visibilización de la situación del estudiantado en riesgo de exclusión en escuelas urbanas desfavorecidas, en una sociedad multicultural en el contexto del neoliberalismo globalizante, focalizando mi análisis en aquellas desigualdades que pueden decantar en procesos de exclusión educativa y en consecuencia social. De igual modo, busco aportar una mirada crítica a la evaluación de las políticas en el ámbito de la educación, principalmente pública, como he intentado hacer en esta tesis al analizar el impacto de la ley de inclusión escolar del año 2015. En términos generales, junto con seguir publicando y colaborando en seminarios y congresos, me motiva encontrar un espacio de trabajo en la academia con el fin de profundizar en mi línea de investigación, para establecer lazos con académicas y académicos de otros contextos educativos, a fin de favorecer los análisis comparados y transculturales que puedan ayudar a encontrar respuestas y potenciales aportaciones que favorezcan a niñas, niños y jóvenes en riesgo de exclusión escolar de diferentes rincones.

Habiendo mencionado los aspectos iniciales y mis motivaciones para llevar a cabo esta tesis, solo resta decir que esta investigación ha generado una importante transformación en mi persona. Gracias a esta oportunidad he podido ver más claramente la relevancia de la escuela en contextos desfavorecidos. Si bien es cierto, la mayor parte de los resultados hablan de exclusión y desigualdades escolares, también dan pistas sobre en qué aspectos detenerse y reflexionar como investigadores, profesionales y comunidades en busca de las transformaciones necesarias y la mejora institucional. O, dicho de otra manera, dan luces sobre que caminos seguir para avanzar en el anhelo freiriano de una educación liberadora y una pedagogía, no de los oprimidos, sino que, para los oprimidos del mundo.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

1. Introducción

Desigualdades estructurales en una sociedad multiétnica y neoliberal

Lo que ha ocurrido durante estos 20 años es histórico. Chile deja atrás el subdesarrollo y se encamina a paso firme para convertirse en una nación desarrollada en unos años más.

(Michelle Bachelet)¹

Apurado recorro el centro de la ciudad de mi infancia, se nota la proximidad del verano en una zona donde las lluvias y vientos son parte del paisaje patagónico permanente. Me detuve en el kiosco de siempre, para pedir al señor que ocupa esa misma esquina desde que tengo memoria, el periódico local. Reconozco que no es una de mis lecturas predilectas, pero habitualmente lo compro para leer informaciones locales, y realizar el ejercicio “irracional”, aunque “liberador” de despotricar contra su línea editorial. Pese a que existe una edición electrónica, comprar el periódico y comentar alguna noticia con los parroquianos de turno, es uno de los hábitos que aún mantienen algunos vecinos de una ciudad pequeña, venida a intermedia en las últimas décadas, de la mano de la globalización y el neoliberalismo. Tras revisar el periódico rápidamente, un apartado colocado en un rincón casi imperceptible de la página 14 de la sección económica, me llama sobremanera la atención, “jefe de la OCDE critica la desigualdad y apoya reformas del Gobierno”. Ángel Gurria, secretario general del organismo internacional, junto con apoyar las reformas emprendidas por el segundo gobierno de Michelle Bachelet, señala que Chile “sigue siendo una sociedad altamente desigual en cuestión de ingresos, riqueza y educación”.² Pocos meses más tarde, un titular similar informaba que Chile se encontraba entre los once países de la OCDE con mayor desigualdad educativa³, situación que ha sido evidenciada por la investigación posterior (Bellei y Muñoz, 2023)

¹ Intervención de la presidenta de la República Michelle Bachelet, tras firma del “acuerdo sobre los términos de ingreso de la República de Chile a la convención de la OCDE”, Santiago 11 de enero de 2010. Disponible en www.oecd.org/chile/chileprimerpaissudamericanomiembrodelaoecd.htm

² Diario “El Llanquihue”, 26 de noviembre de 2015: 14

³ Emol, “OCDE: Chile es uno de los once países con más desigualdad educativa”, 10 de febrero de 2016. Disponible en www.emol.com/noticias/Nacional/2016/02/10/787665/OCDE-Chile-es-uno-de-los-once-paises-con-mas-desigualdad-educativa.html

Es interesante, observar cómo las visiones mediática y cortoplacista, filtran las discusiones de la ciudadanía, la producción académica, y las políticas públicas. La inmediatez, muchas veces no nos permite tener una mirada prospectiva, ni menos aún retrospectiva de las problemáticas sociales. Dificulta la comprensión de fenómenos altamente complejos y persistentes como la desigualdad, empujándonos muchas veces a enfocarnos en un único y pequeño cuadro dentro de la compleja red de lo social. No me refiero a aspectos metodológicos u opciones teóricas, en las que lo particular es solo el punto de partida para análisis más complejos. Más bien, hablo de la persistencia de imágenes y conceptos fragmentarios, que se vuelven cotidianos por algún tiempo para luego caer en el olvido, ocultando su dimensión estructural e histórica. En consecuencia, el abordaje simplista y mediático de la desigualdad y sus consecuencias para la educación de los pobres, puede empujarnos a una mirada “pornográfica”⁴, en que el fracaso escolar del estudiantado de barrios desfavorecidos es el objeto de una puesta en escena que cada cierto tiempo sacude las pantallas, poniendo de relieve una situación que, pese a parecer nueva, está incrustada en lo más profundo de nuestras sociedades. Tal puesta en escena muestra imágenes de estudiantes que abandonan la escuela para trabajar, a causa de embarazos precoces, consumo problemático de drogas o alcohol, pobreza extrema, o por prácticas de exclusión escolar vinculadas con el origen étnico, la opción de género, discapacidades, e incluso la marginación por la imagen familiar en el barrio y escuela. Todas esas panorámicas repetidas cada cierto tiempo, son capaces de generar la más profunda indignación de una parte de la sociedad y toda una bataola de comentarios, debates, políticas públicas e incluso investigaciones, que rápidamente dan paso a nuevos temas de interés.

Otro aspecto de esta dinámica pulsional, la resume perfectamente la cita que abre este capítulo, en la que se evidencia, la mirada de la clase política, para la cual lo realizado por un inocuo “nosotros”, que tiende a ser un “YO”, siempre es mejor que lo hecho por el “otro” (igualmente inocuo), que tiende a ser un “ELLOS”, pero que difícilmente visualiza un horizonte común donde el logro de todas y todos es parte del éxito de una sociedad.

⁴ En su libro “Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal y la inseguridad social” (2010) Loic Wacquant ha usado el concepto para referirse a la forma en que es expuesta y mediatizada la supuesta “inseguridad social”, con el fin de justificar la criminalización de los pobres por parte de los gobiernos neoliberales

Las palabras anteriores no pretenden obviar los avances en materia económica, social, y en consecuencia educativa, alcanzados por los gobiernos postdictatoriales en Chile. Pero un análisis que pretende ser crítico no puede ser autocomplaciente. Las desigualdades que evidencia el país más austral del mundo no son solamente el producto exclusivo de la ineficacia para gestionar de determinado gobernante, coalición o partido político, son la suma de todas las inequidades experimentadas por los grupos subalternos desde el nacimiento de la joven República, en palabras simples son la acumulación histórica de desigualdades, que pone en puntos de partida desiguales a los diferentes grupos que constituyen la sociedad chilena.

En resumen, la puesta en escena y el consiguiente escrutinio público son requisitos fundamentales para justificar la gobernanza neoliberal de un Chile periférico y multiétnico que aspira al desarrollo, que, aunque desigual, es expuesto como exitoso y digno de los países centrales a los que seguimos, forzados a ello, desde hace más de quinientos años. El llamado que hago en esta tesis es a dejar de mirar solamente hacia afuera, de ver el desarrollo a espaldas de lo que somos como comunidad, mi llamado es a vernos al espejo simbólico de la comunidad, a reconocernos en cada ciudadana y ciudadano, en cada niña, niño y adolescente que asiste a la escuela, es a ver la educación como una tarea colectiva donde el logro de cada estudiante equivale al logro de nuestros propios hijos.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

PRIMERA PARTE

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

1. Antecedentes sobre la producción cultural de la inclusión/exclusión educativa: los límites de la inclusión.

Hace ya algunas décadas, el antropólogo John Ogbu evidenció cómo determinados colectivos habían sido minorizados e históricamente marginados del desarrollo social y económico del que gozaban los grupos dominantes (Ogbu, 1974). En su trabajo mostró como las poblaciones, afroamericana, latina e indígena debían cargar con el estigma “involuntario” de pertenecer a una “minoría” en el contexto educativo estadounidense. Posteriormente Gibson, delimitó el término “minoría” a modo de complemento del trabajo de Ogbu, refiriéndose a un “grupo que ocupa una posición subordinada en una sociedad multiétnica” (Gibson, 1997:318). Partiendo de la premisa de que Chile es una sociedad multiétnica, el uso del concepto de minoría en este trabajo, se vincula, además de la dimensión étnica, con la clase social, el género y la discapacidad, como dimensiones que ayudan a explicar las desigualdades educativas que sirven de sustrato a las prácticas de exclusión en un contexto específico, la escuela de un vecindario desfavorecido.

Siguiendo lo propuesto por Ogbu, y las posteriores discusiones, críticas y aportaciones (Fordham, S., 1988; Foley, 1991; Noguera, 2008, entre otras), propongo que el tránsito histórico de los grupos subalternos (indígenas y mestizos), hacia la urbanización relegada en un contexto de inseguridad social (Wacquant, 2010), sumado a una educación basada en la relación de poder minoría-mayoría (Ogbu, 1974), ha decantado en desigualdades acumuladas en parte de la sociedad chilena. En consecuencia, pese a la importante inversión económica, la “deuda educativa”, sigue siendo un factor central en la brecha entre estudiantes (Ladson-biling, 2006).

El mito unificador surgido en la génesis del proyecto nacional ha sido parte del discurso público de los últimos doscientos años. Pero como advierte el historiador Jorge Pinto, “no siempre la imagen que tenemos de Chile corresponde a la realidad”, y en consecuencia es fácil caer en la idea de que la unidad/homogeneidad nos hace más fuertes, “olvidando nuestras diferencias regionales, culturales y étnicas” (Pinto, 2003:20) así como de clase y género (Salazar y Pinto, 2010). En consecuencia, la educación inclusiva tal como está planteada en el “Index for inclusion” (Booth, y Ainscow, 2000), se convierte en un desafío extremadamente difícil de alcanzar en una sociedad

que aún no supera las concepciones, prejuicios y prácticas escolares arraigadas en la tradición fundacional, las cuales han dado forma a un sistema educativo segregado (Llantén et al, 2020, Núñez, 2015).

Al respecto, la evidencia histórica llama la atención sobre la constitución del Estado-Nación chileno, y cómo a través de diversos mecanismos, entre ellos la educación (Serrano et al, 2012), la clase dirigente buscó disciplinar a quienes consideraba fuera de la lógica fundacional de la naciente república. De tal modo, los hijos e hijas de los indígenas, así como los de la clase trabajadora (mestiza), fueron asumiendo, aunque no exento de conflictos (Illanes, 1992; Cárcamo, 2008), su tránsito por las aulas pensadas por, y a la medida de quienes detentaban el poder (Egaña, 2000). Debido a ello, sostengo, siguiendo a otros autores, que la construcción de la desigualdad, por medio de retóricas actuales en apariencia, encuentra sus raíces en la marginación histórica de colectivos sociales por razones étnicas (Lozenski, 2017; Au, 2015), de clase (Willis, 2017; Feito, R., 1990; Bonal et al, 2010), y género (Guerrero et al, 2006), y sus intersecciones, evidenciando la persistencia de “desigualdades duraderas” (Ball, 2010).

En consecuencia, los actuales mecanismos usados por el estado neoliberal para equiparar las condiciones de escolarización, tales como un currículo comprensivo, mayor inversión de recursos económicos y humanos, pruebas estandarizadas, programas de integración escolar, políticas de rendición de cuentas, y prácticas de gestión eficaces, no han hecho más que evidenciar que el bajo rendimiento (Puga, 2011), la concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales, el abandono escolar (Arenas y Cuarite, 2007; Puga, 2011), y la exclusión disciplinaria, se concentran persistentemente en centros escolares situados en contextos de pobreza urbana (Santiago, Fiszbein, García y Radinger, 2017), públicos y concertados, segregados socioeconómica (Bellei, 2013) y territorialmente, con un importante número de estudiantes de ascendencia indígena y de clase trabajadora (Poblete, 2003; Tijoux, 2013).

Desde la década de 1970, una parte de la investigación educativa ha dedicado valiosos esfuerzos a evidenciar cómo la escuela, puede ser entendida como un espacio de producción cultural. Los diferentes trabajos, complementarios con aquellos dedicados a demostrar cómo dicha institución colabora en la reproducción de las desigualdades educativas y sociales (Bourdieu y Passeron, 1996;

Bourdieu, 2013; Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995), han mostrado que los actores implicados en el proceso de escolarización son capaces de crear significados o conocimientos alternativos (Willis, 1999), de cara a las condiciones estructurales en las que se sitúan, a partir de su propia agencia. En consecuencia, por medio del estudio de grupos de chicos de clase trabajadora (Willis, 2017), chicos y chicas afroamericanos (Ogbu, 1974; Fordham y Ogbu, 1986; Fordham, 1993), y latinos (Foley, 1990) en los Estados Unidos, estos trabajos fundacionales, sentaron las bases para los análisis posteriores, desarrollados desde enfoques más específicos, de clase, etnia y género, así como desde sus diferentes intersecciones, complementando los estudios, mayormente enfocados en la clase social, de los teóricos de la reproducción.

Teniendo en cuenta la importancia de las investigaciones antes mencionadas, una de las principales falencias de estas, ha sido la persistente centralidad de las explicaciones emanadas desde las sociedades industrializadas, a decir, Estados Unidos, Inglaterra y Francia. De tal modo, un trabajo rupturista en este sentido fue “The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices” (Levinson, Foley y Holland, 1996) en el que se reunieron diversos trabajos que abordaban la producción cultural de la persona educada y educable, desde diversos enfoques, entornos geográficos y contextos educativos, no necesariamente de escolarización formal. En esta corriente, otras investigaciones desarrolladas más allá de las fronteras de los países industrializados, han ido llenando los vacíos existentes, ofreciendo evidencia de cómo en un contexto de cambios, vinculados con la expansión neoliberal de fines del s. XX, los estudiantes son capaces de formular críticas a las supuestas oportunidades ofrecidas por la educación formal, a partir de la revitalización de elementos de su cultura tradicional (Demerath, 2003), o por medio de interpretaciones disimiles de dichas oportunidades (forma de opresión o de resistencia), mediadas por el género (Cammarota, 2004).

En esa misma línea, otros trabajos, han evidenciado cómo determinados estereotipos institucionalizados acerca de las formas de participación familiar en la escuela pueden decantar en “momentos de inclusión y exclusión” (Lareau y Mcnamara, 1999) que pueden llegar a ser fundamentales en la trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes, en otras palabras, igual que con el alumnado, el colectivo profesional de la escuela produce imágenes culturales idealizadas acerca de lo que considera una familia participativa y comprometida con la educación de sus hijos

e hijas, omitiendo otros aspectos que afectan la vinculación con las instituciones educativas, tales como la situación económica, la violencia doméstica (Jacinto, 2020, Buckley et al, 2007) y escolar (Neut, 2017), la marginación social (Moreno et al, 2021) y sus efectos emocionales (Giménez y Quintanilla, 2022), la oportunidad que ofrece el vínculo con actores distintos de los padres (hermanos mayores, tíos, primos) y su efecto en la autoestima académica y la mejora del rendimiento (Knigth et al, 2004), el nivel educativo de los padres, la discapacidad, o aspectos judiciales y tutelares a los que están sometidos determinados grupos familiares. En tal sentido, y pese a las instancias escolares normadas por ley para resguardar la acogida e inclusión, en el sistema educativo chileno, tales como los programas de integración escolar (PIE), departamentos psicosociales o de convivencia, las prácticas escolares siguen estando sometidas a conflictos y tensiones, evidenciándose así la naturaleza controvertida de la escuela en las sociedades pluralistas (Abrams y Taylor, 2002).

Más recientemente se ha explorado cómo, en el contexto de la mercantilización de la educación, el sistema de “bouchers” y de las políticas de elección, algunos estudiantes considerados “inadaptados” por el sistema tradicional, encuentran un espacio inclusivo en escuelas “chárter”, socialmente caracterizadas de forma negativa (Convertino, 2015). Con base en lo anterior, se ha demostrado que, algunos jóvenes desarrollan características identitarias que constituyen formas de capital psicológico para manejar los riesgos de la escolarización centrada en el éxito, en un contexto marcado por la fuerte competencia, apoyo social decreciente y la incertidumbre (Demerath et al, 2008). Así también, otras autoras muestran que, la dinámica de “bouchers” colabora con la sobrerrepresentación de indígenas en el sistema de educación residencial, en que los/as estudiantes producen significados sobre la colaboración de dichas instituciones con el asimilacionismo, perpetuación de la violencia de género, y contribución con el despojo a sus comunidades de origen (Navia et al, 2018). Finalmente, y en relación con la educación inclusiva, un estudio reciente muestra cómo la institución escolar colabora con la producción cultural de la persona discapacitada: física, pedagógica, curricular y lingüística. (Schuelka, 2018).

Dicho lo anterior, y tras más de cuatro décadas en que diversos investigadores/as han profundizado y complementado los primeros trabajos relativos a cómo los agentes reproducen y producen significados, desarrollando prácticas culturales basadas en su experiencia social en el contexto de

la educación formal, esta investigación etnográfica, situada en un momento de cambios relacionados con la educación, la inclusión y la exclusión en código de mercado, indaga en la producción cultural de la persona “incluible”, y en consecuencia “excluible”, así como también en las estrategias usadas por algunos agentes para mover los “límites de inclusión” por medio de sus prácticas cotidianas.

En este trabajo se hace un esfuerzo por abordar los conceptos de inclusión y exclusión educativa como parte de una misma dinámica, es decir, se propone siguiendo a Hedegaard que, “los procesos de exclusión son una parte interna de los procesos de inclusión” (Hedegaard, 2012:89). Si bien, algunos investigadores en esta línea han insistido en que la inclusión educativa debe trascender la atención a las necesidades derivadas de discapacidades físicas o cognitivas (Adeyemo, 2010; Akos, 2010), considerando los requerimientos por modelos educativos adaptables a las demandas de sociedades y culturas dinámicas, sin centrarse exclusivamente en la integración a un sistema preestablecido (Ainscow y Booth, 2000), una parte importante de ellos/as se ha centrado en grupos específicos, y no en todos los estudiantes, omitiendo así los principios de la educación inclusiva (Messiou, 2017).

Dentro de esta diversidad de enfoques, algunos autores han identificado cuatro ideas dominantes en relación con la educación inclusiva, a decir, como derecho humano y bien público; como atención a grupos con necesidades especiales; como priorización de situaciones de exclusión y marginalidad; y como eje de transformación del sistema educativo (Opertti, R., Walker, Z., y Zhang, Y., 2014; Operatti, R. 2015). Dicho esto, y entendiendo que la amplitud de campos abordados por la educación inclusiva obedece a las particularidades de los contextos educativos, políticos y culturales, vislumbrándose así su naturaleza controvertida (Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011) me decanto por una lectura vinculada con la producción cultural de la inclusión/exclusión, ya sea por razones de género, etnia, clase o discapacidad, asumiendo que las lecturas esencialistas basadas en dimensiones univocas son cada vez menos útiles (Foley, 2010), de cara a la evidencia de que en sociedades cambiantes, los agentes son capaces de negociar y establecer interpretaciones (Chikkatur, 2012) de las barreras impuestas por los sistemas escolares que buscan incluirlos como “excluidos” (Torbjørnsen, 2015).

En función de lo antes dicho, la definición que guía esta etnografía entiende la inclusión escolar como “un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de estos, sin olvidar que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de la escuela” (Ainscow, 2004:293).

A partir de ello, el concepto de exclusión usado aquí no es una simple inversión del concepto de inclusión, ya que como se señaló antes, es una parte interna de ella, que responde en consecuencia a las prácticas que desarrollan personas o grupos en contextos sociales y temporales específicos. Dicho esto, la exclusión escolar debe entenderse de dos maneras: 1) como un fenómeno procesual, vinculado a trayectorias y no a acontecimientos aislados (Escudero, González y Martínez, 2009), y, 2) como parte de un fracaso social, inserto en un proceso más amplio de exclusión social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Así, y siguiendo a Atkinson, se pueden observar tres características de la exclusión: a) es relativa, b) se vincula con la agencia de las personas, y, c) es dinámica (Atkinson, 1998). En consecuencia, defino exclusión escolar como un proceso de constante comparación con “otros”, con quienes se comparte un determinado contexto en el que los agentes desarrollan prácticas de rechazo, omisión o limitación a partir de dimensiones móviles, que pueden ser sociales, económicas, culturales, de género, discapacidad, o sus intersecciones, con un impacto negativo para quienes las padecen.

Valorando los avances de la investigación educativa con enfoque inclusivo en diversos rincones del planeta, y en sistemas educativos que declaran aspirar a dicho objetivo, la investigación ha buscado responder a las paradojas engendradas en tales espacios, muchas veces invisibles, pero perdurables, a pesar de la existencia de estructuras normativas enfocadas en la resolución de dichas problemáticas. En tal sentido, se ha visibilizado la escasa coherencia entre las acciones del colectivo profesional de los centros con dichas normativas (Razer, Friedman y Warshofsky, 2012), y con los focos establecidos por los equipos de liderazgo escolar (Ainscow, 2012). Frente a esto, el propio Ainscow y colaboradores abogan por la implementación de procesos de mejora, encaminados hacia la equidad educativa, con base en el vínculo entre las escuelas y su entorno próximo, así como con las políticas destinadas a crear “una sociedad más justa” (Ainscow et al, 2012). Aunque con algunas similitudes, relativas a la importancia de la comunidad en el establecimiento de sistemas inclusivos, una lectura más crítica, de mayor alcance apunta a las

políticas educativas neoliberales y su rol en los procesos de exclusión, por dos razones fundamentales:

1) Dichas políticas sitúan en un mismo nivel los focos académico e inclusivo, ante lo que el profesorado da menos énfasis al segundo, a fin de cumplir con las exigencias del primero (Hedegaard y Penthin, 2020).

2) Por otra parte, y en el caso de sociedades multiétnicas, la agenda urbana neoliberal, al sustentarse en las teorías de la “cultura de la pobreza”, tiende a patologizar el espacio comunitario, promoviendo la desconexión de este y el vínculo étnico, en pos de la movilidad social (Lipman, 2009:222-223).

Ahora bien, y pese a que una parte importante de la investigación inclusiva ha generado notables resultados, la tendencia a “investigarlos” y no a “investigar con” ha dejado espacios poco explorados en este campo, los que paulatinamente han comenzado a ser explorados. Así las cosas, algunas aproximaciones han demostrado la importancia de la colaboración de los propios agentes, especialmente los estudiantes, en la visibilización de prácticas incluyentes/excluyentes en contextos autoproclamados inclusivos (McCluskey, 2008; Walton, 2011; Messiou, 2012; Halliday, Kern, Garrett y Turnbull, 2019), así como también experiencias en que las comunidades juegan un rol positivo, y complementario a la escolarización formal (Fine, Weis, Centrie y Roberts, 2000; Lipman, 2005; 2009).

Habiendo realizado un recorrido por la bibliografía que he considerado atingente para mi trabajo, debo señalar que la construcción del marco teórico ha sido dinámica, dado que al ser una tesis por compendio, cada artículo que compone el texto final posee un aparato teórico en la línea de las temáticas exploradas en ellos, pero también vinculada con la propuesta general de la investigación, es decir, con cómo los diversos agentes vinculados al continuo barrial/escolar en que se desarrolló el estudio, producen culturalmente al sujeto incluible/excluible, y de qué manera las prácticas cotidianas, mediadas por el *habitus*, se desarrollan en el campo más amplio de la educación formal y de las políticas de inclusión escolar implementadas en Chile desde la promulgación de la ley de inclusión escolar en el año 2015.

1.1. De héroes a incivilizados: Ser “peñi”⁵ en la escuela urbana relegada.

¡Nos conocemos tan poco!, aunque recientemente, ¿como sueños?, hemos efectuado también ocasionales encuentros que se han convertido solo en un mirarnos desde más cerca y que –disculpándonos mutuamente esta especie conformidad- al menos han evidenciado la enorme distancia en la que nos encontramos mapuche y chilenos, aun en la misma geografía –campos y ciudades- que sí “compartimos”. Hecho, este último, que incluso en la negación nos ha influenciado (en ambas direcciones, claro). ¿Cómo intentar comprender todo eso?

(Elicura Chihuailaf, 1999:10)

El informe de la comisión “Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos Indígenas” elaborado durante el mandato de Ricardo Lagos fue la culminación de un trabajo iniciado en 2001, cuya finalidad declarada era,

Conocer la visión de nuestros pueblos indígenas sobre la historia de Chile y la elaboración de recomendaciones para construir una política de Estado que permitiera avanzar hacia el reencuentro de la sociedad chilena en su totalidad (2008)

La comisión buscaba, según Michelle Bachelet, indagar en la historia nacional, “poniendo atención en el trato que desde la misma conformación de la República recibieron los pueblos indígenas”. El valor de dicho esfuerzo es tremendo, ya que es por primera vez en la historia nacional que el Estado asume responsabilidad en la segregación sufrida por los habitantes originarios del territorio. Aunque motivado básicamente, por la creciente confrontación entre algunas comunidades Mapuche y el propio Estado chileno.

La situación de trato desigual hacia los nativos ha sido sistemáticamente documentada, en el plano académico desde la década de 1980, pero fue a partir del retorno a la democracia, a inicios de la década de 1990, que se desarrolló formalmente, por medio de la creación de la Corporación

⁵ Peñi en lengua mapudungun hace referencia a alguien que pertenece al pueblo mapuche, un “hermano”

Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en 1993⁶. A partir de ahí, y dada la gran cantidad de información producida por dicho organismo, y otros como el “Instituto de Estudios Indígenas”, fundado en 1994⁷, es que la investigación académica ha buscado dialogar con diversas organizaciones y comunidades indígenas para dar a conocer, la historia y las condiciones actuales de los grupos étnicos que habitan en el territorio chileno.

A partir de los trabajos nacidos en este contexto se pudo evidenciar, cómo se construyó a espaldas de las sociedades ancestrales el Estado y la nación chilenos (Pinto, 2003; Bengoa, 1985), marginando persistentemente a dichos colectivos durante el periodo republicano (Mallon, 2013; Montecinos, 1991; Bengoa, 1985, 1999), situación que redunda en la actual situación de conflicto en el sur de Chile, la llamada “Cuestión Mapuche”.

Con base en lo anterior, es innegable que en el plano educativo la relación entre el indígena y la escuela chilena ha estado marcada por recurrentes prácticas de exclusión, mediadas por la escasa prioridad entregada a la cultura, lenguaje e historia, propias, a su asimilación forzada, y a la insuficiente presencia de su cultura en los currículos escolares (Turra, 2012).

Desde los primeros años de Chile independiente, la educación para el/la indígena estuvo marcada por el impulso de “chilenización”, de convertir en ciudadanos/as de un modelo de nación “imaginada” (Chatterjee, 2008), aunque no precisamente por todos los chilenos, que no reconoce la diversidad de quienes la constituyen. En tal sentido, muchos estudiantes indígenas, principalmente hombres, comenzaron a asistir a las escuelas, inicialmente religiosas y más tarde públicas, como parte de un proyecto de lo que el antropólogo José Bengoa (1999) denomina “integración respetuosa”. Pese a ello, tradicionalmente hubo grupos que no han logrado dicho objetivo integracionista, quedando al margen de los beneficios de la escolarización.

⁶ CONADI fue la continuadora del legado del Instituto de Desarrollo Indígena creado por el gobierno de Salvador Allende a comienzos de 1972, clausurado durante el régimen dictatorial.

⁷ Actualmente el instituto vinculado a la Universidad de la Frontera de la ciudad de Temuco, Chile, se denomina “Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales”, y es continuador del “Centro de Estudios de la Araucanía” creado en 1986. Tiene un rol central en docencia, investigación y capacitación en ámbitos como educación, salud intercultural, promoción y rescate de las lenguas indígenas, en especial el mapudungun.

En el censo de población elaborado en 2017 se estableció que las personas que se definen como indígenas son un 9%, es decir, más de un millón (CENSO, 2017). Dicho colectivo se concentra principalmente en tres de las diecisiete regiones que conforman el territorio chileno: la región Metropolitana, donde se sitúa la capital del país Santiago, la Araucanía, donde históricamente se ha presentado un conflicto entre el Estado y el pueblo Mapuche (Mallon, 2012), y la región de “Los Lagos”, donde se realizó la investigación que informa esta tesis doctoral. En “Los lagos” se concentra un 13,1% de la población indígena que habita el país. A nivel interno, dicha repartición territorial muestra que del total de habitantes un 24,1% es indígena y un 98,5% pertenecientes a la etnia Mapuche-Huilliche (CASEN, 2015). Los datos emanados desde el Estado también evidencian que la situación de pobreza de dicho colectivo supera ampliamente el promedio nacional (CASEN, 2013), alcanzando un 18,3% en comparación con el 11% de pobreza por ingresos entre los habitantes no indígenas del territorio nacional. Al desglosar dichas cifras se observa de igual modo que, un 30,8% de la población nativa es considerada pobre multidimensional, en contraste con un 19,9% del colectivo que no se considera parte de un grupo indígena. En resumen, y pese a los importantes avances en esta materia, que muestran un descenso a casi la mitad de dichos indicadores entre 2006 y 2015, los últimos datos de la encuesta CESEN muestran que la mayor parte de las personas consideradas pobres por ingreso y multidimensionales siguen siendo aquellas y aquellos que pertenecen a un pueblo indígena (CASEN, 2017).

Para explicar los datos entregados anteriormente, nos remontaremos al siglo XIX, en que desde el Estado se emprendió un proyecto de marginación institucionalizada, tras un proceso de invasión/ocupación militar del territorio, denominado “Pacificación de la Araucanía”⁸. La hipótesis desarrollada por el premio nacional de historia Jorge Pinto al respecto, señala que la clase dirigente reconoció el potencial económico del territorio ocupado por los mapuches, pero en contraparte, desconoció al indígena como agente productivo, por considerarlo incapaz de asimilar el proyecto de desarrollo primario exportador de la segunda mitad del siglo XIX (Pinto, 2003). Debido a ello, desde el propio Estado se fomentó un proceso de colonización, por medio de la inmigración europea, estimulada a través de la entrega de tierras indígenas para ser explotadas por los nuevos

⁸ Este proceso se realizó de manera paralela en Chile y Argentina, donde se denominó “Pacificación de la Pampa”

habitantes del sur de Chile, preferentemente europeos⁹. En consecuencia, los mapuches fueron sometidos a los procesos de “Radicación” y “Reducción”, en que se delimitó el espacio de acción y las tierras entregadas para su sobrevivencia, sustancialmente inferiores en cantidad y calidad a las que poseían antes de la guerra del proceso de colonización, quedando circunscritos a pequeñas porciones de tierra denominadas “comunidades” (Correa et al, 2005; Mallon, 2005).

Durante la primera mitad del siglo XX, el empobrecimiento de la sociedad mapuche eminentemente campesina se hizo evidente, debiendo emplearse paradójicamente, en las cada vez más grandes propiedades de los antiguos inmigrantes, devenidos en terratenientes, que se habían hecho de tierras por medio de compras fraudulentas, engaños e incluso a través de la violencia (Cárcamo, 2016). La adaptación de la población indígena a la economía liberal en su nuevo rol de obreros y las difíciles condiciones de trabajo en los fundos, se sumaron a la escasez de puestos laborales, y al aumento de la población juvenil, que en muchos casos decidió viajar a las ciudades para conseguir trabajo, iniciándose así un proceso de proletarización urbana (Saavedra, 2002) y de relegación a sectores periféricos de Santiago, Concepción, Temuco, Osorno o Puerto Montt. Al respecto, se ha sostenido que, en el caso específico de Santiago, los barrios de la periferia no solo pueden ser vistos como espacios de concentración y reproducción de la pobreza urbana, sino que también como espacios de “segregación socio étnica” (Aravena, 2001), situación que se condice con los datos presentados en el apartado dedicado a la descripción del contexto etnográfico en que se realizó esta investigación.

Con base en lo expuesto, la propuesta de Ogbu y colaboradores adquiere relevancia, en el sentido de que la minorización involuntaria, en la caso del pueblo mapuche, está sujeta a la incorporación forzada a la sociedad mayoritaria (Ogbu y Simons, 1998) (primero el reino de España y luego la República de Chile), por medio de la violencia física y simbólica que implicaron los procesos de conquista, colonización y dominación militar sufridos por este colectivo desde el siglo XVI,

⁹ El agente de colonización contratado por el Estado chileno Vicente Pérez Rosales menciona en su libro “Recuerdos del pasado” de 1886 algunos de los antecedentes sobre el proceso de inmigración europea. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7973.html>

pasando por el proceso reduccional, en que fueron despojados de sus recursos productivos y alejados de su cultura (Correa et al, 2005). En tal sentido, y en relación con la educación del pueblo mapuche, el modelo “Ecológico cultural” desarrollado por Ogbu, muestra como el proceso de escolarización de los grupos que conforman una minoría involuntaria se sustenta en una relación desigual de poder, en que una parte de la sociedad “mayoritaria”, mantiene una dominación hegemónica sobre dicho colectivo, basada en una relación de abuso sistemático, centrada en la negación de la tradición y aspectos culturales del grupo minorizado, así como también en el ejercicio de la fuerza en el plano simbólico (Abajo y Carrasco, 2011). En efecto, la educación del pueblo Mapuche se ha reducido a un proceso de adaptación/asimilación de la educación formal centrada en la reproducción de los preceptos del grupo dominante (Muñoz, 2021, Mansilla et al, 2018) que impone el techo simbólico y material, para el grupo oprimido tanto en el plano escolar, como en lo que se refiere a la empleabilidad (Ogbu, 1974).

Como resultado de dichas barreras, la presencia de estudiantes indígenas en educación superior universitaria es menor que la de sus pares no indígenas, mientras que su participación en estudios superiores en centros de formación técnica (CFT) o institutos profesionales (IP) es mayor.¹⁰ En relación con la educación secundaria, la información disponible muestra que un 46,6% de personas indígenas mayores de 19 años, no ha terminado esta etapa de escolarización. Dicho de otra manera, la educación chilena ha operado de manera segregacionista, y pese a los avances en esta materia durante las últimas tres décadas, en las que han disminuido el analfabetismo en este grupo a un 4,7%, especialmente concentrado en el grupo mayor de 60 años (16,8%), y con escasa presencia en aquellos/as menores de 29 años (0,8%), las barreras culturales, o el techo de logro, siguen evidenciando una brecha en relación con el resto de la población.

Vinculado con el aspecto antes mencionado, la omisión de la dimensión emocional del estudiantado indígena, considerado un factor gravitante en la experiencia de escolarización, ha sido

¹⁰ Los datos de la Encuesta CASEN 2015, muestran que del total de estudiantes indígenas que asisten a la educación superior, el 40,5% lo hace en Centros de Formación Técnica o Institutos profesionales, instituciones educativas consagradas mayormente a la formación técnica de nivel medio y superior. En contraparte, sus pares no indígenas asisten mayoritariamente a la educación universitaria.

históricamente un importante punto de inflexión entre la escuela y la tradición cultural del colectivo minorizado, pudiendo convertirse en un factor de exclusión escolar (Riquelme et al, 2017; Riquelme et al, 2016) En efecto, el proceso de educación “chilenizadora”, se ha caracterizado por el imperativo de escolarizar a través de un sistema tradicional, centrado en los preceptos de la clase media. Pese al esfuerzo de los gobiernos postdictatoriales para fomentar la educación intercultural, la dimensión emocional no ha sido considerada, en especial en contextos urbanos de pobreza, donde la distancia del entorno cultural tradicional hace que tanto estudiantes, como sus familias vean en esta iniciativa una asignatura más dentro del currículo escolar. Al respecto, una publicación del Centro de Estudios Públicos (2016), muestra que un 29% de la población indígena encuestada no conoce el programa de educación intercultural del Ministerio de Educación (MINEDUC), mientras que un 3% lo considera negativo. Y, aunque el grupo mayoritario, un 54%, considera el programa como muy positivo, la suma entre quienes no conocen, no opinan, están en contra, o no están ni a favor ni en contra, es de 46%, cifra extremadamente alta considerando la antigüedad del programa. También la encuesta, evidencia que el grupo que se muestra más favorable a dicha política, y en general a los programas estatales en contextos indígenas, es de origen rural (63%), mientras que, en el contexto urbano, un 50% se muestra favorable a dichas políticas públicas. Lo anterior, no hace más que reafirmar que no existe una comprensión amplia de lo que implica la educación en una sociedad multicultural, por lo que se sigue cayendo en la imposición cultural, con consecuencias desfavorables para el estudiantado de ascendencia indígena, especialmente aquellos que viven en barrios relegados, con reducidos contactos con su tradición cultural.

Retomando lo antes dicho, se puede señalar que el proceso histórico de minorización involuntaria de la sociedad mapuche, con la consecuente imposición de un “modelo curricular monocultural” (Quintriqueo y McGinity, 2009), puede convertirse en elemento explicativo de los resultados académicos deficientes. Pese a lo anterior, y a la luz de la evidencia actual, el modelo de Ogbu, en sus términos originales, no es suficiente para explicar la dinámica sociocultural en que se enmarca esta etnografía, dadas las diversas intersecciones de clase y etnia, entre otras, presentes en el contexto urbano neoliberal. Pese a ello, la evolución y relevancia de las aportaciones teóricas de los trabajos enmarcados en esta línea, sumados a la persistente desigualdad educativa entre indígenas y no indígenas hace que adquiera importancia para mi trabajo, en función del dialogo

que se puede establecer con otras líneas de análisis referentes a las desigualdades que influyen en la educación de colectivos pobres en espacios de relegación urbana.

1.2.Mestizo, pobre y flaite¹¹ en la escuela “inclusiva”.

La dinámica transformacional de la sociedad chilena y su hibridez, étnica y cultural, así como la brecha económica existente, se han vuelto tan evidentes que parecieran ser parte del paisaje cotidiano para muchas personas. En el contexto de la escuela urbana relegada, no es fácil diferenciar a indígenas y mestizos, de hecho, el sistema escolar y la red de beneficios sociales no tienen otro indicador que los apellidos de los/as estudiantes hasta el cuarto grado de parentesco para identificarlos. Por lo demás, los datos censales pueden sub o sobredimensionar la población de ascendencia indígena, dado que usa como indicador el sentido individual de pertenencia, es decir, se pregunta si la persona se siente parte de un pueblo indígena, o no, dejando abierta la posibilidad de respuestas diversas que pueden inducir a error. Más allá de dicha situación, y, en el caso específico de esta investigación, las fronteras difusas de la etnicidad empujan a buscar marcos referenciales más complejos para explicar la cambiante relación con la construcción de identidades juveniles, móviles e híbridas en la ciudad neoliberal del siglo XXI (Convertino, 2015).

Ya desde el siglo XIX la necesidad de disciplinar a los mestizos de clase trabajadora, se convirtió (junto con la reducción del indígena campesino) en un proyecto de país. Pese a la imagen ilustrada sobre el roto chileno¹² (Gutiérrez,2010), capaz de enfrentar las penurias de la vida peonal, representante de los valores primordiales de la “raza chilena” (Palacios, 1918), y por lo tanto ícono de las campañas militares emprendidas por la oligarquía nacional contra Perú y Bolivia en la denominada “Guerra del Pacífico”, que llevaron a la ampliación del territorio nacional, siempre existió la desconfianza y preocupación por el riesgo que representaba este grupo. En él o ella, se personificaron todos los vicios de la sociedad, alcoholismo, delincuencia, prostitución, escasa disciplina laboral (Edwards, 1920) y en consecuencia un obstáculo para el proyecto económico

¹¹ Flaite, “persona de clase social baja y comportamiento extravagante, que es relacionada generalmente con el mundo delictual” Diccionario de uso del español en Chile (DUECh), editorial NM, Santiago, 2010.

¹² El concepto de roto chileno se utiliza para describir al sujeto histórico de clase trabajadora.

político de la clase dirigente. Como respuesta, los grupos dominantes de la época comenzaron a instalar el discurso sobre la necesidad de disciplinar para el trabajo a las clases subalternas (Vejar, 2012, González, 2007).

Hasta hoy, especialmente en contextos de pobreza urbana, la presencia de un modelo de escuela centrada en la disciplina (Sapiains y Zulueta, 2001) se ha mantenido, aunque con variaciones de forma, como parte de lo que podría denominarse “la cara oculta de la escuela” (Fernández Enguita, 1990). De tal modo, las prácticas culturales de la juventud de clase trabajadora han sido interpretadas básicamente como formas de resistencia (Willis, 2017; Feito, 1990), o como expresiones de una cultura contra escolar, nociva en el caso de Ogbu, quien interpretó las expresiones de los jóvenes afroamericanos que informaban sus estudios, como negativas y disfuncionales, y en consecuencia como un factor central en su fracaso escolar (Ogbu, 1974). Pese a la centralidad que tienen en mi propio trabajo, los planteamientos de Ogbu, no comparto esta lectura de la cultura oposicional o anti-escuela, aunque tampoco la entiendo como un simple acto de “resistencia” como explicare más adelante.

En el caso de espacios urbanos con una expansión demográfica reciente, estimulada por “booms” económicos, fácil acceso a empleos con escasa calificación, mayor poder adquisitivo, y, en consecuencia, el ingreso a la dinámica de mercado como ciudadano consumidor a corta edad (Moulian, 1999), la fusión de viejas y nuevas desigualdades se vincula con la emergencia de respuestas, adaptaciones y reinterpretaciones culturales, específicas para el contexto en que se desarrollan. Debido a ello, la escuela puede ser un escenario privilegiado para observar los procesos de producción cultural de las identidades juveniles contemporáneas (Convertino 2015), enmarcadas en condiciones materiales, de clase, y de escolarización formal, específicas.

Una de las principales falencias del modelo de Ogbu en su versión original, es la escasa atención prestada a la dimensión material en que se desenvuelven las minorías, a decir, el uso de la clase social como elemento complementario para el análisis del fracaso y exclusión escolar en un contexto multiétnico de pobreza urbana. En tal sentido Foley (1990) ofrece un argumento,

complementario al de Ogbu, que ayuda a entender las variaciones al interior de una minoría, básicamente por aspectos vinculados a la clase social. Observó que, en el caso específico de los mexicanos radicados en Texas, había grupos en que la experiencia de movilidad social ascendente situaba a los jóvenes en condiciones de escolarización mucho más favorables que sus padres, mostrando importantes grados de éxito escolar, sin perder su identidad “chicana”, mixturando su legado cultural de origen con los cánones establecidos por la sociedad de acogida. En contraparte, evidencia cómo otro grupo de jóvenes de clase trabajadora, también hijos de inmigrantes mexicanos se enfrascaban en conflictos con la institución escolar, mostrando un grado de fracaso mayor, y el desarrollo de una cultura de resistencia a la escolarización. En tal sentido, y pese a coincidir con Ogbu y Willis, Foley muestra la posibilidad de diferencias ante la escolarización dentro de un mismo colectivo étnicamente homogéneo, aunque diverso en términos de clase social. Pese a ello, reconocía que, aunque algunos mexicanos hayan superado las barreras étnicas, la reproducción de la desigualdad de género y de clases seguía presente en este colectivo (Foley, 1991:82).

Por otra parte, Fordham propuso que aquellos/as estudiantes de minorías que intentan sobrepasar las barreras impuestas por la cultura dominante, obteniendo resultados académicos sobresalientes en la escuela, se exponen a un riesgo o presión adicional al interior de su cultura de origen, el de ser acusados de actuar como “blancos”, es decir, el asumir prácticas y actitudes propias del grupo dominante para obtener un buen desempeño académico. Según la misma autora, tal situación podría influir psicológica y socialmente, afectando el rendimiento de algunos estudiantes (Fordham y Ogbu, 1986).

Un aspecto igualmente relevante para Fordham, se refiere a la brecha generacional al interior de una “minoría”, lo que se relaciona con el hecho de que, a diferencia de las generaciones anteriores que visualizaban el “éxito” académico individual como un éxito del colectivo minorizado, las generaciones posteriores desarrollan un discurso en que, el logro de un individuo no es sinónimo de que todo el grupo este avanzando. Ello fundamentalmente, por la naturaleza de la propia escuela y sus valores, básicamente los de la sociedad dominante, que premia el “ethos” individualista en

un estudiante, por sobre el “ethos” colectivo de su comunidad. Frente a esta situación, la autora se cuestiona si la “estrategia” de volverse “sin raza” usado por una parte de la juventud afroamericana, a fin de tener éxito académico, termina por generar conflicto y ambivalencia de cara a su propia cultura, llevando al estudiantado con trayectorias de éxito académico hacia una “victoria pírrica” (Fordham, 1988), es decir, un triunfo con altos costos personales, en términos de pertenencia cultural.

Estos planteamientos, pese a ser elaborados para grupos pertenecientes a “minorías” étnicas, son igualmente útiles para referirse a estudiantes étnicamente heterogéneos, pertenecientes a la clase trabajadora, ya que la cultura juvenil barrial, caracterizada por su diversidad, tiene como elemento aglutinador su disparidad con las premisas de la escuela, y su permanente desafío a los cánones impuestos por ella. Ante dicha situación, que no deja de ser conflictiva, en términos identitarios, para los adolescentes, hay grupos que desarrollan estrategias que les permiten superarla, elaborando respuestas culturales que ponen en riesgo su relación con el sistema educativo formal, por ejemplo, a través del uso del lenguaje o prácticas propias de su contexto de origen (étnico o barrial) en el plano escolar. Dicha situación, lejos de ser favorable suele ser una desafortunada elección que puede influir negativamente en el desempeño académico, y en una confrontación recurrente con el orden establecido por la escuela (Fordham, 1988:57). En efecto, lo que Willis inicialmente visualizara como formas “resistencia”, y que más tarde, al volver sobre sus pasos, reconociera como formas de “producción cultural” (Willis, 1999), están presentes en los centros escolares como expresión de una cultura juvenil viva, dinámica y, en consecuencia, en permanente transformación.

La posibilidad de que por el solo hecho de llevar a la escuela determinadas conductas o prácticas culturales propias de su contexto, no es siempre sinónimo de confrontación. A decir verdad, en los centros de barrios relegados, cuyo alumnado es mayormente de clase trabajadora, la presencia de jóvenes, hombres y mujeres (independientemente de su opción sexual), vestidos a la usanza de la calle (incluso si llevan uniforme como en Chile), con una actitud corporal y lenguaje propios de su medio, una explicación tradicional, pensada para la realidad de países industrializados, no puede responder, como me señaló un chico del centro estudiado al hecho de ¿por qué unos sí, y otros no?,

o sea, a pesar de las posibles explicaciones teóricas, en la práctica ocurre que, dos o más estudiantes con características similares, se enfrenten al proceso de escolarización de maneras diferentes, o que incluso teniendo una actitud similar frente a la escuela (desafiante, irresponsable, o “anti escuela”), ésta, por medio de sus agentes, responda de forma disímil a dichos estudiantes, permitiendo actitudes en unos/as que en otros/as son severamente penadas. En consecuencia, propongo que las prácticas de inclusión/exclusión escolar en contextos de pobreza y relegación urbana, obedecen a prácticas culturales generadas en la relación cotidiana entre los profesionales del centro escolar, el contexto barrial, y, los propios estudiantes y sus familias. Dichas prácticas, “dóxicas” no necesariamente deben ser conscientes, ni coherentes, pero su cotidianeidad las va configurando de manera incuestionada (Bourdieu y Eagleton, 1991).

1.3.Género y exclusión. Las sutiles desigualdades entre chicas y chicos.

Habiendo enunciado el proceso de minorización que ha afectado a las sociedades tradicionales, persiguiendo a sus descendientes tanto indígenas (urbanos en el caso de este estudio), como mestizos, hasta decantar en una *acumulación histórica de desigualdades*, no pretendo, que mi propuesta sea vista como determinista, quitando el condimento que aportan los mismos agentes a través de las interpretaciones de sus propias condiciones de base, entendiendo al igual que Willis al citar a Bourdieu y Wacquant que, “la resistencia puede ser alienante y la sumisión puede ser liberadora”(Willis, 2008: 65).

Sin omitir el peso de la propia configuración de la sociedad, sobre la base de un patriarcado, simbólico y físicamente impuesto a las mujeres, hay que reconocer que parte de la propia investigación educativa ha contribuido en esta construcción de la subalternidad de las chicas, proponiendo que ellas actúan de manera menos confrontacional en el contexto escolar, lo que explicaría su mayor éxito en comparación con sus pares hombres. Dichos argumentos, han sido cuestionados con el paso del tiempo, aunque la presencia de una “retórica maestra”, que busca presentárnoslas como menos capaces de mostrar conductas oposicionales, pareciera seguir presente, no solo en el plano académico, sino que también en el de la formulación de políticas

(Jonsson, 2014). En esa línea, la idea de que en términos generales, las chicas son más sumisas y ordenadas en la escuela “feminizada”, pareciera haber generado una corriente de análisis que, a pesar de haber sido discutida hace ya varios años (Reay, 2001: 153), sigue centrándose en los resultados obtenidos por las mujeres en materia académica, impidiendo visualizar de manera clara, las prácticas que las sitúan en condiciones de vulnerabilidad ante la exclusión por factores de género, o debido a las “tensiones y contradicciones vividas también por las chicas” (Ponferrada, 2007: 39). Al decir esto, no estoy omitiendo la evidencia presentada por la investigación académica, y aquella generada en esta misma etnografía, donde los hombres se ven mayormente confrontados con la escuela, más bien intento mostrar cómo determinadas prácticas culturales para definir un alumnado ideal (Meador, 2005), convierten en hechos punibles acciones puntuales como “estampar sus labios en la cortina”, “escuchar música con el móvil”, “maquillarse”, “cantar”, “gritar”, “conversar con compañeras” o ingresar al aula “con actitud desafiante”. En función de ello, las prácticas disciplinarias en los centros operan de maneras disimiles entre jóvenes de un mismo origen, con una marcada diferenciación de género.

La imagen de la “chica ruidosa”, “sexualmente provocativa”, aunque siempre menos fuerte que sus pares hombres, parece ser un reflejo de la imagen social acerca de las mujeres, pese a ello, y, a las visiones paternalistas presentes en la escuela, la violencia simbólica ejercida es mayor, y, aunque más sutil, de una eficacia extraordinaria en términos disciplinarios. Dicha avanzada disciplinaria no es exclusivamente ejercida por los adultos del contexto escolar, sustentados en la aparentemente legítima autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996), sino que, de igual modo, los propios compañeros de clase tienden a reproducir las imágenes del machismo contextual. En una etnografía realizada en Harlem, Bourgois coincidiendo con Willis, desvela la presencia del doble discurso machista, en que se observa la presencia de imágenes contrapuestas de feminidad, a decir, la mujer “pura” con quien comprometerse, y, la chica sexualizada con quien compartir (Bourgois, 2010). A lo anterior se suma la expresión en el medio familiar de la dinámica patriarcal, en que la chica de clase trabajadora debe colaborar con las labores del hogar y con el cuidado de los hermanos menores, muchas veces en desmedro de su escolarización. Lo antes mencionado ha sido evidenciado a nivel internacional (UNESCO, 2019).

Frente a esta situación de presión social, la escuela es el lugar en que algunas chicas de clase trabajadora actúan de manera más oposicional, desarrollando actitudes, consideradas desafiantes, y en consecuencia deplorables y punibles por la organización escolar. Sin embargo, es posible observar que esta audacia y “empoderamiento” es más visible en el plano público, ya que en el espacio privado pueden pesar más los “tradicionales” roles de género. En consecuencia, la aparentemente transgresiva actitud de las “chanas”¹³, en algún grado comparable a la “ladette” (Jackson, 2007) británica, suele ser contradictoria, dado que su desafío a los cánones del ideal de femineidad requerido por la escuela y la sociedad es visto despectivamente como un comportamiento “imitativo” de las actitudes de los chicos “anti-escuela”. De tal modo, la transgresión de las chicas de clase trabajadora no supera las barreras de género impuestas por su propio contexto.

Sin embargo, y a pesar de lo antes dicho, la posición de las chicas frente a la exclusión escolar es mucho más compleja que lo estrictamente disciplinario. La pregunta de ¿por qué unos/as sí y otros/as no? adquiere una connotación marcadamente cultural y de género en relación con los comportamientos indeseados por parte de las chicas para el profesorado, que aborda con criterios disímiles los diversos estilos de feminidades presentes entre las estudiantes (Reay, 2001). Así la “chana”, recargada, sexualizada y provocativa, se convierte en el objeto de la disciplina debido a que representa la encarnación de las conductas, propias de su contexto social y clase, inadecuadas en una escuela que aspira a proyectar una imagen austera de clase media.

Pese a lo antes mencionado, la investigación ha mostrado que estas conductas, consideradas indeseadas por los centros, pueden tener en el contexto de la clase trabajadora cierta relevancia, fundamentalmente por dos motivos cargados de paradojas para las propias chicas: en primer lugar, y desde la perspectiva de la inclusión/exclusión, ser visto como alguien “cool” permite ser aceptado, o no, por lo pares, aunque dicha lógica no opere de la misma manera con el colectivo profesional de la escuela. Dicha actitud las mantiene, según algunas autoras, en una cuerda floja

¹³ La palabra “chana” es de uso popular en Chile, y aunque no está definida formalmente, describe a mujeres jóvenes de clase obrera, con actitud desafiante, una sexualidad abierta.

entre la inclusión y la exclusión escolar (Warrington y Younger, 2011). En segundo lugar, invertir en hetero feminidades ayuda a generar capital simbólico a las chicas en el contexto escolar y barrial, aunque puede actuar como un obstáculo para su propia emancipación, favoreciendo el desarrollo de relaciones de poder desiguales y opresivas para sí mismas con su entorno (Archer et al, 2007).

Ahora bien, tanto aquellas estudiantes que corren el riesgo de fracasar en la escuela formal, como las que tienen un mayor éxito en este plano, se ven sometidas a las nociones idealizadas y estigmatizadas de la femineidad presentes en el contexto escolar. En consecuencia, una estudiante que posee un rendimiento académico destacado puede formar parte del grupo de las “ruidosas” y “chanas”, sin que ello afecte sus resultados. Pese a ello, la normativa escolar, la agencia del profesorado y equipo directivo, así como la relación con sus propios compañeros de aula, pueden desencadenar una situación de desapego que las encamine hacia la desafección, exclusión y abandono escolar (Jackson, 2006).

De tal modo, y a pesar de la mayor presencia femenina en la escuela, en términos cuantitativos y debido a la obtención de mejores resultados académicos, en comparación con sus pares hombres, la situación de las chicas de clase trabajadora sigue evidenciando una distancia en relación con las estudiantes provenientes de la clase media, que suelen responder de mejor manera a las expectativas del colectivo profesional (Archer et al, 2007:166). Debido a ello, es posible que se evidencien situaciones en las cuales las chicas disruptivas asuman conductas en la línea de la posición dominante, de acuerdo con la imagen de alumna “ideal”. En consecuencia, habrá estudiantes que, ya sea cambiando su manera de vestir, o suprimiendo las actitudes transgresoras para la escuela (de clase trabajadora), obtienen a cambio una chance para acceder al reconocimiento de sus logros académicos, visualizándolos como una forma simbólica de capital, que les permita la movilidad social. (Archer et al, 2007: 174).

En resumen, la agencia de las chicas de clase trabajadora (indígenas y mestizas) se ve mediatizada por su propio contexto. En otras palabras, y pese a cuestionar, no solo simbólica, sino que también físicamente, el modelo hegemónico de feminidad, las chicas tienden a caer en las paradojas propias

de su accionar. Así, y siguiendo a Susinos y otras, propongo que las identidades femeninas no pueden separarse de las prácticas discursivas en las que se encuentran inmersas (Susinos et al, 2009), por lo que no deben ser vistas como producto exclusivo de la relación con la escuela, sino que más bien como parte de una construcción identitaria de mayor alcance, por lo que a pesar de las paradojas que rodean sus transgresiones en el plano escolar, no sería adecuado pensar que son inermes, o carentes de sentido e impacto social. Más bien tiendo a pensar, siguiendo a Bourdieu que, dichas prácticas son parte de una génesis social de determinados esquemas de percepción, pensamiento y acción con influencia en el campo social (Bourdieu, 1988).

1.4. “Mapurbe”. Acerca de “peñis”, “flaites” y “chanas”. Intersecciones de etnia, clase y género de cara a la exclusión.

Recogiendo lo expuesto anteriormente como parte de las condiciones estructurales que influyen en el desempeño escolar de estudiantes en riesgo de exclusión, ya sea por razones de etnia, clase o género, y sus intersecciones, se presenta un esquema general de las condiciones en que se sitúa la desigualdad del estudiantado vulnerable en el contexto de la escuela urbana relegada. La idea ha sido esbozar algunas imágenes que sirvan como telón de fondo frente al cual montar el análisis de esta investigación, centrada en las prácticas escolares de inclusión/exclusión.

La vertiginosa transformación sufrida por Chile en las últimas décadas ha generado, como si de un río desbocado se tratara, que la corriente dominante arrastre sedimentos de la tradición hacia una apremiante y amorfa modernidad neoliberal. Dichos sedimentos de historia y cultura se vinculan de manera persistente y dinámica con las actuales formas de entender la cotidianeidad en un barrio relegado, fusionándose sobre la marcha, para producir identidades marcadas por una serie de desigualdades duraderas. Ya no son el “roto chileno”¹⁴ o la “china”¹⁵ quienes acaparan la atención

¹⁴ El “roto chileno”, es la representación realizada por sectores ilustrados en Chile durante el siglo XIX, el simboliza los valores del hombre del pueblo, pero a su vez sus vicios, y los peligros que encarna su presencia. A comienzos del s. XX dicha imagen se exaltó como ejemplo de la nación. Para una imagen desde la literatura, véase Joaquín Edwards Bello. (1920) “El Roto”, editorial chilena, Santiago.

¹⁵ La “China” representa la imagen de la mujer perteneciente a las clases populares del Chile colonial, cuyos rasgos indígenas le hacían merecedora de aquel nombre. Al respecto, ver los estudios de la antropóloga Sonia Montecino (2017) Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno, Editorial Catalonia, Santiago de Chile; y del historiador

de los grupos en el poder, y la ciudadanía cada vez más acostumbrada y adaptada a las condiciones impuestas por los gobiernos neoliberales de “inseguridad social” que refiere Wacquant (2010), ahora es el “flaite”, y su par femenino la “chana”, quienes son objeto de las burlas y menoscabos de una sociedad, que, igual que hace doscientos años, busca reflejarse en las ordenadas y estilizadas naciones desarrolladas, sin reconocerse, como si de un espejo roto se tratara.

Violencia simbólica es lo que ocultan las aparentemente jocosas iniciativas como “pitéate un flaite”¹⁶, o los canales de YouTube, páginas de Facebook y programas de humor consagrados a entretener a la ciudadanía a costa del “flaite chileno”, a quien se atribuyen ciertas conductas o rasgos, que han sido fundamentales en la conformación de estereotipos sociales (Rojas, 2015). La hibridez de las identidades juveniles en barrios relegados de la periferia neoliberal no evidencia fronteras fáciles de identificar, o por lo menos, no enfrenta sumisamente la desigualdad, como sus antepasados. Al respecto el sociólogo Fernando Villegas señala,

“El flaite no es humilde, sumiso, respetuoso o temeroso de la ley y la autoridad, siempre cabeza gacha como su abuelo y bisabuelo; el flaite es al contrario un tipo parado en la hilacha, agresivo, bullicioso y absolutamente desprovisto de toda noción de jerarquía. Aun así, es reconocible a primera vista, como lo eran sus antepasados, por su apariencia física, posturas, jerga, vestuario y facciones” (Villegas, 2009: 46).

En su agencia cotidiana, este grupo de jóvenes desvela la paradoja de reconocer (parcialmente) su origen mestizo e indígena, además del dolor que le genera la desigualdad e injusticias sociales, que tienden a actuar como un pesado lastre, de cara a las exigencias sociales y escolares, relativas a las

Gabriel Salazar. (1992) “La mujer de bajo pueblo en Chile, bosquejo histórico”, Revista Propositiones, Ediciones Sur, núm. 21, Santiago, pp.64-78.

¹⁶ En 2005 Radio Carolina emitía un programa llamado “Máximo Volumen” cuyo locutor inició una sección del programa llamada “Pitéate un Flaite”, cuyo jingle decía entre otras cosas “Pitéate un flaite, pitéatelo ya... porque es una escoria de la sociedad”. Posteriormente algunas personas crearon sitios web masificándose así la discusión en las redes sociales. Tal fue el revuelo que una diputada, junto a otras organizaciones educativas y culturales interpusieron un recurso de protección contra la emisora. La información sobre el recurso de protección se encuentra disponible en www.emol.com/noticias/nacionales/2005/11/15/201717/recurren-a-la-justicia-contra-espacio-radial-piteate-un-flaite.html

convenciones dominantes sobre lo que implica ser un buen ciudadano/a y estudiante. Al respecto el poeta indígena David Aníñir exclama,

Somos mapuche de hormigón; debajo del asfalto duerme nuestra madre; Explotada por un cabrón; Nacimos en la mierdopolis por culpa del buitre cantor; [...] Somos hijos de lavanderas, panaderos, feriantes y ambulantes; [...] El mercado de la mano de obra, Obra nuestras vidas, Y nos cobra [...] Somos hijos de los hijos de los hijos, Somos nietos de Lautaro tomando la micro, Para servirle a los ricos [...] (Extracto de poema “Mapurbe” de David Aníñir)

En síntesis, la presencia de identidades difícilmente clasificables en unívocas nociones de clase, etnia o género, hace que la juventud que asiste a las escuelas de barrios relegados, reproduzca discursos y prácticas presentes en la estructura social, a la vez que produce sus propias nociones de las mismas, adaptando y tomando prestados elementos provenientes de otros contextos sociales y culturales con una importante carga simbólica, ya sean estilísticos (vestuario, cortes de cabello), lingüísticos (uso coloquial de palabras originadas en diversos campos sociales como por ejemplo, “ser connotados/as”¹⁷, “Andar Tapisaos”¹⁸, ser “choros”¹⁹ o “andar revelaos”²⁰), o aspiracionales (“estar forrados”²¹, “Ganar Lukas”²² o “ser respetados”²³). No obstante, dichas formas de producción cultural suelen estar desprovistas de concepciones colectivas y transformacionales más amplias con respecto al escenario material y simbólico en el que se expresan.

¹⁷ Destacar en aspectos de la vida social, ser reconocidos en su entorno.

¹⁸ Vestir a la moda, usar ropa de marcas y llamativa.

¹⁹ Tener una actitud confrontacional, responder a las ofensas.

²⁰ No cumplir con los patrones sociales, salir de fiesta.

²¹ Tener mucho dinero.

²² Ganar dinero.

²³ Tener un estatus en el barrio, ser reconocidos.

2. Contexto etnográfico: Territorios de relegación urbana. Hacia una contextualización de las prácticas de exclusión escolar en espacios de pobreza.

Escribir un relato sobre los cambios acontecidos en mis ciudades, mi profesión, mi mundo y yo mismo, no demanda, pues, una narrativa cuadriculada, ni mediciones, rememoraciones o progresión estructural, ni tampoco, ciertamente gráficos, aunque pueden tener su utilidad (como la tienen modelos y teorizaciones) al establecer estructuras y definir temas. Lo que se necesita para tener una idea de cómo van las cosas, cómo han ido hasta ahora y cómo es posible que vayan en el futuro, es mostrar cómo acontecimientos particulares y acontecimientos únicos, un encuentro aquí, un desarrollo allí, se pueden entrelazar con una serie de hechos y un abanico de interpretaciones. (Geertz, C., 1996: 13)

Aproximarse a la realidad social y cultural de una comunidad no es un proceso mecánico y estático, por el contrario, la mirada del etnógrafo debe estar puesta en el movimiento oscilante y constante de las transformaciones, aparentemente inocuas, que ocurren a diario en el campo, sin perder de vista que la cultura es una forma de vida social (Díaz de Rada, 2012). Tampoco es posible abstraerse de lo que mi propia presencia genera en dicho espacio, y cómo yo mismo, he ido cambiando en la interacción cotidiana con mi escurridizo tema de investigación. El relato que sigue es una somera descripción de la dinámica social de un barrio pobre en el sur de Chile, y de cómo se articulan hechos, ideas y procesos, de ida y vuelta, y de diferentes escalas, para originar un escenario específico sobre el que se representa la exclusión escolar de un modo específico y social de manera general.

Fue a comienzos de 2007 cuando escuché hablar por primera vez del “Barrio de la Frontera” (en adelante “BF”), una de mis primeras experiencias como docente de la asignatura de historia y geografía en un liceo público polivalente, que incluía educación secundaria regular y formación técnica de nivel medio (jóvenes entre 13 y 18 años). Dicho centro creado hace más de tres décadas, durante la dictadura militar, tenía como objetivo atender a estudiantes provenientes de los barrios desfavorecidos de la ciudad, y ofrecerles calificaciones y competencias para insertarse en el creciente mercado de trabajo. Era uno de los establecimientos con mayores problemas sociales, deserción, repitencia, altos niveles de politización y activismo, por lo que sus estudiantes eran

profundamente estigmatizados en la ciudad. La respuesta del estudiantado, conscientes de tal situación fue responder con irreverencia e ironía. “Hacha y cuchillo en el cuello [...] decía la arenga que jocosamente usaban los más de seiscientos estudiantes del que aquí llamaré “Liceo de la Pampa” (en adelante “LP”), para responder a los estereotipos que los clasificaban como delincuentes y adictos que cargaban cuchillos y otras armas en la escuela. El omnipresente “hacha y cuchillo en el cuello...” se escuchaba en partidos de fútbol, ferias científicas, partidos de ajedrez, debates estudiantiles y por supuesto protestas estudiantiles, que el año anterior habían adquirido un carácter masivo con la denominada “revolución de los pingüinos”, y de la que obviamente nadie se restó en el LP. Dichas protestas decantaron en 2014 en una de las mayores reformas educativas de la historia reciente del país, que entre otras cosas pretendía terminar con el lucro y la selección por parte de los colegios subvencionados (concertados), ordenando legalmente la inclusión escolar y la prohibición de la exclusión a través de la ley 20.845 de 2015.

En consecuencia, fue en las aulas de aquel liceo dónde interactué por primera vez con estudiantes y sus familias, provenientes del relativamente nuevo “BF”. Por aquella época difícilmente podría haberme percatado del vínculo, entre lo que denominaré en este trabajo como el *continuo barrial/escolar*, en que se sitúa el “LP”, y, la que más tarde será conocida como la “Escuela de la Frontera” (en adelante “EF”), una de las primeras creadas en el marco de la ley de inclusión en 2015.

El “LP” de la ciudad de Puerto Montt, se sitúa en uno de los barrios más tristemente célebres de la historia reciente, no solo local, sino que también nacional. En el “Barrio de la Pampa” (BP), donde se sitúa el centro escolar, sigue fresco el recuerdo de la madrugada del 10 de marzo de 1969, en que destacamentos de la policía asesinaron a nueve personas durante el desalojo de una ocupación de terrenos privados, por parte de pobladores sin casa²⁴.

²⁴ Revista Punto Final, “La matanza de Puerto Montt”, suplemento de la edición n° 77, 25-12-1969: 1-16.

Imagen 1. Masivo funeral de las personas asesinadas en Puerto Montt.



Fuente: Revista Punto Final suplemento a la edición N° 77, 25-03-1969. En portada.

Los habitantes del “BP” y de otros terrenos ocupados llegaron a la ciudad en oleadas sucesivas desde 1960, año en que un fuerte terremoto sacudió el sur de Chile dejando a familias enteras sin hogar, además de un importante número de muertos y heridos. De igual manera, tras las elecciones presidenciales de 1964, la espiral reivindicativa y revolucionaria encabezada por la izquierda política, decepcionada por la derrota de Salvador Allende, había hecho de la ocupación de terrenos rurales (Cárcamo, 2015, 2016) y urbanos (Garcés, 2002), una herramienta habitual para presionar al agotado gobierno centrista de Eduardo Frei.

En resumen, el alto precio que debieron pagar los habitantes del “BP” por el derecho a “un suelo para vivir” como resuena el verso del cantautor chileno Víctor Jara²⁵, es hasta hoy el capítulo más trágico de la historia de la ciudad. Pese a ello, y tras la denominada “Matanza de Pampa Irigoin” como se conoce popularmente, el Estado intervino a favor de los ocupantes, entregándoles terrenos para la autoconstrucción de sus viviendas, que con el correr de los años fueron habitadas por hijos y nietos de esta generación de pobladores, generándose importantes situaciones de hacinamiento.

²⁵ El cantautor chileno Víctor Jara escribió la canción “Preguntas por Puerto Montt” a partir de este fatídico hecho. El trovador ampliamente conocido no quedó impávido ante la violencia del Estado, de la él sería víctima en 1973, siendo asesinado por agentes de la naciente dictadura que se mantuvo en el poder por 16 años.

En consecuencia, un grupo de esos hijos, nietos y bisnietos se desplazó a otros sectores de la ciudad, incluido el naciente “BF”. Durante la investigación, se estimó con base en documentación institucional, que el 34% de estudiantes de la “Escuela de la Frontera” provenían de familias originarias del “BP”, sus alrededores, y de las escuelas del sector.

Con las ocupaciones de terrenos de la década de 1960 como telón de fondo, nace la idea de crear una ciudad satélite en Puerto Montt, el actual “Barrio de la Frontera”, en el que se sitúa mi trabajo etnográfico. A partir de esta problemática, un estudiante de arquitectura de la Universidad de Chile realizó una memoria de título denominada “Puerto Montt año 2000”²⁶, en que propuso la construcción de un barrio que ofreciera una solución al acelerado crecimiento demográfico de la ciudad. Tras la dictadura militar, y con el regreso a la democracia, los antiguos jóvenes de izquierda, ahora en el poder, implementaron dicho plan olvidado por casi 40 años. Durante el gobierno de transición, el ahora arquitecto, ocupó la Secretaría Ministerial de Vivienda en la región, adquiriendo un rol gravitante en la concreción del proyecto junto a quien oficiaba como intendente, y más tarde como alcalde de Puerto Montt por casi una década, época en que se llevó a cabo el “Plan Seccional” del “Barrio de la Frontera”. El convenio de programación para su construcción, firmado el 5 de marzo del 2000 por los ministros de Vivienda y Urbanismo, Obras Públicas, Defensa, Educación y el antes mencionado Intendente Regional²⁷, contaba con un gasto estimado de \$51.252.262.000, unos cien millones de dólares de la época.

La expansión demográfica de la ciudad alcanzó un 33,7 %, en el periodo 2002-2015, llegando a duplicar la población desde fines de la década de 1980. El municipio de Puerto Montt concentra un 29% de la población regional, 245.902 personas según los datos del CENSO 2017²⁸. “Los Lagos” con 828.708 habitantes es la séptima región más poblada de las diecisiete, en que se divide administrativamente Chile (CENSO, 2017). La explosión demográfica antes mencionada se puede explicar por la expansión de la industria acuícola²⁹, la actividad comercial y turística (PLADECO,

²⁶ El Llanquihue, “Alerce nació de una memoria universitaria” 25-07-2010 portada.

²⁷ Gobierno Regional, Convenio de Programación “Barrio de la Frontera” 05-03-2000.

²⁸ https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_y.html?anno=2020&idcom=10101

²⁹ Chile ha sido en las últimas dos décadas, uno de los principales exportadores de salmón del mundo junto a Escocia, Noruega y Canadá. Hasta la década pasada la mayor parte de producción nacional se concentraba en la Región de “Los Lagos”, con Puerto Montt como centro neurálgico administrativo, logístico (puerto, aeropuerto) e industrial vinculado a esta actividad, la cuarta más importante de todo el país.

2017). La ciudad, capital comunal, provincial y regional, se ubica en el lugar 19 del “Índice de Calidad de Vida Urbana” a nivel nacional (Orellana, 2017), recibiendo a miles de trabajadores y sus familias, provenientes de ciudades y espacios rurales cercanos, así como también de inmigrantes latinoamericanos, especialmente de Colombia, Ecuador, Venezuela y Haití, quienes se sumaron a las oleadas migratorias que se venían sucediendo desde la década de 1960. Dicha situación influyó en la necesidad de desconcentrar los barrios históricos de la ciudad, desarrollándose diversos proyectos habitacionales, entre los que, el “Barrio de la Frontera” es el de mayor impacto, no solo demográfico, físico y económico, sino que también simbólico. Con un 16% de pobres por ingresos (Municipalidad de Puerto Montt, 2016), este territorio de la periferia urbana es sinónimo de problemas sociales, delincuencia e inseguridad.

Recuerdo que, apenas iniciada la investigación, el centro escolar organizó un taller para estudiantes sobre seguridad y autocuidado con profesionales de la salud y policías. Al finalizar la actividad se acercaron varios estudiantes para darme sus impresiones acerca de la actividad desarrollada, entre ellos Javiera, una estudiante de octavo grado de la “Escuela de la Frontera” quien hizo referencia a como la habían hecho sentir por vivir en este barrio.

Me acuerdo de que una vez, cuando estudiaba en una escuela del centro, porque mi mamá me quiso llevar a un lugar mejor según ella, invité a unas amigas a mi cumpleaños. Casi no vino nadie de fuera de aquí [...]. Me dio mucha pena y una niña me dijo que su papá no la dejó venir porque era muy peligroso, que estaba lleno de “flaites” y le podían hacer algo. (Javiera, 2016)

Entre los vecinos del sector es recurrente tener que lidiar con estereotipos, e incluso abierta discriminación de habitantes de otras zonas de la ciudad. Un ejemplo de ello, aunque tal vez extremo, fue la denuncia de una dirigente social a un medio local, acusando discriminación por parte de vecinos de un barrio residencial de clase media, quienes se oponían a un proyecto de conectividad vial que, prometía descongestionar la ruta hacia el centro de la ciudad, y, que pasaría

por ese sector³⁰. Según los habitantes de dicho barrio residencial, el proyecto traería consigo la pérdida de plusvalía de sus propiedades afectando su inversión y calidad de vida. Sin embargo, no todos los habitantes del “Barrio de la Frontera” consideraron una discriminación las afirmaciones de los vecinos del sector más acomodado, de hecho, un histórico dirigente social afirmó compartir la preocupación de quienes se oponían a la construcción de la ruta, aclarando que no había clasismo en ello, solo preocupación por sus propiedades, y que la polémica era más bien, producto de los medios de comunicación³¹. En consecuencia, y aunque no hubiera clasismo, la ruta no se ha construido hasta el día de hoy afectando la conectividad de los miles de personas que deben moverse entre el “BF” y el centro de la ciudad.

Desde el inicio, el proyecto “ciudad satélite” tuvo apoyo de los denominados dirigentes históricos de la localidad, escasamente considerada en inversiones de infraestructura urbana antes de su creación. Ellos/as vieron aquí la oportunidad de acceder a servicios de salud, educación, infraestructura vial y habitacional, así como posibles fuentes de empleos que disminuyeran la necesidad de desplazarse diariamente a otros sectores de Puerto Montt.

³⁰ Soypuertomontt, “Dirigentes de Alerce acusaron discriminación de los vecinos de Valle Volcanes tras rechazar vía que los uniría” 05-02-2013 disponible en www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2013/02/05/152725/Dirigentes-de-Alerce-acusaron-discriminación-de-los-vecinos-de-Valle-Volcanes-tras-rechazar-via-que-los-uniria.aspx

³¹ Bio-Bio.cl, “Puerto Montt: Dirigentes vecinales niegan que “clasismo” cause oposición a proyecto de conectividad” 08-04-2013. Disponible en www.biobiochile.cl/noticias/2013/04/08/dirigentes-vecinales-de-puerto-montt-niegan-que-clasismo-cause-oposicion-a-proyecto-de-conectividad.shtml

Imagen 2. Pobladores en sesión del consejo regional en que se aprobó proyecto de creación del “Barrio de la Frontera”



Fuente. Diario El Llanquihue, 26 de febrero de 2000.

Fue así como en 2001 las primeras familias del proyecto habitacional recibieron sus nuevas viviendas, de una o dos plantas, de entre 18,42 y 50,68 mts² edificados, a los que realizaron ampliaciones de material ligero por medio de autoconstrucción. A poco andar las viviendas comenzaron a evidenciar desperfectos, dada su ubicación en una zona húmeda, antiguamente parte de una explotación maderera. A ello se sumó una deficiente conectividad con el centro de la ciudad y los lugares de estudio y trabajo de los nuevos vecinos, haciendo particularmente complejo el acceso a la principal fuente de empleos de la época, la industria acuícola, concentrada al suroeste de la ciudad, distante a unos 15 km. del “Barrio de la Frontera”. Tales viviendas, planificadas para recibir a pobladores provenientes del “Campamento las Camelias” (SERVIU, 2015:4), el mayor asentamiento informal de la región y uno de los más grandes de Chile, radicado recién en 2014³²,

³² El Llanquihue, Chile cumplió con las Camelias, Puerto Montt, 15-09-2014: pp. 10.

fueron las primeras de los miles de casas que se seguirán construyendo hasta la fecha en que realizamos la investigación³³.

2.1. Vivienda familiar, condiciones de habitabilidad. La cotidianeidad de un barrio relegado.

Las viviendas sociales, construidas por empresas privadas, con financiamiento público, y un ahorro familiar mínimo (500 mil pesos chilenos, unos U\$800 de la época), representan la mayor parte del “Barrio de la Frontera”, por lo que las familias de estudiantes del centro investigado habitan en un 95% casas de este tipo. El resto del estudiantado de la “Escuela de la Frontera”, reside en casas y departamentos construidos en el marco de proyectos habitacionales privados, adquiridos mediante créditos hipotecarios y pago de dividendos mensuales, en lo que se podría denominar el sector más acomodado del barrio. Describimos las características del primer grupo, dada su importancia cuantitativa, y porque es aquí donde se concentra la mayor parte de los informantes de esta investigación.

De las “poblaciones” que aquí denominaré “BF1”, “BF2”, “BF3”, “BF4”, “BF5”, “BF 27” además de la “Población del Río” (PR), todas ubicadas en el “Barrio de la Frontera Sur” (en adelante “BFS”), las seis primeras son grupos habitacionales independientes entre sí, aunque separadas por avenidas de dos sentidos, compuestas en promedio por entre 130 y 250 viviendas pareadas, de dos pisos cada una. Todas poseen conexión a servicios básicos mínimos (agua potable, electricidad, alcantarillado), además de una adecuada conectividad vial. Respecto de la “PR”, distante a un km. de la “EF”, se encuentra conectada por calles pavimentadas a las avenidas principales de la urbanización, con acceso a locomoción colectiva. Son casas pareadas de un piso, ampliadas con fondos estatales o por medio de autoconstrucción con recursos propios. A diferencia de las tradicionales urbanizaciones de Puerto Montt, originadas en ocupaciones de terrenos y por medio de autoconstrucción, en el “BF” desde el inicio los servicios estuvieron disponibles, mejorando la

³³ Soy Puerto Montt, “En Alerce hay nuevos propietarios: 229 familias recibieron las llaves de sus casas” 27-01-2017 disponible en <http://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2017/01/27/443527/En-Alerce-hay-nuevos-propietarios-229-familias-recibieron-las-llaves-de-sus-casas.aspx>

calidad de vida de las familias, ello considerando las inclemencias climáticas de la región norpatagónica de Chile, y la precariedad existente en los barrios históricos, y en los aún más precarizados asentamientos informales o “campamentos”, de donde eran originarios muchos de los nuevos vecinos.

Las primeras viviendas (BF1, 2, 3, 4, 5), no contaban con el segundo piso finalizado, aunque sí con baño, comedor, cocina y sala de estar. En el caso de las construcciones posteriores (2014-2015) “BF 27” y “BR”, la vivienda estaba completamente terminada con casi 50mts². Dada la amplitud del espacio en que se sitúa la vivienda (105 mts²), muchas familias optaron por la autoconstrucción o la postulación a subsidios de ampliación residencial. Un ejemplo de ello fue el “Programa de Protección al Patrimonio Familiar” del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU, 2011). Su objetivo era apoyar a las familias pertenecientes a las urbanizaciones “BF” I, II, III, IV y V, inscritas en el primer quintil de vulnerabilidad con un promedio de 4 integrantes por grupo familiar, con problemas de hacinamiento y complejidades en la habitabilidad de la vivienda, cuyos ingresos económicos le impidieran realizar las mejoras necesarias.³⁴

Imagen 3. vivienda “BF4” “Programa de Protección al Patrimonio Familiar”



³⁴ Municipalidad de Puerto Montt, Departamento de Vivienda (2010) “Programa de Protección al Patrimonio Familiar”, ficha técnica del proyecto.

Ciertamente, iniciativas como la descrita han sido muy importantes para las familias con un mayor número de integrantes. Pese a ello, y con base en la documentación institucional de la “Escuela de la Frontera”³⁵ se extrae que un 24% de las familias informa algún grado de hacinamiento en sus viviendas, especialmente aquellas con dos, o más niños, o con hijos/as adolescentes. De igual manera, se observa que en un 20% de las viviendas habita más de un grupo familiar. Dicha situación se produce cuando los hijos mayores forman familia y siguen viviendo con los padres de uno de los integrantes de la pareja, además de sus hijos pequeños. Dicha situación se complejiza para aquellos grupos familiares que no han realizado mejoras en sus viviendas, debiendo compartir las habitaciones con hijos/as en edad escolar. En consecuencia, un 8% del alumnado de la “Escuela de la Frontera” afirma no poseer una cama individual, debiendo compartirla con hermanos o familiares. La situación descrita impacta directamente en el desempeño escolar ya que algunos estudiantes no poseen espacios físicos para realizar sus deberes escolares en casa.

En términos, estructurales, el hacinamiento ha sido una constante, no solo en el “BF”, sino que también en la historia de la comuna, una de las con mayor tradición de “campamentos” u ocupaciones ilegales en Chile, como señalé al comienzo de esta sección. Igualmente, y pese a los importantes proyectos habitacionales, la comuna de Puerto Montt ocupaba el sexto lugar en el índice de hacinamiento urbano entre todas las capitales regionales del país, con 10.472 hogares en dicha condición durante el periodo de investigación.³⁶

2.2. Dificultades de co-habitabilidad: tensiones entre “viejos” y “nuevos” vecinos del “Barrio de la Frontera”

Las dificultades de co-habitabilidad en un mismo espacio, como las que describimos en esta etnografía, fueron descritas de manera notable por Norbert Elías y John Scotson a mediados de la década de 1960 en su libro “Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios” (Elías y Scotson, 2016). En dicho trabajo los autores hacen referencia a

³⁵ registro escolar, 2016-2017

³⁶ Soypuertomontt, “Más de 10 mil hogares de Puerto Montt viven en el hacinamiento”, 14-12-2017. Disponible en <http://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2017/12/14/505324/Mas-de-10-mil-hogares-de-Puerto-Montt-viven-en-el-hacinamiento.aspx>

las constantes situaciones de conflicto que se generaban en “Winston Parva”, una urbanización emergente de una ciudad industrial de acelerado crecimiento demográfico. En “Winston” los prejuicios y autoconceptos presentes entre los vecinos operaban como articuladores de la desconfianza y diferenciación social en un grupo relativamente homogéneo de clase trabajadora. En dicha urbanización la tradición de los habitantes más antiguos (establecidos) se enfrentaba a la amenaza que simbolizaba la forma de vida de los nuevos vecinos (marginados), la que podría afectar el prestigio o estatus del vecindario convirtiéndolo en un espacio degradado, marginal.

Como mencioné antes, el “Barrio de la Frontera” nació de la decisión política para desconcentrar la ciudad de Puerto Montt. Parte de sus habitantes, provienen de barrios pobres más próximos al centro de la ciudad, así como de sectores rurales y de los denominados “campamentos” o asentamientos informales. En el caso del último grupo, muchos ocuparon por primera vez una vivienda con agua potable, electricidad y alcantarillado. Lucía, madre de tres estudiantes de la “EF” me explica cómo vivían ella y su familia en un “campamento” de Puerto Montt:

Vivíamos en el campamento “Las Camelias”, ahí no teníamos nada de esto, teníamos piso de tierra, sin agua ni alcantarillado. El baño estaba afuera en una caseta. Tampoco teníamos luz, nos colgábamos ilegalmente al tendido eléctrico, lo que me daba mucho miedo, ya que podían producirse cortocircuitos e incendios. [...] otra cosa era con las enfermedades, eran pan de cada día. Los chicos vivían resfriados, tosiendo o con fiebre [...]. Y antes era peor. Estábamos en el campo, ahí sí que no teníamos nada de nada, ni caminos, ni agua potable o luz. Por eso cuando nos dieron la oportunidad de venir acá, no lo pensamos dos veces [...]. Seguimos siendo pobres, pero la comodidad de aquí no la cambio por nada. (entrevista con Lucía, 17 de agosto de 2016)

Por otra parte, los autodenominados vecinos históricos del “Barrio de la Frontera”, una antigua villa rural, cuyos habitantes se dedicaban a la explotación maderera, cultivos y crianza de ganado para el autoconsumo desde el siglo XIX, urbanizada en las últimas décadas, consideraban que debían compartir su espacio con una diversidad de personas con códigos, costumbres y orígenes muy distintos de aquellos nacidos, o avecindados hacía décadas, en el tranquilo paraje cercano a un imponente volcán.

Juan, obrero de la industria acuícola de 52 años, de origen Mapuche, es padre de dos hijos ya casados, y una chica de 17 años que cursa undécimo grado, relata que su familia vive en la zona hace varias décadas, y no oculta su desazón ante el “gris y duro” avance de las calles de concreto, edificios públicos, y los miles de viviendas sociales que inundan el paisaje del “BF”. En relación con el crecimiento urbano del sector expone:

Nosotros somos históricos aquí [...] mi familia siempre vivió en este lugar, somos mapuches y llegamos a trabajar en la madera hace muchos años. Antes cada familia tenía su terreno en el que sembraba y hacía su vida. Ahora veo con tristeza como se ha ido destruyendo todo, como se ha ido cubriendo todo del gris y duro cemento, que ha traído violencia, delincuencia, la droga [...], incluso nuestros hijos reniegan de su origen y quieren ser como los que vienen de otros lados, de la ciudad. (Juan, padre EF, 2016)

La nostalgia de Juan pareciera opacarse por las costumbres de sus nuevos vecinos, con quienes asocia la decadencia del sector. En una conversación informal con él, le pregunté su opinión acerca de los vecinos del “BF”.

Investigador: Entonces. ¿Usted cree que la gente que llegó aquí tiene responsabilidad por lo que pasa en el “BF”?

Juan: Obvio hombre. Ya ves que hay unos que no trabaja, pelea, toma licor. Hay tráfico de drogas. Esas personas no saben vivir como la gente [...] hasta se ha puesto peligroso salir de noche.

Investigador: ¿pero son todos?, ya ve la cantidad de personas que hay en el “Barrio de la Frontera”.

Juan: claro que no [se frota, las manos y mira hacia la calle] los de campamento, los que vinieron de esas poblaciones de Puerto Montt, esos son, algunos, son bandidos. (nota de campo, noviembre de 2016)

Pese a la aparente claridad de Juan, y su imagen algo caótica de la convivencia en el barrio, este tipo de situaciones dista mucho de ser nueva o aislada en el Chile neoliberal. El enfoque de mercado y modernizador que rige desde la década de 1980, favoreció la segregación espacial de la mano de

una enérgica política de vivienda social, paradójicamente privatizada por un Estado cada vez más ausente del quehacer público (Borsdorf, 2008). De tal modo, la política de vivienda en este barrio ha decantado en lo que algunos autores han denominado “una red de incertidumbre” (Crisosto y Salinas 2017), marcada por una serie de situaciones pendientes en relación con seguridad, salud, educación, transporte público y vialidad. Al respecto otros autores proponen que este tipo de prácticas urbanísticas estimulan la formación de “guetos urbanos de desesperanza, violencia y crimen”, situación que podrían superarse con voluntad política de quienes planifican la ciudad (Sabatini y Brains, 2008: 24.). La observación etnográfica muestra que, en efecto, la voluntad política para crear el “Barrio de la Frontera” estuvo mediada por aspectos que podríamos definir como “populistas”, es decir, las importantes deficiencias de infraestructura y conectividad son producto de la preponderancia de criterios político/electorales sobre aspectos técnicos, sociales y culturales.

Otra característica del proyecto “BF” ha sido la contradictoria pervivencia de criterios economicistas, presentes en las políticas de vivienda postdictatoriales (Correa, 2015) que buscan construir espacios urbanos para los trabajadores de la pujante industria local a bajo costo. Al respecto la memoria del Plan Regulador Comunal de 2008 (PRC), que asegura ser concordante con el programa de gobierno de la presidenta Bachelet, señala que, “el crecimiento de Puerto Montt debe encontrar coherencia con las nuevas condiciones y dinámicas del entorno nacional y mundial: la economía social de mercado y la globalización” (PRC, 2008: 5).

En consecuencia, ni el argumento de la guetificación de los expertos, ni el de “coherencia con las nuevas condiciones” de la clase política parecen útiles en este análisis, más bien, y en lugar de referirme al tradicional “gueto urbano”, prefiero visualizar al “BF” como un espacio o territorio de “relegación urbana”, siguiendo a Löic Wacquant. Coincido con el francés, en el sentido de que para analizar espacios urbanos como el aquí descrito, es necesario poner atención a los mecanismos institucionales que producen, reproducen y transforman la red de posiciones en que se vincula a los sujetos, más que de la vulnerabilidad de sus habitantes (Wacquant, 2016). De tal modo que, si a dichos mecanismos institucionales vinculamos prácticas culturales y discursivas específicas, asociadas a la heterogeneidad de la población del “BF” (históricos/nuevos habitantes, organizados/no organizados en la dinámica político/barrial, buenos/malos vecinos, trabajadores

honestos/delincuentes, entre otras representaciones existentes), se podría dar un paso inicial hacia la comprensión, aún parcial, de determinadas dinámicas presentes en el continuo barrial escolar estudiado y su relación con las prácticas excluyentes hacia determinado grupo de la población.

Vinculado a lo anterior, y antes de seguir, me gustaría aclarar una situación puntual, a fin de evitar posibles confusiones del lector. El “BF” es un espacio heterogéneo, lo que justifica el uso del concepto de espacio o “territorio de relegación urbana”, en un país periférico que ha abrazado el neoliberalismo. Dicha especificidad, denota una diferencia fundamental con la denominada “inner city” o “gueto” urbano, propio de las grandes ciudades de países industrializados de América del norte y Europa occidental (Wacquant, 2001, 2016). La presencia de habitantes de diverso origen social, económico, étnico, y en los últimos años la presencia de inmigrantes, hacen de este territorio un variopinto y tremendamente complejo espacio de análisis. Entre las más de sesenta mil personas que lo habitan se pueden identificar obreros, empleados y profesionales, situados en el barrio, por medio de diversos proyectos habitacionales públicos y privados. De tal manera que se pueden identificar claramente tres grupos de habitantes:

- Vecinos mestizos e indígenas “históricos”, que habitan en el sector más antiguo de la urbanización, con importantes tradiciones religiosas (fiesta de la virgen de la candelaria), cívicas (desfile cívico-militar de fiestas patrias), étnicas (Wetripantu o año nuevo Mapuche), también poseen una organización social y vínculos políticos sólidos.
- Empleados, obreros calificados y profesionales que habitan la zona acomodada, con mayor presencia de servicios privados (supermercados, farmacias, centros comerciales) y viviendas de mayor calidad (pagadas por medio de créditos bancarios, con apoyo menor del Estado). Dicho grupo de vecinos evidencia menor presencia en la organización social y comunitaria de la urbanización.
- Pobladores, trabajadores ocasionales y obreros no calificados, llegados desde “campamentos” u otros barrios pobres de la ciudad, por ejemplo, del “Barrio de la Pampa” o el “Campamento las Camelias” a los que hacíamos alusión al inicio de esta sección del

trabajo, con situaciones complejas de hacinamiento, cesantía o inestabilidad laboral, y con una organización comunitaria fragmentada, aunque presente en la coordinadora de organizaciones sociales del “BF” por medio de liderazgos altamente politizados. Dicho esto, el estudio se desarrolla principalmente en esta zona, en las denominadas “poblaciones” del “BF”, circundantes de la “EF”.

Teniendo claridad acerca de la relevancia de las decisiones políticas, y en cierta medida economicistas, en el desarrollo del proyecto del “BF”, es interesante observar cómo, pese a que la evidencia señala importantes dificultades sufridas, las “certezas de la planificación” (Crisosto y Salinas, 2017) entre los profesionales y políticos involucrados, han hecho que las medidas reparatorias dominen el panorama durante las dos décadas de existencia de la denominada “ciudad satélite”. Tal dinámica tiene valor explicativo, a la hora de entender la relación “reaccionaria”, entre la autoridad y los pobladores, expresada en una permanente presión social (protestas) y reacción (soluciones parche), que no ha generado soluciones de largo plazo.

En concordancia con lo anterior, ya en 2008, la memoria del Plan Regulador Comunal (PCR) concluía que el crecimiento del “BF” no era orgánico, ni armónico, y que las deficiencias de la planificación podrían decantar en el aislamiento de determinados espacios dentro del tejido urbano.

[En el “BF”] la estructura de grandes áreas residenciales con núcleos de equipamientos a todas las escalas introduce una ambigüedad en la jerarquía funcional de la ciudad. Estos núcleos deben definir con claridad su destino y ser centralidades comerciales, educacionales y con vivienda restringida. Los grandes perfiles de las avenidas [...] no tienen relación con la escala de las viviendas que se ubican a lo largo de ellas. Estas avenidas deben tener franjas con otro tipo de actividad que permita a futuro tener una visión clara y armónica de la ciudad. Las áreas de parques deben ser entendidas como un sistema continuo e integrado por lo que es necesario revisar sus trazados, no pueden quedar como sectores aislados dentro del tejido urbano. (PRC, 2008: 26)

A modo de cierre de esta sección, solo resta señalar que al relegar en el “BF” una población que actualmente supera los sesenta mil habitantes, con importantes grados de heterogeneidad, no se ha

logrado entregar a la comunidad los niveles de armonía y convivencia necesarios. Aunque el proyecto no consideró dichos tópicos como un elemento central, la búsqueda de una adecuada convivencia entre personas de tan diversos orígenes, y sus organizaciones de base, es un aspecto para destacar en el sector. Son diversas las iniciativas desarrolladas por actores sociales, instituciones (colegios, centros de salud, policía, iglesias, agrupaciones culturales) y autoridades políticas, las que buscan apoyar a las familias del “BF” en su tránsito hacia el arraigo en el barrio, y la mejora de su calidad de vida. Solo el tiempo dirá en qué medida fructifican tales esfuerzos individuales y colectivos. Por ahora, la situación de los vecinos, aunque mejor que hace una década, todavía requiere de soluciones con proyección en el tiempo y planificadas considerando las particularidades de quienes viven en el “Barrio de la Frontera”.

2.3. Infraestructura urbana, equipamiento y cifras del “Barrio de la Frontera”

Desde la llegada de los primeros vecinos “nuevos” a la urbanización en 2001, se han ido sucediendo diversas etapas de construcción hasta la fecha en que se desarrolla el trabajo de campo. Actualmente el “BF” posee una Delegación Municipal, creada por decreto afecto 2800 del 13 de septiembre de 2006, donde operan las diversas unidades municipales y servicios públicos. Presta apoyo a los habitantes en áreas como asistencia social, ficha de protección social, inserción laboral, subsidios, vivienda y deportes. Tiene como objetivo, “fortalecer los lazos con las personas, familias, organizaciones comunitarias, territoriales y de base, e integrarlas efectivamente al desarrollo económico y social presente en la comuna”.³⁷

También existe un Centro de Salud Familiar (CESFAM), que desde 2006 atiende bajo el modelo de atención de salud familiar sectorizado en cuatro grupos, según lugar de residencia de las y los usuarios. En dicho centro de salud, se realizan atenciones en áreas de vacunación, kinesiología, podología y toma de muestras. Las prestaciones son “controles y consultas realizados por un equipo de profesionales” (médico, dentista, matrona, enfermera, nutricionista, kinesiólogo, psicólogo, trabajadora social, educadora y podóloga). Cuenta con programas focalizados en grupos específicos como los niños y adolescentes, adultos mayores, mujeres, y, un programa de promoción

³⁷ <https://www.puertomontt.cl/unidades-municipales/delegacion-de-alerce/>

y participación de la salud.³⁸ En 2017 el municipio de Puerto Montt inicia la ejecución del proyecto de “Ampliación y Normalización del Centro de Salud Familiar” del “BF” instalando un servicio de “Urgencia de Alta Resolutividad”, para lo que se han adquirido desde 2015 una ambulancia y equipamiento, que se suma al ya existente³⁹. Aunque el proyecto data de 2013, año en que se obtuvieron los recursos para su ejecución, no se pudo culminar como se esperaba, por lo que el municipio debió liquidar el contrato con la empresa constructora por incumplimiento, lo que provocó que las obras quedaran paralizadas a inicios de 2015.

De igual manera, el “BF” cuenta con un “Centro Comunitario de Salud Familiar” (CECOSF) para dar mayor cobertura. Dicho centro de salud cuenta con un “equipo de trabajo integrado por un médico, un odontólogo, una matrona, una enfermera, un agente comunitario y un técnico dental de manera permanente para la atención de la comunidad”.⁴⁰

En el ámbito de la seguridad ciudadana, existe una comisaría de policía, creada en 2016 para reemplazar la antigua “Tenencia” que se ubicaba en la zona histórica del “BF” y que dependía administrativamente de la “Quinta Comisaria” de Puerto Montt. Debido a la expansión demográfica experimentada por el barrio, la autoridad creyó necesario descentralizar la acción policial, entregando mayor autonomía a un territorio con recurrentes demandas por presencia policial. Emplazada junto al CESFAM y el banco, en lo que se proyecta como el centro cívico del “BF”, la presencia policial se sitúa estratégicamente en una de las avenidas más transitadas con un edificio tremendamente imponente, que puede ser leído como un mensaje de seguridad para unos, y amedrentamiento para otros. En consecuencia, las visiones acerca de la necesidad de mayor presencia policial obedecen a interpretaciones diferenciadas acerca de las causas de la inseguridad. El general de policía de la zona señalaba al respecto que,

[...] ahora tenemos alrededor de 65 mil a 70 mil personas. Entonces, esa es la principal preocupación, que esas personas requieran mayor vigilancia a nivel seguridad porque también de ahí existe gran parte de mano de obra, que sale tanto el dueño de casa o la dueña

³⁸ <https://smpm.cl/wp/centros-de-salud/cesfam-alerce/>

³⁹ Plan de Salud Municipal, 2017: 75.

⁴⁰ www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2017/11/18/499829/Alerce-Norte-contara-con-Centro-Comunitario-de-Salud-Familiar-a-fines-de-noviembre-.aspx

de casa, y salen a otros lugares de Puerto Montt, el sector Puerto Varas, y, el sector dormitorio [...] queda bajo, verdad, la vigilancia del recurso humano [policial]. (General de carabineros, entrevista a Bio-Bio Chile, 6/10/2015)⁴¹

Aunque sin contradecir lo expuesto por el general antes citado, un dirigente social del sector se centra en otro tópico que, según su opinión, es la principal causa de focos delictuales entre los jóvenes. Señala el consumo de drogas y la manipulación de adultos, como eje de la problemática, y la necesidad de educar a la ciudadanía al respecto,

Lo que es delincuencia, yo creo que está a nivel nacional. Pero acá en nuestro sector [...] en realidad la delincuencia es bien grave. La venta de droga que igual es gravísimo, ya que la droga conlleva una cadena hacia atrás, llevando a la delincuencia, y obviamente que son siempre menores de edad, igual manipulados por los adultos. Entonces, igual hay un tema ahí de fondo, que hay que tratar con la ciudadanía, educando a la ciudadanía, informando a la ciudadanía en cuanto a prevención de droga y delincuencia (dirigente social en entrevista a BioBio Chile, 6/10/2015)

Sin duda, este dirigente social, posee un conocimiento del barrio más próximo a lo que señalan los chicos/as que informan esta tesis doctoral, su experiencia y convivencia en el barrio le permite una mirada más cercana a la evidencia encontrada durante el proceso de investigación. En la misma línea del dirigente, Pedro un chico de 15 años, que dejó de asistir a la “Escuela de la Frontera” en 2016, señala,

Ese lugar es [la comisaría] muy grande, creo que es para asustar a los ladrones y traficantes de aquí y de fuera. Hay mucha gente que viene de fuera a comprar y vender droga. La verdad es como una cárcel, una vez me llevaron ahí, [...] hay muchas personas, policías me entiendes, patrullas, motos y armas. Es para asustar a los “flaites” como nosotros. Se ven poderosos, no sé, choros, violentos. [...] De todos modos, una vez que estás ahí le pierdes el miedo y ya sabes lo que te va a pasar si caes. (Pedro, 12 de octubre de 2016)

⁴¹ <https://www.biobiochile.cl/noticias/2015/10/06/presidenta-inaugurara-nueva-comisaria-de-carabineros-en-sector-alerce-de-puerto-montt.shtml>

Me tomó algún tiempo comprender el carácter simbólico, y la doble lectura por decirlo de alguna manera, que proyectaba la infraestructura policial, entendí que operaba en dos sentidos a nivel de representaciones. Por un lado, se presenta como una oportunidad de seguridad para los vecinos que salen cada mañana a trabajar honestamente, y, por otra parte, se proyecta como un espacio de poder, en que el amedrentamiento es un factor importante en la constitución del capital simbólico con que cuenta la institución frente a la comunidad, y potenciales infractores de la ley.

Siguiendo con la infraestructura del barrio, éste cuenta además con una sucursal del “Bancoestado”, única institución bancaria presente en el sector, en la que los vecinos realizan sus trámites, depósitos y cobros de salarios y beneficios sociales (subsidios estatales), aunque tal como es la costumbre en Chile, hay cajeros automáticos en supermercados y estaciones de servicios, poniendo el acceso de liquidez al alcance de cualquiera que necesite obtener dinero de sus cuentas bancarias.

También el “BF” posee una biblioteca pública, perteneciente al “Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas” (SNBP), dependientes de la “Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos” (DIBAM), con numerosos ejemplares, catálogo en línea, y una red de computadores con acceso abierto a internet para la comunidad. De igual manera, se realizan capacitaciones de informática básica, actividades culturales y educativas relacionadas con la lectura.⁴²

En el ámbito comercial, además del gran número de pequeños almacenes situados en los domicilios familiares, hay tres supermercados medianos, dos pertenecientes a una cadena chilena y una “Súper Bodega” perteneciente a la franquicia de una transnacional estadounidense, con gran demanda de la población local, dado que los precios son más bajos que en otros comercios similares, aunque la mayor parte de la oferta es de “marca propia”⁴³ o “marca blanca”, una tendencia presente en varios países del mundo. Adicionalmente, hay dos centros comerciales pequeños o “strip centers”, comunes en Chile durante la última década, básicamente siguiendo el modelo estadounidense.

⁴² www.biblioredes.cl/bibliotecas/villaalerce

⁴³ Según “The ACNielsen Lexicon”, se define una marca “propia” o “blanca” como “un producto que pertenece a alguna cadena de Retail (tiendas de departamentos, supermercados, farmacias, entre otros) y que es vendido exclusivamente en las tiendas de dicha cadena”. Citado por Centro de Estudios del Retail (CERET) de la Universidad de Chile (2014), “Estudio de marcas propias. Informe Final”, Santiago de Chile, pp.2. Disponible en https://nanopdf.com/download/estudio-de-marcas-propias-informe-final-centro-de-estudios-del-retail-ceret_pdf

Estos centros comerciales, de propiedad de grupos económicos, arriendan locales a otros comerciantes que ofrecen servicios de farmacia, ferretería, tiendas de vestuario, de comida rápida, accesorios electrónicos, entre otros. Además, están vinculados con estaciones de servicio. Si bien el modelo comercial desarrollado por estas empresas satisface la demanda de la mayoría de la población, en relación con stock y precios, los pequeños almacenes familiares han descendido sus ventas debiendo cerrar algunos de ellos.

Un anhelo de la comunidad del “BF”, fue desde su origen, una compañía de bomberos, ya que durante los primeros años operó una brigada de voluntarios/as con escaso equipamiento y dos camiones “reciclados” de otras compañías de la ciudad. Actualmente, cuenta con el reconocimiento de la “Superintendencia de Bomberos”, con equipamiento adecuado y un cuartel con condiciones necesarias para albergar al voluntariado, mayoritariamente jóvenes del sector (hombres y mujeres). La relevancia del voluntariado es fundamental para atender las emergencias de la comunidad, pero aún más para acudir a sofocar los recurrentes incendios forestales estacionales (primavera y verano) que se producen cada año en la zona. Dada la frondosa vegetación arbustiva y arbórea que rodea el “BF”, el riesgo para las viviendas y sus moradores es permanente, ello sumado a la intervención de terceros⁴⁴, en su mayoría adolescentes. Tal situación, es interesante desde el punto de vista de las prácticas culturales, ya que la autoridad política, técnica y policial, reaccionan ante situaciones de esta índole con un poderoso discurso adultocéntrico, fuertemente institucionalizado, similar al de la escuela, para ejercer disciplina y perseguir responsabilidades.⁴⁵

La importante infraestructura educativa del “BF” satisface las necesidades de cobertura de toda la población que quiera escolarizar a sus hijos/as en el barrio. Considerando la concentración de población, padres jóvenes en su mayoría con hijos pequeños o adolescentes, la oferta educativa posee dos fuentes principales: público municipalizado y concertado subvencionado. Para ambos

⁴⁴ Bio-Bio Chile, “Preocupación en Puerto Montt por serie de incendios forestales” 25/12/2013. Disponible en www.biobiochile.cl/noticias/2013/12/25/preocupacion-en-puerto-montt-por-serie-de-incendios-forestales.shtml

⁴⁵ <http://www.gobernacionllanquihue.gov.cl/noticias/gobernacion-llanquihue-se-querello-por-incendio-forestal-en-alerce/>

modelos, la existencia del sistema de *Boucher* por asistencia significa una importante fuente de ingresos. Entre los centros escolares se cuentan:

- un “instituto técnico” (público) de nivel medio, con capacidad para 600 estudiantes que acoge estudiantes de 14 a 18 años (cuatro años de formación, equivalentes a tercero de eso y bachillerato en España)
- un centro escolar público que alberga a más de 800 estudiantes desde la educación infantil (Prekinder o P4) hasta educación secundaria humanista-científica (“EF”) (4 a 18 años)
- tres escuelas primarias públicas, que en conjunto atienden a más de dos mil estudiantes de educación infantil y primaria (6 a 13 años)
- Tres colegios concertados para cerca de tres mil estudiantes entre los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, técnica (2) y humanista-científica (1) (4 a 18 años)
- seis escuelas primarias concertadas (6 a 13 años)
- una decena de centros de educación infantil (jardines infantiles) financiados con recursos públicos, y con tres sistemas de administración: a) Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) recibe fondos directos del MINEDUC; b) Fundación INTEGRA, una “institución de derecho privado sin fines de lucro” dependiente de la presidencia de la República, y, c) vía transferencia de fondos (VTF) de uno de los dos organismos anteriores al municipio, como el caso la “EF” que posee cuatro cursos (2 de P4 y 2 de P5) financiados por este medio.

La infraestructura deportiva del “BF” cuenta con gimnasio y estadio públicos, administrados por el departamento de deportes de la delegación municipal, donde se desarrollan talleres para distintas edades. Una de las experiencias más destacables en este ámbito es la del club/escuela de fútbol “Unión Juvenil”, en que su gestor y ejecutor principal, un joven profesor de educación física originario del barrio, y que actualmente ejerce docencia en la “Escuela de la Frontera”, ha buscado dar un enfoque social al deporte, acogiendo a chicos en riesgo social. Esta experiencia comunitaria, en conjunto con un centro cultural (que ofrece talleres de música, danza, circo, entre otros talleres), creado por pobladores hace una década, son ejemplos destacados por los vecinos, en lo que a

construcción de comunidad se refiere. Ambos proyectos reciben fondos públicos y se abocan a niños/as y jóvenes del sector.

Igualmente, en el área educativa cabe destacar el trabajo de la “Micro-Biblioteca” (dado que funciona en una “micro”, nombre que se da a los autobuses en Chile) y la escuela “libre”, coordinada por pobladores, estudiantes y profesionales, que convoca cada fin de semana a niños y jóvenes, con el fin de apoyar procesos de alfabetización y refuerzo escolar a un grupo de familias. Inicialmente se financiaba de manera autónoma, obteniendo apoyo de fondos públicos concursables en los últimos años.

En consecuencia, la vinculación y esfuerzos, públicos y privados, institucionales y comunitarios, han ido delineando la fisonomía del “BF”, la suma de ellos ha buscado solventar las necesidades emergentes de una comunidad aún en construcción. Las experiencias más, o menos politizadas, desde la lógica partidista, han sido capaces de articularse y adaptarse al constante movimiento del barrio. Como me señaló un joven voluntario,

“todavía queda mucho paño que cortar aquí. No es cosa de un día hacer que funcionen las cosas [...] y a pesar de lo que puedes ver [...] pobreza, delincuencia, pitutos, clientelismo, [...] creemos en esto. Creemos en nosotros, en los vecinos y vecinas. Incluso creemos en ti (risas de los voluntarios y familias presentes) que vienes a investigar con esa mirada un poco negativa de los que escriben. Te vas a dar cuenta que en unos años esto va a ser una gran población” (Claudio, estudiante universitario del “BF”, 12 de enero de 2017)

En efecto, no solo las palabras de Claudio y su convicción personal me llevaron a repensar mi visión “un poco negativa” de investigador. No será la única vez que un vecino de la “Frontera”, un estudiante, o profesional de la “EF” deslice argumentos en favor de su forma de vida, de su reinterpretación personal de lo que “les toca vivir”, haciendo tambalear mis “certezas” alimentadas de teorías, a veces “idealizadas” de la realidad social. Serán en consecuencia, estos argumentos, comentarios y bromas, los que de algún modo irán delineando mi accionar como investigador, pero también como vecino y profesional de la educación en este rincón del sur de Chile.

2.4. El Barrio de la Frontera Norte: la ampliación del radio urbano y la capitalización política.

Al inicio, el proyecto de urbanización dividía administrativamente el “BF” entre las comunas de Puerto Montt y Puerto Varas, pero tras discusiones locales, regionales y a nivel parlamentario, quedó completamente en la jurisdicción de la primera, por medio de la ley N° 20.578 de 2013. El descontento entre los pobladores del “Barrio de la Frontera Norte” (BFN) se venía haciendo notar desde hacía algunos años, en los que habían lidiado con el olvido por parte de la municipalidad de Puerto Varas, fundada por colonos alemanes, y la 5° “mejor” ciudad para vivir en Chile según el ranking de calidad de vida urbana (Orellana, 2017). Debido a ello, un dirigente barrial señalaba a la prensa,

"A nosotros cuando llegamos acá, nos prometieron multicanchas, áreas verdes y jardines infantiles; hasta ahora no se ha cumplido. Existe un descontento generalizado por estas situaciones y no hemos recibido ningún tipo de apoyo real y concreto. La mayoría de nosotros proviene de Puerto Montt y queremos volver a formar parte de la comuna” (Diario el Llanquihue 29-12-2005)

En ese mismo sentido, un diputado del distrito cuestionaba la continuidad del “BFN” en la comuna de Puerto Varas, enfatizando la preocupación del edil puertomontino (ex intendente regional) por los pobladores del mencionado sector.

¿Dónde está el problema? En que la comunidad de [...] (BFN) se siente abandonada por la autoridad comunal de Puerto Varas, que nunca ha visto a ese sector como parte importante de su acción municipal, porque la gran mayoría de sus habitantes venía de Puerto Montt. En definitiva, la gente se ha sentido postergada, no considerada, con cero prioridades dentro de la acción de Puerto Varas. Ello, a diferencia de la comuna de Puerto Montt, que siempre estuvo preocupada de lo que sucedía en su sector, [...] (BF), incluso, muchas veces, intervino también en [...] (BFN).

[...] Por eso, es una buena noticia para los habitantes de [...] (BFN) salir de Puerto Varas e integrarse a Puerto Montt, porque ahí, con su alcalde [...], su concejo municipal, los parlamentarios, insistiremos en mejorar su situación; porque muchas veces los diputados del distrito N° 56, a pesar de exigir al alcalde de Puerto Varas mayor preocupación por la zona, no tenían buena acogida. (Diputado Vallespín en 68° sesión ordinaria de la Cámara de Diputados, 10-08-2011, pp.23-24) ⁴⁶

Las palabras del diputado antes citado no son otra cosa que la expresión de la voluntad política para llevar adelante un proyecto en el que, los gobiernos concertacionistas postdictatoriales y sus representantes locales, habían invertido largos años y recursos públicos, que de una forma u otra se traducirían en capital político. No es casualidad que, desde sus inicios, el “BF” sea uno de los sectores más apetecidos por los partidos políticos y sus operadores barriales, tampoco es al azar que estos políticos (el diputado y el alcalde de Puerto Montt de esa época) se hayan mantenido por más de una década en posiciones de poder, con abrumadoras mayorías en barrios pobres, consolidando importantes nexos con los dirigentes sociales y vecinales. Actualmente, ambos ocupan escaños parlamentarios, el primero como diputado y el segundo como senador de la República⁴⁷ por el distrito 57, en el que se sitúa el “Barrio de la Frontera”. En la tabla siguiente se muestra el apoyo que senador y diputado obtuvieron en las elecciones de 2013.

Cuadro N°1: Resultados electorales 2013

	Distrito 57	Puerto Montt	“BF”
Senador	55,34%	61,35%	75,44%
Diputado	29,64%	44,93%	54,34%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SERVEL.

⁴⁶ <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmid=8864&prmtipo=TEXTOSESION>

⁴⁷ “Con la primera mayoría nacional Rabindranath Quinteros fue elegido senador en Los Lagos” 18-11-2013. <http://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Politica/2013/11/17/213819/Rabindranath-Quinteros-fue-elegido-senador-en-la-Region-de-Los-Lagos-y-obtuvo-la-primera-mayoria-nacional.aspx>

2.5. Organización comunitaria: entre el activismo y el clientelismo. “La política de los pobres”

En las secciones anteriores se observó cómo se gesta el proyecto “BF”, el origen de la idea en la década de los sesenta y las condiciones de vida de los grupos más desfavorecidos de la urbanización. De igual modo, he intentado visibilizar la puesta en marcha del proyecto, por medio del impulso político local y del gobierno central, que generó los recursos financieros. Finalmente, busqué establecer una relación entre los resultados electorales de dos figuras políticas locales, de innegable participación en la planificación y concreción del proyecto de la “ciudad satélite”. En la siguiente sección intento retomar ésta última idea, conectándola con la importante organización comunitaria/barrial que caracteriza al barrio, y cómo dichos vínculos han derivado en una relación entre la actividad política formal y comunitaria. La conexión con la temática central de la tesis, es decir, el análisis de las prácticas de exclusión escolar en un barrio desfavorecido se produce a través de la concepción de que, tales prácticas no operan en el vacío, y que, en términos globales, evidencian una acumulación histórica de desigualdades, que recalcan en la exclusión escolar. En términos metafóricos, la escuela es el escenario en que se representa la escena final de una obra que, tiene su desarrollo en un contexto temporal y espacial mucho más amplio que los pasillos, aulas y tiempo de escolarización formal.

2.6. Continuo barrial/escolar y los intersticios de la política.

La observación prolongada en el contexto de investigación es una herramienta sumamente valiosa para comprender la especificidad de este. Ver en su cotidianeidad a las personas “haciendo cosas” en sus lugares. Dicho de otra forma, lo cotidiano permite al etnógrafo tener una “percepción aguda del detalle”, teniendo la oportunidad de enfatizar en los “pequeños relieves” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 48), que facilitan la tarea interpretativa de los datos generados, aparentemente dispersos e inconexos.

En esta parte del trabajo intento mostrar cómo se vinculan diversas formas de “hacer política”, una “formal” y otra “informal”, y cómo tal dinámica se relaciona con la experiencia diaria de los

pobladores y su búsqueda de solución a problemas cotidianos. Al respecto, la nota de campo presentada a continuación, grafica cómo las acciones desarrolladas en el dominio político pueden influir en la aparentemente rutinaria cotidianeidad de un barrio.

La mañana de hoy ha sido especialmente problemática. Como cada día me levanté temprano para llevar a mis hijos al colegio, y a mi esposa, también profesora de una escuela pública, al centro de la ciudad. Conociendo la compleja situación del tránsito entre el “Barrio de la Frontera” y Puerto Montt, situación que se viene arrastrando desde que se construyeron las primeras casas del sector, salgo cada día a la 6:30 de la mañana para poder regresar a mi trabajo en la “EF” antes de la 8:00 a.m. A diferencia de otros días, el atochamiento en las calles es más notorio, el número de automóviles, camiones y autobuses de transporte público es mayor de lo habitual. A la distancia se puede divisar el humo y la luminosidad de las fogatas dispuestas en medio de la ruta que conecta las ciudades de Puerto Montt y Puerto Varas, entre las que se ubica el “BF”. Tal como vienen haciéndolo desde hace algún tiempo, dirigentes y pobladores organizados en una “coordinadora” manifiestan su malestar por la pésima calidad del transporte público, los kilométricos tacos [atochamientos] y los extenuantes viajes hacia, y desde el centro de la ciudad, los que pueden tardar más de una hora, provocando retrasos a las personas para llegar a tiempo a sus trabajos o centros de estudio [...]. Evidentemente hoy llegaremos todos tarde a nuestras actividades cotidianas. (Nota de campo, 09 de noviembre de 2016)

Situaciones como la descrita no son nuevas, y probablemente no sean las últimas que tengan que experimentar los ya agobiados vecinos del “BF”. Las movilizaciones, protestas y cortes de carreteras se han vuelto una constante cada vez que los dirigentes sociales y vecinales, y algunos pobladores, realizan demandas a las autoridades locales o nacionales. Las motivaciones han ido cambiando, desde las protestas por el no pago de salarios en los programas sociales de “Pro-empleo” que ofrece el gobierno y el municipio fundamentalmente a jefas de hogar⁴⁸ (algunas de

⁴⁸ PtoMontt.cl, “Protesta y toma de carretera de Alerce a Puerto Montt durante siete horas”, 07-08-2010. Disponible en <http://puertomontt.blogspot.com.es/2010/08/protesta-y-toma-de-carretera-de-alerce.html>

ellas madres de estudiantes de la “EF”), los cobros excesivos en las boletas de electricidad⁴⁹, o la necesidad de una “ruta digna”⁵⁰, e incluso, la oposición a la creación de una ruta metropolitana para conectar con la ciudad de Puerto Montt⁵¹. Los motivos son diversos, aunque los métodos usados por los vecinos, por algunos de ellos, son siempre los mismos. Presionar a la autoridad, que de otra manera pareciera no anticipar dichos problemas. Esta dinámica reaccionaria, ha sido la tónica en la relación entre la clase política en el poder por casi tres décadas, y las dirigencias vecinales. Sin embargo, las acusaciones de clientelismo político hacia algunos dirigentes sociales del barrio no han estado ausentes, y no son aisladas entre los pobladores. Juan Carlos es vecino desde 2003, padre de dos jóvenes que son alumnas de séptimo y octavo grado en la “Escuela de la Frontera”, no tiene participación en el ámbito de la política barrial, dado que su trabajo como obrero en una industria de conservas de productos marinos le exige salir de casa a las 5 A.M para regresar sobre las seis de la tarde. Su mayor orgullo es ser un obrero respetado por su trabajo, y no por “otras cosas”. En una de las entrevistas realizadas se pasó de la temática escolar y la educación de sus hijas a hablar abiertamente de su visión acerca de la dinámica política en la urbanización.

Como habrás visto, aquí todo está revuelto, todo se mezcla. Lo educativo, la salud y lo político. [...] aquí la gente se mueve con recompensas, con premios y castigos [...]. No son pocos los dirigentes sociales que ocupan cargos en la municipalidad o en otros servicios públicos, como las escuelas. [...] Algunos de ellos son los que andan dirigiendo las protestas, se dan de líderes del pueblo, pero igual hacen campaña a los políticos, sean de derecha o izquierda. Están bien con Dios y con el Diablo. (entrevista a Juan Carlos, 15 de septiembre de 2016)

En mi experiencia en el barrio, no fue la primera, ni la única vez que algún vecino o vecina me hizo comentarios de este tipo. La proximidad de dicha realidad fue abrumadora, cuando durante la investigación, me percaté de que en la “EF” tres importantes dirigentes sociales, trabajaban o tenían

⁴⁹ Soy puertomontt (edición electrónica), “Con protesta en Alerce rechazan alzas en las cuentas de la luz”, 15-02-2015. Disponible en <http://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2015/02/15/305193/Con-protesta-en-Alerce-rechazan-alzas-en-las-cuentas-de-la-luz.aspx>

⁵⁰ <https://www.elcalbucano.cl/2016/04/coordinadora-alerce-protesto-en-cruce-la-vara-de-la-ruta-alerce/>

⁵¹ <https://alerceweb.cl/la-ruta-metropolitana-fue-dejada-de-lado-por-el-actual-gobierno-frente-a-la-oposicion-de-los-dirigentes-de-alerce-y-puerto-montt/>

familiares desarrollando funciones en su interior, con nombramientos desde el municipio. Tal vez el caso más llamativo fue el de un mediático e “histórico” dirigente. Profesor de origen indígena que llegó por nombramiento del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) a ocupar un cargo directivo en el mencionado centro, tras las protestas de un grupo de vecinos, que decían no legitimar el equipo profesional destacado por el DAEM en la “EF”. Finalmente, las protestas terminaron y permitieron a los profesionales seguir con sus funciones. La vinculación de este dirigente barrial y profesional de la educación con diferentes autoridades políticas (de diferentes colores políticos) es muy importante, y su cercanía con la actual gestión municipal lo llevó a participar como activista de la campaña del alcalde en ejercicio, situación denunciada por dos concejales ante la contraloría general de la República. Al respecto el organismo contralor, desarrolló una investigación en su contra por su supuesta participación en un acto de campaña electoral, en su calidad de dirigente vecinal, en un horario en que se suponía cumplía sus funciones en el centro escolar. De igual modo, otros funcionarios del DAEM fueron requeridos por situaciones similares, aunque el organismo desestimó las denuncias realizadas por los ediles, solicitando la aplicación de medidas administrativas al municipio (descuento de horas o días no trabajados).⁵²

En relación con lo antes señalado, no deja de ser llamativa la relación entre la actividad política “formal” y aquella que se produce, aparentemente, en la periferia de esta, a decir, la de las organizaciones sociales. Al respecto, el sociólogo argentino Javier Auyero, ha llamado la atención al proponer que, pese a la estigmatización que recae sobre la práctica clientelista, como antidemocrática, es más común de lo que se piensa el vínculo entre la política “profesional” y los “punteros” u operadores en el contexto barrial. El autor evidencia los vínculos que se producen entre estas dos maneras de hacer política, y cómo dichas relaciones se expresan en la vida cotidiana de los vecinos de barrios desfavorecidos (Auyero, 2001), matizando la tradicional mirada al clientelismo. En esa línea propone que, en los espacios barriales dicha forma de hacer política es

⁵² Contraloría General de la República, Unidad de Control Externo, “Informe de Investigación Especial”, 03-04-2017. <https://docplayer.es/82639248-Contraloria-regional-de-los-lagos-unidad-de-control-externo-municipalidad-de-puerto-montt.html>

una estrategia usada por los pobres, mayormente vinculada con la necesidad de encontrar soluciones a problemas cotidianos (empleo, subsidios estatales, atención de salud y educación). En sus palabras, la existencia de una “zona gris” entre la política “profesional” y la política barrial, puede hacer que se desplomen las tradicionales distinciones analíticas que ofrece la literatura acerca de la acción colectiva (Auyero, 2007), siguiendo en este sentido a Thomson (1995), para comprender cómo las aparentemente “espasmódicas” movilizaciones sociales pueden ser algo más complejas y conscientes de los que se cree, influyendo en las decisiones de la política formal, y a su vez, en la vida cotidiana de los pobladores, incluso afectando a colectivos que por no estar vinculados a ésta dinámica quedan al margen de las decisiones y “beneficios” de las redes de la “zona gris”.

En esta sección quise referirme a cómo la actividad política se relaciona no solo con la toma de grandes decisiones, como construir una ciudad satélite y mover a miles de personas a un territorio relegado, o construir centros de salud o educativos con importantes inversiones públicas, sino que también con prácticas cotidianas y políticas en los barrios. Esta situación redundante en que, al interior del propio espacio relegado, puedan existir grupos de personas doblemente marginadas, sin conexiones o “vías rápidas” para obtener solución a sus cotidianas tribulaciones, como pueden ser obtener un subsidio, beca, pensión, e incluso matrícula para sus hijos/as en un determinado centro escolar. Dicha dinámica, de lo que aquí llamo la *política de lo cotidiano*, favorece el surgimiento de divergencias entre pobladores, y entre dirigentes de los distintos sectores al interior de un mismo espacio barrial. En tal sentido, hablar de la política de “algunos” pobres, se vincula con el objeto profundo de esta investigación, ya que son precisamente los hijos/as de las familias desvinculadas, y escasamente conectadas a la dinámica barrial, quienes se enfrentan en condiciones de extrema vulnerabilidad a la exclusión social/escolar. Como se ha señalado anteriormente, son estos chicos, chicas y sus familias quienes informan esta etnografía.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

3. Contexto escolar: “La Escuela de la Frontera”

3.1. La “Escuela de la Frontera”. Una “nueva escuela” y muchas “viejas prácticas”.

Antes de iniciar el relato/descripción del centro, quiero insistir en que para realizar una descripción “densa” del contexto etnográfico, es necesario referirse a las diferentes dinámicas que ocurren en lo que llamo el *complejo barrial/escolar*, en las relaciones políticas que se generan en él, y, en las prácticas culturales presentes en este territorio específico. Debido a ello, y sin el afán de agobiar al lector, referiré de forma paralela a la descripción del centro escolar, a situaciones que debieran favorecer la comprensión de la especificidad del *complejo barrial/escolar* de la “EF”.

Hace ya una década que la comunidad organizada del “BF” propuso al municipio, y a la autoridad educativa, la necesidad de construir un centro escolar público, capaz de acoger a estudiantes de diversas edades, respondiendo a la disminución de plazas en otros establecimientos. En febrero de 2008 en carta al Intendente, las organizaciones sociales y vecinales del sector solicitaban la rápida construcción de un “nuevo establecimiento educacional que ofrezca matrícula en todos los niveles: pre kínder (P4), Kínder (P5), básica (primaria) y media (secundaria)”.⁵³ Las organizaciones firmantes, encabezadas por los dirigentes “históricos”, no recibieron respuesta inmediata, sino que recién en 2012, cuando el ministerio de desarrollo social aprobó la viabilidad del proyecto.⁵⁴ De tal manera que, los recursos fueron entregados el año siguiente, iniciándose la construcción de la “EF”.

En 2015, y con una inversión cercana a los siete millones de dólares de la época, la autoridad local y el Ministerio de Educación (MINEDUC) inauguraron la “EF”, uno de los proyectos más ambiciosos de la administración local de la época. Al inicio de los trabajos, la proyección de parte de la autoridad educativa era finalizarlos para febrero de 2015, y así, iniciar las clases en los niveles de infantil y primaria. Una vez terminadas las obras, el DAEM optó por incluir a la oferta de

⁵³ Puerto Montt.cl (edición digital) “Los dirigentes de la asamblea socia de Alerce están preocupados”, 15-03-2008. Disponible en <http://puertomontt.blogspot.com.es/2008/03/los-dirigentes-de-la-asamblea-social-de.html>

⁵⁴ El Repuertero, “Proyecto de Escuela de Alerce más cerca de ser una realidad”, 12-07-2012. Disponible en <http://www.elrepuertero.cl/noticia/sociedad/proyecto-de-escuela-de-alerce-mas-cerca-de-ser-una-realidad>

matrículas, cupos para primer año de “Enseñanza Media” (9° grado), creándose dos grupos para este nivel. Tal situación fue considerada un éxito, dado que la oferta de carreras técnicas de nivel medio de otros tres centros del barrio (uno público y dos concertados), tiende a absorber gran parte de la matrícula en este segmento educativo, a lo que se suman aquellos estudiantes que viajan a Puerto Montt para asistir a centros técnicos (ciclo formativo) o humanista-científicos (bachillerato), para lo que el municipio ha dispuesto de transporte público gratuito (autobuses escolares).

Con una infraestructura proyectada de 5600 mts², la “EF” se erigió como la mejor equipada del barrio, entre los establecimientos públicos y concertados. Con 24 aulas de clase, laboratorio de ciencias, sala multi-taller, aula de informática, biblioteca, oficinas para atención especializada (psicología, trabajo social, orientación, fonoaudiología y kinesiología) cocina, bodegas y comedor, además de “multi-canchas”, patio exterior, y un gimnasio de más de medio millón de dólares americanos. El centro cuenta con calefacción centralizada y eficiencia energética, un salón de maestros y oficinas para el personal administrativo. Al respecto, una dirigente social señalaba a un periódico local, la importancia del centro para la comunidad, y cómo éste aumentaría la cobertura escolar en el sector.

“los vecinos están muy contentos por el colegio y nos llama la atención porque es una escuela con harta calefacción y con todas las comodidades necesarias. Y como dijo el alcalde, es un establecimiento, como [el “BF”] lo quiere. La comunidad lo necesitaba. Los niños están felices y ansiosos de poder entrar a clases”⁵⁵

La emoción de la dirigente, más tarde se convertiría en repudio, encabezando las protestas de un grupo de pobladores, que se mostraban descontentos con la gestión del centro, las que pese a extenderse por casi una semana, no llegaron a situaciones de mayor complejidad, debido a la intervención de las autoridades políticas, educativas y vecinales. Como consecuencia, y con el fin

⁵⁵ <https://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2015/02/05/303401/Entregaron-la-nueva-escuela-de-Alerce-la-inversion-fue-de-mas-de-4-mil-millones.aspx>

de responder a las demandas, el DAEM envió otro dirigente social y profesor como “Inspector General” (encargado de la disciplina escolar), y, convenientemente, la hija de esta dirigente recibió la confirmación de su contrato como psicopedagoga del Proyecto de Integración Escolar (PIE) de la “EF”. Este episodio nunca fue aclarado, aunque luego algunos vecinos señalaron que, el origen de las protestas se encontraba en una serie de rumores, entre los que pude registrar en mis notas de campo, se hablaba de “grupos delictuales” al interior del centro, de “violencia entre y hacia los estudiantes”, “abuso sexual en los baños del recinto”, e incluso, de la “agresión con una navaja” a un niño pequeño, por parte de un chico de secundaria en el comedor escolar. Es conveniente señalar, que ninguna de estas situaciones era real y que, los rumores de origen desconocido viajaron a gran velocidad entre la población a través de las redes sociales, evidenciando la fragilidad de las instituciones frente a la ya mencionada, política informal de los barrios.

La inauguración oficial de la “EF”, a la que debían asistir autoridades locales y nacionales, no se produjo al inicio del curso 2015 (marzo), sino que, a mediados de agosto del mismo año, esta vez sí con la presencia de autoridades locales, senadores, diputados y la propia subsecretaria de educación, en un evento mediático, al que fueron invitados dirigentes vecinales, de organizaciones sociales e indígenas del sector, además de padres y apoderados del centro. El acto oficial, estuvo lleno de parabienes y frases que remarcaban el “compromiso” de las autoridades con la comunidad y sus niños. La subsecretaria, señaló que “esto es la demostración de que la reforma es un compromiso del Gobierno, y las autoridades locales también ponen su esfuerzo”, una paradoja, ya que el gobierno recién había asumido en marzo de 2014, y, las gestiones y tensiones entre vecinos, autoridades locales y nacionales venían arrastrándose desde hacía siete años, mientras que los recursos habían sido aprobados durante el gobierno anterior.

Imagen 4. Inauguración Escuela de la Frontera.



Fuente. Superintendencia de Educación, 18-08-2015.⁵⁶

A pesar de la importancia política que revestía dicho evento,⁵⁷ la situación en la “EF” estaba lejos de ser distendida. El conflicto entre la dirección y un grupo de profesores, encabezados por dos reconocidos dirigentes gremiales (enviados por la DAEM a trabajar al centro, tras las movilizaciones del año anterior) estaba en su punto más álgido, ello debido a la agresión de una madre a una profesora, calificada como “brutal” por un medio local, aunque el parte médico señala que fue “leve”, según consta en el mismo medio. Al igual que en las protestas antes mencionadas, el discurso de la inseguridad inundó las conversaciones, reuniones y claustros profesionales, enrareciendo el quehacer cotidiano del centro. Uno de los dirigentes gremiales, en entrevista con un medio local, señalaba.

⁵⁶ <https://www.supereduc.cl/prensa/director-regional-participa-en-visita-de-la-subsecretaria-de-educacion-a-puerto-montt/>

⁵⁷ En noviembre de 2016 el alcalde fue reelecto, obteniendo el 64,9% de los votos en el “BF”, mientras que en la comuna obtuvo un 54,27%. El apoyo en el BF significó un 10,4% del total de votos alcanzados por el alcalde en toda la comuna.

“Esto deja en evidencia la falta de seguridad del recinto, y el riesgo que cualquier persona ingrese, incluso con un arma cortopunzante desatando un hecho con resultados más graves en contra de un docente, funcionario o estudiante”⁵⁸

Como consecuencia de este hecho y debido a la presión docente, la que se había pensado como una escuela abierta a la comunidad pasó a ser una escuela cerrada, con un fuerte control de portería, al que para ingresar se debía solicitar una credencial al “Inspector General”. Las difíciles condiciones de instalación y los constantes roces entre profesionales y familias; profesionales y estudiantes; entre directivos y educadores es la evidencia de la toma de decisiones educativas, mediadas por criterios políticos, no solo partidistas, sino que también de micropolítica barrial o gremial.

Con 960 plazas proyectadas, y la promesa por parte de la autoridad de convertirla en un centro de formación técnica de nivel medio, la “Escuela de la Frontera” inició las clases el 09 de marzo de 2015, sin inauguración oficial, sin el personal necesario, ni el mobiliario requerido para dar partida a un proyecto de tal magnitud, haciendo de las primeras semanas, un periodo extremadamente complejo para el recién llegado equipo profesional, las familias y los estudiantes. Pese a ello, se iniciaron las clases, aunque algunas aulas no tenían mesas, sillas, o pizarrones, a lo que los educadores respondieron, por decirlo de alguna manera, “creativamente”. Al respecto una docente en una entrevista señaló.

¿Te acuerdas cuando partimos? Era un chiste. Nada funcionaba, solo el edificio estaba terminado, lindo nuevo. [...] me ilusionó mucho cuando llegué, aunque después fue terrible. No teníamos materiales para trabajar con el gran número de alumnos que teníamos. Era una locura. [...] me acuerdo de que traje desde mi casa materiales para trabajar con los niños. Era un desorden. No sé cómo salimos adelante y retuvimos a los alumnos y sus familias [...]. Varias veces pensé en irme a otro lugar, con más comodidad, pero así es la vocación. (entrevista a Julia, docente de la EF, junio de 2016)

⁵⁸ El Llanquihue, 15 de agosto de 2015.pp. 6.

Al igual que en las salas de clases, el área administrativa, no tenía mobiliario, ni equipos informáticos, red de internet o telefonía, fundamentales, considerando que la gestión del centro se realiza por medio de plataformas virtuales. Igualmente, la Jornada Escolar Completa (JEC) (8:15 a 16:30) proyectada, no se pudo desarrollar hasta el segundo mes de funcionamiento. Por lo que durante el primer mes el alumnado asistió media jornada al centro (8:15 a 13:15).

Al iniciar el curso con más de 800 estudiantes sin los medios necesarios, se respondió como mencioné anteriormente, más a la voluntad política que a una decisión informada y responsable de parte de la autoridad. Muestra de ello fue que, al iniciar su funcionamiento el centro no contaba con reconocimiento oficial del MINEDUC, requisito fundamental para la puesta en marcha de cualquier institución educativa. Recién en el mes de abril, dicho organismo estatal otorgó la resolución de creación, en que constaba que,

[...] La solicitud [de reconocimiento oficial] cuenta con un informe técnico de infraestructura de fecha 22 de abril de 2015, desfavorable, emitido por el especialista de infraestructura con las siguientes observaciones:

“Falta habilitar recintos administrativos tales como:

Laboratorio: Faltan mesones y todo el material didáctico.

Recintos administrativos (oficinas administrativas y sala de profesores:) estos recintos si bien están habilitados el mobiliario que se está usando es mobiliario escolar lo que evidencia que aún no se dispone de mobiliario adecuado para estos recintos. En visita se observa que existen vidrios quebrados en escalera y biblioteca que no han sido reemplazados” (MINEDUC, Resolución exenta N° 666, 2015. pp. 1)

En el mismo documento del MINEDUC, se mencionan las características del centro.

DECLARESE que el citado establecimiento tiene las siguientes características:

- a) Imparte Educación Parvularia (010), Enseñanza Básica (Código de Enseñanza 110) y Enseñanza Media Humanista Científica (Código de Enseñanza 310)

b) Otorga enseñanza gratuita.

c) La capacidad máxima del local escolar según recintos docentes es de 1.136 alumnos, 80 párvulos y 1056 alumnos en Enseñanza Básica y Media HC., por turno o jornada: Sala PV1: 40 párvulos, Sala PV2: 40 párvulos, Sala 1: 44 alumnos, Sala2: 44 alumnos, Sala 3: 44 alumnos, Sala 4: 44 alumnos, Sala 5: 44 alumnos, Sala 6: 44 alumnos, Sala 7: 44 alumnos, Sala 8: 44 alumnos, Sala 9: 44 alumnos, Sala 10: 44 alumnos, Sala 11: 44 alumnos, Sala12: 44 alumnos, Sala 13: 44 alumnos, Sala 15: 44 alumnos, Sala 16: 44 alumnos, Sala 17: 44 alumnos, Sala 18: 44 alumnos, Sala 19: 44 alumnos, Sala 20: 44 alumnos, Sala 21: 44 alumnos, Sala 22: 44 alumnos, Sala 23: 44 alumnos, Sala 24: 44 alumnos,

La capacidad máxima del local escolar según disponibilidad o superficie de patio es de 1.156 alumnos, 60 párvulos 1.096 alumnos de Enseñanza Básica y Media HC., por turno o jornada.

La capacidad máxima del local escolar según existencia de artefactos sanitarios es de 960 alumnos 60 párvulos y 900 alumnos en Enseñanza Básica y Media HC., (480 hombres y 420 mujeres) por turno o jornada. (MINEDUC, Resolución exenta N° 666, 2015. pp. 2)

Evidentemente, las ratios señaladas por el ministerio para cada aula parecen excesivas, y aunque la matrícula no alcanzó el máximo, efectivamente los diferentes niveles se conformaron con un importante número de estudiantes, provenientes de diversos centros públicos y concertados, generando una complejidad adicional a la accidentada puesta en marcha de la “EF”.

Cabe señalar que, al no poseer reconocimiento del MINEDUC, el centro debió operar como un establecimiento “fantasma”, inexistente en las bases de datos gubernamentales, lo que hizo imposible acceder a los beneficios de salud escolar y alimentación durante el primer semestre de ese año, situación que adquirió matices críticos dado el origen socioeconómico del estudiantado. Aunque se buscó subsanar esta situación entregando “colaciones frías” (jugo o leche individual con una galleta o “sándwich”) a los/as estudiantes que pudieron certificar su condición socioeconómica, el resto del alumnado no pudo acceder al beneficio, por no estar registrados en las bases de datos del MINEDUC. Ante tal incertidumbre, algunos padres y madres decidieron

trasladar a sus hijos a otros centros, dadas las condiciones de precariedad presentes en la “EF”. Pese a ello, y debido a su ubicación estratégica cerca de varias “poblaciones”, la matrícula no había disminuido hasta la fecha en que se desarrolló la observación etnográfica.

3.2. El alumnado y sus familias.

Durante el periodo de observación participante (septiembre de 2015 a abril de 2017), la matrícula promedio del centro fue de 825 estudiantes, distribuida en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con una tasa de retiro anual del 10,8%.

Tabla 1. Promedio de matrícula y retiros totales 2015-2017

Nivel	Cursos por nivel	Estudiantes por nivel	Retiros por nivel	% de retiros por nivel
Prekinder (p4)	2 (1 mañana-1tarde)	55	4	7,3
Kínder (p5)	2 (1 mañana-1tarde)	66	9	13,6
Primero básico	2	77	9	11,7
Segundo básico	3	119	10	8,4
Tercero básico	2	72	3	4,2
Cuarto básico	2	81	6	7,4
Quinto básico	2	80	7	8,8
Sexto básico	2	75	10	13,3
Séptimo básico	3	92	14	15,2
Octavo básico	2	64	6	9,4
Primero medio	2	73	15	20,5
Segundo medio	2	60	6	10
Total	26	914	99	10,8

Fuente: elaboración propia a partir de fichas de matrícula y SIGE⁵⁹.

⁵⁹ SIGE es la sigla usada para el Sistema de Información General de Estudiantes, una plataforma Web que dispone y utiliza el Ministerio de Educación para integrar en un solo lugar toda la información de los Sostenedores,

Aunque hubo traslados de centro y retiros durante este periodo, la cobertura del establecimiento no varió de forma sustantiva, representando un 3,6% de la matrícula total de la educación municipal (con un total de 25.390 alumnos/as). A nivel comunal, los colegios públicos atienden al 48% de las personas escolarizadas, frente a un 47% concertado y 7% particular pagado. De igual forma, en el “BF”, hay cinco centros públicos, cuatro urbanos y uno rural.

Tabla 2. Cobertura y caracterización de los estudiantes (2015-17).

	Total “EF”	Secundaria “EF”
Matrícula promedio 2016-17	914	312
% cobertura en relación con la educación municipal	3.6	2,2
% cobertura educación municipal en el “BF”	22	20
Hombres	48,5	51,5
Mujeres	49	51
Estudiantes indígenas	36,53	40,23
PIE	18,3	20
Alimentación escolar	78	72
Índice de vulnerabilidad educativa (IVE)	90	90

Fuente: elaboración propia a partir de fichas de matrícula y SIGE.

Al acoger a un grupo altamente “vulnerable”, el centro recibe la “Subvención Escolar Preferencial” del Estado (SEP 2015,2016, 2017)⁶⁰ y una subvención por la atención al alumnado con Necesidades

Establecimientos Educativos, Docentes, Asistentes y alumnos. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/descripcion-general-sige-4>

⁶⁰ MINEDUC, (2017) Guía legal sobre: Subvención escolar preferencial. Explica cómo funciona la ayuda estatal orientada a mejorar la educación de establecimientos escolares subvencionados. El beneficio consiste en “un monto en dinero que el Estado entrega a los establecimientos educativos subvencionados ya sean particulares o municipales

Educativas Especiales (NEE), permanentes o transitorias, las que son diagnosticadas por profesionales del centro, con el apoyo de médicos del sistema público de salud.⁶¹ También hay familias que aportan diagnósticos traídos de sus establecimientos de origen, siendo reevaluados en la “EF”. La siguiente tabla desglosa según diagnóstico la NEE de cada grupo de estudiantes.

Tabla 3. estudiantes según diagnóstico en relación con el total de NEE Escuela de la Frontera.

Diagnostico	% en relación con el total de estudiantes diagnosticados con NEE
Desarrollo intelectual limítrofe	31,9
Trastornos específicos del lenguaje (TEL)	26,5
Discapacidad intelectual leve	18,7
Dificultades específicas del aprendizaje (DEA)	15,1
Discapacidad intelectual moderada	4,8
Trastorno de déficit atencional (TDA)	2,4
Trastorno generalizado del desarrollo (TGD)	0,6

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto de Integración Escolar (PIE) “EF”

De igual modo que en el caso de “vulnerabilidad” socioeconómica, el sostenedor (municipio) recibe una subvención adicional del MINEDUC por cada niño con NEE. Paradójicamente, es el DAEM y no el propio centro, quien define, en qué y cómo, se utilizarán los recursos obtenidos, por medio de un “Plan Anual de Educación Municipal” (PADEM), focalizando la inversión según la necesidad emergente en los establecimientos públicos de la comuna. En el caso de la “EF”, al tener una importante matrícula, actúa junto a los otros tres centros del “BF”, como proveedor de recursos

por cada alumno prioritario que estudie en ellos y que curse primer o segundo nivel de transición de educación parvularia (prekínder o kínder), educación básica y enseñanza media. El objetivo es mejorar la calidad de la educación que estos establecimientos entregan”, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/subvencion-escolar-preferencial>

⁶¹ El Proyecto de Integración Escolar (PIE) de la “EF” cuenta con un equipo profesional conformado por una coordinadora, un psicólogo, tres psicopedagogas, dos fonoaudiólogos y cinco educadoras diferenciales. Las evaluaciones las realiza el equipo con el apoyo de un médico del sistema público de salud.

para otros colegios públicos con baja matrícula, y que requieren de restauraciones de infraestructura, modernización, contratar personal, entre otras inversiones.

Por otra parte, el 100% de estudiantes recibe un set de útiles escolares gratuito, como parte de uno de los programas más populares del municipio que, desde 2014 entrega este beneficio a todos/as los matriculados en centros dependientes de la DAEM. En palabras del director de educación comunal,

“la medida representa una tremenda alegría para todos quienes participamos de esta línea de trabajo, ya que sentimos que aportamos al desarrollo de los menores y de las familias, agregando una mirada social como debe ser la educación pública”.⁶²

Dicha medida implica una inversión anual superior al millón de dólares, recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Adicionalmente el Programa de Alimentación Escolar (PAE) ofrece los servicios de desayuno y almuerzo a todas aquellas familias que lo soliciten formalmente a la dirección, con un promedio de 78% de beneficiarios (PAE-JUNAEB, 2016, 2017). Al igual que en otras partes del mundo (USA, UK), el beneficio de alimentación escolar está asociado a la condición de “vulnerabilidad” social de las familias, debidamente acreditadas.

La situación antes mencionada, se ha convertido en un foco de conflicto entre la dirección y las familias, dado que se han generado situaciones en que jóvenes no van a comer a sus domicilios, quedándose en parques cercanos con otros chicos y chicas, no solo del centro, sino que amigos del barrio (de otros centros o desescolarizados), consumiendo alcohol, cigarrillos, pastillas o marihuana, para luego no regresar a clases. En estos casos, que, si bien no son masivos, lo gravitante radica en el debate que se ha generado entre los profesionales de la “EF”, con respecto

⁶² Municipalidad de Puerto Montt, “Concejo Municipal adjudicó compra de útiles escolares para 22 mil alumnos de Puerto Montt. Disponible en <https://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2017/12/11/504771/Adjudicaron-compra-de-utiles-escolares-para-22-mil-alumnos-de-Puerto-Montt.aspx>

al protocolo a seguir. Si bien, la legislación vigente exige a los centros escolares denunciar a la policía o fiscalía el consumo de drogas entre estudiantes, en la práctica, hay maestros que optan, a contrapelo de la legislación y de las órdenes de la dirección escolar, por “proteger” a los chicos y chicas consumidores, evitando así la intervención policial, pese al riesgo que ello implica para sí mismos, situación descrita por una profesional tutora de 8° grado.

En la charla nos explicaron el viernes que esto [consumo de drogas] yo tengo que denunciarlo, sin ni siquiera pasar donde el director y el inspector, porque el OS7 está colocándonos ojo, a nosotros [Muestra pipa de marihuana] en este tema. Nos contaron el caso en que él [un agente de policía que fue a dar la charla] fue a allanar cierto colegio de acá y la profesora sabía porque le habían contado, lo mismo que estamos haciendo acá, y por ayudar a los alumnos la tuvieron que llevar presa (detenida). (Marisol, docente, 22 de agosto de 2016)

Este tipo de acciones, similares a las prácticas disciplinarias escolares legitimadas por el profesorado (castigos, suspensiones, observaciones en el registro escolar, expulsión), son vistas como cosas distintas, e incluso contrapuestas. Es decir, algunos educadores ven en los métodos disciplinarios usados por la policía con jóvenes de barrios pobres, abusos, especialmente hacia aquellos grupos vinculados con actividades delictuales y consumo de drogas. Situación que es llamativa, ya que al interior de la escuela es el mismo grupo el que se ve sometido a una disciplina “formativa” como señaló la educadora antes citada.

Son cosas distintas, la policía disciplina, pero no educa, solo castiga. Imagínate, chicos sin redes de apoyo, con necesidades materiales y problemas familiares sometidos a la acción policial, es un despropósito. [...] No se puede comparar con la disciplina escolar, su objetivo es educar, modificar las conductas y hacer que cambien, no solo castigar por castigar. (Marisol, docente, 22 de agosto de 2016)

3.3. Diversidad de grupos familiares presentes en la “EF”

Con respecto a la conformación de los grupos familiares, la “EF” presenta una gran diversidad, con importante presencia de familias en que ambos padres viven con sus hijos e hijas, especialmente entre los estudiantes de educación infantil, aunque a medida que aumenta el rango de edad y grado escolar, se evidencia un mayor número de familias “monoparentales”, en las que uno de los progenitores, especialmente las madres se hacen cargo del cuidado de los niños, niñas y jóvenes. Con respecto a los hogares sin núcleo, es decir, niños que viven sin los padres, es mayor en el alumnado de grados menores (parvulario y primaria), dado que sus padres son personas jóvenes (23-32 años) que, por motivos de trabajo, estudios, enfermedad o porque forman nuevas familias, dejan a los niños al cuidado de terceras personas que se hacen cargo de la crianza. En los pocos casos de este tipo existentes en la “EF”, la mayoría son niños acogidos por familiares y vecinos o cuidadoras sin vínculo sanguíneo. Aunque este dato no es relevante para el grupo de secundaria que es en el que se centra la investigación, creo necesario mencionarlo a fin de densificar de mejor manera la descripción del contexto en que se desarrolló la observación. Finalmente, el grupo de estudiantes en “familias de acogida”, hace referencia fundamentalmente al estudiantado proveniente de sectores rurales que, durante el curso escolar, viven en casas de acogida acreditadas por el Estado y que reciben un monto por cada estudiante atendido. El programa está enfocado en estudiantes de quinto grado (10 años aproximadamente) hasta la educación superior (23 años aproximadamente). Cada familia debe postular al “Programa Residencia Familiar Estudiantil” que coordina la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) dependiente del Ministerio de Educación.⁶³

⁶³ El programa “es un beneficio que entrega alojamiento a estudiantes que deben trasladarse desde su lugar de residencia para que continúen sus estudios básicos, medios o superiores, en hogares de familias tutoras o en hogares administrados por Junaeb”. <https://www.junaeb.cl/residencias/>

Tabla 4. caracterización de grupo familiar EF 2015-2017

Tipo de grupo familiar	Infantil %	Primaria%	Secundaria%
Biparental	44,08	45,86	39,8
Monoparental	10,53	13,79	23,47
Extenso biparental	5,92	3,76	4,08
Extenso monoparental	15,13	12,03	8,16
Compuesto biparental	5,92	4,51	4,08
Compuesto monoparental	15,13	14,24	12,24
Hogar sin núcleo	3,29	3,76	1,02
Familia de acogida	---	---	7,14

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de JUNAEB⁶⁴, registro escolar y fichas de matrícula.

Otro aspecto relevante para la descripción del contexto familiar es el nivel educativo de los padres y madres. Con base a los datos obtenidos de diversas fuentes, se puede observar que la escolarización formal de las madres supera ampliamente a la de los padres, en los niveles de primaria, secundaria y superior. En el caso de los padres, el grupo identificado como situación o información “desconocida” (27,5%), se refiere a que, en las fichas de matrícula escolar, las familias “monoparentales” son fundamentalmente encabezadas por las madres, de ahí que la información de algunos padres no se encuentre disponible, ya que no fue informada por quien realizó la matrícula, generalmente la madre u otro familiar. En esa misma línea, cabe mencionar que según los datos de la encuesta de “vulnerabilidad” 2015 y 2016 de la JUNAEB, en que se considera una muestra del centro (prekínder, kínder, primero básico y medio)⁶⁵, cerca del 15% de los/as estudiantes informa no haber recibido apoyo económico o emocional de parte de sus progenitores, mientras que el 26% señala que, sus padres han estado presentes en la crianza, apoyando económicamente de forma irregular. En resumen, y pese a la escasez de información relativa a los

⁶⁴ La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Junaeb, es un organismo de la Administración del Estado creado en 1964 por la Ley N° 15.720, responsable de administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños, niñas y jóvenes chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el Sistema Educativo. <https://www.junaeb.cl/quienes-somos>

⁶⁵ P4, P5, primero de primaria y tercero de ESO respectivamente.

padres, en más del 20% de los estudiantes, se puede sostener que la condición de escolaridad de los padres de la “EF” es bastante “alta”, considerando el grupo socioeconómico de las familias. Dicha situación se debe, considerando el promedio de edad de los padres, al aumento en la cobertura e inversión pública en educación, realizados por los gobiernos postdictatoriales en las últimas dos décadas y media, aunque con deficiencias en términos de resultados (Arriagada y López, 2015).

Tabla 5. Escolaridad de los padres

	Padre %	Madre %
Sin escolaridad	0.5	1.2
Enseñanza primaria	34.2	46.2
Enseñanza secundaria	36	42.5
Educación superior	1.8	2.8
No informada	27.5	7.3

Fuente: Elaboración propia con base en datos institucionales.

Igualmente, relevante respecto de las familias de los estudiantes de la “EF” es la situación de empleabilidad de los padres, antecedente que se vincula con el apartado anterior. En relación con la diferencia de género es importante mencionar que, la mayor presencia de la madre en la crianza de los niños/as hace que su participación en el mundo laboral, aunque importante, sea menor a la de los hombres, ello es claro en el número de desempleados, ya que mientras el 4,3% de los hombres que viven con sus hijos se encuentra cesante, el 15,1% de las mujeres se encuentra desempleada. Adicionalmente, el 28,8% de ellas se define como “dueña de casa”. Un 46,8% de hombres y 31,5% de mujeres se desempeña en empleos dependientes, y podrían ser caracterizados como “obreros”, especialmente en la industria acuícola, la construcción y el comercio (especialmente mujeres con secundaria completa). Por otra parte, un 5,5% de las mujeres se ocupa en el servicio doméstico, básicamente aquellas con una menor calificación escolar. La presencia de “trabajadores

independientes”, en áreas preferentemente de construcción o prestación de servicios a la industria, alcanza un 27,7% entre los padres y un 17,8% de las madres. Finalmente, aunque vinculado a lo anterior, hay un grupo de personas que podrían calificarse como “empleadores” o pequeños empresarios, por tener a otras personas bajo su mando, desigualmente distribuidos por género. El 1,3% de ellas regenta empresas familiares (almacenes en el barrio principalmente), mientras que el 17,2% de hombres lo hace como propietario de transporte (microbuses, furgones de transporte y taxis) o subcontratista (construcción o prestación de servicios). El grupo restante, desarrolla “actividades no remuneradas” (2%) y son “pensionados” (2%), por discapacidad o vejez (en el caso de los abuelos que cumplen el rol de tutores). Aunque también hay abuelas a cargo de niños, ellas no declaran ser “pensionadas”, pese a serlo, o tener “actividades no remuneradas” (pese a desarrollarlas), ya que se autodefinen como “dueñas de casa”.

Pese a la importante diferencia de género y de escolaridad, las que determinan el acceso a los empleos, la distribución del rol de “proveedor/a” familiar es bastante equitativo, en especial entre los padres del rango de edad 25-40 años, con mayor nivel de escolarización, generalmente con la secundaria finalizada. El grupo de mayor edad se caracteriza esencialmente por el binomio “proveedor” / “dueña de casa”, propio de la sociedad más tradicional, aunque no supera el 50% de las familias, situación vinculada con la mencionada mayor cobertura y acceso a la educación secundaria, y en pocos casos a la formación profesional, 1,8% de los padres y 2,8% de las madres (principalmente técnicos de nivel medio). En este último punto, la existencia de un centro de formación técnica de nivel medio en el barrio, vecino a la “EF” ha ayudado a incrementar el número de profesionales técnicos, entre los padres y madres más jóvenes (en promedio el 2%).

En resumen, las condiciones familiares, laborales y de habitabilidad de los hogares en el caso de los/as estudiantes de la “EF” no son homogéneas, y en términos generales son relativamente adecuadas para la mayor parte del estudiantado, pese a la condición de pobreza multidimensional

presente en este grupo de la población escolar, las que alcanzan un 90% en el “Índice de Vulnerabilidad Escolar” (IVE).⁶⁶

Con base en lo antes mencionado y dadas las diferencias internas entre las familias de un mismo grupo social, se identificó un grupo de estudiantes particularmente expuesto a una “acumulación de desigualdades”, las que pueden derivar en situaciones de exclusión social/escolar. debido a ello la presente investigación se centró en este grupo de niñas, niños y jóvenes.

3.4. Los profesionales del centro.

Igual que los estudiantes, los funcionarios del centro provienen de diversas experiencias profesionales, por lo que hay un grupo de amplia experiencia en contextos educativos similares de la ciudad. En contraparte, un grupo del profesorado, y de los profesionales de apoyo (psicólogos, trabajadoras sociales, educadoras diferenciales y psicopedagogas), han tenido en la “EF” su primera experiencia laboral. El rango de edad es variado, situándose entre los 23 y los 60 años o más (dos profesoras que jubilan en 2018)⁶⁷. Sumado a lo anterior, existen importantes diferencias formativas, especialmente en el cuerpo docente, las que sumadas a sus experiencias preprofesionales pueden ayudar a explicar, en parte, prácticas disimiles, frente a situaciones similares en el contexto intra escolar. En consecuencia, la descripción de quienes se desempeñan laboralmente en la “EF”, ha exigido ser muy cuidadoso, a fin de no caer en generalizaciones u omisiones, que puedan afectar el análisis de los datos obtenidos en la investigación.

⁶⁶ https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28517/2/BCN_IVE_Cerro_Navia.pdf#:~:text=El%20%C3%ADndice%20de%20Vulnerabilidad%20Escolar%20%28IVE%29%20es%20un,trav%C3%A9s%20de%20una%20evaluaci%C3%B3n%20socioecon%C3%B3mica%20de%20sus%20estudiantes.

⁶⁷ La edad de jubilación en Chile es de 60 años para las mujeres y 65 para los hombres.

3.5. Diversidad profesional en un sistema educativo de mercado.

Durante el periodo de observación participante el equipo directivo estaba constituido por cuatro personas, de los cuales 3 eran hombres, el director y dos inspectores generales (IG), y una mujer, encargada de la “Unidad Técnico-Pedagógica” (UTP). El departamento de apoyo psicosocial estaba constituido por seis profesionales, dos mujeres (trabajadoras sociales) y cuatro hombres (un trabajador social, dos psicólogos y un docente/coordinador). El profesorado, sin incluir a los directivos y encargado de orientación (también profesores) era de 53 personas para la cobertura de todos los niveles entre educación infantil y secundaria. Realizando una división simple por grupos de edad se pueden señalar que un 58,6% de los docentes tiene entre de 23 y 40 años (70,6% mujeres), mientras que los educadores de 41 a 60 o más representan el 41,4%, con una proporción similar de profesoras (70,8%).

En resumen, la mayor parte del profesorado está constituido por profesionales formados entre la década de 1990 y 2014, es decir, en un periodo post-dictatorial y de sucesivas reformas educativas. Dicha etapa de la historia reciente, en la educación chilena, se ha caracterizado por las transformaciones en los currículos de formación docente y la proliferación de universidades privadas de bajos estándares, y escasas exigencias de ingreso para los grados del área pedagógica (Castro, 2015). Todo lo anterior, en el contexto de neoliberalización educativa que, desde 1981 ha influido poderosamente en la transformación de los ámbitos de educación escolar y superior. Aunque, este último fenómeno se me hizo muy evidente cuando observé las titulaciones del profesorado, hay otro hecho del que no me percaté inmediatamente. Dicha mercantilización, no solo estaba presente en las formaciones de profesores más “jóvenes”, ya que había un grupo mayor de 40 años, formado “tardíamente”, de manera paralela a sus trabajos, los fines de semana, por medio de planes especiales de formación docente, no solo de instituciones privadas, sino que también de universidades públicas, acreditadas por el Ministerio de Educación. Esta realidad ha sido estudiada, y se ha mostrado que, las motivaciones economicistas y de movilidad social (un mejor empleo), y las dificultades para responder adecuadamente al proceso formativo de una carrera profesional (trabajo, familia y estudios pueden impedir una formación adecuada en algunas

personas) se muestran como situaciones presentes en el caso de este grupo de estudiantes de los programas “especiales” (Urrutia, 2013). Del total de profesores, un 43,4% (23) tienen formación en una institución pública con clases regulares en periodos de entre 8 y 10 semestres lectivos. El colectivo de profesionales formados en planes “especiales” de fines de semana, “formación” para clases de religión (a cargo de la diócesis de la ciudad), o profesionales de áreas diferentes a la pedagogía (ingeniería) alcanza un 32,1% (17 personas) entre ellos, dos de los cuatro directivos de la “EF”, nombrados en sus cargos con ninguno y cinco años de experiencia docente en aula, a contrapelo de la evidencia internacional que señala que, un adecuado liderazgo se vincula con una importante experiencia profesional y una adecuada formación profesional (TALIS, 2013). El 24,5% restante es un grupo de profesores jóvenes, entre los 23 y 30 años aproximadamente, formados en instituciones de educación superior privadas: psicopedagogas (instituto profesional) y profesores/as (universidades). Con respecto a la formación continua, tan solo dos profesionales cuentan con postgrado, aunque el 84% ha realizado formaciones (subvencionadas por el MINEDUC) en las áreas específicas de su desempeño.

Dicho lo anterior, cabe mencionar que la heterogeneidad en términos formativos no es considerada un factor explicativo en sí mismo, en esta tesis. Aunque sí es un elemento que, sumado a dimensiones como la edad, origen social y étnico, así como la experiencia profesional pueden ayudar a desvelar determinadas prácticas profesionales operadas en la “EF” y que serán analizadas específicamente más adelante.

3.6. Relaciones laborales y distribución de roles.

Aunque no es éste el lugar para elaborar un análisis acerca de la desigual distribución de género en las diferentes labores al interior de la “EF”, sí es necesario recalcar que, a pesar de su mayor peso cuantitativo, las mujeres no se sitúan en instancias de “poder”, ocupadas por hombres. El director, encargado de la gestión del centro, la toma de decisiones “inapelables” (como una expulsión o despido), y de ser la voz oficial e interlocutor de la autoridad política y educativa. Los “Inspectores Generales”, encargados de la gestión de la disciplina escolar, y la gestión del personal no docente,

es decir, encargados de construir el andamiaje administrativo/documental sobre el que se tomarán las “grandes decisiones” (expulsiones, despidos, castigos, denuncias). Directamente, las dos instancias de mayor decisión en el centro están comandadas por hombre mayores de cuarenta años.

Por otra parte, las tareas de orden técnico-pedagógico y administrativas recaen en mujeres (jefa de Unidad Técnico Pedagógica o secretaria de estudios, secretarías de dirección y administrativa), encargadas de, planificar la docencia y estrategias pedagógicas, en el caso de la primera; y gestionar, ordenar, documentar y anticipar las necesidades educativas propias del funcionamiento de un centro de más de 800 estudiantes, y en el caso de las secretarías, tener toda la documentación en orden y a disposición de la dirección o supervisiones externas.

Volviendo al profesorado, la distribución por ciclos evidencia una dinámica similar, ya que, de los 14 hombres, solo 3 se desempeñan en los grupos de infantil (P4-P5) y primaria (1°-6° básico). Los jóvenes profesores, de artes, educación física y de “apoyo docente” (profesional que realiza las clases cuando hay inasistencias de docentes) son los únicos que se vinculan con niños de menos de 12 años, en un ámbito formativo, ya que el resto del personal masculino, relacionado con este grupo de estudiantes, lo hace desde enfoques más punitivos, correctivos o terapéuticos (inspector general, psicólogo, fonoaudiólogo, orientador), aunque igualmente “formativos”, la percepción del estudiantado y sus familias no es la misma que hacia los “profes”. De tal forma que, todos los niveles antes mencionados (17 cursos) pasan la mayor parte del tiempo escolar con profesoras (tutoras), más del 80% de las 38 horas semanales de clases. Mientras que, de los profesores restantes (11), cuatro tienen responsabilidades administrativas, por lo que no ejercen docencia, y los otros siete se desempeñan en primaria superior (7°-8° grado) y secundaria, en asignaturas como matemáticas (2), historia y ciencias sociales (1), deportes (2), psicología/filosofía (1 en 3° medio), religión (1), y el profesor de artes antes mencionado, que ejerce docencia en diversos cursos. En la misma línea, el Programa de Integración Escolar (PIE) está constituido exclusivamente por mujeres (educadoras diferenciales), un psicólogo, un fonoaudiólogo y un kinesiólogo (contratado por dos días semanales), cuya función es evaluar por medio de diversas pruebas a los/as estudiantes con NEE, realizando seguimiento a este grupo de niños y jóvenes, y en el caso del kinesiólogo quien

realiza terapia a estudiantes con discapacidad motora. Adicionalmente en el primer ciclo de primaria, hay un equipo ocho mujeres que se desempeñan como “asistentes de aula”, función técnica que apoya el trabajo docente.

El personal “asistente de la educación” (13 personas) a cargo de “IG”, es decir, “inspectores de pasillo” (8 encargados de vigilar la disciplina, portería y orden del centro) y funcionarios de limpieza (5), también son mayoritariamente mujeres (7), de las cuales cuatro realizan labores de aseo del centro. El personal de la cocina escolar está compuesto por siete mujeres, que no dependen administrativamente de la “EF”, sino que de JUNAEB, que coordina el programa de alimentación escolar (PAE), aunque lógicamente reciben instrucciones de un “IG”.

En síntesis, la distribución de funciones sigue un patrón bastante claro, los hombres desarrollan funciones vinculadas con la gestión, coordinación, docencia “especializada”, disciplina, aseo y ornato de áreas “privadas” del centro (bodegas, talleres, gimnasio), mientras que las mujeres, más importantes cuantitativamente, desarrollan actividades vinculadas con el ámbito social (trabajadoras sociales), técnico (UTP), docencia “general” (infantil y primaria), docencia “especializada” en áreas como lenguaje, biología, religión, inglés y talleres de danza o artes visuales, así como también en lo relativo a NEE (educadoras diferenciales y psicopedagogas), de igual manera el personal de aseo del área pública (visible a visitantes) del centro, portería y cocina son mujeres, varias con hijas e hijos estudiando en la “Escuela de la Frontera”.

3.7. La situación contractual del personal

Uno de los elementos permanentemente omitidos en los estudios, sean o no etnográficos, que realizan investigaciones situadas en centros escolares específicos, es la situación contractual y laboral del personal, y específicamente del profesorado. La investigación social en educación requiere que la contextualización sea lo más completa posible, de modo que permita durante el análisis de los datos, desarrollar una reflexión más fluida y compleja, evitando detenerse excesivamente en los detalles ya expuestos en esta sección. Debido a ello, la situación económica

y contractual del personal que se desempeña en un centro escolar es fundamental, ya que nos habla de las condiciones materiales en que deben realizar su labor, y en ciertos casos ayudarnos a entender las expectativas materiales, económicas y profesionales, y las prácticas asociadas a las mismas, que poseen los docentes.

A pesar de que existe una permanente tendencia a referirse a la educación como un proceso que ocurre en un tiempo/espacio neutro, en que parecieran no interferir las mundanas necesidades de los demás seres humanos. Los profesores, y todos los que trabajan en un centro escolar, lo hacen por una remuneración. Igual que cualquiera que realiza un trabajo para el que se preparó, e invirtió tiempo y dinero, las y los profesionales de la educación necesitan comer, educar a sus hijos, disfrutar del tiempo de ocio del que tanto gozan otros trabajadores, que exigen “vocación” y un mayor “capital humano” para aquellos encargados de educar a niños y jóvenes.

Dicho lo anterior hay que señalar que, la realidad no solo de Chile es que en el actual sistema de mercado que inunda el quehacer educativo, la profesión docente es escasamente atractiva debido a la relación de ingresos económicos y la valoración social que existe en la actualidad, convirtiéndose éste en un factor crítico “para lograr atraer a los más talentosos a la carrera de pedagogía” (Cabezas y Claro, 2011, pp. 4). En términos concretos, y como vimos antes, en la “EF” un importante grupo de personas ha tomado este oficio como un camino para “mejorar” sus condiciones laborales anteriores, estudiando los fines de semana o en otros programas “especiales” de formación de manera paralela a otros trabajos. Igualmente, hay un grupo que, movido por intereses personales, podría decirse por “vocación, proviene de un nivel socioeconómico bajo y medio bajo, de la educación secundaria pública HC o técnica. De hecho, el ingreso a las carreras de educación en instituciones privadas (24,5%) no tiene requisitos de acceso de alta exigencia, basta con el puntaje mínimo en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y tener finalizada la educación secundaria obligatoria. Ahora bien, aunque este no es el caso de todos los profesionales de la “EF”, hay una parte que se formó en instituciones públicas prestigiosas, dónde debieron acceder por mérito académico y oposiciones, como continuación de una educación secundaria de “élite” pública o privada (menos del 20%).

En relación con los funcionarios no docentes de la “EF”, excepto los dos psicólogos, el fonoaudiólogo, kinesiólogo y trabajadores sociales, el resto del personal posee educación secundaria, en la mayoría de los casos sin otras capacitaciones. De los 20 funcionarios “asistentes de la educación” (AE) (inspectores, personal de aseo y cocineras) el 45% finalizó sus estudios secundarios en educación de adultos y una persona no los había finalizado en abril de 2017. Ese mismo año tres mujeres, las dos secretarias y una funcionaria de aseo han iniciado estudios superiores vespertinos en un instituto/universidad privada para realizar formaciones técnicas de nivel superior en dos casos (técnico en prevención de riesgos y técnico en administración), y en el tercero para estudiar trabajo social.

Respecto del lugar de residencia del personal escolar, incluidos profesores, una parte importante vive en el mismo “BF”, el 26,4% del profesorado y el 95% de los “AE”. En el caso de estos últimos, residen en el mismo sector que el alumnado, mientras que de los docentes solo 5 viven cerca de los/as estudiantes, ya que el grupo restante si bien está en el mismo barrio se avecinda en sectores de clase media baja, donde se han desarrollado proyectos habitacionales privados, con acceso a mejores servicios y con mayor seguridad. En relación con los profesores restantes (39), viven en la ciudad de Puerto Montt, aunque una parte importante de ellos en sus barrios de origen familiar (15), sectores barriales de la periferia como el antes mencionado “Barrio de la Pampa” o la “Villa del Sol” (cercana al antes mencionado “Campamento las Camelias”). Los/as demás profesionales habitan en barrios residenciales de clase media.

Respecto de los ingresos, a la diferencia formativa, se agrega la antigüedad laboral, por lo que, así como hay profesionales que reciben ingresos bajos, de igual modo hay asistentes de la educación que reciben salarios más altos que el promedio, asociado a los años de servicio. La contratación del personal es en la mayoría de los casos a tiempo completo, debido a una decisión de la dirección del establecimiento para “mantener al personal la mayor parte del tiempo en la “EF” (nota de campo 23/08/2016). Pese a ello hay un grupo de profesores que está contratado por jornadas más breves, 3 docentes tienen menos de media jornada (sobre una base de 44 horas) y 24 tienen más de 34 horas. En resumen, la mayor parte de los profesionales y asistentes de la educación de la “EF”

pasan gran parte de la jornada en el centro, situación que en términos generales favorece la vinculación con el estudiantado y sus familias. En todos los casos los ingresos brutos superan el mínimo establecido por ley (\$250.000, unos U\$416) aunque hay una brecha importante entre directivos (U\$1800 promedio), profesores antiguos con más de 10 años (U\$1500), profesores jóvenes (U\$1000) profesionales de apoyo (U\$1500) y asistentes de la educación (U\$650). Ahora bien, estos promedios salariales son solamente referenciales, ya que de igual manera hay variaciones por subvenciones adicionales como la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) o la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI), que aumenta el salario de los docentes en un porcentaje que va entre el 5 al 25%, dicha asignación está sujeta a una evaluación de desempeño profesional (evaluación docente). En relación con el personal no docente, no hay subvenciones adicionales más que el “bono” de transporte que ascendía a unos \$21.000, unos U\$35, y que igual se entregaba a docentes y directivos que viajaban desde Puerto Montt durante 2016. En 2017 la autoridad educativa retiró el beneficio a todos los funcionarios, dado que pese a encontrarse el “BF” a más de 10Km del centro de la ciudad, se considera espacio urbano y ese beneficio solo se pagaría en caso de desplazamientos a escuelas rurales.

Finalmente, y en relación con quienes trabajan en la “EF”, se puede señalar que un 25% posee contrato fijo, mientras que el grupo restante tiene modalidades de contrato anual. En el caso de los profesores que se desempeñan en aula, la normativa reguladora es el “estatuto docente”, mientras que los demás funcionarios, y aquellos docentes que cumplen funciones de apoyo o dictan talleres, son contratados por medio del “código del trabajo” que regula a la generalidad de los trabajadores chilenos. En consecuencia, la precariedad laboral es una constante en la mayoría de los funcionarios, los que han debido trasladarse de centro más de una vez, debido a que están sujetos a la evaluación anual de la dirección, la que puede ser justificada o simplemente aplicada una vez que vence el contrato al finalizar el curso escolar. En este caso no hay obligación para el director de informar con antelación de los despidos, por lo que cada año en diciembre se inicia el triste periplo de profesores y funcionarios no docentes en busca de empleo. En términos generales, las condiciones de empleabilidad en la “EF”, han sido bastante estables desde su inicio en 2015, aunque la dinámica de las instituciones, la fragilidad, y desamparo en que deben trabajar muchas personas es tierra fértil para acciones punitivas de parte de los directores y equipos directivos cada

año, dicha situación se relaciona con el desajuste entre la matrícula escolar y el aumento de profesionales de la educación, lo que genera que un porcentaje se encuentre en situación de vulnerabilidad laboral como se ha evidenciado en algunos estudios (Sánchez et al, 2013).

En este capítulo he buscado mostrar desde un punto de vista móvil, dinámico, las condiciones de base sobre las que se desarrolla el proceso educativo en el contexto específico de un centro escolar público del sur de Chile. Las condiciones del *complejo barrial/escolar* son válidas para este caso específico, y para la investigación desarrollada en él. Como mucha de la investigación etnográfica, mi intención no es generalizar, ni proponer esquemas analíticos útiles para otros trabajos de similares características. Pese a ello, mi intención de describir fielmente lo visto, sentido y escuchado, enriqueciéndolo con la enorme cantidad de información que puede producir una institución educativa cada día, y con las largas conversaciones llevadas a cabo, tanto dentro como fuera del centro, con padres, estudiantes, vecinos del barrio y funcionarios de la “EF” responde al desafío epistemológico de llegar donde pocos lo hacen, de ver lo que pocos pueden ver, oír, oler, sentir, mostrando aquello que los datos estadísticos por si solos no pueden. Si logro eso, es precisamente lo que busco, hacer que quien lea estas líneas, recorra las calles y descubra lo que el investigador, que sienta la excitación de un nuevo descubrimiento, o la estimulación que produce el encuentro con la propia ignorancia.

He realizado un viaje temporal y geográfico para situar la cotidianeidad de la educación en un contexto como el “BF”, a fin de poder explicar, cómo muchas familias deben moverse, tras la promesa de mejor vida, a un espacio relegado, planificado y pensado por “otros” para ellos, en que cada día es una lucha por tener las condiciones adecuadas para crecer y educar a sus hijos e hijas. Las casi sesenta mil personas de este barrio deberán seguir cada día buscando alternativas desde sus propias diferencias como vecinos, desde su heterogeneidad ideológica, étnica y de género, o sea desde sus propias exclusiones e inclusiones cotidianas.

3.8. El proyecto educativo institucional de la “Escuela de la Frontera”

Como se mencionó anteriormente la “Escuela de la Frontera” se inauguró en el marco de la Ley de inclusión escolar de 2015, ofreciendo cobertura a cerca de novecientos estudiantes de cuatro a dieciocho años en los niveles de Prekínder (P4 en España) y cuarto medio (grado 12 o Bachillerato en España). El proyecto educativo del centro fue creado el mismo año 2015 a partir del mes de marzo y se ha actualizado anualmente hasta la fecha en reuniones y diálogos con estudiantes, docentes, staff y familias. Entre los principales aspectos del proyecto se puede mencionar que se declara como una “escuela inclusiva”, laica y de carácter público y gratuito, que acoge a todas y todos los estudiantes que se matriculen en ella. Ofrece programas de Orientación, Programa de convivencia escolar, Programa de cuidado del medio ambiente, Programa de educación sexual, Programa de prevención de drogas y alcohol y Programa de promoción de la vida sana.

En relación con la gestión institucional el centro “orienta su quehacer al desarrollo de prácticas inclusivas, centradas en la gestión de la diversidad y la inclusión escolares”⁶⁸, reafirmando su “compromiso con la implementación de prácticas de gestión y pedagógicas eficaces”.

Su misión institucional es “ofrecer al estudiantado experiencias estimulantes en el ámbito educativo, enfocadas en el desarrollo de competencias y habilidades que respondan a los retos de la sociedad contemporánea pluralista y multicultural. Nuestro proyecto educativo se centra en la formación de personas preocupadas del bien común por medio de la ética, participación ciudadana, cuidado del medio ambiente y la educación con relevancia cultural.” (Proyecto Educativo Institucional, 2020, pág.16)

Los valores declarados en el principal documento normativo de la institución son:

- a) Inclusión Educativa: hace propios los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); Declaración de Salamanca (UNESCO,1994); INDEX

⁶⁸ <https://admission.mineduc.cl/vitrina-vue/establecimiento/20376>

for Inclusion (Ainscow y Booth,2000), y Ley de Inclusión Escolar 20.845 (MINEDUC, 2015). A partir de ellos, se reconoce en la diversidad una oportunidad. En consecuencia, no establece criterios de ingreso para estudiantes. Es un centro escolar abierto a todas las creencias, etnias, géneros, nacionalidades, condiciones motoras, psicológicas, y de origen económico o social.

- b) Empatía: se define como un establecimiento escolar público, laico y pluralista, abocado a la gestión asertiva de la diversidad propia de las sociedades contemporáneas. Debido a ello, se considera como elemento central de todas las prácticas escolares, el fomento y desarrollo de la empatía para el ejercicio de una ciudadanía global, pluralista y multicultural.
- c) Seguridad y acogida: Ofrece a las familias y sus hijos e hijas una cobertura adecuada en los planos curricular (técnico pedagógico), socioeducativo (orientación), de la convivencia escolar, y psicosocial. Con base en lo anterior ofrece, el cumplimiento adecuado y situado del currículo escolar, en el horario establecido en el reglamento interno. También asegura la entrega responsable y a tiempo, de la alimentación y ayudas escolares provistas por el Estado y el sostenedor, el desarrollo de un programa de pro-retención, y, el fomento y difusión de actividades extracurriculares. Todo lo antes dicho, se vincula con la identidad institucional, la que propende a posicionarse como un actor comunitario relevante.
- d) Procedimientos eficaces en la gestión escolar: Desarrolla acciones programadas, ejecutadas, evaluadas y retroalimentadas que favorezcan la adecuada gestión y distribución de los recursos materiales y humanos con que cuenta la unidad, cumpliendo con las normativas vigentes.
- e) Procedimientos eficaces en la gestión de la docencia: Liderados por la Unidad Técnico-Pedagógica, se abocan al desarrollo de acciones educativas programadas, ejecutadas, evaluadas y retroalimentadas que permitan el adecuado cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento vinculadas al currículo nacional, como parte de una formación integral en los planos cognitivo y emocional. Además, por medio del adecuado cumplimiento de lo anterior, busca producir evidencias que favorezcan la toma de decisiones asertivas y a tiempo por parte del equipo de gestión y liderazgo.

- f) Educación culturalmente relevante: Fomenta el conocimiento, valoración y sentido de pertenencia cultural a partir de la articulación del conocimiento tradicional con los aprendizajes requeridos por el MINEDUC.
- g) Autonomía y creatividad: Fomenta la autonomía ante los retos emergentes en la sociedad contemporánea, incentivando la innovación y creatividad, vinculados al desarrollo de las habilidades del siglo XXI.
- h) Ciudadanía y participación responsable: En el periodo que abarca este instrumento normativo se espera desarrollar un programa de formación ciudadana integral que favorezca el intercambio de ideas y la participación de la comunidad escolar.

4. Apuntes metodológicos

Siguiendo la propuesta de Ogbu, esta etnografía multinivel, explora el sitio de escolarización como parte de un marco espacial y temporal más amplio, en el que la escuela es parte de una dinámica histórica, social y cultural a la vez (Ogbu, 1981). Dicho esto, y buscando combinar el punto de vista de los observadores internos “con el de un observador externo para describir el marco social” (Wilcox, 2006:101), desarrollé trabajo de campo intensivo, realizando observaciones en diferentes contextos (aula, patio de recreo, pasillos, actividades extracurriculares, espacio público, claustro de profesores, reuniones de padres⁶⁹ y reuniones del equipo directivo) y momentos (durante las clases, en horario de colación, recreo, y fuera del tiempo lectivo), debido a que la observación etnográfica no ocurre una sola vez (Walford, 2018:19). De igual modo, y dado que la elaboración del proyecto de investigación se inició en septiembre de 2015, la recolección de datos complementarios se ha extendido por más de dos años, en que se han realizado visitas de seguimiento, observaciones fuera del contexto escolar, y entrevistas etnográficas antes del ingreso formal al campo, manteniendo contacto con la mayoría de los/as informantes por medios virtuales (e-mail y WhatsApp) durante el periodo de codificación de datos y elaboración del compendio de artículos que compone esta tesis doctoral, así como también el monitoreo de las bases de datos institucionales, a fin de obtener información complementaria a los datos etnográficos.

Los primeros indicios de este trabajo fueron presentados tanto en Chile como en España, en el IV Congreso de Investigadores Noveles en Educación (Chile-2016) en el X Seminario Internacional de Investigación Educativa (INVEDUC Chile-2017), el Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEYE Barcelona-2017), y en marzo de 2018 en el tercer seminario interno del Grupo de Investigación EMIGRA de la UAB. En las diversas instancias he recibido importantes

⁶⁹ En el centro se realizan reuniones mensuales entre los tutores y padres con el fin de informar a los segundos del desempeño escolar del estudiantado, calendarios de evaluaciones, decisiones y medidas institucionales. Además, se realiza mensualmente una reunión de la asamblea de padres, y del consejo escolar, constituido por representantes del alumnado, profesorado, asistentes de la educación, directivos, padres y representantes del departamento de administración de educación municipal (DAEM).

observaciones y aportes acerca del trabajo de campo y desarrollos teórico-metodológicos, los que han servido para complementar la propuesta original.

4.1.Preguntas de investigación y Objetivos

La tesis doctoral se articula a partir de dos preguntas de investigación, sus objetivos generales y específicos para cada una de ellas.

Pregunta 1. ¿De qué manera se vinculan las desigualdades sociales y educativas con las prácticas de inclusión/exclusión escolar?

Objetivo general 1: Explorar cómo las desigualdades sociales y educativas se vinculan con prácticas escolares de exclusión produciendo desafección y abandono escolar prematuro.

Objetivos específicos.

- 1.1. Identificar a los colectivos más vulnerables ante el riesgo de exclusión escolar.
- 1.2.Describir y analizar las trayectorias educativas de los colectivos de estudiantes más vulnerables a las prácticas de exclusión escolar.
- 1.3.Analizar las estrategias de negociación implementadas por los centros escolares y las familias de cara a prácticas de inclusión/exclusión educativa.

Pregunta 2. ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión se observan en contextos educativos desfavorecidos en el marco de la implementación de la ley de inclusión escolar chilena?

Objetivo general 2: Evaluar el impacto de la ley de inclusión escolar chilena en un colegio público situado en un barrio desfavorecido del sur de Chile.

Objetivos específicos

- 2.1 Reconocer las prácticas excluyentes e inclusivas, considerando las dimensiones de etnia, clase y discapacidad, en una escuela de un barrio desfavorecido del sur de Chile.
- 2.2 Conocer el impacto de los procesos de exclusión educativa en los estudiantes y sus familias.
- 2.3 Analizar la construcción de un discurso simbólico prescrito por la institución, a partir de la documentación institucional, y su impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes.

4.2. Unidades de observación.

La investigación se informa de la observación de 40 estudiantes de entre 13 y 18 años, hombres (20) y mujeres (20), que al inicio del trabajo de campo (septiembre de 2015) presentaban bajas calificaciones, numerosas observaciones “negativas” en el registro escolar, suspensiones temporales e historiales de repitencia y abandono. Acompañé a cada uno al aula dos veces por mes, a clases de diferentes asignaturas, 45 minutos en cada ocasión durante 16 meses lectivos (septiembre- diciembre de 2015, marzo-diciembre de 2016, marzo-abril de 2017) con un total de 32 sesiones por cada estudiante. De igual forma, los acompañé en recreos, y actividades extraescolares (talleres de muralismo, batucada y danza de carnaval), así como también en espacios barriales (torneos de fútbol) y en el espacio público.

A continuación, se presenta la tabla 5 que resume la principal información de quienes informan este estudio. Dicha información es ampliada en la tabla 7.

Tabla 5. Unidades de observación: niños, niñas y jóvenes escolarizados entre 2015-2017 en la “Escuela de la Frontera”, residentes en el “Barrio de la Frontera”.

Dimensiones	Hombres (13 a 18 años)	Mujeres (13 a 18 años)
	20 niños y jóvenes, y su entorno familiar	20 niñas y jóvenes y su entorno familiar
Indígenas	9	10
Proyecto de Integración escolar	12	12
Familias monoparentales	15	7
Repitencias	18	16
Traslados de centro escolar	20	20
Desescolarizados por un año o más	16	13

Fuente: elaboración propia.

También, se establecieron vínculos con los adultos responsables de los chicos y chicas, la mayoría de ellos/as fueron entrevistados (30 en total, 21 mujeres y 9 hombres), informando acerca de la historia y contexto familiar, la relación familia-escuela, y de las experiencias anteriores de escolarización de los chicos/as. Además, se desarrollaron 2 grupos focales con aquellos padres y tutores en agosto de 2016 y en marzo de 2017.

Por otra parte, se realizaron dos grupos focalizados (2016 y 2017) y entrevistas con diez profesores (6 mujeres y 4 hombres) que ejercían docencia en los grupos de los informantes principales, de los cuales, cinco eran tutores. Los grupos focales antes mencionados con docentes se realizaron con base en las temáticas de consumo problemático de alcohol y drogas, y convivencia escolar e inclusión educativa, focos emanados de la observación etnográfica. También se desarrollaron grupos focales con parte del staff donde participaron profesionales de apoyo y/o asistentes de la educación como se les conoce en Chile (1 psicólogo, 1 trabajadora social, 4 inspectores, 2 auxiliares de aseo).

Finalmente se realizaron entrevistas con el director e inspector general (encargado de la gestión administrativa y disciplina escolar) del centro. Todos los participantes de la investigación firmaron el respectivo consentimiento informado, y los menores de edad han recibido autorización firmada por los adultos responsables de ellos.

4.3. Los datos.

Esta investigación utiliza datos cualitativos y cuantitativos, aunque se priorizan aquellos emanados de la observación etnográfica, estos son complementados con cuadros y estadísticas de elaboración propia, confeccionadas a partir de fuentes institucionales y bases de datos gubernamentales, que se explican detalladamente más adelante.

La información etnográfica emana de tres fuentes principales, a) observación participante en el contexto escolar y barrial, de la que se han transcrito 102 hojas de notas del cuaderno de campo; b) ochenta y cinco entrevistas grabadas digitalmente con diversos agentes, en contextos diversos (escuela, oficinas institucionales, viviendas particulares de las familias de los/as informantes principales), y de duración variada (entre 25 y 50 minutos), todas han sido transcritas, y, c) seis grupos focales, dos con docentes, dos con staff, y dos con familiares y tutores, todos fueron grabados digitalmente y transcritos. A anteriores se suman los “diagnósticos socioeducativos” realizados por un grupo de docentes tutores a petición mía, la información institucional emanada del proyecto educativo institucional y el reglamento interno. A continuación, se presenta la tabla 6 en que se resumen las fuentes de datos usadas en la tesis.

Tabla 6. Datos

Participante	Entrevistas	Horas cronológicas de observación	Grupos focales	Información institucional	documentos/ páginas
Docentes	10	75*	2	Bitácora docente	5/100
				Diagnóstico socioeducativo	10/50
Directivos	2	-	-	Ficha disciplinaria	40/58
Padres/madres	30	-	2	-	-
Estudiantes	40	960**	-	Registro escolar	9/20
Staff	8	-	2	-	-
Cuaderno de campo	-	-	-	-	102 pág.

Fuente: elaboración propia.

* Observamos a diez profesores en aula durante 10 clases cada uno. Cada clase tiene 45 min.

** Observamos a las y los estudiantes en el aula, recreos, actividades extracurriculares y en el barrio durante 32 horas cronológicas a cada uno.

Como se mencionó antes, he podido acceder a información institucional, de los estudiantes y sus familias, por medio de fuentes del propio centro y bases de datos estatales, a las que he podido acceder con el consentimiento de los directores del establecimiento educativo y de la DAEM:

- a) Fichas de matrícula: que contienen datos relativos a ingresos económicos familiares, dirección, características de la vivienda familiar y régimen de posesión (propia, arrendada, usufructuario, allegado), beneficios del sistema de protección social.
- b) Proyecto educativo institucional del centro escolar: en dicho documento normativo se señalan las bases institucionales, perfiles profesionales, metas y sellos educativos del establecimiento. El documento es público.
- c) Reglamento Interno del centro: junto al proyecto educativo institucional es uno de los documentos normativos principales de la institución, en el se establecen el marco normativo referente a temas como disciplina escolar, relación con las familias y el equipo profesional.

- d) Diagnósticos socioeducativos: en este tipo de instrumento las y los docentes tutores establecen un diagnóstico inicial del grupo/curso, señalando situaciones que ameritan atención por parte de los equipos profesionales. (familias monoparentales, enfermedades, familias tuteladas, situaciones disciplinarias y pedagógicas que requieran de apoyos adicionales.
- e) Informes profesionales para tribunales de menores y programas de acogida y tutela de estudiantes y familias: el equipo psicosocial compuesto por psicólogos y trabajadores sociales debe elaborar informes con base en atenciones a estudiantes y familias, además de describir situaciones disciplinarias y académicas de las y los estudiantes. Dichos documentos son elaborados a solicitud de los tribunales de menores y de familia.
- f) Libro de registro escolar: contiene información relativa a los contenidos abordados en clases, por asignatura, características y contenidos de las evaluaciones realizadas, calificaciones, información familiar y registro de observaciones de seguimiento “negativas” y “positivas”, asistencia de padres a reuniones y citaciones del docente tutor, de asignaturas u otros profesionales del centro (psicólogos, trabajadora social, directivos, entre otros.
- g) Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE): base de datos del Ministerio de Educación que concentra la información de gestión de todos los centros que reciben subvención del Estado (matriculas, retiros, traslados de estudiantes, beneficios del estado, situación de vulnerabilidad, discapacidad, número de estudiantes por grupo/curso y centro).
- h) Base de datos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), dependiente del MINEDUC, elabora el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) e información estadística en este sentido desagregados a nivel nacional, regional, provincial, comunal y por centro. También es el organismo encargado de coordinar la entrega de beneficios estudiantiles:
 - alimentación escolar (desayuno, almuerzo y colaciones para estudiantes prioritarios)
 - becas de residencia para niños y jóvenes de zonas rurales,

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

- salud escolar, evaluación y tratamiento oftalmológico, dental, kinesiológico,
- apoyo económico a estudiantes indígenas y de excelencia académica,
- colonias de verano

Tabla 7. Caracterización de informantes principales

Nombre (1)	Edad (1)	Sexo (1)	Indígena (2)	PIE (3)	Empleo (4) Tutor/a	Nivel (4) Educativo Tutor/a	Situación Familiar (4)	Situación Educativa (marzo 2018) (5)	Repitencia Curso Desesc. (4)	Grado Repetido (6)	Cambios de escuela (4)	Ingreso al sist. Educ. (6)	Último Cursado (5)	Observación (4) (7)
Samuel	13	M	SÍ	SI	Empleos Temporales	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	Matriculado /no asiste	2 1	7°	3	2010	7°	TL
Andrés	14	M	NO	NO	Cesante	Técnico medio	Monoparental /padre	Desescolarizado	1 2	8°	2	2008	9°	CM
Miguel	16	M	SÍ	SÍ	Obrero	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	Matriculado /no asiste	1 2	6°	7	2005	10°	TL
Estefanía	14	F	SI	SI	Obrero	Primaria	Nuclear	Desescolarizada	1 1	6°	4	2008	7°	TL
Javiera	16	F	NO	NO	Cesante	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	Desescolarizada	2 2	5° 7°	5	2006	8°	TL
José	17	M	SÍ	SÍ	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	Desescolarizado	2 1	4° 9°	4	2005	10°	-
Pedro	16	M	NO	SÍ	Cesante	Técnico medio	Monoparental /padre	Desescolarizado	1 2	1°	3	2007	8°	TL
Ana	16	F	NO	SÍ	Obrero	Primaria	Monoparental /madre	Desescolarizada	3 0	3° 7° 10	7	2005	10°	EM
Natalia	15	F	SÍ	SI	Empleos Temporales	Primaria incompleta	Monoparental /madre	Desescolarizada	3 1	2° [2] 3°	3	2007	7°	TL

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Paulina	14	F	NO	NO	Empleado	Secundaria	Nuclear	Desescolarizada Retomó en 2018	0	1	--	3	2010	8°	TL
Arturo	17	M	NO	SÍ	Obrero	Primaria	Nuclear	Desescolarizado	2	1	1° 9°	2	2005	9°	-
Adriana	17	F	SÍ	SÍ	Obrero	Primaria	Nuclear	Desescolarizada	2	1	3° 11	4	2006	10°	TL
Marcela	16	F	SÍ	SÍ	Obrero	Secundaria	Nuclear	Desescolarizada Retomó 2018	1	1	3°	4	2006	10°	-
Ángel	17	M	NO	SÍ	Pensión/dis capacidad	n/escolariza da	Monoparental /madre	Desescolarizado	2	2	1° 7°	3	2006	8°	TL
Francisca	14	F	SI	SI	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	Desescolarizada Retomó en 2018	1	0	1°	3	2009	8°	TL
Daniela	17	F	NO	SÍ	Obrero	Primaria	Monoparental/m adre	Desescolarizada	3	0	3° 7° 10	6	2005	10°	EM
Javier	15	M	NO	SI	Obrera	Primaria	Monoparental/ madre	Desescolarizado	2	1	5° 6°	2	2008	7°	TL
Marcos	13	M	SI	SI	Obrera	Primaria	Monoparental/ madre	Desescolarizado	2	1	1° 3°	3	2008	7°	TL
Rubén	17	M	NO	NO	Obrera	Secundaria incompleta	Monoparental/m adre	Desescolarizado	0	3	0	7	2005	10°	TL
Marcelo	17	M	SI	SI	Obrero	Primaria incompleta	Nuclear	Desescolarizado	3	2	2° [2] 8°	5	2005	8°	-
Luisa	14	F	SI	NO	Obrero	Secundaria completa	Monoparental/ madre	Asiste	2	1	6° [2]	2	2008	7°	TL
Sebastián	14	M	NO	SÍ	Obrero	Secundaria incompleta	Monoparental/ padre	Desescolarizado	2	1	1° 6°	2	2008	7°	-

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Víctor	15	M	SI	NO	Obrero	Secundaria incompleta	Monoparental/ madre	Desescolarizado	2	2	3° 7°	5	2007	7°	CM
Esteban	15	M	NO	NO	Obrero	Secundaria incompleta	Monoparental/ madre	Desescolarizado	3	0	7° 8° [2]	2	2007	8°	-
Pablo	15	M	NO	NO	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	Desescolarizado	2	1	5° 6°	5	2007	8°	-
Alberto	14	M	NO	NO	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	Escolarizado	1	0	5°	2	2008	8°	TL
Julio	13	M	SI	SI	Pensión de vejez	Básica incompleta	Cuidadora	Desescolarizado	0	1	-	3	2005	7°	TL
Luis	15	M	SI	SI	Obrero	Básica completa	Monoparental/ madre	Desescolarizado	1	1	7°	2	2007	9°	-
Roberto	16	M	NO	SI	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	Escolarizado	2	0	6° 7°	4	2006	9°	-
Manuel	13	M	SI	NO	Cesante	Básica completa	Monoparental/ padre	Escolarizado	1	0	6°	2	2010	7°	TL
Julia	15	F	NO	NO	Técnico	Técnica completa	Monoparental/ madre	Desescolarizado	0	2	-	3	2008	8°	-
Ignacia	15	F	NO	NO	Obrero	Media incompleta	Monoparental/ madre	Desescolarizado	1	1	7°	2	2007	9°	-
Paula	17	F	SI	SI	Obrero	Básica completa	Nuclear	Educación de adultos	3	0	4° 5° 7°	1	2005	10°	EM
Paola	16	F	SI	SI	Pensión de vejez	Básica incompleta	Cuidadora	Escolarizada	1	1	3°	1	2006	10°	TL
Merce	16	F	SI	SI	Pensión de vejez	Sin escolaridad	Cuidadora	Escolarizada	0	2	-	2	2006	10°	-
María	15	F	NO	SI	Obrero	Media incompleta	Nuclear	Desescolarizado	1	1	5°	2	2007	9°	-
Pilar	14	F	SI	SI	Dueña de casa	Básica incompleta	Nuclear	Desescolarizado	1	0	7°	3	2009	8°	-

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Rosa	15	F	NO	NO	Dueña de casa	Básica completa	Monoparental/ madre	Escolarizado	2	0	3° 5°	2	2007	9°	TL
Camila	17	F	NO	NO	Cesante	Media completa	Monoparental/ padre	Escolarizado	3	0	5° 6° [2]	4	2005	10°	-
Antonia	14	F	NO	NO	Obrero	Media completa	Nuclear	Desescolarizado	0	2	-	1	2008	8°	-

Fuente: Elaboración propia. La información fue obtenida de las siguientes fuentes: (1) Registro Escolar, (2) Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI), (3) Programa de Integración Escolar (PIE), (4) Entrevistas, (5) Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), (6) Ministerio de Educación (MINEDUC), (7) Tribunal de Menores.

En el casillero “observaciones” se usan siglas para describir la situación de los informantes al finalizar la observación etnográfica en abril de 2017. TL: estudiantes y familias tuteladas por programas de apoyo social por orden de los tribunales de familia y de menores; CM: estudiantes ingresados en recintos penitenciarios de menores; EM: estudiantes madres.

En el apartado “grado repetido” se indica además del grado las veces que lo repitió en corchetes [], aquellos en que no se usa repitieron una vez el curso.

4.4. Validez, codificación y triangulación de los datos.

Los informantes principales de la tesis doctoral son 40 estudiantes y sus familias. Tras los primeros meses de inmersión en el campo, pude observar que las entrevistas ofrecían respuestas e información reiterativa, y aportaban pocos elementos nuevos en relación con las preguntas de investigación y los objetivos, situación similar ocurrió con las observaciones de clases, treinta y dos horas cronológicas con cada estudiante. En total 960 horas de observación. Y dado que los informantes se concentraban en cinco niveles, las observaciones se repetían en algunas asignaturas, debido a que, al acompañar a un estudiante al aula, observaba igualmente a sus demás compañeros, y entre ellos a otros informantes. En tal sentido, se puede señalar que se ha llegado a un punto de “saturación” de los datos, debido a que como señalan algunos autores, la información obtenida permite replicar el estudio (O'Reilly y Parker, 2012), y las codificaciones realizadas ya no permiten nuevas codificaciones (Guest, Bunce, y Johnson, 2006), en función de los objetivos del estudio.

En relación con la codificación, e insistiendo en que esta es una etnografía y que la emergencia de los datos se produce de manera inductiva, el sentido de “objetividad” que tratamos de dar a los datos debe ser entendido como el resultado de nuestra intención teórica, y en consecuencia las categorías de percepción, y agrupamientos que producimos no necesariamente tienen que ver con las propiedades intrínsecas de los fenómenos que observamos. Como señala Díaz de Rada “si todas las propiedades de un fenómeno ya están enunciadas en lo que *yo digo* acerca de ese fenómeno, ¿para qué necesito tomarme el trabajo de observarlo?” (Díaz de Rada, 2012). En consecuencia, el agrupamiento de los datos se realizó en la medida que avanzaba la recolección de estos, por medio de codificación abierta (manual) y con Atlas ti se analizaron los textos transcritos de las entrevistas y grupos focales, así como también de las notas de campo, la intención era siguiendo a Strauss y Corbin, descubrir y desarrollar conceptos a partir del texto, exponiendo “los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002, p. 111). A partir de este procedimiento se elaboraron dos tipos de códigos: analíticos, y textuales con citas de los informantes.

4.5 El profesor investigador. Algunas reflexiones.

No siempre es fácil explicar esta relación entre dos roles que a veces parecen ser contrapuestos y que ciertamente influyen en los resultados finales de las investigaciones de quienes tomamos este camino. Tener acceso privilegiado a gran parte de los datos (Hammersley y Atkinson, 1994) de quienes informan nuestros trabajos tiene esa dualidad que en ciertos momentos es estresante y que te obliga a leer y releer cada palabra que escribes para no omitir información, tomar partido o invisibilizar determinados fenómenos observados. Así también, el contacto permanente con quienes informan esta tesis doctoral impone un desafío extra, el de no establecer relaciones de cercanía que puedan nublar la mirada a la hora de analizar los fenómenos estudiados. Si bien, muchos de los niños, niñas y jóvenes se mostraron prestos a participar, hay que mencionar que en algunas situaciones “etnografiar” lo que ocurría en la Escuela de la Frontera se hizo muy complejo, dificultándose mi tarea debido a situaciones propias del contexto y patrones culturales de los informantes, situaciones que pueden llegar a tener una poderosa carga emocional (Behar, 1997). Debo admitir que me ha generado algo de perplejidad convivir con situaciones puntuales donde el consumo de drogas y alcohol, o la violencia doméstica y machista, así como la admiración por los vínculos delictuales de alguno de mis informantes o sus familiares chocaban con mis propias concepciones respecto de ello. Sin embargo, el desafío que nos impone la investigación etnográfica de cara a este tipo de situaciones me ha permitido entender que dichas diferencias más que atentar contra la comprensión de la cultura de aquellos niños, niñas y jóvenes, me ha permitido poner en práctica el respeto hacia las formas culturales de quienes informan esta tesis doctoral, algo que Harry Wolcott, entre otros, ya había vislumbrado (1974). Con base en lo antes dicho, la experiencia de profesor investigador ha sido de gran importancia para mi propia formación. Me ayudó a entender los límites de mi rol y también la oportunidad que significa poder establecer un dialogo entre mi propia cultura y la de los informantes, buscando “analogías alternativas de conducta” alejadas del rol omnipresente del “maestro ideal en la situación ideal” (Wolcott, [1974] 2007: 257). En resumen, en esta etnografía crítica, y ciertamente con enfoque narrativo, busco establecer un dialogo constante entre la experiencia del investigador, los informantes y los datos emanados del trabajo de campo, haciendo del conocimiento obtenido, un producto generado de manera interactiva, dialógico, y con una

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

intencionalidad de cambio sociopolítico, enfatizado en los espacios en que se desarrolla la investigación (Foley y Valenzuela, 2005).

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Referencias de la primera parte.

Abajo, J. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu, *Recerca*, 11, 71-92. Disponible en <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/686/la-situacion-escolar-del-alumnado-de-minorias-etnicas.pdf>

Abrams, L. y Taylor, J. (2002). Disrupting the logic of Home-School Relations. Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion, *Urban Education*, 37(3): 384-407. <https://doi.org/10.1177/00485902037003005>

Adeyemo, D. (2010) “Educational Transition and Emotional Intelligence”. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World*, 33-47, New York: Routledge.

Ainscow, M. (2004) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea editores.

Ainscow, M. (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. [Traducción de Etelvina Richard], *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1): 39-49. Disponible en <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*, Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3): 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>

Akos, P. (2010). “Moving Trough Elementary, Middle and High Schools: The Primary to Secondary Shifts in the United States”. En D. Jindal-Scape (Ed.). “Educational Transitions Moving Stories from Around the World”, 125-142. New York: Routledge.

Halliday, A., Kern, M., Garrett, D. & Turnbull, D. (2018). The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education, *Educational Action Research*, 27(2): <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>

Aniñir, D. (2018). *Mapurbe. Venganza a raíz*, Pehuen, Santiago de Chile.

Aravena, A. (2001). Mapuches Urbanos. Sujetos de Discriminación en la Sociedad Chilena. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A.G, Santiago de Chile. Disponible en.

https://www.researchgate.net/publication/288667667_Mapuches_Urbanos_Sujetos_de_Discriminacion_en_la_Sociedad_Chilena

- Archer, L., Halsall, A. y Hollingworth, S. (2007). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspirations, *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 165-180, DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690701192570>
- Arenas, A. y Cuarite, R. (2007) *Revisión de las brechas educacionales presentes en el mercado laboral chileno*, Consejo asesor presidencial Trabajo y equidad, Santiago de Chile.
- Armstrong, D., Armstrong, A. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15(1): 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arriagada, C. y López, D. (2015). La Educación Secundaria en Chile. Situación actual y proyecciones, *Praxis educativa*, 19(2): 13-18. Disponible en <file:///C:/Users/ovidi/Downloads/Dialnet-LaEducacionSecundariaEnChileSituacionActualYProyec-8602331.pdf>
- Atkinson, A. y Hills, J. (Eds.) (1998). *Exclusion, Employment and Opportunity*. Londres: Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Au, W. (2015). Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardized Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism, *Educational Policy*, 30(1): 39-62. <https://doi.org/10.1177/0895904815614916>
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres: las prácticas clientelistas del peronismo*, editorial Manantial, Buenos Aires.
- Auyero, J. (2007). *La zona Gris. Violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*, Editorial siglo XXI, Buenos Aires.
- Ball, S. (2010). “New class inequalities in education. Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34 (2): 119-130. Doi <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Behar, R. (1997) *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*, Beacon press, Boston.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena, *Estudios Pedagógicos*, 39 (1): 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

- Bellei, C., Munoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *J Educ Change*, 24: 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Bengoa, J. (1985) *Historia del pueblo mapuche: siglos XIX y XX*. Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos, Santiago.
- Bengoa, José (1999) *Historia de un Conflicto. El Estado y los Mapuches en el siglo XX*, Editorial Planeta, Santiago de Chile.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires: Miño y Ávila editores.
- Borsdof, A., Sánchez, R., y Marchant, C. (2008). “Aprendiendo de los errores. La necesidad de cambios a la política nacional de vivienda en ciudades intermedias chilenas. Diez años de cambios en el Mundo”, en *La Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/166.htm>
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2005). “Doxa y vida cotidiana: una entrevista, Ideología. Un mapa de la cuestión”, en Žižek Slavoj (comp.), *Fondo de cultura económica*, México.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado educación de elite y espíritu de cuerpo*, Siglo XXI: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- Bourgois, P. (2010). *En busca del respeto: vendiendo crack en Harlem*, Siglo XXI: Buenos Aires.
- Buckley, H., Holt, S. and Whelan, S. (2007), Listen to Me! Children's experiences of domestic violence. *Child Abuse Rev.*, 16(5): 296-310. <https://doi.org/10.1002/car.995>
- Buckley, H., Holt, S. and Whelan, S. (2007), Listen to Me! Children's experiences of domestic violence. *Child Abuse Rev*, 16: 296-310. <https://doi.org/10.1002/car.995>
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). “Valoración Social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?”, Centro de Políticas Públicas UC, año 6, N° 42, Santiago.
- Cammarota, J. (2004). The Gendered and Racialized Pathways of Latina and Latino Youth: Different Struggles, Different Resistances in the Urban Context, *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1):53–74. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.53>

Cárcamo, O. (2008). Huachos, pelusas, ladrones y pendencieros, delincuencia juvenil en Temuco 1929-1943, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, (12) 2:151-187. Disponible en <https://rhistoria.usach.cl/es/huachos-pelusas-ladrones-y-pendencieros-delincuencia-juvenil-temuco-1929-1943>

Cárcamo, O. (2015). Los orígenes de la organización Indígena Campesina y el surgimiento de los discursos reaccionarios durante la Reforma Agraria en la Provincia de Cautín, Chile 1967-1973, *Trashumante revista americana de historia social*, núm. 5, 310-331. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n5a15>

Cárcamo, O. (2016). Movimiento Campesino Revolucionario y Consejos Comunales Campesinos de base. Una experiencia de Poder Popular en Chile, *Desacatos revista de Ciencias Sociales*, núm. 52, 94-111. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-050X2016000300094&script=sci_abstract

Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales, *Praxis educativa*, 19(1): 12-19. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153141086002>

Centro de Estudios Públicos CEP (2016). “Segunda encuesta Mapuche: “Los Mapuche rurales y urbanos hoy”, CEP, Santiago de Chile. disponible en https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2022/09/encuestacep_mapuche_marzo_mayo2016.pdf

Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Chávez Eras, A. y Flores, M. (2017). Desigualdad Educativa y el Neoliberalismo en la Educación Chilena, *INNOVA Research Journal*, 2 (3), 167-175. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920536>

Chihuailaf, Elicura (1999) *Recado confidencial a los chilenos*, 1a. ed. LOM Ediciones, Santiago de Chile,

Chikkatur, A. (2012). Difference Matters: Embodiment of and Discourse on Difference at an Urban Public High School, *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1): 82–100. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01158.x>

Comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas (2008) *Informe de la Comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas*, editado por el comisionado presidencial para Asuntos Indígenas, Santiago de Chile, Primera edición. Disponible en <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/268/nuevo-trato-indigena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Convertino, C. (2015). Misfits and the Imagined American High School: A Spatial Analysis of Student Identities and Schooling, *Anthropology & Education Quarterly*, 46(4): 363–379. <https://doi.org/10.1111/aeq.12116>

- Correa, J. (2015). Crecimiento desigual. Viviendas sociales en la periferia, *énfaCIS* n° 7, Centro de Investigación Social (CIS) TECHO-Chile, Santiago.
- Correa, M., Yáñez, N. y Molina, R. (2005). *La Reforma Agraria y las Tierras Mapuches. Chile 1962-1975*, LOM Ediciones, Santiago.
- Crisosto, R. y Salinas, F. (2017). Una red de incertidumbre en la planificación de megaproyectos urbanos: el caso de la ciudad satélite de Alerce, Chile, *Revista EURE*, 43(128), 229-249. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/196/19649429012/19649429012.pdf>
- Demerath, P. (2003). Negotiating Individualist and Collectivist Futures: Emerging Subjectivities and Social Forms in Papua New Guinean High Schools, *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 136-157. <https://doi.org/10.1525/aeq.2003.34.2.136>
- Demerath, P., Lynch, J. y Davidson, M. (2008) Dimensions of Psychological Capital in a U.S. Suburb and High School: Identities for Neoliberal Times, *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3): 270–292. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00022.x>
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Siglo XXI, Madrid.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*, UNED, Madrid.
- Díaz de Rada, A. (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*, Editorial Trotta, Madrid.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Edwards Bello, J. (1920). *El Roto*, Editorial Chilena, Santiago de Chile.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago de Chile.
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?, *Anthropology & Education Quarterly*, 15, 51-66. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- Escudero, J. M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid.

- Figuerola, L. (2015). Educación Mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar, *Chungará*, 47(4), 659-667. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Fine, M., Weis, L., Centrie, C., & Roberts, R. (2000). Educating beyond the Borders of Schooling, *Anthropology & Education Quarterly*, 31(2), 131–151. <https://doi.org/10.1525/aeq.2000.31.2.131>
- Foley, D. (1990). Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania.
- Foley, D. (1991). Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure, *Anthropology & Education Quarterly*, 22 (1), 60-86. <https://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.1.05x1173c>
- Foley, D. y Valenzuela, A. (2005) “Critical Ethnography”, En *The Sage Handbook of Qualitative Research*, tercera edición, 217-234, Thousand Oaks: SAGE.
- Foley, D. (2010) The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology, *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 215–227. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01084.x>
- Fordham, S. (1988) Racelessness as a factor in Black Students’ School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54-84. <https://doi.org/10.17763/haer.58.1.c5r77323145r7831>
- Fordham, S. (1993) “Those Loud Black Girls”: (Black) Women, Silence, and Gender "Passing" in the Academy, *Anthropology and Education Quarterly*, 24(1), 3-32. <https://doi.org/10.1525/aeq.1993.24.1.05x1736t>
- Fordham, S., & Ogbu, J.U. (1986). Black students' school success: Coping with the “burden of ‘acting white’”. *The Urban Review*, 18, 176-206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*, LOM Editores, Santiago de Chile.
- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Gibson M. A. (1997). Exploring and Explaining the Variability: Cross-National Perspectives on the School Performance of Minority Students. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 318-329. <https://doi.org/10.1525/aeq.1997.28.3.318>
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2022). El diálogo emocional como herramienta para reducir los efectos de la desigualdad social. *INFORMACIO PSICOLOGICA*, (122), 28–45. <https://doi.org/10.14635/ipsic.1898>
- González, Y. (2007). Servicio Militar Obligatorio y Mecanismos Culturales Disciplinarios: Aproximaciones al Caso Mapuche-Huilliche en el Siglo XX, *Alfa*, (24), 111-137. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012007000100008>

González, R. (2017) *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD*, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, Santiago.

Guerrero, E., Valdés, A., y Provoste, P. (2006). “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile”, 99-148, en Provoste, P. (ed) *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*, Hexagrama, Santiago.

Guest, G., Bunce, A. y Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability, *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

Gutiérrez Campos, L. (2019). Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social, *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), 259-280. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06>

Gutiérrez, H. (2010). Exaltación del mestizo: La invención del Roto Chileno, *Universum*, 25(1), 122-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762010000100009>

Halliday, A., Kern, M., Garrett, D. y Turnbull, D. (2019). The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education, *Educational Action Research*, 27(2), 173-196, <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436079>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía, métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.

Hedegaard Hansen, J. (2012). Limits to inclusion, *International Journal of Inclusive Education* 16(1): 89-98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>

Hedegaard, L. y Pentthin, S. (2020). Exclusion: the downside of neoliberal education policy, *International Journal of Inclusive Education*, 24:6, 631-644, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>

Illanes, M. A. (1992). *Ausente señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890-1990*, JUNAEB, Santiago de Chile.

Jacinto Pazo, P. (2020). Entre la violencia familiar y la violencia escolar: Una visión desde los alumnos de educación secundaria en sectores populares de Lima, *Investigaciones Sociales*, 22(42), 19–36. <https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17477>

Jackson, C., & Tinkler, P. (2007). ‘Ladettes’ and ‘Modern Girls’: ‘Troublesome’ Young Femininities, *The Sociological Review*, 55(2), 251–272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00704.x>

Jimenez, M. Luengo, J. y Taberner, J. (2009) Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3),11-49. Disponible en <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/%20view/20705>

- Jonsson, R. (2014). “Boys’ Anti-School Culture? Narratives and School Practices”, *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 276–292. <https://doi.org/10.1111/aeq.12068>
- King, K. y Tan, P. (2016). “Expanding Analysis of Educational Debt Considering Intersections of Race and Ability”, 87-100. En Connor, D., Ferri, B. y Annamma, S. *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*, Teacher College Press, New York.
- Knight, M., Norton, N., Bentley, C. y Dixon, I. (2004). The Power of Black and Latina/o Counterstories: Urban Families and College-Going Processes, *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1),99–120. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.99>
- Kyriaki, M. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 16:12, 1311-1322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. School, *Educational Researcher*, 35(7), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>
- Lareau, A. y McNamara E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships, *Sociology of Education*, 72(1), 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Levinson, B.A., Foley, D.E, y Holland D. C. (Eds.) (1996). *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*, State University of New York Press. Albany, New York.
- Lipman, P. (2005), Educational Ethnography and the Politics of Globalization, War, and Resistance, *Anthropology & Education Quarterly*, 36(4), 315-328. <https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.4.315>
- Lipman, P. (2009). The Cultural Politics of Mixed-Income Schools and Housing: A Racialized Discourse of Displacement, Exclusion, and Control, *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3), 215-236. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01042.x>
- Llantén López, N., Carrasco Delgado, P., Manghi Haquin, D. y Díaz Pérez, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial, *Perspectiva Educacional*, 59(3), 70-91. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1122>
- Lozenski, B. (2017) Beyond Mediocrity: The Dialectics of Crisis in the Continuing Miseducation of Black Youth, *Harvard Educational Review*, 87(2),161-185. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.2.161>
- Mallon, F. (2005). *La sangre del copihue. La comunidad mapuche de Nicolás Ailío y el Estado chileno, 1906-2001*, LOM ediciones, Santiago de Chile.
- Mansilla Sepúlveda, J., Ponce De León Atria, M. y Turra Díaz, O. (2018). Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos

bávaros y mapuche en la Araucanía 1896-1929, *Opción*, 34(87), 20-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341372>

McCluskey, G. (2008). Exclusion from school: what can ‘included’ pupils tell us?, *British Educational Research Journal*, 34(4), 447-466. <https://doi.org/10.1080/01411920701609331>

Meador, E. (2005). The Making of Marginality: Schooling for Mexican Immigrant Girls in the Rural Southwest, *Anthropology and Education Quarterly*, 36(2), 149–164.
<https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.2.149>

Messiou, K. (2015). Pupil Mobility: Using Students’ Voices to Explore their Experiences of Changing Schools, *Children & Society*, 29(4), 255–265. <https://doi.org/10.1111/chso.12026>

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

MINVU. (2011). *Informe final programa de protección del patrimonio familiar*, MINVU, Santiago. Disponible en https://www.dipres.gob.cl/597/articles-141197_informe_final.pdf

Montecino, S. (1991). *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno*, Cuarto Propio-Cedem, Santiago.

Moreno Doña, A., García, E. R., & Toro Arévalo, S. (2021). Alumnado (a)normal y marginalidad en la enseñanza media chilena: qué dice el profesorado, *Educação E Pesquisa*, 47, e229862. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229862>

Moulian, Tomás (1999). *El consumo me consume*, LOM editores, Santiago de Chile.

Municipalidad de Puerto Montt, (2008). Memoria Plan Regulador Comunal.

Municipalidad de Puerto Montt, (2016). Plan de Desarrollo Comunal 2017-2026. Puerto Montt: Secretaría Comunal de Planificación.

Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391-407. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>

Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización sociohistórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural, *Educação & Sociedade*, 40, disponible en

<https://www.scielo.br/j/es/a/LLTSn3Cb6rwMnspJRC8XgRG/?lang=es#>

Navia, D., Henderson, R. y Charger, L. (2018). Uncovering Colonial Legacies: Voices of Indigenous Youth on Child Welfare (Dis)Placements, *Anthropology & Education Quarterly*, 49(2), 146–164. <https://doi.org/10.1111/aeq.12245>

- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte, *Calidad en la educación*, (46), 222-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- Noguera, P. (2008). Creating Schools Where Race Does Not Predict Achievement: The Role and Significance of Race in the Racial Achievement Gap, *The Journal of Negro Education*, 77(2), 90-103. Disponible en <https://eaop.ucsd.edu/198/achievement-gap/Creating%20Schools%20Where%20Race%20Does%20Not%20Predict%20Achievement.pdf>
- Núñez Prieto, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia, *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- O'Reilly, M. (2012) ‘Unsatisfactory Saturation’: a critical exploration of the notion of saturated simple sizes in qualitative research, *Qualitative Research*, 13(2), 190–197. <https://doi.org/10.1177/1468794112446106>
- OCDE (2014), Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS): OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es>
- OCDE (2014), Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS). OCDE, Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es>
- Ogbu, J. (1974). *The Next Generation. An ethnography of education in the Neighbourhood*. Academic Press, New York.
- Ogbu, J. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach, *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 4-29. <https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g>
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education, *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Opertti, R. (2016). La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina, *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165–182. Recuperado a partir de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/293>
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149-169). London, England: SAGE. Disponible en <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/17344/4/BC-IEF-2014-149.pdf>
- Orellana, A. (2017). *Índice de Calidad de Vida Urbana Comunas y Ciudades de Chile (ICVU)*, Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Palacios, N. (1918). *Raza chilena: libro escrito por un chileno y para los chilenos*, Ed. Chilena, Santiago.

Pinto, J. (2003). *La formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Dibam), Santiago, Chile.

Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile), *Estudios pedagógicos*, 29, 55-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>

Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?, *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>

Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de a IX región de La Araucanía, Chile, *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>

Razer, M., Friedman, V. J. y Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusión, *International Journal of Inclusive Education*, 17(11):1152-1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>

Reay, D. & Lucei, H. (2004). Stigmatised Choices: social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city, *Pedagogy, Culture and Society*, 12(1): 35-51. <https://doi.org/10.1080/14681360400200188>

Reay, D. (2004). Exclusivity, exclusion, and social class in urban education markets in the United Kingdom, *Urban Education*, 39(5), 537-560. <https://doi.org/10.1177/0042085904266925>

Reay, D. (2001). 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom, *Gender and Education*, 13:2, 153-166. <https://doi.org/10.1080/09540250120051178>

Recabarren, L. E. (1910). “Ricos y Pobres” Conferencia dictada en Rengo, la noche del 3 de septiembre de 1910, con ocasión del Primer Centenario de la Independencia de Chile. disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98287.html>

Riquelme, E., Lavoie, G., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 169-184. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200002>

Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente, *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>

Rojas, D. (2015). “Flaute, algunos apuntes etimológicos”, *Alpha. Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 40, 193-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000100015>

- Rumié, S. (2019). Chicago Boys en Chile: neoliberalismo, saber experto y el auge de una nueva tecnocracia, *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(235),139-164. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.61782>
- Saavedra, A. (2002). *Los mapuche en la sociedad chilena actual*, LOM Ediciones, Universidad Austral de Chile, Santiago.
- Sabatini, F., & Brain, I. (2008). “La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves”. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 34(103). Recuperado de <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1361>
- Salazar G. y Pinto, J. (2010). *Historia Contemporánea de Chile*, LOM editores, Santiago.
- Sánchez, M., Gutiérrez, G., Hochschild, H., Medeiros, M., Ortiz, M. y Sepúlveda, M. (2013). Mercado de profesores en el sistema escolar urbano chileno, *Calidad en la educación*, (39), 155-194. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200006>
- Santiago, P., Fiszbein, A., García, S., y Radinger, T. (2017). Revisiones de recursos escolares: Chile 2017. Santiago: OCDE- MINEDUC. <https://doi.org/10.1787/9789264287112-es>
- Sapiains, R. y Zulueta, P. (2001). Representaciones Sociales de la escuela en jóvenes urbano-populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización, *Ultima década*, 15, 53-72. Disponible en <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art03.pdf>
- Schuelka, M. (2018). The Cultural Production of the “Disabled” Person: Constructing Difference in Bhutanese Schools, *Anthropology & Education Quarterly*, 49(2): 183–200. <https://doi.org/10.1111/aeq.12244>
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Taurus, Santiago de Chile.
- Servicio de Vivienda y Urbanización (SERVIU) Región de Los Lagos. (2015), *Evaluación Estructural de Viviendas y Mecánica de Suelos Población Volcán Calbuco – Alerce*, Puerto Montt, Santiago.
- Stanton-Salazar, R. y Dornbusch, S. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students. *Sociology of Education*, 68(2), 116–135. <https://doi.org/10.2307/2112778>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21:1, 97-110, <https://doi.org/10.1080/09540250802214220>

Thomson, E. P. (1995). *Costumbres en común*, editorial Crítica, Barcelona.

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo, *Polis*, 35. Disponible en <http://journals.openedition.org/polis/9338>

Torbjørnsen Hilt, L. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy, *International Journal of Inclusive Education*, 19(2): 165-182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>

Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación Y Educadores*, 15(1), 81–95. Disponible en <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1942>

UNESCO. (2019). Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025, París, Francia. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

United Nations Children’s Fund. (2016). *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030*, UNICEF, New York.

Urrutia, C. (2013). Significados de la formación inicial en estudiantes adultos pedagogía en educación básica, *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 341-354. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200021>

Vejar, D. (2012). Dispositivos de disciplinamiento en el trabajo: relaciones laborales y subjetividad(es) en Chile, *Si Somos Americanos*, 12(2), 109-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000200005>

Velásco, H. y Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid, España.

Villegas, F. (2009). *Ruego a Ud. tenga la bondad de irse a la cresta*. Editorial Sudamericana, Santiago de Chile.

Wacquant, L. (2001). *Parias Urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Gedisa, Barcelona.

Wacquant, Loïc. (2016) Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality, *Urban Studies* 53(6): 1077–1088.

Waldorf, G. (2018) “Recognizable Continuity A Defense of Multiple Methods”. En D. Beach, C. Bagley, y S. Marques da Silva, *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (17-29), Wiley, USA.

Walton, E. (2011). “They discluded me”: possibilities and limitations of children’s participation in inclusion research in South Africa, *Perspectives in Education* 29(1): 83-92. Disponible en <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1674>

- Warrington, M. y Younger, M. (2011). ‘Life is a tightrope’: reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys, *Gender and Education*, 23(2), 153-168, <https://doi.org/10.1080/09540251003674121>
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3):319-341. <https://doi.org/10.1111/sena.12046>
- Wilcox, K. (1993). “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, (95-126). En H. Velasco, F. García Castaño, y A. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.
- Willis, P. (1999). “Producción cultural y teorías de la Reproducción”. En Fernández Enguita, A. (Ed), *Sociología de la Educación* (pp. 640-659), Ariel, Barcelona.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela y la escuela del siglo XXI. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(3), 43-66. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>
- Willis, P. (2017) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. [Traducción Rafael Feito], Madrid: ediciones AKAL S.A.
- Wolcott, H (2007). E”l maestro como enemigo” en Velasco, H., Castaño, J., Díaz de Rada, A. *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Editorial Trotta, Madrid, 243-258.

SEGUNDA PARTE

Presentación de resultados

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

5. Compendio de publicaciones

5.1. Explicación para las y los lectores

En esta tesis doctoral presentamos un compendio de tres artículos publicados entre 2018 y 2023 en revistas indexadas en SCOPUS o JCR, todos fueron socializados y discutidos en diversas instancias académicas tales como seminarios y congresos, así como también con los informantes que participaron de la jornada en que se presentaron los hallazgos, generándose discusiones y aportaciones nuevas de parte de las personas que participaron de dicha instancia. Los artículos se estructuran en función de la emergencia de los hallazgos.

Con base en lo antes dicho, el primer artículo titulado “Cuando consumo me siento menos triste”: Exclusión y dificultades de Adaptación Social Escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas”, se centra en la observación realizada en tres centros de educación secundaria, que era la idea original del proyecto de tesis. Posteriormente, debido a lo extenso de la investigación y el gran volumen de datos, se acotó solo a la “Escuela de la Frontera”, ya que al ser la con mayor número de estudiantes permitía concentrar la observación no solo en el centro, sino que también en el barrio en que se ubicaba. De igual forma otra razón por la que me decanté por este último establecimiento, no sin antes discutirlo con mi director de tesis, fue la posibilidad de emplearme como docente, situación que favoreció mi acceso a la información, lo que en los otros dos centros no había sido posible debido a las constantes barreras generadas por las propias instituciones y profesionales, quienes, y como es lógico veían en mí un agente externo. No fue así con los estudiantes y sus familias quienes siempre se mostraron prestos a colaborar en mi trabajo. También debo destacar que al emplearme como profesor en la “EF” me trasladé a vivir en el mismo barrio, para poder acceder mejor a los informantes y experimentar la vida en ese lugar. Debo decir que ha sido una experiencia excepcional y muy enriquecedora no solo como investigador, sino que también como ser humano y como docente. Dicho lo anterior, solo resta recalcar que, si bien el artículo se basa en la observación de tres centros, la mayor parte de los datos usados y del estudiantado entrevistado pertenecían a la escuela en que finalmente se realizó esta tesis. A continuación, se presenta el cuadro en que se articulan las preguntas de investigación y los objetivos con los artículos

publicados. Estos se presentan según los formatos de cada revista. A continuación, se presentan los resúmenes de cada artículo.

5.2. Resumen de artículos.

Cuando consumo me siento menos triste”: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas.

Cárcamo Hernández, O. (2018). “Cuando consumo me siento menos triste”: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 22(2), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7727>

El artículo presenta las experiencias de un grupo de chicas y chicos que han presentado problemáticas de alcohol y drogas en alguna etapa de sus vidas. Muestra las condiciones en que deben navegar en el contexto escolar y barrial, visibilizando las condiciones materiales y sociales en que se desarrolla el consumo y su relación con el centro escolar en un contexto de expansión del modelo económico neoliberal en Chile. Se describen situaciones en que el mayor acceso a bienes y servicios experimentado por las familias, que deben trabajar largos turnos, se vincula con el abandono y soledad de niñas, niños y jóvenes que sin acceso a espacios deportivos y culturales deben pasar el tiempo en calles y canchas de fútbol expuestos a riesgos derivados del fácil acceso a drogas y alcohol. También el artículo visibiliza como los centros escolares no son capaces de responder a sus necesidades específicas derivadas del consumo problemático, debido a la escasez de profesionales capacitados para dar respuesta a tales problemáticas y a la inexistencia de programas adecuados para la atención a la diversidad. De igual forma, se evidencian experiencias disímiles, por un lado, de resiliencia por parte de aquellos estudiantes que cuentan con apoyo y contención familiar, mientras que por otra parte se muestra la situación de aquellos que al no contar con espacios de acogida terminan siendo sumergidos en un bucle de consumo problemático que atenta contra su escolarización, poniendo en riesgo su seguridad personal, convirtiendo el consumo en una salida a su soledad y a la escasez de expectativas. Finalmente se observan determinadas prácticas de exclusión encubiertas vinculadas con “retiros voluntarios” o traslado de centros, temática sobre la que nos enfocamos y profundizamos en el segundo artículo del compendio.

Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Inter Escolar Temprana (MIET).

Cárcamo-Hernández, Ovidio, & Pàmies Rovira, Jordi. (2022). Cuando la exclusión escolar se presenta como "oportunidad": una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET). *Revista Colombiana de Educación*, (85), 121-142. Epub 27 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>

Este artículo se enfoca en la práctica de exclusión que hemos denominado Movilidad Inter Escolar Temprana (MIET), analizando cómo los centros escolares y sus profesionales pueden actuar como agentes de exclusión por medio de situaciones específicas en que se muestra a las familias los traslados de centro como una oportunidad. A través de acciones performativizadas de seguimiento y disciplinamiento de determinados estudiantes, los establecimientos escolares configuran como faltas graves situaciones que se vinculan con dimensiones de género, clase, discapacidad y etnia (dimensión que analizamos en profundidad en el tercer artículo de la tesis doctoral) las que pudiendo ser abordadas desde un enfoque formativo, terminan siendo gestionadas siguiendo los lineamientos de reglamentos escolares altamente codificados y enfocados en la disciplina y el castigo. En el artículo las historias de seis chicas y chicos dan una muestra de que la movilidad interescolar (o cambio de centros como se conoce en el gremio profesoral), lejos de ser una solución para las necesidades de estudiantes que se ven enfrentados a la disciplina escolar termina siendo una forma de exclusión encubierta. Finalmente proponemos que por medio de este tipo de prácticas de exclusión los centros escolares amplifican las desigualdades que trae el estudiantado desde sus hogares.

De invisibles a hipervisibilizados. Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana.

Cárcamo-Hernández, O. (2023) “De invisibles a hipervisibilizados. Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana”, *Revista de Antropología Social*, 32(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/raso.87300>

En este artículo se aborda la relación que existe entre las prácticas de exclusión escolar, el racismo sin racistas y el conocimiento cultural sumergido. Del análisis realizado se observa que el uso de marcadores por etnia, Mapuche en el caso del artículo, opera al interior de los centros,

y que parte del profesorado puede actuar movido por prejuicios o formas encubiertas de racismo hacia estudiantes de dicho origen, evidenciándose cómo pese a las diferentes políticas públicas existentes en el sistema educativo el quehacer docente se guía por un curriculum monocultural que niega la diversidad étnica existente en la sociedad. De igual forma, en el artículo se evidencia la forma en que las imágenes sociales hacia determinadas familias y sus hijas e hijos en el contexto barrial pueden trasladarse al interior de los establecimientos educativos alimentando los prejuicios y prácticas desarrolladas por algunos profesionales de los centros enfocados en la aplicación performativizada de la disciplina escolar. Finalmente se visibiliza el fenómeno de criminalización de lo escolar que ha adquirido mayor notoriedad en Chile de la mano de una legislación inclusiva que no concuerda con lo que pasa al interior de las escuelas.

Tabla 8. Articulación de publicaciones, preguntas y objetivos

Título del artículo	Resumen	Relación con preguntas de investigación	Relación con Objetivos generales	Relación con objetivos específicos	Situación
“Cuando consumo me siento menos triste”: Exclusión y dificultades de Adaptación Social Escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas.	<p>El artículo explora la situación de los estudiantes con situaciones de consumo problemático de alcohol y drogas, y la escasa atención que prestan los centros escolares a las necesidades educativas derivadas de tales situaciones, lo que redundará en el abandono escolar prematuro, y en algunos casos en la inmersión en círculos de consumo, con consecuencias negativas para los estudiantes y sus familias. De igual manera se muestran experiencias en que las redes sociales familiares y comunitarias operaran como apoyos para retomar la educación escolar. El trabajo busca llamar la atención sobre la necesidad de formar educadores sociales (un grado aún no implementado plenamente en Chile), para atender necesidades de los jóvenes fuera del contexto escolar, como complemento a lo desarrollados por los propios centros.</p>	<p>Pregunta 1 ¿De qué manera se vinculan las desigualdades sociales y educativas con las prácticas de inclusión/exclusión escolar?</p> <p>Pregunta 2. ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión se observan en contextos educativos desfavorecidos en el marco de la implementación de la ley de inclusión escolar chilena?</p>	<p>Objetivo general 1. Explorar cómo las desigualdades sociales y educativas se vinculan con prácticas escolares de exclusión produciendo desafección y abandono escolar prematuro.</p> <p>Objetivo general 2. Evaluar el impacto de la ley de inclusión escolar chilena en un colegio público situado en un barrio desfavorecido del sur de Chile.</p>	<p>1.1 Identificar a los colectivos más vulnerables ante el riesgo de exclusión escolar.</p> <p>1.2 Describir y analizar las trayectorias educativas de los colectivos de estudiantes más vulnerables a las prácticas de exclusión escolar.</p>	<p>Publicado en 2018 en la revista “Profesorado” de la Universidad de Granada volumen 22, número 2. Páginas 249-269.</p>

<p>Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Inter Escolar Temprana (MIET)</p>	<p>Este artículo tiene por objetivo describir las experiencias escolares de un grupo de jóvenes en riesgo de exclusión educativa, analizando los mecanismos que amplifican desigualdades derivadas de la posición social que ocupan en sus comunidades. Para ello, se presentan las experiencias académicas de 3 chicos (Ángel, Andrés y Pedro) y 3 chicas (Francisca, Javiera y Paulina) que forman parte de un estudio etnográfico más amplio desarrollado durante 2 cursos (octubre 2015- abril 2017) en una escuela municipal de una ciudad mediana del sur del país. Los resultados muestran cómo la escuela no tan sólo reproduce, sino que amplifica a través de las prácticas escolares las situaciones de vulnerabilidad de estos jóvenes. Entre estas prácticas se vuelve habitual la que hemos denominado Movilidad Interescolar Temprana (MIET) como forma de expulsión del centro, y última acción de una cadena de exclusiones que, sin embargo, se presenta a las familias como una “oportunidad”</p>	<p>Pregunta 1 ¿De qué manera se vinculan las desigualdades sociales y educativas con las prácticas de inclusión/exclusión escolar?</p> <p>Pregunta 2. ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión se observan en contextos educativos desfavorecidos en el marco de la implementación de la ley de inclusión escolar chilena?</p>	<p>Objetivo general 1. Explorar cómo las desigualdades sociales y educativas se vinculan con prácticas escolares de exclusión produciendo desafección y abandono escolar prematuro.</p> <p>Objetivo general 2. Evaluar el impacto de la ley de inclusión escolar chilena en un colegio público situado en un barrio desfavorecido del sur de Chile.</p>	<p>1.3 Analizar las estrategias de negociación implementadas por los centros escolares y las familias de cara a prácticas de inclusión/exclusión educativa.</p> <p>2.2 Conocer el impacto de los procesos de exclusión educativa en los estudiantes y sus familias.</p> <p>2.3 Analizar la construcción de un discurso simbólico prescrito por la institución, a partir de la documentación institucional, y su impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes.</p>	<p>Publicado, 2022, Revista Colombiana de Educación, número 85, páginas 121-142.</p>
---	--	---	---	--	--

<p>De invisibles a hipervisibilizados. Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana</p>	<p>El artículo describe y analiza cómo la estigmatización social hacia un grupo de familias numerosas de ascendencia indígena se vincula con prácticas excluyentes al interior de un centro escolar. Durante dos cursos seguimos a nueve estudiantes indígenas (5 chicas y 4 chicos de origen mapuche-huilliche), realizando entrevistas y acompañándolos a sus actividades en la escuela y en el barrio. Los principales hallazgos muestran cómo la agencia profesional colabora con el aislamiento y marginación de este grupo de estudiantes y sus familias. Igualmente, se evidencia la manera en que el estudiantado internaliza dichas prácticas desarrollando desafección escolar.</p>	<p>Pregunta 1 ¿De qué manera se vinculan las desigualdades sociales y educativas con las prácticas de inclusión/exclusión escolar?</p> <p>Pregunta 2. ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión se observan en contextos educativos desfavorecidos en el marco de la implementación de la ley de inclusión escolar chilena?</p>	<p>Objetivo general 1. Explorar cómo las desigualdades sociales y educativas se vinculan con prácticas escolares de exclusión produciendo desafección y abandono escolar prematuro.</p> <p>Objetivo general 2. Evaluar el impacto de la ley de inclusión escolar chilena en un colegio público situado en un barrio desfavorecido del sur de Chile.</p>	<p>1.1 Identificar a los colectivos más vulnerables ante el riesgo de exclusión escolar.</p> <p>2.3 Analizar la construcción de un discurso simbólico prescrito por la institución, a partir de la documentación institucional, y su impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes.</p> <p>2.1 Reconocer las prácticas excluyentes e inclusivas, considerando las dimensiones de etnia, clase y discapacidad, en una escuela de un barrio desfavorecido del sur de Chile.</p>	<p>Publicado, 2023, Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, 32(1), páginas 69-79.</p>
--	---	---	---	---	--

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

6. ARTÍCULO 1: Cuando consumo me siento menos triste”: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas.⁷⁰

Cárcamo Hernández, O. (2018). “Cuando consumo me siento menos triste”: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7727>

Resumen:

El presente estudio consiste en reconstruir los itinerarios escolares de un grupo de estudiantes de liceos municipalizados de la ciudad de Puerto Montt, Chile, consumidores frecuentes de alcohol y/o drogas. Por medio del análisis etnográfico y la revisión hermenéutica de documentos institucionales, realizados en el contexto escolar, proponemos la nomenclatura de Dificultades de Adaptación Social Escolar (DASE) para referirnos a aquellos estudiantes que fracasan en su paso por los centros educativos formales, debido a su escaso capital social y cultural, pero también a la poca o nula atención prestada por los propios centros a aquellos jóvenes que presentan complejidades adaptativas en el marco de la cultura escolar. Igualmente, proponemos que las DASE necesitan de una atención especializada con educadores formados para dicho propósito.

Palabras clave: escuela secundaria, educación inclusiva, exclusión educativa, abandono, educación social

Abstract:

⁷⁰ Este artículo forma parte de una tesis en el Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha recibido financiamiento de una beca de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) del MINEDUC Chile.

The present study consists in reconstructing the school itineraries of a group of students of public high schools in the Puerto Montt city, Chile, frequent consumers of alcohol and / or drugs. Through the ethnographic analysis and the hermeneutical revision of institutional documents, carried out in the school context, we propose the nomenclature of School Social Adaptation Difficulties (SSAD) to refer to those students who fail in their passage through formal education centers, due to their Low social and cultural capital, but also to the little or no attention given by the centers themselves to those young people who present adaptive complexities within the framework of the school culture. Likewise, we propose that the DASE need specialized attention with educators trained for this purpose.

Key Words: secondary school, inclusive education, educative exclusion, dropout, social education

6.1. Introducción

Las necesidades emergentes de una sociedad en constante transformación han hecho que la integración de estudiantes diversos a las aulas se convierta en un importante ejercicio de democratización, y en un desafío cada vez mayor para quienes se desempeñan en centros educativos, especialmente los docentes y profesionales de apoyo. Por estudiantes diversos entendemos a “todos los alumnos y alumnas sea cual sea su condición social y cultural y sus características individuales”, siguiendo los lineamientos del proyecto “Educar en la Diversidad” del Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 2005,3), elaborado con colaboración de UNESCO y la Organización de Estado Americanos (OEA).

En el caso de Chile, la legislación educativa se ha adaptado en las últimas décadas a las corrientes que buscan generar mayores espacios de inclusión (UNESCO, 1990; 1994; 2000; 2015). Pese a ello, el modelo educativo predominantemente se basa en la obtención de resultados académicos medibles por medio de pruebas estandarizadas (SIMCE)⁷¹. Dicha

⁷¹ Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, usado por el Ministerio de Educación chileno para medir el dominio de los estudiantes del currículo escolar

situación, se ha transformado en paradoja para una sociedad profundamente fragmentada por la desigualdad (OCDE, 2015) y la exclusión social de una parte importante de su población.

En tal sentido, queremos proponer una mirada acerca del “fracaso escolar” más global, es decir, como parte de un fracaso social (Jiménez et al., 2009,41) y no como un hecho aislado que afecta únicamente a aquellos niños y jóvenes que dejan la escuela.

A pesar de que el Ministerio de Educación (MINEDUC)⁷², en la Ley General de Enseñanza (LGE) hace referencia a la integración de todos los estudiantes al sistema educativo formal (MINEDUC, 2009,6), no considera las demandas por educación de aquellos estudiantes con DASE, las que definimos como dificultades asociadas a las escasas herramientas con que cuentan determinados estudiantes para desempeñarse en un sistema escolar formal, que exige un capital social y cultural que les permita acceder a los beneficios derivados del adecuado cumplimiento de las “trayectorias teóricas” en su proceso de escolarización (Bourdieu, 2010). Definimos “trayectorias teóricas”, siguiendo a Terigi, como los recorridos de los sujetos en el sistema escolar “que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009,19). A este respecto, especial ha sido la situación de los jóvenes con situaciones de consumo problemático de alcohol y/o drogas que, en muchos casos han terminado fuera del sistema educativo formal, más aún considerando que la prevalencia del consumo de sustancias en edad escolar ha aumentado sostenidamente en Chile. Según los resultados arrojados por el “Decimo primer estudio de drogas en población escolar” realizado por Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación de Drogas y Alcohol (SENDA)⁷³, el aumento de consumo de marihuana, en el último mes antes de la muestra, ha aumentado de un 7,9 a un 20,1% entre 2001 y 2015, con una correlación etaria, es decir, a medida que aumenta la edad la prevalencia es mayor (SENDA, 2015, 37). Igualmente, se destaca que el inicio del consumo de esta droga es en

⁷² MINEDUC (2015). “Ley 20.850, de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, Santiago.

⁷³ SENDA, entidad dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, encargado de “elaborar las políticas de prevención del consumo de drogas y alcohol, así como de tratamiento, rehabilitación e integración social de las personas afectadas por estas sustancias” www.senda.gob.cl/quienes-somos/funciones/

promedio a los 14,5 años (SENDA, 26), etapa inicial de la secundaria. Mientras tanto que, el consumo frecuente de alcohol en este grupo mostró un leve descenso en el mismo periodo (SENDA, 25), aunque con una mayor presencia en centros privados y concertados, el consumo abusivo es mayor en establecimientos de administración municipal.

En este marco general reconocemos que, en términos generales, el sistema educativo no está preparado para acoger a estudiantes con DASE, situación reflejada en que la mayor causa de deserción sea intraescolar, es decir, atribuible a la gestión institucional y la convivencia escolar (Unicef, 2013,2), por lo que coincidimos con Carrasco en destacar la gravitancia que posee el profesorado y los centros en el proceso de asegurar la integración de estudiantes con riesgo de abandono (Carrasco et al, 2015,78), importancia que al ser mal administrada puede redundar en un efecto nocivo, que favorezca la desmotivación y deserción.

Con base en lo antes mencionado, y adhiriendo a lo propuesto por Ainskow y Booth planteamos la necesidad de ampliar la mirada, reconociendo que además de la llamada “educación especial”, hay un importante número de personas que requieren de un modelo educativo capaz de responder a las demandas emanadas de sociedades y culturas cada vez más dinámicas, dejando atrás aquellos esquemas tradicionales que buscan integrar a un sistema ya establecido (Ainskow y Booth, 2000).

Este trabajo analiza desde una perspectiva crítica, la actual ley de inclusión educativa, la que pretende integrar un universo cada vez más diverso de estudiantes a un modelo centrado en los logros académicos (Assaél et al, 2011,317), buscando homogeneizar las prácticas pedagógicas, por medio de la evaluación docente, dando prioridad a los resultados estandarizados, sin detenerse mayormente en la diversidad socioeconómica, étnica y cultural de los estudiantes. Igualmente, buscamos recuperar fragmentos de historias de consumo y “fracaso” escolar, de un grupo de jóvenes que actualmente buscan reinsertarse en el sistema educativo formal.

Con base en lo anterior, proponemos que, a pesar de los esfuerzos emprendidos desde el estado para mejorar los índices de inclusión educativa, los resultados siguen siendo preocupantes a la hora de enfrentarse a aquellos jóvenes con consumo problemático de alcohol y drogas. Es por ello que sostenemos, apoyados en la evidencia, que a pesar de que el “sistema escolar chileno exhibe altos grados de cobertura, persiste en él exclusión educativa” (UNICEF, 2013,2), ello debido al acomodo, por parte de la autoridad educativa, a tendencias globales y políticas internacionales, pero solamente de forma instrumental (Cisterna, 2007), desligándose de prácticas vinculantes socialmente y emancipadoras individualmente.

6.2. Dificultades de Adaptación Social Escolar e Inclusión Educativa.

La inclusión educativa es uno de los tópicos que han adquirido mayor relevancia en la discusión social durante los últimos años en Chile (MINEDUC 2003). En este sentido, la autoridad ha propuesto, implementar una legislación inclusiva (MINEDUC, 2015) centrada en una mirada terapéutica, sin considerar adecuadamente lo que los propios actores presentes en los centros básicos y secundarios entiende por inclusión (Calderón, 2014). En tal sentido la mentada inclusión ha sido concebida desde la óptica de los grupos de poder (Pinedo, 2011, 50).

Hace ya algún tiempo se viene dando la discusión en esta línea, existiendo estudios que han buscado, al igual que nosotros en este trabajo, señalar la exclusión que se ha generado a partir de la centralización del concepto de inclusión desde una óptica “integracionista”, y no desde una lógica amplia que valore, entienda y genere procesos de enseñanza acordes a la realidad de los discentes (Infante, 2010). Dicha situación, es concordante con la paulatina universalización de la escolaridad experimentada en Chile, en el transcurso del siglo XX y lo que va del XXI, que al igual que en el caso de nuestros vecinos sudamericanos, nos empuja a buscar respuestas adecuadas a las necesidades emergentes, derivadas de la diversidad de estudiantes que reciben los centros (Montes y Ziegler, 2010).

Hablar de “Dificultades de Adaptación Social Escolar” es atingente, más aún si sostenemos que en los casos de personas con historiales de fracaso escolar no debemos ceñirnos a ideales, sino que más bien debemos proponer la existencia de trayectorias “reales” o “no encausadas” en los procesos de escolarización (Terigi, 2009, 20), especialmente en los sectores más vulnerables, abordando desde una perspectiva crítica, las transformaciones que sufre actualmente, lo que algunos han denominado el “experimento de mercado educativo” chileno (Assaél et al, 2011), derivadas de los macro procesos geopolíticos y económicos, tales como la globalización, la inmigración creciente y la consolidación del modelo económico capitalista, en código neoliberal.

Con base en lo anterior, sostenemos que los centros, sus directivos y docentes, están dando escasa atención a las diversidades existentes en sus aulas (UNICEF, 2013), las cuales configuran culturas escolares particulares, que debieran obligarnos a situar las prácticas, no solo en el plano didáctico, sino que también en lo relativo a la gestión de procesos pedagógicos, que permitan a todos los/as estudiantes potenciar sus talentos, enriqueciendo una cultura escolar centrada en la tolerancia, el respeto, la diversidad y el pensamiento crítico, yendo más allá de la atención de menores con necesidades derivadas de discapacidades físicas o cognitivas (Akos, P. 2010; Ainskow, 2000 y 2008), en resumen, no pretendemos, siguiendo a Bourdieu, “que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos y las deficiencias sociales en deficiencias mentales” (Bourdieu, 1990, citado en Rappoport 2013, 212).

Dicha tarea no es fácil, si tras dos siglos de exclusión educativa se han instalado en la opinión pública la convicción de que “es parte del juego dejar fuera del proceso a ciertos grupos de alumnos” (entrevista, profesor 1) y que hasta cierto punto los propios discentes son responsables de su fracaso (Perrenoud, P., 2001 y 2004). En este proceso de exclusión, acompañado del ejercicio de violencia simbólica hacia los estudiantes (Calderón, 2002) son los docentes quienes mayormente se ven tentados a asumir posiciones frente a estudiantes con dificultades (Kaplan, 1998), pudiendo llegar a transformarlos en agentes de “distorsión en el aula” (Arnaiz, 2011, 25). Esta situación se debe a que, por un lado, los maestros y

directivos juegan un rol de “autoridad penalizadora” (Calderón, 2002,4) al interior de los centros, mientras que, por otro, poseen una escasa formación en lo referente a educación inclusiva, lo cual se condice con la formación entregada por las casas de educación superior, encargadas de dictar las carreras de pedagogía. En tal sentido, se ha demostrado que muchos maestros de aula regular no cuentan con las herramientas para atender estudiantes con necesidades especiales (Tenorio, 2011,257), evidenciando que, las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad no responden adecuadamente a las necesidades emergentes de una sociedad cambiante (Infante, 2010), que exige competencias acordes con la realidad cotidiana de los centros educativos (Llorent y López, 2010).

Ahora bien, esta última posición “adaptativa” de los autores antes mencionados no es precisamente lo que queremos instalar como colofón, por el contrario, nuestra apuesta es, siguiendo a Freire, por la transformación del contexto (Freire, 1997), y por el crecimiento y aprendizaje colectivo de los maestros, las familias y centros educativos, en tal sentido concordamos con Flecha en la comprensión de que las reformas orientadas a la adaptación “se han concretado en un aumento de las desigualdades educativas y sociales” (Flecha, 1988 y 1999, 78), pudiendo transformarse en un riesgo a la hora de hablar de inclusión. Es por ello que, pese a que la oferta educativa en Chile es amplia, para aquellos que dejan las aulas regulares, las “salidas afuera” como señala Escudero, pueden ser una especie de manto que nos impida ver las “verdaderas raíces del fracaso escolar” (Escudero, 2009,9), expresado en las altas cifras de niños y jóvenes que dejan la escuela cada año en Chile (Observatorio Niñez y adolescencia, 2014).

6.3. Métodos.

Los datos usados en este trabajo son parte de una investigación más amplia que busca desvelar las prácticas escolares de inclusión/exclusión en contextos de pobreza urbana. Se centra en un grupo de 23 estudiantes, hombres y mujeres que, en la fecha de investigación, entre los años 2015 y 2017, tenían entre 13 y 18 años de edad y vivían en la periferia de la ciudad.

El estudio se realizó en tres centros de educación secundaria municipal, ubicados en el periurbano de la ciudad de Puerto Montt, capital de la “Región de los Lagos”, en el sur de Chile. Tenían bajos ingresos y con resultados académicos deficientes en las últimas mediciones estandarizadas (SIMCE). Adicionalmente, dichos jóvenes han debido transitar por diversos centros debido a las dificultades adaptativas derivadas del consumo problemático de alcohol y drogas.

La investigación etnográfica, pretendía abrir la puerta a la crítica y discusión posterior de otros investigadores y profesionales vinculados a la temática. Los datos son resultado de entrevistas en profundidad, con el respectivo consentimiento informado de estudiantes, docentes y agentes significativos del grupo familiar (padres, hermanos, tutores). Los discursos de los entrevistados son parte de una expresión de subjetividad, “producto de una praxis socio histórica” (Jociles, 2005, 22).

De igual modo, se usaron técnicas de observación participante y notas de campo en el contexto escolar. También grupos focales y el análisis hermenéutico de documentación institucional. Dichas técnicas de recogida de información adquieren pertinencia dada la experiencia profesional del investigador en los centros estudiados y la naturaleza etnográfica de la investigación. El investigador ha ejercido la docencia en estos centros.

Con base en los antecedentes recogidos, se propusieron algunas interpretaciones relativas a las motivaciones que empujaron a este grupo de jóvenes a una situación de consumo problemático de alcohol y drogas, además de indagar en las consecuencias personales, familiares, y socioescolares sufridas.

6.4. Resultados

El material etnográfico recopilado nos permite advertir elementos explicativos atinentes a nuestros objetivos. La evidencia de investigación sugiere que, las transformaciones instaladas

por la dictadura militar y profundizadas por los posteriores gobiernos democráticos, en los ámbitos económico, social y cultural han impactado fuertemente a las culturas locales, acelerando el crecimiento de las ciudades y la proliferación de barrios dormitorio, destinados a los nuevos habitantes de la urbe. En ellos, la escasez de servicios, lugares de esparcimiento y redes de apoyo comunitario, así como la presencia de narcotráfico y delincuencia se han transformado en regularidades. En este contexto, los/as jóvenes deben transitar su cotidianidad, asistiendo a los centros escolares que se ubican en estos espacios. En la investigación

en tres centros, evidenciamos elementos comunes en la iniciación al consumo de drogas y alcohol, así como los obstáculos encontrados en los centros, poco vinculados a la comunidad. En ellos, la atención a este tipo de jóvenes no es considerada una prioridad institucional, operando formas de exclusión escolar, muchas veces invisibles, como el eufemístico “retiro voluntario”. También los datos nos muestran que, en muchos de estos casos, que hemos querido definir como Dificultades de Adaptación Social Escolar, la lucha por la reinserción y el anhelado éxito escolar son posibles, coincidiendo con la evidencia encontrada en otras latitudes. Pese a ello, igual hay casos que siguen trayectorias de desafección escolar por falta de redes de apoyo y profesionales capaces de responder a sus necesidades.

6.4.1. Iniciación

José tenía 10 años la primera vez que se emborrachó, luego de tomar una cerveza con su mejor amigo y compañero de curso. De hecho, Javier era su único amigo, con el cual habían compartido casi 6 años de sus cortas vidas, por lo demás eran vecinos en una población⁷⁴ en la que se radicó a los ocupantes de un antiguo campamento⁷⁵, habitado por familias de origen

⁷⁴ En Chile se denomina población a un barrio ubicado en la periferia, con habitaciones entregadas por el estado, por medio de subsidios, con el fin de erradicar los campamentos ilegales.

⁷⁵ Se denomina campamento al conjunto de habitaciones de autoconstrucción, en muchos casos sin servicios básicos, instaladas en terrenos fiscales o privados de manera ilegal. En Chile esta práctica de ocupar terrenos es de larga data, aunque las ocupaciones masivas de predios se masificaron a partir de la década de 1960.

rural y otras ciudades cercanas a Puerto Montt, quienes, sin mayor calificación, tenían escasas posibilidades de inserción laboral, excepto en la demandante industria acuícola.

Lo de emborracharse no les pareció extraño, es más, se sintieron como si fueran “grandes, como los muchachos mayores que se juntaban en la cancha de futbol todas las tardes que no lloviera mucho” (fragmento grupo focal 1). Además, José veía a su padre y hermano mayor “tomar vino y cervezas casi todos los fines de semana, cuando había partidos de futbol en la televisión” (sujeto 1), tras los cuales hacían asados y fiestas. Lo anterior, sumado al hecho de que cuando llegó por primera vez a su casa con hálito alcohólico, nadie se dio cuenta, ya que su madre, padre y hermano mayor no se encontraban en casa, y estaba solo su hermana pequeña, la cual no se percató de dicha situación.

Me acuerdo que, en esos años, como el 2007 mis viejos trabajaban en la pesquera⁷⁶ y mi hermano igual, ganaban mucho dinero, como cuatrocientas lucas⁷⁷ cada uno, pero tenían que hacer turnos de noche y a veces todo el día. Había de todo en la casa y me daban plata cuando quería... recuerdo que me compraron un equipo de música y una tele grande para mi pieza. (Sujeto 1)

Igualmente, algunas jóvenes experimentaron un acercamiento al consumo prematuro, debido a los espacios de “tiempo muerto” presentes en los sectores barriales en que se desarrolla nuestro trabajo, es decir, la escasez de actividades deportivas, culturales y de esparcimiento de carácter masivo y de libre acceso. En tal sentido, la ausencia de vínculos escuela-comunidad, más allá del tiempo dedicado al quehacer escolar, es un factor gravitante, considerando que los centros son referentes culturales en sectores periféricos, donde el cine, danza, música, deporte u otras expresiones se desarrollan casi exclusivamente en su interior, debido a la infraestructura y equipamiento que estos poseen. Evidentemente esto obedece a la dinámica de urbanización presente en Chile y Latinoamérica, la que obedece a un modelo centrado en la segregación socio espacial y económica (Segovia y Jordán, 2005,8).

⁷⁶ Referente a las industrias relacionadas con la producción y exportación de productos del mar.

⁷⁷ Los ingresos de obreros de la industria salmonera alcanzaban entre 700 y 800 dólares mensualmente.

Inevitablemente, este fenómeno termina por alejar a los pobres de actividades de esparcimiento y uso del espacio público (Fonseca, 2014).

Mi papá es embarcado⁷⁸, gana bien y no nos falta nada. Mi madre es dueña de casa y cuida a mis hermanos, somos tres. La verdad es que ellos siempre me han dejado hacer lo que quiero y no me han puesto mayores problemas. (Sujeto 2)

Junto a lo anterior, los relatos de estos jóvenes evidencian el dinamismo de la economía regional de la época, pero más aún, del trauma que implicó la aceleración de la actividad económica en la zona a partir del “boom” experimentado desde comienzos de los 2000, haciendo que la industria acuícola y marítima impactara directamente la cultura local y el entorno natural (Amtmann y Blanco, 2001,97), insertando a varias decenas de miles de trabajadores a sus actividades, con remuneraciones sustancialmente más altas que en otros empleos, empujando a padres, madres y hermanos mayores a volverse obreros de la industria acuícola y aquellas vinculadas a este tipo de actividad, alcanzando un ingreso familiar importante con acceso a productos de consumo masivo, redundando en que no pocos estudiantes abandonaran el colegio para trabajar y obtener dinero (BCN, 2005). Igualmente, y como muestra la investigación, un importante grupo de familias de origen rural desestimaron la vida tradicional y la producción agrícola (Salieres et al, 2005) en pos de la vida en espacios urbanos precarizados, con acceso a bienes de consumo.

“En 2002 la pesca se puso mala, por eso busqué pega⁷⁹ en la pesquera...ahí cambió la cosa. Teníamos de todo, trabajábamos turnos y sacamos casa en Alerce. Los chicos comenzaron a ir al liceo, ¿Cuándo se había visto eso en mi familia? Si ni siquiera habíamos terminado la básica, llegábamos hasta sexto básico nomás” (Padre 1)

⁷⁸ Se refiere al oficio de navegante de embarcaciones pesqueras, oficio muy bien remunerado y que tiene un régimen de trabajo de 20 días en alta mar y 10 días en casa, que en muchos casos son canjeados por dinero adicional al salario.

⁷⁹ Empleo

Es notoria, la satisfacción de este padre que ve en su instalación en la ciudad, aunque en condiciones difíciles para la familia, una oportunidad de movilidad social para los hijos/as por medio de los estudios secundarios (¿Cuándo se había visto eso en mi familia? Si ni siquiera habíamos terminado la básica, llegábamos hasta sexto básico nomás”), y por otra, la mejora sustancial en el nivel de vida (“Teníamos de todo”). En esa línea, el mayor acceso a recursos monetarios hizo cada vez más común entre estos jóvenes el consumo de alcohol y de otras sustancias

“como a los 11 empecé a fumar cigarros en las fiestas después de la escuela o cuando nos hacíamos la cimarra⁸⁰, también en las tardes cuando jugábamos a la pelota tomábamos cervezas y vino. Ese año quedé repitiendo la primera vez, no me importaba nada, solo quería salir de la escuela y juntarme con mis amigos. Ese mismo verano empecé a ganyar⁸¹ mucho y en mi casa nadie se daba cuenta de nada, pero mi mamá se dio cuenta cuando repetí de curso, porque el profesor le dijo algo, creo. Me llamó la atención, pero seguí juntándome con amigos todos los días” (Sujeto 1)

Al igual que los muchachos, las jóvenes que han presentado DASE muestran una serie de rasgos de iniciación bastante similares.

Empecé a tomar a los 11 y a fumar antes, el mismo año, nos íbamos al cerro de alto mirasol, donde íbamos con mi prima y sus amigos. En ese tiempo estaba en el colegio católico, en que había estado desde kínder. Después empecé a fumar marihuana, uno a esa edad piensa que está haciendo lo mejor, comprábamos las peores cosas para emborracharnos. Una vez fume un paquete de 20 cigarros en 3 horas. De los 11 a los 14 nos juntábamos casi todos los días a fumar y tomábamos. (Sujeto 2)

⁸⁰ Fugarse del colegio

⁸¹ Consumir marihuana

En una economía de libre mercado, con escasa presencia pública, con una escuela relegada a lo instructivo-instrumental, y las familias centradas en obligaciones económicas y laborales, la presencia de conductas asociadas al consumo abusivo, pese a no ser observadas inicialmente, si se hicieron más nítidas con el tiempo.

Ya no llegaba a la casa, nomás a cambiarse de ropa y a bañarse...ese tiempo todavía se bañaba mi hijito, pero no lo encontrábamos raro ya que la mayoría de los jóvenes se juntaban a jugar a la pelota y a compartir...nosotros no vimos mal cuando empezó a fumar ya que un cigarrito no afecta tanto” (Sujeto 4)

Si bien es cierto que el escaso control parental, evidenciado en las citas, ha sido importante en el proceso de iniciación de los jóvenes consumidores, también hay que reconocer que los propios centros escolares no han transmitido un discurso preventivo de manera enérgica.

Cuando era chica yo tomaba cuando sabía que no iba a llegar a mi casa, me quedaba a dormir afuera, donde amigos. La primera vez que me quede fuera fue la primera vez que me emborraché, como a los 11, les dije a mis papás que iba a una pijamada, después de eso uno como que se empieza a creer más grande. Tengo secretos que nunca los van a saber mis padres. (Sujeto 3)

Siguiendo esta línea, podemos aseverar que las condiciones para la iniciación del consumo precoz de tabaco, alcohol y drogas son fundamentalmente de orden contextual (SENDA, 2013, 6), aunque la investigación nos empuja a poner atención en otros elementos tales como, el estilo de personalidad, el comportamiento y estilos de vida como factores de riesgo (Becoña, 2002). Igualmente, podemos observar la escasez de redes de apoyo o la ineficacia de las mismas. En ese sentido, y entendiendo que los centros escolares debieran ser una importante red de apoyo, hemos observado que los establecimientos investigados no poseen políticas propias de prevención y acogida de estudiantes consumidores. De hecho, se desarrollan talleres propuestos por centros de salud y SENDA, los que delegan la

responsabilidad en las familias, y no tienen proyección a largo plazo. Estas actividades, generalmente realizadas por docentes o equipos de apoyo de los centros adquieren un carácter escolarizado, escasamente práctico.

Los profes hacen talleres, y alguna vez vino una enfermera a hablar de las drogas, pero era muy aburrido y nos decían cosas que ya sabíamos. Nada nuevo. (Sujeto 8)

En tal sentido, y a pesar de no responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes, el rol de la escuela es tremendamente importante en la adecuada educación y socialización de los menores (Vásquez, 2003,142), función que se ve truncada cuando se producen procesos de exclusión escolar.

6.4.2. Consumo, dependencia y exclusión escolar.

Tras el proceso de iniciación, el consumo se hizo cada vez más recurrente y escasamente consciente del impacto que generaba.

En verdad no tengo idea de lo que produce la marihuana, me acuerdo de que en la escuela nos hacían charlas, pero nadie tomaba mucho en serio esas cosas. Ahora que me lo mencionas nunca me he detenido a ver lo que produce. Además, cuando eres chico solo te importa el bienestar que te produce, además me permite olvidar y sentirme más acompañado de mis amigos (sujeto 6).

En rigor, los programas de prevención de consumo de drogas, encabezados por SENDA, vienen realizando esfuerzos considerables por abordar la temática, generando importante información estadística, pero con escasos logros en el ámbito práctico, es decir, en los centros educativos, dónde el consumo drogas ha aumentado como evidencia un estudio del propio organismo (SENDA, 2015).

La evidencia encontrada en las entrevistas coincide con la investigación disponible, al reconocer la importancia de factores generacionales en la predisposición favorable al consumo de drogas, especialmente marihuana (Valencia, 2013, 4-5). También nos da indicios de elementos contraculturales presentes en el contexto urbano-popular, tal como se ha evidenciado en otros contextos geográficos (Willis, 1988). De igual manera, nos muestra cómo, en una sociedad globalizada, los espacios barriales se configuran por “formas alternativas de convivencia y socialización propias de un segmento apartado y aislado, en términos espaciales y culturales, donde se asimilan ciertos patrones como cotidianos y normales, y cuyos actores aparecen ante el resto de la población como socialmente desviados” (Ortega, 2014, 244). De hecho, la mayor frecuencia de consumo entre los jóvenes con DASE se comenzó a manifestar como síntoma de una mayor dependencia, pero también de un distanciamiento de la escuela.

Después ya no me importaba ir a clases, de hecho, no entendía nada de lo que me decían las profes, no tomaba atención, lo único que quería era irme temprano para juntarme con mis socios y comprar algo para consumir. Ese tiempo todavía no me ponía violento con la gente, eso fue después (Sujeto 6).

Las clases se transformaron en un espacio para “pasarla bien”, omitiendo la presencia de los/as docentes, autoridades del establecimiento e incluso sus pares, los signos de desadaptación escolar se hicieron patentes. A este respecto, y como señala la evidencia “los adolescentes consumidores presentan un estilo más rebelde y desafiante de los valores y preceptos culturales que los no consumidores” (Vinet et al., 2009, 25), lo que es interpretado por los centros como un desafío a su “autoridad”, seguido de la aplicación autoritaria del reglamento escolar

19-4	inglés	grita por la ventana:
23/4	Mat	grita por la ventana Viejo Narigón
27/04	Lenguaje	Alumno que molesta constantemente en clases, se para, canta, conversa, etc
05/05	Lenguaje	Alumno que interrumpe constantemente la clase burlándose de todo lo que la profesora dice
14/05	J. General	Alumno advertido de su condición de matrícula y porque a la fecha no mejora ésta lo que es avalado por Consejo de profesores efectuado esta semana.

Figura1. Extracto de libro de registro escolar

19-4	inglés	grita por la ventana viejo narigón
27-4	Lenguaje	Alumno que molesta constantemente en clases, se para, canta, conversa, etc.
27-04	Lenguaje	Alumno que interrumpe constantemente la clase burlándose de todo lo que la profesora dice.
14-05	Inspección General	Alumno advertido de su condición de matrícula y porque a la fecha no mejora ésta lo que es avalado por consejo de profesores efectuado esta semana.

Tal situación de indisciplina y desinterés por estudiar, según los cánones establecidos por la institución escolar, generó en parte del profesorado y el personal, con escasa formación para este tipo de situaciones, el rechazo y el agotamiento que, sumado a la persistencia de dichas actitudes se transformó en una agravante, que más tarde decantaría en la exclusión.


ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS	
PARTICIPA EN:	SE DESTACA EN:
Retiro voluntario.	
Yo: Marcelo	CI: 13.124.
Repto retirar los roles papeles.	
- Certificado de nacimiento.	
- Certificado de estudios.	
- Fotocopia de todos los roles.	
- Informe psicológico.	
	 Firma Marcelo F. Funcionario

Figura 2. Retiro “voluntario” de un estudiante⁸².

Pese a que la LGE establece que los estudiantes no pueden ser expulsados del sistema escolar sin mediar intervención y seguimiento profesional, la estrategia de algunos centros ha sido el uso de lo que otros autores han denominado “formas instrumentales de exclusión” Benchimol et al., 2001,142), ejemplos de ello son, 1) el retiro “voluntario” de los jóvenes que, han evidenciado un acelerado proceso de desadaptación del sistema escolar, y 2) la rotación escolar, es decir, la entrega de “facilidades” para que los padres eviten la repitencia o expulsión de sus hijos/as, trasladándolos a otros centros cercanos. De tal modo, estas formas de exclusión instrumental tienen a una importante responsabilidad en las altas cifras de jóvenes que no han finalizado la escolaridad en Chile, coartando así, la posibilidad de mejorar su calidad de vida. Evidentemente, no todos quienes abandonaron la escuela son jóvenes consumidores de drogas y alcohol, pero ciertamente las cifras no dejan impávido a nadie, en un país donde 5,2 de los 17 millones de habitantes no han finalizado su escolaridad⁸³.

⁸² Libro de registro escolar tercer año de secundaria, DAEM Puerto Montt.

⁸³ <http://www.ahoranoticias.cl/pais/metropolitana/mineduc:-mas-de-5.2-millones-de-chilenos-no-termino-el-colegio.html> (25/11/2014)

6.4.3. La reinserción escolar y la lucha por la adaptación.

La creciente cobertura escolar permitió a muchos jóvenes reinsertarse, especialmente en centros públicos y “escuelas de adultos”, lo que favorece la culminación de la escolaridad obligatoria de muchos jóvenes y adultos. Pese a ello, la educación pública y de adultos, no han sido capaces de responder a las necesidades emanadas de itinerarios escolares marcados por la exclusión y desadaptación, un desafío pendiente para Chile, las escuelas de pedagogía y los propios centros escolares. Debido a ello, el “fracaso” escolar no debe ser visto como un fenómeno natural, más bien, debe ser entendido como “una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de estos con ella” (Escudero, 2005, 1). De hecho, las principales barreras encontradas por estos jóvenes se relacionan con, retraso en los contenidos curriculares, escaso o nulo desarrollo de hábitos de estudio, y habilidades superiores deprivadas, así como la falta de expectativas y orientación vocacional al finalizar los estudios secundarios. Dichas barreras, sumadas a la recurrente problemática de consumo de drogas y alcohol no han permitido la adaptación plena de algunos estudiantes. En efecto, los jóvenes que han colaborado con esta investigación han presentado itinerarios divergentes. Lo que se explica por sus propias historias de vida y familiares. En otras palabras, quienes tienen apoyo de sus familias, parejas, amigos o maestros han demostrado una mayor capacidad de adaptación y proyección a futuro, siendo ejemplos exitosos de superación.

Hoy estoy estudiando en un instituto la carrera de enfermería, me encanta, además me gustaría ayudar a aquellos jóvenes, que al igual que yo tuvieron problemas en la escuela, problemas con las drogas y el alcohol. Me gustaría desempeñarme profesionalmente en eso. La verdad es que le debo mucho a mi pareja, que me ayudó a superarme. (Sujeto 7)

Lamentablemente, no todos han tenido las mismas redes de apoyo que, pudieran transformarse en pilares para la adecuada adaptación y desempeño escolar de los jóvenes.

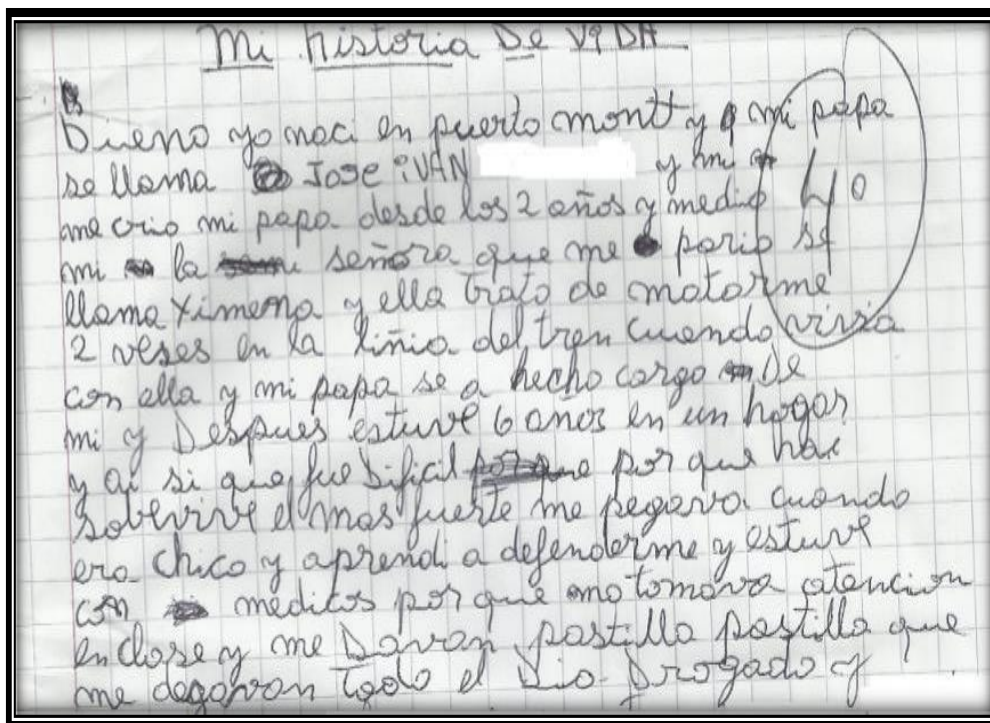


Figura 4. Extracto de historia de vida de un menor con DASE⁸⁴.

En tales condiciones, la calle actúa como espacio casi exclusivo de “acogida”, hundiendo aún más en el consumo, abandono y desinterés a aquellos menores con DASE, que no han recibido la adecuada contención y que no tuvieron redes de apoyo sólidas.

Actualmente, estoy perdiendo los dientes por el consumo de “pasta base”, he intentado dejarlo, pero todos los días fumo, con amigos o solo. Las veces que vengo a la escuela trato de no llegar drogado, pero después de clases me voy directo a fumar. Cuando consumo me siento menos triste, menos solo. (Sujeto 8)

Debido a esto, sostenemos que, aquellos casos en los que jóvenes se han reinserado, los resultados son notables. Situaciones como las descritas en este trabajo fueron observadas en un estudio realizado por Montes y Ziegler en Buenos Aires. En el pudieron establecer que, aquellos jóvenes que “entendieron que necesitaban de la escuela para concretar otro futuro”

⁸⁴ Extracto de un trabajo desarrollado en clases por un estudiante de 8° nivel básico, el joven de 17 años, ha perdido 4 años de escolaridad, tras repetir de curso y luego abandonar la escuela a los 14 años.

(Montes y Ziegler, 2010,1081) tuvieron resultados exitosos. En efecto, nuestro trabajo ha buscado mostrar que, pese a sus falencias, la escuela puede llegar a ser fundamental en la transformación de aquellos contextos con complejidades sociales como las descritas aquí.

En resumen, creemos que el proceso de transformación que implica incluir a estudiantes con situaciones de consumo problemático es una oportunidad tanto para los discentes, sus familias, los docentes y personal asistente de la educación, así como para las comunidades en las que se insertan estos centros. Es una apuesta por la transformación del contexto escolar que puede ser un primer paso para la transformación social.

6.5. A modo de cierre

Actualmente en Chile, los centros educativos realizan importantes esfuerzos a fin de incluir a la población en edad escolar. Pese a ello, los resultados no han sido los esperados, ello esencialmente porque no se ha dado la discusión acerca de la adaptación escolar. Se ha buscado patologizar estas dificultades sociales, atendiéndolas como enfermedades, como déficits, lo que ha desembocado en la proliferación de programas de integración escolar (PIE) al interior de los centros, en los cuales educadores/as diferenciales, psicopedagogos y psicólogos atienden a estudiantes con déficit cognitivo, visual, lingüístico o motor, pero sin tener las competencias ni los medios para abordar a los niños y jóvenes con DASE.

Por lo demás, sabido es que, los equipos directivos de los establecimientos favorecen la creación de estos PIE dado que permiten la recepción de recursos adicionales, tales como equipos profesionales, equipamiento y materiales para el trabajo pedagógico por parte del ministerio de educación. En esa línea, el fomento de dichos programas tendría un fin algo “perverso”, centrado en la obtención de recursos, que el ministerio no entregaría en condiciones regulares.

Derivado de lo anterior, nuestro esfuerzo ha sido visibilizar una problemática cada vez más recurrente, la de aquellos estudiantes que, sin presentar dificultades cognitivas, sí las presentan en el plano de la adaptación a los procesos de escolarización, situación que redundaría en su exclusión del sistema educativo formal.

Con base en lo anterior, proponemos atender a cinco cuestiones centrales, para la adecuada atención de menores con DASE,

1. Debido a la complejidad que conlleva el trabajo con menores no “adaptados”, es decir, aquellos niños y jóvenes que presentan dificultades para mantenerse más de 40 horas a la semana al interior del aula, tomando clases con regularidad, sería necesario fomentar la formación de educadores sociales, siguiendo la tendencia de países como España y Francia.
2. Uno de los mayores problemas del sistema escolar chileno, que atenta contra la inclusión de niños y jóvenes con dificultades adaptativas es la excesiva cantidad de horas intra aula, con una carga importante de clases teóricas que terminan por generar una situación de cansancio y estrés entre los estudiantes, especialmente en aquellos no adaptados a estas condiciones, situación que afecta igualmente a los maestros.
3. La necesidad de personal calificado para atender situaciones particulares de estudiantes con Dificultades de Adaptación Social Escolar. Los docentes y asistentes de la educación que están junto a los menores durante gran parte del tiempo no poseen las competencias profesionales para trabajar con ellos. Por lo demás, las escasas capacitaciones entregadas por el estado a través del SENDA, no generan impacto real en los centros, situación que se condice con el aumento del consumo entre escolares entre los años 2001 y 2015 (SENDA, 2015).
4. Relacionado con el punto anterior, se hace necesario establecer redes efectivas entre centros educativos, centros de salud y universidades, a fin de generar capacitaciones para el personal docente y asistente de la educación, y también para trabajar vinculados con una finalidad conjunta de bienestar integral de la población.

5. La necesidad de disminuir la exclusión de menores del sistema escolar, a través de dos elementos, a) aumentar el seguimiento profesional sostenido a los menores con Dificultades de Adaptación Social Escolar, y, b) la eliminación de formas “instrumentales de exclusión” tales como el “retiro voluntario” o el traslado de centro de estudiantes con dificultades académicas o disciplinarias.

Como colofón, el sistematizar un trabajo coherente con estudiantes que presentan DASE, es de gran urgencia, debido a que el número de niños y jóvenes que abandona la escuela es significativo. Debido a ello, la necesidad de ver estas situaciones como tales, es decir, como dificultades (no problemas) de adaptación escolar, y no como déficits cognitivos o enfermedades ligadas al consumo de drogas, es vital para transformar la actual mirada existente en el sistema educativo.

Por lo demás, las DASE no solo se pueden asociar al consumo problemático de alcohol y/o drogas, como lo hemos hecho en este trabajo, también se pueden relacionar con situaciones en que los menores no se adaptan fácilmente a la cultura escolar que lo recibe, precisamente por eso, porque es una cultura, y como tal es semiótica (Geertz, 2003,20), es decir, debe ser interpretada y asumida por sus actores. Ejemplos de ello son los estudiantes inmigrantes, pertenecientes a etnias indígenas, jóvenes en situación de calle o provenientes de hogares de menores, entre otros.

En resumen, los menores que sufren DASE y que han colaborado en este trabajo dan muestra fehaciente de su intención de reinserirse en el medio educativo, de “recuperar el tiempo perdido” y de “querer mejores condiciones de vida” (grupo focal 2). Pese a ello, los centros educativos no han respondido adecuadamente a esta demanda debido a la presencia de formas “instrumentales de exclusión”, las que hemos querido evidenciar, no con el afán de denunciar, sino que con la intención de visibilizar un fenómeno que creemos escasamente discutido. Además, hemos intentado provocar un debate en torno a nuestro concepto de Dificultades de Adaptación Social Escolar, surgido de las propias voces de los chicos, sus

familias y los profesionales que se desempeñan en los centros, los que nos han apoyado en este trabajo con sus testimonios, receptividad y acogida.

6.6. Referencias bibliográficas

- Ainskow, M. y Booth, T. (2000) *Index for inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Disponible en <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Aiscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva, ¿hacia dónde vamos ahora?, *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Akos, P. (2010). “Moving Trough Elementary, Middle and High Schools, The Primary toSecondary Shifts in the United States”. En D. Jindal-Scape (Ed.). *Educational Transitions Moving Stories from Around the Word* (pp.125-142). New York, Routledge.
- Amtmann, C.B. (2001). Efectos de la salmonicultura en las economías campesinas de la Región de los Lagos. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 5, 93-106. Disponible en http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071817952001000100009&script=sci_arttext
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión, buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35. Disponible en https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo649213-luchando-exclusion-practicas-exito-escolar
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La Empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322.
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid, Ministerio del Interior.
- Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogr , P. (2011). ¿Por qué no est n en la escuela?, Modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15(3), 139-147. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART8a.pdf>
- Corvera, M.T (2005). Indicadores sociales y laborales Región de los Lagos. *Serie Estudios*, XV(319). Disponible en http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro319.pdf

- Bourdieu, P. (2010). *Nobleza de estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Calderón, I., Silva, M. P. (2002). La construcción de la identidad en contextos de exclusión y la violencia escolar como respuesta a una situación violenta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- (2014). Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte, pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. Disponible en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363_08.html
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 76-92. Disponible <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43627/25536>
- Cisterna, F. (2007). Reforma educacional, capital humano y desigualdad en Chile. *Horizontes educacionales*, 12(2), 43-50
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa, ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- (2009). Fracaso escolar y Exclusión Educativa. Editorial. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 3-9. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ed.pdf>
- Vinet, E., Faúndez, X., Larraguibel, M. (2009). Adolescentes con trastorno por consumo de sustancias. Una caracterización de personalidad a través de las normas chilenas de MACI. *Revista Médica de Chile*, 137(4), 466-474.
- Flecha, R. y Puigvert, Lidia (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>
- Flecha, R. (1999). Actualidad pedagógica de Paulo Freire. *Ikastaria*, 10, 75-81. Disponible en <https://www.euskoikaskuntza.org/es/publicaciones/colecciones/cuadernos/articulo.php?o=9980>
- Fonseca, J. (2014). La importancia y la apropiación de los espacios públicos en las ciudades. *Paakat, Revista de Tecnología y Sociedad*, 7 (4). Disponible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/222>

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa editorial. Infante,

M. (2010). Desafíos a la formación docente. Inclusión educativa. *Estudios*

Pedagógicos, XXXVI(1), 287-297. Disponible en

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000100016&script=sci_art_text

Jiménez, M. Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

Jociles, M. (2005). El análisis del discurso, de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez, Avá. *Revista de Antropología*, 7,1-25.

Kaplan, C. (1998). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, ed. Aique.

Luengo, D. (2013). Opinión social y uso regular de la marihuana. *Boletín Senda*, 17, 1-11. Disponible en

<http://www.senda.gob.cl/media/boletines/Boletin%2017%20Opini%C3%B3n%20social%20y%20uso%20regular%20de%20marihuana%20en%20Chile.pdf>

Llorent G., Vicente, J. & López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado.El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15(3). Enlace web, <http://www.aufop.com>

MERCOSUR (2005). *Educación en la Diversidad, material de formación docente*. Santiago de Chile, UNESCO.

Ley General de Educación, N.º 20.370, 2009. Santiago de Chile, Mineduc. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075-1092. Disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART47004&riterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n047/pdf/47004.pdf>

Observatorio Niñez y adolescencia (2014), “Segundo informe”, Santiago de Chile. Disponible en https://issuu.com/observatorioninezchile/docs/infancia_cuenta2014_okk

- OECD (2015). Income inequality (indicator). DOI,<https://www.doi.org/10.1787/459aa7f1-en>
- Ortega, T. (2014). Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados. Síntomas de guetización en La Pintana. *Revista Eure*, 40(120), 241-263. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v40n120/art12.pdf>
- Perreonoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar, hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ed. Morata, Madrid.
- (2004). Obtener éxito en la escuela, ¡Todo el curriculum, nada más que el curriculum!. *Docencia*, 22, 35-45. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730165057.pdf>
- Pinedo, C. (2011). Educación en Chile, ¿Inclusión o exclusión?. *Tejuelo*, 12, 47-79. Disponible en, <file:///C:/Users/Paola%20Almonacid/Downloads/Dialnet-EducacionEnChileInclusionOExclusion-3736978.pdf>
- Rappoport, S. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en educación*, 11(2), 211-225. Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661101>
- Salieres, M. Le Grix, M., Vera, W., Billaz, R. (2005). La agricultura familiar chilota en perspectiva. *Revista LIDER*, 13(10), 79-104.
- Segovia, O. y Jordán, R. (2005). *Espacios públicos urbanos, pobreza y construcción social*. CEPAL, Chile.
- Donoso, M.P. (2015). Precios y gasto de drogas ilícitas en Chile. *Observatorio Chileno de Drogas*, Boletín N°8, 1-7. Disponible en <http://www.senda.gob.cl/media/boletines/Boletin%208%20Precios%20y%20gasto%20de%20drogas%20ilícitas%20en%20Chile.pdf>
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Revista de estudios pedagógicos*, XXXVII (2), 249-265.
- UNESCO (1990, 1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Segunda edición, París.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

-(1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Salamanca.

-(2000). Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Informe Final, París.

-(2015). Declaración de Incheón, Educación 2030, Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. París.

UNICEF (2013). La exclusión educativa, un desafío urgente para Chile, Santiago, 2013.

Disponible en

http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf

Valencia, P. (2013). Involucramiento parental y consumo de drogas en escolares de Chile. Boletín Senda, 19, 1-6. Disponible en, <http://www.senda.gob.cl/media/boletines/Boletin%2019%20Involucramiento%20parental%20y%20consumo%20de%20drogas%20en%20escolares%20de%20Chile.pdf>

Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de Derecho*, XIV, 135-158. Disponible en <http://mingaonline.uach.cl/pdf/revider/v14/art08.pdf>

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. AKAL, España [edición en español].

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

7. Artículo 2: Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET).

Cárcamo-Hernández, Ovidio, & Pàmies Rovira, Jordi. (2022). Cuando la exclusión escolar se presenta como "oportunidad": una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET). *Revista Colombiana de Educación*, (85), 121-142. Epub 27 de noviembre de 2022. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>

Resumen

La promulgación Ley de Inclusión Escolar (20.845/2015) en Chile propone frenar las formas de discriminación que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Sin embargo, las investigaciones constatan la existencia de prácticas de exclusión que afectan, en el cotidiano, especialmente a los y las jóvenes más vulnerables. Mediante una etnografía realizada durante 2 cursos (octubre 2015- abril 2017) en una escuela municipal de una ciudad mediana del sur del país, y en la que seguimos a 40 estudiantes de 13 a 18 años, entre séptimo y undécimo grado, hemos constatado cómo la escuela no tan sólo reproduce, sino que amplifica las situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes, con escaso apoyo familiar y social para el éxito y la continuidad educativa. Este artículo analiza las experiencias académicas de 3 chicos (Ángel, Andrés y Pedro) y 3 chicas (Francisca, Javiera y Paulina). Se sitúan en una posición central del análisis las prácticas escolares, entre las que la Movilidad Interescolar Temprana (en adelante MIET) como forma de expulsión del centro, se vuelve habitual, y en la última acción de una cadena de exclusiones que, sin embargo, se presenta a las familias como una "oportunidad".

Palabras clave: Abandono escolar, Educación secundaria, Desigualdad educativa, Educación inclusiva.

Abstract

The promulgation in 2015 of School Inclusion' Law (N° 20.845) in Chile, aimed to curb the forms of discrimination that prevent learning and student participation. However, research confirms the existence of school practices that generate exclusion which particularly affect, on a daily basis, to the most vulnerable young people. Through an ethnography developed during two academic years (October 2015- April 2017) in a public school in a medium-sized

city in the south of the country, in which we studied 40 students between the ages of 13 and 18 (between the seventh and eleventh grade), we could verify how the school not only reproduces, but also amplifies the situations of vulnerability of these young people, with little family and social support for educational success and continuity.

This article analyses the academic experiences of three boys (Ángel, Andrés y Pedro) and three girls (Francisca, Javiera y Paulina). School practices are placed in the center of the analysis, among which Early Interscholastic Mobility (MIET) appears to be the most usual way of expulsion and the last step of a chain of exclusion practices; however, it is presented to families as an “opportunity”.

Key words: School dropout, Secondary education, Educational inequality, Inclusive education.

Resumo

A promulgação da Lei de Inclusão Escolar (20.845/2015) no Chile propõe refrear as formas de discriminação que impedem a aprendizagem e a participação dos estudantes. Contudo, a investigação mostra a existência de práticas de exclusão que afectam, numa base diária, especialmente os jovens mais vulneráveis. Através de uma etnografia realizada durante 2 cursos (Outubro 2015- Abril 2017) numa escola municipal de uma cidade de média dimensão no sul do país, e na qual acompanhámos 40 alunos dos 13 aos 18 anos, entre o sétimo e o décimo primeiro ano, vimos como a escola não só se reproduz, mas também amplia as situações de vulnerabilidade dos jovens, com pouco apoio familiar e social para o sucesso e continuidade educacional. Este artigo analisa as experiências académicas de 3 rapazes (Ángel, Andrés e Pedro) e 3 raparigas (Francisca, Javiera e Paulina). As práticas escolares são colocadas numa posição central da análise, entre as quais a Mobilidade Precoce Inter-Escolar (doravante MPIE), como forma de expulsão da escola, se torna habitual, e na última acção de uma cadeia de exclusões que, contudo, é apresentada às famílias como uma "oportunidade".

Palavras chave: Abandono escolar, Ensino médio, Desigualdade educacional, Educação inclusiva.

7.1. Introducción

El profesor dijo que podía ayudarnos, que mi hija aún tenía oportunidad de terminar el curso, pero que debía irse a un liceo cercano.
(Madre de Javiera, Escuela de la Frontera)

La madre de Javiera se refiere a la sugerencia del director de la Escuela de la Frontera. Como otras madres antes, agradecía la oportunidad para que su hija acabe el curso, aunque sea en otro lugar. Se trata esta de una práctica corriente, conocida informalmente como “cambio de cromos de estudiantes”, y que conceptualizamos en este trabajo como MIET, la última de las estrategias que pone de relieve las condiciones de exclusión educativa a la que están expuestos los y las estudiantes más vulnerables en centros de contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

La investigación sobre educación en Chile se ha interrogado principalmente sobre el impacto que han tenido desde la década de los 80 las políticas neoliberales (Verger et al., 2016) convirtiendo al sistema educativo en uno de los más mercantilizados y privatizados del mundo, mientras, a la par, se ha delegado la educación pública a los municipios y diferenciado el acceso de los estudiantes a los centros (Paredes y Fresard, 2018). Estos enfoques han permitido conocer las prácticas que desarrollan las escuelas para intentar responder a las presiones e incentivos de la competencia, y los factores que condicionan sus respuestas ante los requerimientos del mercado educativo (Zancajo, 2017). Los resultados muestran cómo se han acentuado las diferencias entre los centros, pero también las contradicciones entre lo político/normativo y lo práctico/escolar (Parra, 2017), especialmente en relación con la inclusión/exclusión educativa (Torbjørnsen, 2015, 2017). Sin embargo, se ha prestado menor atención a las acciones que acontecen dentro de los centros (Torbjørnsen, 2015; Messiou, 2017), especialmente a las prácticas cotidianas de exclusión y diferenciación que afectan a jóvenes de grupos vulnerables como sugieren Braun et al. (2010). Pese a lo antes dicho, cabe destacar en el contexto latinoamericano las valiosas aproximaciones a la

cotidianeidad en la escuela realizadas por Assael y Valdivia (2018) en Chile, por Saucedo (2005) en México, y por Saraví (2009) en Argentina, quienes visibilizan el impacto de las políticas, culturas y prácticas escolares cotidianas (Booth & Ainscow, 2002) en las transiciones y trayectorias, revelando la existencia de “una experiencia escolar fragmentada” (Kessler, 2002).

Contemplando esta perspectiva, los objetivos de este trabajo son en primer lugar describir las experiencias escolares de un grupo de jóvenes en riesgo de exclusión educativa, y, en segunda instancia, analizar los mecanismos que amplifican desigualdades derivadas de la posición social que ocupan en sus comunidades. Debido a ello, nuestro trabajo busca ir más allá de lo que podría considerarse una “vulnerabilidad” innata (Wacquant, 2016) de los chicos y chicas que informan este estudio. Debido a ello, entendemos la vulnerabilidad como el efecto de dinámicas estructurales e históricas que atentan contra los derechos de determinados colectivos por motivos étnicos, de género, de clase social, o discapacidad, situándolos en una condición de desventaja en un orden social específico. Nuestra definición se informa de importantes trabajos anteriores (Busso, 2001; Aguiló, 2008; Ortiz y Díaz, 2018).

7.2. Acerca de la inclusión educativa

La promulgación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile (20.845/2015), pretende “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (Art 1.K). Sin embargo, algunas investigaciones muestran un leve impacto transformacional de la normativa (Carrasco et al., 2017; Cárcamo, 2018). Las explicaciones apuntan a que, en la escuela, aunque instrumentalizada, esta normativa es vista con distancia, observándose escasa coherencia entre legislación y prácticas cotidianas como señalan Razer et al. (2013). También se ha evidenciado que, en las prácticas escolares siguen prevaleciendo justificaciones pedagógico-disciplinarias por sobre agencias más inclusivas que impulsarían una real vinculación escolar y la continuidad educativa entre los y las jóvenes (Ainscow, 2012; Carrasco et al. 2017; Kennedy et al., 2019).

De tal manera, plantear el nivel de inclusión de las prácticas educativas supone responder si la escuela tiene estrategias que estimulen la presencia, participación, y el éxito de todo el alumnado, ofreciendo apoyo a los más vulnerables a la marginalización, la exclusión, o en

riesgo de fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Abordarlo significa identificar y eliminar las barreras que la propia escuela crea, siguiendo las orientaciones del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) para reconocer aquellos mecanismos excluyentes que en ella operan (Azorín y Sandoval, 2019). Presupone también, distanciarse de explicaciones psicologizantes y médico/asistenciales, centradas en supuestos déficits del alumnado y sus familias, adoptando una mirada institucional holística acerca de los métodos de enseñanza, el currículo restrictivo, la infravaloración de las culturas juveniles, o las concepciones educativas poco inclusivas del profesorado como sostienen Urbina et al. (2011). Respecto de este último punto cabe señalar que, los estudiantes de una misma escuela no comparten necesariamente experiencias, trayectorias e identidades académicas, ya que éstas son construidas a partir de los diversos mensajes - de inferioridad o superioridad - que reciben en su contexto de escolarización (Oakes, 1985; Eckert, 1989; Flores-González, 2002), los que sumados a lo descrito por Valenzuela (1999) sobre las formas desiguales de distribución de la política del cuidado y de la consideración (*caring*) del profesorado hacia los estudiantes, pone de manifiesto los efectos de las dinámicas afectivas-relacionales en la escuela, y el impacto de éstas.

El análisis situado y etnográfico que presentamos permite develar la existencia de prácticas escolares de exclusión en contextos desfavorecidos y espacios escolares estigmatizados (Reay y Lucei, 2004; Convertino, 2015; Langenkamp, 2016), donde se evidencian desigualdades históricamente construidas (Ladson-billings, 2006; Au, 2015; Lozenski, 2017), que visibilizan de manera epistemológica y crítica, la dicotomía inclusión/exclusión, tanto instrumental, como simbólicamente (Miraftab, 2004). Sostenemos que los y las jóvenes vulnerables además de compartir una escuela segregada, y de escaso valor en el mercado educativo local, son sometidos a prácticas de exclusión por parte del profesorado y otros agentes institucionales, develándose la paradoja entre inclusión simbólica y exclusión de facto de los desfavorecidos (Miraftab, 2004; Nygreen, 2017). Así, la suma de desigualdades acelera el proceso de exclusión educativa, evidenciándose su vínculo como han afirmado Jiménez et al. (2009) y Escudero et al. (2009).

En el extremo de este *continuum* de exclusiones cotidianas se sitúa la práctica escolar que denominamos MIET, que, si bien es presentada a las familias como “una oportunidad”,

termina convirtiéndose en muchos casos, en la última de las estrategias de una escuela que amplifica procesos de exclusión y marginación más estructurales (Willis, 2017), amparada, paradójicamente, en la legislación inclusiva chilena.

7.3. El contexto etnográfico

La etnografía se realizó en una ciudad mediana del sur de Chile, de crecimiento acelerado en las últimas décadas, debido a su industria extractiva, comercio y turismo, que la sitúan decimonovena en el “Índice de Calidad de Vida Urbana” nacional (Orellana, 2017). El crecimiento demográfico experimentado con la llegada de trabajadores de ciudades y pueblos cercanos, así como de países latinoamericanos, obligó a desconcentrar barrios históricos del centro, creándose en 2001 el que denominaremos “Barrio de la Frontera” (BF, a partir de ahora). Aquí, las organizaciones sociales han dialogado históricamente de forma fluida con autoridades políticas en ámbitos de salud, vivienda, educación, seguridad social y vial. A pesar de los problemas de cesantía, hacinamiento, violencia, consumo de drogas y alcohol, de manera especial, aunque no exclusivamente, concentrados entre los jóvenes, muchos vecinos mejoraron su calidad de vida al instalarse en el barrio, ya que provenían de “campamentos”⁸⁵, donde eran usufructuarios o arrendatarios. Pese a sus avances, el “BF” ha tenido que lidiar con la segregación socio espacial desde sus orígenes (Borsdorf et al., 2008).

En el BF, hace una década las organizaciones exigieron la construcción de una escuela que cubriera todos los niveles educativos (PK-12) debido a la disminución de plazas en otros establecimientos. En 2015, el municipio y el Ministerio de Educación (MINEDUC en adelante) inauguraron la que denominaremos “Escuela de la Frontera” (EF)⁸⁶ con casi novecientas plazas. Desde su origen la demanda por matrícula ha sido alta, y, pese a la movilidad de estudiantes esta se ha mantenido estable. La Tabla 1 muestra las principales características del centro durante la investigación.

⁸⁵ viviendas autoconstruidas en terrenos privados o públicos sin autorización, en condiciones de hacinamiento.

⁸⁶ La denominamos “EF” por su emplazamiento en el límite de dos municipios.

Tabla 1: *Indicadores de la Escuela de la Frontera (2015-17)*

Indicadores	Promedio
Total de estudiantes (1)	842
Masculino (1)	48 %
Femenino (1)	52 %
Indígena (2)	40.1 %
Extranjero (2)	1%
Índice de vulnerabilidad escolar (IVE) (2)	94%
Programa de integración escolar (PIE) (2)	14.5 %
Programa de alimentación escolar (PAE) (3)	78 %
Total secundaria ⁸⁷ (grado 7-12) (1) (4)	247

Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) (1), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2) y (3), Registro de Estudiantes del Centro Escolar (4).

7.4. Metodología

Los datos presentados aquí provienen de un estudio etnográfico realizado durante 2 cursos escolares, entre octubre de 2015 y abril de 2017. La estrategia de investigación se interesó por aquello que sucede dentro de la escuela, pero también por las dinámicas e interrelaciones que acontecen en la comunidad. La posición de profesor/etnógrafo supuso un esfuerzo suplementario en el proceso de extrañamiento, tan necesario en una investigación etnográfica que aspira a generar datos capaces de resquebrajar las fronteras entre *insider* y *outsider* de la investigación (Behar, 1996; Pàmies y Carrasco, 2014). En la investigación, la observación participante y el diario de campo fueron los principales instrumentos para recolectar datos. Igualmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, padres y madres, y grupos de discusión con profesores y staff de la escuela. También entrevistamos a vecinos del barrio y miembros de asociaciones. Adicionalmente, accedimos a documentación institucional -bitácoras docentes, diagnósticos educativos y fichas disciplinarias – y a expedientes de todos los informantes. Las fuentes usadas se muestran en la Tabla 2.

⁸⁷ El rango de educación secundaria usado (7/12 grado) es mayor que el usado en Chile (grados 9/12) a fin de dialogar con otras realidades escolares.

Tabla 2. *Fuentes de datos.*

Entrevistas		Observación en aula (clases 45 min)	Grupos focales	Documentación institucional	
Profesores	10	360	2	Bitácora docente/diagnóstico socioeducativo	5/4
Staff	8	No	2	No	No
Directivos	2	No	No	Ficha disciplinaria	40
Padres	13	No	No	No	No
Estudiantes	40	(24 c/u)	No	Registro escolar	58

(pág.)

Fuente: elaboración propia.

Observamos a 40 estudiantes de 13 a 18 años, 23 chicas y 17 chicos, que cursaban entre séptimo y undécimo grado. Fueron seleccionados al finalizar el primer semestre de 2015 por sus bajas calificaciones, observaciones negativas en el registro escolar e historiales de repitencia o abandono. En el texto usamos seudónimos, y todos los participantes firmaron consentimientos informados antes de tomar parte en la investigación. En la caracterización (tabla 3) usamos datos provenientes de fuentes escolares (tabla 2), del MINEDUC, y de la observación etnográfica. El artículo se centra en las historias de 3 chicos (Ángel, Andrés y Pedro) y 3 chicas (Francisca, Javiera y Paulina), pertenecientes al grupo principal, cuyas historias grafican los aspectos más recurrentes entre los informantes. Fueron escogidos por sus trayectorias escolares discontinuas: todos se habían trasladado como mínimo dos veces de colegio, y habían repetido, o estado desescolarizados un curso académico.

Tabla 3. *Caracterización de informantes*

Nombre	Edad	Sexo	Indígena	Educación Especial	Oficio del adulto a cargo	Escolaridad adulto a cargo	Situación familiar	Cursos repetidos	Cursos Desescolariza	Traslados	Retiro de la EF	Situación (abril 2017)
Andrés	14	M	NO	NO	Cesante	Técnico medio	Monoparental /padre	1	2	2	30/05/16	Desescolarizado
Pedro	16	M	NO	SÍ	Cesante	Técnico medio	Monoparental /padre	1	2	3	25/10/16	Matriculado /no asiste
Ángel	17	M	NO	SÍ	Pensión/ discapacidad	Sin escolaridad	Monoparental /madre	2	2	3	20/03/17	Desescolarizado
Francisca	14	F	SÍ	SÍ	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	1	0	3	08/06/17	Desescolarizada
Javiera	16	F	NO	NO	Cesante	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	2	2	5	25/10/16	Desescolarizada
Paulina	14	F	NO	NO	Empleado	Secundaria	Nuclear	0	1	2	25/08/16	Desescolarizada

Fuente: Elaboración propia

Presentamos extractos de entrevistas en párrafos separados del texto central sin comillas, y viñetas etnográficas, anotaciones del diario de campo y observaciones del registro escolar con comillas en el cuerpo del texto. Para analizar los datos utilizamos el software informático NVivo. Se crearon nodos, realizándose un proceso inductivo de categorización y codificación de los datos empíricos obtenidos de entrevistas, documentación institucional y el diario de campo, con el fin de reconocer “los pensamientos, ideas y significados contenidos” (Strauss y Corbin, 2002, p.111). El relato que de ellos emana refleja el carácter multinivel de la etnografía escolar en contextos de educación formal (Ogbu, 1991).

7.5. Resultados

7.5.1. Pedro y Andrés: en la escuela no se la juegan por ellos.

Pedro y Andrés pertenecen a una familia con dos hermanos pequeños, que asisten a otra escuela del barrio, y un padre con inestabilidad laboral, debido a su condición de expresidiario con consumo problemático de alcohol y drogas. Tras el abandono de la madre y el encarcelamiento del padre por algunos años, los niños recorrieron varias casas de familiares y programas de apoyo social, sin efectos positivos, encontrándose inmersos en una situación que les estigmatizó. El padre de Pedro y Andrés lucha incansablemente para no perder a sus hijos.

Sé que robar es lo que me metió en esto, pero cuando estás así [...] cesante, con niños, vuelves a pensarlo. Pero la verdad es que no quiero que los chicos se metan en esto.
(Padre de Pedro y Andrés, 2016)

Sin embargo, Pedro y Andrés que cursaban décimo y undécimo grado respectivamente, presentando dificultades fuera y dentro de la escuela. Pertenecían a un grupo, con otros chicos (dos de ellos, también participantes en esta investigación), dedicados al robo por sorpresa y hurto. En la “EF” “Los Fernández” eran conocidos por los relatos de compañeros y funcionarios del centro, todos vecinos del “BF”. Ello no los ha beneficiado, sino que, al contrario, como relata una funcionaria.

Los conozco desde pequeños, eran muy lindos, yo les daba pan cuando se fue su madre, pero lo que pasó los cambió tanto, y no es para menos [...]. Y ahora con las drogas se pusieron peor. Yo sé que son buenos chicos, pero la escuela no se la juegan por ellos. (Marianela, funcionaria EF)

Las drogas y la imagen que tenían en el barrio hicieron de los “Fernández” casos especialmente punibles en la “EF”. Además, la escasa presencia del padre en la escuela y el escueto apoyo del centro escolar, no favorecieron alternativas al traslado a otro establecimiento.

No. [...] Yo creo que lo que dice el inspector es verdad. Los chicos están terribles [...] yo no puedo con ellos, he buscado en distintas escuelas, pero no funcionan. (Padre EF, 2016)

En clase, Pedro se sienta en las últimas filas, intentando pasar desapercibido a ojos del profesor. Al principio de curso contestaba a las preguntas de este con un tímido “no sé”, lo que provocaba las risas de sus compañeros, una situación que amplificaba el profesor al no llamarles la atención y seguir interrogándolo. Unos meses después todo cambio, a menudo simula estar dormido, con los brazos entrecruzados y la cabeza apoyada en la mesa, sin abrir el cuaderno. A veces molesta a sus compañeros o a escucha música en clases, y si el profesor le llama la atención, hace caso omiso, mostrándose desafiante. Por lo general, tal dinámica acaba con su expulsión del aula:

“En la mesa del fondo, los grandes ojos verdes, el rostro y cabello claro, además de la extrema delgadez de un chico son muy llamativos. Intenta pasar desapercibido, y ante cualquier pregunta del docente se sonroja y responde con voz casi inaudible “no sé”, provocando las risas de sus compañeros. El cuaderno vacío, y el libro lleno de *tags* (grafitis) que dibuja mientras transcurre la clase, evidencian su desconexión con lo que pasa en el aula.” (Nota de campo, octubre de 2015)

Andrés, muestra un comportamiento similar. A las inasistencias de ambos, las reiteradas interrupciones en el aula y la creciente desafección, se suman el incumplimiento de los deberes escolares. Dichas situaciones han favorecido su estigmatización en la escuela:

“El alumno no trabaja en clases, se dedica a molestar a sus compañeros o a escuchar música. Continúa con este tipo de actitud, pese a los llamados de atención” (Observación de registro escolar a Pedro, mayo de 2016).

Así, y pese a las visitas de la trabajadora social para que regresaran, Andrés abandonó la escuela en mayo y Pedro en octubre. Fueron desplazados a través de la práctica que hemos denominado MIET a otro centro, donde se matricularon, pero no asistieron. El primer día el director les apercibió y los dos hermanos ya no volvieron más.

Fui un día y ya me conocían [...] lo primero que me dijo el director fue que sabía cómo éramos y que anduviéramos con cuidado [...] no fui más. (Andrés, 2016).

Ser conocidos no les favoreció, haciendo que en la escuela “no se la jugaran por ellos”, ni les ofrecieran oportunidades y motivos para la vinculación. Identificados en todo el barrio como problemáticos, la estigmatización y marginación se concretó en la escuela, amplificando su posición de “chicos de la calle” (Flores González, 2005).

¡Mira! (me muestra marcas en el cuello) [...] eso me hicieron los pacos (policía), nos detuvieron porque robaron y alguien dijo que fuimos nosotros [...] pero no. Seguro fueron de otro lado, pero ya estamos mal vistos aquí. (Andrés, noviembre de 2016)

Finalizando la observación en abril de 2017, Pedro estaba matriculado en otra escuela municipal del “BF”, donde no asistía. Por su parte, Andrés, estaba recluido en un centro de detención de menores, tras cumplir 14 años y ser imputable penalmente.

7.5.2. Ángel: el chico que lee libros, pero está en el PIE⁸⁸

Ángel, de 17 años, poseía un largo historial de repitencias de curso. Por edad debía cursar último grado de secundaria, pero estaba en primero. Tranquilo, muy callado, se veía diferente al resto de los estudiantes, y como un “extraño en la escuela”,

⁸⁸ Programa de Integración Escolar

Aquí hay demasiados *flaites*⁸⁹, no sé cómo los dejan estar acá [...] ni siquiera vienen a estudiar. En todas las escuelas que he estado es así, no me cae bien la gente así. (Ángel, julio 2016)

No pertenecer al grupo de estudiantes mayoritario (los flaites), con quienes había compartido casi toda su vida en el barrio, la escuela y los espacios públicos, era una de las razones por la que permanentemente se aislaba de sus compañeros, que además de gastar bromas constantemente por su actitud extremadamente tímida, y su apariencia “friki”, no entendían por qué no se hacía parte del grupo,

Nos conocemos desde la escuela básica, pero siempre ha sido así [...] yo voy a su casa a buscarlo para jugar fútbol, a veces va y otras no. (Miguel, amigo de Ángel, octubre de 2016)

Ángel repitió dos veces en primer ciclo de primaria, estuvo dos años desescolarizado en segundo ciclo de primaria, y pasó por cuatro centros antes de abandonar la EF. Igual que con los “Fernández”, las intervenciones de servicios escolares y sociales con Ángel y su familia fueron numerosas, pasando de un “programa” a otro sin resultados favorables.

Marcado por una historia familiar compleja, Ángel, hijo de una madre con “discapacidad mental”, llegó a la escuela con el diagnóstico de “discapacidad intelectual leve”⁹⁰. Por este motivo asistía al PIE, donde recibía apoyos de “educadoras diferenciales”. Esta situación lejos de ayudarlo, lo estigmatizó según sus palabras.

Cuando vas al PIE la gente cree que eres tonto [...] los profes te tratan distinto, aunque no lo digan. Pienso que esto no ayuda a los niños, los hace ver mal [...] Hace años

⁸⁹ Según el diccionario del uso del español en Chile, Flaite refiere a una “persona de clase social baja y comportamiento extravagante, que está relacionada generalmente con el mundo delictual”.

⁹⁰ Según las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), se consideran Necesidades Educativas Especiales “a aquellas dificultades de aprendizaje que surgen de la interacción entre un trastorno o déficit que presenta el estudiante y las condiciones (barreras y otros) que le impone el contexto escolar, cuando no posee o no ha desarrollado las estrategias y capacidades suficientes, para responder a sus necesidades educativas y que pueda participar y progresar en el currículum”. (MINEDUC, 2013, p.22)

voy a PIE, desde las otras escuelas [...] más que nada porque mi mamá insiste. (Ángel, julio 2016)

Estar en el PIE se sumó a su escaso interés por las tareas escolares, lo que se vio amplificado por el inadecuado ambiente en el aula y los escasos esfuerzos de sus maestros para incentivar su participación. Ángel señalaba,

No tengo mucho que hacer aquí [en la escuela]. La verdad es que me aburro harto y que me siento como extraño [...] los profes hacen clases con los de adelante y el resto que haga lo que quiera. Algunos profesores a veces no hacen nada en clases [...] creo que por eso se dedican a webear los chicos y no ponen, ni dejan poner atención. Tampoco les puedes decir nada a ellos, sino te toman mala. (Ángel, marzo de 2017)

Una profesora se mostró sorprendida de su “diagnóstico”, ya que según la profesional el joven era un lector entusiasta de la literatura política, que podría mejorar su desempeño con los apoyos necesarios.

Le interesa mucho el tema de Allende y de la Revolución cubana, siempre lee cosas así, además tiene una comprensión bastante buena [...], lo veo siempre con libros [...] no sé por qué está en PIE, creo que si se trabaja adecuadamente con él se puede obtener buen resultado, pese a que es un poco flojo y falta mucho a clases. (Docente EF, julio 2016)

Sin embargo, otra parte del profesorado no compartía la visión de la docente antes mencionada, centrándose más en la “discapacidad mental” de la madre y la actitud de Ángel en las clases, que en la estimulación de los rasgos destacados del joven. Una vez más la MIET apareció en el discurso profesoral.

Nunca trae las tareas, no hace nada en clases [...] lo he sacado de la sala varias veces y también enviado a inspección, pero nada hace efecto [...] ese muchacho, pese a no ser grosero o desordenado, no puede estar aquí [...] creo que debiera ir a la educación de adultos o a una escuela especial [...] entiendo que tiene un retraso mental. (Docente, marzo de 2017)

El profesor es lapidario al decir “no puede estar aquí”, esgrimiendo una discapacidad. Anteponiendo criterios aparentemente técnicos a los que subyace una mirada excluyente, el educador considera que la tarea de incluir es de otros, “la escuela de adultos” o “la escuela especial”, pero no reflexiona sobre su quehacer profesional, y el impacto que su práctica tiene sobre la vinculación escolar.

No es un mal muchacho, aunque ya lo he suspendido un par de veces por no hacer nada en la sala [...] hemos hecho todo lo que establece la ley con él: psicólogo, trabajadora social, redes de apoyo, etc. [...] pero su condición [...] y la sobre edad para el curso en que está no le favorecen, estaría mejor en una escuela de adultos. (Directivo EF, 2016)

Igual que el docente anterior, la principal autoridad disciplinaria del centro afirma haber agotado todos los recursos, cree que Ángel no debe estar en la escuela, usando argumentos técnicos (“sobre la edad”) y otros no tanto (“su condición”). En marzo de 2017, a dos semanas de iniciado el curso, su madre lo retiró de la escuela.

Me lo llevo [...] estoy agradecida de la escuela [...] pienso que va a estar mejor en la escuela de adultos, además cumple 18 [...] ya está muy grande. Igual puede ayudar en la casa [...] está viendo un trabajito en una ferretería. (Madre, abril de 2017)

El extracto citado deja entrever la multidimensionalidad de la dinámica escolar. Se evidencia que no solo la “condición” atribuida por funcionarios de la escuela a este joven opera como impedimento para mostrar un rendimiento académico superior. En consecuencia, su “flojera” se suma a prácticas docentes inadecuadas y relaciones conflictivas con sus pares. Todo ello convertía a Ángel en un joven, que leía libros pero que al finalizar la observación estaba desescolarizado y sin trabajo.

7.5.3. Francisca, Javiera y Paulina: ser chicas mayores en un grupo de niños

Francisca, Javiera y Paulina no son amigas ni están en las mismas clases, pero las tres se definen como mayores, en el que consideran un “colegio de niños”. La verdad, dicha afirmación se vincula más con una actitud, que con una situación concreta de sobreedad. En

efecto, la posición de estas chicas tensiona la dicotomía entre trayectorias teóricas y reales en la escolarización (Terigi, 2014), que al vincularse con prácticas como la MIET, pueden decantar en exclusión.

Francisca de 14 años proviene de una familia nuclear, con una hermana de siete años que asiste a la “EF”. Sus padres son considerados negativamente por los vecinos, ya que “se emborrachan y llega la policía a su casa” por situaciones de violencia machista. Ella es tímida, aunque dentro del aula se vuelve locuaz, adquiriendo notoriedad. De bajo desempeño académico, posee un diagnóstico de “discapacidad intelectual leve”, igual que su hermana. Sus observaciones del registro escolar son por “lenguaje grosero”, “gritar en la sala”, “salir de clases” y “no presentar evaluaciones”.

Le gritó al profesor “viejo de mierda. No soporto a los hombres”, faltándole el respeto frente al curso. Esta chica es muy violenta [...] entiendo que su padre es igual y las maltrata a ellas y a su madre (Directivo EF, 2017)

Llama la atención cuando dice “no soporto a los hombres”, y cuando algunos profesores “me gritan o llaman la atención, me cae muy mal”. Dicha actitud la lleva a enfrentarse con los docentes de matemáticas y ciencias, asignaturas donde muestra varias observaciones y expulsiones. Al respecto, Francisca señala,

“No me gusta cuando me gritan o llaman la atención [...] estoy cansada de ellos. No saben nada de mi familia, no quiero que hablen de mi papá. [...] no voy a aguantarlos” (Francisca, marzo de 2017)

Sus enfrentamientos con docentes la enfrasaron en una rutina de expulsiones del aula, amonestaciones, observaciones de registro escolar y desafección. Al finalizar el primer semestre de 2017, su madre la retiró para “trasladarla a un liceo cercano”, donde asistió algunos días, tras lo cuales no regresó.

Javiera de 16 años, a diferencia de Francisca posee una personalidad arrolladora, es una “chora”, reconocida en la “EF” y el barrio, por vecinos, compañeros y personal del centro. Vive con su madre y hermana mayor, como ella dice, “en una casa de hembras”. Su padre

está encarcelado en la capital, dónde lo visitan cada tres meses. Académicamente es una estudiante promedio. Perdió dos años, retirándose antes de finalizar los cursos, y estaba en noveno grado. No es una alumna disruptiva o con “faltas de respeto”, aunque la han suspendido por “maquillarse en la sala” y “usar el celular durante la clase”. Su mayor dificultad, “no soportar la injusticia”, la hace responder violentamente ante situaciones en que las ofendidas son mujeres. Durante la observación, se enfrentó tres veces a profesores por tratar “injustamente” a compañeras, profiriendo insultos. Aunque enfrentarse a puñetazos con un compañero le costó la suspensión, tras la cual no regresó. Antes de retirarse para asistir a una “escuela de adultos”, sugerencia del director según ella, dedicó tiempo a “despedirse y agradecer” a algunos profesionales del centro.

Pienso que para trabajar aquí debes tener vocación, aunque hay algunos que vienen a ganar su plata nomás (risas). Por eso me vine a despedir y agradecer a los que me ayudaron (se refiere a algunos profesores y funcionarios) [...] ya lo hablé con mi mamá y está de acuerdo que vaya a la escuela de adultos. (Javiera, 2016)

Su gesto de despedirse y agradecer no parece concordar con las formas contraescolares descritas por algunos autores (Willis, 1977; Feito, 1990). Sin embargo, invita a reflexionar sobre las relaciones entre estudiantes y profesionales en un plano diferente al de la institución escolar.

Pese a su traslado, Javiera, al igual que otros jóvenes que se cambian de escuela, no terminó el curso faltando dos meses. Cuando hablamos en 2018, vendía confites en la calle, que ella y su madre elaboraban, no había vuelto a estudiar.

Paulina de 14 años proviene de una familia nuclear de clase media baja. Estudió en un “colegio de monjas”, donde por disciplina le negaron la matrícula. Ingresó a la “EF” ya que “iban algunas amigas”. Sus padres, trabajadores de centro comercial, no podían asistir a citas y reuniones al establecimiento. Académicamente estaba entre las mejores del curso, aunque con numerosas observaciones por “usar celular en clases”, “tomarse fotos” o “maquillarse”. A diferencia de Francisca y Javiera, tenía muchos amigos. Con tal popularidad, se le veía después de clases con amigos, fumando y riendo en un parque cercano. Para algunos profesores su “problema” no tenía que ver con ser “irrespetuosa” o “mala alumna”, sino que

con su “actitud provocadora” y sus “comentarios sarcásticos” sobre algunos docentes, que consideraba “flojos, por no exigir más a sus alumnos”. Adicionalmente, el “vestir a su manera”, omitiendo la obligatoriedad del uniforme escolar, una “falta grave” según el reglamento escolar, la convirtió en objeto de amonestaciones y suspensiones.

No usa el equipo de gimnasia [...], viene a clases vestida de manera provocativa, lo que no va con su condición de estudiante [...] además de que está permanentemente maquillándose y viendo el teléfono. Si permitimos esto como escuela, los demás querrán hacer lo mismo (docente, junio de 2016)

Paulina comenzó a considerar esta situación como “una persecución”, tras la cual la frustración y el “aburrimiento” aceleraron la desafección. Comenzó a “escaparse de clases”, “no tomar apuntes” y “escondarse en baños para no entrar a la sala”, acumulando observaciones y suspensiones. De esta manera, situaciones que podrían usarse formativamente por los educadores, como “estampar sus labios en la cortina”, “mirarse al espejo” o “cantar” en clases, fueron usadas disciplinariamente. En agosto de 2016, cuando su madre la retiró para “trasladarla a un colegio más pequeño”, acumulaba cuatro páginas completas de “anotaciones negativas” en el “registro de observaciones personales”, la mayor cantidad en la “EF”, más que estudiantes abiertamente desafiantes y violentos. Fue trasladada a un “liceo técnico” finalizando el curso, y como era de esperar, pasó de grado sin problemas, aunque a comienzos de 2017 no estaba escolarizada.

En esta sección quisimos mostrar tres situaciones diferentes entre sí. Las de chicas, con diversas historias personales y familiares, sin vínculo de amistad o grupo entre ellas. Son historias de jóvenes, mujeres sometidas a la MIET por no cumplir con las expectativas que se tenían acerca de ellas. Es decir, las prácticas culturales sobre cómo “debe ser una estudiante”, convirtieron situaciones como las descritas en objeto de castigo y exclusión escolar, en lugar de generar acciones formativas para todo el alumnado. La intención aquí ha sido visibilizar situaciones en que las representaciones y prácticas culturalmente aceptadas por educadores y educadoras, sobre “cómo debe actuar una chica en la escuela”, pueden decantar en situaciones que, aunque muy sutiles, son igualmente constituyentes del complejo tejido de las prácticas escolares de exclusión.

7.6. Conclusiones

Las historias escolares de Ángel, Andrés, Pedro, Francisca, Javiera y Paulina tuvieron un final similar. Todos abandonaron la EF antes de acabar el curso académico. Pero su situación no fue exclusiva. En el centro, sobre 247 estudiantes de secundaria, el porcentaje de MIET alcanzó un 19,4%, sin embargo, llegaron desde escuelas vecinas 52 estudiantes, equivalentes a un 21%. Estas cifras ponen de relieve las dimensiones de la MIET, ocultas bajo los datos globales de la matrícula final de los centros, la que en el caso de la EF aumentó en un 1,6%. De todos los afectados por MIET, el 68% eran mujeres, un 20% indígena, un 90,4% altamente vulnerable, y un 20,8% del PIE. De tal manera, la práctica escolar que denominamos MIET se convierte en la última de las acciones de una cadena de exclusiones, que, sin embargo, se presenta a las familias como una "oportunidad": el “desplazamiento forzado de estudiantes durante el curso escolar hacia otros centros de características similares, por causas disciplinarias, académicas o de marginación escolar, produciendo desafección y abandono escolar temprano”. Y que se convierte en un factor explícito de expulsión que conduce al abandono prematuro de la escolarización obligatoria de estudiantes con bajas calificaciones, historiales de repitencia y episodios disciplinarios.

El trabajo etnográfico mostró cómo pese a la omnipresencia del concepto de inclusión en la legislación escolar chilena, en la escuela operan factores estructurales y prácticas concretas que impiden a estudiantes de barrios pobres y relegados urbanísticamente, acceder a una inclusión real. Estos se hallan expuestos a procesos de exclusión que se naturalizan y en los que se amplifican las situaciones de vulnerabilidad en las que viven. Hemos podido constatar, los modos en los que el profesorado, por medio de discursos, prácticas y relaciones sociales específicas, construye la identidad de estos estudiantes, y como éstos la co-construyen a través de procesos dinámicos no desprovistos de tensiones, como mostraron también las investigaciones de Saucedo (2005), y de Guzmán y Saucedo (2015), al abordar los procesos de creación de las identidades de los estudiantes considerados problemáticos.

Las dinámicas de Pedro, Andrés y Ángel se explican en la escuela a través de sus situaciones familiares y sociales, y el capital económico, cultural y social. De ahí que fuera más sencillo, que unos chicos que no compartían el molde cultural hegemónico fueran vistos por el profesorado como extraños a la escuela, y que desde prácticas de posicionamiento fueran

desvalorizados y excluidos, mostrando conductas contra escolares en la línea de Willis (1977 [2017]) y Feito (1990), así como también en la línea de Kessler (2007) en relación con la experiencia educativa de los jóvenes y el peso de los iguales, las solidaridades locales, y su relación con la violencia y los aspectos identitarios.

Francisca, Javiera y Paulina, por su parte, muestran a la escuela como un espacio formativo y performativo de conductas, donde “se hace género” (Tomasini, 2015) y se cuestiona la autoridad. En él se tensionan, y colisionan, expresiones estudiantiles, esquemas de percepción docente, y disciplina escolar, entrando en juego “la significación de las diversas estéticas y usos del cuerpo en la construcción de identificaciones, diferencias y jerarquías entre las jóvenes” (Tomasini, 2015, p.121). Dichas prácticas, cargadas de violencia simbólica como mostró Mejía (2016), visibilizan las posibilidades que tienen las chicas “de enunciación de las sexualidades en la escuela” (Báez, 2013), y como a través de sus agencias construyen su feminidad e identidades (Subirats, 1999). Sin embargo, tales situaciones pueden llevar a obviar el coste que deben pagar las chicas de clase trabajadora en el desarrollo de sus trayectorias académicas (Archer & Leathwood, 2003; Ponferrada, 2008).

Hemos podido evidenciar que las experiencias de nuestros informantes se desarrollaron en un contexto donde la ley de inclusión ha sido poco atingente, coincidiendo con Apablaza (2018). En dichas escuelas se cumple la norma, mientras se mantienen viejos discursos y prácticas. Así, la promulgación de dicha normativa no acaba con las prácticas excluyentes, más bien la ambigüedad normativa las burocratiza, clasificando a determinados estudiantes como sujetos de exclusión (Infante et al., 2013). De tal manera, al priorizar la burocratización en la escuela, se desvanece la mirada pedagógica sobre los hechos en sí (Mejía, 2016), es decir, se asume una inclusión simbólica como real, invisibilizando su dimensión realmente excluyente (Miraftab, 2004), a decir: 1) Sigue permitiendo que profesionales faciliten el traslado de estudiantes aduciendo que, tras hacer lo legalmente establecido, ya “no se puede hacer nada”; 2) El quehacer de los profesionales se reduce a informar a las familias, responsabilizándolas del quebrantamiento del reglamento “conocido”, obligándolos a asumir la MIET como una “oportunidad”; 3) La ambigüedad normativa permite a los profesionales impulsar prácticas y emitir juicios que aunque adornados con tecnicismos, resultan excluyentes para el estudiantado; y, 4) Al situar en las familias la responsabilidad de elegir

dónde escolarizar a sus hijos/as, se libera a los centros escolares y a sus profesionales de la reflexión autocrítica de su quehacer, lo que redundaría en que no modifiquen sus prácticas en favor de una agencia realmente inclusiva.

Quisimos visibilizar una práctica subyacente de exclusión por medio de la etnografía escolar multinivel, la práctica que puso punto final a los procesos de desafección escolar y a las trayectorias educativas de Francisca, Javiera, Paulina, Andrés, Pedro y Ángel. Entendiendo los límites de nuestro trabajo, reconocemos que puede ser ampliado en estudios posteriores acerca de la MIET y sus efectos. Queda abierta a otros investigadores/as, la posibilidad de aportar datos relevantes para que las escuelas reflexionen acerca de sus prácticas escolares de inclusión y exclusión, transitando hacia una gestión más eficaz de las desigualdades.

7.7. Referencias

- Aguiló, J. (2008). Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 20 (4), 145-162. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808440145A>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25 (4), 3-15. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Archer, L. y Leathwood, C. (2003). New times-old inequalities: diverse working-class femininities in education. *Gender and Education*, 15 (3), 227-235.
- Assael, J. y Valdivia, A. (2018) *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. Universitaria.
- Au, W. (2015) Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy*, 30 (1), 39-62. <https://doi.org/10.1177/0895904815614916>

- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019) Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero. Revista sobre discapacidad intelectual*, 50 (3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Baez, J.M. (2013). "Yo soy", posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Polifonías Revista de Educación*, 2 (2), 114-126.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Beacon Press.
- Booth, T., Ainscow, Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Borsdorf, A., Sánchez, R. y Marchant, C. (2008). Aprendiendo de los errores. La necesidad de cambios a la política nacional de vivienda en ciudades intermedias chilenas, X Coloquio Internacional de Barcelona, UB.
- Braun, A., Maguire, M. y Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25 (4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Busso, Gustavo (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Naciones Unidas.
- Cárcamo, O (2018). Cuando consumo me siento menos triste: Exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas. *Profesorado, revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (2), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7727>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. y Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32 (5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Convertino, C. (2015). Misfits and the imagined american high school: A spatial analysis of student identities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 46 (4), 363–379. <https://doi.org/10.1111/aeq.12116>

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Eckert, P (1989). *Jocks & burnouts: Social categories and identity in the high school*. Teacher College Press.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. C.I.D.E.
- Flores-González, N. (2002). *School kids/street kids: Identity development in Latino students*. Teachers College Press.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112013000100014>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Kennedy, B., Acosta, M. y Soutullo, O. (2019). Counternarratives of students' experiences returning to comprehensive schools from an involuntary disciplinary alternative school. *Race Ethnicity and Education*, 22 (1), 130-149. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1376634>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12 (32), 283-303.

- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35 (7), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189x035007003>
- Langenkamp A. (2016). Effects of school mobility on adolescent social ties and academic adjustment. *Youth & Society*, 48 (6), 810– 833. <https://doi.org/10.1177/0044118x13517908>
- Lozenski, B. (2017). Beyond mediocrity: The dialectics of crisis in the continuing miseducation of black youth. *Harvard Educational Review*, 87 (2), 161-185. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.2.161>
- Mejía Hernández, J.M.G (2016). *Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas*. Publicia.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2),146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mirafab, F. (2004), Making neo-liberal governance: The disempowering work of empowerment. *International Planning Studies*, 9 (4), 239–259. <https://doi.org/10.1080/13563470500050130>
- Nygreen, K. (2017). Negotiating tensions: Grassroots organizing, school reform, and the paradox of neoliberal democracy. *Anthropology & Education Quarterly*, 48 (1), 42– 60. <https://doi.org/10.1111/aeq.12182>
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How schools structure inequality*. Yale University Press.
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective en M. Gibson & J. Ogbu (eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minoritie*. Garland Publishing.
- Orellana, A. (2017). Índice de calidad de vida urbana comunas y ciudades de Chile (ICVU). Universidad Católica de Chile.
- Ortiz, N. y Díaz, C. (2018). Una mirada a la vulnerabilidad social desde las familias. *Revista Mexicana de Sociología*, 80 (3), 611-638. Disponible en: <<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57739>>

- Pàmies, J. y Carrasco, S (2014) Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En C. Osuna y P. Mata-Benito (Eds.). *Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados* (pp.19-24). Traficantes de Sueños.
- Paredes, R. y Fresard, M. (2018). Voucher y cierre de escuelas en Chile. *Estudios Públicos*, 151, 7-27. <https://doi.org/10.38178/cep.vi151.62>
- Parra, R. (2017). Gestión del clima escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74 (1), 119-132. <https://doi.org/10.35362/rie741630>
- Ponferrada, M. (2008). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- Razer, M., Friedman, V., y Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1152-1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Reay, D. y Lucei, H. (2004). Stigmatised choices: Social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture and Society*, 12 (1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/14681360400200188>
- Saraví, G. A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de población*, 15 (59), 83-118.
- Saucedo, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641-668.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.22335/rlct.v3i2.166>
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). Paidós.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.71-87). OEI.
- Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 117-136. <https://doi.org/10.35362/rie680207>

- Torbjørnsen, L. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Torbjørnsen, L. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 585-601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205–217. <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press
- Verger, A., Bonal, X., y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wacquant, L. (2016). Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality. *Urban Studies*, 53 (6), 1077–1088. <https://doi.org/10.1177/0042098015613259>
- Willis, P. (1977[2017]). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. AKAL S.A.
- Zancajo, A. (2017). *Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

8. Artículo 3: De invisibles a hipervisibilizados. Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana.

Cárcamo-Hernández, O. (2023) “De invisibles a hipervisibilizados. Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana”, *Revista de Antropología Social*, 32(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/raso.87300>

Resumen. A partir del trabajo de campo etnográfico en una escuela pública de un barrio desfavorecido del sur de Chile, describimos y analizamos cómo la estigmatización social hacia un grupo de familias numerosas de ascendencia indígena se vincula con prácticas excluyentes al interior de dicho centro. Durante dos cursos seguimos a nueve estudiantes indígenas (5 chicas y 4 chicos de origen mapuche-huilliche), realizando entrevistas y acompañándolos a sus actividades en la escuela y en el barrio. Los principales hallazgos muestran cómo la agencia profesional colabora con el aislamiento y marginación de este grupo de estudiantes y sus familias, amplificando las desigualdades educativas. Igualmente, se evidencia la manera en que el estudiantado internaliza dichas prácticas desarrollando desafección escolar.

Palabras clave: estigmatización, exclusión, desafección escolar, desigualdades, Mapuches.

From invisible to hypervisibilized. Youth from marginalized families in an urban school.

Abstract. Based on ethnographic fieldwork in a public school in a disadvantaged neighborhood in southern Chile, we describe and analyze how social stigmatization of a group of large families of indigenous descent is linked to exclusionary practices within the school. During two school years we followed nine indigenous students (5 girls and 4 boys of Mapuche-Huilliche origin), conducting interviews and accompanying them to their activities at school and in the neighborhood. The main findings show how professional agency collaborates with the isolation and marginalization of this group of students and their families, amplifying educational inequalities. Likewise, the way in which the students internalize these practices, developing school disaffection, is also evidenced.

Key words: stigmatization, exclusion, school disaffection, inequalities, Mapuche.

Sumario. 1. Introducción. 2. Desigualdades educativas y juventud indígena urbana. 3. Nota metodológica. 4. El tránsito de la invisibilidad a la hipervisibilización. 4.1. Los asientos del fondo y la soledad invisible. 4.2. Voces amplificadas, o de cómo se construyen los prejuicios en la escuela. 4.3. Soledad hipervisibilizada, desafección escolar y exclusión. 5. La escuela no solo reproduce y produce desigualdad, también la amplifica.

8.1. Introducción

Que fume marihuana cambia su actitud, o que los padres estén hasta la seis de la mañana en fiestas, y no la dejen dormir. Ella solo quiere no dormirse en clases, y que no la molesten. [A] Estefanía la golpearon el día antes, y como sabemos, son mapuches y con familiares en la cárcel. [...] Con ese drama, viene aquí y solo quiere meter ruido a su cabeza ¿qué hago con ella? (reunión de profesores, 23 de marzo de 2016)

Las palabras de la maestra reflejan cómo las suposiciones o informaciones fragmentadas influyen en el discurso profesional (Angulo y Quiñonez, 2020, Becerra et al, 2011, Barrios y Rondón, 1999). El “conocimiento cultural sumergido” (Spindler, 1999:469) explica dichas prácticas, donde el desconocimiento, o comprensiones parciales mediadas por la propia cultura, impregnan las creencias y actitudes que producen y reproducen estructuras excluyentes (Willis, 2017), como el actual sistema educativo de mercado, imperante en Chile desde la década de 1980 (Verger et al, 2016), caracterizado por la rendición de cuentas (Cornejo, 2006; Assael et al, 2011), el currículo monocultural y la disciplina escolar.

En el presente artículo reflexionamos sobre la implementación de la ley de inclusión escolar chilena (20.845/2015) que se propone disminuir las desigualdades educativas⁹¹. Para ello nos

⁹¹ Dicha ley tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. En la gratuidad progresiva en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. En la dignidad del ser humano y su educación integral. Se consideran

proponemos dos objetivos: 1) describir el proceso mediante el cual la agencia profesional transita desde la acción educativa a la disciplina escolar (Franzé, 2008), amplificando desigualdades (Pàmies y Cárcamo, 2022; Cárcamo, 2018), y, 2) comprender y analizar cómo se relacionan los conocimientos culturales sumergidos con las desigualdades étnicas y de clase al interior de la escuela.

8.2. Desigualdades educativas y juventud indígena urbana.

Se ha evidenciado cómo las políticas interculturales impulsadas en Chile “prestan poca atención a los entornos en los que estudian los alumnos indígenas” (Webb et al, 2017:1), favoreciendo una educación asimilacionista (Muñoz, 2021), y poco atinente con las diversidades de la escuela urbana contemporánea (Convertino, 2015, Chikkatur, 2012), donde la agencia profesional discriminatoria afecta el desempeño académico y emocional de dichos estudiantes (Becerra et al, 2015a).

Con la vista puesta en quienes informan este trabajo sostenemos, basados en lo que Bonilla-Silva denomina “racismo daltónico” (Bonilla-Silva, 2006), que, pese a no considerarse racistas, las y los profesionales de la educación evidencian prácticas cotidianas y lingüísticas racistas (Cobb, 2017; Bonilla-Silva, 2012) hacia estudiantes Mapuches, colectivo históricamente “minorizado” (Ogbu, 1974), afectando su relación con los centros escolares (Becerra et al, 2015b).

Con base en lo antes dicho, nos sumamos a los importantes resultados investigativos obtenidos en otros contextos educativos, que han evidenciado como la agencia profesional en escuelas culturalmente diversas se desplaza desde la acción educativa inclusiva hacia formas disciplinarias y de “externalización” (Franzé, 2008; Poveda *et al*, 2007; Poveda *et al*, 2009), que influyen en procesos de desafección escolar. Al respecto, y reconociendo la

además otros principios como el de la diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados y sustentabilidad. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>

diversidad de formas que adquiere y los distintos factores que influyen en el abandono escolar (González, 2017), usamos el concepto de desafección para referirnos a aquellos estudiantes que pierden el vínculo con los centros, abandonando la educación formal como resultado de prácticas escolares de exclusión (Stamou *et al*, 2014), pero que sin embargo, pueden reinsertarse al sistema educativo como han evidenciado algunos trabajos (Cárcamo, 2018; Montes y Ziegler, 2010).

La población indígena en Chile alcanza un 9% (Censo, 2017), y la región en que realizamos la investigación posee un 24,1% de población Mapuche (CASEN, 2015). Dicho colectivo muestra un 30,8% de pobreza multidimensional, concentrada en zonas rurales tradicionales y en barrios desfavorecidos, siendo objeto de un proceso minorización involuntaria, explicado por su incorporación forzada a la sociedad mayoritaria (Ogbu y Simmons, 1998) por medio de la violencia física y simbólica (Mallon, 2005, Correa et al, 2005). En tal sentido, su escolarización pasa básicamente por una relación desigual de poder, donde una parte de la sociedad “mayoritaria”, mantiene una dominación hegemónica sobre dicho colectivo. Tal relación, se basa en la negación cultural de la diversidad, y ejercicio de la fuerza en el plano simbólico (Abajo y Carrasco, 2011). Así, su experiencia educativa se reduce a la adaptación/asimilación a las imposiciones de la escuela, y por la presencia de un “techo” simbólico y material (Ogbu, 1974), que genera una barrera en la educación escolar (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Figueroa, 2015; Webb y Radcliffe, 2013), provocando un efecto emocional que puede llegar a convertirse en factor de exclusión (Riquelme et al, 2017), de resultados académicos deficientes, y de desafección escolar en estudiantes mapuche urbanos (Espinoza et al, 2014, Becerra, 2015).

Otro factor relevante se vincula con la distancia cultural que experimentan algunas familias indígenas urbanas de cara a su tradición, es decir, muchos estudiantes saben muy poco de sus orígenes, historia y cultura, oscureciéndose la relación de la juventud indígena con sus raíces. En tal sentido, la experiencia con las identidades urbanas contemporáneas es compleja y altamente difusa para la juventud, haciendo que dimensiones como etnia o clase sean parte de identidades híbridas, urbanas, propias del vecindario, donde se mezclan lo urbano y rural,

lo histórico y lo nuevo, lo propio y lo ajeno, obviamente, no exento de tensiones (Kropff, 2019, Zañartu et al, 2017), y transformación (Zañartu, 2021). Debido a ello, es complejo para la juventud urbana definirse como parte de un grupo o cultura determinada en el cada vez más poblado barrio relegado de la ciudad neoliberal y globalizada (Wacquant 2010, 2016).

8.3. Nota Metodológica

El artículo es parte de una investigación etnográfica multinivel (Ogbu, 1981), cuyo trabajo de campo se desarrolló entre 2015 y 2017 en la Escuela de la Frontera (EF) en una ciudad del sur de Chile, con más de doscientos mil habitantes, de los cuales una cuarta parte vive en el Barrio de la Frontera (BF), donde se sitúa la EF (INE, 2017). Dicho centro acoge a estudiantes de PK-12, de los cuales un 14,5% tiene necesidades educativas especiales, el 40,1% es de origen indígena, y un 78% de beneficiarios del programa de alimentación escolar.

Los informantes principales del artículo son cuatro chicos y cinco chicas, que durante la investigación cursaban entre séptimo y undécimo grado, pertenecientes a cuatro familias monoparentales estigmatizadas, de bajos ingresos y de ascendencia indígena, quienes fueron seleccionados por sus itinerarios escolares anteriores, marcados por repitencias de curso, traslados de centro y desescolarizaciones intermitentes. En la tabla 1 caracterizamos a las y los informantes principales.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Tabla 1. Informantes.

Nombre	Edad	PIE	Oficio del adulto a cargo	Escolaridad adulto a cargo	Situación familiar	Cursos repetidos	Cursos Desescolarizados	Traslados de centro	Situación escolar (abril 2017)	Situación familiar (abril 2017)
Miguel	16	SÍ	Obrera	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	1	2	7	Desescolarizado	TL
Víctor	15	NO	obrero	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	2	2	5	desescolarizado	CM
Natalia	15	SÍ	Empleos temporales	Primaria incompleta	Monoparental /madre	3	1	3	Desescolarizada	TL
José	17	SÍ	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	2	1	4	Desescolarizada	TL
Estefanía	14	SÍ	Obrero	Primaria completa	Nuclear	1	1	4	Desescolarizada	TL
Marcelo	17	SÍ	obrero	Primaria incompleta	Nuclear	3	2	5	Desescolarizada	S/I
Luisa	14	NO	obrero	Secundaria completa	Monoparental /madre	2	1	2	Matriculada y asiste a clases	TL
Adriana	17	SÍ	Obrero	Primaria completa	Nuclear	2	1	4	Desescolarizada	TL
Marcela	16	SÍ	Obrero	Secundaria completa	Nuclear	1	1	4	Matriculada y asiste a clases	S/I

Fuente: Elaboración propia con información de: Registro Escolar, Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI), Programa de Integración Escolar (PIE), Entrevistas, Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), Ministerio de Educación (MINEDUC), Tribunal de Menores.

TL: estudiantes y familias tuteladas, CM: estudiantes ingresados en recintos penitenciarios de menores, S/I: sin intervenciones.

Usamos datos etnográficos provenientes de entrevistas, reuniones con profesionales y familias, además de notas del diario de campo, cuyos extractos son citados a lo largo del texto. Adicionalmente, utilizamos datos recogidos de la documentación institucional del centro escolar y del Ministerio de Educación (MINEDUC). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, así como las reuniones. Dichos datos, y las notas de campo fueron codificadas con Atlas ti. Todos los nombres, incluidos los lugares y centro escolar, son seudónimos, y los participantes firmaron los respectivos consentimientos informados. La presentación de los resultados se articula según la emergencia de los datos. En la tabla 2 se indican las fuentes de información y los datos obtenidos en cada caso:

Tabla 2. Datos

Participante	Entrevistas	Horas de observación	Reuniones	Información institucional	documentos/ páginas
Docentes	5	37.5*	2	Bitácora docente	5/100
Directivos	2	No	No	Ficha disciplinaria	9/9
Apoderados (madres)	4	No	12	-	-
Estudiantes	18	225**	No	Registro escolar	9/20

Fuente: elaboración propia.

* Observamos a cinco profesores en aula durante 10 clases cada uno. Cada clase tiene 45 min.

** Observamos a las y los estudiantes en el aula, recreos, actividades extracurriculares y en el barrio durante 25 horas cronológicas a cada uno.

8.4. El tránsito de la invisibilidad a la hiper visibilización.

Presentamos hallazgos en tres secciones. La primera muestra a nuestros colaboradores durante los meses iniciales de la investigación, su cotidianeidad en la escuela, el aislamiento y el autoconcepto a partir de las imágenes socialmente extendidas sobre ellos y sus familias. La segunda, muestra la agencia de otras familias del vecindario y profesionales del centro, quienes, usando conocimientos culturales sumergidos o prejuicios colaboran con la estigmatización y marginación social del grupo de jóvenes que informan este trabajo. Y, la tercera sección muestra lo que denominamos “híper visibilización” y etiquetado, por aspectos académicos, disciplinarios y sociales, los que influyeron en la desafección y exclusión escolar.

8.4.1. Los asientos del fondo y la soledad invisible.

Ingresa al aula permite observar su dinámica por medio de la distribución espacial de estudiantes, ubicación y actitud del colectivo docente, mobiliario y luminosidad, entre otras características. En consecuencia, y pese a ser similares en general, las salas de clase poseen particularidades dependiendo del contexto y los agentes. Las permanentes visitas realizadas, a clases y actividades diversas durante la observación etnográfica, ayudaron a comprender

cómo, las chicas y chicos que informan este artículo transitaron desde una soledad invisible a una forma de soledad híper visibilizada, custodiada y castigada. En esta sección mostramos a nuestros colaboradores durante los primeros meses de investigación.

Todo tranquilo, la sala del octavo grado se ve ordenada, aunque extremadamente fría y marcial. No hay cortinas, la pintura verde y beige es muy austera, y la distribución del estudiantado es en cinco filas de seis o siete. Muchos aún se están conociendo y tejiendo relaciones de amistad, aunque hay quiénes no se relacionan socialmente y buscan refugiarse en los asientos del fondo del aula. (Nota de campo, octubre de 2015).

Tiempo después, José de 17 años dijo no entender las materias, por lo que prefería sentarse al final de la sala. Un profesor indicó que, además de no leer ni escribir bien, tenía diagnóstico de discapacidad intelectual. Los primeros cursos, asistió a una pequeña escuela rural, llegando al BF a los 11 años. Como otros informantes de este trabajo, mostraba bajo desempeño académico, y varios traslados de colegio.

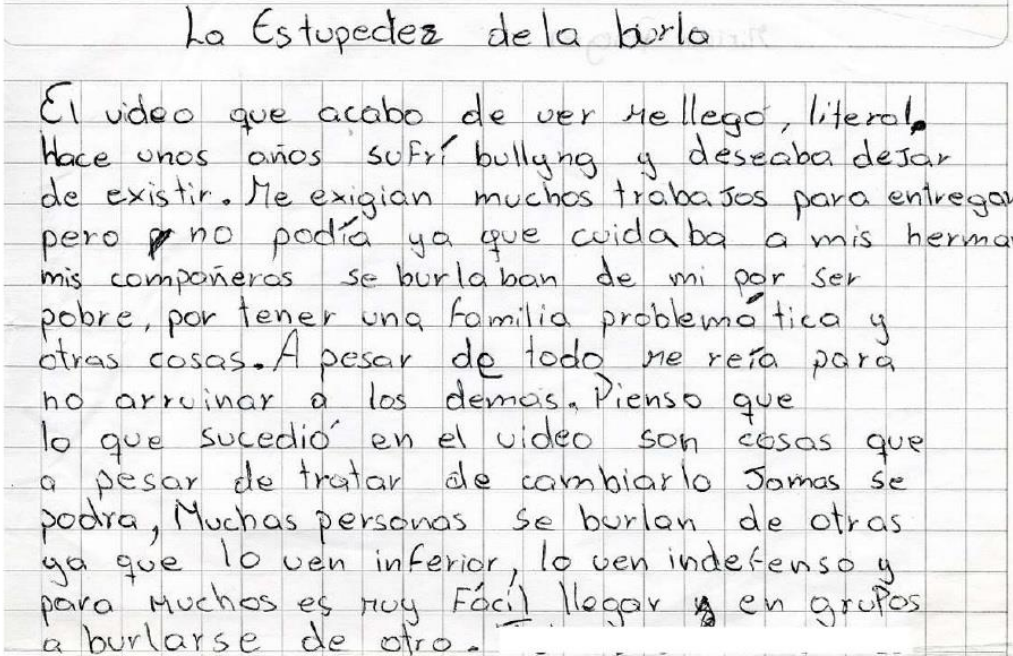
Tras las observaciones iniciales a este grupo de jóvenes, los acompañamos a sus actividades escolares y en el barrio. Excepto Estefanía, nadie participaba de extraprogramáticas o agrupaciones sociales del BF y después de clases se reunían en la calle con amigos mayores, hasta el anochecer.

En la EF, durante los recreos daban vueltas al patio central rodeado de edificios de tres plantas. Siempre en parejas o grupos pequeños, no jugaban o corrían tras balones de papel, cubiertos con cinta adhesiva, o bailaban Trap, Cumbia y Reggaetón de altavoces portátiles como el resto. Tampoco interactuaban con otros grupos como los k-popers, raperos y rockeros. Su regreso sigiloso al aula tras el timbre no era para hacer deberes escolares, sino para ocupar las mesas del fondo y regresar al anonimato. Al respecto, Marcelo señalaba:

Me da mucha vergüenza, no entiendo nada y todos estos se van a reír [señala a sus compañeros], siempre lo hacen cuando no sabes algo. [...] Es como si los profes quisieran eso, que se rían de ti, [...] como ridiculizarte frente al resto, para ver si paramos el webeo (dejar de interrumpir la clase). Eso no resulta, solo hace que no quieras venir. Ojalá no me toque pasar adelante.” (Marcelo, entrevista, 2016).

El autoconcepto y seguridad son importantes en la escuela, donde el estudiantado es sometido al escrutinio público del profesorado y compañeros. Para jóvenes de familias estigmatizadas, las aulas son escenarios donde lo privado se vuelve público. Reflexionando sobre un video acerca del acoso escolar, Estefanía escribió:

Figura 1. Extracto de informe escolar.



La Estupidez de la burla

El video que acabo de ver me llevo, literal, hace unos años sufrí bullying y deseaba dejar de existir. Me exigían muchos trabajos para entregar pero no podía ya que cuidaba a mis hermanos. Mis compañeros se burlaban de mí por ser pobre, por tener una familia problemática y otras cosas. A pesar de todo me reía para no arruinar a los demás. Pienso que lo que sucedió en el video son cosas que a pesar de tratar de cambiarlo jamás se podrá. Muchas personas se burlan de otras ya que lo ven inferior, lo ven indefenso y para muchos es muy fácil llegar y en grupos a burlarse de otro.

Fuente: extracto de informe escolar realizado por Estefanía para la clase de orientación.

Lo que ella considera como motivos de su estigmatización (ser pobre, tener una familia problemática), nos habla de la importancia de la imagen personal y familiar en la escuela. La autoimagen a partir de las creencias y actitudes de los demás (lo ven inferior, lo ven indefenso), puede llevar a pensar que tal situación es imposible de erradicar (son cosas que,

a pesar de tratar de cambiarlo, jamás se podrá). Así, al incumplirse la función de educar en la diversidad, se profundizan desigualdades sociales, que, aunque a veces son asumidas asertivamente (a pesar de todo, me reía para no arruinar a los demás), afectan el autoconcepto.

Otro aspecto relevante vinculado al autoconcepto es el origen étnico de quienes informan este artículo. Repetidas veces, observamos a profesionales de la EF referirse a su origen Mapuche. Para ellos dicha situación no pasaba inadvertida. Miguel, de 10° grado comenta:

Me parece una falta de respeto que el profesor Julio me use como ejemplo en sus clases, o a otros chicos del curso. Siempre que habla de los mapuches me señala y dice “qué opina peñicito”⁹². No creo que sea manera de hablarle a un alumno. Además, creo que es una burla, porque no soy el único mapuche en esta escuela [...] bueno, así lo veo yo. (entrevista a Miguel, septiembre de 2016)

Pese a sus 16 años, Miguel tiene claro el uso descontextualizado culturalmente de la palabra “Peñi”, así como el menoscabo que implica su uso en diminutivo (peñicito). Sin embargo, el educador, no ve algo inadecuado. En entrevista posterior preguntamos sobre lo mencionado por Miguel y otros jóvenes del centro:

Investigador: ¿Qué opina sobre lo que comentan algunos alumnos suyos acerca del uso en clases de estudiantes como ejemplos para referirse al pueblo mapuche?

Profesor: no creo que haya algo malo en preguntar a los jóvenes que llevan un apellido indígena acerca su propia cultura, no tiene un sentido de menoscabo por mi parte, es más, siempre he sido un defensor de las demandas del pueblo mapuche. (entrevista, 2016).

⁹² Del mapudungun “peñi” se usa para referirse a un miembro del pueblo mapuche, a alguien perteneciente a la misma comunidad cultural y lingüística.

Tal situación, denota que pese a las afirmaciones del docente (“siempre he sido defensor de las demandas del pueblo mapuche”), sus acciones son interpretadas de manera diferente por sus estudiantes. Así, y pesar de que dicho educador cree que sus conocimientos como profesor de historia bastan para hacer un análisis de la situación que viven los jóvenes urbanos de ascendencia indígena, estos reconocen que su agencia es descontextualizada y culturalmente inadecuada como señalaba Miguel en una cita anterior. En contraparte, algunos jóvenes muestran miradas más dinámicas, y menos estáticas que la del profesor, sobre su propia identidad. Al respecto Víctor señala:

No sé por qué me preguntan cosas sobre los mapuches, como si supiera. Solo sé que mi abuelo era mapuche, por eso tengo apellido, pero no lo vamos a ver nunca, vive por Calbuco creo. Además, como mi papá era pura mierda, [...] y nos dejó, mi mamá no quiere ver a su familia ni nada que tenga que ver con él [...], yo tampoco estoy preocupado por ese tema, mejor de lejos, además mi vida está aquí [en el barrio de la frontera] con mi vieja y mis amigos. (Víctor, marzo 2017)

La suma de experiencias negativas vividas por este grupo de chicas y chicos, vinculadas a situaciones de estigmatización surgidas de los conocimientos culturales sumergidos sobre su origen de clase y étnico, fueron afectando el autoconcepto y la autoestima académica, influyendo en sus calificaciones. Al respecto, José evidencia una situación que se volverá recurrente a lo largo de la investigación.

“Alumno se niega a presentar la evaluación, por lo que se califica con nota mínima 2.0 y se escapa por gimnasio 15 minutos antes” (registro escolar, 2015).

Calificar sin evaluar adecuadamente, tiene tres efectos: 1) compromete los resultados finales, obligando al estudiantado a obtener altas calificaciones para superar aquella “nota mínima”, 2) etiqueta por rendimiento según los resultados de evaluaciones inadecuadas, y, 3) da a la calificación un sentido instrumental, útil para castigar, pero escasamente coherente con los aprendizajes.

Así, las libretas de calificaciones se poblaron de “notas mínimas”, comprometiendo la aprobación del curso. En tal sentido, la información a la que accede el centro y los profesionales no siempre opera como atenuante, es decir, si el profesor de José le hubiera preguntado, sabría que huyó del gimnasio por no tener uniforme deportivo ni zapatillas, situación que lo avergonzaba. Su familia intervenida por “negligencia parental”, vivía una compleja situación como se observa en un informe del tribunal:

Hoy no se encuentra trabajando [La madre], a fin de estar más atenta a las necesidades de sus hijos, presentando al Tribunal un informe de notas y de asistencia del niño [...] que da cuenta de que éste mantiene un deficiente registro de asistencia, además de un deficiente rendimiento escolar [...] habiendo informado que se encuentra actualmente viviendo con el padre de sus hijos, el cual mantendría consumo de alcohol, pero fuera del domicilio. (Informe de Tribunal de menores, 2015).

Educar en centros desfavorecidos requiere de ambientes adecuados y oportunidades, no de hostilidad alimentada de prejuicios provenientes del exterior. El doloroso tránsito de nuestros colaboradores desde la soledad invisible hacia la desafección escolar se vio influido por conocimientos culturales sumergidos (Spindler,1999), evidenciando cómo la exclusión escolar forma parte de procesos estructurales de estigmatización y marginación social. La escuela, que accede a la vida privada de las familias no favoreció prácticas inclusivas, convirtiéndose no solo en reproductora de desigualdades, sino que también en productora de prejuicios que amplifican desigualdades.

8.4.2. Voces amplificadas, o de cómo se construyen los prejuicios en la escuela.

En nuestro paso por la EF, la imagen de familias sin redes de apoyo social y escolar se hizo más frecuente, a las observaciones iniciales se sumaron reiterados comentarios de profesionales y otros padres, que señalaban a algunas familias y sus hijos como problemáticos y poco participativos. Al respecto, una profesora señalaba:

¿Qué hago? tomo al chico o le doy una patada al apoderado [adulto responsable de un estudiante ante un colegio]. Aquí la enfermedad no es el niño, la enfermedad es el apoderado. [Por ejemplo] Natalia, cuando hice el WhatsApp la madre respondió que ella no estaba para ese webeo [perder el tiempo], y lo escribió acá [señala su móvil], otro apoderado se salió. No sé si fue la mamá o ella, porque manda más Natalia, y la mamá para no hacerse cargo la manda a dormir a donde la Francisca una semana entera. ¿Quién es culpable, la mamá o la niña? (reunión con docentes, Profesora Díaz, marzo de 2016).

La cita devela la imagen que la profesora tiene sobre Natalia y su familia. Habla de enfermedad y culpa, asumiendo que la madre no tiene autoridad y es negligente, mientras que la joven es considerada manipuladora. Ciertamente, tal conocimiento de la situación de su estudiante es relevante, muestra a una maestra ocupada de su quehacer, de informarse acerca de la realidad de sus estudiantes y a diferencia de su colega, el profesor de historia busca estrategias de comunicación con las familias de sus estudiantes (uso de WhatsApp). Con ello en mente, solicitó una evaluación psicosocial de Natalia. El informe profesional relataba:

Se le ha visto frecuentar grupos que impulsan el consumo de sustancias como corrector y gas. Ha sido vista aspirando corrector en dependencias del establecimiento (en los baños). Constantemente se escapa de casa, donde se sospecha sigue el consumo [...] Cabe agregar que los antecedentes familiares han sido informados a OPD [Oficina de Protección de Derechos de la Infancia del municipio] por vulneración de derechos, quienes informaron que abordaran a la familia. (Informe psicosocial, 2016).

Quien elaboró el informe, suponía conductas indebidas dentro del centro (ha sido vista), y fuera (se sospecha que sigue el consumo), sin citar fuentes para dichas afirmaciones, las que sumadas a las observaciones de la profesora de Natalia dieron paso para que el colegio

realizara una denuncia por negligencia parental. En respuesta a dicha denuncia el tribunal ordenó una medida de protección, que incluía el ingreso a un programa de apoyo social, el cual redujo su acción a informar al tribunal del desempeño de ella, ya que la “intervención” era en horario escolar. En concreto, la “intervención” no tuvo mayor duración. Así, los programas de acogida al estudiantado en riesgo de exclusión no siempre son efectivos ni logran vincularse. Ejemplo de ello fue lo ocurrido con Víctor y su familia, quienes fueron egresados sin intervención como consta en el informe del tribunal:

Se deja constancia que se ha informado por parte del programa [...] al Tribunal el egreso de la intervención que fue iniciada [...] haciendo la solicitud al Tribunal de que, si existe la necesidad de derivación del niño y sus hermanos a algún programa, no se les envíe [...], considerando la situación de refractariedad a la intervención y dificultades con las duplas tratantes, si no que se verifique la posibilidad de hacer la derivación a otra entidad. (Informe del tribunal de menores, 2015).

Los tribunales informan a los centros los antecedentes y programas externos que tutelan a familias denunciadas por negligencia y vulneración de derechos, por lo que la relación entre la escuela y los “programas” se reduce a la solicitud y entrega de información académico/disciplinaria. En tal sentido, la información recibida por las escuelas y el trabajo en red con profesionales externos, lejos de favorecer a estudiantes como Víctor, los expone a prejuicios que influyen en su escolarización.

Durante la investigación asistimos a doce reuniones de padres, realizadas mensualmente en el centro. Algunas familias expresaron su descontento con la presencia de determinados estudiantes, considerados “problemáticos y nocivos para el aprendizaje” de sus hijos, entre ellos, nuestros informantes. La madre de una estudiante de undécimo grado señaló:

Estoy cansada de que los profesores estén dando explicaciones por estos chicos. Ellos no son estudiantes, son delincuentes. Conozco a varios y a sus familias, y son precisamente los padres que no vienen a las reuniones, y no pagan las cuotas para las

actividades de fin de curso. Pienso que la escuela perderá estudiantes si esto sigue así, esas familias tienen problemas con todos en el barrio. El Inspector General, que trabaja aquí es dirigente social y ha denunciado a la policía a estos jóvenes. (entrevista, noviembre de 2016).

En efecto, cuando lo escolar y lo comunitario se vinculan tan estrechamente como en la cita anterior, las afirmaciones de algunos padres sobre otras familias que “tienen problemas con todos en el barrio”, pueden alimentar prejuicios profesionales. Así, desde la creación de la Superintendencia de Educación Escolar en 2011, las escuelas comenzaron a favorecer las denuncias y estigmatización de determinados colectivos en lugar de impulsar prácticas inclusivas, como se podía observar en una reunión docente.

Profesora Rodríguez: Entonces ahora yo, voy a alzar una carta se la voy a enviar a usted entonces después yo digo no [Señal de lavarse las manos]. ¿A quién van a llevar preso? a él si no denuncia [señala al Inspector General⁹³]. Para cubrirme.

Inspector General: No, yo denuncio. Los primeros detenidos fueron de acá [se ríe]. (claustro docente, 2016)

El simbolismo de lavarse las manos evidencia aquello que denominamos “silencio profesional”, una práctica que influye en procesos de exclusión social, donde diversos agentes colaboran en la estigmatización de estudiantes, ya sea por acción u omisión. Aunque ciertamente, el silencio profesional está condicionado por el temor a verse envuelto en situaciones indeseables, tanto personales como institucionales. El director de la EF relataba.

Tuve que recibir numerosas veces a dirigentes vecinales y apoderados por situaciones de la escuela. Me parece un despropósito de su parte, pero también entiendo la influencia que tienen. Incluso me han amenazado con llevarse a sus hijos de la escuela

⁹³ En Chile la figura del “Inspector General” se relaciona con el/la funcionario/a encargado/a de aplicar el reglamento y disciplina escolar, entre otras funciones, es parte del equipo directivo del centro.

si no se toman las medidas que piden. ¿No sé si recuerdas lo de 2015? (director EF, marzo de 2017).

La claridad del director sobre la “influencia” comunitaria de algunos padres y madres, denota su conocimiento del contexto, aquí las fronteras entre lo escolar, barrial y hasta lo político se vuelven difusas. Esta influencia no opera para incluir, sino que para marginar. La pregunta del director al investigador sobre “lo de 2015” refiere a un episodio donde la agencia de algunas familias detona una crisis institucional.

Son 8:30 a.m. y aún no han empezado las clases con normalidad. Frente a la escuela un grupo de personas, mayoritariamente mujeres, realiza lo que parece una protesta, encabezados por dirigentes sociales y madres. Tras la persistencia de la protesta llegaron representantes de la dirección de educación del municipio para hablar con el grupo. [...] Señalan que en la EF no se cumple el reglamento, que muchos niños están expuestos a riesgos, que hay robos, consumo de drogas dentro de la escuela, y que no se toman medidas disciplinarias. El director informó a los profesionales, aunque hay algunos profesores que dicen estar de acuerdo con las familias y exigen mayor disciplina. (Nota de campo, 2015).

Como mencionó el director, la influencia de algunas familias y dirigentes sociales, provocó una compleja situación institucional. Y aunque terminó tan sorpresivamente como empezó, la autoridad educativa contrató al “Inspector General” antes mencionado para aplicar el reglamento disciplinario, afectando directamente a nuestros colaboradores. Su soledad silenciosa, no sirvió para escapar de la estigmatización. Los organismos de protección de menores, sus vecinos, y algunos profesionales del centro, aportaron lo suyo.

8.4.3. Soledad híper visibilizada, desafección escolar y exclusión.

Anteriormente mostramos cómo el estudiantado de familias estigmatizadas fue afectado por la proyección de dicha imagen social en la escuela. También graficamos como la EF no

respondió con oportunidades, y, muy por el contrario, alimentó los “conocimientos culturales sumergidos” con prácticas escolares disciplinarias. El conjunto de dichas acciones, en que se vincularon la agencia profesional, la presión gubernamental, y la acción de las familias “más cercanas” a la escuela, convirtieron la soledad invisible de nuestros informantes en una soledad híper visibilizada, situándoles en el foco de atención, etiquetándolos, académica y disciplinariamente, como estudiantes indeseables. Las voces casi inaudibles de los asientos del fondo se convirtieron en gritos que pedían ayuda y apoyo de su escuela, que los interpretó como interrupciones, faltas de respeto, o desinterés por aprender, registrando cada evidencia según la legislación “inclusiva”, para aplicar disciplina como pedían algunas familias y profesionales. El incremento de observaciones en el registro escolar evidenció la dinámica de desafección escolar como se puede observar a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Observaciones de registro escolar

Falta	Marcelo	José	Víctor	Luisa	Estefanía	Natalia	Adriana	Marcela	Miguel	Ejemplo de observación
No trabaja en clases	3	3	2	2	3	3	2	1	3	No escribe sus contenidos y se dedica a molestar a sus pares interrumpiendo constantemente la clase. (24/5/16)
Se fuga	4	2	2	1	0	1	2	1	3	No está presente en este bloque y no tiene permiso de retiro del establecimiento, en el almuerzo va a su casa y no vuelve. (13/4/16)
Sin materiales	2	3	2	0	0	1	1	2	2	No presenta cuaderno que debió ser evaluado el día 11/5 siendo que se le dio diversas oportunidades para presentarlo.
Faltas de respeto	3	5	1	2	1	3	1	2	1	Actitud desafiante, responde lo siguiente: “yapo [bueno], llame altiro [de inmediato] a carabineros, aquí los espero”. Todo esto en presencia de alumnos más pequeños. (20/4/17)
Interrupción de clase	2	4	3	3	3	2	2	2	3	[Su] actitud constantemente afecta al desarrollo de la clase, siendo sorprendido tirando papeles y agua. (26/3/16)
Suspensión	2	1	2	2	1	2	2	1	1	Ajustadas al reglamento interno del centro, las suspensiones de clase van entre uno y quince días dependiendo de si son consideradas leve, grave o muy grave.

Fuente: elaboración propia con base en el registro escolar.

El sistema educativo chileno se enfoca en un contradictorio discurso de equidad e inclusión, la creciente judicialización de la convivencia escolar profundiza desigualdades preexistentes, normalizando la vigilancia, con funcionarios, cámaras en los pasillos, y una legislación que favorece las denuncias en lugar de estrategias educativas transformadoras.

Como vimos anteriormente, la implacable actitud del Inspector General (No, yo denuncio. Los primeros detenidos fueron de acá), es una muestra de cómo influyen las políticas en las escuelas. El deber de denunciar a sus propios estudiantes, en algunos casos sin mediación, ha dado paso a una espiral de sobrevigilancia y criminalización.

En la sala de primero medio [undécimo grado] sentimos mucho alboroto. Los primeros en ir a mirar son Juan y Luis, a quienes tras llamar la atención el maestro dejó salir. En realidad, salimos todos a ver desde el tercer piso algo propio de un programa televisivo. Tres policías llevaban a un estudiante por los brazos al vehículo que esperaba en la calle. Alguien dijo que en WhatsApp hablaban de Víctor, (Luis muestra su teléfono) aquí dice que lo culparon de robar en su sala y que llamaron a los pacos [policía]. No se hablaba de otra cosa a la salida. No es primera vez que pasa esto, y que probablemente no sea la última. (Nota de campo, noviembre de 2016).

El simbolismo de este hecho para los centros es tremendamente significativo, evidencia cómo se instalan fenómenos mediáticos, omnipresentes en redes sociales y medios de comunicación, y cómo las representaciones que produce influyen en la dinámica escolar, provocando, 1) sensación de inseguridad: como se mencionó antes, los padres se movilizaron exigiendo por diversas vías disciplina ante informaciones relativas a ilícitos cometidos dentro de la EF, sin tener certeza de ello. Y, 2) judicialización de lo escolar: las acciones pedagógicas de carácter formativo cedieron espacio a las observaciones, vigilancia, suspensiones y denuncias.

La relación del centro con sus estudiantes dejó de ser pedagógica, los aprendizajes pasaron a un segundo plano para estudiantes y maestros. Estos últimos presionados por las pruebas nacionales estándar (SIMCE), decidieron enfocarse en estudiantes de mayor rendimiento. La distancia inicial entre educadores y estudiantes se volvió abismante, y la híper visibilización de los últimos los volvió indeseables, aumentando el desapego. En la figura 2 mostramos una situación cargada de simbolismo, que evidencia la desafección de Miguel con la EF.

Figura 2. Anotación de registro escolar.

22/04	Profesor jefe	Cuando el curso está preparando una convivencia, el alumno no ingresa a la sala, y después inspectora de piso avisa de que el alumno abre extintor en el pasillo y luego se arranca y no se encuentra en el pasillo del curso ni en su sala.
22/4	Profesor jefe (tutor)	Cuando el curso está preparando una convivencia [comida], el alumno no ingresa a la sala, y después inspectora de piso [funcionaria que vigila los espacios extra-aula como los pasillos] avisa que el alumno abre extintor en el pasillo y luego se arranca [huye] y no se encuentra en el pasillo del curso ni en su sala.

Fuente: Registro del desarrollo escolar 2016.

Lo interesante aquí, es que en aquella oportunidad se celebraba el “día de la convivencia escolar” en el centro. Como es costumbre en Chile, los estudiantes traen comidas y bebidas para compartir con la comunidad. Lo llamativo es que las palabras del profesor denotan algunas creencias a tomar en cuenta: a) habla de “convivencia” para referirse a una comida, y en efecto ese día que debiera conmemorar la “convivencia escolar” como gestión de la diversidad y la inclusión, se convierte muchas veces en un momento para comer snacks y sándwich, olvidando su real sentido; b) la vigilancia y el castigo están presentes en todo momento, incluso durante la conmemoración de fechas creadas para disminuir dichas prácticas, y, 3) el educador no incluyó a Miguel a la “convivencia”, más bien lo castigó anotando una observación personal, que sería utilizada para suspenderlo por cinco días.

8.5. La escuela no solo reproduce y produce desigualdades, también las amplifica.

Los procesos de exclusión adquieren un carácter complejo en las escuelas, especialmente en aquellas donde los conocimientos culturales sumergidos, emergen periódicamente como prejuicios. Vimos como aquello que algunas familias y profesionales creían saber sobre nuestros informantes y sus familias sirvió para estigmatizar, entregando a la EF informaciones fragmentadas y mediadas por creencias personales. A ello, la escuela respondió aumentando la vigilancia y disciplina hacia determinados estudiantes, omitiendo su mandato de educar sin importar el origen, no respondió incluyendo, sino que usando dicha información para híper visibilizarlos, convirtiéndolos en objeto de disciplina escolar y criminalización en algunos casos. En tal sentido coincidimos con Adela Franzé, quien observa, aunque en otro contexto educativo, una suerte de desplazamiento de las prioridades profesionales hacia aspectos disciplinarios en desmedro de los objetivos propiamente educativos (Franzé, 2008:115).

También observamos que las prácticas de exclusión en las escuelas son resultado de la escasa relación entre la política educativa, las prácticas profesionales rutinizadas, y la experiencia de los estudiantes y sus familias, coincidiendo con los hallazgos de Nuthall (2005). De igual forma, hemos mostrado como un currículo monocultural puede influir en el quehacer profesional y su relación con estudiantes culturalmente diversos (como el caso del profesor de historia), en tal sentido afirmamos que, el currículo escolar chileno no atiende la diversidad, como ya han afirmado Quintriqueo y McGinity (2009).

Con la vista puesta en nuestros objetivos observamos que el dinamismo de los cambios sociales es mayor que la implementación de políticas y las transformaciones en la agencia profesional, por lo que aún seguimos viendo prácticas excluyentes pese a la existencia de una ley de inclusión escolar en Chile, situación también identificada en el trabajo de Cornejo (2019). Así también hemos descrito como las desigualdades estructurales traídas desde casa se cruzan con normativas codificadas por la escuela, donde las cargas emocionales,

materiales y culturales de los estudiantes no son relevantes para un sistema educativo centrado en la rendición de cuentas y evidencias, coincidiendo con Pino y sus colaboradores (2016).

En relación a nuestro segundo objetivo, pudimos ver cómo transitan desde el barrio al interior del espacio educativo los “conocimientos culturales sumergidos” (Spindler, 1999), y de qué manera las familias estigmatizadas y multiproblemáticas alimentan el espectáculo recurrente del disciplinamiento, siendo objeto de comentarios y suposiciones que condicionan la relación de sus hijas e hijos con el colectivo profesional, amplificando desigualdades como han afirmado Pàmies y Cárcamo en un trabajo reciente (2022).

En otro sentido, es relevante mencionar que si bien muchas prácticas profesionales al interior del centro parecen colaborar con procesos de exclusión, debido a la alta carga laboral vinculada con el logro académico y la rendición de cuentas, no todo el colectivo profesoral tiene la misma lectura y usa las mismas estrategias disciplinarias, habiendo educadoras y educadores que matizan dichas posiciones, evidenciando un conocimiento de sus estudiantes y un esfuerzo constante por establecer comunicación con la familias de sus alumnos. Dicho de otro modo y pese a la adversidad en que deben desempeñarse existen profesionales que siguen existiendo algunos “románticos” como muestra la excelente etnografía de Díaz de Rada (1996). En ellas y ellos recae una parte importante de la esperanza de transformación en las escuelas del vecindario. Lo anterior nos empuja a invitar a otras y otros investigadores a discutir nuestros resultados y a matizar nuestros hallazgos, enriqueciendo el valioso legado de quienes han realizado etnografías en la escuela antes que nosotros.

De este grupo de jóvenes, solo dos siguieron estudiando, mientras que los demás pasaron a alimentar las insaciables fauces del mercado de trabajo subcalificado y de bajos salarios, los demás se arreglan con “vender algo en la feria”. En la EF nadie los extrañó, ni se preguntó por ellos. Más bien, se vio como natural, “un problema menos” dijo un profesor, mientras que algunos “optimistas” vieron un “logro institucional, el que estén trabajando y no en otro lugar” (Inspector General). Tampoco sus compañeros dijeron nada, ni les sorprendió que se

fueran, así “la estupidez de la burla” de la que hablaba Estefanía venció una vez más. Ella seguirá con su familia “problemática”, cuidando a sus hermanos y al hijo que tuvo en 2018, viviendo de lo que gana con la venta de ropa usada en la feria del BF.

8.6. Bibliografía

Abajo, José; Carrasco, Silvia (2011). “La situación del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”, *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, 11: 71-92. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4745234>

Angulo, Mary Antonia; Quiñonez, Elsa (2020). “Influencia de las percepciones, estereotipos y prejuicios en la práctica docente”. *Polo del Conocimiento*, 5(7): 97-114. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i7.1497>

Assaél, Jenny; Rodrigo Cornejo; Juan González; Jesús Redondo; Rodrigo Sánchez; Mario Sobarzo (2011). “La empresa educativa chilena”, *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

Barrios, Jacqueline; Rondón, Carmen (1999). “Prejuicios y Estigmas en el Aula de Preescolar”, *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 6, 43-48. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648920>

Becerra, Sandra; Beldano, Consuelo; Dastro, Andrea; Coñuepan, Jocelyn (2011). “Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela”, *Teoria E Prática Da Educação*, 14(1): 7-17. doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15577>

Becerra, Sandra; Mansilla, Juan; Merino, María; Rivera, Pablo (2015b). “School Violence Against Mapuche Indigenous Students In Chilean Secondary Schools”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197:1538 – 1543. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.107>

Becerra, Sandra; Merino, María; Mellor, David (2015a). “Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile”, *International Education Studies*, 8(10): 96-106. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>

Bonilla-Silva, Eduardo (2012). “The invisible weight of whiteness: the racial grammar of everyday life in contemporary America”, *Ethnic and Racial Studies*, 35(2): 173-194. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.613997>

Bonilla-Silva, Eduardo (2006). *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. 2nd ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Cárcamo Hernández, Ovidio (2018). “Cuando consumo me siento menos triste: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas”, *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2): 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7727>

Cárcamo Hernández, Ovidio y Pàmies Rovira, Jordi (2022). “Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET)”, *Revista Colombiana de Educación*, 1(85): 122-145, <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>

CASEN 2015, síntesis de resultados, (2017) Ministerio de desarrollo social.

Chikkatur, Anita (2012). “Difference Matters: Embodiment of and Discourse on Difference at an Urban Public High School”, *Anthropology and Education Quarterly*, 43(1): 82–100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01158.x>

Cobb, Jessica (2017). “Inequality Frames: How Teachers Inhabit Color-blind Ideology”, *Sociology of Education*, 90(4): 315–332. doi: <https://doi.org/10.1177/0038040717739612>

Convertino, Cristina. (2015). Misfits and the imagined american high school: A spatial analysis of student identities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 46 (4): 363–379. <https://doi.org/10.1111/aeq.12116>

Cornejo, Juan (2019). “Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos”, *Páginas de Educación*, 12(1): 28-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>

Cornejo, Rodrigo (2006), “El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1):118-129. doi: <https://doi.org/10.15366/reice>

Correa, Martín; Yáñez, Nancy; Molina, Raúl (2005). *La Reforma Agraria y las Tierras Mapuches. Chile 1962-1975*, Santiago, LOM Ediciones.

Díaz de Rada, Ángel (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Siglo XXI, Madrid.

Espinoza, Oscar; Castillo, Dante; González, Luis; Loyola, Javier (2014). “Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso”, *Estudios pedagógicos*, 40(1): 97-112. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100006>

Franzé, Adela (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas, *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae8c1afa-7cc7-4e1b-a72e-84310d0105cc/re34505-pdf.pdf>

González, María (2017). “Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones”, *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(4): 17-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10043>

INE (2017). Censo, resultados por comunas, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.censo2017.cl/descargue-aqui-resultados-de-comunas/>

Kropff, Laura (2019). “Jóvenes mapuches en movimiento: la metafísica sedentaria en foco”, *Anuário Antropológico*, 44(2):185-204. doi: <https://doi.org/10.4000/aa.3973>

Luna, Laura; Bolomey, Carlos; Caniguan, Natalia (2018). “Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía”, *Sinética*. doi: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-007)

Mallon, Florencia (2005). *Courage Tastes of Blood: The Mapuche Community of Nicolás Ailío and the Chilean State, 1906–2001*, Duke University Press.

Montes, Nancy; Ziegler, Sandra (2010). “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47): 1075-1092. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689767>

Muñoz, Gerardo (2021). “Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial”, *Estudios Pedagógicos*, XLVII (1): 391-407. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>

Muñoz, Gerardo; Quintriqueo, Segundo; Essomba, Miquel (2019). “Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche”, *Espacios*, 40(19): 21. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p21.pdf>.

Nuthall, Graham (2005). “The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey”, *Teachers College Record*, 107(5):895-934. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>

Ogbu, Jhon (1974). *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighbourhood*, New York, Academic Press.

Ogbu, Jhon; Simons, Herbert (1998). “Voluntary and Involuntary Minorities: A cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education”, *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2):155-188. doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>

Pino, Mauricio; Oyarzún, Gonzalo; Salinas, Ivan (2016). “crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile”, *Cadernos CEDES*, 36(100): 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>

Poveda, David; Franzé, Adela; Jociles, María Isabel; Rivas, Ana María; Villaamil, Fernando; Peláez, Carlos; Sánchez, Paula (2007). “La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica”, *EMIGRA Working Papers*, 91. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n91/emigrawp_a2007n91p1.pdf

Quintriqueo, Segundo; McGinity Margaret (2009). “Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de a IX región de La Araucanía, Chile”, *Estudios Pedagógicos*, 35(2): 173-188. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520090002000010>

Riquelme, Enrique; Quilaqueo Daniel; Quintriqueo, Segundo; Loncón, Elsa (2016). “Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de

una educación culturalmente pertinente”, *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3): 523-532. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>

Riquelme, Enrique; Lavoie, Gerardo; Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo (2017). “Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2): 169-184. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200002>

Spindler, George. (1999), “Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy”, *Anthropology & Education Quarterly*, 30: 466-472. doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1999.30.4.466>

Stamou, Eleni; Edwards, Anne; Daniels, Harry; Ferguson, Lucinda (2014). *Young People At-risk of Drop-out from Education: Recognising and Responding to their Needs*. University of Oxford

Verger, Antoni; Xavier Bonal; Adrián Zancajo (2016). “Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile”, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27): 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Wacquant, Loic (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

Wacquant, Loic (2016). “Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality”, *Urban Studies*, 53(6): 1077–1088. doi: <https://doi.org/10.1177/0042098015613259>

Webb, Andrew; Radcliffe, Sarah (2013). “Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent”, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319-341. doi: <https://doi.org/10.1111/sena.12046>

Webb, Andrew; Canales, Andrea; Becerra, Rukmini (2017). “Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff”, *Race Ethnicity and Education*, 21(5): 701-719. doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>

Willis, Paul. (2017) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. [Traducción Rafael Feito], Madrid: AKAL S.A.

Zañartu, Natalia; Aravena, Andrea; Grandón Pamela; Sáez, Fabiola; Zañartu, Carola (2017). “Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos”, *Cultura-hombre-sociedad*, 27(2): 229-250. doi: <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1226>

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Zañartu, Natalia; Bustos Claudio; Grandón, Pamela; Aravena, Andrea (2021). “Componentes Cognitivos y Afectivos de la Identidad Étnica en Jóvenes Mapuche del Gran Concepción, Chile”, *Psyke*, 30(1), 1-15. doi: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2018.22191>

TERCERA PARTE:
Discusión y Conclusiones

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

9. Discusión y conclusiones: tres historias de exclusión y la esperanza sigue intacta.

Las experiencias de exclusión escolar y la manera en que producen significados culturales un grupo de niñas, niños y jóvenes de un barrio desfavorecido en el sur de Chile son el hilo conductor de esta tesis. Sus esperanzas y frustraciones, así como las barreras y escasas oportunidades ofrecidas por la ley de inclusión escolar, como evidencian los artículos del compendio, operan como telón de fondo del relato presentado. No ha sido mi intención terminar hablando de exclusión escolar y educativa, sino más bien mostrar a través de ellas las falencias de un sistema educativo centrado en la rendición de cuentas y en el individualismo. Mas bien quisiera que quienes lean esta tesis doctoral vean las oportunidades que ofrece dicho sistema si son gestionados adecuadamente los recursos y capitales humano y material que existen en las escuelas. En esta tesis las experiencias de exclusión sirven como prisma a través del cual ver qué es lo que no se está haciendo adecuadamente y qué es lo que hay que mejorar para evitar que sigan aumentando las cifras de abandono escolar. Los cuarenta informantes y sus familias siguen esperando de su escuela oportunidades, siguen confiando en la capacidad transformadora de una institución que merece recuperar su sitio en el concierto de lo social, especialmente en sectores, donde la escuela pública del vecindario es uno de los pocos, sino el único espacio de socialización, transformación y movilidad social que aún existe en la globalizada ciudad neoliberal. Ejemplo de esa esperanza son Ana y Estefanía, dos jóvenes que colaboraron con sus testimonios a esta investigación y quienes hoy tienen a sus hijos en la Escuela de la Frontera matriculados en educación infantil. Entonces ¿por qué no dar otra oportunidad a la criticada escuela pública?, ¿por qué no soñar con nuevas prácticas profesionales reflexivas?, y, ¿Por qué no imaginar una escuela que ya no actúa como amplificador, sino que como reductora de desigualdades? La esperanza de esta tesis radica en esas preguntas.

Si bien es cierto que cada uno de los artículos presentados posee un aparato teórico propio, el hilo que los conduce nace de las preguntas y objetivos iniciales. El esquema teórico

general, como he señalado al comienzo de este documento, se alimenta de las teorías de la reproducción y producción cultural en la educación, así como también del enfoque de la educación inclusiva. Con dichos lentes teóricos he buscado observar y analizar las experiencias de escolarización de quienes informan esta tesis. Sin embargo, la dinámica propia que ha adquirido esta etnografía con el correr de los años me ha permitido acercarme a otros marcos teóricos que han alimentado la propuesta original, favoreciendo un análisis relacional e interseccional de las desigualdades y condiciones en que deben navegar las niñas, niños y jóvenes en la escuela pública del vecindario.

1) En la “Escuela de la Frontera” se evidencian disparidades entre lo que establece la legislación inclusiva, el Proyecto Educativo Institucional y la gestión performativizada y disciplinaria de la diversidad y la inclusión educativa.

Los tres artículos que conforman el compendio muestran cómo se ha generado una disparidad entre lo que se establece como norma y lo que pasa al interior de la escuela. En ella la imposición y creación de reglamentos y protocolos exigidos por la autoridad ministerial se convierte en la actividad principal de la acción educativa, desplazando el proceso formativo hacia la disciplina escolar como ha sido observado en otros contextos (Franzé, 2008). De tal modo la gestión de la diversidad da paso a relaciones sociales entre profesionales, familias y estudiantes centradas en el cumplimiento de las normas antes mencionadas, dejando de lado la reflexión situada del contexto escolar y en consecuencia las prácticas escolares inclusivas.

Cada artículo muestra la forma en que se gestiona la diversidad por medio de prácticas recurrentes y anquilosadas en la escuela, omitiendo las particularidades de cada estudiante, sus cargas emocionales, desigualdades sociales y económicas que ya cargan en sus mochilas antes de entrar al portal de los centros de estudio. De tal modo, el espacio de acogida que esperan de la escuela se transforma en un lugar frío y marcial, marcado por la rigidez de normas y protocolos de acción estandarizados y en algunos casos elaborados por las administraciones escolares sin consulta a los propios agentes y escasamente atinente a sus diversas necesidades, siguiendo lineamientos genéricos emanados desde el Ministerio de Educación. En dicha dinámica escolar parecieran no importar las dificultades generadas por

el consumo problemático de alcohol y drogas, la soledad y abandono en que deben moverse diariamente las y los estudiantes, las patologías asociadas a dicho estilo de vida y las escasas redes de apoyo con que cuentan, acrecentando la brecha comunicativa tan necesaria en los procesos formativos y que afectan la vinculación y continuidad en el sistema educativo como ha referido Ainscow (2012). Alberto, uno de los jóvenes informantes de esta tesis me comentó algo al respecto:

[...] Pareciera ser que no nos entendemos, que los profes y funcionarios tienen una mirada sobre nosotros, los flaites, llena de prejuicios, de desprecio y de desconocimiento sobre lo que debemos vivir cada día. Nos ven con cámaras de vigilancia y nos revisan las mochilas cuando quieren. Todo son normas, todo está anotado ahí (en el reglamento escolar). [...] Me duele, nos duele mucho que nos vean así, como los raros, los drogadictos, los hijos de madres que no se hacen cargo por tener que trabajar todos los días en la pesquera con las manos en el hielo, o de los padres que no se hicieron cargo de nosotros. [...] Que nos denuncien como familias problemáticas y que nos manden trabajadoras sociales y psicólogos que saben menos aun sobre nosotros. No somos lacras, no somos un problema, somos estudiantes que necesitan de ellos. [...] Este lugar (la escuela) es el único donde podemos ir, no tenemos donde más estar. Solo queda la calle después de esto, y ya viste lo que pasa cuando estás en la calle, sino acuérdate de Andrés (mayo de 2017).

La potencia de sus palabras y la claridad para expresar su sentir me dejaron perplejo, es por ello por lo que quise agregar este extracto en las conclusiones de la tesis (aunque pueda parecer inadecuado por ser parte de los resultados). La capacidad de interpretar su realidad por parte de algunos de estos jóvenes concuerda con lo propuesto en este trabajo, la producción cultural de sentidos de cara a una situación específica como es la escasa coherencia entre la política pública (ley de inclusión), los reglamentos internos de los centros, la práctica docente y la mirada de los propios estudiantes y sus familias. Así nuestra pregunta inicial que se interroga sobre ¿Qué prácticas de inclusión/exclusión se observan en contextos educativos desfavorecidos en el marco de la implementación de la ley de inclusión escolar chilena? adquiere sentido y enciende las luces de alarma acerca de que tan atingente y

efectiva está siendo dicha normativa en la práctica, evidenciando los “límites” (Hedegaard, 2012) de las políticas de inclusión centralizadas y sin un correlato en los espacios donde se producen las interacciones que dan vida a la educación ocultando tras una inclusión simbólica una realidad excluyente (Miraftab, 2004).

2) En territorios de relegación urbana las interacciones entre familias del vecindario se trasladan al interior de los centros afectando el vínculo de la escuela con algunos estudiantes.

La extensa descripción realizada en la contextualización etnográfica de la tesis ofrece una mirada pormenorizada de las interacciones y condiciones de vida de la población en un entorno planificado políticamente de la mano de la expansión demográfica y del neoliberalismo. De igual manera, describí en cada artículo extractos que muestran las condiciones materiales y sociales en que se desarrolla este trabajo, la expansión de la industria extractiva que atrajo a miles de obreros a una ciudad mediana que no estaba preparada para recibirlos, exiliándolos a la periferia sin los servicios necesarios para vivir adecuadamente. Aquí las relaciones sociales entre los antiguos vecinos y los recién llegados parecieran revivir lo descrito por Elías y Scotson (2016) en una urbanización inglesa de los años sesenta, la discordia entre quienes se sienten portadores de una tradición vinculada a un territorio y un estilo de vida tradicional y quienes, trasplantados a ese lugar, parecieran no encajar en el estándar de sus vecinos. Por lo mismo no fue extraño encontrar críticas y miradas distantes y despreciativas al interior de la escuela, donde padres y madres con una mayor vinculación con la institución escolar establecen una crítica sistemática hacia determinados estudiantes y sus familias, incluso exigiendo la expulsión en casos específicos, presionando a la autoridad escolar. Lo antes mencionado concuerda con lo expuesto por diversos autores (Ogbu, 1974; Fordham, 1988, 1993; Foley, 1991) que han visibilizado las disparidades al interior de entornos sociales aparentemente homogéneos donde dicha dinámica se traslada al interior de las escuelas, colaborando con la imágenes preestablecidas de algunos profesionales hacia grupos de estudiantes marginados en el barrio, afectando el desempeño y vinculación de estos que se ven obligados a transitar desde una posición silente

e invisible a otra hipervisibilizada, vigilada y castigada como se evidenció en el tercer artículo del compendio.

3) En entornos educativos neoliberales, centrados en el logro académico individual, no hay espacio para una mirada colectiva.

Todo lo anterior no hace más que evidenciar que en entornos educativos centrados en el logro académico individual, no hay espacio para una mirada colectiva donde la educación de los hijos de los “otros” es parte integral para el desarrollo de una sociedad, es decir, al instalar un modelo basado en la rendición de cuentas, la libertad de elección de centros por parte de las familias, el establecimiento de rankings y clasificación de las instituciones por parte de la autoridad educativa y el mercado, solo traen consigo una competencia entre aquellas familias que son capaces de adecuarse y lograr resultados individuales y aquellas que no pueden ser parte de dicha dinámica por encontrarse inmersos en condiciones de desigualdad social y educativa. De tal modo, y si bien se ha evidenciado una importante participación de las familias de entornos desfavorecidos en el mercado educativo chileno (Bellei y Contreras, 2016), la experiencia en esta investigación se vincula mayormente con los hallazgos de Zamora y Monforte (2013) que plantean que la libre elección de centros escolares para sus hijos e hijas está sujeta a la oferta a la que pueden acceder las familias, coincidiendo con lo expuesto en este trabajo donde se evidencia que las barreras materiales y la escasez de servicios adecuados (transporte especialmente) condicionan la elección y permanencia en centros escolares con escasa oferta educativa y deficiencias a la hora de gestionar la diversidad e inclusión educativa. En pocas palabras, no hay mucho entre lo cual elegir, debiendo las familias y sus hijos someterse al escrutinio y marginación social por parte de algunos vecinos, a los “conocimientos culturales sumergidos” del profesorado y funcionarios del centro, y a los designios de la institución que muchas veces ofrece traslados de escuela o retiros voluntarios como oportunidades para evitar una expulsión, que puede terminar convirtiéndose en una práctica subyacente de exclusión escolar y educativa como hemos mostrado en el segundo artículo del compendio.

4) Subyace una visión racializada y deficitaria que minoriza a estudiantes de origen étnico Mapuche, influyendo en procesos de desvinculación y exclusión escolar.

Coincidiendo con las lecturas desarrolladas por Bonilla Silva (2006, 2012), Cobb (2017), Ogbu (1974) y Becerra et al (2015), observé constantes situaciones en que el profesorado usaba el origen étnico como marcador. Dichas prácticas sin ser consideradas racistas por los propios profesionales evidencian agencias vinculadas con miradas minorizantes. Dicha dinámica afecta la relación de este grupo de estudiantes con sus maestros y con la propia institución educativa, generando molestia e incomodidad en algunos casos como los descritos en el tercer artículo del compendio. Lo antes expuesto adquiere relevancia considerando que en el centro estudiado un 40.1% tiene origen étnico Mapuche-Huilliche. Pese a lo socialmente expresado y desde la propia autoridad estatal en relación con la necesidad de reparación por el trato dado a los grupos ancestrales en Chile, se siguen repitiendo imágenes en que el indígena es visto como ciudadano que recibe un trato diferente del resto de la sociedad como he descrito en el capítulo inicial de este trabajo.

En las aulas, se deslizan comentarios, chascarrillos y abiertos actos de “racismo daltónico” o “racismo sin racistas” que sin adquirir mayor notoriedad pasan como parte de la dinámica cotidiana. Sin embargo, algunos jóvenes son capaces de percatarse y seguir pese a la carga simbólica de ser objeto de discriminación. Aunque sin mucha claridad de su propia identidad, híbrida como he señalado anteriormente (tercer artículo), identifican situaciones en que se les minoriza socialmente por tener un apellido indígena, las que afectan su vinculación con el centro, teniendo efectos emocionales que pueden llegar a convertirse en factor de exclusión educativa.

5) Existe un *continuum* de desigualdades históricamente construidas por una sociedad que esgrime un doble discurso hacia sus pueblos indígenas.

En rigor dichas situaciones se enmarcan en un *continuum* de desigualdades históricamente construidas por una sociedad que esgrime un doble discurso hacia sus pueblos indígenas. Por un lado, exalta su valor como guerreros capaces de enfrentarse al poderoso imperio español del siglo XVI, mientras que por otra parte ve en dichas comunidades un grupo en constante confrontación con el Estado chileno. En ambos casos el paternalismo y desconocimiento, así como el racismo “chilensis” son el caldo de cultivo que aún hoy, en pleno siglo XXI sigue manteniendo a la sociedad chilena en una parálisis que le impide avanzar en una mirada inclusiva y no integracionista como hasta ahora, tal como ha señalado el escritor indígena Pedro Cayuqueo (2012) quien llama la atención al respecto en su libro “Solo por ser indio y otras crónicas mapuche”. En el contexto escolar sucede algo similar, pese a existir un programa de educación intercultural bilingüe, no se observa un curriculum escolar multicultural ni una formación del profesorado en dichas temáticas. En consecuencia, la imposición del curriculum monocultural europeizado atenta contra la real inclusión de estudiantes de origen indígena, impidiendo relevar el valor de su cultura como parte de la cultura nacional.

6) La disciplina escolar adquiere un carácter patriarcal al castigar conductas vinculadas con la hiper feminización de los cuerpos y con actitudes de desacato a la autoridad escolar.

Las chicas que informaron este trabajo señalaban su recurrente perplejidad de cara a la rigidez de la normativa escolar con acciones consideradas normales por ellas mismas, y que forman parte de su identidad femenina y de su forma de vivirla. Me mencionaron varias veces que les parecía un despropósito ser castigadas por maquillarse o usar una prenda de ropa determinada, considerando que había situaciones de violencia física que acontecían en el centro y que eran, hasta cierto punto, normalizadas por la autoridad escolar. Las recurrentes peleas o golpes entre sus compañeros o las “faltas de respeto” hacia algunos maestros que protagonizaban sus amigos, primos e incluso hermanos no eran tan severamente castigadas.

La observación también evidencio que, de igual forma, sus confrontaciones con el personal escolar, justamente a causa de su vestimenta, maquillaje o forma “bulliciosa” de actuar,

afectaba la imagen que se tenía de ellas en el centro. Su confrontación con el autoritarismo de algunos educadores (hombres) era vista como un acto de desacato, atrapándolas en un bucle en que las confrontaciones se hicieron más recurrentes, con un poderoso impacto emocional. Las ausencias de ciertas clases y con algunos profesores se fueron volviendo recurrentes (como se puede observar en el artículo número dos), lo que fue visto como un acto de desinterés y rebeldía que terminó por afectar su permanencia en la “Escuela de la Frontera”.

7) La actitud intra-escuela de algunas estudiantes difiere sustancialmente de su agencia en el contexto familiar.

En las extensas y recurrentes conversaciones con ellas y sus madres (notoriamente más extensas que con los escasos padres que participaron de la investigación), pude ver que su actitud intra-escuela difería sustancialmente de su agencia en casa, donde colaboraban con los quehaceres, cuidaban a sus hermanos menores e hijos en el caso de las alumnas madres. En ese espacio eran un pilar, altamente responsables y eficientes, eran consideradas por sus familias como jóvenes excepcionales capaces de llevar adelante responsabilidades que sus padres no podían desarrollar por estar inmersos en el trabajo todo el día. Así las cosas, y coincidiendo con Maribel Ponferrada (2008), este trabajo se suma a la evidencia que muestra como las chicas de clase trabajadora, altamente responsables y eficientes en casa, pueden pagar el costo de enfrentarse a la escuela, truncando sus propias trayectorias académicas.

La paradoja de lo antes expuesto radica en que, en una escuela supuestamente feminizada, con una mayoría de profesionales y estudiantes mujeres, la autoridad en todos los ámbitos radica en hombres de mediana edad, quienes a través de sus expectativas acerca de cómo deben ser las estudiantes terminan anteponiendo criterios estéticos y de comportamiento por sobre aspectos como el rendimiento académico y el liderazgo de las chicas, su capacidad organizativa y crítica de un sistema que exige adaptación a normas ajenas a su origen y forma de interpretar sus sexualidades y relaciones sociales. Sus críticas a un profesorado inactivo y en algunos casos sin vocación como señalaba una estudiante, no son vistas como

oportunidades formativas o de reflexión sobre la propia agencia como educadores, sino que como altanería y desacato a la autoridad escolar altamente masculinizada.

8) Sobre el profesorado. Existen disparidades entre la legislación inclusiva y la formación inicial y continua de las y los profesionales.

La ley de inclusión chilena de 2015 establece una serie de lineamientos para la atención de la diversidad y para estimular la inclusión educativa como se puede leer en los artículos que componen esta tesis doctoral. Sin embargo, dentro de las escuelas se produce una disparidad entre lo enunciado en la ley y la práctica docente. Al respecto, todos los artículos muestran carencias en el ámbito formativo de los y las profesionales del centro, situación que se vincula con la necesidad de implementar programas de formación inicial y continua que aborden la inclusión como eje articulador. La etnografía evidencia las necesidades formativas en ámbitos relacionados con la atención a la diversidad de estudiantes con dificultades asociadas al consumo problemático de alcohol y drogas, que como hemos mostrado en este trabajo, han aumentado de manera cuantitativa y de forma acelerada de la mano del crecimiento económico y mayor poder adquisitivo en el país. También se han mostrado las deficiencias en la atención a estudiantes con discapacidad, de orígenes étnicos diversos y con situaciones sociales problemáticas derivadas de las estructurales desigualdades que inundan el sistema educativo chileno. No se puede seguir abordando la diversidad desde ópticas disciplinarias centradas en la movilidad interescolar temprana (MIET) o los retiros “voluntarios”, ofreciendo como única alternativa a las familias el desplazamiento hacia otros centros o simplemente la desescolarización. Las cifras hablan por sí mismas, más de cinco millones de chilenos no han terminado la educación secundaria, situación que debe ser solucionada de manera urgente como ha insistido la UNICEF (2013).

Pese a lo antes mencionado, no es que no exista voluntad del profesorado, por el contrario, el colectivo profesional demanda mayor formación y oportunidades de parte del Estado existe y es recurrente, pero el agobio laboral, las altas cargas de trabajo, las ratios excesivamente altas en las aulas y un sistema educativo centrado en la disciplina y rendición de cuentas atentan contra dicha aspiración. Son ellos quienes deben enfrentar a diario en aulas carentes

de recursos, poco estimulantes e incluso con sistemas de calefacción deficientes (situación particularmente grave en la Patagonia chilena, donde las bajas temperaturas y lluvias están presentes la mayor parte del curso escolar). Los testimonios de docentes han graficado en parte la dolorosa condición en que se hace docencia en algunos rincones del país. No solo las familias y estudiantes deben lidiar con la falta de servicios o con redes de transporte público inadecuados, también las y los profesionales que trabajan en la “Escuela de la Frontera” deben enfrentar los rigores de educar en una escuela del vecindario relegado, con familias escasamente presentes en el proceso formativo de sus hijos e hijas. En consecuencia y como colofón de lo antes dicho, se puede afirmar que la inclusión educativa, y en consecuencia el éxito de la “Ley de inclusión escolar” chilena radica en la capacidad de articular las necesidades del estudiantado con las necesidades de quienes trabajan en las escuelas de barrios desfavorecidos, así como también con la formación de equipos de liderazgo altamente capacitados y capaces de responder de manera situada y atinente a las necesidades de sus comunidades educativas, liderando procesos de auto análisis y reflexión sobre la propia praxis.

Para finalizar...Una reflexión sobre la educación como bien público y el éxito de cada estudiante. Para que florezca la esperanza.

Tenía ciertas dudas de si debía agregar este acápite en la tesis, temiendo ser criticado por no ser capaz de alejarme de mi rol como profesor de escuela por casi veinte años, sin poder transitar hacia el de investigador “puro”. Me pareció que, si bien es cierto que podría ser visto como una barrera para mi investigación, también es cierto que gracias a mi carrera como educador he logrado llegar hasta aquí. No es que sufra algo parecido a un “síndrome de Estocolmo” como me dijo alguien, o que terminara haciendo causa común con mis colegas maestros, sino que al usar mi cuerpo como herramienta etnográfica por más de dos años he sentido el rigor de las condiciones de vida al interior de la escuela del vecindario, vivir allí, comer, comprar y ver lo que ven mis informantes me ha permitido construir un relato que busca mostrar las posibilidades de transformación, aunque desde una posición crítica. Son tantos los episodios que aún recuerdo y las conversaciones fuera del marco de las entrevistas de investigación que incluso hoy, a seis años de iniciada esta tesis, siento que podía haber

hecho más. Experimentar el dolor de la pérdida de estudiantes a causa del consumo problemático de drogas y sentir que pese a haber intentado lo que estaba a mi alcance no logré nada. Mis palabras se las llevó el viento, y ni siquiera las conversaciones con las madres de esos jóvenes, que recurrieron al suicidio a causa de su adicción, me consolaron en aquel momento, siempre creí que podía haber hecho más, todavía hoy lo pienso. ¿Cómo la escuela puede responder a esas situaciones? ¿Cómo podemos transformar esos espacios? Y, ¿De qué manera las y los educadores pueden obtener consuelo ante las constantes frustraciones que se viven en la escuela? En este trabajo he tratado de responder en parte dichas interrogantes.

Tal vez mi mayor conclusión se vincula con la razón de fondo tras los procesos de exclusión educativa, el individualismo. El modelo educativo chileno se basa en el logro individual dejando de lado las aspiraciones sociales en las que el logro de los hijos de los demás debiera ser visto como un logro propio, donde el éxito académico de niñas, niños y jóvenes sea la más hermosa de las recompensas para las y los educadores, donde la transformación de un barrio pobre de la mano de su escuela sea el colofón de años de trabajo. Soñar nos permite estar vivos, y estando vivos podemos transformar el mundo.

Mirando desde una ventana hacia el patio interior de la “Escuela de la Frontera” una tarde nublada, veo en esos estudiantes esperanza, en un mundo mejor, en una sociedad sin discriminación y marginación. Los niños y jóvenes parecen entender mejor que nosotros los adultos el mundo, en ellos no se escuchan recriminaciones o uso de marcadores por etnia, clase, discapacidad u origen social, solo se observan juegos, carreras tras balones de fútbol y bailes que al son de una cumbia parecen aplacar la desigualdad, egoísmo e individualismo que habita al otro lado del muro de las escuelas.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Referencias del capítulo final

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49. Disponible en <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Becerra, Sandra; Merino, María Eugenia Merino y Mello David (2015) “Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile”, *International Education Studies*; 8(10):96-106. Doi <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 95–110.
- Bonilla-Silva, E. (2012). “The invisible weight of whiteness: The racial grammar of everyday life in contemporary America”. *Ethnic and Racial Studies*, 35(2), 173–194. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.613997>
- Bonilla-Silva, Eduardo (2006) *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*, Rowman & Littlefield Publishers, Washington DC.
- Cayuqueo, Pedro (2012). *Solo por ser indio y otras crónicas mapuche*, Ed. Catalonia, Santiago de Chile.
- Cobb, Jessica (2017) “Inequality Frames: How Teachers Inhabit Color-blind Ideology”, *Sociology of Education*, 90(4) 315–332. <https://doi.org/10.1177/0038040717739612>
- Elías, Norbert y Scotson John. (2016). *Establecidos y Marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Foley, D. (1990). *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Fordham, S. (1988) Racelessness as a factor in Black Students’ School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review* 58(1): 54-84. <https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.58.1.c5r77323145r7831>
- Fordham, S. (1993) “Those Loud Black Girls”: (Black) Women, Silence, and Gender "Passing" in the Academy, *Anthropology and Education Quarterly*, 24(1):3-32. <https://doi.org/10.1525/aeq.1993.24.1.05x1736t>
- Franzé, Adela (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas, *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae8c1afa-7cc7-4e1b-a72e-84310d0105cc/re34505-pdf.pdf>

Hedegaard Hansen, J. (2012) “Limits to inclusión”, *International Journal of Inclusive Education*, 16(1): 89-98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>

Miraftab, Faranak (2004) Making neo-liberal governance: the disempowering work of empowerment, *International Planning Studies*, 9:4, 239-259, DOI: <https://doi.org/10.1080/13563470500050130>

Ogbu, Jhon (1974). *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighbourhood*, New York, Academic Press.

Ponferrada, M. (2008). Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.

UNICEF (2013). La exclusión educativa, un desafío urgente para Chile, Santiago, 2013. Disponible en

http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa.%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf

Zamora, Guillermo y Carla Moforte (2013), “¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm.140, pp. 48-62.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

Excluidos en una “escuela inclusiva”. Aproximación etnográfica a la exclusión escolar en Chile.

