



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

SEGREGACIÓN ESCOLAR, CAPITAL Y PODER:

UNA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL SOBRE LA EDUCACIÓN CHILENA ENTRE
LOS AÑOS 2000-2015.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN MÚSICA

AUTORES: DIEGO OVIDIO ARRIETA GONZÁLEZ

CHRISTOPHER ANDRÉS GALLARDO REYES

PROFESOR GUÍA: BERNARDO ROSELLÓ GARCÍA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2017.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi abuelito Ovidio, que me enseñó el valor del trabajo, a mi abuelita Elsa, a tener actitud, a Ingrid que me enseñó a amar y en especial a mi madre, que a través de su trabajo como trabajadora social y dirigente vecinal supo plasmar en mí el interés y la vocación para buscar posibles soluciones para la comunidad. También a todos los que no tienen voz, han sido dominados, manipulados y violentados a través de la ignorancia y la segregación. Finalmente dedico esta memoria a mis mejores maestros: los niños.

Diego Ovidio Arrieta González.

Dedico este trabajo a mi familia, y especialmente a mi madre, quien forjó en mí la actitud para afrontar los problemas y sobrellevar todo cuanto se presente en el camino dándome su ejemplo de constancia, trabajo y humor.

Christopher Andrés Gallardo Reyes

Agradecimientos

Como estudiantes agradecemos a nuestros profesores, quienes en alguna medida han aportado y marcado nuestra vida, no sólo académicamente, sino que también en lo humano, entregándonos nuevas miradas y perspectivas respecto a lo que debe ser la educación en nuestro contexto.

Además agradecemos a los funcionarios del departamento de música, su constante ayuda, trabajo y entrega.

Tabla de contenido

Introducción	1
Área Propositiva	3
1 Contextualización de la Educación chilena	6
1.1 Comparación entre situación educativa chilena y países y datos de la OCDE	6
1.2 Conflicto educacional	10
2 Conceptualización	11
2.1 Segregación	11
2.1.1 Segregación Social	11
2.1.2 Segregación Escolar	13
2.2 Planteamientos críticos sobre educación en base a planteamientos de Pierre Bourdieu	14
2.2.1 Espacio Social	14
2.2.2 Capital	17
2.3 Segregación, poder, aparatos ideológicos del estado y think tanks	28
3. Evidencias	36
3.1 Segregación Socio-económica	37
3.1.1 Dominio Entorno Familiar y Social	41
3.1.2 Dominio Salud	52
3.2 Segregación LGBT	60
3.2.1 Experiencias de discriminación y acoso en la escuela hacia estudiantes LGBT	63
3.2.2 El robo de la propiedad o daños en la escuela	73
3.2.3 Acoso electrónico o “acoso cibernético”	74
3.2.4 El reporte del acoso y ataque en la escuela	75
3.2.5 El clima hostil de la escuela y los resultados y el ausentismo	78
3.2.6 Recurso y apoyo escolar	82
3.3 Segregación Étnica	88
4 Conclusiones	100
5 Propuestas	102
Bibliografía	105
Anexos	110
Presentación Informe Infancia Cuenta en Chile 2015	110
Presentación: Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016 – Fundación Todo Mejora	118
Presentación de Documentos sobre segregación étnica	135

“Brevemente diría que me parece que el intelectual no tiene en la actualidad como misión decir las verdades, decir verdades proféticas con relación al futuro. Quizá, el que diagnostica el presente, como señalaba antes, es quien puede intentar hacer captar a la gente lo que está ocurriendo, en los ámbitos, precisamente, en los que el intelectual, tal vez, sea competente. A través del pequeño gesto que consiste en desplazar la mirada, hace visible lo que es visible, hace aparecer lo que es tan cercano, tan inmediato, tan íntimamente ligado a nosotros, que, precisamente por esto, no lo vemos”.

(Michel Foucault)

Introducción

Como futuros pedagogos, hemos decidido abordar el tema de la Segregación Escolar para, de alguna forma, comprender la situación al respecto en nuestro país y así mismo poder visualizar de manera más clara nuestro propio contexto, previo a desempeñarnos formalmente como profesores de música.

Dado que nos parece de suma importancia conocer nuestra realidad (en esta oportunidad, en líneas generales respecto a la situación país) es que debemos advertir que, lo que se consideró en esta investigación como segregación escolar no responde a lo que habitualmente se considera para este tema como único tópico y forma de analizar la situación escolar, nos referimos a la segregación de tipo socioeconómica, ya que nos parece una visión reduccionista al querer acotar el tema de la segregación escolar a un campo que se limita tan solo al análisis cuantitativo (como lo que también sucede cuando se insiste en las investigaciones que comparan el rendimiento académico versus factores sociales o socioeconómicos); es por esto que para nuestra investigación, el concepto de la segregación escolar, tiene relación con las distintas formas en que los estudiantes pueden percibir y/o vivir la segregación desde distintas aristas de las relaciones humanas.

Dicho lo anterior, lo que busca y propone nuestro trabajo, es considerar otros tipos de segregación que sufren los jóvenes dentro de la escuela, además de la Segregación Socio-económica, la cual se abordará desde estos cuatro documentos en la sección de evidencias:

- 1) Segregación Multidimensional, *con el Informe Infancia Cuenta en Chile del año 2015.*
- 2) Segregación LGBT, con datos de la *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016-Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educacionales.*
- 3) Segregación Étnica, que se abordará con relatos recolectados de la investigación *Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (2003)* y

4) la Investigación *Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión* (2007) las cuales están expuestas en la sección de evidencias. También hay que decir que tomar estas evidencias, no es en ningún momento una acción donde se pueda subentender que la segregación escolar, como se ha entendido para este trabajo, es un tema acabado con estos tipos de segregación, mas creemos que al exponerlas podemos dar tribuna y abrir camino a nuevas líneas de investigación hacia temas que ameritan su observación, los cuales percibimos como falencias del sistema educativo, además por la falta de estudios sobre estos mismos en el ámbito escolar. Por lo tanto, y considerando que las sociedades no son estáticas sino dinámicas en su desarrollo, abordar nuevas áreas relativas a la segregación va a estar ligado a las necesidades de la sociedad.

Hay que considerar que el uso de estos cuatro documentos poseen ciertas características que dan validez objetiva a nuestra investigación, como son los datos estadísticos que aportan evidencias desde una perspectiva cuantitativa, como en el caso de los documentos usados para hablar de Segregación Multifactorial y LGBT; y las investigaciones que se utilizaron para graficar el tema de la Segregación Étnica, a través de entrevistas y relatos que nos aportan datos cualitativos.

Además lo que se hizo fue establecer lo que comprende la problemática de la segregación a nivel teórico, para lo cual se desarrolló en la parte de conceptualización todo lo concerniente al concepto de la segregación escolar y algunas propuestas teóricas que facilitan la comprensión de nuestro tema de investigación, por lo tanto utilizamos a autores como Pierre Bourdieu, Louis Althusser y Michel Foucault, dado que su metodología de estudios influenciada en el estructuralismo nos permite analizar la sociedad con sus distintas partes que se relacionan entre sí, a través de fenómenos particulares, en espacios particulares, y un análisis de la cultura de esos espacios, donde se instalan clases dominantes las cuales poseen el poder (Foucault) en este tiempo determinado, con su respectivas ideologías (Althusser) y distribución de capitales que enmarcan y caracterizan las desigualdades de las clases (Bourdieu); y a partir de esto explicar qué hay detrás de la segregación escolar.

Para concretar y hacer explícita nuestra forma de trabajo, decidimos realizar una Investigación Documental, dado que este tipo de investigación nos da la posibilidad de plantear reflexivamente los temas abordándolos desde una mirada crítica, entregando así un análisis, un

aporte teórico y una recopilación de documentos que evidencian la segregación y al mismo tiempo reúne distintas fuentes que facilitan futuros estudios sobre la problemática que nos convoca, la Segregación Escolar.

Área Propositiva

Problematización:

Enunciado del problema:

¿Nosotros los docentes, logramos dimensionar las variables que afectan a niños y jóvenes en lo que a segregación escolar se refiere?

¿Es actualmente la educación chilena un espacio con igualdad de oportunidades para cada uno de los estudiantes que hacen uso del sistema educativo?

Justificación de la investigación:

Esta investigación es relevante ya que urge el conocimiento de los factores de segregación que afectan a niños y jóvenes del sistema educacional chileno actual. Conocer y saber más acerca de la segregación escolar fomenta el interés para docentes, estudiantes universitarios, sociólogos, agentes educativos, como también fomenta el diálogo y la pronta acción de las autoridades para asegurar aún más la calidad de la educación para los jóvenes del país. Esta investigación se dirige principalmente a la comunidad escolar y universitaria (ya sea profesores, estudiantes y apoderados).

Valor teórico:

La información que se obtenga ayudará al desarrollo del tema de interés de nuestra investigación (la segregación escolar), y dará herramientas que sirvan para analizar reflexivamente la información encontrada.

Utilidad metodológica:

Se pretende definir con mayor exactitud la segregación escolar en Chile, lo cual sirve para detectar posibles problemas como también prevenir situaciones como lo es la discriminación, los prejuicios sociales y la carencia de acceso a niveles educacionales, escolares y profesionales.

Objetivos de investigación:

La investigación pretende evidenciar y redefinir la segregación escolar no solo como una variable socio-económica, sino que como un conjunto de variables que afectan a niños, niñas y adolescentes en nuestro país.

Objetivo general:

Conocer y analizar la segregación escolar en Chile entre los años 2000-2015 desde una perspectiva multifactorial.

Objetivos específicos:

- Determinar algunas formas en que se manifiesta la segregación escolar.
- Analizar de forma crítica la situación en Chile con respecto a la educación.
- Definir la segregación escolar que afecta al estudiante del sistema educacional escolar chileno entre los años descritos.
- Recopilar aportes teóricos que favorecen la comprensión del tema de investigación.

Pregunta de investigación:

¿Existe una o varias formas en que se presenta la segregación escolar en Chile? si es así, ¿Cuáles son las características de éstas?

¿Qué características teóricas explican el fenómeno de la segregación escolar?

1 Contextualización de la Educación chilena

1.1 Comparación entre situación educativa chilena y países y datos de la OCDE

Para tener una visión clara de la segregación escolar que viven niños y jóvenes, primero se debe conocer el contexto educativo chileno actual y cómo este se ubica en comparación a otros países de Latinoamérica y el mundo.

Al revisar la información al respecto podemos dar cuenta de que Chile es un país que se encuentra en un proceso de transformación educacional y por tanto en búsqueda de nuevas formas de trabajar y entender la educación. Aun así, en este momento es muy probable que se perciba que el cambio de la educación chilena sea lento o se encuentre con dificultades en el camino, más aún si comparamos este contexto con otros países, que al igual que Chile, pertenecen a la OCDE.

Algunos datos recabados del texto Centros de Estudios MINEDUC (Serie Evidencias. Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional, revisión comparada de la educación en Chile en el panorama internacional, en base a la publicación Education at a Glance 2015 con datos 2013) muestran lo siguiente:

- Durante el año 2013 en Chile, un 31,5% de la población entre 25 y 64 años egresó de programas de educación media científico-humanistas, mientras que un 8,7% lo hizo de programas técnico-profesionales. La tendencia mostrada por el promedio de los otros países fue inversa debido a que un 12% egresó de programas científico-humanistas, mientras que un 26% lo hizo de programas técnico-profesionales (...) En cuanto al egreso de educación media, en 2013 la tasa de graduación esperada para este nivel fue de un 86%, existiendo una leve diferencia con respecto a la OCDE (85%). (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015, p.6).

Dato curioso en un momento en el cual se promueve la educación técnica en este país como lo declara la Columna de César Muñoz, economista del área de Política Educativa de Educación 2020 (<http://www.educacion2020.cl/noticia/educacion-tecnica-profesional-una-ausencia-imperdonable>):

“En Chile casi 335 mil jóvenes y adultos asisten de 1° a 4° medio a Liceos Técnico-Profesionales, lo que equivale a cerca de un 10% de la matrícula de todo el sistema escolar, principalmente de los grupos socioeconómicos más vulnerables. Muchos diagnósticos sitúan a la educación Técnico-Profesional como el nivel clave para promover la transición exitosa de los jóvenes desde la educación inicial, tanto básica como media, hacia el mundo del trabajo.

Si bien se camina en la dirección correcta cuando el discurso presidencial destaca la cantidad importante de recursos que se han destinado para que los liceos Técnico-Profesionales mejoren su infraestructura y equipamiento, creemos igualmente importante que se avance más decididamente en el fortalecimiento y valorización de la educación media TP.” (Muñoz, 2013)

Otro dato importante hace referencia con los gastos que hace el gobierno para la educación:

-Para Chile, el promedio del gasto por alumno anual entre educación escolar y superior alcanzó los 5.235 dólares en el año 2013, mientras que el gasto promedio para los países que componen la OCDE fue casi el doble (10.220 dólares).

-Al comparar cómo ha evolucionado el gasto y la matrícula en educación escolar desde el año 2006, se observó que la asignación de recursos ha aumentado un 40%, mientras que la matrícula ha disminuido un 10%. Estos cambios han ocasionado que en Chile el gasto por alumnos haya aumentado un 56% en educación escolar, mientras que para el promedio OCDE este indicador aumentó un 21%. (MINEDUC, 2015, pág. 9)

Con respecto a los niveles educacionales, la principal diferencia estuvo marcada en la educación parvularia:

-Al analizar distintos tramos de edad, se observó que las principales diferencias entre Chile y la OCDE se manifestaron en educación parvularia, donde el país evidenció que solo un 67% de la población de 3 y 4 años asistía a algún programa de educación, mientras que el promedio de los países OCDE obtuvo un 81%. (MINEDUC, 2015, pág. 13)

-Mientras que un 29% de la población chilena con 2 años de edad cursó algún programa de educación parvularia en 2013, el promedio OCDE llegó a un 39% (Dinamarca, Islandia y Noruega presentaron escolaridad universal para este tramo de edad). Esta brecha aumentó a los 3 años de edad debido a que la mitad de los niños y niñas en nuestro país cursaba algún programa de educación, y el promedio OCDE, logró una cobertura del 74% de la población. (MINEDUC, 2015, pág. 13)

Esta diferencia da cuenta de la valoración y la importancia que dan los padres a la educación en la primera infancia.

Por otro lado una de las diferencias más sustanciales y que afecta transversalmente a estudiantes y trabajadores (docentes y funcionarios educativos) es la cantidad de horas en promedio que se destinan a la jornada escolar:

-En relación al tiempo que los estudiantes pasan en clases, la jornada obligatoria en educación primaria (1° a 6° básico) en Chile constaba de 1.039 horas anuales, mientras que el promedio OCDE era de 804. En educación secundaria baja (7° y 8° básico), la jornada regular correspondió a 1.067 horas anuales, versus 916 de la OCDE. Para educación media (secundaria alta) Chile posee 4 años de escolaridad obligatoria, siendo uno de los 3 países con mayor cantidad de años obligatorios en este nivel, con una jornada de 1.159 horas anuales, lo cual superó en este último ámbito a todos los otros países que componen la OCDE. (MINEDUC, 2015, pág. 16)

No es extraño este fenómeno si consideramos el postulado más bullado de Pierre Bourdieu que describe como “la escuela replica el sistema” (“Bourdieu dice que el sistema escolar reproduce las clases”) (Bourdieu, 1997) y esto se fortalece con las jornadas laborales en Chile, que según la OCDE es el 5° país donde más se trabaja (El Mercurio, 2015) superado solamente por Costa Rica y México dentro de los países hispanoamericanos pertenecientes a la OCDE.

Además, considerando la carga académica y la cantidad de horas del sistema escolar chileno, se suma una cantidad alta de estudiantes por aula:

-En cuanto al ratio alumnos-profesor y al tamaño de la clase, Chile registró 30 alumnos por curso en educación primaria, mientras que el promedio OCDE fue de 21, dejando a Chile dentro de los países con más alumnos por curso (MINEDUC, 2015, pág. 16).

-Así, en el país se evidenció una alta concentración de alumnos por sala en el sector particular subvencionado (32 alumnos), para el sector municipal se registró 29 alumnos, mientras que el menor promedio fue de 24 alumnos por sala en el sector particular pagado (MINEDUC, 2015, pág. 16).

-Durante el año 2013 en educación primaria la relación era de 23 alumnos por docentes, mientras que el promedio OCDE tenía un ratio alumno-profesor igual a 15, siendo el segundo país con mayor concentración de alumnos por docente en este nivel (MINEDUC, 2015, pág. 16).

-Para educación secundaria baja (7° y 8°), la cantidad de alumnos por curso fue de 31, con una concentración de 33 alumnos en establecimientos particulares subvencionados y 25 en establecimientos municipales. El promedio OCDE para este nivel fue de 24 alumnos por curso. Respecto a la cantidad de alumnos por docente para este mismo nivel, se observó un mayor promedio en establecimientos particulares subvencionados (29) que en municipales (21) (MINEDUC, 2015, pág. 16).

-Para educación media (secundaria alta) el ratio alumno-profesor de Chile fue 25, mientras que el de la OCDE registró 13. La cantidad de alumnos por docente para tal nivel fue mayor en establecimientos particulares subvencionados (28) que en establecimientos municipales (24) y particulares pagados (16) (MINEDUC, 2015, pág. 16).

Tomando en consideración estos datos, se evidencia que en Chile se valoran más los datos estadísticos y los números para describir las situación de la problemática educacional olvidando quizás datos que trascienden más allá de los números, dejando de lado el clima escolar y la salud estudiantil (considerando salud desde el concepto de la OMS que la define como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1946)).

1.2 Conflicto educacional

En la última década, Chile se ha visto inmerso en una suma de conflictos de carácter social que han dado forma al actual clima de la sociedad chilena. Por una parte crítica y empoderada, y por otra, escéptica e incrédula de sus líderes y representantes cívicos.

Desde la arista educacional surge un fortalecimiento de un movimiento estudiantil y que hasta la fecha ha logrado algunos cambios en parte de los problemas atingentes al sistema escolar, y que el sector político se ha visto en la necesidad de solucionar o responder algunas de las demandas de estos movimientos ciudadanos. A pesar de que parte de las soluciones han sido puestas en práctica, y que han sido elaboradas precipitadamente, vemos que la característica principal (en su mayoría), es que tienen directa relación con el espectro económico, y por tanto las personas han experimentado el beneficio sólo desde esta arista, exceptuando el tema de la inclusión (como uno de los valores que debiera tener la educación desde la perspectiva de las masas) viéndose como una de las problemáticas que no habían sido evaluadas o tomadas en consideración hasta esta década.

Así mismo, es que el realce de los líderes de la ciudadanía que han sido parte de las movilizaciones, han puesto todas sus fuerzas en las desigualdades económicas haciendo de esto el único eje desde el cual se margina a la población de su acceso de la educación; como menciona Bourdieu en Los Herederos “Por eso no hay mejor manera de servir al sistema -creyendo combatirlo- que imputar únicamente a las desigualdades económicas o a una voluntad política todas las desigualdades ante la educación (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2003).”¹

¹ Anécdota interesante que habla de lo que sucedió en Francia en el movimiento estudiantil del 68´ en Francia (si bien en un contexto espacial y temporal diferente al nuestro, ilustra cómo los actores protagonistas de los movimientos sociales no necesariamente pertenecen al sector representado), es la que nos da Pierre Bourdieu en una entrevista realizada en Tokio en Octubre de 1989 por H. Kato y T. Horio, profesores de sociología en la universidad de Tokio: “Una buena cantidad de estas personas han devenido ultra-conservadores durante y después del movimiento estudiantil. Pasaron de la izquierda clásica del partido comunista a la derecha clásica precisamente, o más aún, a la derecha extrema. El movimiento estudiantil ejerció sobre ellos un verdadero traumatismo: destruyó su idea sobre ellos mismos. Frente a ellos estaban los movimientos de estudiantes que (la guerra de Argelia había terminado, el movimiento militante estaba un poco en descenso) desarrollaban la idea de que los estudiantes eran una clase y describían las relaciones estudiantes-profesores como lucha de clases. Los profesores provenientes de clases populares o medias, todos buenos estudiantes que habían triunfado por sus

2 Conceptualización

Antes de entrar de lleno a nuestra investigación y a las evidencias que nos permitan ilustrar el fenómeno de la segregación, debemos entenderlo conceptualmente.

2.1 Segregación

Entendemos por segregación (a nivel general) como:

“La desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales, ya sea entre unidades de organización diferentes (por ejemplo, escuelas), entre zonas geográficas, o en una combinación de ambos” (James, D., & Taeuber, K. (1985) Measures of Segregation. Sociological Methodology, Vol. 15, 1-32.) como se citó en (Bellei, 2013).

En consecuencia entendemos que la segregación es de por sí un hecho de carácter social, por lo tanto intentaremos definir lo que es la Segregación Social para así comprender de mejor forma el fenómeno.

2.1.1 Segregación Social.

Para poder definir con claridad este concepto nos encontramos con el hecho de que ha sido estudiado reiteradamente desde una mirada geográfica. Por ejemplo:

Segregación es “la tendencia a la organización del espacio en zonas de fuerte homogeneidad social interna y de alta disparidad social entre ellas” (Castells, 1974)

Segregación es “la separación residencial de subgrupos dentro de una población más amplia” (R.J. Johnston, cd., 1981: 372) (citado de Vilasagra, 1995).

También desde una mirada más urbanista se puede entender de la siguiente forma:

“méritos”, se encontraron superados a su izquierda por los estudiantes que los hacían aparecer como fracasados de origen burgués...

Los estudiantes, pues, tenían también una representación mistificada de su condición. Ellos no querían ver las diferencias que los separaban. Por ejemplo, el sindicato de los estudiantes había hecho una encuesta en la que no se tomaba en cuenta la variable profesión de los padres.”

“La segregación, entendida como la homogeneidad social concentrada en un barrio, se traduce al imaginario urbano colectivo como lugares a donde se puede ir y a donde no, es decir dan paso a un estigma territorial.” (Cohen, 2011)

Esto nos lleva directamente al concepto de discriminación la cual tiene relación con los prejuicios y estigmas territoriales o sociales:

“La discriminación es una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja innecesaria, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Rodríguez, 2005)

Otra definición de discriminación la entrega Cepeda (1992, pp. 89-90):

“causarle perjuicios a un individuo o grupo de individuos teniendo en cuenta criterios que en realidad esconden prejuicios sociales y culturales, como cuando se tienen en cuenta características físicas inmutables como el sexo o el color de la piel, o circunstancias fuera del control del individuo, como su origen nacional o familiar, o sus opiniones o convicciones expresadas en el ejercicio de libertades protegidas constitucionalmente como la libertad de expresión, la libertad de cultos o la libertad de conciencia. Su significado jurídico es distinto al general definido en los diccionarios de la lengua castellana. No cualquier distinción es una discriminación. Sólo son aquellas que se enmarcan dentro de los parámetros anteriormente mencionados” (Cepeda, 1992).

Estas concepciones traen consigo una carencia conceptual dado que no considera la discriminación positiva generalizando así el concepto de discriminación como una acción negativa y formadora de estigmas sociales.

La discriminación positiva la entenderemos como:

“[...] una acción que, a diferencia de la discriminación negativa (o simplemente discriminación), pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario o que históricamente haya sufrido discriminación a causa de

injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios así como acceso a determinados bienes, con el objeto de mejorar la calidad de vida de grupos desfavorecidos, y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que fueron víctimas en el pasado.” (Arámbula et ál. 2008, p. 4) citado de (Borge, 2012)

Comprendiendo estos conceptos y detalles de sus significados, para efectos de nuestra investigación, tomaremos la discriminación (y no la discriminación positiva) como una característica relevante al momento de hablar sobre segregación social para así poder entender las falencias de la sociedad chilena y en particular el caso escolar chileno. Desde este punto de vista también debemos tener claro que la segregación social se debe entender no solo como un concepto absoluto o que se entiende en sí mismo, sino como un concepto que aglutina diferentes perspectivas que se traslucen de distintas maneras.

Es por esto que, en las siguientes secciones hablaremos sobre la segregación desde distintas perspectivas teniendo en cuenta que estas se expresan en la escuela como un reflejo de la sociedad.

Para que los conceptos tengan un orden lógico se hablará sobre Segregación Escolar y posteriormente se abordarán las distintas “segregaciones” (perspectivas) que se evidencian en la escuela chilena.

2.1.2 Segregación Escolar.

Definición de la Segregación Escolar:

“La desigual distribución entre las escuelas de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela, Bellei, & De Los Rios, 2011)

Debemos tener claro que el trasfondo o la visión (en el sentido de entender el problema desde una mirada economicista y social) de esta definición es la que probablemente haya guiado las distintas investigaciones que enfocan su energía en analizar sólo la segregación desde una perspectiva económica, académica y en algunos casos, como una mezcla de ambas sumado a la variable social. Mas a estas alturas hemos visualizado que la arista socioeconómica no

puede explicar la totalidad el fenómeno de la Segregación Escolar dado que esta debe entenderse como una consecuencia de múltiples factores que pueden ir variando a través del tiempo y más aún se pueden ir agregando y creando nuevas variables.

Es por esto que, para la investigación que se llevó a cabo, fue pertinente agregar la siguiente definición de Segregación Escolar:

“La desigual distribución de los recursos y de la calidad de los docentes entre escuelas de distintas dependencias administrativas y nivel socioeconómico” (Rufinelli, A., & Guerrero, A. (2009) citado de (MINEDUC, 2012)

Si bien esta definición atiende de forma particular el problema enfocándose en un aspecto meramente económico (recursos y calidad), creemos pertinente agregar que dentro de la misma escuela se generan distintas circunstancias que derivan en distintos tipos de segregación y, entendiendo que las sociedades son dinámicas, también lo son las necesidades de estas, como por ejemplo la exigencia o necesidad de inclusión en múltiples ámbitos.

Dado lo anterior es necesario abordar la segregación desde distintas perspectivas, sin embargo, previo a esto, debemos entender algunos conceptos aportados desde la sociología para entender el fenómeno de la Segregación Escolar.

2.2 Planteamientos críticos sobre educación en base a planteamientos de Pierre Bourdieu

2.2.1 Espacio Social.

Para comprender el fenómeno de la segregación debemos entender que este suceso surge en un espacio social determinado, en un contexto temporal y geográfico:

La noción de Espacio Social es descrita por Pierre Bourdieu como “un espacio multidimensional, un conjunto abierto de campos que son relativamente autónomos, es decir, más o menos directa y fuertemente subordinados, en su funcionamiento y en sus transformaciones, al campo de producción económica. Al interior de cada uno de esos sub-espacios, los ocupantes de las posiciones dominantes y los ocupantes de las posiciones dominadas están sin cesar ocupados en luchas de diferentes formas (sin

necesariamente constituirse en grupos antagonistas) (Bourdieu P. , El Espacio Social y la génesis de las "clases", 1989, pág. 44).

Bajo esta definición se debe recalcar la presencia de los distintos agentes y como estos juegan roles y poseen jerarquías dentro del espacio

“Se puede así representar el mundo social bajo la forma de un espacio (con muchas dimensiones) construido bajo la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado, es decir capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo. Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio (...) en la medida en que las propiedades seleccionadas para construir este espacio son propiedades activas, se le puede describir también como un campo de fuerzas; es decir, como un conjunto de relaciones de fuerza objetivas que se imponen a todos aquellos que entran al campo y que son irreductibles a las intenciones de los agentes individuales o incluso a las interacciones directas entre los agentes.” (Bourdieu P. , El Espacio Social y la génesis de las "clases", 1989, pág. 28)

Dentro de esta noción, debemos aceptar que la escuela se encuentra dentro de un campo reglado y normado por diferentes estructuras de poder, dentro de un espacio social en un contexto determinado.

Básicamente Bourdieu entenderá el campo social como un espacio de juego, donde “juegan” (se relacionan o interrelacionan) diferentes agentes para conseguir el capital simbólico.

De acuerdo con esto un campo es un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con otras. En consecuencia un campo es “(...) un espacio específico en donde suceden una serie de interacciones (...) un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre posiciones diferentes, socialmente definidas e instituidas, independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan.” (Moreno y Ramírez: 2003:16) como se cita en (Fortich & Moreno, 2012, pág. 51)

Por tanto, no solamente se lleva a cabo una pugna que tiene por objeto el capital simbólico perteneciente al mismo campo; sino que también puede suceder una cooperación entre agentes con intereses comunes dentro del campo. Así mismo, las distintas relaciones de poder también validan el campo en sí y su propio capital (objeto) pues

“un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (...) Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento de las leyes inmanentes al juego...(Bourdieu: 1990: 136)” (Vizcarra:2002:58) como se cita en (Fortich & Moreno, 2012, pág. 51).

Para simplificar el entendimiento de estas palabras, el juego tiene como trasfondo alcanzar una meta para lo cual, los “jugadores” se preparan y así poder obtener el “trofeo” que representaría al capital (la adquisición del capital o que le da significancia al hecho de haber alcanzado la meta). En este sentido, la persecución de una meta (o la preparación para alcanzarla) se instala como un objetivo dentro del “habitus” de los ideales de una sociedad, por ende, también es congruente llevar este ideal al ámbito escolar, en el cual si interpretamos la idea de Boudieu que define el habitus como:

“un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu P. , Esquisse d’une theorie de la pratique”, 1972) como se cita en (Colina, 2003)

Podemos considerar que los agentes del sistema escolar (profesores, estudiantes, auxiliares directivos, etc.) no necesariamente toman consciencia de las estructuras que operan en la escuela ni tampoco de las “matrices de ideales” que se naturalizan desde la sociedad, por tanto no es de extrañar que no exista cuestionamiento a la percepción de que un buen desempeño

académico garantice el porvenir dentro de la sociedad, o que se aprecie un título superior (profesional, técnico-profesional, etc.), o inclusive las acciones a cualquier costo para lograr un objetivo.

Desde esta perspectiva queda claro que el campo se construye como una estructura reglada, normada y como todo sistema normado, tiene beneficios para algunos privilegiados como contradicciones para otros, un sistema de virtudes y defectos. Esto tiene directa relación con nuestro tema de investigación dado que este fenómeno se instala en un espacio social y campo determinado, el campo escolar.

2.2.2 Capital

Para la Real Academia Española capital es:

“4. m. Hacienda, caudal, patrimonio. 5. m. Valor de lo que, de manera periódica o accidental, rinde u ocasiona rentas, intereses o frutos. 6. m. Der. Cantidad de dinero que se presta, se impone o se deja a censo sobre una o varias fincas, sobre todo cuando es de alguna importancia. 7. m. Econ. Conjunto de activos y bienes económicos destinados a producir mayor riqueza.”

Lo anterior se acerca bastante al concepto al cual hacen referencia los autores que hemos empleado hasta el momento, mas hace falta hacer algunos reparos respecto a su significancia.

Para hablar de capital debemos reconocer que, de por sí, es un concepto difícil de analizar debido a las múltiples visiones con que se trata de utilizar y analizar el concepto. Para nuestra investigación es importante tener claro que el capital no puede ser un concepto reduccionista, que se explique solamente desde una perspectiva, por ende, debemos entregar o definir capital desde distintos autores para así utilizarlo de la manera más congruente a nuestro tema de investigación.

Hay que dejar en claro que las diferentes concepciones aportan visiones distintas que favorecen teóricamente, sin embargo, no todas son complementarias y se contradicen entre sí (algunas veces).

De este modo para nuestra investigación consideraremos que “el capital económico es el reconocido socialmente como capital, es decir, como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas (apropiación de bienes y servicios), sin necesidad de ocultar esta dominación para que sea legítima, claramente objetivado, con derechos bien definidos, como medio de apropiación más extendido. Es la forma que más se intenta extender debido a las ventajas que supone en el cálculo racional de expectativas de los actores, especialmente cuando las relaciones sociales son sumamente impersonales y, por tanto, no pueden basarse en el conocimiento personal de aquellos con los que se intercambia” (Martínez García, 1998) Materiales de trabajo. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>). Este punto tiene una clara visión economicista, pero lo que hemos rescatado en esta revisión es que el concepto de capital (con sus características de base económica) no logra percibir o ser reflejo de las múltiples aristas del capital con que se debieran entender las relaciones humanas con el mismo, sobre todo cuando nuestro objeto de estudio es la Segregación Escolar.

Por lo tanto, con esta aclaración encontramos que es necesario comprender el capital desde diferentes matices que serán abordados en las siguientes secciones.

2.2.2.1 Capital Económico.

Hemos dimensionado la capacidad de alcance de este concepto para distintos tipos de investigaciones, y es probable que su uso esté justificado por la objetividad propia del análisis cuantitativo, incluso cuando se revisa la panorámica de investigaciones hechas en nuestro país en relación al sistema escolar. De hecho el índice de pobreza se hace desde una mirada económica, los estudios de la OCDE se hacen desde instrumentos estadísticos-económicos, las soluciones gubernamentales se traducen, por lo general, en inversión económica, sin embargo la lectura revela que el capital trasciende a la economía como adquisición de bienes contables-materiales. En el libro Poder, Derecho y Clases sociales Bourdieu dice:

“El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada”. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en

forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado” (Bourdieu P. , Poder, derecho y clases sociales, 2000, pág. 131)

Esta concepción tiene una fuerte raigambre con la concepción de Karl Marx descrita en El Capital, Sección Segunda, Capítulo IV: Transformación de dinero en capital:

“La circulación de mercancías es el punto de partida del capital. La producción de mercancías, la circulación mercantil [a] y una circulación mercantil desarrollada, el comercio, constituyen los supuestos históricos bajo los cuales surge aquél. De la creación del comercio mundial y el mercado mundial modernos data la biografía moderna del capital [b]. Si hacemos caso omiso del contenido material de la circulación mercantil, si prescindimos del intercambio de los diversos valores de uso, limitándonos a examinar las formas económicas que ese proceso genera, encontraremos que su producto último es el dinero. Ese producto último de la circulación de mercancías es la primera forma de manifestación del capital.” (Marx & Engels, El capital, 1996)

Pero también lo que dice Bourdieu en la definición anterior es que el capital tiene otros elementos fuera de lo económico o como lo menciona “el capital es trabajo acumulado (...) en forma interiorizada o incorporadas”². Esto nos da indicios de lo que se va a tratar en las siguientes secciones sobre los otros tipos de capitales.

Así mismo es que Pierre Bourdieu comenta³:

“La teoría económica se ha dejado endilgar un concepto de capital a partir de una praxis económica que es una invención histórica del capitalismo. Este concepto científico- económico de capital reduce el universo de las relaciones sociales de intercambio al simple intercambio de mercancías, el cual está objetiva y subjetivamente orientado hacia la maximización del beneficio, así como dirigido por el interés personal o propio.”⁴

² Bourdieu, (2000) Ibid. op. cit., p. 131.

³ Ib., p. 133.

⁴ “De esta manera, la teoría económica define implícitamente todas las demás formas de intercambio social como relaciones no económicas y desinteresadas. Y así, quien emplee el concepto de interés propio en el" estricto

De acuerdo a esto se evidencia que el concepto tiene una definición economicista por la evidencia cuantificable que esta nos entrega, abordando el interés como la evidencia de la misma, a diferencia de los otros capitales que no se evidencian a simple vista. A modo de ejemplo es evidente la ganancia que puede generar una empresa lo que se traduce a capital económico y que se muestra como dinero, sin embargo no es evidente el “interés” de una persona que genera relaciones sociales con alguien con el fin de generar un capital traducible de distintos modos.

En relación a esto se puede entender:

“Que no haya necesidad de ocultar el interés explícito en la dominación no quiere decir que sean legítimo comerciar con todo. La apreciación de lo que es legítimo comerciar dependerá tanto de normas sociales como de habitus. La idea es que las ventajas que supone el intercambio explícito en sociedades donde es muy difícil establecer el control mediante redes sociales informales, lleva a la generalización del capital económico.” (Martinez García, 1998, pág. 6)

Y que:

“Excepto el capital económico, las restantes formas comparten la propiedad de no ser reconocidas, que su intercambio se ajusta más a las prácticas del don (en las que el interés de los intercambios, si existe, debe ser disimulado) que a las del comercio. Están fuera del mercado puramente económico, es decir, que en las estrategias para su acumulación no hay un interés explícito, su mérito está en que son desinteresadas. Por tanto, la diferencia pertinente entre capital económico y el resto de formas de capital está en la oposición interés conocido y socialmente reconocido vs. desinterés (PB, 1983) o interés que si es explícito es socialmente reprobable, al menos como tipos ideales” como se cita en (Martinez García, 1998, pág. 5)

A partir de esto definiremos el capital desde otras concepciones a continuación.

sentido que le asigna la ciencia económica, se ve obligado a utilizar el concepto complementario de desinterés.” Bourdieu, (2000), p. 133.

2.2.2.2 Capital Social.

Entendemos que el concepto de capital no puede estar ajeno a un contexto determinado, por ende el capital debe entenderse desde una arista social.

Por tanto capital social se entenderá como un “concepto para designar el conjunto de redes de relaciones familiares y sociales que usan los jóvenes con el propósito de hacer rendir su “capital humano”. Glenn Loury, (1977) como se cita en (Triglia, 2003, pág. 7)

Por otro lado Pierre Bourdieu entenderá el capital social como “la totalidad de los recursos potenciales y actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”. En otras palabras, se trata de “la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo” (Bourdieu, 2000:148) como se cita en (Marrero, 2006)

Esta noción devela dos puntos importantes por un lado lo que hace referencia a “recursos potenciales” dado que una cosa es poseer el capital, y otra cosa muy diferente es querer aprovecharlo para algún fin. Para ejemplificar esto ilustraremos dos extremos:

Ejemplo 1: Dos hermanos que al salir de su educación media toman diferentes rumbos, uno decide estudiar para ser gerencial en la empresa de la familia y el otro decide tomar un año sabático dedicado a viajes que pueden ser costeados por su familia. En el primer caso, se puede notar que existe un ánimo de querer desarrollar sus capacidades (o bien utilizar su capital social) a favor de querer perpetuar su situación burguesa al igual que su familia, optando por una carrera ad hoc con el fin de obtener la gerencia heredada por la familia, en el segundo caso podría decirse que tomarse el año sabático es desaprovechar el Capital Social en el tiempo postergando la utilización del mismo, pero desde otro punto vista está la intención de querer conocer otras culturas y ampliar sus experiencias, previo a querer iniciar estudios o invertir su capital en algo.

Extrapolando esto a una situación de una familia no acomodada tenemos el siguiente ejemplo:

Ejemplo 2: Dos hermanos que al salir del colegio tienen la disyuntiva de que deben responsabilizarse y aportar con los gastos del hogar, por tanto si desean estudiar, uno puede

tener la opción de estudiar y trabajar al mismo tiempo, y el otro de meterse de lleno a trabajar en una empresa donde pueda conseguir escalar en algún momento.

Ahora, comparando a modo general el caso de las dos familias, en la primera el Capital Social permite a los jóvenes tomar ambas iniciativas de una forma individual sin sentir necesariamente una presión de parte de su medio, y en la segunda, las opciones de los jóvenes se ven coartadas por la necesidades de su medio, quizás desprendiéndose de una actitud individualista, en este caso la decisiones se toman considerando a otro (su propia familia).

Por otro lado volviendo a la noción de Bourdieu, se ancla el punto que en el capital social hay “una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”⁵. Desde este punto cabe señalar que en el caso de los ejemplos anteriores, los hijos de la primera familia, tienen una red de contactos necesaria para realizar cualquier proyecto que se propongan; el hermano que decidió estudiar puede escalar más rápido e inclusive tener otras gerencias en empresas de contactos de la familia, y el hermano que viajó también puede optar a los privilegios sociales de la familia teniendo las mismas posibilidades de tener un puesto de trabajo digno de su grupo social.

Por otra parte, los hermanos hijos de la familia no acomodada tendrán menos redes de contactos por lo que sus posibilidades de escalar y perpetuarse se verán opacadas al no pertenecer a un grupo social poderoso que faculte y sustente su acceso a un capital social privilegiado.

Desde este punto de vista, también es importante dejar en claro que no todos los individuos que pertenecen a un grupo social tendrán los mismos resultados en su vida. Es así que:

Por lo general, estas diferencias en los rendimientos económicos de las credenciales académicas, son explicadas por las diferencias en la competencia profesional o intelectual de los individuos, lo que oculta otra fuente de capital que confluye con aquella y que también está siendo invertida: la de la pertenencia a una red de relaciones socialmente privilegiada. Por la pertenencia a ciertos grupos y por la capacidad (adquirida) de movilizar los recursos de los miembros de ese grupo a su favor, ciertos individuos contarán con ventajas a la hora de obtener beneficios de sus activos

⁵ (Marrero, 2006) Ídem.

económicos o culturales. En esta perspectiva, el volumen de capital social poseído por un individuo depende de dos factores: 1) de la extensión de la red de conexiones que puede efectivamente movilizar, y 2) del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado (Marrero, 2006, pág. 74).

Desde esta noción se desprende una idea trascendental para entender el capital que consiste básicamente en que el capital es indivisible (punto que habla sobre el volumen del capital), así Bourdieu dirá que

“...el capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado, ni del de la totalidad de individuos relacionados con éste, si bien no es menos cierto que no puede reducirse inmediatamente a ninguno de ambos. Esto se debe a que el reconocimiento institucionalizado en las relaciones de intercambio presupone el reconocimiento de un mínimo de homogeneidad objetiva entre quienes mantienen dichas relaciones así como al hecho de que el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital efectivamente disponible. (Bourdieu, 2000:150)⁶

2.2.2.3 Capital Cultural.

Como ya hemos explicado, el concepto de capital es complejo ya que tiene diversas aristas que se relacionan entre sí, además, tras el concepto de capital hay ideas, valores, ideologías, creencias, aptitudes e intereses instalados desde una clase dominante y es aquí donde cabe hablar sobre el capital cultural.

El Capital Cultural lo entenderemos como un aglomerado de conocimientos, habilidades, métodos, técnicas y recursos intelectuales que han sido heredados y que influyen en los potenciales logros de las personas en la sociedad.

Este tipo de capital se presenta en tres formas, interiorizado, objetivado e institucionalizado:

⁶ (Marrero, 2006) *ibídem.*, p. 75.

El **capital cultural incorporado** es el más intransferible, está "hecho carne", es la forma de hablar, de andar, de saber hacer uso de las modas para siempre resultar elegante, distinguido..., el saber comportarse en las más variadas situaciones, y todo de forma no deliberada, no consciente, para no resultar pedante, pretencioso, hortera o cursi (por señalar algunos resultados de su búsqueda calculada). Por tanto, es una forma de capital sujeta a los límites del cuerpo físico de su poseedor, que no puede circular, es decir, no puede venderse de forma explícita en el mercado, aunque sea una habilidad por la que se puede obtener dinero (u otros recursos), como por ejemplo, pasando más fácilmente todas aquellas selecciones de personal que implican un reconocimiento de habitus como son las entrevistas para acceder a una beca o a un puesto de trabajo.⁷

El **capital cultural objetivado**, no está formado sólo por los bienes culturales, propiamente dichos, que podrían estar almacenados en las cajas de seguridad de un banco (como hacen algunas empresas de inversión), y que por tanto serían puro capital económico. Consiste en disponer de los "medios de consumo" de esos objetos culturales, de las disposiciones y conocimientos que permitan apreciarlos de forma legítima⁸.

El **capital cultural institucionalizado** se asemeja a un título de una propiedad intransferible, pues certifica un valor homogéneo para todos los que lo poseen con un grado fácilmente medible de conversión en capital económico, como ocurre en la relación entre titulación académica y las escalas de funcionarios⁹.

Por ende surge la idea que el Capital Cultural es heredado. Esta herencia es determinante, y la literatura y la praxis demuestran que, las clases dominantes, tienen un mayor "patrimonio cultural heredable" que las clases más desfavorecidas dado que poseen las técnicas y los

⁷ (Martinez García, 1998) *ibíd.*, p. 7.

⁸ (Martinez García, 1998) *ibíd.*, pp. 7-8.

⁹ *Id.*

conocimientos instalados como los conocimientos que dominan los parámetros socio-intelectuales de una sociedad.

Desde esta postura se instala una suerte de monopolización de la cultura, dado que las clases dominantes determinarían la cultura dominante, según Marx:

“Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante, o sea, las ideas de su dominación. Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión, y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulan la producción y distribución de las ideas de su tiempo; y que sus ideas sean; por ello mismo, las ideas dominantes de la época” (Marx & Engels, *La ideología Alemana*, 1971).

Por eso mismo se naturaliza que la necesidad cultural, es la adquisición de la cultura de la elite, generando el deseo de adquirirla para sí, o la falsa ilusión de pertenecer a ese segmento.

Desde este punto de vista se entiende, que las sociedades son pretenciosas per se, y para que hablar de la sociedad chilena, que tiene la aspiración y el arribismo como parte de su identidad, esto se evidencia en el deseo impetuoso de una clase media que quiere salir de su segmento y acercarse a la elite ya sea a través del consumo, el status que da el sector residencial o inclusive el status que dan ciertas experiencias exclusivas.

"Lo que define a la clase media es aspirar a ser otra cosa que no es. No tiene identidad propia y siempre se está mirando en el espejo de la clase alta" (EFE, 2012) según lo expresado por Contardo.¹⁰

Esta realidad dista de ser ideal, más aun cuando Chile es, de hecho, uno de los países con mayor desigualdad del mundo, con un 0,52 en el índice Gini. (Año 2012)¹¹

“A través de esa pirámide se transmite la discriminación por clase, "una discriminación de base que es transversal y aceptada por todos", afirma a Efe el periodista Óscar Contardo¹², autor del libro "Siútico: Arribismo, abajismo y vida social en Chile"¹³.

La desigualdad-clasista no queda en los espectros de los análisis sociológicos de una sociedad, sino también en la escuela. Como decía Bourdieu “la escuela replica”.

Bourdieu declara que “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo” (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2003, pág. 23).

Tras estos datos, no hay una lejanía total a otros contextos, de hecho en Francia “también es la pequeño-burguesía, clase de transición, la que adhiere más intensamente a los valores escolares, pues la escuela promete colmar todas sus expectativas confundiendo los valores del éxito social con los del prestigio cultural. Los miembros de la clase media se distinguen (y esperan distinguirse) de las clases inferiores por otorgar a la cultura de elite, de la que suelen tener un conocimiento bastante distante, un reconocimiento decisivo que da cuenta de su buena voluntad cultural, de una intención vacía de acceder a la cultura”¹⁴.

Se entiende entonces que “para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad”¹⁵.

¹⁰ <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/08/11/el-clasismo-en-chile-desde-la-colonia-hasta-el-capitalismo/>

¹¹ Id.

¹² Id.

¹³ (Contardo, 2013)

¹⁴ (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2003)ibíd., p. 39.

¹⁵ Ibídem., p.41.

Evidencia de esto se explicita visiblemente cuando se analizan las estadísticas, las cuales dan resultados impresionantes.

En "Los Herederos" Bourdieu declara que "en las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases más desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación.³ El hijo de una familia de clase alta tiene 80 veces más chances de entrar en la universidad que el hijo de un asalariado rural y 40 veces más que el hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de clase media"¹⁶

Hay que destacar y aclarar sin embargo que esta representación corresponde a un contexto socio-cultural diferente al de Chile, dado que se refiere a estadísticas de la Francia Parisina en la década de los 70's.

A pesar de esta obvia aclaración que se puede prestar para "malos entendidos" respecto al uso de una teoría y los conceptos propios de la misma, consideramos que la forma de abordar estas temáticas por Pierre Bourdieu es bastante general como para aplicar su entendimiento a distintos contextos como dice José Saturnino Martínez García:

En los países de capitalismo avanzado, dos son las especies de capital que jerarquizan la estructura social de sus sociedades: el capital económico y el capital cultural. Por supuesto, esto no quiere decir que todas las sociedades se estructuren sobre estas especies de capital. PB (1994) aclara que para estudiar la estructura social de los regímenes de socialismo real cabe esperar que el eje del capital económico no sea muy relevante, siendo, por el contrario, mucho más importante el capital social, en su forma de capital político. Lo mismo viene a decir de las socialdemocracias nórdicas. Por tanto, en contra de las acusaciones de falta de validez externa de su teoría, PB considera que su método es lo suficientemente general como para estudiar cualquier formación social, es tan adecuado para estudiar Japón como para estudiar la Kabila¹⁷.

¹⁶ *Ibidem.*, p. 14.

¹⁷ (Martínez García, 1998)*ibíd.*, p. 10.

De acuerdo a esta concepción podemos justificar los postulados de Pierre Bourdieu para comprender el fenómeno a analizar junto con evidencias rescatadas de distintas fuentes.

2.2 Segregación, poder, aparatos ideológicos del estado y think tanks

Para entender el proceso de segregación y como este se instala en la escuela, es necesario dilucidar qué hay detrás de la segregación.

Efectivamente por un lado tenemos un conjunto de fenómenos que se relacionan entre sí, como lo es la discriminación, el acoso escolar, los prejuicios y las ideas que se instalan sobre ciertos individuos que posteriormente se ven segregados en la escuela y por otro lado, tenemos lo que podríamos llamar, "los agentes de segregación implícitos", que son aquellos "agentes" que están detrás de los actos de segregación y que trataremos de conocer y entender en esta sección. Querámoslo o no, hay agentes que segregan a través de la instalación de preceptos desde el desconocimiento de masas, esos agentes están formados por los que poseen el poder e instalan una idea dominante.

Es acá, cuando se debe entender que la escuela como espacio social, de por si es un espacio donde se ejerce poder y jerarquías, con un discurso instalado. Como diría Michel Foucault: "...sabemos muy bien que, en su divulgación, en lo que permite y en lo que impide, sigue las líneas fijadas por las diferencias, conflictos y luchas sociales. Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo"¹⁸ (Foucault, El orden del discurso, 1987)¹⁹.

¹⁸ Texto original: FOUCAULT, M. (1971). *Uordre du discours*. París: Gallinnard.

¹⁹ ¿Cómo podríamos intentar analizar el poder en sus mecanismos positivos? Me parece que podemos encontrar en algunos textos los elementos fundamentales para un análisis de este tipo. Podemos encontrarlos, quizás, en Bentham, un filósofo inglés de finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, que en el fondo ha sido el gran teórico del poder burgués y, evidentemente, podemos también encontrarlos en Marx, fundamentalmente en el libro II de *El capital*.

Pienso que es aquí donde cabe hallar algunos elementos de los que me serviré para el análisis del poder en sus mecanismos positivos. En resumen, lo que podemos encontrar en el libro II de *El capital* es, en primer lugar, que no existe un poder, sino varios poderes."

Poderes quiere decir formas de dominación, de sujeción, que funcionan localmente, por ejemplo en el taller, en el ejército, en una propiedad de tipo esclavista o en una propiedad donde hay relaciones serviles. Todas éstas son formas locales, regionales de poder, que tienen su propio modo de funcionamiento, su procedimiento y su técnica. Todas estas formas de poder son heterogéneas. Así pues, no debemos hablar del poder si queremos hacer

A partir de esto, pensar que la escuela está alejada de los discursos y el poder, es un acto ilusorio, por un lado existe lo que se denomina Curriculum Oculto (conjunto de aprendizajes de valores y actitudes que se enseñan “implícitamente”):

Para Jackson²⁰ este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad. La asistencia de los estudiantes durante períodos largos, apoyada en la autoridad del maestro, en los mecanismos de evaluación estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes, las cuales son paulatinamente internalizadas como se cita en (Díaz Barriga, 2005).

Por otro lado existen mecanismos que sustentan el poder en la escuela, ya sea la autoridad (representada por un equipo directivo) el perfil del estudiante (lo que podríamos considerar un estándar sesgado de estudiante) y por otro lado los mecanismos de control y constante vigilancia, como lo es el examen. (Ball, 1993)²¹

No es extraño pensar que esta idea, en una primera impresión, es descabellada, sin embargo hay pensadores que han reflejado sus pensamientos con respecto al poder y la dominación.

“Autores como Ilich (1990) y Althusser (1980) ya han criticado severamente el modelo convencional de escuela y educación como se concibe. Para Ilich la escuela no hace más que entorpecer la educación y desarrollo de una persona a través de sentarlo en una silla a escuchar disertaciones del profesorado “experto”. Althusser hablaba de la escuela como un aparato de dominación, tal como la iglesia, la milicia y la familia. En torno a estas críticas y a la necesidad de que realmente haya educación de calidad en

una análisis del poder, sino que debemos hablar de los poderes e intentar localizarlos, en su especificidad histórica y geográfica (Foucault, Estética, ética y hermenéutica, 1999).

²⁰ Profesor de la Universidad de Chicago. Con una larga trayectoria desde 1968 publica (La vida en las aulas. Madrid, Marova, 1975; y en Madrid, Morata, 1991), otros libros conocidos son Enseñanzas implícitas (Buenos Aires, Amorrortu, 1999) y Práctica de la enseñanza (Buenos Aires, Amorrortu, 2002). Fue, asimismo, editor de la 3ª edición del Handbook of research on curriculum (Nueva York: Macmillan 1992) y, en los últimos años, es estudioso y editor de obras de Dewey.

²¹ Título original de la obra: FOUCAULT AND EDUCATION. Disciplines and knowledge © Stephen J. BALL, 1990 Published by Routledge, London, 1990 Reprinted 1991

las escuelas se debe reconocer la necesidad de cambiar y transitar a un modelo que no solo desarrolle aptitudes y actitudes (competencias educativas) a los estudiantes, sino que vaya más allá, un modelo pedagógico pertinente para el siglo XXI” como se cita en (Barra & Soriano, 2017)

Desde estas visiones, Illich nos revela que la educación tiene una intención de discurso y de silencio por parte del alumnado, por tanto no es extraño pensar que ante esto el juego de algunos docentes es replicar un discurso ideológico e instalar preceptos de acuerdo a los intereses de una jerarquía. Desde ese punto de vista la jerarquía solicitaría generar individuos obedientes que no cuestionen la autoridad y que estén preparados para el trabajo.

Bajo esta perspectiva, no es de extrañar que la escuela como formadora de individuos aptos para el mundo laboral instale la disciplina (desde una mirada de sub-ordinación no desde la perspectiva de discípulo) como una forma de conservar la autoridad y generar tipos dominados:

Según Althusser: “la reproducción de la fuerza de trabajo exige, no solo una reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también “mediante la palabra” el dominio de la clase dominante (...) es en las formas y bajo las formas del sometimiento ideológico donde se asegura la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo” (1975: 113-114) como se cita en (Rivero, 2002).

Ahora bien, uno de los elementos que mejor pueden explicar la relación de poder en la escuela, es la propuesta de Althusser sobre los aparatos ideológicos del estado (Althusser, 1988), que son “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas”. (AIE religiosos (el sistema de la distintas Iglesias), escolar²² (el sistema de las distintas "Escuelas", públicas y privadas), familiar,

²² ¿Por qué el aparato escolar es realmente el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas y cómo funciona?

jurídico, político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos), sindical, de información (prensa, radio, T.V., etc.), cultural (literatura, artes, deportes, etc.).

Dentro de esta perspectiva se instala un discurso ideológico considerado verdadero, siendo esta verdad incuestionable (al menos eso quiere hacernos creer el que domina). Ejemplo de ello lo tenemos en una disciplina en la cual el resultado es más valorado en tanto se use la fórmula instalada por el docente que llegar al resultado desde una forma diferente; desde este punto de vista cuestionar la fórmula (o el proceso) buscando otro camino es al fin y al cabo cuestionar el discurso instalado por el agente de poder, y cuestionar ese discurso es mal valorado o inclusive penalizado (castigo).

Es así como se puede entender que cuestionar el discurso dominante, o al agente de dominación conlleva al castigo, de este modo podemos entender de mejor manera esta

Por ahora nos limitaremos a decir que:

1) Todos los aparatos ideológicos de Estado, sean cuales fueren, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación.

2) Cada uno de ellos concurre a ese resultado único de la manera que le es propia: el aparato político sometiendo a los individuos a la ideología política de Estado, la ideología "democrática", "indirecta" (parlamentaria) o "directa" (plebiscitaria o fascista); el aparato de información atiborrando a todos los "ciudadanos" mediante la prensa, la radio, la televisión, con dosis diarias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etcétera. Lo mismo sucede con el aparato cultural (el rol de los deportes es de primer orden en el chauvinismo), etcétera: el aparato religioso recordando en los sermones y en otras grandes ceremonias de nacimiento, casamiento, o muerte que el hombre sólo es polvo, salvo que sepa amar a sus hermanos hasta el punto de ofrecer su otra mejilla a quien le abofeteó la primera. El aparato familiar... no insistimos más.

3) Este concierto está dominado por una partitura única, ocasionalmente perturbada por contradicciones, las de restos de las antiguas clases dominantes, las de proletarios y sus organizaciones: la partitura de la ideología de la clase actualmente dominante que integra en su música los grandes temas del humanismo de los ilustres antepasados que, antes del cristianismo, hicieron el milagro griego y después la grandeza de Roma, la ciudad eterna, y los temas del interés, particular y general, etc., nacionalismo, moralismo y economicismo.

4) No obstante, un aparato ideológico de Estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela.

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- "habilidades" recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).

Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae "en la producción": son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeño-burgueses de todo tipo. Una última parte llega a la meta, ya sea para caer en la semidesocupación intelectual, ya para proporcionar, además de los "intelectuales del trabajador colectivo", los agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son "laicos" convencidos) (Althusser, 1988).

situación enunciando la siguiente idea: “FOUCAULT nos ha demostrado en el presente que el poder (moderno) impregna nuestra sociedad provocando la desaparición de una forma de castigo y reemplazándola por otra. Al plantear la cuestión de cómo se lleva a cabo el castigo, puede mostrarnos cómo se ejerce el poder moderno. El cuerpo, que era tan importante para NIETZSCHE, sigue siendo el lugar de aplicación del poder, pero es un poder que no busca destruir, sino salvar; no se trata ya de un poder sobre la vida, sino de un poder para dar vida” (Ball, 1993, pág. 25) así como la escuela le da vida a una idea, a una metodología o a un precepto, o como la iglesia le da vida a una “visión de moral”, o como los medios le dan sentido y vida a la prensa amarilla o como la milicia le da vida y sentido al ejercicio de la violencia.

Reconsiderando las ideas de Illich sobre la forma silenciosa que los estudiantes se relacionan con el docente (exposición docente, escucha del alumnado) hay que considerar que “Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre en cuanto agente moral, ser sexuado, aprendiz o cualesquiera otras. Mediante los procedimientos normalizadores del examen y la "confesión"(relacionado al mundo eclesiástico) (...) las personas se clasifican como objetos, "revelándoles" la verdad sobre sí mismos. Al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables (Ball, 1993, pág. 29).

A partir de esto es importante decir que para producir individuos gobernables que no cuestionen su medio, de por sí es necesario tener mecanismos que faciliten este proceso, mecanismos que a través de la coerción (no necesariamente violenta) hacen que el individuo se normalice y moralice.

Es aquí donde se debe rescatar la idea de Foucault que se refiere al examen como instrumento de poder: “Por encima de todo, la distribución y adecuación de los discursos en la educación está mediada por el examen, esa "fina técnica" en la que ha de encontrarse "un campo completo de saber, un tipo completo de poder"(...). El hecho, el proceso de examinar, lleva consigo y relaciona poder y saber de manera técnica. (Ball, 1993, pág. 7)

Por tanto si el examen es algo recurrente en el aula, no es extraño, que a través del examen se coercione y se tome constante control del desarrollo cognitivo e ideológico de los estudiantes, es así como “el poder y el saber están mutuamente implicados de forma directa; no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo del saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder, preveríamos una forma de doble teoría. Estaría el análisis, como en *Discipline and Punish*, acerca de la forma en que las relaciones de poder configuran y rigen modos de conocer y saber, pero también se daría su correlativo: el análisis de cómo las relaciones de saber configuran y rigen modos de poder” (Ball, 1993, pág. 53).

Al entender la instalación del discurso del saber como estructura de poder, se debe inferir también que el poder se refleja en los preceptos y las visiones de sociedad-persona y en el caso de la educación, escuela-estudiante, por tanto esto serviría para determinar que en la escuela hay un “standard” de estudiante que obedece las ideas dominantes, ese estudiante tiene posibilidades de ser servil a las estructuras de poder, y el otro estudiante, el que no se adapta a los discursos instalados, tiene alta probabilidad de sufrir segregación. Es por esto que también hay que conocer quien instala la idea dominante, es aquí donde surge un concepto interesante de analizar.

Por un lado se debe entender que la red de poder, es una red amplia de asesoramiento y de jerarquías, las cuales ordenan a otros agentes serviles a ese poder, desde el punto de vista optimista podemos decir que todo profesional que busque mejorar las sociedades es de por si un individuo consciente y responsable de su medio, es así como entenderemos que los “think tanks” aquellos profesionales que instalan “centros de investigación, laboratorios de ideas, centro de pensamiento, tanques de ideas” (Castillo, 2009) permiten fortalecer las políticas públicas de mejoramiento por su fuerte organización y planificación:

Los think tanks “son entidades organizadas con una estructura interna, personal permanente y eventual. Por tanto, huyen de la temporalidad y de las acciones episódicas ya que mantienen una intención de permanencia. Esa organización está muy relacionada con el acto inicial de creación ya que éste define su estructura. Así, nos

encontramos con “Think Tanks” que surgen por la iniciativa de personas, por un grupo de expertos en una determinada materia, a través de una fundación, por iniciativa de profesionales (empresarios, por ejemplo), por formaciones políticas o mediante iniciativa universitaria (Castillo, 2009).

Sin ánimo de lucro, por lo que entre sus objetivos no está el beneficio material e inmediato, sino que buscan el conocimiento y el progreso con relación a un ámbito social (derechos humanos, por ejemplo), un sector de actividad (economía o jurídico), el contexto internacional (relaciones internacionales) o una ideología (liberalismo, entre otros). En este sentido, las temáticas finalistas son amplias y extensas. Esa pretensión no lucrativa no impide la necesidad de buscar y conseguir financiación (fundraising) para poder desarrollar sus cometidos y esos recursos están condicionados por la estructura”²³:

Claro, es optimista pensar esto, sin embargo si miramos a estos profesionales desde una mirada “Althusseriana” podríamos decir que los think tank²⁴ juegan un doble rol, por un lado generar políticas de mejoramiento para la sociedad, por otro lado encubrir un discurso dominante y mecanismos de control, teniendo en cuenta además, que el discurso dominante de la época lo posee quien tiene el control del poder (económico, político, ideológico, etc.) y por tanto el hecho de poder hacer mejoramientos o cambios en la sociedad, implica tener el amparo de quien posee el poder.

Sin embargo, debemos dejar en claro que atribuir toda la responsabilidad sobre instalar ideas a los think tank, es reduccionista, dado que previo a ellos existen instituciones que poseen el poder (por tanto instalan los conceptos dominantes), como también hablar de poder en singular sin considerar “los poderes” (político, religioso, militar, jurídico, etc.)

²³ (Castillo, 2009) ibídem.

²⁴ “La vinculación a un centro de pensamiento o *think tank* suele ser considerada como una credencial de experticia político-académica importante, ya que estas instituciones son uno de los ejemplos de tecnificación de la política y las políticas. Por esta razón, resulta una perspectiva de trabajo interesante el identificar las vinculaciones entre capitales de ministros, *think tanks* y gabinete”. Los *think tanks* en el gabinete: una exploración del caso chileno (2006-2014) Alejandro Olivares L.* Bastián González-Bustamante** Javiera Meneses*** Matías Rodríguez****

Al entender las relaciones de poder (y o poderes) y como éstas se instalan en la misma escuela, y al saber cuáles son las cabezas detrás del poder, o sea los que instalan las ideas dominantes, podemos entender de mejor manera como el mismo poder omite y segrega a las clases dominadas.

A partir de esto, también debemos decir que las clases dominadas, inconscientemente, siguen y permiten el juego de las clases dominantes. “El poder y sus formas de distribución están sujetos a los vaivenes del cambio, pese al esfuerzo de la sociedad por dotarlo de estabilidad. Esto ocurre por varias razones. Quienes se benefician de una determinada estructura de poder tienden a blindarse frente a la posibilidad de perderlo, y dificultan por ello su modificación. Además, la sociedad necesita asegurar un mínimo de coordinación de las acciones, y ésta es más fácil con relaciones institucionalizadas y “reglas del juego” relativamente predecibles.” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2004, pág. 68)

Es así que la sociedad chilena, por la búsqueda de estabilidad del poder y todo lo que conlleva, se establece como una sociedad conservadora donde cuesta dar o abrir paso a nuevas corrientes, propuestas y reformas al poder, poder que pertenece a elite. “...la teoría social ha desarrollado la noción de elite, el grupo de aquellos actores que, por su acumulación de poder, es capaz de crear y asumir la conducción social, y que está relacionado con distinciones y privilegios que requieren justificarse a partir de criterios de responsabilidad social.”²⁵

Sin embargo, la “responsabilidad social” queda en duda y cuestionamiento cuando “más allá de la particularidad de sus formaciones históricas, las elites suelen exhibir algunas dinámicas recurrentes. Por muy democráticos y meritocráticos que sean sus orígenes, tienden a una oligarquización de su estructura y legitimación. Así se concentran, relacionan y clausuran respecto de las masas, dificultando su circulación o procesos de reemplazo.”

A partir de todo lo anterior, es que se debe entender el rol del poder en el devenir de la sociedad, para así entender a qué circunstancias se ve expuesta la ciudadanía: dominación, ideologización, explotación, discriminación y segregación; para comprender el contexto actual

²⁵ PNUD. pp. 68-69.

y percibir cuáles son las fortalezas y debilidades que hay que trabajar para dar solución a las necesidades de nuestra sociedad.

3. Evidencias

Para conseguir efectivamente los objetivos planteados en nuestra investigación, fue necesario recolectar desde distintos estudios, evidencias que nos demuestren como la segregación es un fenómeno latente en la sociedad chilena, y como este se trasluce en el aula, a través de estudios estadísticos y relatos que evidencian distintos focos de la segregación en Chile los cuales serán detallados y demostrados a continuación.

3.1 Segregación Socio-económica

Para hablar sobre este tipo de segregación se utilizó el *Informe Infancia Cuenta en Chile 2015 – Tercer Informe*, perteneciente al Observatorio Niñez y Adolescencia (ONA) formado en su comité ejecutivo por la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU), el Diplomado de Niñez y Políticas Públicas del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO), la Fundación Marista para la Solidaridad Internacional Onlus (FMSI-Cono Sur), la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central; y por un consejo asesor donde se encuentra UNICEF, la Fundación San Carlos de Maipo y la Asociación Chilena de Municipalidades. Los autores de este informe son Alvaro Sepúlveda, Dimas Santibañez, Daniela Díaz, Nicolás Contreras, Francis Valverde, Alejandra Cortés y cuentan con la colaboración de Daniela Lobos y Verónica Halperin.

Lo que nos parece importante resaltar de este informe (y que ya ha hecho en versiones anteriores) es que entrega datos sobre la pobreza desde una perspectiva multidimensional, lo cual es reflejo de la vulneración de los derechos no solo económicos, sino también sociales y de salud, que se muestran y organizan en distintos dominios y subdominios. Por lo tanto a través del primer capítulo del informe logramos rescatar los datos estadísticos que caracterizan a las distintas regiones y, para una mejor comprensión de nuestros comentarios, se muestran algunos gráficos elaborados por ONA que nos sirven para caracterizar la situación en el país.

Para abordar nuestro trabajo es necesario tener ciertos parámetros claros como el concepto de pobreza y como se mide.

La CEPAL entenderá el concepto (de pobreza) englobado por la ONU.

Por tanto considerará la "pobreza extrema" o "indigencia" que se entiende como la situación en que no se dispone de los recursos que permitan satisfacer al menos las necesidades básicas de alimentación. En otras palabras, se considera como "pobres extremos" a las personas que residen en hogares cuyos ingresos no alcanzan para adquirir una canasta básica de alimentos, así lo destinaran en su totalidad a dicho fin. A su vez, se entiende como "pobreza total" la situación en que los ingresos son inferiores al valor de una canasta básica de bienes y servicios, tanto alimentarios como no alimentarios.²⁶

Los indicadores de pobreza según el CASEN (Medición de la pobreza según el Informe Infancia CUENTA en Chile) se refiere a:

Los indicadores de pobreza y pobreza extrema estimados por Ministerio de Desarrollo Social a partir de la información de la Encuesta Casen utilizan el método de ingresos o indirecto. La utilización de esta misma metodología desde 1987 ha permitido la construcción de indicadores comparables a lo largo del tiempo, haciendo posible de esta manera evaluar su evolución. Además, su amplia aplicación a nivel internacional, permite la comparación de la situación nacional con la de otros países.

Este método, al igual que el método directo o de necesidades básicas insatisfechas, NBI, mide pobreza y pobreza extrema en términos absolutos. Esto es, los límites entre quiénes son pobres o indigentes y quiénes no lo son se definen en relación a mínimos de satisfacción de necesidades básicas, en el caso de la pobreza, o alimentarias, en el caso de la pobreza extrema.

A diferencia del método de NBI, este método utiliza el ingreso como indicador de la capacidad de satisfacción de las necesidades básicas, de modo que estos mínimos se establecen en términos de un cierto nivel de ingreso. Así, la línea de pobreza es el ingreso mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades básicas y la

²⁶ (NU. CEPAL, 2010) Recuperado de:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2977/S2010622_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

línea de pobreza extrema es el mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades alimentarias.

De acuerdo con ello, se considera en situación de pobreza a aquellos hogares cuyos ingresos son inferiores al mínimo establecido para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros, y en situación de pobreza extrema a aquellos hogares cuyos ingresos son inferiores al mínimo establecido para satisfacer las necesidades alimentarias de sus miembros.

Para la clasificación de los hogares en estas categorías, el ingreso del hogar se define como la suma del ingreso autónomo del hogar, las transferencias monetarias que recibe el hogar del Estado y una imputación por concepto de arriendo de la vivienda, cuando ésta es habitada por sus propietarios.

Indicadores:

Línea de Pobreza Extrema: Ingreso mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades alimentarias. Corresponde al costo mensual de una canasta básica de alimentos por persona, cuyo contenido calórico y proteico permite satisfacer un nivel mínimo de requerimientos nutricionales y que además refleja los hábitos de consumo prevalecientes. El valor de la canasta básica difiere entre las zonas rural y urbana.

Línea de Pobreza: Ingreso mínimo establecido por persona para satisfacer las necesidades básicas. Se establece a partir del costo de la canasta básica de alimentos al que se aplica un factor multiplicador.

Composición de la Canasta Básica de Alimentos Urbana: La composición de la canasta básica de alimentos fue estimada a partir de la información de gasto de los hogares de la IV Encuesta de Presupuestos Familiares realizada por el INE entre diciembre de 1987 y noviembre de 1988 en el Gran Santiago. Los precios utilizados para establecer el costo de esta canasta son los recolectados por el INE para calcular el Índice de Precios al Consumidor (IPC) y su valor es actualizado de acuerdo a la evolución de los mismos.

Incidencia de la Pobreza en las Personas: Porcentaje de personas en situación de pobreza sobre el total de la población, identificadas mediante el método de ingreso. Es el porcentaje de personas cuyos ingresos son inferiores a la línea de pobreza establecida para su medición.

Incidencia de la Pobreza Extrema en las Personas: Porcentaje de población en situación de pobreza extrema sobre el total de la población, definido a partir del método del ingreso. Es el porcentaje de personas cuyos ingresos son inferiores a la línea de pobreza extrema establecida para su medición.

Incidencia de la Pobreza en los Hogares: Porcentaje de hogares en situación de pobreza sobre el total de hogares, definido a partir del método del ingreso. Es el porcentaje de hogares cuyos ingresos per cápita son inferiores a la línea de pobreza establecida para su medición.

Incidencia de la Pobreza Extrema en los Hogares: Porcentaje de hogares en situación de pobreza extrema sobre el total de hogares, definido a partir del método del ingreso. Es el porcentaje de hogares cuyos ingresos per cápita son inferiores a la línea de pobreza extrema establecida para su medición.²⁷

Es por esto mismo que los valores de la canasta básica son mencionados en el Informe Infancia Cuenta en Chile donde “el costo de la canasta básica alcanzó en agosto de 2013 el valor de \$ 38.325 mensuales, lo que significó un aumento de 3,9% en 12 meses y 6,3% en relación a los \$ 36.049 con los que se fijó la línea de indigencia en la Casen 2011. La línea de pobreza se situó en esa oportunidad en \$ 72.098. Con la nueva metodología, la Casen 2013, situó la línea de pobreza extrema en una banda de fluctuación entre \$91.274 para los hogares unipersonales y \$457.455 para los hogares de diez personas, mientras que la línea de la pobreza se estableció en una banda que oscila entre \$136.911 y \$686.182 (MIDESO, 2015)”²⁸. (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 11)

²⁷ http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_def_pobreza.php (Observatorio Social - Ministerio de Desarrollo Social)

²⁸(Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015)

Aclarado lo anterior, es importante destacar que el estudio de los indicadores de pobreza que se llevó a cabo por el Observatorio Social 2015 se agrupa en 4 dimensiones que son: educación, salud, vivienda y trabajo, y seguridad social “...cada una de estas dimensiones tiene un peso del 25% en la medición de pobreza, y se considera que un hogar es pobre cuando presenta carencias en 3 indicadores, con independencia del tipo de dimensión al que pertenecen...”²⁹

Los siguientes datos que se expresan a continuación pertenecen a los distintos dominios en los que se encuadró la encuesta CASEN.

3.1.1 Dominio Entorno Familiar y Social.

3.1.1.1 Subdominio: Bienestar material.

Datos:

-De acuerdo a las proyecciones del INE para el año 2015, la cantidad de niños y niñas en Chile, entre 0 y 17 años, alcanza un total de 4.445.426, lo que representa el 24,7% de la población total del país, la que se ha proyectado en 18.006.307 para el año 2015. Prácticamente el 40% de los niños y niñas del país viven en la Región Metropolitana.³⁰

Estos datos son bastante ilustrativos de la demografía actual de la sociedad chilena, la cual sugiere que la población infantil es $\frac{1}{4}$ del total. Dentro de este porcentaje de niños y adolescentes “...El 22% (media nacional) de la población infantil se encuentra bajo la línea de pobreza, mientras el 7,5% en situación de indigencia...”³¹. Dato relevante para el estudio de la segregación, ya que si bien, los estudios relacionados con la segregación socioeconómica, hacen referencia a las líneas de pobreza, no se toma en cuenta el porcentaje de los niños en situación de indigencia donde el gobierno se hace cargo a través del SENAME pero aun así no da abasto a las necesidades ni soluciona la problemática de la indigencia infantil. Según el informe En Chile Todos Contamos del año 2012 Segundo catastro Nacional de personas en

²⁹ Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, p. 11

³⁰ Ibid., p.12

³¹ Ibid., p.13.

situación de calle, hay 12.255 personas catastradas en situación de calle de las cuales 742 son el total de niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Desarrollo Social, 2012, pág. 49).

Pobreza.

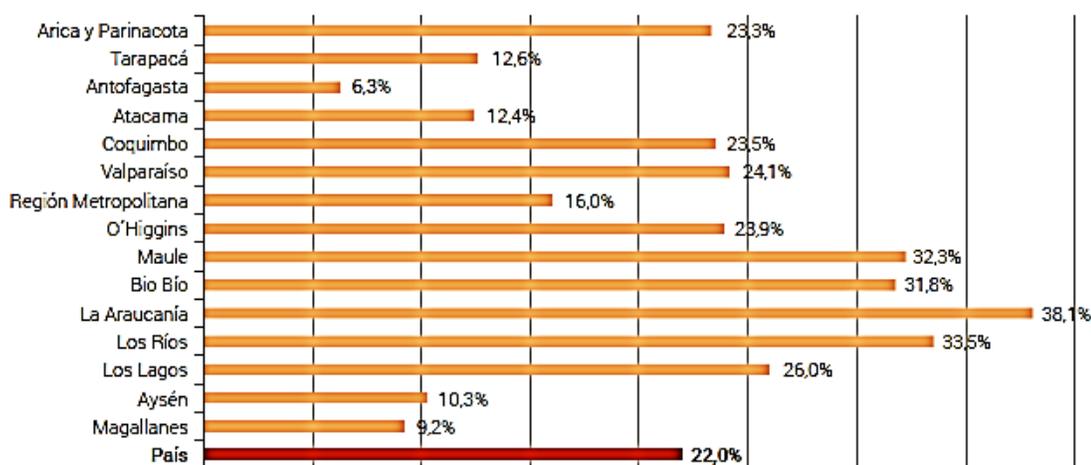
Respecto a estos datos determinados por regiones, las que presentan mayores porcentajes de pobreza infantil son:

-La Araucanía, Los Ríos, Maule y BioBío, con 38,1%, 33,5%, 32,3% y 31,8% respectivamente, lo que corresponde a 10 puntos porcentuales más que la media nacional³².

Por otro lado:

“...La pobreza en el promedio nacional afecta de manera similar a niños (21,9%) y niñas (22,1%). Sin embargo, en algunas regiones del país la pobreza castiga de manera particular a las niñas. En La Araucanía, el 38,6% de las niñas vive en situación de pobreza, mientras que en el Maule alcanza el 33,3%, y en BioBío esta cifra se sitúa en un 33%. En Los Ríos la pobreza afecta al 34,2% de los niños y al 32,9% de las niñas...”³³

Porcentaje de NNA que viven bajo la línea de pobreza según región.

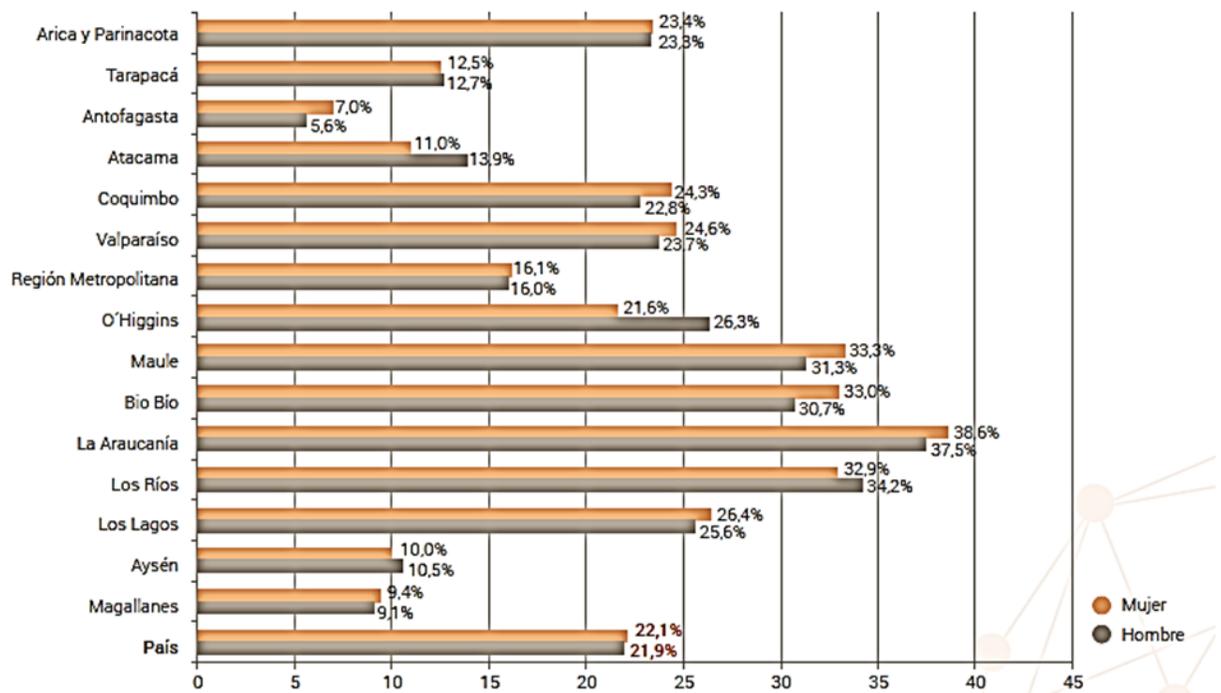


Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 13)

³² Observatorio Niñez y Adolescencia, p. 13

³³ Ídem.

Porcentaje de NNA que viven bajo la línea de pobreza por sexo según región.



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 14)

“El grupo etario con mayores niveles de pobreza corresponde a NNA de 6 a 13 años de La Araucanía, pues el 39% de ellos viven en situación de pobreza. Pero también es necesario destacar las condiciones que enfrentan niños y niñas entre los 14 y 17 años de la Región de Los Ríos, pues el 36,3% vive en situación de pobreza. Asimismo, el 34,8% de los niños y las niñas entre 0 y 5 años de la Región del Maule viven en condiciones de pobreza”³⁴.

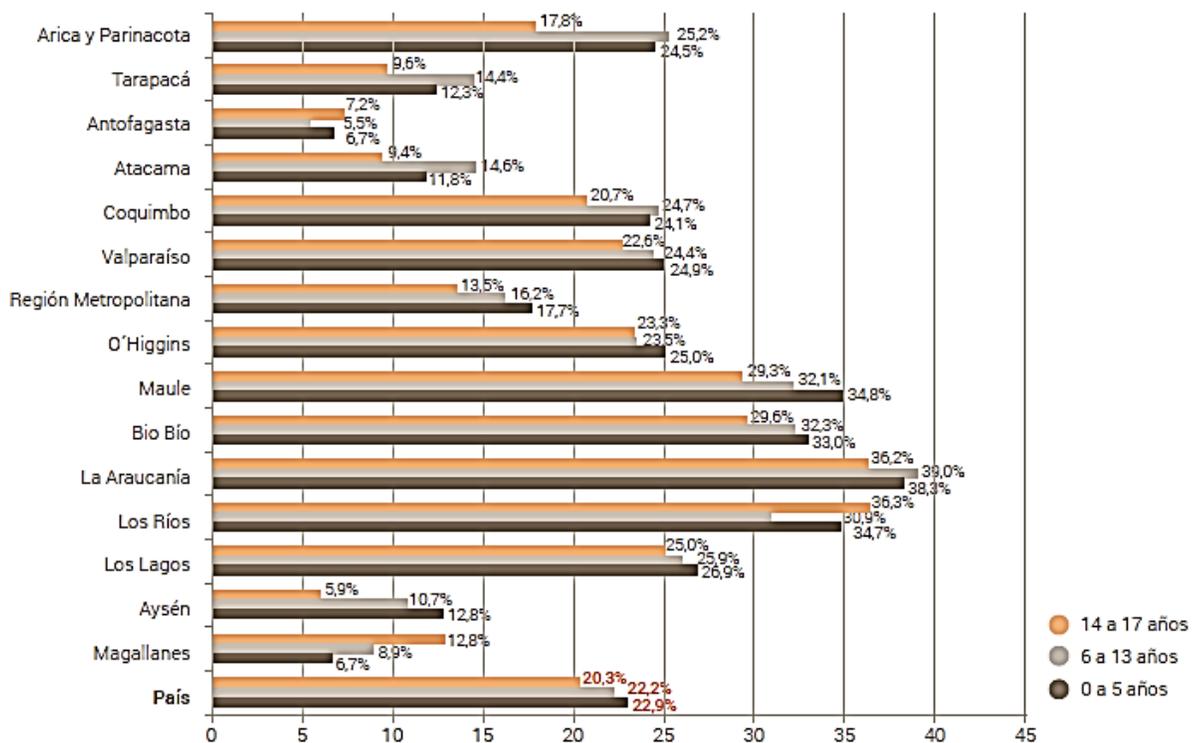
Cabe mencionar que el caso de la situación de la Región de los Ríos es particularmente complejo ya que sobresale dentro de los porcentajes de NNA en situación de calle a nivel país, representando a un 22,7% de las personas en situación de calle de la región³⁵.

³⁴ *Ibíd.*, p. 14.

³⁵ Ministerio de Desarrollo Social *óp. cit.*, p. 50.

De acuerdo a los tramos de edad, la primera infancia es el grupo que acumula el mayor porcentaje de pobreza infantil en el país, llegando a un 22,9%. A nivel regional, esta situación es más grave en La Araucanía donde alcanza el 38,3%.³⁶

Porcentaje de NNA que viven bajo la línea de pobreza por edad según región.



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 15)

Dato interesante que evidencia mayor predominancia de pobreza en la Región de La Araucanía, lo cual no es extraño en el contexto socio-histórico de la región, donde constantemente se ha evidenciado represión y una persecución hacia la etnia mapuche.

Hacinamiento.

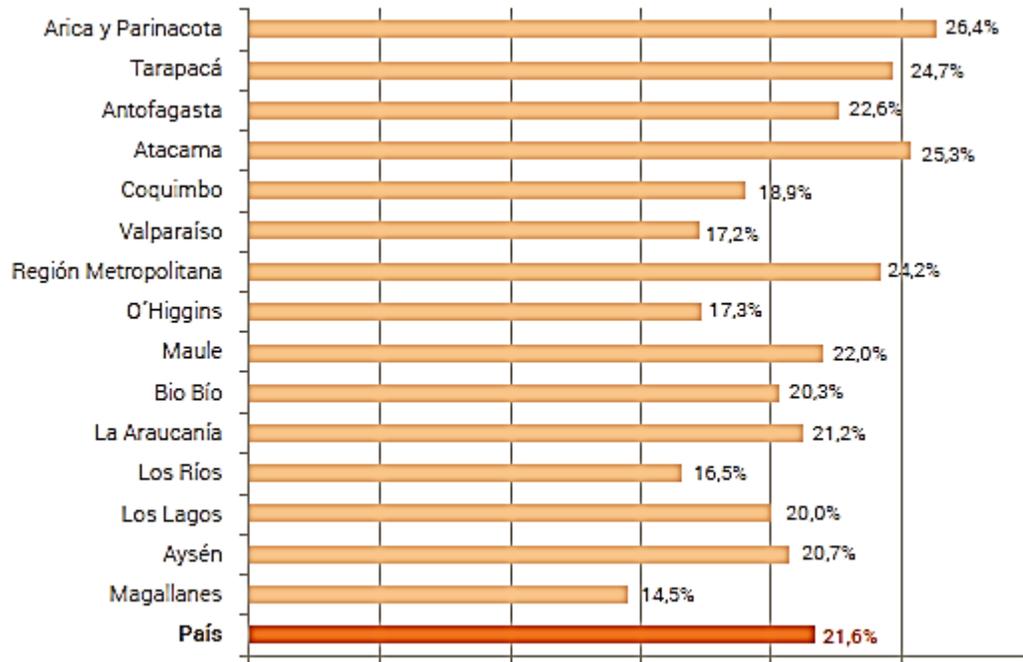
Para tener un panorama general del hacinamiento en Chile, se generaron estos datos (La Encuesta Nacional de Caracterización Socio Económica 2013 (CASEN)):

“En Chile, un 21,6% de los NNA (niños, niñas y adolescentes) viven en hogares con hacinamiento, siendo principalmente las regiones del norte de Chile y la Región Metropolitana las que superan el promedio nacional: Arica y Parinacota (26,4%),

³⁶ Observatorio Niñez y Adolescencia, p. 15.

Tarapacá (24,7%), Antofagasta (22,6%), Atacama (25,3%), y Metropolitana (24,2%). Este factor puede explicar, en gran medida, los niveles de pobreza multidimensional que enfrenta la población infantil de las regiones del norte del país. La región con menores niveles de hacinamiento en hogares con NNA es Magallanes con un 14,5%.³⁷

Porcentaje de NNA que viven en hogares con hacinamiento según región.



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 20)

Así mismo se puede explicar mediante la apreciación que se tiene sobre las zonas altamente industrializadas de estas ciudades, que por un lado potencia las instancias laborales pero por otro fomenta el crecimiento migratorio interregional aumentando el hacinamiento en las ciudades. De esta misma forma se ha dado la relación hacinamiento-industrialización en diferentes contextos temporales: “Parte importante de la población que habitaba en las ciudades de Europa y América a fines del siglo XIX y principios del XX, lo hacía en un ambiente carente de servicios básicos de urbanización. El hacinamiento, la segregación social, la falta de servicios públicos y la degradación de las condiciones higiénicas constituyeron parte de las características de la transición urbana vivida en el cambio de siglo anterior; como transformaciones que marcaron el paso desde la ciudad liberal de la primera revolución

³⁷ *Ibíd.*, p. 20.

industrial a la ciudad neotécnica y posliberal". (Capel & Tatjer, 1991) Como se cita en (Hidalgo, 2002)

Desde otra perspectiva en el caso de la Región de Magallanes, se explica por su irregularidad geográfica, su clima constantemente frío, versus la densidad poblacional.

En relación a la primera infancia:

“Las regiones de Arica y Parinacota (29,3%), Tarapacá (30,7%), Atacama (28,4%), Metropolitana (28,2%), Maule (29,3%) y Aysén (26,1%) presentan los porcentajes más altos de niños y niñas entre 0 y 5 años viviendo en condiciones de hacinamiento”³⁸

Más allá de tomar estos porcentajes como evidencia o quizás como un llamado de atención a las zonas donde se presentan estos problemas, hay que tener en cuenta que los porcentajes están en directa relación proporcional a la densidad poblacional, y que aun así, por muy bajo el porcentaje que se presente en distintas zonas, es de urgencia poner atajo o soluciones ya que se está hablando de personas (niños, jóvenes, adultos y ancianos).

En este punto de la recolección de evidencias debemos considerar que: Si bien se está trabajando con datos duros y por consecuencia tienen una connotación objetiva, es cuestionable en parte la veracidad de los datos, por la simple razón de la existencia de los escándalos de conflictos de interés en la política de los últimos años, en el cual los gobiernos han perdido credibilidad siendo el Censo del 2012 el escándalo que nos hace cuestionar la validez de los instrumentos de medición gubernamentales, si bien son oficiales, esta característica caerá siempre en duda mientras el escenario socio-político se encuentre en la misma situación.

3.1.1.2 Subdominio Violencia y maltrato.

“Los datos que nos aporta la Subsecretaría de Prevención del Delito corresponden a la cantidad de denuncias que involucra a NNA como víctimas de violencia intrafamiliar, violencia sexual y violencia extra familiar. Como ya hemos establecido en otras ocasiones, esta aproximación sobre la prevalencia de la violencia que experimentan niños y niñas es limitada e insuficiente, pues solo nos permite observar aquellos

³⁸ (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015), p. 20.

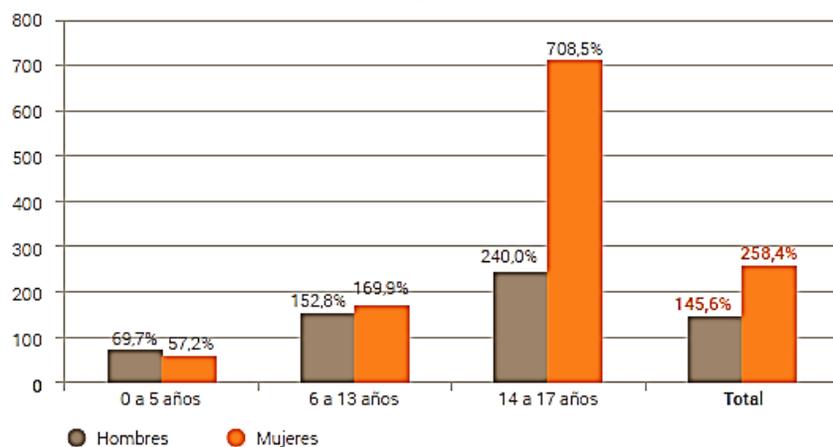
eventos de violencia efectiva que es debidamente denunciada en Carabineros de Chile. A pesar que los datos no nos permiten tener certeza respecto del total de hechos de violencia que afectan a NNA a lo largo del país, y tampoco nos permiten alcanzar conclusiones robustas respecto de la evolución del comportamiento de la población en materia de denuncias, al menos nos permite sostener que la violencia ejercida contra NNA es una experiencia cotidiana y recurrente en la vida de grupos específicos de niños y niñas, y en consecuencia corresponde a un patrón socio-cultural que se distribuye desigualmente en los territorios y comunidades.”³⁹

Violencia Intrafamiliar.

Este tópico es un tema presente a lo largo de la historia de Chile, y aunque no haya datos tan antiguos (lo que responde a las necesidades de las sociedades), son recientes los estudios, análisis y recogida de datos y así mismo el interés por solucionar dichos conflictos.

“Las denuncias por violencia intrafamiliar realizadas durante el año 2014, en las que las víctimas fueron NNA, corresponden a una tasa país de 200,9 por cada 100 mil niños y niñas. La mayor tasa de denuncias afecta a las niñas principalmente en el tramo etario de 14 a 17 años con una tasa de 708,5 cada 100 mil habitantes. En dicho tramo etario prácticamente 3 de cada 4 denuncias corresponde a niñas”⁴⁰

Tasa de victimización por violencia intrafamiliar en NNA (0 a 17 años), Subsecretaría de prevención del delito 2014.



Fuente. Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014. Obtenido de: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 23)

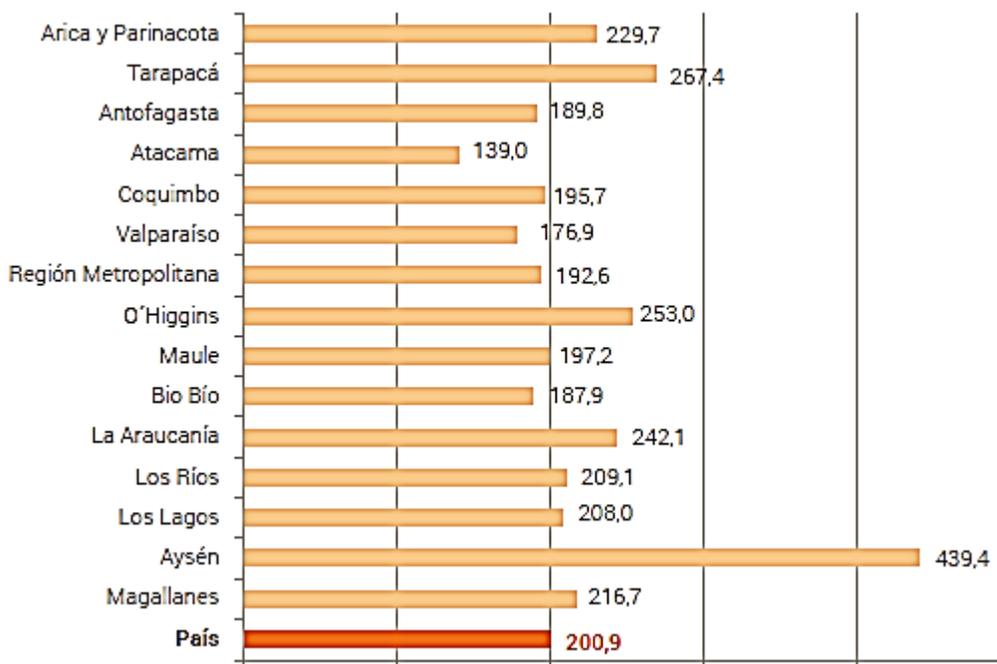
³⁹ Observatorio Niñez y Adolescencia., p. 22.

⁴⁰ Observatorio Niñez y Adolescencia., p. 22.

Este fenómeno se puede explicar por la inherente responsabilidad económica que tienen los jefes de hogar con sus familias, los cuales muchas veces son victimarios y agentes que ejercen la violencia, dado que si las familias no fueran dependientes del jefe de hogar sostenedor o bien fueran independientes en todo sentido, lo más probable es que haya más denuncias, en otras palabras, las familias no demandan al sostenedor de la familia que muchas veces ejerce la violencia.

“Al analizar por regiones se observan significativas diferencias. Regiones en las zonas extremas del país como Tarapacá (267,4) y Aysén (439,4) presentan la mayores tasas de denuncias. Algo similar se observó el año anterior, a pesar que a diferencia de este año, Arica y Parinacota registró la segunda tasa más alta del país con un total de 365,4 denuncias por cada 100 mil niños y niñas. Sin embargo, cabe destacar la situación de Aysén que registró un aumento significativo entre una medición y otra, pasando de una tasa de 386,43 a 439,4 cada 100 mil NNA”⁴¹

Tasa de NNA afectados por denuncias de violencia intrafamiliar por región. (Por cada 100 mil NNA)



Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014. Obtenido de: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 24)

⁴¹ *Ibíd.*, p. 23.

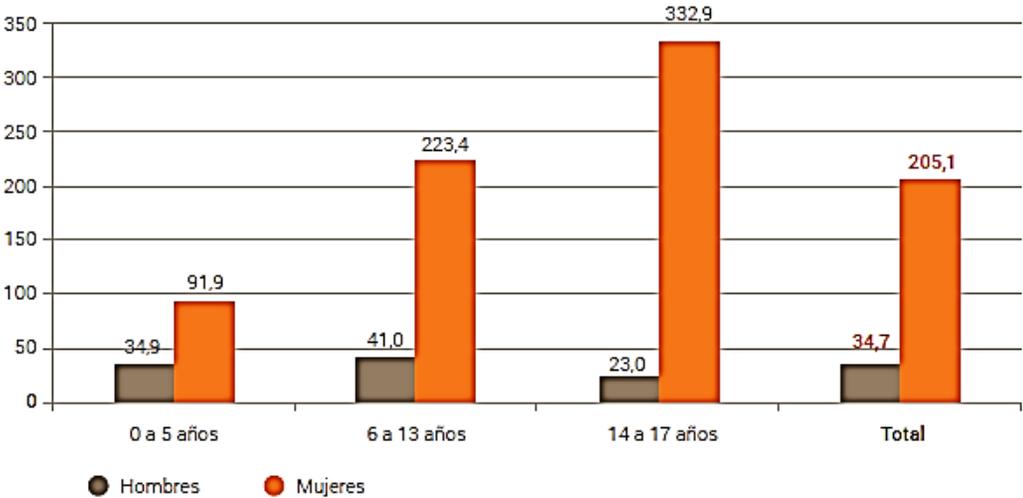
Hay que tener en cuenta que lo que aquí se expone es la variación de aumento/descenso de la denuncia y no necesariamente de los actos de violencia intrafamiliar propiamente tal (no denunciados más los casos denunciados).

Violencia Sexual.

Al igual que con los datos anteriores, hay que tener cuidado en cuanto a la cantidad de acciones de violencia sexual versus la cantidad de denuncias por violencia sexual:

“La tasa país alcanza 118,2 NNA denuncias por cada 100 mil niños y niñas. Sin embargo, este promedio oculta que las denuncias por violencia sexual en contra de las niñas alcanza una tasa de 205,1 por cada 100 mil NNA. La mayor proporción de denuncias se encuentra entre las niñas de 14 a 17 años con una tasa de 332,9 por cada cien mil habitantes, frente a una tasa de 23 denuncias asociadas a violencia sexual contra niños en ese mismo tramo etario”⁴².

Tasa de NNA afectados por denuncias de violencia sexual por sexo según edad. (Por cada 100 mil NNA)

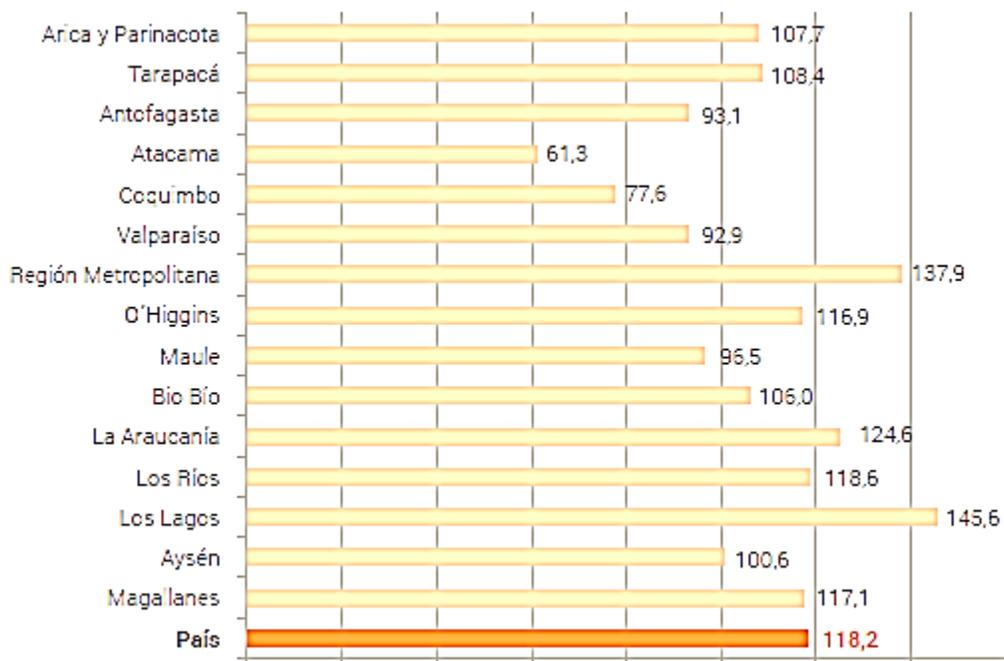


Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014. Obtenido de: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 25)

⁴² Observatorio Niñez y Adolescencia., p. 25.

“La región de Los Lagos es la que presenta la mayor tasa de denuncias con 145,6 denuncias por cada 100 mil NNA, seguido de Metropolitana con una tasa de 137,9 denuncias por cada 100 mil niños y niñas”⁴³

Tasa de NNA afectados por denuncias de violencia sexual por región. (Por cada 100 mil NNA)



Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014. Obtenido de: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 26)

Violencia extra familiar.

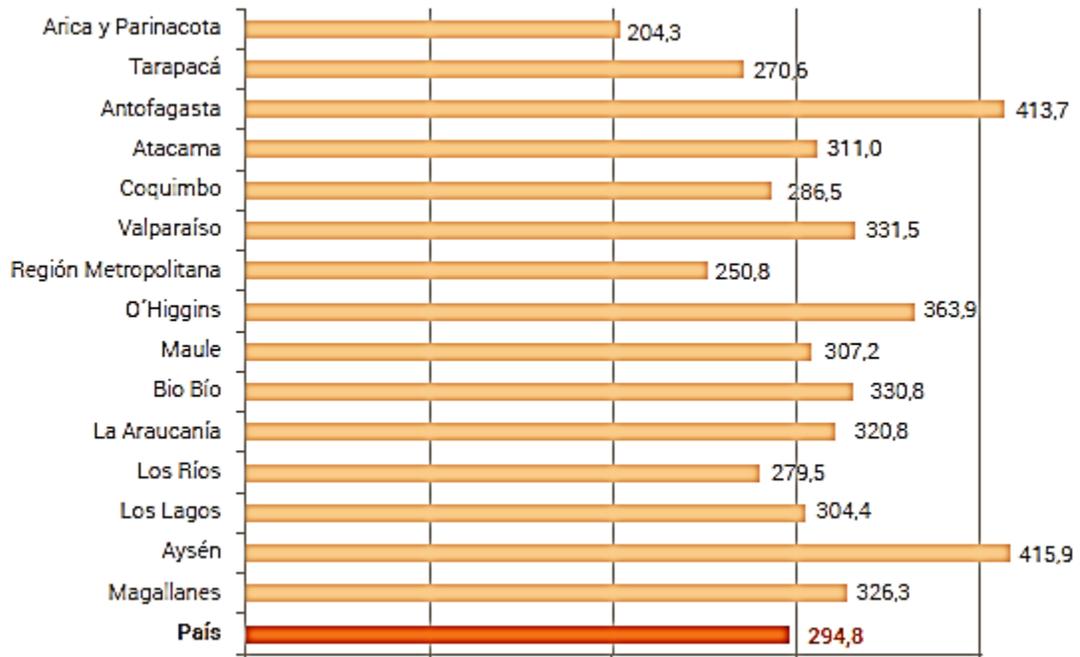
“La violencia extra familiar corresponde a aquel tipo de violencia ejercida por personas que no son familiares de NNA o que tienen relación de parentesco muy lejana, e incluye lesiones leves, menos graves, graves y gravísimas, más las lesiones producidas por armas (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2013). Se observa una tasa país de 294,8 por cada 100 mil NNA”⁴⁴

Destaca la región de Aysén con 415,9 denuncias por cada 100 mil niños y niñas, seguido de Antofagasta con una tasa de 413,7 denuncias por cada 100 mil NNA.

⁴³ (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015), p.25.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 27.

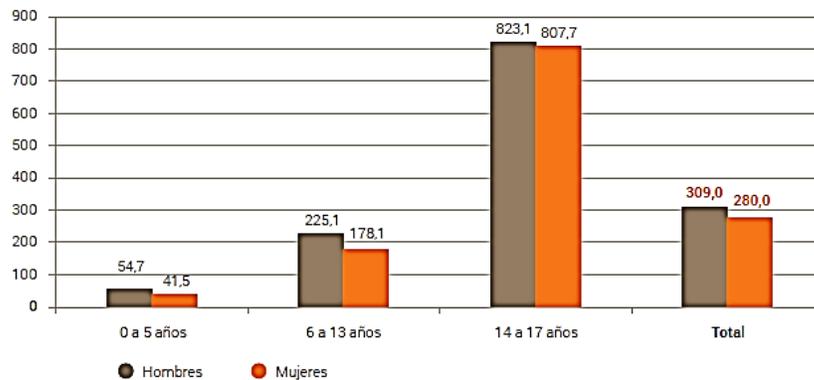
Tasa de NNA afectados por denuncias de violencia extra-familiar por región (Por cada 100 mil NNA).



Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014. Obtenido de: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 28)

Los hombres presentan la mayor tasa de denuncias con 309 denuncias por cada 100 mil NNA respecto de 280 denuncias para el caso de las mujeres. Los hombres entre 14 a 17 años concentran la mayor cantidad de denuncias con 823,1 denuncias por cada 100 mil niños y niñas⁴⁵.

Tasa de NNA afectados por denuncias de violencia extra-familiar por sexo según edad. (Por cada 100 mil NNA).



Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2014. Obtenido de: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 27)

⁴⁵ (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015), p. 27.

Aquí hay un dato interesante que se revela en un aumento en la cantidad de denuncias con respecto a los otros tipos de violencia tratados anteriormente. Esto se puede explicar por la sencilla razón de que al no haber un compromiso familiar directo, no necesariamente existe un lazo afectivo ni una dependencia económica directa por tanto hay más posibilidades de que surjan actos violentos y al mismo tiempo mayor cantidad de denuncias.

3.1.2 Dominio Salud.

La importancia de este tipo de informes está dada en relación al foco de interés y a lo que persigue, como lo es el cumplimiento de los derechos de las personas y en este caso con énfasis en la infancia y adolescencia. Así mismo es como se da a entender con las siguientes palabras:

De manera coherente con la indivisibilidad de los derechos humanos y lo establecido por el principio de Interés Superior del Niño, es posible afirmar que el derecho a la salud es importante en sí mismo, pero también en cuanto permite la realización de otros derechos como por ejemplo el derecho a un nivel de vida digno (art. 27) o a la educación (art. 28), entre otros; posibilitando el logro de un completo bienestar físico, mental y social de los NNA.⁴⁶

3.1.2.1 Subdominio Natalidad Infantil.

“En primer lugar es necesario constatar que Chile cuenta con un perfil de mortalidad de NNA propio de un sistema de salud avanzado, observándose 1.812 defunciones y registrándose una tasa de 6,94 muertes de menores de 1 año por cada 1.000 NNA para el año 2013. No obstante, los resultados analizados muestran importantes diferencias territoriales. La mortalidad de NNA es mayor en regiones lejanas al centro del país, como Arica y Parinacota, Los Ríos y Coquimbo, con tasas de mortalidad infantil de 8,9; 8,3 y 8,1 por cada 1.000 NNA respectivamente. Al desagregar el dato por género, se observa que en la mayoría de las regiones los varones concentran las tasas de mortalidad más altas, destacando los casos de las Regiones de Los Lagos y Arica y

⁴⁶ Observatorio Niñez y Adolescencia, p. 30.

Parinacota, con tasas de mortalidad de 10,9 y 10,2 varones menores de un año por cada 1.000 varones nacidos vivos, respectivamente⁴⁷.

Estas diferencias territoriales a las que se hace referencia tienen que ver con la centralización de los recursos del estado demostrado por las carencias de hospitales bien abastecidos en distintas regiones del país. (Compendio estadístico del 2010) Médicos Colegiados 2009

Según registros del Colegio Médico de Chile, la cifra de médicos colegiados alcanza a 22.750, el 66,8% de ellos son hombres (15.194) y el 33,2% mujeres (7.556). Se destaca que 13 de ellos son menores de 25 años de edad (en este caso 4 hombres y 9 mujeres). En cuanto a los médicos colegiados de edades de 80 y más años, el 83,6% son hombres y sólo el 16,4% son mujeres (Colegio Médico de Chile, 2010, págs. 233-234).

La distribución del personal de salud registra fuertes diferencias a lo largo del territorio nacional. Por ejemplo, en la Región Metropolitana existe un médico colegiado por cada 524 habitantes, mientras la cifra país es 744 habitantes por médico colegiado. Por Consejos Regionales, Santiago concentró 57,1% del personal (12.997), cifra seis veces superior a los médicos registrados en Valparaíso (1.912) y 8 veces a la de Concepción (1.569). A su vez, Coyhaique fue la ciudad con menos médicos (138)⁴⁸.

En el 2008, se registraron 157 nuevos establecimientos hospitalarios, públicos y privados, incluyendo todos los tipos, totalizando 2.543 en todo el país. En tanto la disponibilidad de camas alcanza a 38.011 unidades y se mantiene la tasa del año anterior con 2,3 camas por mil habitantes.)⁴⁹

Por otro lado, si consideramos la cantidad de personal médico en Arica (208) en comparación a los 12.735 de la R.M. de Santiago debemos destacar que esta abismal diferencia debe repercutir en la calidad de la salud de los hospitales. Por otro lado, la región de Arica y Parinacota es, junto a la región de Aysén, las regiones con menor cantidad de camas en hospitales (Arica y Parinacota 420, Aysén 236 en contraste a la R.M. que tiene 15.355) revelando así el fuerte centralismo de la planificación

⁴⁷ Ib., p. 32.

⁴⁸ (Colegio Médico de Chile, 2010)

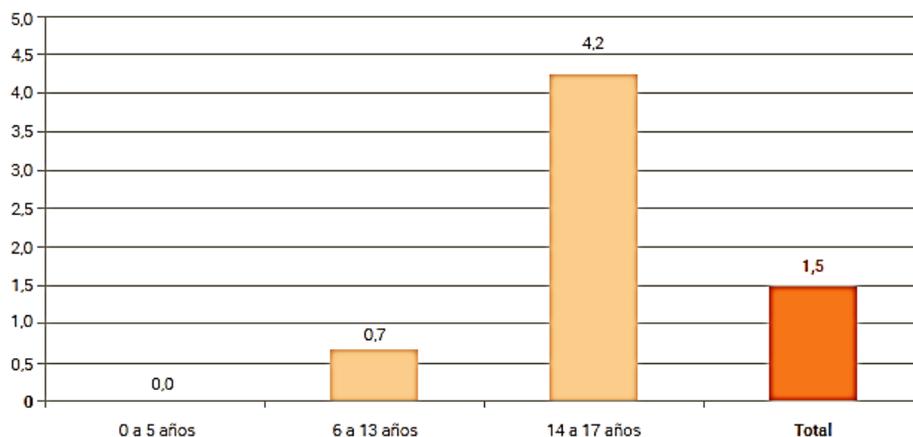
⁴⁹ Id.

hospitalaria. Sin embargo hay que considerar la densidad demográfica de las regiones⁵⁰.

3.1.2.2 Subdominio Salud Mental.

En Chile, el suicidio afecta a 1,5 de cada 100 mil NNA. Al desagregar por sexo, es posible observar que el suicidio se concentra en la población masculina con una tasa de 1,9 versus la de 1 muertes por suicidio cada 100 mil NNA presentada por las mujeres. Ahora bien, al analizar esta información en función de los tramos de edad es posible afirmar que son los adolescentes entre 14 y 17 años los que presentan la mayor tasa de muertes por esta causa con 4,2 suicidios por cada 100 mil NNA⁵¹.

Tasa de suicidio de NNA según edad. (Cada 100 mil NNA)



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 33). – En base a información del Departamento de estadísticas e información de salud [DEIS] 2013.

No es de extrañar que los tramos etarios en los que se concentra mayor tasa de suicidio en NNA sea durante la pubertad dado que la adolescencia es un periodo donde entran en conflicto la identidad, la existencia, junto con un despertar biológico.

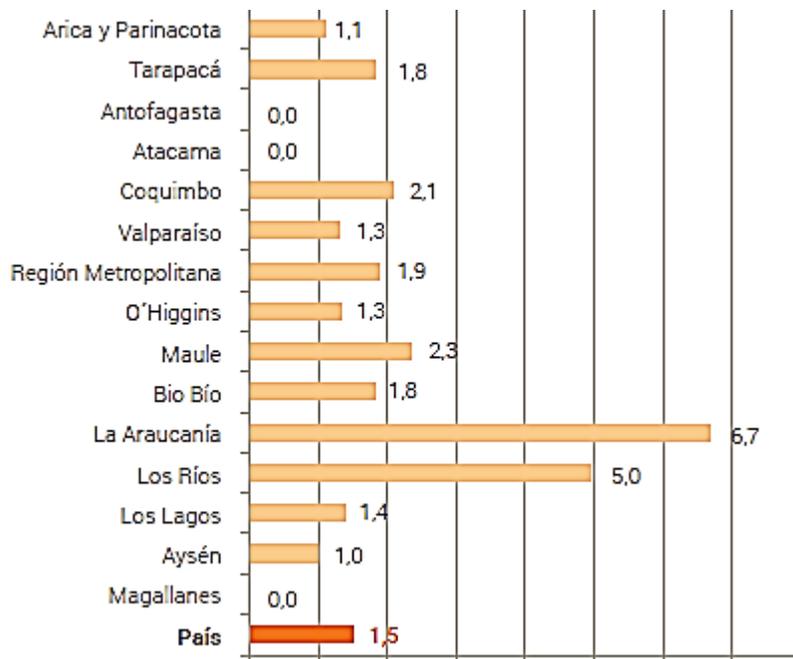
Estas cifras son complementadas con la comparación entre regiones:

⁵⁰ (Colegio Médico de Chile, 2010)

⁵¹ (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015), p. 33.

“En términos territoriales, el suicidio se concentra en las regiones de La Araucanía y Los Ríos presentando tasas de 6,7 y 5 por cada 100 mil respectivamente; cifras que triplican y duplican el dato país.” Además “la región de Aysén presenta la mayor prevalencia de consumo de drogas (43,3%) y un 46% de los NNA entre 10 y 17 años declara haber consumido tabaco en el último año, porcentaje similar al observado para esa misma sustancia en la región de Los Ríos. Los porcentajes más altos de prevalencia de consumo de Alcohol los concentran la Región Metropolitana (64,3%) y Valparaíso (64,1%).”⁵²

Tasa de suicidio de NNA según región (Por cada 100 mil NNA).



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 34). – En base a información del Departamento de estadísticas e información de salud [DEIS] 2013.

Hay que tener en cuenta que a pesar de las diferencias entre regiones sobre estos datos, lo importante es hacer entender a la población que cada una de estas acciones es consecuencia, no sólo de la drogadicción en sí misma, por ejemplo, sino que cabe mencionar el descuido y la poca consideración que se tiene con la salud emocional de los adolescentes, y que el

⁵² (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015), p. 33.

monitoreo oportuno previene en distintas circunstancias hechos fatales o la entrada al mundo de la droga.

Para fortalecer los datos cabe destacar que:

“Chile duplica la tasa de mortalidad juvenil por suicidio de Latinoamérica y el Caribe (Silva et al, 2013). (...) Para el año 2009 la tasa de suicidios en adolescentes de 10 a 19 años fue de 7 por 100.000 y se espera que para el 2020 llegue a 12 por cada 100.000 habitantes (...). Debido a esta situación, el Minsal se ha propuesto para la década 2011-2020 “disminuir en un 15% la tasa de mortalidad proyectada por suicidio en población de 10 a 19 años”. Es decir, la meta de impacto esperada al año 2020 es de 10,2 por 100.000 adolescentes (Minsal, 2011). Estas cifras tendrían relación con el considerable aumento en conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes entre 10 y 24 años, tales como conducta sexual riesgosa, consumo problemático de drogas, alcohol, tabaco, alimentación poco saludable, sedentarismo y estados depresivos” (Echávarri, Maino, Fischman, Morales, & Barros, 2015)

Además es un hecho que la cantidad de suicidios adolescentes es totalmente congruente con las cifras de la OCDE:

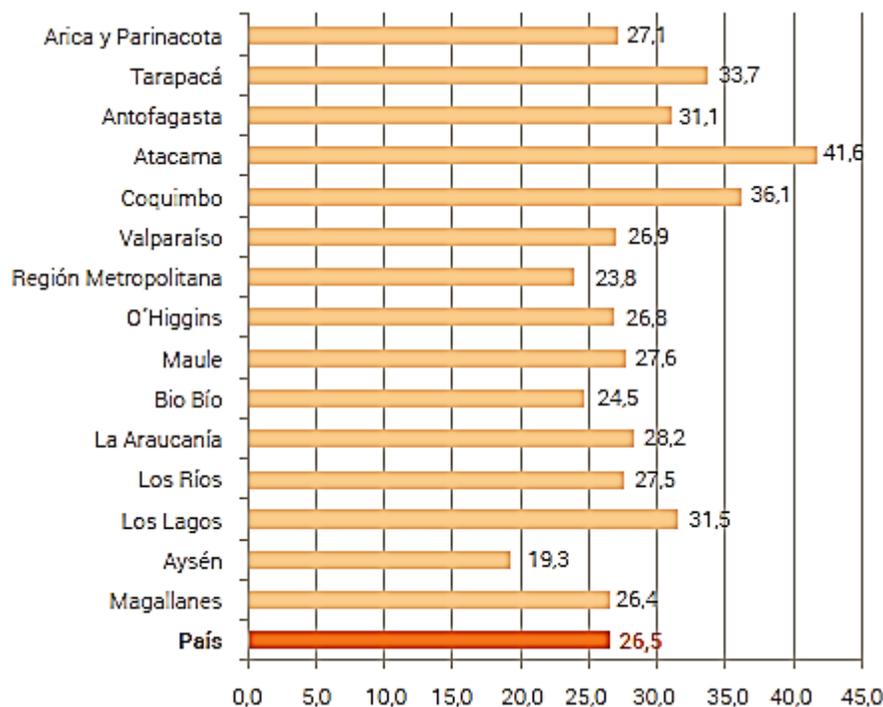
“Según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los países miembro desde 1990 las tasas de suicidio han decrecido en promedio en un 20%. Sin embargo, contrario a esta tendencia, en Chile las tasas continúan en aumento, alcanzando un crecimiento de 90% entre los años 1990 y 2011. Esto corresponde al segundo lugar en crecimiento de las tasas de suicidio después de Corea (OCDE, 2014)². Así, Chile se encuentra entre los países miembros de la OCDE con mayores tasas de suicidio: pasó de estar en el lugar 17, con una tasa de 11 muertes por cada 100.000 habitantes, en el informe de 2011 (OCDE, 2011), a ubicarse en el lugar 13 con una tasa de 13,3 por 100.000 habitantes en el informe de 2013 (OCDE, 2013)”⁵³

⁵³ (Echávarri, Maino, Fischman, Morales, & Barros, 2015), ídem.

3.1.2.3 Subdominio Salud Sexual y Reproductiva.

Como se observa, la maternidad adolescente se concentra en la macro-zona norte de Chile, que observa cifras superiores a la cifra país en todas sus regiones. Así, la tasa más alta se presenta en Atacama, donde 41,6 de cada 1.000 mujeres adolescentes fueron madres, seguida por las regiones de Coquimbo y Tarapacá, que observan tasas de fecundidad adolescente de 36,1 y 33,7 respectivamente; todas ellas por sobre la cifra país.⁵⁴

Tasa de natalidad (maternidad en adolescentes) según región. (Por cada 1000 mujeres).



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 36). – En base a información del Departamento de estadísticas e información de salud [DEIS] 2013.

⁵⁴ (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015). p. 36.

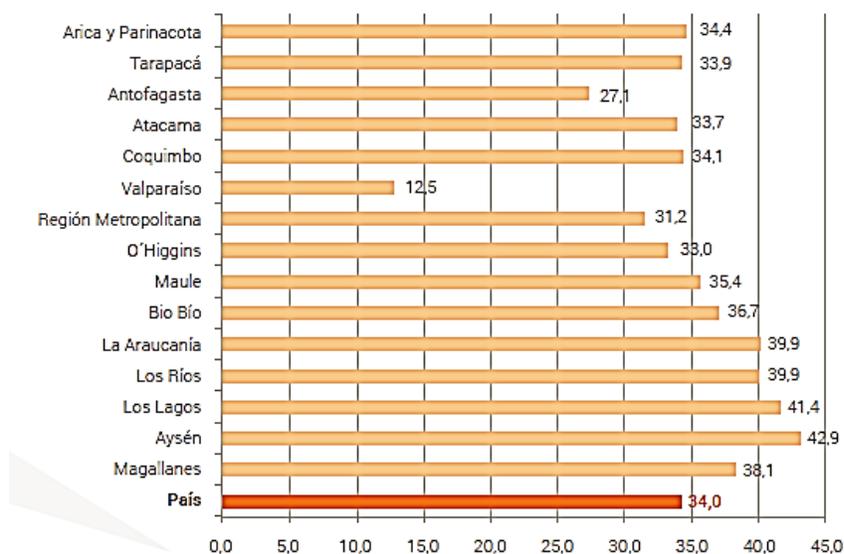
Ahora bien, al revisar antecedentes respecto de conductas saludables relativas a la salud sexual y reproductiva a través de las cifras de la encuesta EANNA 2012, es posible observar que un 60% de los NNA que han tenido relaciones sexuales, de entre 5 y 17 años utilizaron preservativo en su última relación sexual. Al desagregar por sexo se observa que el uso de preservativos resulta mayor en varones (74,1%) que en mujeres (45,7%).⁵⁵

Hay que tener en cuenta que el tramo etario que se usa, es el que se analiza en todo el estudio y no define exactamente la edad en que los jóvenes empiezan a tener relaciones sexuales. (Aclaremos esto para tenerlo en cuenta en futuros estudios, ya que la falta de este dato puede llevar a malas interpretaciones)

3.1.2.4 Subdominio Obesidad y Sobrepeso infantil.

En Chile 3 de cada 10 NNA menores de 6 años (34%) presenta problemas de obesidad o sobrepeso. Territorialmente, esta vulneración de derechos se concentra en el sur del país, específicamente, las regiones de Aysén (42,9%), Los Lagos (41,4%), Los Ríos y La Araucanía (ambas con 39,9%); las cuales presentan la mayor cantidad de NNA menores 6 años con obesidad o sobrepeso.

Porcentaje de niños y niñas menores de 6 años con obesidad o sobrepeso.



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 38). – En base a información del Departamento de estadísticas e información de salud [DEIS] 2013.

⁵⁵ (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015), p. 36.

Estos datos se relacionan directamente con los últimos estudios sobre nutrición infantil que revelan que “una alta proporción de la población chilena es sedentaria. A través de diversas metodologías se ha demostrado que más del 80% de la población no realiza actividad física regularmente, proporción que es aún mayor en mujeres y en personas de menor situación socioeconómica. A ello se suma que la mayoría de los chilenos tiene un bajo gasto energético en su actividad laboral y que la mayor parte de la población, especialmente los niños, dedican tres o más horas diarias a ver TV o a participar en juegos de video o computador (23-25)” (Atalah, 2012, pág. 118).

Por otro lado la obesidad infantil es un problema en los planes del ministerio de salud como en los planes de bienestar escolar del MINEDUC: “Estado Nutricional en Escolares. La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), realiza anualmente un censo de peso y talla en los niños que ingresan a enseñanza básica en el sector público de educación (alrededor de 200 mil niños). Es en esta población que el sobrepeso y obesidad supera el 40% y muestra una fuerte tendencia creciente en los últimos 10 años. No sólo ha aumentado la frecuencia del problema, sino también su intensidad al incrementarse en más del 60% los casos con obesidad sobre 3 desviaciones estándar.”⁵⁶

⁵⁶ Ib., p. 119.

3.2 Segregación LGBT

La Segregación LGBT, o por diversidad sexual es una problemática latente en nuestro sistema escolar, no porque los mismos estudiantes sean un problema, como lo piensa la parte más conservadora del país, sino que por el manejo de las distintas circunstancias de abuso, bullying, homofobia⁵⁷, poca aceptación social o por una orientación sexual debidamente hablada con estudiantes y apoderados. Así mismo es que creemos de suma relevancia acoger el tema desde una mirada crítica y autocrítica del mismo sistema educacional al cual pertenecemos, además el hecho de que existan pocas referencias bibliográficas o estudios respecto al tema (en nuestro propio país), habla de una sociedad aún con temas tabúes y que no quiera abrirse a nuevos temas como lo es la diversidad sexual.

A continuación se presentan datos recientes sobre experiencias de bullying y acoso escolar de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans durante el año escolar 2015, información que pertenece a la *Encuesta de Clima Escolar 2016 de la Fundación Todo Mejora*. Esta fundación cuenta con el apoyo de Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN), y la encuesta tiene como autores a Andrea Infante Soler, Christian Berger, Júlio Cezar Dantas y Felipe Sandoval.

Para efectos de comprensión de nuestros comentarios, al igual que en el caso anterior, se muestran los gráficos pertenecientes a esta fundación según los datos que se mencionen.

Para tomar en consideración antes de revisar los datos de la encuesta. Definimos bullying y algunas acepciones usadas por Todo Mejora:

“El bullying es un acto que se produce de forma reiterada en el tiempo, intencionada y con un desequilibrio de poder, en donde la persona o el/la estudiante que agrede, goza del poder y hace sentir a la víctima indefensa y sin escapatoria. La relación de poder

⁵⁷ La homofobia es una enfermedad psico-social que se define por tener odio a los homosexuales. La homofobia pertenece al mismo grupo de patologías como el racismo, la xenofobia o el machismo, enfermedades que se conocen con el nombre genérico de fascismo y se fundamenta en el odio al otro, entendido este como una entidad ajena y peligrosa, con valores particulares y extraños, contagiosos y amenazadores para la sociedad. (Kaplan & Sadock, 1987)

asimétrica refleja los actos de bullying de estudiantes, así como también de profesores hacia su alumnado. En este sentido, es una relación de abuso. El bullying lesbofóbico, homofóbico, bifóbico y transfóbico es un tipo específico de violencia, reiterada en el tiempo, intencionada, con un desequilibrio en la relación de poder notorio y dirigido especialmente a personas con orientación sexual y/o identidad de género percibida como distinta o distinta a la hétero-normatividad; lesbianas, gays, bisexuales y trans.”

El bullying LGBT-fóbico es reflejo de una sociedad heteronormada, en la cual la “normalidad” se traduce en heterosexualidad, roles de género definidos para hombres y mujeres; esto genera, por consiguiente, violencia de género al no encajar con lo socialmente aprendido. Debido a lo anterior, el bullying LGBT-fóbico pasa a ser una agresión a todos los niños, niñas y adolescentes que no calzan con los roles tradicionales predefinidos. Tiene raíces en la homofobia y el sexismo, por lo mismo, es necesario un análisis más profundo, con un abordaje desde los derechos humanos, promoviendo una educación integral e inclusiva y con un fuerte eje en el desarrollo humano y desarrollo de la identidad sexual. (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 18)

Hay que tener en cuenta que el bullying fuera de los establecimientos educacionales y el cyber-bullying son otra forma más de abuso de poder entre los jóvenes, como también puede darse entre personas adultas.

También hay que señalar que el bullying se caracteriza por una "asimetría o desbalance de poder: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos (sic). Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, (...) social (tener más amigos, ser más popular), (...) en la edad, e incluso (...) en la red de contactos al interior del colegio (...)" (Lecannelier, 2007) como se cita en (Alvarado, Cruz, & de la Maza, 2008)

Por ende debemos entender que el bullying es de por sí una falta a los derechos humanos, es así como la Convención sobre los derechos del niño dispone que

"Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la

condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares" (artículo 2.2);

"En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño" (artículo 3.1); o "Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar (...)" (artículo 3.2);

"Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual (...)" (artículo 19.1). Como se cita en (Alvarado, Cruz, & de la Maza, 2008)

Para Todo Mejora existen tres dimensiones que hacen referencia a los derechos humanos:

“1. El derecho al acceso a la educación, con igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación. (Relacionado con el artículo 2.2 de la convención sobre los derechos del niño)

2. El derecho a la educación de calidad, haciendo realidad las oportunidades de los niños, niñas y adolescentes y el desarrollo de sus competencias para la vida, sobre la base de un plan de estudios amplio, pertinente e inclusivo, en un ambiente seguro, cooperativo y sano.

3. El derecho a ser respetado en el ámbito del aprendizaje. Promueve el respeto igualitario a todos los niños, niñas y adolescentes, incluyendo el respeto a la identidad, integridad y participación.”⁵⁸

⁵⁸ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016)., p. 19.

En virtud de éstas máximas es que el esfuerzo de este tipo de organizaciones se debiera valorar, pues hay que recordar que ninguna de estas problemáticas sería trabajada por entidades no gubernamentales si no fuese el mismo gobierno quien diera soluciones concretas o palpables en el paso del tiempo.

Datos de la Encuesta de Clima Escolar 2016 de la Fundación Todo Mejora:

Esta encuesta fue realizada a través de internet la cual estuvo disponible en la página web de Todo Mejora y se difundió en línea, principalmente para poder llegar a más estudiantes LGBTI, y abarcar el territorio nacional.

La muestra final estuvo compuesta por un total de 424 estudiantes entre las edades de 13 y 20 años. Los estudiantes procedían de todas las regiones (15) en las cinco macro zonas de Chile.⁵⁹

72,0% de los encuestados se identificaron como Mujer y 28,0% como Hombre. Casi la mitad de los y las estudiantes se identificó como mestizo/a (49,5%), y más de un tercio se identificó como blanco/a (36,7%). Menor cantidad se identificó como proveniente de Pueblos Originarios (5,1%). Alrededor de la mitad se identificó como femenino/a (52,8%), casi una cuarta parte como masculino/a (20,9%), y el 8,5% como transgénero. Además, tres cuartas partes (74,2%) se identificaron como gay o lesbiana. No hubo participantes intersexuales. La mayoría de los estudiantes estaban en 2°, 3° o 4° año medio.⁶⁰

3.2.1 Experiencias de discriminación y acoso en la escuela hacia estudiantes

LGBT.

3.2.1.1 Seguridad escolar.

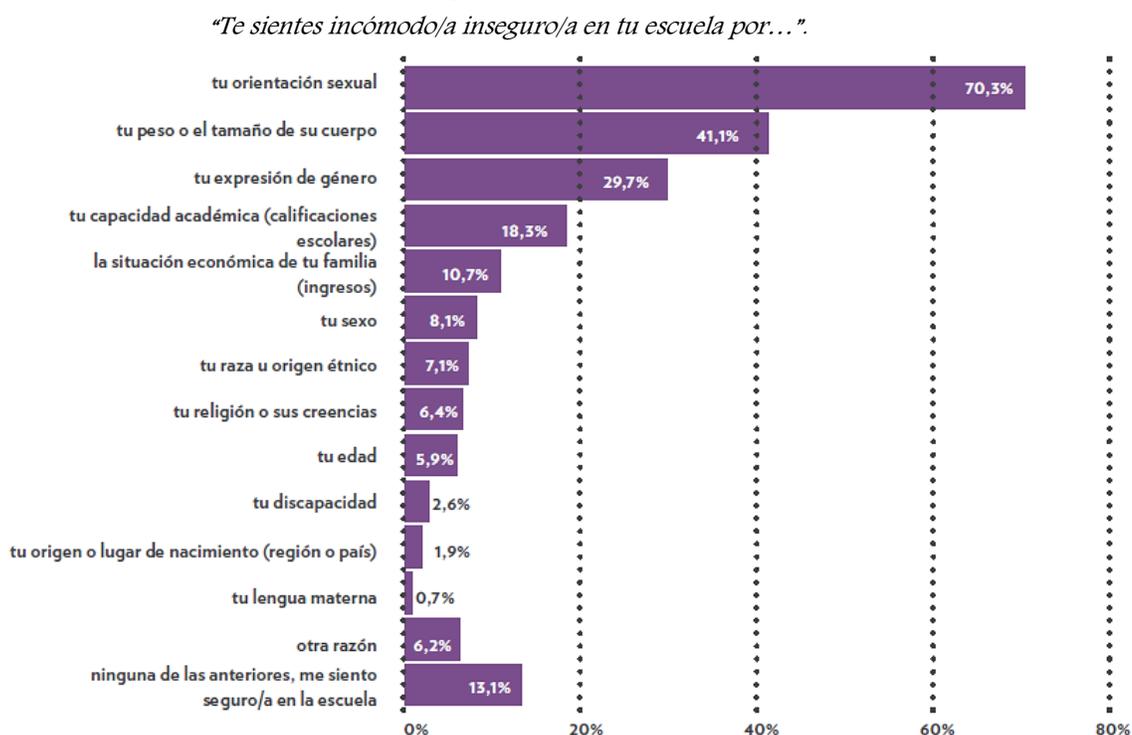
A los estudiantes de la encuesta se les preguntó si alguna vez se sintieron inseguros en la escuela durante el año 2015 debido a una característica personal, incluyendo orientación sexual, género, expresión de género (es decir, la forma en que se comportan tradicionalmente como “masculino” o “femenina”), y el tamaño corporal o el peso.

⁵⁹ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), pp. 22.

⁶⁰ Id.

- Alrededor de dos tercios (70,3%) reportaron sentirse inseguros en la escuela en el último año debido a su orientación sexual.⁶¹
- Casi un tercio (29,7%) se sintió inseguro debido a la forma en que expresaba su género.⁶²
- Los estudiantes LGBT también reportan sensación de inseguridad en el último año debido a su tamaño corporal o peso (41,1%) y su capacidad académica (18,3%).⁶³

Porcentaje de estudiantes LGBT que se sienten inseguro/a en la escuela por las características personales reales percibidas



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 26).

Especial cuidado hay que tener cuando se habla de su “capacidad académica”, ya que es éste uno de los factores que inciden directamente en la exclusión y auto-exclusión del sistema escolar.

⁶¹ Ibid., p.25.

⁶² Id.

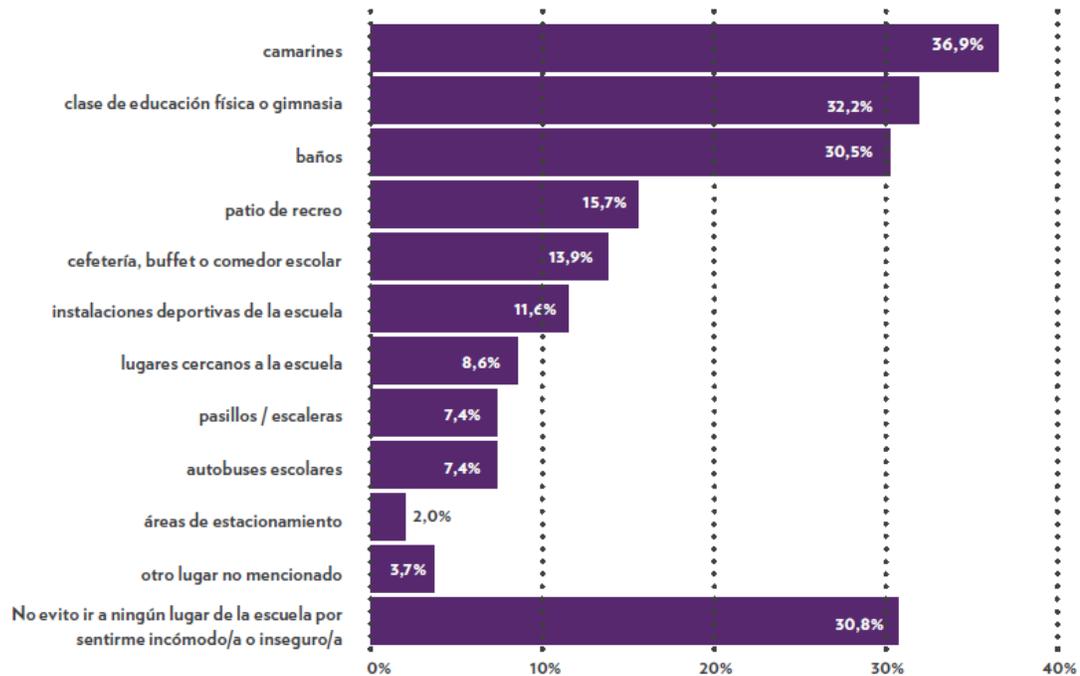
⁶³ Id.

Los estudiantes LGBT evitan más comúnmente camarines, las clases de educación física y los baños de la escuela; alrededor de un tercio de los encuestados dijo evitar cada uno de estos espacios por sentirse inseguros o incómodos (36,9%, 32,2% y 30,5%, respectivamente).⁶⁴

Casi uno de cada cinco estudiantes LGBT también señaló que evitaba los espacios de patio o de recreación (15,7%), y uno de cada diez evitaba los campos escolares o instalaciones deportivas (11,6%) por sentirse inseguro/a o incómodo/a.⁶⁵

Porcentaje de estudiantes LGBT que evitan los lugares en la escuela porque se sienten incómodos/as o inseguros/as.

¿Evitas los siguientes lugares de la escuela porque te sientes incómodo/a o inseguro/a en ellos?



Fuente: (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2015, pág. 27)

Además el ausentismo es una de las tónicas que se repite en varios de estos estudiantes:

⁶⁴ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016). p. 25.

⁶⁵ Id.

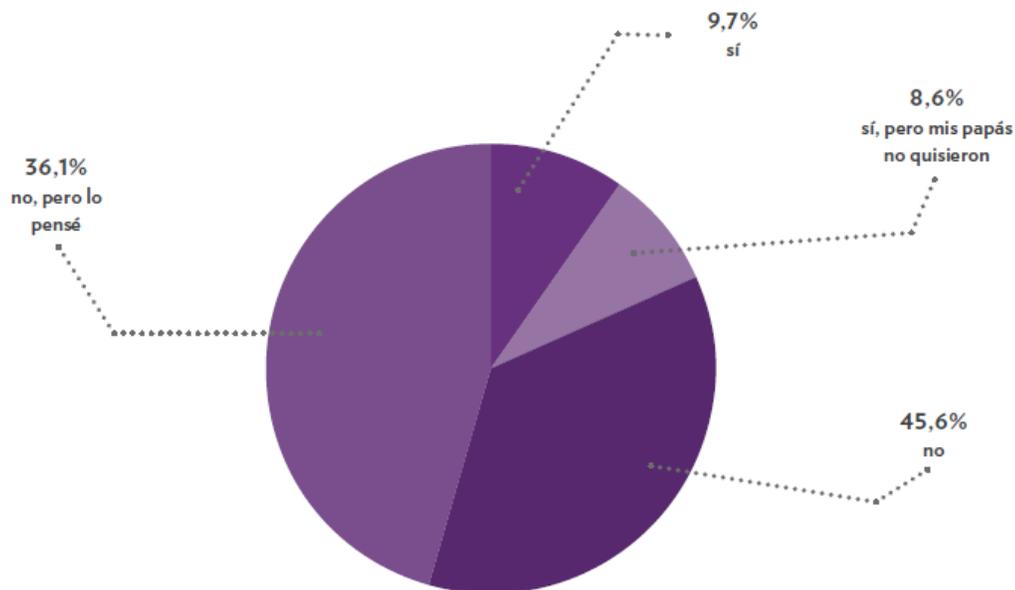
Cuando se les preguntó sobre el ausentismo, más de un tercio de los estudiantes LGBT informó que no asistió a clases por lo menos una vez en el último mes (36,3%) porque se sentía inseguro/a o incómodo/a.⁶⁶

Un tercio informó también no haber ido a la escuela al menos un día en el último mes (34,7%), y el 12,2% informó que se perdió 4 días o más de la escuela.⁶⁷

No es de extrañar este tipo de comportamiento. El hecho de que la escuela no sea un lugar seguro al cual acudir acrecienta el ausentismo en los jóvenes. Otra consecuencia de estos hechos es la necesidad de querer cambiar de establecimiento:

Además, el 9,7% de los estudiantes LGBT dijo que se había visto obligado(a) a cambiar de escuela en el pasado año escolar debido a la sensación de inseguridad o incomodidad, otro 8,6% indicó que había querido, pero fue impedido/a de hacerlo por sus padres.⁶⁸

Durante el último año escolar al cual asististe, ¿Te viste obligado/a a cambiar de escuela, al menos en una ocasión por sentirte incómodo/a o inseguro/a en ella?



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 30)

⁶⁶ Id.

⁶⁷ Id.

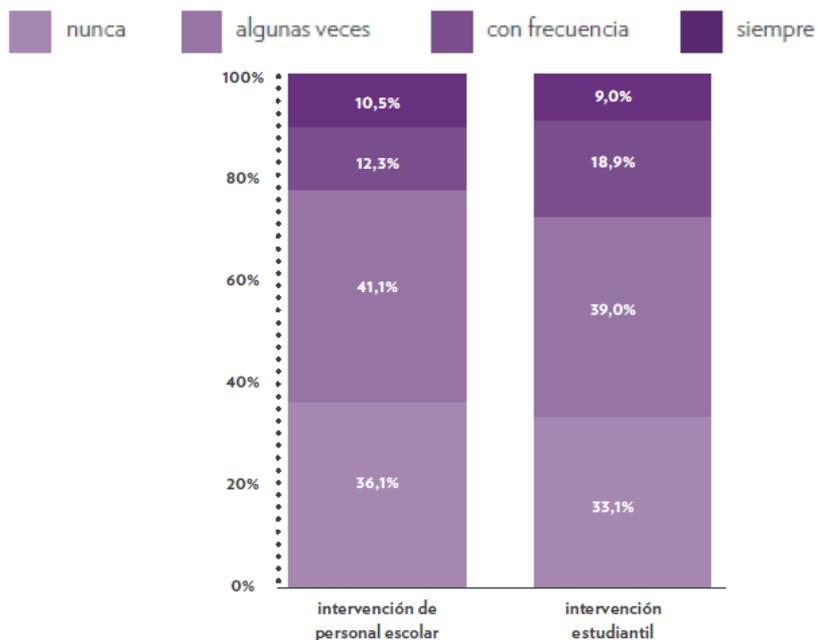
⁶⁸ Id.

Tomando estos datos debemos considerar y asumir que la escuela no es un lugar seguro para los estudiantes, y por otro lado, los docentes, funcionarios y directivos no están tomando medidas atinentes a la situación (si es que toman en consideración la problemática), y desde otra parte los padres tampoco están apoyando ni empatizando con las problemáticas de sus hijos lo que finalmente produciría a corto o a largo plazo estudiantes en una situación de desamparo al no contar con quien los ayude ni en el colegio ni en el hogar, pasando a llevar sus derechos.

3.2.1.2 Comentarios negativos sobre la expresión de género.

A los estudiantes que reportaron haber escuchado comentarios LGBT-fóbicos en la escuela se les preguntó con qué frecuencia los maestros u otro personal escolar intervino, habiendo estado presentes durante la situación. Menos de una cuarta parte (22,8%) informó que el personal de la escuela intervino “siempre” o “con frecuencia” cuando se hicieron comentarios LGBT-fóbicos en su presencia, y el 36,1% informó que el personal no intervino cuando estuvo presente.⁶⁹

Frecuencia de intervención del personal escolar y estudiantil cuando fueron hechos comentarios LGBT-fóbicos



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 32)

⁶⁹ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 29.

Especial atención hay que tener cuando el dejar pasar una situación de agresión verbal o física se vuelve un hábito dentro de la escuela, ya que el estudiante que agrede, al ver que su conducta es aceptada, entenderá esto como lo correcto.

Son pocos los estudiantes que informaron que sus compañeros intervinieron “siempre” o “con frecuencia” al oír comentarios LGBT-fóbicos (27,9%), mientras que una tercera parte (33,1%) dijo que sus compañeros no intervinieron.⁷⁰

La sociedad a menudo impone normas de lo que se considera apropiado a la expresión del género propio. Quienes se expresan de una manera considerada atípica pueden experimentar crítica, acoso y a veces violencia. Por lo tanto, hicimos a los estudiantes dos preguntas separadas sobre oír comentarios relacionados con la expresión de género de un estudiante; una de ellas fue ¿con qué frecuencia se escucharon comentarios acerca de alguien que no actúa suficientemente “masculino”?, y otra ¿con qué frecuencia se escucharon comentarios acerca de alguien que no actúa suficientemente “femenina”?.⁷¹

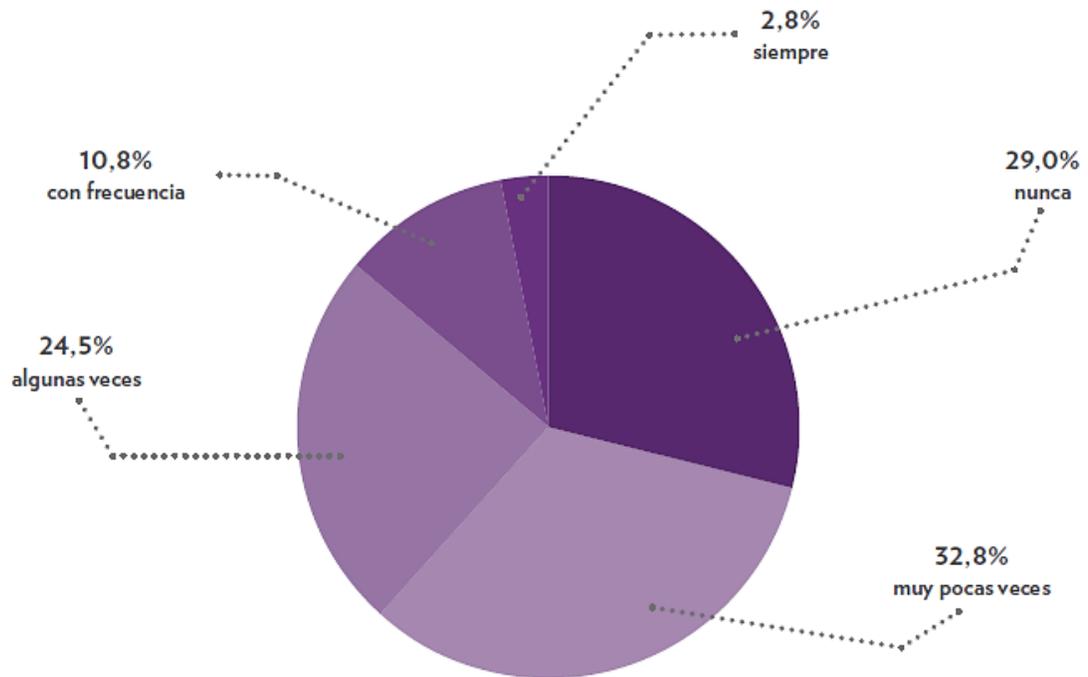
En general (...) más de la mitad de los estudiantes LGBT informó escuchar algún tipo de comentario acerca de la expresión de género “siempre” o “con frecuencia” en la escuela (59,4% y 58,2%, respectivamente). Cuando se preguntó qué parte de la población de estudiantes hizo este tipo de observaciones, más de una cuarta parte (26,9%) de los encuestados dijo que la mayoría de sus compañeros hicieron comentarios negativos sobre la expresión de género. Además, el 13,6% de los estudiantes LGBT indicó que escuchó este tipo de observaciones de los maestros y de otro personal de la escuela “siempre” o “con frecuencia”.⁷²

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 33.

⁷¹ *Id.*

⁷² (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 33.

¿Con que frecuencia oyes comentarios sobre expresión de género por parte de los/as profesores/as o del personal escolar?



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 34)

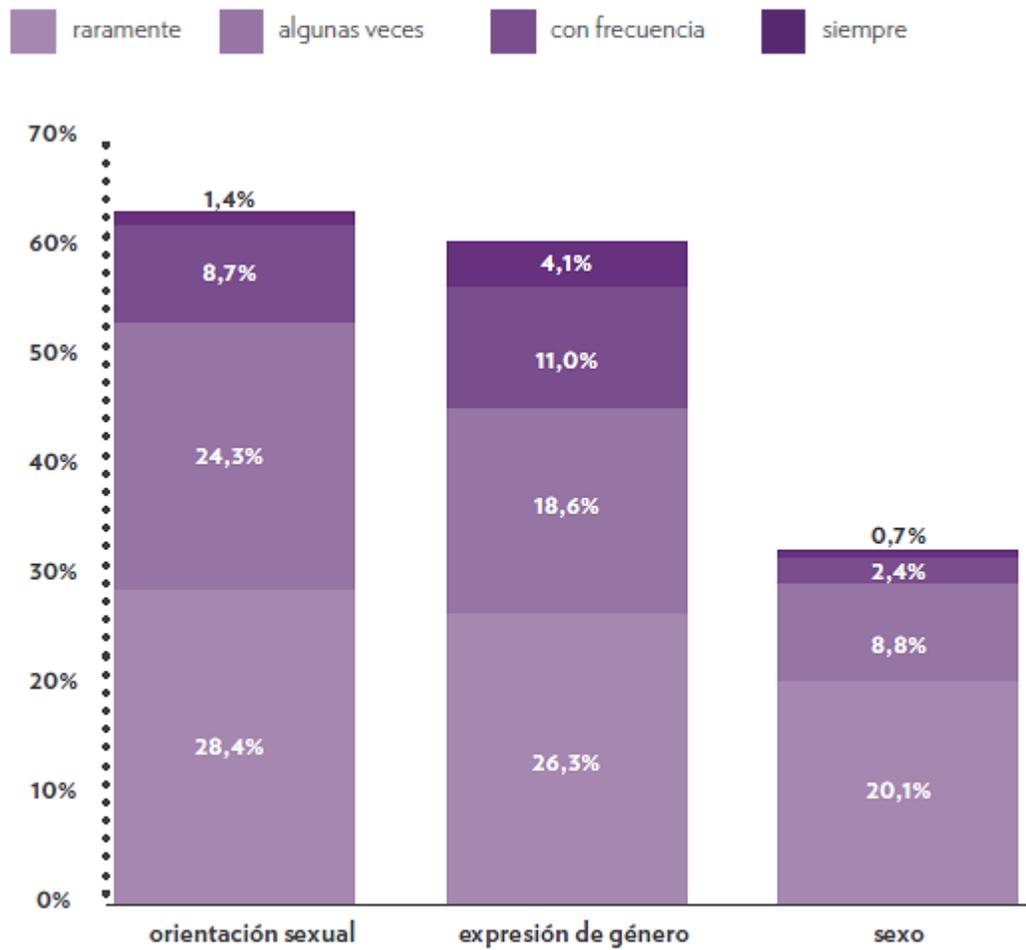
De igual forma, cuando no se hace entender a los jóvenes que los insultos o maltratos a los estudiantes LGBT son un pésimo comportamiento, escuchar a las mismas autoridades y personal del colegio hacer comentarios negativos sobre la expresión de género se vuelve un entorno prácticamente de total vulnerabilidad para las víctimas, fomentar la tolerabilidad de estos comentarios sólo genera mayor discriminación en el entorno escolar.

3.2.1.3 Acoso verbal.

Casi dos tercios de los estudiantes LGBT (62,9%) habían sido objeto de maltrato verbal a causa de su orientación sexual; uno de cada diez (10,2%) experimentaron este acoso “siempre” o “con frecuencia”. Asimismo, 59,9% de los estudiantes LGBT fueron acosados verbalmente en la escuela debido a su expresión de género; el 15,0% reportó haber sido acosado/a por esta razón “siempre” o “con frecuencia”.⁷³

⁷³ *Ibíd.*, p. 35.

Frecuencia de acoso verbal durante el año pasado en la escuela.



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 36)

Aunque con menor frecuencia, muchos estudiantes LGBT fueron acosados en la escuela debido a su sexo; alrededor de un tercio (32,0%) había sido acosado verbalmente en el último año por esta causa.⁷⁴

Debe decirse que la discriminación y la violencia verbal que los niños y adolescentes aplican sobre sus víctimas son resultado de la violencia “naturalizada” por la sociedad la cual genera ciertas fronteras de lo que es correcto y lo que no, en este caso la sexualidad, por ende, esta actitud es un vicio más de la sociedad. “Las manifestaciones violentas están cada vez más

⁷⁴ Id.

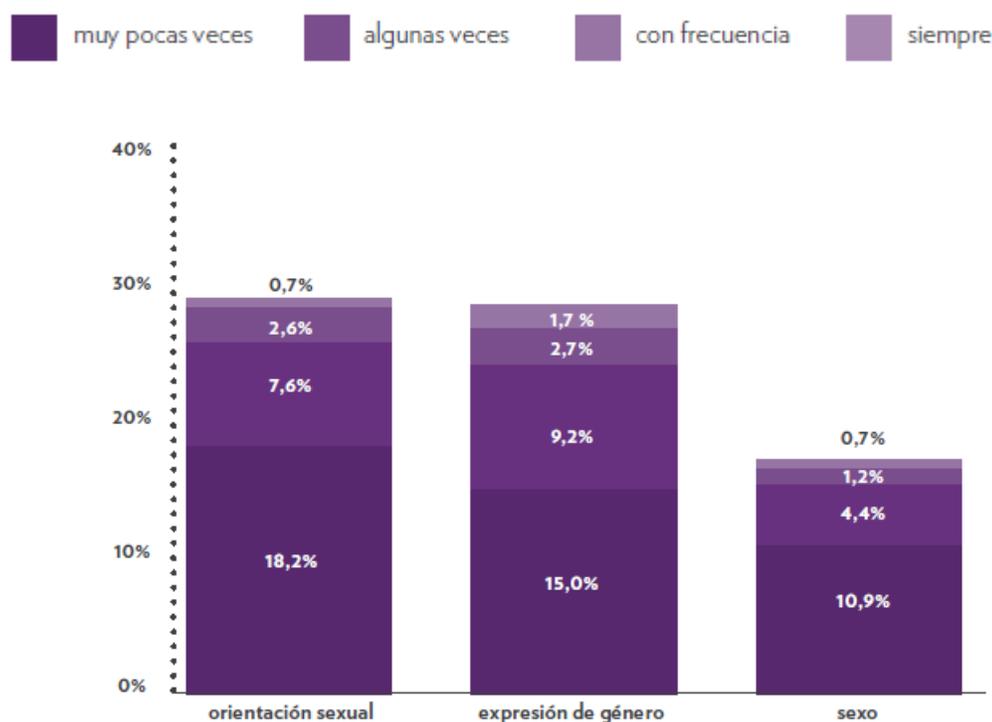
presentes en la cotidianidad de la escuela, ya que frecuentemente esta permea y reproduce los modelos violentos de la sociedad.” (Barrios, 2012)

Desde este punto de vista se debe entender que a través del lenguaje también se ejerce poder de un abusador a una víctima. “Mediante el uso violento del lenguaje en el aula, también se pueden manifestar las relaciones de poder y resistencia dentro de esta. Por ejemplo, “las palabras mandan, ejercen poder, influyen” (Grijelmo, 2004, pág. 223)

3.2.1.4 Acoso y ataque físico.

29,1% de los estudiantes LGBT había sido acosado físicamente en la escuela a causa de su orientación sexual, y el 3,3% informó que este acoso se produjo “siempre” o “con frecuencia”; y 28,6% había sido acosado físicamente en la escuela debido a su expresión de género, con el 4,4% de respuestas “siempre” o “con frecuencia”.⁷⁵

Frecuencia de acoso físico durante el año pasado en la escuela

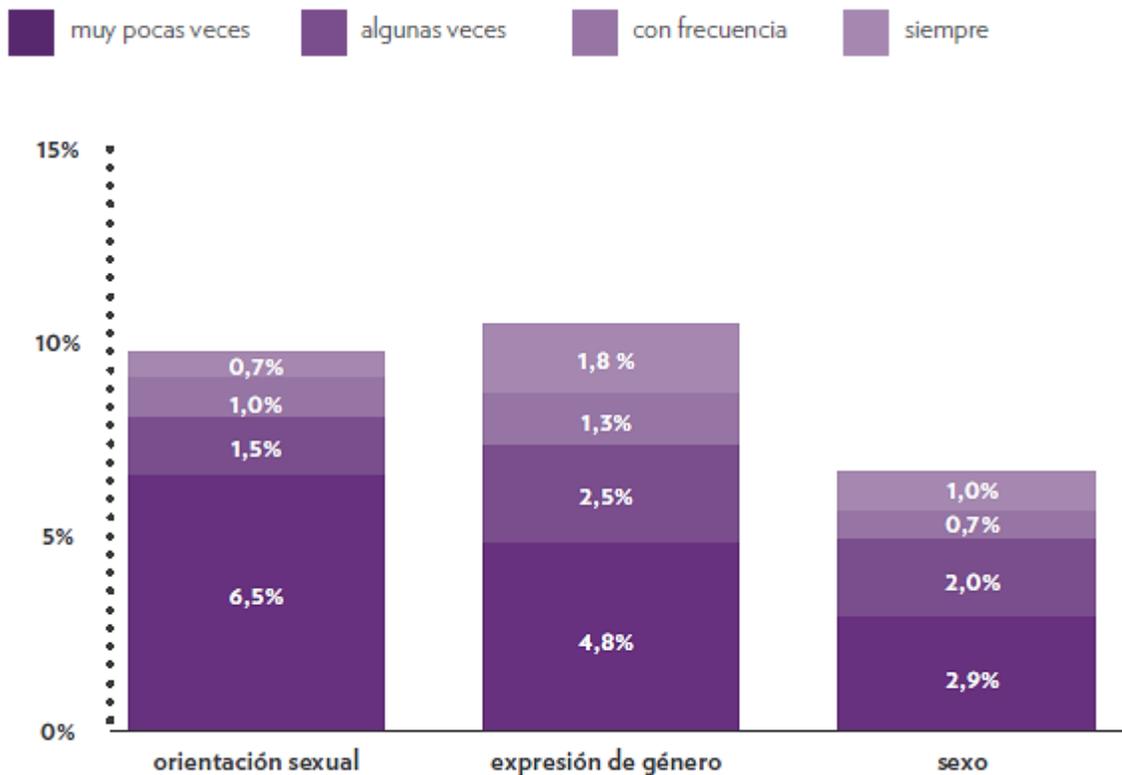


Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 37)

⁷⁵ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 36.

Los estudiantes LGBT informaron que experimentan con menor frecuencia ataques físicos (por ejemplo, puñetazos, patadas o heridas de arma) que acoso verbal o físico en la escuela, lo cual no es sorprendente dada la naturaleza más grave del ataque físico. Sin embargo 9,7% de los estudiantes LGBT fueron atacados en la escuela a causa de su orientación sexual; 10.3% fueron agredidos en la escuela debido a la forma en que expresan su género.⁷⁶

Frecuencia de ataque físico durante el año pasado en la escuela



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 37)

Otro tipo de agresión que se puede encontrar en el entorno escolar es la agresión psicológica la cual en la encuesta se trabaja como la agresión relacional:

⁷⁶ Id.

La mayoría de los estudiantes se sintieron excluidos deliberadamente o “excluidos” por otros estudiantes (75,7%), y casi una cuarta parte (23,3%) experimentaron esto “siempre” o “con frecuencia”.⁷⁷

3.2.2 El robo de la propiedad o daños en la escuela.

Tener objetos personales dañados o robados es otra dimensión de un ambiente escolar hostil para los estudiantes. Más de un tercio (36,1%) de los estudiantes LGBT informaron que su propiedad había sido robada a propósito o dañada por otros estudiantes en el último año, y un 5,5% dijo que estos hechos habían ocurrido “siempre” o “con frecuencia”.⁷⁸

Este es otro factor que suma a la inseguridad que representa el colegio para los jóvenes agredidos y que se puede representar como otra forma de agresión psicológica haciéndole entender a la víctima que no es aceptada en el medio. Por otra parte también hay que considerar que muchas veces se profana un bien material que puede tener un valor emocional para el afectado. Por tanto se insiste en la idea de que la escuela y sus agentes deben reaccionar ante este tipo de irregularidades.

3.2.2.1 Acoso Sexual.

Casi un tercio (31,4%) de los estudiantes LGBT había sido objeto de acoso sexual en la escuela.⁷⁹

El acoso sexual ha sido tratado muy ampliamente desde una perspectiva laboral y como una violencia de género unidireccional (del hombre hacia la mujer). Evidentemente el acoso sexual trasciende al mundo laboral y a los límites del género dado que es una transgresión a la dignidad sexual de un individuo.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 38.

⁷⁸ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 38.

⁷⁹ *Id.*

3.2.3 Acoso electrónico o “acoso cibernético”.

Correo electrónico o WhatsApp, o publicaciones en Instagram, Twitter, Tumblr o Facebook); casi un tercio (31,1%) de los estudiantes LGBT respondió que había tenido este tipo de acoso en el último año.⁸⁰

Se debe recalcar que con el nacimiento del internet se facilitó el acceso a una cantidad de información impresionante que nunca antes había sido vista, pero por otro lado la privacidad y la vida íntima de las personas se ve constantemente transparentada a través de las redes sociales y las redes de información masiva por lo que han surgido nuevas formas de violencia, acoso y denigración a través de la difamación cibernética y el ciberbullying. Para entender esto debemos entender que “El acoso por Internet tiene lugar cuando una persona, de forma intencionada y repetida, ejerce su poder o presión sobre otra con ayuda de medios electrónicos y de forma maliciosa, con comportamientos agresivos, tales como insultar, molestar, el abuso verbal, las amenazas, humillaciones, etc.” (Cervera, 2009)

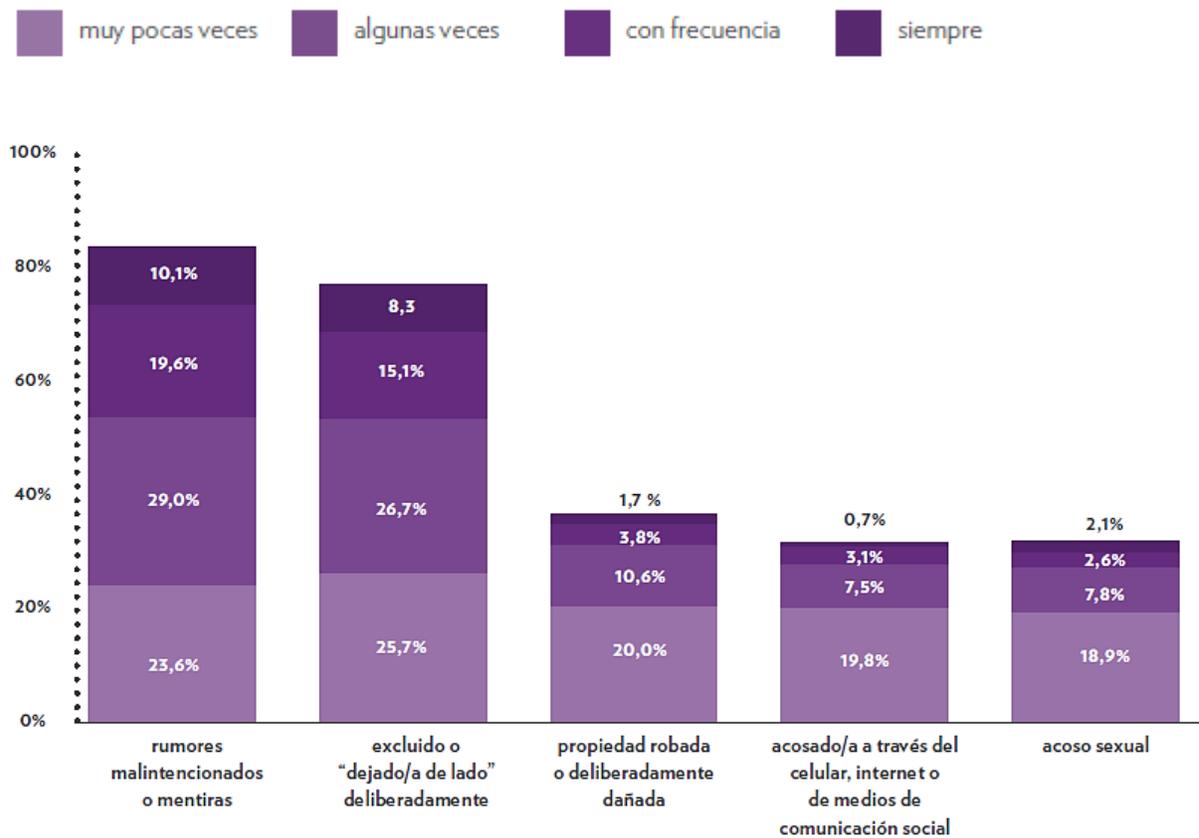
“El ciberacoso puede consistir en algo tan simple como seguir enviando correos a una persona que ha manifestado al emisor que no quiere recibir más correos. Otras formas de ciberacoso más comunes son las amenazas, el envío de malware, las humillaciones frente a otros en la red, el spam, la distribución de fotos trucadas, la creación de websites difamatorias para acosar a una persona, la suplantación de identidad” como se cita en la página web de <http://www.pandasecurity.com/spain/about/social-responsibility/children-internet/noticia.htm> (Panda Security).

“Con la herramienta virtual “desaparece la barrera de la mirada del otro” (Canalda, A.) como se cita en (Luengo, 2010). “La sensación de impunidad se hace hueco con fuerza. El desarrollo del fenómeno a través de comunicaciones virtuales permite que el acoso en la red pueda llevarse a efecto de una forma más sistemática y estable y, en ocasiones, incluso anónima”⁸¹.

⁸⁰ Id.

⁸¹ (Cervera, 2009)

Frecuencia con la que los y las estudiantes LGBT experimentaron otros tipos de acoso en la escuela el año pasado.



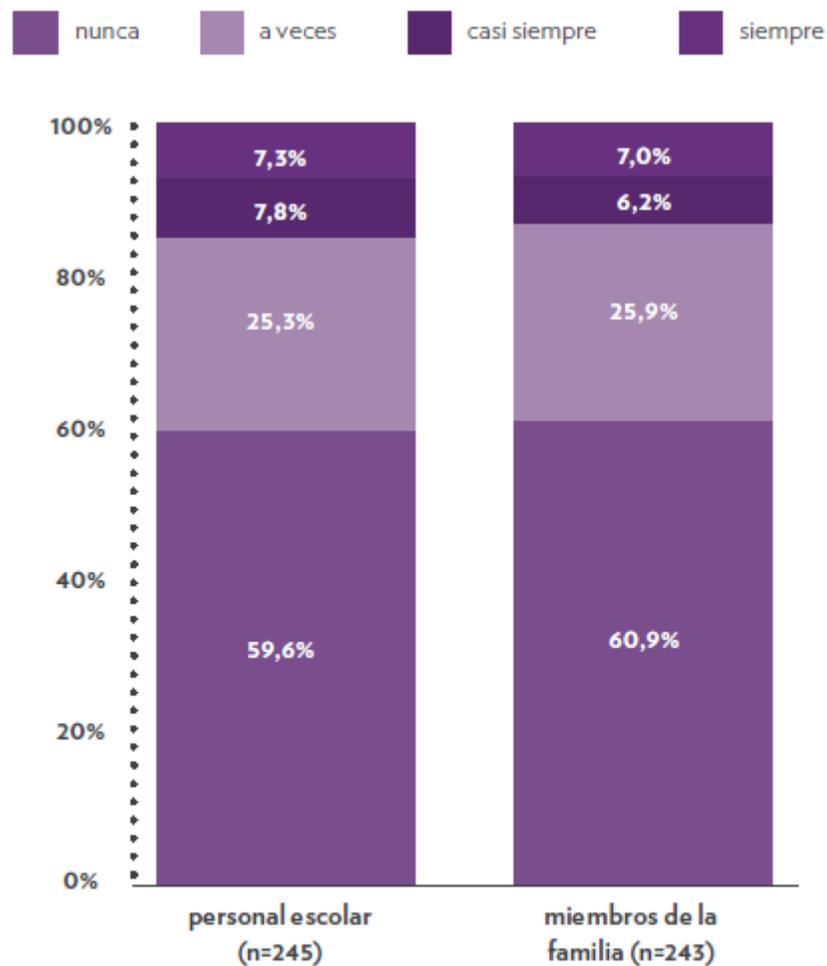
Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 39)

3.2.4 El reporte del acoso y ataque en la escuela.

Cuando el acoso y el ataque se producen en la escuela, esperamos que los profesores y el personal del establecimiento hagan frente al problema con eficacia; para ello es necesario que estas situaciones sean reportadas. Sin embargo, los estudiantes no siempre se sienten cómodos reportando estos eventos al personal. En nuestra encuesta, preguntamos a los estudiantes que habían sufrido acoso o ataques el pasado año escolar, con qué frecuencia habían reportado los incidentes al personal de la escuela. Menos de la mitad de estos estudiantes nunca informó de incidentes al personal (40,4%), y sólo el 15,1% indicó que regularmente (“siempre” o “casi siempre”)

reportaron incidentes de acoso o ataque al personal. A los estudiantes que reportaron que habían informado de incidentes de victimización al personal de la escuela también se les preguntó si los miembros del personal eran eficaces para abordar el problema. Sólo una cuarta parte (27,3%) de los estudiantes cree que el personal respondió de manera “muy eficaz” a sus informes de victimización, y un 42,4% de los encuestados consideró que la respuesta del personal fue “poco eficaz”.⁸²

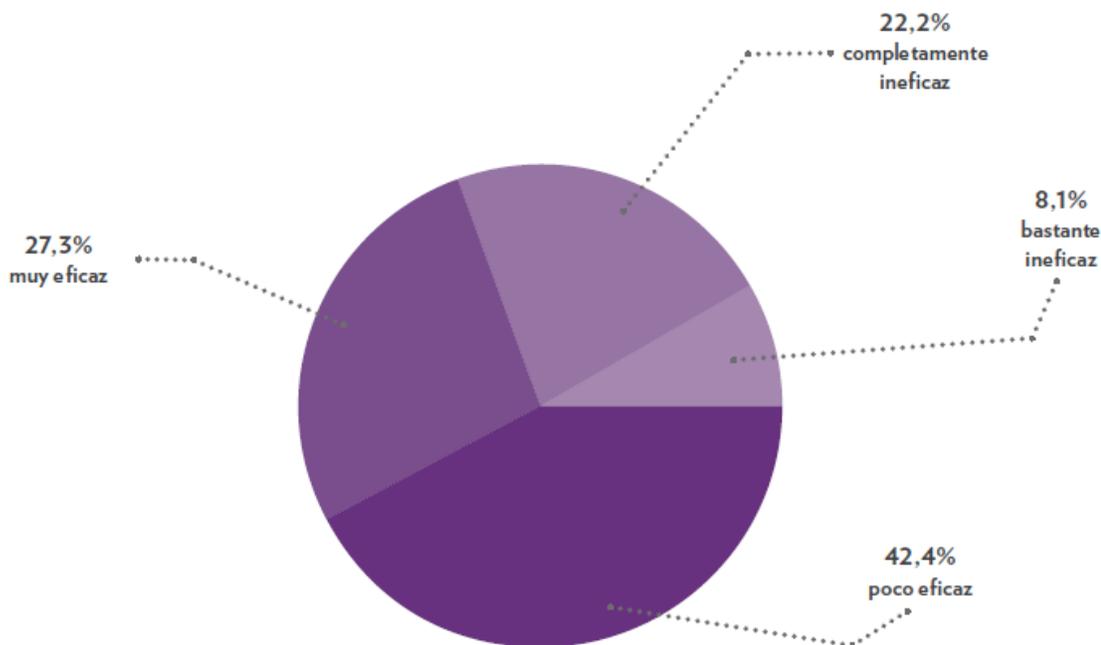
Frecuencia con la que los y las estudiantes LGBT reportaron incidentes de acoso y ataque.



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 40)

⁸² (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 39.

Percepción de la eficacia de los informes de incidentes de acoso o ataque al personal escolar (N=99)



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 41)

Dado que los miembros de la familia pueden ser capaces de apelar en nombre del estudiante con el personal escolar, también preguntamos a los estudiantes si es que informaban del acoso o ataque a un miembro de la familia (es decir, a su padre, madre o tutor o a otro miembro), y nuevamente, solo 13.2% señaló reportar siempre o casi siempre estos incidentes a un miembro de la familia. A los estudiantes que habían informado de incidentes a un miembro de la familia se les preguntó con qué frecuencia un miembro de la familia había hablado con el personal de la escuela sobre el incidente, y cerca de dos tercios (68,7%) dijeron que el miembro de la familia casi nunca había abordado la cuestión con el personal escolar.⁸³

Lamentable es el desinterés de los mismos apoderados que legitiman el acoso escolar en sus propios hijos, la confianza con la familia es algo realmente importante para el crecimiento y

⁸³ *Ibíd.*, p. 40.

desarrollo psico-emocional de las personas, y no sería nada exagerado propiciar algún programa que oriente a las familias para el cuidado o abordaje de estos temas que, entendiendo las características conservadoras de la sociedad, ya es difícil implantarlo per se pero es importante para el desarrollo de las nuevas generaciones que están más abiertas a estos temas.

3.2.5 El clima hostil de la escuela y los resultados y el ausentismo.

Se encontró que las experiencias de acoso y ataque estaban relacionadas con ausentismo escolar causado por problemas de inseguridad. Los estudiantes fueron dos veces más propensos a haberse ausentado de la escuela en el último mes si habían experimentado mayores niveles de acoso verbal relacionado con su orientación sexual (55,5% frente a 23,8%) o expresión de género (50,4% vs 27,0%).⁸⁴

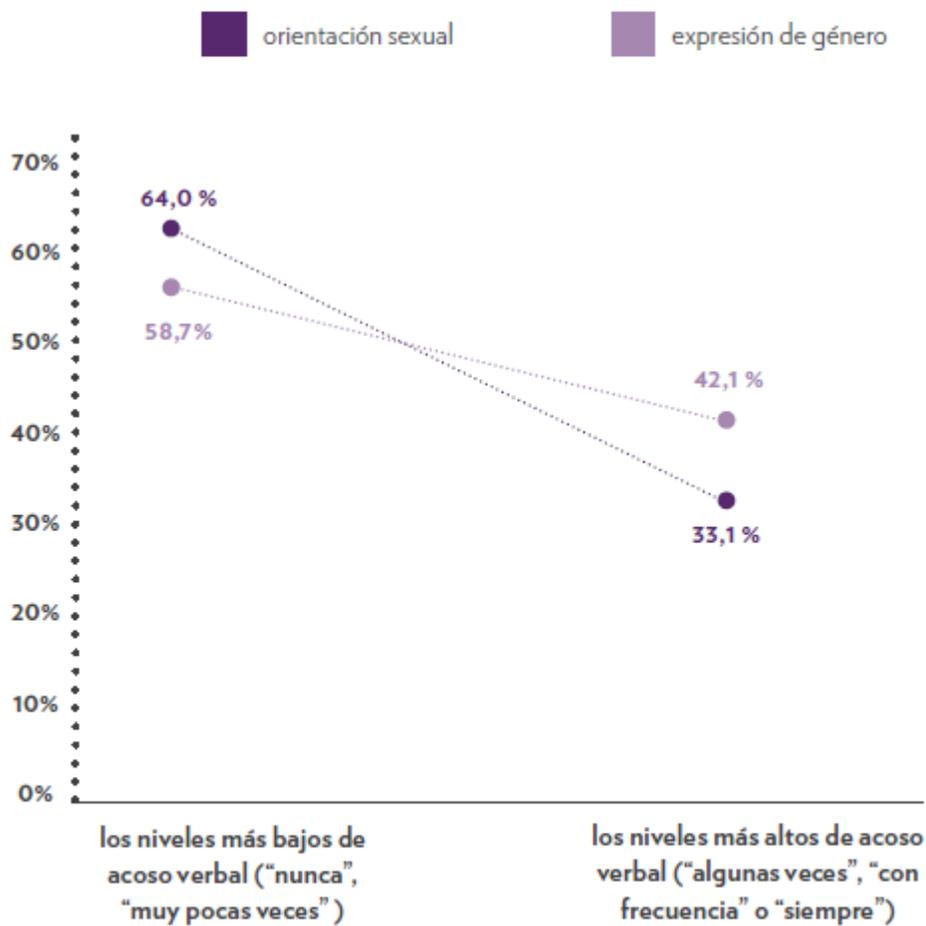
Los estudiantes que experimentaron una mayor gravedad de persecución por motivos de orientación sexual o expresión de género tenían niveles más bajos de pertenencia a la escuela que los estudiantes que experimentaron victimización menos grave. Por ejemplo, casi dos tercios (64,0%) de los estudiantes que experimentaron menores niveles de victimización en función de su orientación sexual reportaron un mayor sentido de conexión con su escuela, en comparación con sólo un tercio (33,1%) de los estudiantes que experimentaron victimización más grave sobre la base de la orientación sexual.⁸⁵

Se evidencia que el estudiante sale doblemente perjudicado ante la situación de acoso, dado que aparte de la inseguridad experimentada y la sensación de inseguridad, éste vivencia un desmedro en los aprendizajes adquiridos por el ausentismo de clase afectando así una disminución en su desempeño académico.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 42.

⁸⁵ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 43.

*Sentido de pertenencia a la escuela y gravedad de victimización.
(Porcentaje de estudiantes LGBT con altos niveles de pertenencia a la escuela)*



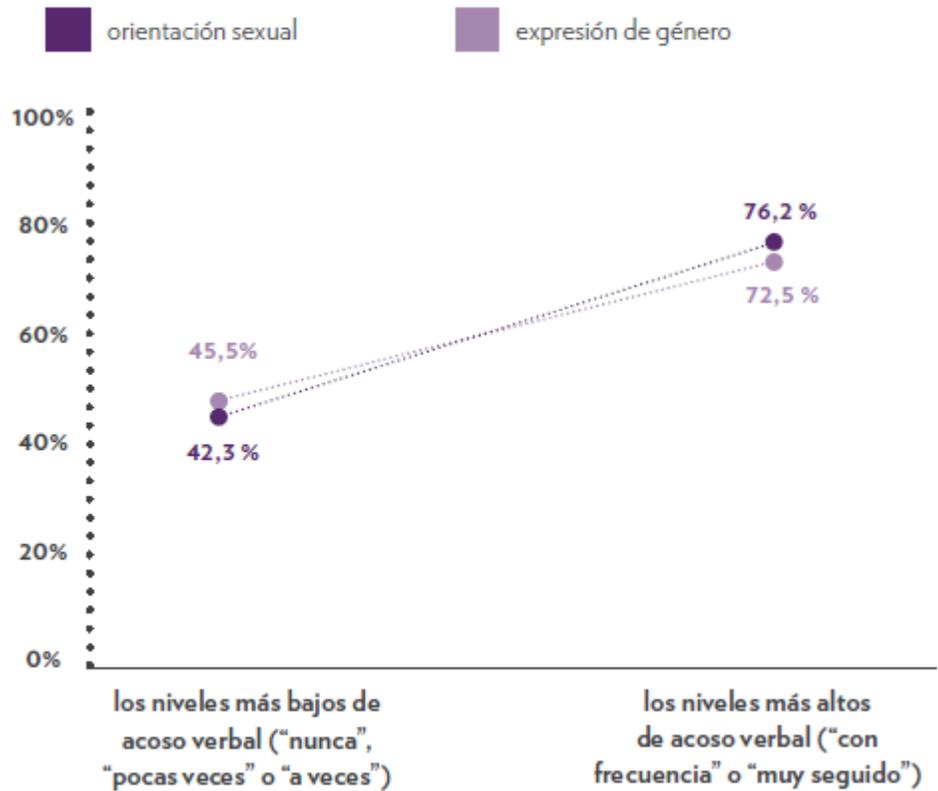
Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 43)

3.2.5.1 Depresión.

Por ejemplo, las tres cuartas partes (76,2%) de los encuestados que experimentaron victimización más regulares en función de su orientación sexual reportaron mayores niveles de depresión, en comparación con menos de la mitad (42,3%) de los estudiantes que experimentaron victimización menos regular basada en la orientación sexual.⁸⁶

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 44.

Depresión y gravedad de victimización
Porcentaje de estudiantes LGBT con altos niveles de depresión.



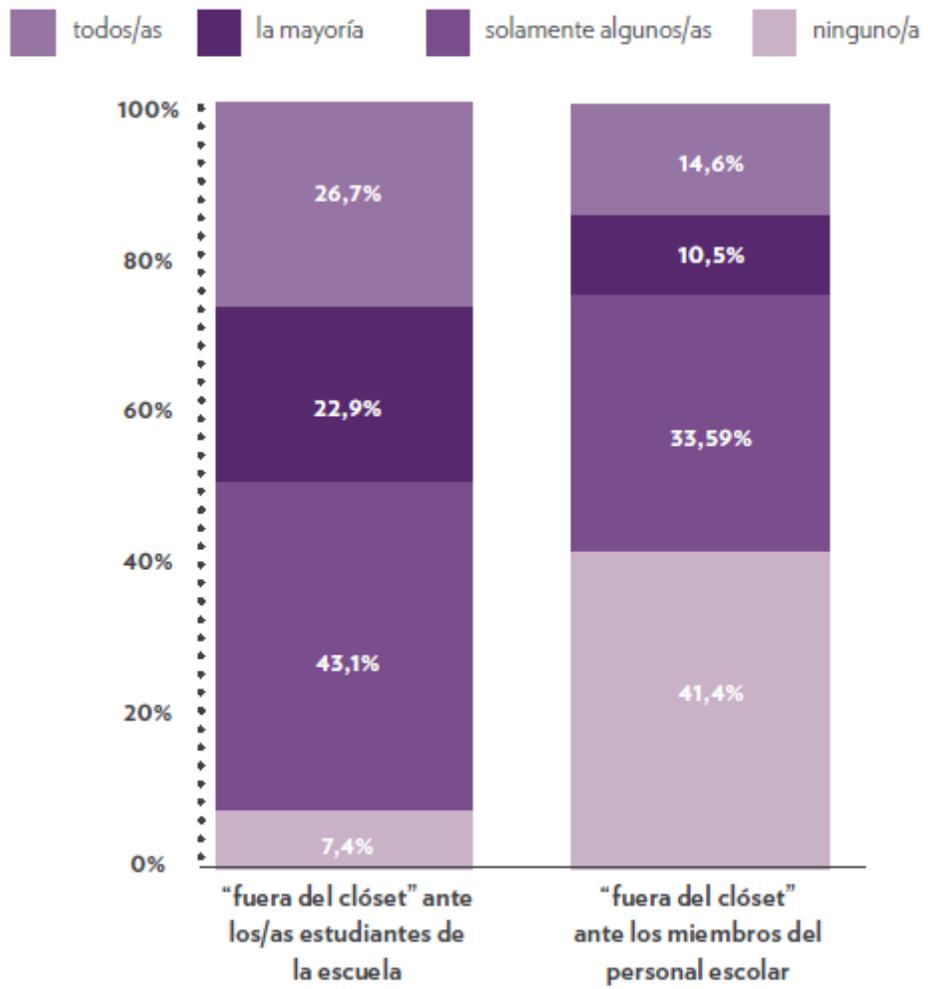
Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 44)

3.2.5.2 Autoestima.

A pesar de que casi todos los estudiantes LGBT en nuestra encuesta (92,6%) dijeron que expresaban públicamente su identidad frente al menos un estudiante en la escuela, sólo la mitad (49,6%) dijo que estaban asumidos frente a “la mayoría” o “todos / as” los otros estudiantes en el colegio. Un poco más de la mitad de los estudiantes (58,6%) dijeron que estaban asumidos frente a los miembros del personal de la escuela, y sólo una cuarta parte (25,1%) señaló que estaban asumidos frente a “la mayoría” o “todos” los miembros de la comunidad escolar.⁸⁷

⁸⁷ *Ibíd.*, pp. 45.

Estudiantes LGBT "fuera del clóset" ante la escuela.



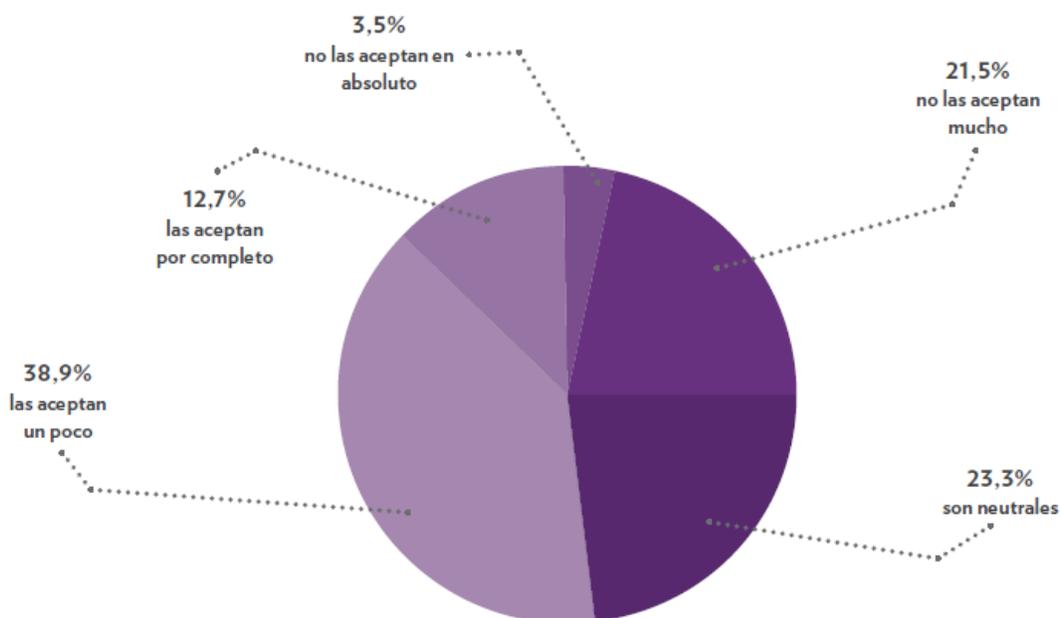
Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 46)

3.2.6 Recurso y apoyo escolar.

3.2.6.1 Disponibilidad de recursos y apoyo escolar.

Los estudiantes LGBT pueden no tener el mismo tipo de apoyo que los compañeros en sus escuelas y en sus comunidades. Sólo la mitad (51,6%) de los estudiantes LGBT encuestados informó que otros estudiantes en la escuela estaban aceptando a las personas LGBT (“aceptan por completo” o “aceptan un poco”). Son muy pocos los estudiantes LGBT que reportan tener acceso a programas o grupos de jóvenes LGBT fuera de la escuela. Sin embargo, el 85,6% de los estudiantes dijo que hay muchos otros estudiantes LGBT en su escuela. Por lo tanto, la disponibilidad de recursos y apoyo en la escuela para los estudiantes LGBT puede ser extremadamente importante para esta población de jóvenes. Hay varios recursos clave que pueden ayudar a promover un ambiente más seguro y experiencias escolares más positivas para los estudiantes: personal escolar que ofrezca apoyo a los estudiantes LGBT, incluir materiales curriculares LGBT, y políticas de la escuela para hacer frente a los incidentes de acoso y ataque.⁸⁸

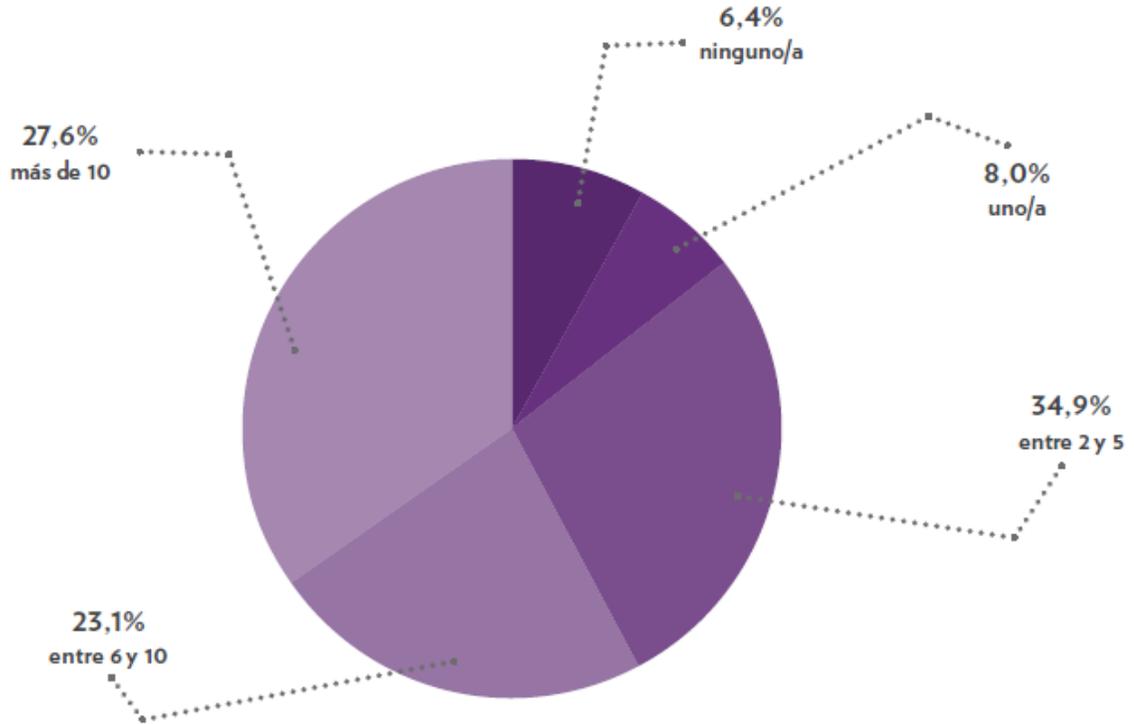
Grado de aceptación de las personas LGBT por los y las estudiantes de la escuela.



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 50).

⁸⁸ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 49.

¿Cuántos otros estudiantes LGBT conoces en tu escuela?



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 50)

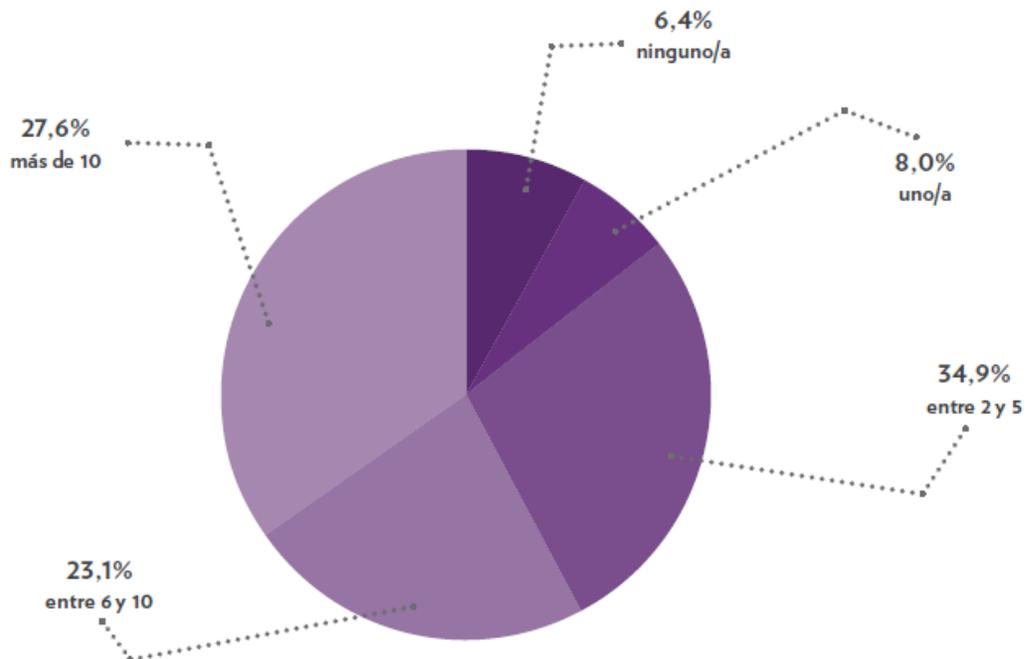
Clases de orientación sexual integral, grupos de apoyo a estudiantes LGBT y hetero-aliados, material docente, clases de educación sexual integral dirigida a apoderados, intervenciones y políticas educativas respecto al bullying LGBT-fóbico deben ser áreas y tratamientos regulares en la escuela para ayudar y fortalecer conductas de tolerancia, respeto y empatía.

3.2.6.2 Personal de apoyo en la escuela.

Profesores, directores y otro personal del establecimiento que apoyen sirve como un recurso importante para los estudiantes LGBT. El ser capaz de hablar con un adulto interesado en la escuela puede tener un impacto positivo significativo para los estudiantes en la experiencia escolar, especialmente aquellos que se sienten marginados o que han sufrido acoso. En nuestra encuesta, la mayoría de los estudiantes (94,3%) pudo identificar por lo menos un miembro del personal escolar del cual sintió

apoyo hacia los estudiantes LGBT en su escuela, y el 41,7% pudo identificar a seis o más miembros del personal que demostraron apoyo.⁸⁹

El número de profesores/as y personal escolar que apoyan a los/as estudiantes LGBT.



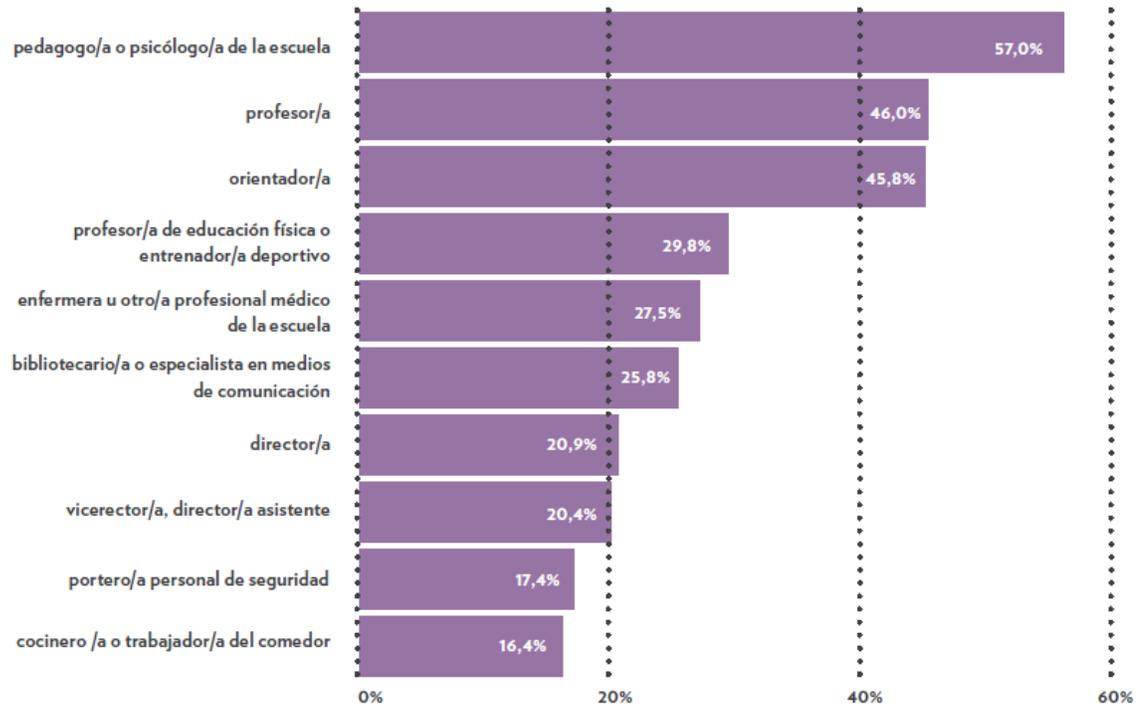
Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 52).

Para entender si cierto tipo de personal de la escuela es más propenso a ser visto como un apoyo, preguntamos a los estudiantes LGBT lo cómodos/cómodas que se sentirían al hablar cara a cara con varios miembros del personal de la escuela sobre las cuestiones relacionadas con LGBT. (...) Los estudiantes informaron que se sentirían más cómodos hablando con profesionales de la salud mental en la escuela (pedagogo/a o psicólogo/a del establecimiento): 57,0% dijo que estarían “algo cómodo/a” o “muy cómodo / a” hablando de temas LGBT con este tipo de miembros del personal. Aproximadamente la mitad de los estudiantes LGBT dijo que se sentirían cómodos hablando con el profesor/a (46,0%) y el orientador/a (45,8%). Menos estudiantes en nuestra encuesta dijeron que se sentirían cómodos al hablar cara a cara con profesores

⁸⁹ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 51.

de Educación Física, entrenadores, con personal de administración y con otros miembros del personal escolar.⁹⁰

Nivel de confort para hablar con el personal escolar sobre temas LGBT



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 53)

Este fenómeno se puede explicar mediante la idea de que los docentes no se han mostrado capacitados ni empáticos ante esta problemática y al mismo tiempo no se han mostrado como una figura de confianza hacia el estudiante (en parte por responsabilidad personal y por otra parte porque el mundo educacional ha coartado la cercanía profesor-alumno por posibles malas interpretaciones de la cercanía de estas relaciones humanas).

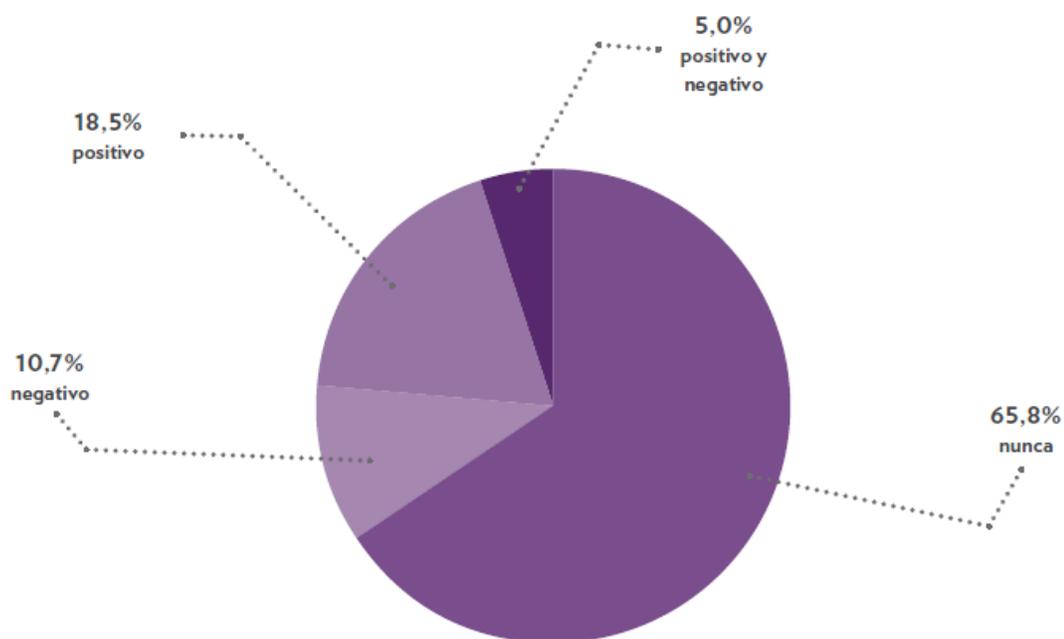
3.2.6.3 Recursos curriculares inclusivos.

Las experiencias de los estudiantes LGBT también pueden estar conformadas por la inclusión de información sobre la diversidad sexual en el plan de estudios. Aprender acerca de los acontecimientos históricos LGBT y modelos positivos puede aumentar el compromiso con la comunidad escolar y proporcionar una valiosa información sobre la

⁹⁰ Id., p. 51.

comunidad LGBT. Se pidió a los estudiantes en nuestra encuesta que contestaran si habían estado expuestos a representaciones de las personas LGBT, la historia, o eventos en las clases en la escuela, y más de la mitad (65,8%) de los encuestados dijo que en sus clases no se tratan estos temas. Aproximadamente una quinta parte (18,5%) de los estudiantes indicó que los temas LGBT se habían discutido sólo en una manera positiva en una o más de sus clases, y un 5,0% adicional de los estudiantes informaron que estos temas han sido discutidos en formas tanto positivas como negativas. A una décima parte (10,7%) de los estudiantes se les había enseñado solo cosas negativas sobre temas LGBT. Los estudiantes tuvieron más probabilidades de aprender cosas positivas sobre temas relacionados con LGBT en las clases de Persona, Familia y Relaciones Humanas; Comunicación; Ciencias Sociales; y Religión. Sólo la mitad de los estudiantes (56,1%) dijo sentirse muy o algo cómodo para discutir los temas LGBT en la clase.⁹¹

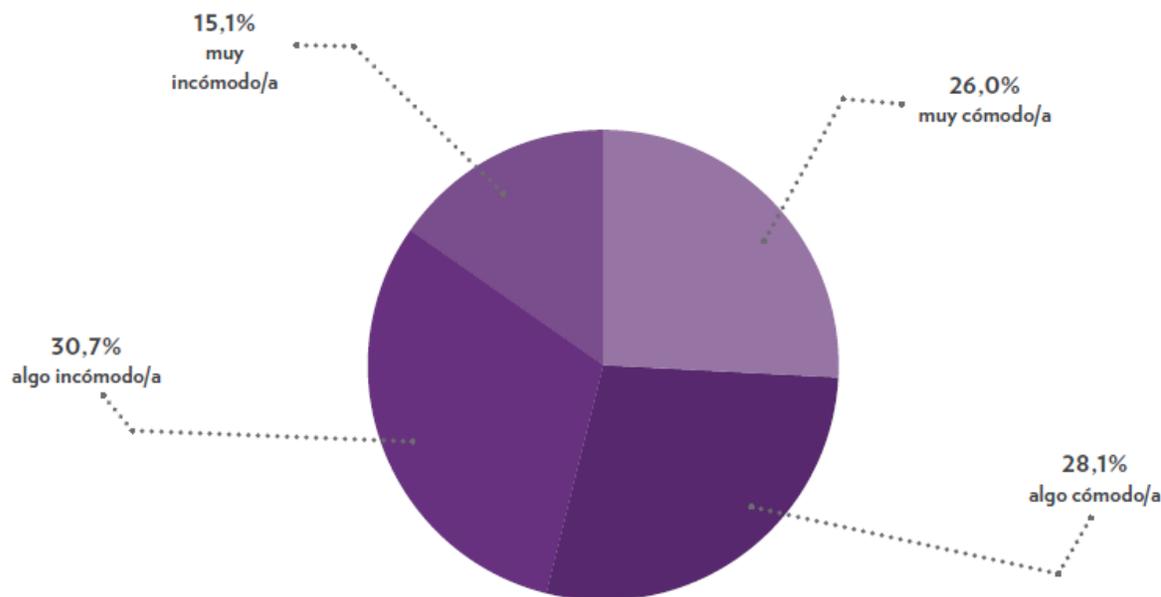
Porcentaje de estudiantes LGBT que reportan haber escuchado sobre temas LGBT en la sala de clases. (Como material didáctico).



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 54)

⁹¹ (Fundación Todo Mejora Chile, 2016), p. 52.

¿Cuán cómodo te sentirías planteando temas LGBT en tu clase?



Fuente: (Fundación Todo Mejora Chile, 2016, pág. 54)

3.2.6.4 Violencia en la escuela.

Preguntamos a los estudiantes si alguna vez les habían enseñado sobre el acoso y la violencia, (...) la mayoría de los encuestados LGBT (80,4%) informó que se enseña acerca de la violencia.⁹²

Se preguntó a los estudiantes si su escuela tenía una política acerca de la intimidación en la escuela, acoso o ataque, y si en esa política se incluían explícitamente la orientación sexual y expresión de género. La mayoría de los estudiantes (59,4%) no tiene ninguna política en su escuela o no sabía si existía, y de los estudiantes que sí informaron que su escuela tiene una política, muy pocos dijeron que menciona la orientación sexual o expresión de género. Sólo el 11,1% de los estudiantes indicó que las políticas de sus escuelas incluyen la orientación sexual, la identidad y expresión de género, o ambos.⁹³

⁹² *Ibíd.*, p. 55.

⁹³ *Ibíd.*, p. 56.

3.3 Segregación Étnica

Primero que nada hay que considerar que la segregación étnica tiene pequeñas pero importantes diferencias con la segregación racial. De por sí el término etnia considera un aspecto cultural, histórico y social del grupo humano en cuestión, mientras que raza hace referencia a las clasificaciones o subdivisiones de la especie considerando las características genéticas, rasgos biológicos y físicos. (Pérez & Gardey, 2009)

A modo de ejemplo queremos ilustrar como a través de la historia han surgido diferentes fenómenos y formas de segregar racialmente a una raza dominada en un contexto particular. Es así como en el caso de la sociedad Estadounidense han existido dilemas raciales que aún hacen ruido en parte de la sociedad. Para esto es importante considerar el hecho histórico de la guerra confederada en la cual algunos estados sureños tenían una fuerte dote de esclavización de personas afrodescendientes las cuales eran consideradas como personas de una “raza inferior” que no tenía derechos y que al ser considerados como una mera raza se omitía e ignoraba su etnia y su cultura, es así como esta cultura vivió sin derechos hasta 1865, año en el cual se firmó la carta de proclamación de emancipación. Sin embargo a pesar de esta carta el pueblo afrodescendiente vio mermado sus derechos después de este acontecimiento surgiendo así una larga historia de luchas por derechos civiles lideradas por muchos personajes, como Martin Luther King, Malcom X o Medgar Evers. La importancia de este ejemplo sirve para demostrar que al considerar a un ser humano como raza se niega su condición identitaria y cultural, a partir de esto cabe decir que la presencia de personas afro-descendientes no es ajena a la situación chilena dado que:

“los datos nos indican que en el siglo XVII en Santiago, por ejemplo, había sobre 3000 esclavos africanos, los que constituían una parte importante de lo que se llamaba esclavitud de conquista (Salazar, 2000; 26). Nuevamente el concepto asociado al color de la piel esconde otra condición, pues no sabemos si estos negros eran: angola, arará, bañon, bariba, bamba, bran, cachango, cambuta, congo, gangá, guinea, mandinga, mondongo, etc., por mencionar solo algunos de los grupos étnicos que están

registrados en las documentos oficiales de la época (Rojas Mix, 2004: 39).”Como se cita en (Uribe, 2013).

Por otra parte los pueblos originarios de EE.UU. fueron siempre un problema para el hombre blanco y colono hijo de la inmigración europea, sin embargo estos pueblos conservaban su cultura y organización comunitaria por tanto podían mantener una resistencia etno-céntrica (para ilustrarlo de algún modo) a diferencia de los esclavos afrodescendientes que ya venían con un desarraigo cultural de sus tribus originales (es decir la negación de su cultura por parte del hombre blanco). Cabe decir que muchas de las tribus fueron diezmadas a través de lo que hoy se entiende por genocidio.

Es importante decir que el concepto “etnocentrismo” es de por sí un concepto complejo, de hecho mencionamos la resistencia etnocéntrica como una manera que tienen los pueblos de soslayar la impronta violenta de una cultura que pretende dominarla. Sin embargo consideraremos etnocentrismo como el “ensimismamiento a nivel cultural que dificultaría gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el mero hecho de pertenecer a una cultura diferente” (Alterejos & Moya, 2003). Esto conlleva generalmente una actitud de desprecio y menoscabo a culturas diferentes a la propia y una exacerbación y sobre apreciación de la propia, generalmente con un fin justificativo de las acciones tomadas por una cultura para dominar y conquistar a la otra. En esa perspectiva H. Spencer, con su teoría organicista y evolucionista de las sociedades, en la que aplicaba conceptos propios de la embriología a la explicación del proceso de desarrollo y florecimiento de las culturas, daba pie para la legitimación de las formas más descarnadas de colonialismo por parte de un imperio ávido de ver crecer sus posesiones territoriales en otros continentes (una exposición sistemática del pensamiento de Spencer puede encontrarse en Ritzer, 1993, pp. 123-164).⁹⁴

Este preámbulo nos sirve para graficar y entender con mayor exactitud que lo que sucede con el pueblo mapuche, tiene una connotación más próxima con el término de la segregación étnica por las razones mencionadas anteriormente, y es de suma importancia tener en cuenta que esta también se da en el contexto escolar.

⁹⁴ (Alterejos & Moya, 2003)

Para evidenciar esto tomaremos en cuenta algunos documentos que evidencian la segregación que ha vivido el pueblo mapuche. A modo de aclaración debemos mencionar que considerar el caso mapuche, no pretende en ningún momento negar a los otros pueblos que aún viven como cultura, mas es el caso mapuche el que urge ponerlo sobre la discusión teniendo en cuenta la constante y aún vigente represión que sufre su gente y considerando de antemano los datos ya recabados sobre las estadísticas que caracterizan la situación del país en el estudio sobre el informe de Infancia Cuenta en Chile.

Uno de los documentos que queremos considerar es *Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile)* de la profesora María Pía Poblete Seg del Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

Se evidencia en este estudio como los pueblos originarios chilenos como el resto de los pueblos americanos, son considerados pueblos “salvajes e incivilizados” los cuales deben ser “civilizados” por la clase dominante del hombre descendiente de la cultura europea, para esto se recurrirán a uno de los dispositivos clásico de todo proceso civilizatorio: la educación.

Para Massimo (1987) “el sistema educativo ha buscado en forma implícita o abierta la asimilación cultural de los indígenas. A través de este los estados nacionales de América Latina han pretendido alcanzar la uniformidad y la unidad nacional, negando el carácter pluri-étnico y multicultural existente en su seno.” como se cita en (Poblete, 2003). Por otra parte existen casos en los cuales el carácter pluriétnico no ha sido negado y ha sido reforzado, por ejemplo, en Paraguay:

“La población paraguaya actual es el resultado de la mestización de dos tipos étnicos y culturales diferentes: uno americano, otro europeo: guaraníes y españoles. Esta mestización tiene características algo diferentes a la que se realizó en otras regiones americanas, en algunas de las cuales ella no llegó a completarse y existen, por un lado, grupos importantes de descendientes de indígenas que conservan la mayoría de sus rasgos raciales y culturales originarios y, por otro lado, una población que está compuesta por descendientes de españoles u otros europeos con sus características étnicas y culturales propias.” (Krivoshein, 1993). Esto se evidencia en con respecto al

uso mayoritario del guaraní en toda la extensión del país, una lengua aborígen americana, se puede decir que el Paraguay es el único caso de este tipo en América. La lengua española, lengua del dominador usada en casi todo el continente, se usó también en el país desde su origen pero cuenta con menor número de hablantes, calculado en poco más de la mitad de la población. Como la lengua guaraní se usa más en el campo, donde reside la mayoría de la población, y el castellano se usa más en las áreas urbanas, se podría decir que hay una cultura rural y otra urbana; pero -por la gran movilidad social entre campo y ciudad- en las ciudades nadie es ajeno a las costumbres y usos campesinos. También hay pocas cosas de la cultura ciudadana que el campesino no conoce porque ambas culturas han estado en contacto por mucho tiempo, solamente que el campesino no puede participar de esta cultura, está forzado a vivir en las costumbres que funcionan para él bajo circunstancias económicas particulares y que es incapaz de cambiar (Service: 291)⁹⁵

La cultura paraguaya entonces -a nuestro parecer-, a pesar de tener aparentemente más elementos de procedencia española que de la aborígen, es la que principalmente se expresa en guaraní y los paraguayos que aprenden el castellano lo hacen como quien aprende por necesidad una lengua extranjera. Esto se refleja en la escasez de literatura paraguaya en castellano -el escritor se encuentra con la dificultad de expresar en español una realidad pensada en guaraní-, y también en que usamos muy pocos dichos y proverbios en español. En cambio tenemos muchísimos ñe'enga, que se dicen en guaraní o jopara (mezcla de guaraní y castellano). La literatura en guaraní también es escasa y eso se debe a que no se nos enseñó a leer y escribir en guaraní. Somos analfabetos en la lengua que casi todos hablamos, pero se tiene una riquísima "literatura" oral: adivinanzas, proverbios, relaciones, relatos, fábulas, mitos y leyendas que se cuentan en guaraní y corren de boca en boca entre la gente campesina.⁹⁶

Este caso da muestra que cada contexto es diferente. En el caso de Chile la situación mapuche difiere de la situación guaraní.

⁹⁵(Krivoshein, 1993)

⁹⁶ (Krivoshein, 1993)

Estudios etnográficos actuales sobre la educación en Chile muestran que, consciente o inconscientemente, en nuestra sociedad no podemos o no queremos abrirnos a la diversidad. Por el contrario, intentamos, haciendo uso de mecanismos autoritarios y discriminadores, homogeneizarnos y homogeneizar a otros en torno a una cultura dominante. Se niega así la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, generándose conductas etnocéntricas que producen discriminaciones en el currículum que no incorpora la cultura de los grupos marginados de la sociedad. En la base de estas conductas discriminadoras hay procesos de instrumentalización e invisibilización del “otro”, que serían el resultado de procesos de construcción del “estado nacional”. (Magendzo & Donoso, 2000)

Así mismo es que Poblete, además de posicionar a la escuela y su rol en el proceso de deslegitimación de la lengua y cultural mapuches, nos menciona lo que significó la educación para las comunidades mapuches:

“Desde las primeras décadas de ese siglo (s. XX) estas comunidades se movilizaron para demandar o levantar escuelas, pues la educación se consideró una herramienta de defensa contra los abusos que se amparaban en el desconocimiento de la lengua de la sociedad nacional (Poblete 2001a y 2001b). En consecuencia, la educación ha sido valorada positivamente por las comunidades, aunque la experiencia de gran parte de sus miembros muestra que esta se reconstruye en la memoria colectiva como un espacio de discriminación étnica.” (Poblete, 2003, pág. 56)

También a partir de esta valoración positiva de la educación es que Bello sostendrá que “La educación y el sistema educativo formal tienen para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como mecanismo de inserción cultural, laboral y social”⁹⁷.

Es por esto que debemos entender que una clase dominante para dominar a un otro debe generar un discurso y una mirada ideológica de desprecio ante el dominado.

Estos procesos no son nuevos; si se vuelve la mirada al siglo XIX y a la conformación de los estados nacionales en América Latina y Chile, podemos observar que se asignó a

⁹⁷ (Poblete, 2003) ídem.

la escuela la labor de civilizar al “otro”. Un “otro” constituido por las clases populares y por los indígenas que representaban la barbarie, el desorden, el caos y la anarquía. Este discurso sustentó la consolidación del sistema educativo chileno y se transmitió por diferentes medios a los maestros. Un ejemplo es el artículo de Domingo F. Sarmiento, quien escribió en El Monitor de las Escuelas Primarias en 1852.⁹⁸ “...en otros países como Chile i la república Argentina, el salvaje, antiguo habitante de estas comarcas, ha sido domesticado por la obra de tres siglos, desagregado de la tribu, interpolado, mezclado en la sociedad de origen europeo, i adquirido su idioma, sus usos, i los primeros rudimentos de la cultura pero en cambio ha transmitido a nuestras masas muchos de sus defectos de carácter antiguos, i muchos de sus usos. Del salvaje americano nos viene el rancho, sin puerta, sin muebles, sin aseo, sin distribución de las habitaciones, i las incongruencias i falta de decoro i de dignidad de la familia, hacinada en confusa mezcla en un reducido espacio, donde come, duerme, vive, trabaja i satisface sus necesidades. Del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude, que parece tan innata en nuestras clases bajas aquí, i los apetitos crueles que se han desenvuelto allá”.⁹⁹

Es así que si entendemos que la escuela replica al sistema ideológico de la época tendremos que:

“El discurso educacional estigmatizó al indígena y sus costumbres considerándolas peligrosas para la sociedad. A los maestros se les encomendó luchar contra esta presencia salvaje: “Su tarea es sembrar todos los años sobre terreno ingrato, a riesgo de ver la mies pisoteada por los caballos, con la esperanza de que uno que otro grano caído en lugar abrigado se logre. El niño, con tanto afán educado, volvería al seno de la familia, i el rancho, el desaseo, la desdeñosa indiferencia del padre, la rudeza de la madre, destruirán del todo, o debilitarán en parte los frutos adquiridos”. Con estas palabras se aconsejaba a los maestros, transmitiéndoles un conjunto de prejuicios y

⁹⁸ (Monsalve (1998: 173-178) Documento III/14 Civilización, Cultura e Instrucción Popular “Los maestros de Escuela” por D. F. Sarmiento, El Monitor de las Escuelas Primarias, Tomo I, N° 3, octubre 15 de 1852) como se cita en (Poblete, 2003)

⁹⁹ Poblete, 2003., pp. 56-57.

estereotipos racistas, mientras se les advertía las difíciles condiciones de su práctica entre “salvajes” a quienes debían entregar los dones de la civilización.”¹⁰⁰

De este mismo modo entenderemos que no solo el profesor (y su acción) tiene una carga ideológica, sino que además va a ser la misma escuela la encargada de imponer una clase en desmedro de otra, de hecho

“...las escuelas no son instituciones neutrales que preparan a los estudiantes de manera igual para las oportunidades sociales y económicas de la sociedad más amplia...”. Existen fuerzas estructurales e ideológicas que atan al proceso de escolarización con la reproducción de género, de clase y desigualdades raciales; estas ideologías son constituidas e inscritas en el discurso y en las prácticas sociales de la vida diaria del salón de clases. Aquellos que están en posesión del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento y cuán accesible es el conocimiento a diferentes grupos...” (Giroux 1997: 261).¹⁰¹

Como señala Lerena (1989, cit. en Juliano 1991) en sociedades culturalmente diversas “la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”. Este proceso de auto-legitimación, deslegitimando lo diverso, implica desarrollar un potente etnocentrismo que resulta consustancial al sistema educativo, aunque se rechacen sus formulaciones explícitas.¹⁰²

Hay varios relatos que grafican esta situación:

“frecuentemente los estudiantes fueron objeto de discriminación étnica; sin embargo, debemos precisar que esta discriminación no tuvo las mismas características en las escuelas ubicadas en los sectores rurales con población predominantemente mapuche, que en los poblados o en los sectores con mayor cantidad de población chilena. En las comunidades la discriminación étnica fue ejercida principalmente por los profesores, pues la mayoría de los niños eran mapuches. Quienes estudiaron en el pueblo y en

¹⁰⁰ (Poblete, 2003), p. 57.

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 58.

¹⁰² (Poblete, 2003), p. 58.

sectores de mayor contacto interétnico no sólo fueron objeto de discriminación por parte de sus profesores sino también de sus condiscípulos.”¹⁰³

Como por ejemplo

“Me sentí sorprendido por los profesores, porque cómo ellos, siendo profesores, no controlaban el actuar de los demás alumnos que eran huincas que no me molestaran a mí de esa forma, sino que parece que no les daba nada o no les importaba eso”.¹⁰⁴

“La experiencia que tuve en el colegio fue de que siempre el mapuche por el hecho de ser mapuche fue discriminado... a lo mejor recibió más castigo, de alguna u otra forma, además de eso se le exigían muchas cosas que no estaban al alcance”¹⁰⁵

Desde este punto de vista el mapuche se instala en una situación de desmedro con respecto a sus compañeros vetando su identidad a través de la no utilización de su dialecto y de la incorporación o de la instalación ideológica de la falta de capacidades cognitivas y académicas del mapuche. Es así como surgen la experiencia de uno de los entrevistados que dice:

“Bueno, más anterior, los profesores, rechazaban eso que el mapuche hablara en su idioma, no está como ahora. Antes, antes era así porque al que le enseñaban. ¡Andate, indio, pa'llá, indio, cholo! Eso, eso nos decían los profesores de antes, pero ahora en esta altura aquí en esta escuela de Llongahue no ha llegado ningún profesor que rechace eso. Se alegran cuando ven a una persona hablando en la idioma mapuche”¹⁰⁶

Por otra parte el mapuche fue cuestionado en su aptitud académica según el relato que se comenta en el colegio Misional en Calafquén.

“O sea por la educadora, que era la monjita, ya si no se sabía una materia, no era capaz para desarrollar una materia, ya le decían inmediatamente le decían: bueno tenís que ser mapuche, no, no se usaba la palabra mapuche, de repente tenís que ser indio pa' que sea tan duro”¹⁰⁷

¹⁰³ *Ibíd.* p. 61.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 63.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 61.

¹⁰⁶ (Poblete, 2003), p. 61.

¹⁰⁷ *Id.*

Por otro lado surge un testimonio que dice otro mapuche con respecto al acoso escolar:

“Creo que el sufrimiento más grande que uno pudo tener fue en el liceo Padre Sigfredo, osea tanto en el colegio como en el liceo, porque de una u otra forma los mismos compañeros de curso y otras personas más ahí eran los que trataban de molestar a las personas que eran de origen mapuche”¹⁰⁸

“...yo no sabía mucho de que había una diferencia tan notoria entre ser mapuche y ser de otra raza, pero llegando a Panguipulli me di cuenta con mis compañeros, los cabros digamos, cuando me empezaron a decir: ¿Cómo te llamas tú? Yo me llamo, ¡ah! Se empezaron a reír los cabros y dijeron: éste es indio, mira éste es indio... come miltrín, come catuto y mire empezaron... éste es indio, yo me impresioné porque yo me sentía igual que todos”¹⁰⁹

Así también como se visualiza el acoso como una forma de violencia hacia otro, la negación del dialecto (que para algunos autores es el lenguaje el que forja las realidades) es una manera eficaz de negar una cultura así como también lo es la expresión de la propia cotidianidad e identidad.

“Los profesores si alguien iba con mantita le hacían sacársela y tenía que pasar frío... siempre había cosas que se imponían, por ejemplo, no se dejaba entrar con chalas (de cuero de vaca) tenían que dejarlas afuera y pasar frío”¹¹⁰

Este relato evidencia como la disciplina escolar negaba la natural expresión de la cultura mapuche, entendiendo que disciplina escolar son “las normas que regulan la convivencia escolar, que se sustentan sobre la lógica de la homogeneización del alumnado, una lógica disciplinar implica uniformar, evitar diferencias, impedir desviaciones a la norma, etc.”¹¹¹

Dentro del ejemplo anterior

“La imposición de costumbres consideradas “civilizadas” por algunos profesores está presente en los relatos, la vestimenta marcaba una diferencia que fue considerada

¹⁰⁸ Id.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 62.

¹¹⁰ (Poblete, 2003), p. 62.

¹¹¹ (Magendzo & Donoso, 2000)

muchas veces inaceptable (...) La censura a la diferencia, al ser mapuche en este caso, que transmitieron algunos profesores quedó impresa en la memoria; el testimonio muestra cómo el mandato de civilizar y homogeneizar al alumnado, de transformarlo en un sujeto similar se orientó no sólo la transmisión de contenidos, es decir, de un orden instruccional, sino que también incluyó el orden moral.”

El espacio educativo sirve a ambos propósitos y el uso de éste para transmitir reglas de orden moral no se limita a situaciones interétnicas; la construcción del espacio escolar en el siglo XIX en Chile muestra estas prácticas en un tiempo y espacio muy lejanos a los que intentamos develar en este artículo. Loreto Egaña describe, a partir de informes de visitadores de escuelas de 1861, el descontento con la aparición “en las escuelas [de] la “gente de manta” a que aludía M. Montt en 1845”; al respecto sostiene: “...la manta, sin significar necesariamente pobreza, significaba sí diferencia cultural y social con la élite dirigente”, por lo cual fue severamente desaprobada al interior de las escuelas (Poblete 2001b).”¹¹²

En este estudio la muestra estuvo conformada por personas que se seleccionaron en el muestreo bola de nieve (se entrevista a una persona y esta deriva a otra considerada como buen informante). “En total se realizaron treinta entrevistas a integrantes de diferentes comunidades de la comuna de Panguipulli, diez entrevistas de personas nacidas entre 1920 y 1939 (8 hombres, 2 mujeres), quince entrevistas a personas nacidas entre 1940 y 1959 (13 hombres y 2 mujeres) y cinco entrevistas a personas nacidas entre 1960 y 1971 (3 hombres y 2 mujeres). Seis de los entrevistados de la generación mayor no fueron a la escuela. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas completamente.”¹¹³

Además de este estudio, para nuestra investigación se utilizó otros relatos de “*Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión*”, Investigación que forma parte del Proyecto DGIUCT N° 2007-DGI-CDA-02, financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco, donde encontramos relatos (actuales pertenecientes al 2007) de alumnos y docentes de 8 establecimientos de enseñanza de la región de la Araucanía.

¹¹² (Poblete, 2003), óp. cit., p. 62.

¹¹³ (Poblete, 2003), p. 59.

Este estudio tiene como autoras a Sandra Becerra P., Carmen Tapia G., Cecilia Barría N. y Claudia Orrego L.

Según este trabajo se evidencia que los profesores tienen una mirada bastante estigmatizante con respecto a los jóvenes mapuches.

“...es muy difícil motivarlos, porque el joven rural, el joven mapuche es muy re-flojo, es desmotivado, y va a ser siempre así” (Becerra, Tapia, Barría, & Orrego, 2007, pág. 171)

“... uno a veces mira a esos alumnos y los ve flojos, uno ve que llegan sucios, con las manos negras, con el pelo sucio...”¹¹⁴

“... al mirar su familia, uno ve que a nadie le interesa surgir, se conforman con lo que tienen no más...”¹¹⁵

Como vemos en los testimonios de profesores de la Araucanía, explícita o implícitamente existe el prejuicio hacia niños y familias mapuches, sumado a (por decirlo de alguna forma) la desesperanza que se tiene sobre la capacidad de desarrollo de estos niños. Estos testimonios no se alejan mucho a lo revelado en los relatos de los adultos de Panguipulli. Por tanto se deduce que el hecho de la discriminación y segregación hacia estos pueblos originarios (por parte de los profesores) no ha cambiado mucho con el pasar de los años.

“es fome ver que uno llega al gimnasio y nos dicen, así como por jugar, oye pelo duro, tráeme la pelota... pero nosotros igual...”¹¹⁶

“a nosotros nos tratan como si fuéramos tontos, chis...ellos se creen muy bacanes, nos tratan como si fuéramos lesos, si, y eso es siempre...”¹¹⁷

También se evidencia que también entre los estudiantes se instalan y reflejan conductas que segregan a sus compañeros mapuches, tal como sucedía en los relatos de Panguipulli.

¹¹⁴ (Becerra, Tapia, Barría, & Orrego, 2007), p. 172.

¹¹⁵ Id.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 173.

¹¹⁷ (Becerra, Tapia, Barría, & Orrego, 2007), p. 173.

“si uno quiere trabajar, es difícil, porque siempre prefieren a los otros, yo tengo un hermano que sabe administración, lleva dos años buscando trabajo y lo único que encuentra es para ser guardia”¹¹⁸

“es difícil la cuestión, los jóvenes no tienen donde trabajar, generalmente se desilusionan tempranamente del sistema, porque no tienen buenas oportunidades laborales ni sociales...”¹¹⁹

Esto refleja la situación laboral a la que se ven obligados los pueblos a vivenciar saliendo de su “zona de confort” reacondicionando sus aptitudes y su misma cultura acomodándola a las necesidades y exigencias del medio. Por otra parte se evidencia el proceso de la “desesperanza aprendida” que tal como demostraba Bourdieu, eliminaba y auto-eliminaba a los hijos de las clases no privilegiadas.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 174.

¹¹⁹ *Id.*

4 Conclusiones

Después de acabar con el análisis de datos y de las teorías que nos ayudan a comprender el fenómeno de la segregación escolar en Chile nos damos cuenta que la falta de investigaciones respecto al tema no satisfacen la cuota necesaria de información para trabajar en ciertas falencias de la educación. Por ejemplo en el caso de la segregación étnica faltan estudios que avalen estadísticamente el fenómeno, dado que no es suficiente la recolección de relatos para ser considerado un tópico a trabajar en las políticas públicas de educación y bienestar, pues si bien existen becas y financiamientos, estos responden a una mirada economicista que no considera necesariamente aspectos culturales cotidianos y expresiones de su identidad bajo un halo de seguridad en la cual se les resguarde de no ser discriminados, violentados e injustamente tratados, tanto por los agentes educativos, los compañeros del aula, como por las autoridades de ley, entendiendo el contexto violento que se vive constantemente en la Araucanía. Por otra parte es lamentable y concluyente que en los relatos recogidos se evidencia un constante menosprecio a las personas de la etnia mapuche a lo largo de los años, dado que en ambos estudios sobre la segregación étnica se grafica que por lo menos 3 o 4 generaciones familiares han vivido esta situación hasta la fecha.

Además, tomando en cuenta los datos estadísticos sobre la región de la Araucanía en el Informe Infancia Cuenta en Chile 2015, se evidencia que es una zona donde se presenta mayores porcentaje de pobreza infantil (38,1%), como también altas tasas de suicidio (6.7 personas por cada cien mil) cifra que triplican el promedio país.

De todo esto relacionado a la segregación étnica y más específicamente a los mapuches (recordemos que no son la única etnia originaria en este territorio) hemos de concluir que aún en el siglo XXI tenemos una gran deuda tanto en el plano social, educativo e intelectual con su cultura y más aún de parte del estado quien debiera amparar y proteger la cultura.

En esta investigación se puede entender que las perspectivas económicas, por una parte no han logrado evidenciar para solucionar (o amenguar) integralmente los problemas de segregación escolar porque reduce su magnitud a lo que está ligado directamente al capital económico, pasando por alto los aspectos sociales y psicológicos que son inherentes al espectro humano. Por otra parte, las perspectivas económicas han servido de instrumento para invisibilizar

aristas o aspectos que a fin de cuentas, son tanto o más importantes a la hora de analizar la segregación (como los prejuicios, la discriminación, el abuso y acoso escolar) y esconde por otro lado aristas del capital de la persona que son tan o más influyentes al momento de concretar una plena satisfacción respecto a la calidad de vida. Con esto nos referimos al capital cultural y social, según los postulados de Pierre Bourdieu.

A partir de lo anterior, hemos comprendido que la segregación en la sociedad (y por ende en la escuela), es el resultado de las ideas instaladas por quienes tienen el capital y el poder en un espacio determinado y, la perpetuación de estos, así como la validación de sus ideologías, forma una constante donde se cierra el paso y segrega a quienes no pertenecen a esta elite.

Se puede extraer de la investigación, al momento de observar las falencias en cuanto a educación sexual de los jóvenes, que existe poca o nula intención de hacer de las clases un espacio de diálogo que incluya la diversidad sexual teniendo como consecuencia actos de riesgo en la población juvenil (a nivel general, no tan solo con los jóvenes LGBT), como por ejemplo múltiples parejas sexuales o el riesgo de enfermedades de transmisión sexual. Además, el poco amparo que tienen los casos de depresión debido a bullying LGBT-fóbico desde la institución escolar y familiar, genera un aumento de las cifras de estos mismos dejando a tras luz algo de lo que ni las familias ni la escuela se quieren hacer cargo, lo cual demuestra una carencia de conocimientos por ambas partes y de las cuales hay sólo casos excepcionales donde se les ayuda a conllevar esta situación. Además, el poco monitoreo con los casos de depresión (no necesariamente producto del bullying) trae como consecuencia hechos fatales que pueden ser prevenidos y trabajados para reducir las altas tasas de suicidio y depresión de la población (no solo infantil ni adolescente).

Tomando en cuenta lo anterior también recalcamos e interpretamos que los aparatos ideológicos y la burocracia del estado han influido en buena parte a segregar a estos grupos. Es así como ciertas instituciones y grupos de poder han instalado la visión de hombre bajo una hetero-norma y bajo un precepto “moral” extraído desde las corrientes ideológicas y religiosas más conservadoras.

Por lo demás, hemos de concluir que la segregación trae consecuencias, a veces, irreparables para la vida de las personas, tales como depresión, violación, violencia, suicidio, drogadicción,

pobreza, mala alimentación, alcoholismo, entre otras; y que a pesar del conocimiento popular que se tiene sobre estas consecuencias y las distintas formas en que se puede segregar a una persona, no es suficiente para amenguar y trabajar en la solución, sino que es necesario, poner el conflicto en la discusión y considerarlo importante y urgente de trabajar en la escuela y en la sociedad.

5 Propuestas

Primero que todo debemos proponer que se hagan más estudios respecto a la segregación escolar en Chile dado que es un tema reciente en el mundo académico pero, teniendo en consideración las otras perspectivas de la segregación y de acuerdo a las necesidades contextuales de la sociedad chilena, como por ejemplo abordar los casos de niños del Sename, niños en estado de abandono donde no hay muchos datos al respecto. También abordar los casos de niños inmigrantes que al día de hoy han tenido un crecimiento demográfico importante.

Por otro lado es necesario considerar y sugerir que se evidencie la segregación en la escuela y en el plano universitario desde una perspectiva filosófica, política y religiosa (segregación ideológica).

También consideramos al trabajar esta investigación, que para criticar el capitalismo hay que conocer el concepto de capital, y esto se argumenta desde la perspectiva que la crítica es muy recurrente, pero la ignorancia del concepto madre es suficiente como para mitificar el problema y alcance real del mismo, lo que generaría más problemas que soluciones.

Metodológicamente adherimos a la idea de que se debe democratizar las técnicas intelectuales, ya sea, la lectura comprensiva y crítica, la educación cívica (como espacio de conocimiento de los deberes y derechos de las personas), la capacidad de abstracción y creación de redes conceptuales, como así también la democratización y promoción de técnicas de investigación con acceso público ciudadano como también el incentivo a realizar investigaciones (ya sea a través del estado u ONGs). Por otro lado creemos que es necesario y fundamental fortalecer la investigación en el campo docente hecha por docentes.

Que los docentes de cualquier especialidad, ya sea de asignaturas humanistas o científicas, se preparen para una sociedad que vive en constante cambio, la cual amerita docentes con un amplio bagaje interdisciplinario y no solo del área en que se especializan. Además de un amplio y constante aprendizaje de teorías de las ciencias sociales que deben ser herramientas para un desarrollo integral de su profesión.

Para finalizar sugerimos que los profesores estén en constante cuestionamiento de su acción docente (como también los estudiantes de pedagogía), para no caer en meras intenciones ideológicas (entendiendo que la ideología que define a la sociedad se concreta desde una clase

dominante) ni en una labor que solo focaliza su energía en miradas exitistas y competitivas (las cuales se derivan de una mirada ideológica determinada), dejando de lado el desarrollo humano e integral de las personas.

Bibliografía

- Altarejos, F., & Moya, A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *ESE(004)*, 23-34.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarado, C., Cruz, J., & de la Maza, E. (2008). *Informe: El Bullying y sus implicancias jurídicas*.
Obtenido de <http://www.probono.cl>:
<http://www.probono.cl/documentos/documentos/Informe%20Legal%20sobre%20Bullying.pdf>
- Atalah, E. (2012). Epidemiología de la obesidad en Chile. *Revista Médica Clínica Las Condes(23(2))*, 117-123.
- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, S. L.: Morata.
- Barra, F., & Soriano, E. (2017). Hacia un modelo pedagógico pertinente en el paradigma de "cambios" del siglo XXI - Towards a relevant pedagogical model in the paradigm of "changes" of the xxi century. *Voces de la educación, 2 (1)*, 63-69.
- Barrios, J. (2012). Palabras que hieren: Una mirada desde la pedagogía al uso violento del lenguaje verbal. *Revista Docencia Universitaria, 13(1)*.
- Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., & Orrego, C. (2007). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. Prejudice and ethnic discrimination: An expression of pedagogic practices of exclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 165-179*.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX, Nº 1*, 325-345.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. GRAO.
- Borge, M. (2012). *La discriminación positiva: ¿Acción afirmativa o acción segregacionista?* Obtenido de www.cegesti.org:
http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_204_060812_es.pdf
- Bourdieu. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*". Paris: Droz. Genève.
- Bourdieu, P. (1989). El Espacio Social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas 1989, (III)*, 27-55.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwerr S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2a ed.). (S. Veintiuno, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores argentinos.
- Capel, H., & Tatjer, M. (1991). Reforma social, servicios asistenciales e higienismo en la Barcelona del siglo XIX (1876-1900). *Ciudad y Territorio*, 233-246.
- Castells, M. (1974). *La cuestión Urbana*. México: Siglo XXI Editores.
- Castillo, A. (2009). Relaciones pública y "Think Tanks" en América Latina estudio sobre su implantación y acción. *Razón y palabra. Primera Revista electrónica en América Latina especializada en comunicación*.(70).
- Cázares, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L., & Zamudio, L. (1980). *Técnicas actuales de investigación documental*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Cepeda, M. (1992). *Los derechos fundamentales en la constitución de 1991*. Bogotá, Colombia: Temis S.A. .
- Cervera, L. (2009). *Lo que hacen tus hijos en Internet*. Barcelona, España: Integral.
- Cohen, S. (2011). Segregación residencial, marginalidad y estigmatización territorial en la construcción de identidad urbana juvenil. Estudio de la realidad infantil en dos barrios de Santiago. (Tesis de Magíster en Desarrollo Urbano). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Colegio Médico de Chile. (2010). *Compendio estadístico -1,6 Estadísticas de salud*. Obtenido de www.ine.cl:
http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/pdf/2010/1.6estadsalud.pdf
- Colina, C. (2003). *Mediaciones digitales y globalización* (1 ed.). Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Contardo, Ó. (2013). *Siútico: Arribismo, abajismo y vida social en Chile*. Argentina: Planeta .
- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales Teaching Values: Avatars of the Official Curriculum, the Hidden Curriculum and Teaching across the Curriculum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-15.
- Echávarri, O., Maino, M. d., Fischman, R., Morales, S., & Barros, J. (2015). Aumento sostenido del suicidio en Chile: un tema pendiente. *Centro de Políticas Públicas UC*(75), 1-16.

- EFE. (11 de Agosto de 2012). <http://www.elmostrador.cl>. Recuperado el 19 de Noviembre de 2016, de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/08/11/el-clasismo-en-chile-desde-la-colonia-hasta-el-capitalismo/>
- El Mercurio. (10 de Julio de 2015). Chile es el quinto país de la OCDE donde más horas se trabaja al año. *El Mercurio - Economía y Negocios*.
- Fortich, M., & Moreno, A. (2012). Elementos de la teoría de los Campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: Consideraciones previas. *Verba Iuris*(27), 47-62. Obtenido de <http://www.unilibre.edu.co>: <http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/27/elementos-de-la-teoria-de-los-campos-de-pierre-bourdieu-para-una-aproximacion-al-derecho-en-america-latina-consideraciones-previas.pdf>
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso* (3ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Fundación Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016 - Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educacionales*. Obtenido de <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
- Grijelmo, Á. (2004). *La seducción de las palabras*. Madrid, España: Santillana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. MC Graw Hill.
- Hidalgo, R. (2002). Patrimonio urbano y vivienda social en Santiago de Chile. El legado de de la Ley de Habitaciones Obreras de 1906. *Revista Geográfica de Chile Terra Australis*(47), 7-12.
- Kaplan, H., & Sadock, B. (1987). *Compendio de Psiquiatría*. Barcelona: Salvat Editores S.A.
- Krivoshein, N. (1993). Cultura y bilingüismo en Paraguay. *Suplemento Antropológico*, XXVII(1-2).
- Luengo, J. (2010). Menores e intimidad en la red: Cuando los demás son objetos. *"Jornadas sobre intimidad en la red y menores de edad"*, organizada por la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). Madrid, España.
- Magendzo, A., & Donoso, P. (2000). *"Cuando a uno lo molestan...": Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, Chile: PIIE/LOM.
- Marrero, A. (2006). La teoría del capital social. Una crítica en perspectiva latinoamericana. *ARXIVS*(14), 73-89.
- Martinez García, J. S. (1998). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración*. Obtenido de <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>
- Marx, K., & Engels, F. (1971). *La ideología Alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.

- Marx, K., & Engels, F. (1996). *El capital* (21ª ed.). México: Siglo XXI.
- MINEDUC. (31 de Diciembre de 2012). *Serie Evidencias: Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno*. Obtenido de <http://centroestudios.mineduc.cl>:
http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A1N12_Segregacion.pdf
- MINEDUC. (2015). *Serie Evidencias. Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional, revisión comparada de la educación en Chile en el panorama internacional, en base a la publicación Education at a Glance 2015*. Obtenido de <http://centroestudios.mineduc.cl>:
http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Evidencias%20final_noviembre_2015.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012). *En Chile todos contamos Segundo Catastro Nacional de Personas*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Muñoz, C. (31 de Mayo de 2013). *www.educacion2020.cl*. Recuperado el 20 de Julio de 2016, de www.educacion2020.cl: <http://www.educacion2020.cl/noticia/educacion-tecnica-profesional-una-ausencia-imperdonable>)
- NU. CEPAL. (2010). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio: desafío para lograrlos con igualdad*. (CEPAL, Ed.) Obtenido de <http://www.cepal.org>:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2977/S2010622_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2015). *Informe Infancia Cuenta en Chile*. Tercer Informe, Santiago, Chile.
- Observatorio Social - Ministerio de Desarrollo Social*. (s.f.). Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de Preguntas Frecuentes: ¿Como se mide la pobreza?:
http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_faqs.php
- Olivares, A., González, B., Meneses, J., & Rodríguez, M. (2014). Los think tanks en el gabinete: una exploración del caso chileno. *Revista de Sociología*(29), 37-54.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1946). Constitución de la organización mundial de la salud., (págs. 1-18). Nueva York.
- Panda Security. (s.f.). *Menores en la Red ¿Un juego de niños?* Recuperado el 8 de Enero de 2017, de <http://www.pandasecurity.com/spain/about/social-responsibility/children-internet/noticia.htm>
- Pérez, J., & Gardey, A. (2009). *Definición.de*. Obtenido de <http://definicion.de/etnia/>

- Poblete, M. P. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile) Ethnic discrimination of the mapuche school experience in Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*(29), 55-64.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2004). *Desarrollo Humano en Chile. El Poder: ¿para qué y para quién?* Santiago de Chile.
- Real Academia Española. (s.f.). *www.rae.es* . Obtenido de *www.rae.es*
- Rivero, J. G. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. *Laberinto*(8), 1 -16.
- Rodríguez, J. (2005). Definición y concepto de la no discriminación. *El Cotidiano*, 23-29.
- Triglia, C. (2003). *Capital Social y desarrollo local*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Uribe, C. (2013). La música popular en Chile decimonónico o, la deconstrucción de una negación. *Simposio internacional "El siglo XIX y la música en el mundo iberoamericano"*.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Rios, D. (2011). *Segregación escolar en Chile. Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Vilasagra, J. (1995). Segregación social urbana: introducción a un proyecto de investigación. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*.(15), 817-830.

Anexos

Presentación Informe Infancia Cuenta en Chile 2015



Infancia CUENTA en Chile 2015

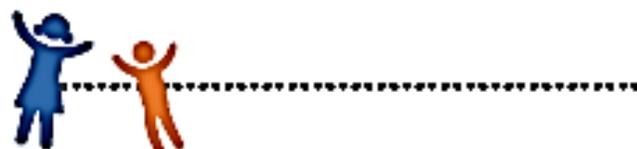
TERCER INFORME
Observatorio Niñez y Adolescencia

Comité Ejecutivo Observatorio:



Consejo Asesor Observatorio:





INFANCIA CUENTA EN CHILE 2015
Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia

Autores: Alvaro Sepúlveda, Dimas Santibañez, Daniela Díaz,
Nicolás Contreras, Francis Valverde, Alejandra Cortés.

Colaboración: Daniela Lobos, Verónica Halperin.

Diseñadora: Alejandra Figueroa, Hybrido Multimedia.

Impresión: Alerce Talleres Gráficos S.A.

© Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra siempre
y cuando se cite la fuente y no tenga usos lucrativos.

Citar como: Observatorio Niñez y Adolescencia (2015). Infancia
cuenta en Chile 2015. Santiago, Chile.

Impreso en Santiago, Chile, 2015

Observatorio Niñez y Adolescencia

INDICE

INTRODUCCIÓN

Página 4

CAPÍTULO I

Análisis nacional de acuerdo a los dominios definidos por el Observatorio

Página 7



CAPÍTULO II

Análisis comparativo por regiones

Página 59



CAPÍTULO III

Aproximación exploratoria a la realidad comunal de los NNA

Página 157



CONCLUSIONES GENERALES

Página 172

REFLEXIONES FINALES

Página 176

BIBLIOGRAFÍA

Página 178

ANEXOS

Página 180



INTRODUCCIÓN

El Informe Infancia Cuenta en Chile 2015 es presentado en un escenario marcado por hitos que pueden llegar a significar cambios importantes para la relación que históricamente el Estado y la sociedad han mantenido con los niños, niñas y adolescentes (NNA) que habitan el país.

En su versión 2014, el Infancia Cuenta en Chile destacaba la creación del Consejo Nacional de la Infancia, instaurado con el mandato de perfeccionar la institucionalidad pública y facilitar la adecuación legislativa. Un año después, el día 21 de septiembre de 2015 se firmó en La Moneda y el 29 de septiembre entró al congreso, el proyecto de ley que pretende crear un Sistema de Garantías de Derechos de la Niñez y “pretende dotar a Chile de un sistema coordinado de dispositivos legales, institucionales, políticos y sociales, orientados a asegurar la efectividad de los derechos de la Niñez” (Mensaje Presidencial, 2015), pero que aún carece de definiciones claras respecto de responsabilidades institucionales y disponibilidad presupuestaria. Éste es un nuevo esfuerzo para alcanzar la anhelada ley marco que sienta las bases de un trato diferente con la infancia, basado en el respeto a sus derechos.

El Observatorio Niñez y Adolescencia, no puede dejar de mencionar el importante avance que implicará para la sociedad en su conjunto el mencionado Proyecto de Ley y la creación de la nueva Subsecretaría de Niñez en el Ministerio de Desarrollo Social, esperando además que constituyan un paso fundamental hacia el reconocimiento de los derechos consagrados en la CDN.

Ante la expectativa de un nuevo panorama, es altamente relevante que la sociedad civil cuente con instrumentos sólidos para aportar a la discusión que se avizora. La garantía plena de derechos requiere de un compromiso efectivo por parte del Estado, lo que debe traducirse en algo más que buenas intenciones. Tanto en la Política como en el Plan Nacional de Niñez deben plasmarse indicadores que den cuenta de un mejoramiento real y significativo.

En la misma semana que se firmaba dicho proyecto de ley, el Estado de Chile era examinado por el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. El presidente del Comité Benyam Mezmur manifestó su preocupación puesto que “todo está aún en proceso en Chile”

señalando además que al Comité le "gustaría que los proyectos fuesen realidad" (2015, 25 de Septiembre). En el informe resultado de este examen, una de las recomendaciones expresas acerca de las medidas de implementación de la Convención, es la creación de un sistema nacional de datos sobre la infancia. Éste debe permitir desagregar la información por criterios de edad, sexo, discapacidades, ubicación geográfica, origen étnico, nacionalidad y nivel socioeconómico, de modo que refleje las situaciones de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), especialmente de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. La información debe facilitar la formulación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, programas y proyectos para la implementación de la Convención en el país.

Luego de cuatro años de funcionamiento y de haber aportado tres informes anuales - entre otros productos -, el Observatorio Niñez y Adolescencia respalda la pertinencia de esta recomendación del Comité. Como organismo independiente y autónomo creado desde la sociedad civil, el Observatorio Niñez y Adolescencia, ha comprobado que es factible y muy relevante monitorear el estado de todos los derechos de todos los NNA que habitan el país. Asimismo, ha comprobado cuánto falta para alcanzar un sistema de indicadores que dé cuenta del ejercicio de derechos y no solamente aporte datos sobre las condiciones de bienestar.

El Infancia Cuenta en Chile 2015 tiene un énfasis especial en la pobreza infantil, desde la perspectiva multidimensional (CASEN 2013). Este nuevo enfoque implementado por el Ministerio de Desarrollo Social, apuesta por un análisis que no se limita a la simple consideración de los ingresos familiares, sino que incorpora las carencias que les afectan en planos

como la educación, salud, trabajo y seguridad social y vivienda. En base a un análisis de correspondencia múltiple, en el tercer capítulo se presenta una tipología de comunas, creada por el Observatorio, describiendo cuatro perfiles de acuerdo a distintos tipos de pobreza.

Para el Observatorio Niñez y Adolescencia, la pobreza es una vulneración a los derechos económicos, sociales y culturales principalmente, los cuales deben ser garantizados por el Estado, sin discriminación alguna. La medición de la pobreza desde una perspectiva multidimensional deja aún más en evidencia el incumplimiento en determinadas áreas y zonas geográficas.

En este informe, el primer capítulo da continuidad al modelo de monitoreo establecido por el Observatorio y que fue presentado el 2014. Nuevamente se hace una revisión de los siguientes Dominios: Entorno familiar y social; Salud; Educación, actividades culturales y recreación; Derechos y libertades civiles y Autonomía progresiva. Este capítulo da cumplimiento al compromiso del Observatorio de monitorear la variación de una matriz estable de indicadores oficiales sobre los derechos de la niñez.

Sobre esta base, el segundo capítulo ofrece un análisis de los indicadores más positivos y más negativos, para cada una de las quince regiones del país. La mirada regional facilita que la sociedad civil y los tomadores de decisiones velen por la pertinencia y efectividad de las nuevas políticas públicas que, esperamos, transformen las condiciones de vida de la niñez.

CAPÍTULO I

Análisis nacional de acuerdo a los dominios definidos por el Observatorio

Presentación

El principal compromiso que ha establecido el Observatorio Niñez y Adolescencia es sostener un monitoreo sistemático sobre el cumplimiento de los compromisos que el Estado de Chile ha ratificado en el marco de la suscripción de la CDN. Este capítulo corresponde al seguimiento que el Modelo Conceptual del Observatorio Niñez y Adolescencia para el Informe Infancia Cuenta en Chile ha elaborado con el objeto de asegurar un nivel suficiente de continuidad y comparabilidad a lo largo del tiempo. El Modelo ha determinado monitorear los derechos de niños y niñas en función de 5 Dominios: Entorno Familiar y Social; Salud; Educación, Actividades culturales y Recreación; Derechos y Libertades Civiles; y Autonomía Progresiva.

Cabe destacar que el Observatorio ha redefinido el alcance y contenido del Dominio de Autonomía Progresiva. En virtud de ello, este Informe incluye una presentación teórica y sugiere tipos de indicadores que pueden integrar este dominio para su aplicación en el sistema de vigilancia que el Observatorio desarrolla.

El Dominio Derechos y Libertades Civiles no se presenta en este Informe, pues no se cuentan con nuevos datos para este año. Cada Dominio se estructura en Subdominios e indicadores. A continuación se describen cada uno de ellos:



Dominio Entorno Familiar y Social / Subdominios e Indicadores

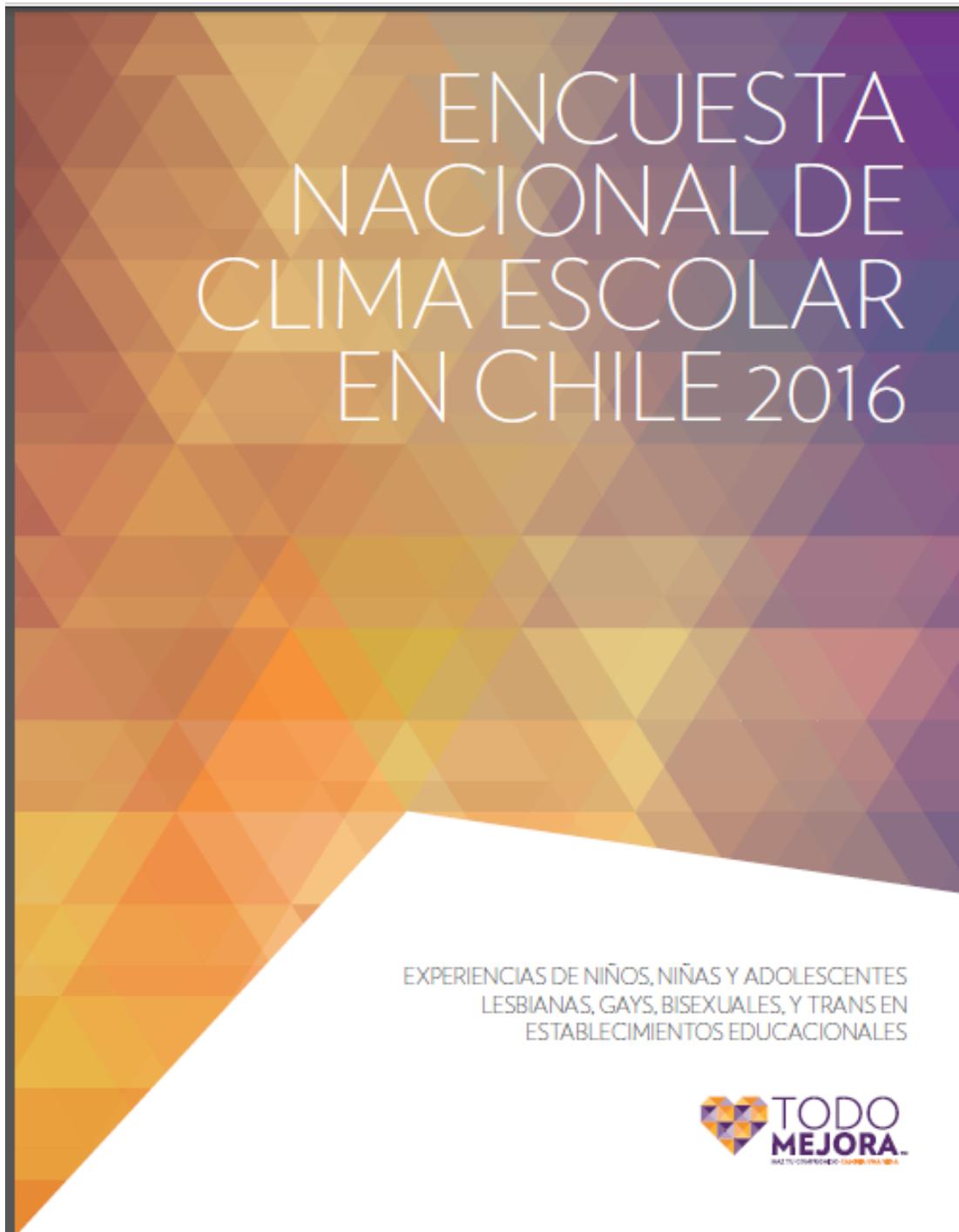
Subdominio	Indicadores
Bienestar Material:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porcentaje de NNA que viven bajo la línea de pobreza 2. Porcentaje de NNA que viven bajo la línea de indigencia. 3. Índice de hacinamiento de hogares con NNA. 4. Porcentaje de NNA en hogares donde todos los adultos no cuentan con empleo. 5. Índice de materialidad de la vivienda en hogares con NNA. 6. Porcentaje de NNA que viven en hogares con ingresos bajo la media del ingreso nacional. 7. Porcentaje de NNA en hogares monoparentales con jefatura femenina. (No utilizado).
Violencia y Maltrato:	<ol style="list-style-type: none"> 8. Tasa de violencia intrafamiliar contra NNA. 9. Tasa de abuso sexual contra NNA.
Entorno social:	<ol style="list-style-type: none"> 10. Tasa de homicidios en jóvenes de 15 a 18 años. 11. Tasa de participación económica de 10 a 17 años de edad. 12. Indicadores de bullying. (No disponible) 13. Tasa de muertes por causas violentas 14. Violencia extrafamiliar
Cuidados Alternativos	<ol style="list-style-type: none"> 15. Porcentaje de NNA privados de su medio familiar. (No disponible). 16. Porcentaje de NNA en acogimiento familiar. (No disponible). 17. Porcentaje de NNA en condición de ser adoptados. (No disponible). 18. Proporción de NNA dados en adopción. (No disponible).

Dominio Salud / Subdominios e Indicadores

Subdominio	Indicadores
Lactancia materna:	<ol style="list-style-type: none"> 1. % de lactantes de 0-5 meses que se alimentan de lactancia materna exclusiva. (No disponible)
Mortalidad infantil:	<ol style="list-style-type: none"> 2. Tasa de mortalidad infantil 3. Tasa de mortalidad infantil por grupos de edad.
Obesidad y sobrepeso infantil:	<ol style="list-style-type: none"> 4. % de niños de 2-17 años con obesidad o sobrepeso (elevado peso para la talla).
Salud mental:	<ol style="list-style-type: none"> 5. % de suicidios en niños de 0-17 años de edad. 6. Prevalencia de consumo de tabaco en NNA. 7. Prevalencia de consumo de alcohol en NNA. 8. Prevalencia de consumo de drogas en NNA. 9. % de niños de 0-17 años diagnosticados por algún tipo de psicopatología (depresión). (No disponible)
Acceso:	<ol style="list-style-type: none"> 10. Cobertura de programas de atención primaria en salud. (No disponible) 11. Cobertura de programa adolescente. (No disponible) <ol style="list-style-type: none"> a. Acceso a programas de tratamientos especializados y salud sexual.
Salud sexual y reproductiva:	<ol style="list-style-type: none"> 12. Tasa de fecundidad en madres adolescentes. 13. % de NNA que utilizaron preservativo en su última relación sexual 14. Prevalencia de VIH entre mujeres embarazadas de 15 a 24 años. (No disponible) 15. Prevalencia de enfermedades de transmisión sexual en adolescentes. (No disponible) 16. N° de centros de atención especializada en adolescentes (No disponible)



Presentación: Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016 – Fundación Todo Mejora



FICHA TÉCNICA

ENCUESTA NACIONAL DE CLIMA ESCOLAR EN CHILE 2016

Fundación Todo Mejora Chile
www.todomejora.org

Autores

Andrea Infante Soler, M.A.
Christian Berger, Ph.D.
Júlio César Dantas, M.P.P.A.
Felipe Sandoval

Edición y Corrección de Estilo

Carolina Silva
Natalia Raipán
Natalia García

Diseño y Diagramación

Estudio Contexto Diseño
www.estudiocontexto.cl

Santiago de Chile, Agosto de 2016

Esta publicación está disponible en www.todomejora.org

Los contenidos del presente documento pueden ser utilizados total o parcialmente siempre y cuando se cite la fuente.

Con el apoyo de:



Este estudio está dedicado a todos los niños, niñas y adolescentes que se sienten solos y solas, que sienten desesperanza y angustia por ser quienes son. Estamos trabajando para que ninguna y ninguno más se quite la vida, y pueda reflejar su belleza de la manera más auténtica posible. Para ellas y ellos, la Fundación Toda Mejor seguirá creando e inspirando los cambios necesarios para que todo afectivamente mejore en sus vidas.

"Yo pasé de muchas penas dentro del liceo. Me discriminaron y no sólo los alumnos sino también los profesores. Estuve a punto de matarme y saltadela me gracias a mi polola. Porque ni mi familia fue capaz de apoyarme..."
Joven Lesbiana, 17 años
Región de Valparaíso

"No me siento grato ni conmigo ni con el colegio y menos con mi familia. Estoy viviendo solo prácticamente."
Joven Gay, 17 años
Región de Coquimbo

"...Mi mamá recibió una llamada, le dijeron que era un apoderado del colegio y que ella tenía que tener cuidado, que ella (mi amiga) era bisexual y habían visto que yo estaba muy apogada a ella, que yo iba a sufrir e iba a quedar con un trauma. Mi mamá me revisó todo... nunca aceptó mi orientación sexual, dijo que todo era culpa de ella, que me confundió y que ella 'hizo y deshizo en un momento de pre adolescente confusión'. Ya no hablo de mi orientación sexual, me comporto normal..."
Joven Bisexual, 17 años
Región Metropolitana

"Tengo miedo todo el tiempo, suelo llorar todas las noches y mis pensamientos me abruman y no me dejan dormir. Veo a mi mamá y no dudo que me ama, pero al mismo tiempo la siento tan distante, tan ajena a mí. Realmente la admiro y me atorra pensar que en el fondo me odia, que odia lo que es en realidad su hijo. Me siento agotado, como si la tristeza me estuviera comiendo por dentro y no deja nada más que una carcasa fría hueca. No quiero decepcionar a mi familia, realmente no quiero perderlos. No sé si en realidad alguien leerá esto, pero al menos tuve un lugar donde descargarlo."
Chico Trans, 16 años
Región Metropolitana

"Me incomoda demasiado hacer educación física con mis compañeros, porque nos separan entre hombres y mujeres, y estoy obligado a hacer actividades que realmente me deprimen y en las que me siento horrible, como, por ejemplo fútbol, en que si no toco la pelota me insultan y me siento mal conmigo mismo."
Joven Gay, 17 años
Región del Maule

"No debería existir."
Joven Lesbiana, 17 años
Región del Maule

AGRADECIMIENTOS

A todos los niños, niñas y adolescentes que se tomaron el tiempo para contestar la encuesta. Agradecemos su confianza, su dedicación y sus comentarios. Por ustedes y por todos los niños, niñas y adolescentes de Chile, es que seguimos trabajando diario y arduamente, con el fin de garantizar sus derechos humanos.

A todas las organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, organismos estatales, medios de comunicación nacionales e internacionales, youtubers y personas naturales que ayudaron a difundir la encuesta. Ésto es un instrumento que le entregó voz a aquellos y a aquellas en los territorios más remotos de Chile.

A las 6 organizaciones de la región que confiaron en el liderazgo y el apoyo técnico del equipo de Fundación Todo Mejora: 100% Diversidad y Derechos (Argentina), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (Brasil), Sentido & Colombia Diversa (Colombia), Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual e Identidad de Género en México, Fundación Arcorits por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C. (México), PROMSEX (Perú) y Colectivo Ovejas Negras (Uruguay).

A GLSEN, partner esencial que hizo entrega de una herramienta de gran valor y confiabilidad. Por su apoyo constante durante la validación de la encuesta al contexto nacional, en el análisis de los datos y para el refinamiento del trabajo técnico de la Fundación Todo Mejora. El presente proyecto fue posible gracias a GLSEN y su gran equipo de profesionales que impulsaron a que Todo Mejora siga perfeccionando el levantamiento de datos tanto a nivel nacional como latinoamericano, para así poder influenciar y mejorar las políticas y los programas que existen para proteger y servir a los niños, niñas y adolescentes.

Fundación Todo Mejora existe para lograr el bienestar de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI) a través de programas para prevenir el suicidio y la violencia de todas y todos aquellos jóvenes que sufren discriminación por orientación sexual, e identidad y expresión de género, fenómenos frecuentes que demuestran una alza de crecimiento en Chile [1]. La carencia de datos en el país y en Latinoamérica es una problemática crucial que impide tomar real conciencia del sufrimiento de jóvenes LGBTI, y de la urgencia con la que debemos actuar para que no sigamos perdiendo a jóvenes inocentes por la discriminación que sienten.

A raíz de esto, durante el año 2016 el equipo de Todo Mejora ha estado trabajando específicamente en la recolección de datos empíricos a nivel nacional como también a nivel internacional. Para este proyecto, fuimos la fundación líder en dar apoyo técnico y guiar el trabajo de otras 6 organizaciones de Latinoamérica: 100% Diversidad y Derechos (Argentina), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (Brasil), Sentido & Colombia Diversa (Colombia), Coalición de Organizaciones contra el Bullying por Orientación Sexual e Identidad de Género en México, Fundación Arcorits por el Respeto a la Diversidad Sexual A.C. (México), PROMSEX (Perú) y Colectivo Ovejas Negras (Uruguay). Adicionalmente, Todo Mejora coordina estudios sobre las experiencias de vida de todos los niños y niñas que sufren por ser percibidos como LGBT, así como respecto a cómo el riesgo suicida afecta a adolescentes y sus familias.

Para expandir el alcance de la misión de Todo Mejora, este año participamos en la primera Conferencia Ministerial para responder a la violencia basada en orientación sexual o identidad y expresión de género en París, Francia, realizada por UNESCO para que los gobiernos firmaran la primera declaración mundial para prevenir este problema. En dicha instancia, la fundación presentó los hallazgos de las encuestas de clima escolar de los 7 países del proyecto y representando a la región. Con el apoyo y compromiso de todas las organizaciones, reflejamos la situación a nivel regional y logramos incentivar a tomadores de decisiones a comprometerse con la causa y tomar acciones para proteger a niños y niñas que sufren por ser o ser percibidos como LGBT.

En Todo Mejora estamos convencidos que es necesario seguir investigando, ya que a través de la investigación se podrá conocer la experiencia de jóvenes LGBTI de manera individual y colectiva. Para muchos de estos jóvenes, el tener la posibilidad de responder una encuesta sobre sus vidas les otorga una voz en la sociedad, les da un lugar que nunca antes han tenido, y les permite expresar sus experiencias sin miedos.

El compromiso de Todo Mejora con las y los jóvenes es seguir mostrando a las familias, los educadores, los profesionales de salud, tomadores de decisiones y la sociedad chilena que la dignidad, la justicia, el amor y los derechos humanos son valores dignos de la práctica cotidiana.


Julio César Dantas
Fundador de Todo Mejora Chile

Desde GLSEN aplaudimos el trabajo de Fundación Todo Mejora en la elaboración de este Informe pionero sobre las experiencias escolares de los estudiantes LGBT en Chile. Estos hallazgos son un paso muy valioso para la mejora de sus vidas y las escuelas de Chile, identificando el impacto de acoso y violencia homofóbica y transfóbica, y la urgencia hacia el desarrollo de soluciones que funcionen para jóvenes LGBT y para las escuelas.

GLSEN es una organización no gubernamental con sede en EE.UU. que, durante más de 25 años, ha trabajado para hacer escuelas más seguras para estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. En 1999, GLSEN comenzó a documentar las experiencias de los estudiantes LGBT de la escuela secundaria debido a la falta de investigación nacional sobre esta población y la necesidad de una fuente de evidencia sobre los ambientes hostiles que tienen que enfrentar estos estudiantes cada día. Era importante también obtener evidencia respecto a la mejor manera de mejorar su experiencia educativa, examinando el efecto de los apoyos escolares relacionados con temáticas LGBT. Todos estos hallazgos fueron componentes críticos para la defensoría de GLSEN dentro de los sistemas escolares y el desarrollo de nuestras intervenciones programáticas. Nuestra base de investigación y el enfoque agudo en soluciones eficaces y apropiadas para escuelas han ayudado a superar las barreras significativas para el progreso y para hacer mejoras profundas en la vida de los jóvenes LGBT en nuestro país.

Este Informe hace una contribución crítica a tales esfuerzos en Chile. También promueve un diálogo internacional creciente sobre las vidas de los jóvenes LGBT en todo el mundo. En mayo de 2016, UNESCO convocó a los Ministerios de Educación de sus países miembros y emitió una llamada a la acción ministerial sobre el sesgo anti-LGBT y la violencia en las escuelas, comprometiéndose a tomar medidas para abordar esos problemas y para monitorear el progreso a lo largo del tiempo. Este Informe proporciona un punto de referencia esencial para la situación en Chile y cómo Fundación Todo Mejora continúa trabajando en temas LGBT en la educación.

Estamos encantados de colaborar con otras organizaciones no gubernamentales de todo el mundo que llevan a cabo este tipo de actividades de promoción y prácticas basadas en evidencia, que son responsables ante nuestras comunidades y comprometidas a luchar por el bienestar de los jóvenes LGBT. Juntos podemos imaginar y trabajar hacia un mundo en donde a todos los estudiantes se les garantice el derecho a la educación, sintiéndose seguros en la escuela y pudiendo alcanzar su máximo potencial.



Joseph G. Kosciw, Ph.D.
Chief Research & Strategy Officer
GLSEN



GLSEN[®]
GAY, LESBIAN & STRAIGHT
ALLIANCE NETWORK

ENCUESTA NACIONAL DE CLIMAS ESCOLARES (ENCLISE 2016)

PREFACIO

Este Informe presenta el análisis y los resultados de la primera encuesta nacional realizada en Chile y representa a todas las regiones con adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT) y las experiencias que han tenido en los establecimientos educativos relacionadas con su orientación sexual y/o identidad y expresión de género.

A efectos de comparación, la encuesta también se llevó a cabo simultáneamente en otros cinco países latinoamericanos, además de Chile: Argentina, Brasil, Colombia, Perú y Uruguay, y en 2016 también se llevará a cabo en México. Ésta tiene como objetivo reunir evidencia para promover las políticas públicas que hacen posible la transformación de los establecimientos educativos en Chile a espacios más seguros y acogedores para los estudiantes LGBT, así como para todos los estudiantes que sufren por ser percibidos como LGBT o por simplemente ser diferentes.

A través de 424 respuestas al cuestionario en línea, el informe retrata niveles altos y alarmantes de abuso verbal y físico, bajos niveles de respuestas en las familias y las Instituciones educativas, lo que deriva, finalmente, en la creación de entornos no seguros para muchos estudiantes LGBT, dando como resultados un rendimiento disminuido, ausentismo y deserción escolar, así como también un aumento en los niveles de depresión y la sensación de no pertenecer a las Instituciones escolares.

El informe llega en un momento oportuno, y a que los datos de las experiencias concretas de las y los estudiantes LGBT en las Instituciones educativas, reflejan una situación que no puede seguir siendo invisibilizada: el sufrimiento real de niños, niñas y adolescentes. Si nos regimos y nos movemos desde los contraargumentos y las opiniones de los movimientos conservadores y fundamentalistas que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad sexual y la igualdad de género en entornos escolares, se seguirán perpetuando las situaciones graves retratadas por esta y otras investigaciones sobre la violación de los derechos humanos y el derecho a la educación de calidad para todos y todas en entornos seguros.

Un total de 178 de las y los estudiantes dejaron sus comentarios adicionales al final del cuestionario, ilustrando sus experiencias y preocupaciones, y dándole forma y cuerpo a datos empíricos. Estos comentarios nos preocupan más que sus propias cifras. Fueron evidencia de que tenemos que continuar con las acciones para combatir los prejuicios, la discriminación, la

violencia y el estigma en contra de la comunidad LGBT en el ámbito educativo.

Todo Mejora existe para lograr el bienestar de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI) a través de programas para prevenir el suicidio y la violencia de todas y todos aquellos jóvenes que sufren discriminación por orientación sexual, e identidad y expresión de género. Protejamos y promovamos los derechos humanos de todos los niños y niñas, promoviendo políticas y programas a nivel local, regional y nacional enfocados a la comunidad LGBTI y a todos los niños y niñas que sufren por ser percibidos como pertenecientes a ella.

Este informe da cuenta de la primera aplicación de una encuesta sobre experiencias de violencia y discriminación en Chile, específicamente orientada a niños, niñas y adolescentes LGBT. Fundación Todo Mejora seguirá investigando la realidad de estudiantes que sufren por ser quienes son y quienes no han tenido la oportunidad de tener una voz, y de ser escuchados en Chile.

Julio César Danas
Fundador de Todo Mejora Chile

ENCUESTA NACIONAL DE CLIMA ESCOLAR EN Chile 2014

ÍNDICE

12	.....	LISTA DE TABLAS Y FIGURAS
14	.....	RESUMEN EJECUTIVO
18	.....	INTRODUCCIÓN
20	.....	CONTEXTO PAÍS
22	.....	METODOLOGÍA
22	.....	• Métodos y Muestra
24	.....	• PARTE 1: Experiencias de discriminación y acoso en la escuela hacia estudiantes LGBT
48	.....	• PARTE 2: Recursos y apoyos escolares
62	.....	DISCUSIÓN
66	.....	LIMITACIONES
68	.....	RECOMENDACIONES
72	.....	GLOSARIO
74	.....	REFERENCIAS

ENCUESTA NACIONAL DE CALIDAD DE LA ESCUELA EN CHILE 2011

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

23	.....	Tabla 1.1: Características de los participantes de la encuesta
23	.....	Tabla 1.2: Características de las escuelas de los participantes
57	.....	Tabla 2.1: Política o código de convivencia o espado para informar sobre incidencias de acoso o ataque en la escuela
26	.....	Figura 1.1: Porcentaje de estudiantes LGBT que se sienten inseguros/as en la escuela por las características personales reales o percibidas
27	.....	Figura 1.2: Porcentaje de estudiantes LGBT que evitan los lugares en la escuela porque se sienten incómodos/as o inseguros/as
28	.....	Figura 1.3: Durante tu último mes escolar, ¿cuántas veces dejaste de asistir a una clase por sentirte incómoda/o o inseguro/a en ella?
28	.....	Figura 1.4: Durante tu último mes escolar, ¿cuántas veces no fuiste a la escuela por sentirte incómoda/o o inseguro/a en ella o en sus alrededores?
30	.....	Figura 1.5: Durante el último año escolar al cual asististe, ¿se viste obligado/a a cambiar de escuela, al menos en una ocasión, por sentirte incómoda/o o inseguro/a en ella?
30	.....	Figura 1.6: Frecuencia con la que los/las estudiantes escuchan comentarios anti-LGBT en la escuela
31	.....	Figura 1.7: ¿Cuántos/as estudiantes usan expresiones LGBT-fóbicas en la escuela?
31	.....	Figura 1.8: ¿Con qué frecuencia oyes expresiones LGBT-fóbicas por parte de los/las profesores o del personal escolar?
32	.....	Figura 1.9: ¿Cuanto te ha molestado o incomodado oír expresiones o comentarios LGBT-fóbicos en tu escuela?
32	.....	Figura 1.10: Frecuencia de intervención del personal escolar y estudiantes cuando fueron hechos comentarios LGBT-fóbicos
34	.....	Figura 1.11: ¿Cuántos estudiantes realizan comentarios sobre expresión de género en la escuela?
34	.....	Figura 1.12: ¿Con qué frecuencia oyes comentarios sobre expresión de género por parte de los/las profesoras/as o del personal escolar?
36	.....	Figura 1.13: Frecuencia de acoso verbal durante el año pasado en la escuela
37	.....	Figura 1.14: Frecuencia de acoso físico durante el año pasado en la escuela
37	.....	Figura 1.15: Frecuencia de ataque físico durante el año pasado en la escuela
39	.....	Figura 1.16: Frecuencia con la que los y las estudiantes LGBT experimentaron otros tipos de acoso en la escuela el año pasado
40	.....	Figura 1.17: Frecuencia con la que los y las estudiantes LGBT reportaron incidencias de acoso y ataque
41	.....	Figura 1.18: Percepciones de la eficacia de los informes de incidencias de acoso o ataque al personal escolar
41	.....	Figura 1.19: Frecuencia con que un miembro de la familia habla con el personal escolar sobre el acoso o ataque
42	.....	Figura 1.20: Ausentismo escolar y gravedad de victimización
43	.....	Figura 1.21: Sentido de pertenencia a la escuela y gravedad de victimización
44	.....	Figura 1.22: Depresión y gravedad de victimización
45	.....	Figura 1.23: Autoestima y gravedad de victimización
46	.....	Figura 1.24: Estudiantes LGBT "fuera del círculo" ante la escuela
47	.....	Figura 1.25: Depresión y el estar "fuera del círculo"
47	.....	Figura 1.26: Sentido de pertenencia a la escuela y el estar "fuera del círculo"
50	.....	Figura 2.1: Grado de aceptación de personas LGBT por los y las estudiantes de la escuela
50	.....	Figura 2.2: ¿Cuántos otros/as estudiantes LGBT conoces en tu escuela?
51	.....	Figura 2.3: Frecuencia con que los estudiantes LGBT asisten a un programa o grupo para jóvenes LGBT fuera de la escuela
52	.....	Figura 2.4: Número de profesoras/as y personal escolar que apoyan a los/las estudiantes LGBT
53	.....	Figura 2.5: Nivel de confort para hablar con el personal escolar sobre temas LGBT
54	.....	Figura 2.6: Porcentaje de estudiantes LGBT que reportan haber escuchado sobre temas LGBT en la sala de clases (como material didáctico)
54	.....	Figura 2.7: ¿Cuán cómoda/o te sentirías plameando temas LGBT en tus clases?
55	.....	Figura 2.8: Clases en las que se enseñan temas LGBT
56	.....	Figura 2.9: Porcentaje de estudiantes LGBT a quienes les enseñaron en la escuela sobre acoso escolar o bullying (clase, programa, campaña, video, etc.)
58	.....	Figura 2.10: Acceso de los/las estudiantes LGBT a los recursos curriculares que tienen relación con temáticas LGBT
59	.....	Figura 2.11: Número de profesoras/as y personal escolar que apoyan a los/las estudiantes LGBT y sus experiencias
59	.....	Figura 2.12: Intervención a comentarios LGBT-fóbicos por parte del personal escolar y la experiencia de los/las estudiantes LGBT
60	.....	Figura 2.13: Currículos inclusivos de temas LGBT y las experiencias de los/las estudiantes LGBT
60	.....	Figura 2.14: Políticas de la escuela sobre acoso y acaque y las experiencias de los estudiantes LGBT

RESUMEN EJECUTIVO

Chile tiene una de las tasas más altas de suicidio en América Latina y el segundo mayor incremento en el índice de suicidio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [1]. A Todo Mejora le preocupa profundamente que de acuerdo con las proyecciones de población de las Naciones Unidas y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), si no hacemos algo, en los próximos cuatro años se suicidarán aproximadamente 300 jóvenes por año, es decir, casi uno al día [2].

Según la Estrategia Nacional de Salud de 2011 a 2020, los eventos de estrés tales como la discriminación, la humillación y el estigma están asociados al suicidio, siendo de suma relevancia especialmente en los adolescentes víctimas de acoso y bullying [3]. El bullying tiene un efecto que incide significativamente en la deserción escolar, en la escasa participación y en el bajo rendimiento académico. La falta de información y conocimiento sobre el tema es un obstáculo para las escuelas al momento de visualizar el problema y fortalecer la comunidad y velar por los derechos de la infancia. Por lo tanto, la invisibilización de esta temática se perpetúa por la falta de programas de prevención en las escuelas [4].

La Encuesta de Clima Escolar 2016 de la Fundación Todo Mejora tuvo como objetivo conocer las experiencias de bullying y acoso escolar de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans durante el año escolar 2015. Incluye si escucharon comentarios malintencionados, si se sintieron seguros/as, si fueron acosados/as y si se sintieron cómodos/as o no en sus centros de estudio. También se les preguntó acerca de sus experiencias académicas; sus actitudes hacia la escuela, la participación en la misma, y la disponibilidad de recursos de apoyo escolar. La muestra final estuvo compuesta por un total de 424 estudiantes entre los 13 y 20 años. Los estudiantes provinieron de las 15 regiones de Chile. Más de la mitad se identificaron como mujeres (52,8%), casi una cuarta parte como hombres (20,9%) y un 8,5% como trans. Adicionalmente, 3 de 4 participantes (74,2%) se identificaron como gay o lesbiana.

PRINCIPALES RESULTADOS

SEGURIDAD ESCOLAR: Muchos estudiantes LGBT reportaron sentirse inseguros debido a su orientación sexual o identidad de género.

- 70,3% reportó sentirse inseguro/a en la escuela el año pasado debido a su orientación sexual.
- 29,7% se sintió inseguro/a debido a la forma en que expresan su género.

COMENTARIOS LGTB-FÓBICOS: La mayoría de las y los estudiantes escucharon comentarios negativos sobre personas LGBT.

- 94,8% escuchó comentarios LGBT-fóbicos (ej., "maricón," "marica," "fiero," "gay," "torca," y "machorra").
- 59,9% escuchó comentarios LGBT-fóbicos por parte del personal de la escuela.
- 66,4% de los y las estudiantes LGBT declaró haber oído comentarios negativos sobre personas trans.
- 92,2% de los y las estudiantes declaró haberse molestrado con los comentarios LGBT-fóbicos.

VICTIMIZACIÓN: La mayoría de los estudiantes LGBT fueron victimizados en la escuela debido a su orientación sexual o identidad de género.

- 62,9% fue acosado verbalmente debido a su orientación sexual.
- 59,9% fue acosado verbalmente debido a su expresión de género.
- 29,1% de los y las estudiantes LGBT fueron agredidos/as físicamente en la escuela debido a su orientación sexual.
- 28,6% fue atacado físicamente en la escuela debido a su expresión de género.
- 31,4% fue acosado sexualmente.
- 31,1% fue acosado por las redes sociales (cyberbullying).
- 40,4% de los y las estudiantes no declararon incidentes de abuso o ataque físico al personal.
- De aquellos/as que sí reportaron incidentes al personal (59,6%), solo un 27,3% declaró que la intervención del personal fue muy efectiva.

CLIMA ESCOLAR HOSTIL y METAS/LOGROS EDUCATIVOS

AUSENTISMO:

Las/las estudiantes eran dos veces más propensas de faltar a su escuela el último mes si habían pasado por niveles más altos de abuso verbal relacionados a su orientación sexual (55,5% versus 23,8%) o expresión de género (50,4% vs 27,0%).

BIENESTAR:

76,2% de los y las estudiantes que experimentaron victimización más regular basada en su orientación sexual reportaron altos niveles de depresión.

RECURSOS y APOYO RELACIONADO A LA COMUNIDAD LGBT:

59,4% de los/las estudiantes reportó que no tienen o no conoce una política contra el bullying en sus escuelas.

Los hallazgos de este estudio sobre la violencia y discriminación por orientación sexual, e identidad y expresión de género son consistentes con la evidencia internacional [1]. Gran parte de los estudiantes encuestados afirmó escuchar frecuentemente comentarios ofensivos sobre personas LGBT en sus escuelas, lo que les hace sentir muy molestos, incluso si estos comentarios no se dirigen directamente a ellos. Por otra parte, la intervención de los miembros de la escuela ante estos comentarios es escasa y poco efectiva. Lo anterior describe una pequeña parte de la realidad que los estudiantes LGBT viven a diario en sus escuelas: un entorno en el que los discursos que los discriminan son generalizados, tanto entre sus compañeros como en los adultos, y también permitidos la mayor parte del tiempo. Estos estudiantes, además de perder la oportunidad de aprender en un ambiente propicio para su desarrollo académico, ven mermadas sus oportunidades de expresar su identidad libremente y de establecer vínculos significativos con sus pares y profesores, al ver interrumpidas sus trayectorias escolares con cambios de colegio, faltas a clases y por el escaso involucramiento en el aprendizaje al que puede conducir un bajo sentimiento de pertenencia a la escuela.

La falta de capacitación en materia de convivencia escolar y de responsabilidad de las escuelas de definir sus propias políticas al respecto imponen un escenario al menos desfavorable para estos estudiantes. Entre los encuestados, sólo un 11% afirmó que su escuela cuenta con alguna política orientada a proteger a los estudiantes LGBT, un porcentaje que refleja la invisibilización de una problemática actual.

Estos resultados hacen urgente la reflexión respecto a cómo se están llevando a la realidad de las escuelas, los principios de calidad y de inclusión para todos y todas establecidos en los cuerpos legales fundamentales de la educación en Chile, además del enfoque de género y el enfoque inclusivo que sostiene a la Política Nacional de Convivencia Escolar.

RECOMENDACIONES

Para que la violencia por orientación sexual e identidad y expresión de género no siga ocurriendo en Chile, es sumamente necesario y recomendado:

- **Capacitar** en identidad sexual y en violencia basada en orientación sexual e identidad y expresión de género, a todos quienes trabajan en contacto con niños, niñas y adolescentes, desde funcionarios públicos hasta la comunidad escolar completa.
- **Fortalecer políticas públicas** que garanticen los derechos y el bienestar de todos los niños, niñas y adolescentes en Chile, protegiendo y afirmando sus identidades, a través de las promulgación y/o modificación de instrumentos como la Ley de Garantías de Derechos de la Niñez, la Ley de Inclusión Escolar, que deben asegurar garantías reforzadas debido a los niveles de discriminación y falta de protección de estos niños y niñas.
- **Invertir en investigaciones** y generar evidencia para implementar intervenciones duraderas, fortalecer programas sociales y educacionales y proveer una asistencia eficaz a niños y familias.
- **Visibilizar** la gravedad de la violencia basada en orientación sexual e identidad y expresión de género, fundada en estereotipos. Visibilizar una vida plena de personas LGBT, para que los y las estudiantes que están sufriendo, sepan que todo mejora. Ser explícito sobre las comunidades vulnerables que deben ser protegidas en el contexto escolar.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a investigaciones internacionales el bullying, y la violencia por orientación sexual, e identidad y expresión de género, tiene efectos graves en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, y es un tema que debe ser abordado por las autoridades correspondientes [5]. La invisibilización de la problemática tiene origen en la carencia de información en nuestra sociedad. Entonces ¿qué es el bullying, y el bullying LGBT-fóbico?

El bullying refiere al concepto de matonaje escolar y a "toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se manifiestan entre escolares" [5]. El bullying es un acto que se produce de forma reiterada en el tiempo, intencionada y con un desequilibrio de poder, en donde la persona o el/la estudiante que agrede, goza del poder y hace sentir a la víctima indefensa y sin escapatoria. La relación de poder asimétrica refleja los actos de bullying de estudiantes, así como también de profesores hacia su alumnado. En este sentido, es una relación de abuso. El bullying lesbofóbico, homofóbico, bifóbico y transfóbico es un tipo específico de violencia, reiterada en el tiempo, intencionada, con un desequilibrio en la relación de poder notorio y dirigido especialmente a personas con orientación sexual y/o identidad de género percibida como distinta o distinta a la heteronormatividad [5,6,7]: lesbianas, gays, bisexuales y trans.

El bullying LGBT-fóbico es reflejo de una sociedad heteronormada, en la cual la "normalidad" se traduce en heterossexualidad, roles de género definidos para hombres y mujeres; esto genera, por consiguiente, violencia de género al no encajar con lo socialmente aprendido. Debido a lo anterior, el bullying LGBT-fóbico pasa a ser una agresión a todas las niñas, niños y adolescentes que no calzan con los roles tradicionales predefinidos. Tiene raíces en la homofobia y el sexismo, por lo mismo, es necesario un análisis más profundo, con un abordaje desde los derechos humanos, promoviendo una educación integral e inclusiva y con un fuerte eje en el desarrollo humano y desarrollo de la identidad sexual.

El bullying y el bullying LGBT-fóbico comparten un sinnúmero de semejanzas en la realidad: agresiones físicas y verbales, intimidación, amenazas, exclusión, frecuencia repetida y persistente durante el tiempo, relación desigual de poder, intencionalidad y efectos en la educación. Sin embargo, el bullying homofóbico, bifóbico, lesbofóbico y transfóbico tiene características específicas que violentan a los niños, niñas y adolescentes de una forma más indirecta [8].

Por un lado el bullying LGBT-fóbico es invisible [8]. Dicha invisibilidad sucede debido a la carencia de información al respecto. Al no saber como se expresa el bullying LGBT-fóbico en la vida diaria, las personas no son capaces de identificarlo, lo que, por un lado, permite al agresor seguir con los actos de acoso y violencia, y, por otro lado, la víctima pasa a llevar un sufrimiento incomprensido e invisibilizado. Hace parte de un tipo de violencia estructural [8]. Latinoamérica, y específicamente Chile, es una cultura homofóbica y heteronormada que aprueba y permite las agresiones [7]. Butler [7] identifica la heteronormatividad como un mecanismo de poder y de dominación (las culturas y las personas buscan reproducirse para mantener una identidad social). Habla de una instauración de la heterossexualidad como norma social que incluye el tabú de la homosexualidad, por ende, las personas heterossexuales gozan de privilegios y de status social. Lo anterior se ve potenciado con un uso de lenguaje agresivo y violento. Así, el bullying LGBT-fóbico es una forma naturalizada de abuso. Por

otro lado, se caracteriza por ser contagiado [8]. El contagio del estigma es una experiencia de los que rodean a la víctima. Cualquier persona que se acerque a aquel/lla agredido/a es susceptible de sufrir la misma discriminación o agresión. Esto lleva al continuo de exclusión [8], en donde el/la agredido/a es excluido/a por todo su entorno. Lo anterior lleva al desempoderamiento completo del niño, niña o adolescente agredido/a, lo que tiene repercusiones importantes en la salud mental [7,8]. Por último, el bullying LGBT-fóbico tiene una característica transversal a todo tipo de bullying y acoso en las escuelas: la propagación de un lenguaje determinado [8]. El lenguaje utilizado en el bullying LGBT-fóbico perpetúa una realidad heteronormada, insultando permanentemente las diferencias y creando una realidad violenta.

El objetivo de Todo Mejora es poder proteger y dar una voz a las experiencias de vida de aquellos niños, niñas y adolescentes que sufren bullying LGBT-fóbico, y de quienes agreden, muchas veces sin saber el daño que ocasionan. Para esto, Todo Mejora se enfoca en crear Espacios Seguros para todos y todas, con los cimientos de una educación basada en Derechos Humanos [8]. Ésta asegura a cada niño, niña y adolescente una educación de calidad, que respete sus derechos a la dignidad y al óptimo desarrollo. Existen 3 dimensiones fundamentales:

1. El derecho al acceso a la educación, con igualdad de oportunidades y sin ningún tipo de discriminación.
2. El derecho a la educación de calidad, haciendo realidad las oportunidades de los niños, niñas y adolescentes y el desarrollo de sus competencias para la vida, sobre la base de un plan de estudios amplio, pertinente e inclusivo, en un ambiente seguro, cooperativo y sano.
3. El derecho a ser respetado en el ámbito del aprendizaje. Promueve el respeto igualitario a todos los niños, niñas y adolescentes, incluyendo el respeto a la identidad, Integridad y participación.

Una educación basada en Derechos Humanos aumenta la escolaridad, el acceso y la participación de todos los actores del mundo escolar; estimula la integración, la diversidad e igualdad de oportunidades y la no discriminación; promueve prácticas pedagógicas participativas y centradas en el o la estudiante; y, por último, sostiene el desarrollo social y emocional de los niños, niñas y adolescentes [8].

En Chile aún no existen datos nacionales sobre las experiencias de bullying LGBT-fóbico en las escuelas, lo que dificulta la creación de intervenciones efectivas y eficientes, el cambio cultural en las escuelas y la implementación de políticas públicas pertinentes a la realidad de los niños, niñas y adolescentes en el país. Tener conocimiento y datos empíricos sobre bullying y bullying LGBT-fóbico en los establecimientos educacionales no sólo ayudará a visualizar una problemática social instalada en el discurso, sino que también promoverá el bienestar de los y las estudiantes en Chile.

CONTEXTO PAÍS

Diversos estudios internacionales concuerdan en que la experiencia de bullying LGBT-fóbico tiene repercusiones negativas en la salud y en los resultados escolares de los estudiantes LGBT. Algunas de las consecuencias en salud son depresión, ansiedad, pérdida de confianza, retraimiento, marginación social, sentimientos de culpa, sueño alterado e incluso una mayor probabilidad de suicidio y de que estos estudiantes se auto-provoquen lesiones en comparación a la población juvenil total; mayor adicción al alcohol y a las drogas y, por consiguiente, mayor tendencia a comportamientos sexuales de alto riesgo [9,10]. Sin embargo, el escenario para los jóvenes LGBT en Chile es aún más adverso, ya que, según datos de la OCDE, es el segundo país en el que más ha aumentado la tasa de suicidio adolescente en el mundo [11], lo cual es relevante al considerar que la asociación entre victimización y suicidio es más alta en adolescentes LGBT [11]. Como es esperable, los estudiantes que experimentan bullying LGBT-fóbico, además, ven perjudicadas sus oportunidades de aprender. De acuerdo a datos de UNESCO, el bullying LGBT-fóbico tiene un impacto negativo en la asistencia a clases, el rendimiento académico y la finalización de estudios escolares, lo que para esta población se traduce finalmente en menos oportunidades de desarrollo educacional y laboral [12].

La evidencia internacional señala que una alta proporción de estudiantes son violentados en sus escuelas producto de su orientación y expresión de género, siendo la escuela el contexto en el que esto ocurre a mayor escala [13]. El tipo de violencia escolar más reportado por estos estudiantes es la violencia psicológica, la que incluye tanto exclusión social como acoso verbal [14]. En Latinoamérica no hay información que permita concluir la extensión y la gravedad del bullying LGBT-fóbico, debido a que la mayoría de los estudios al respecto han sido realizados con muestras pequeñas y delimitadas a una comunidad con características específicas, no obstante, un estudio de UNICEF indica que en Chile al menos el 33% de los estudiantes ha declarado haber hecho comentarios negativos respecto a la orientación sexual, y que los estudiantes LGBT son los más discriminados en el entorno escolar [14].

Al comienzo del 2016, la Fundación Todo Mejora publicó los resultados de una encuesta piloto realizada a 886 adolescentes de educación media (a todos los y las estudiantes) de cuatro colegios en la ciudad de Santiago de Chile, cuyos resultados destacan que el bullying es un fenómeno de relevancia en la experiencia cotidiana de los estudiantes. Los principales motivos de bullying reportado por los y las estudiantes son la apariencia física, la orientación sexual real o percibida y la adecuación a los estereotipos de género; aún más, se encontró que el personal de las escuelas no responde efectivamente ante situaciones de bullying y que incluso puede participar de esta dinámica [15]. Los resultados reflejaron y fueron gran evidencia de que el bullying LGBT-fóbico es universal, afecta a todas y todos las y los estudiantes, por ser o por ser percibidos como lesbianas, gays, bisexuales o trans.

En Chile, las acciones que deben llevar a cabo las escuelas para abordar el bullying contra estudiantes LGBT deben ceñirse a los cuerpos legales y normativos vigentes sobre convivencia escolar, los que en los últimos años han puesto énfasis en la promoción de un clima escolar favorable al aprendizaje y la buena convivencia escolar. La Ley Sobre Violencia Escolar (LSVE) [16], promulgada en 2011, modifica y complementa la Ley General de Educación (LGE) [17] en materia de convivencia escolar.

La LSVE destaca la importancia de la promoción de la buena convivencia escolar, además de la prevención de toda forma de violencia, agresión y hostigamiento, mediante un conjunto de disposiciones que deben ser implementadas en las escuelas. Entre sus principales resoluciones se encuentran la obligatoriedad de contar con un reglamento interno en cada escuela, que incluya tanto medidas pedagógicas para la buena convivencia escolar como protocolos de actuación y políticas de prevención de conductas que atenten contra ésta. También se establece la obligatoriedad de contar con un encargado de convivencia escolar y un consejo escolar o comité de la buena convivencia, quienes son responsables de velar por los objetivos antes descritos a través de la implementación de medidas incluidas en un plan de gestión de la convivencia escolar, el que debe ser desarrollado por cada escuela [16]. Según la LSVE, la responsabilidad de propiciar un clima escolar que promueva una buena convivencia y prevenga el acoso, recae en todos quienes participan de la institución [16], para lo cual se establece que el personal de todas las escuelas debe ser capacitado sobre cómo promover una buena convivencia y cómo abordar efectivamente situaciones de conflicto [16]. Si algún miembro de la escuela actúa en contra de la buena convivencia escolar [16], éste debe ser sancionado de acuerdo lo que indique el reglamento interno de cada establecimiento para dicha infracción, considerando su gravedad y sanciones especificadas en éste [16].

En 2012 se promulga la Ley de No Discriminación, la que tiene por objetivo establecer un mecanismo judicial, la acción de no discriminación, para proteger a las personas en contra de conductas que impliquen discriminación arbitraria, lo que se entiende como toda forma de distinción, restricción o exclusión infundada, afirmativa.

da por agentes del Estado o particulares y que cause privación, perturbación o amenaza al ejercicio de los derechos fundamentales [18]. Esta ley estipula que algunos de los motivos que pueden estar a la base de una discriminación arbitraria son el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia personal, entre otros [18]. Más recientemente, la Ley de Inclusión Escolar, promulgada en 2015, introduce el principio de no discriminación arbitraria al campo de la educación, citando a éste aspectos fundamentales del sistema educativo, tales como los principios de la educación, el acceso a la educación, los procesos de admisión, los reglamentos internos de las escuelas, además de mecanismos de sanción a cargo de la Superintendencia de Educación en caso de discriminación arbitraria [19].

Todas estas disposiciones, junto con las ratificaciones que ha realizado Chile de los tratados internacionales sobre Derechos Humanos y sobre Derechos de los Niños y Niñas y además el aporte de organismos internacionales, tales como UNESCO y UNICEF, constituyen los principales fundamentos de la versión vigente de la Política Nacional sobre Convivencia Escolar (PNCE), que entrega al sistema educativo las orientaciones político-técnicas en esta materia para el periodo 2015-2018 [20]. Esta política contiene elementos que apuntan directamente a prevenir cualquier tipo de violencia contra estudiantes LGBT y, más aún, avalorar la diversidad sexual en el contexto escolar.

La PNCE contempla entre sus orientaciones un enfoque inclusivo y uno de género. El primero apunta a comprender, respetar y valorar las características individuales, incluidas la identidad de género y la orientación sexual, como partes constitutivas de una identidad social compartida y como elementos de los que todos podemos aprender [20]. El segundo busca que, a través de la práctica pedagógica y las interacciones cotidianas, se resguarde que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, sean respetados y valorados independientemente de su identidad de género [20]. Para la implementación de esta política se establecen diferentes roles para las instituciones responsables: el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación Escolar, la Agencia de la Calidad de la Educación y los establecimientos educacionales, específicamente su sostenedor/a [20].

Otro aspecto a destacar de la PNCE son los apoyos y recursos que se proporcionan para su implementación: formación y desarrollo de competencias, fortalecimiento de equipos locales y entrega de documentos orientadores al sistema escolar. El primero consiste en un modelo de gestión y formación en red para supervisores y encargados de convivencia escolar regionales, comunales y por establecimiento educativo, por medio de una plataforma en línea disponible a partir de 2016, además de cursos sobre inclusión y convivencia en la escuela disponibles para docentes vía e-learning [20]. El fortalecimiento de equipos locales consiste en el desarrollo de sistemas territoriales de gestión de la convivencia escolar, compuestos por redes de profesionales a nivel ministerial, comunal y por establecimiento, con el fin de coordinar y conectar el trabajo en convivencia a nivel nacional. Por último, tanto en la sección de convivencia escolar del Ministerio de Educación como en la de la Superintendencia de Educación se encuentran documentos descargables que buscan guiar procesos de actualización de reglamentos internos sobre convivencia escolar; también existe material que busca apoyar la apropiación de los enfoques de género e inclusión, además de orientaciones generales para abordar situaciones de discriminación y acoso escolar [20].

Es muy relevante mencionar el proyecto de Ley de Garantías de la Niñez, impulsado por el gobierno para crear una protección integral y para el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en nuestro país. Es una normativa necesaria y esencial para que niños, niñas y estudiantes a nivel nacional puedan ser sujetos de derechos, puedan protegerse y puedan ser parte de la ciudadanía, con voz y capacidad de acción.

En Chile no existe información e intervenciones basadas en evidencias sobre las experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBT. Discriminación y violencia por orientación sexual, e identidad y expresión de género no han sido investigadas a nivel nacional, por lo que la desinformación invisibiliza las necesidades.

METODOLOGÍA

MÉTODOS Y MUESTRA

Los participantes completaron una encuesta en línea acerca de sus experiencias en la escuela durante el año escolar 2015, incluyendo el oír comentarios discriminatorios, sentirse seguro, ser acosado, y sentirse cómodo en la escuela. También se les preguntó acerca de sus experiencias académicas, actitudes hacia la escuela, la participación en la escuela, y la disponibilidad de recursos de apoyo. Los jóvenes fueron elegibles para participar en el estudio si tenían al menos 13 años de edad, si asistieron al colegio (educación básica o educación media) durante el año escolar 2015, si se identificaban como lesbianas, homosexuales, bisexuales, o una orientación sexual distinta a la heterosexual (por ejemplo: queer, dudoso/a), o si se describían a sí mismos como transgénero, intersexuales o que tenían otra identidad de género que no fuera cisgénero ("cisgénero" describe a una persona cuya identidad de género está alineado con el sexo/género que se les asignó al nacer). La recolección de datos se produjo entre diciembre del 2015 y marzo del 2016 y terminó antes del inicio del año escolar 2016.

La encuesta estuvo disponible en la página web de Todo Mejora y se difundió en línea, principalmente para poder llegar a más estudiantes LGBTI, y abarcar el territorio nacional. Anunciamos la encuesta en Facebook a los usuarios de entre 13 y 20 años de edad que indicaron en su perfil que eran: hombres y estaban interesados en los hombres, o mujeres que estaban interesadas en las mujeres. También se promocionó y difundió por medio de redes sociales, principalmente por Twitter, Instagram y Youtube para usuarios residentes en toda Chile, teniendo en cuenta los distintos grupos de estudiantes a los cuales apuntaba la encuesta. Un ejemplo de esto fue la difusión por parte de Youtubers, quienes promocionaron la encuesta por medio de su programa, orientado específicamente a niñas lesbianas entre 13 y 22 años.

La muestra final estuvo compuesta por un total de 424 estudiantes entre las edades de 13 y 20 años. Los estudiantes procedían de todas las regiones (15) en las cinco macrozonas de Chile.

La Tabla 1.1 presenta las características demográficas de los participantes y en la Tabla 1.2 se muestran las características de las escuelas frecuentadas por los participantes. 72,0% de los encuestados se identificaron como Mujer y 28,0% como Hombre. Casi la mitad de los y las estudiantes se identificó como mestizo/a (49,5%), y más de un tercio se identificó como blanco/a (36,7%). Menor cantidad se identificó como provenientes de Pueblos Originarios (5,1%). Alrededor de la mitad se identificó como femenino/a (52,8%), casi una cuarta parte como masculino/a (20,9%), y el 8,5% como transgénero. Además, tres cuartas partes (74,2%) se identificaron como gay o lesbiana. No hubo participantes intersexuales. La mayoría de los estudiantes estaban en 2°, 3° o 4° año medio.

TABLA 11. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA

Origen étnico (n = 392)		Sexo (n = 421)	
Mestiza/a	49,5%	Mujer	72,0%
Blanca/a	36,7%	Hombre	28,0%
Pueblo originario	5,2%	Género (n = 422)	
Andina/a	0,8%	Femenino/a	52,8%
Asiática/a	0,5%	Masculino/a	20,9%
Afrodendiente	0,3%	Transgénero	8,5%
Otro/a	7,8%	Genderqueer	8,5%
		Otro género	9,3%
Curso escolar (n = 410)		Orientación sexual (n = 422)	
7º Básico	2,9%	Gay o Lesbiana	74,2%
8º Básico	10,0%	Bisexual o Pansexual	22,8%
1º Medio	19,3%	Queer, Dudoso/a, y otras Orientaciones Sexuales	3,1%
2º Medio	21,5%	Media de edad (n = 419)	
3º Medio	26,6%	16,3 años	
4º Medio	19,7%		

TABLA 12. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE LOS PARTICIPANTES

Área de la institución a la que asiste (n = 422)		Macro zona ¹ (n = 422)	
Un área urbana o ciudad	84,8%	Norte	6,7%
Un área suburbana o cerca de una ciudad	10,2%	Centro norte	71,2%
Un pueblo pequeño o área rural	5,0%	Centro sur	16,3%
		Sur	3,9%
		Austral	1,8%
Tipo de institución a la que asiste (n = 422)			
Escuela pública	35,5%		
Escuela particular subvencionada	44,5%		
Escuela privada o particular sin confesión religiosa (laica)	6,9%		
Escuela privada o particular con confesión religiosa	10,7%		
Otro tipo de escuela	2,4%		

¹ Macro zona Norte: Arica y Parícuta, Tarapacá, Antofagasta, Atacama. Macro zona Centro Norte: Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Libertador General Bernardo O'Higgins. Macro zona Centro Sur: Maule, Biobío, La Araucanía. Macro zona Sur: Los Ríos, Los Lagos. Macro zona Austral: Ayutén del General Carlos Ibáñez del Campo, Magallanes y de la Antártica Chilena.

Presentación de Documentos sobre segregación étnica

Estudios Pedagógicos N° 29: 55-64, 2003

INVESTIGACIONES

*DISCRIMINACION ÉTNICA EN RELATOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR MAPUCHE EN PANGUIPULLI (CHILE)**

Ethnic discrimination of the mapuche school experience in Panguipulli (Chile)

Prof. María Pía Poblete S.

Instituto de Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile,
Casilla 567, Valdivia, Chile. E-mail: ppoblete@uach.cl

Resumen

El propósito de este artículo es indagar en las percepciones y valoraciones de la experiencia escolar en un contexto interétnico. Presentamos información proveniente de 30 relatos sobre la educación y la experiencia escolar de personas mapuches de la precordillera de la Comuna de Panguipulli. Los resultados nos muestran que las experiencias en la escuela estuvieron marcadas por la discriminación étnica en la mayoría de los entrevistados. La discriminación se vivió en la interacción con profesores y otros estudiantes, diversos aspectos del currículum y las normas escolares. Se reconoce también una discriminación estructural con referencia al acceso desigual a la educación por parte de los mapuches.

Palabras clave: relaciones interétnicas, educación, mapuche.

Abstract

This article is aimed at describing the meaning and perception of the school experience in an interethnic context. We present qualitative data collected through in depth interviews of a group of 30 mapuche people from Panguipulli. The main results show the way school experience was one of ethnic discrimination for most of the interviewees. The experience of discrimination is related to interaction with teachers and other students, school norms and contents taught in the classroom. Informants also describe their perception of discrimination as a result of the unequal access to education.

Key words: interethnic relations, education, mapuche.

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es indagar en ciertos aspectos de la relación entre la escuela y la educación chilena y el pueblo mapuche. Nos interesa, particularmente, comprender el rol que ha jugado esta institución en el proceso de deslegitimación de la lengua

* La información expuesta en este artículo fue recolectada en los proyectos S-2000-35 y S-2002-68, financiados por la Dirección de Investigación de la Universidad Austral de Chile.

y cultura mapuches, desde la perspectiva de integrantes de las comunidades mapuches de Panguipulli que se han relacionado con esta institución en diversos periodos del siglo XX. Desde las primeras décadas de ese siglo estas comunidades se movilizaron para demandar o levantar escuelas, pues la educación se consideró una herramienta de defensa contra los abusos que se amparaban en el desconocimiento de la lengua de la sociedad nacional (Poblete 2001a y 2001b). En consecuencia, la educación ha sido valorada positivamente por las comunidades, aunque la experiencia de gran parte de sus miembros muestra que esta se reconstruye en la memoria colectiva como un espacio de discriminación étnica.

El caso de Panguipulli no es diferente al de otros pueblos indígenas en Chile, o a la experiencia de los mapuches en otras zonas de país. Como sostiene Bello: "La educación y el sistema educativo formal tienen para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como mecanismo de inserción cultural, laboral y social. Este significado contradictorio del fenómeno educativo entre los indígenas encuentra su explicación en las campañas de "chilenización" y en las políticas asimilacionistas implementadas por el Estado hacia los pueblos indígenas desde principios de siglo. La educación es, sobre todo en los primeros años del presente siglo, una necesidad que lleva aparejada un alto costo cultural para las poblaciones indígenas" (Bello 1997: 8).

¿Qué lleva a la escuela, institución que en el imaginario moderno está destinada a sentar las bases para una sociedad igualitaria, a convertirse en un espacio de desvalorización y deslegitimación de la lengua y la cultura de sus estudiantes?

Para Massimo (1987) el sistema educativo ha buscado en forma implícita o abierta la asimilación cultural de los indígenas. A través de este los estados nacionales de América Latina han pretendido alcanzar la uniformidad y la unidad nacional, negando el carácter pluriétnico y multicultural existente en su seno.

Estas políticas homogeneizadoras se asientan en un substrato cultural que refleja una "incapacidad de reconocer al otro como un legítimo otro, es la negación del otro en su identidad". Estudios etnográficos actuales sobre la educación en Chile muestran que, consciente o inconscientemente, en nuestra sociedad no podemos o no queremos abrirnos a la diversidad. Por el contrario, intentamos, haciendo uso de mecanismos autoritarios y discriminadores, homogeneizarnos y homogeneizar a otros en torno a una cultura dominante. Se niega así la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, generándose conductas etnocéntricas que producen discriminaciones en el currículum que no incorpora la cultura de los grupos marginados de la sociedad. En la base de estas conductas discriminatorias hay procesos de instrumentalización e invisibilización del "otro", que serían el resultado de procesos de construcción del "estado nacional" (Magendzo y Donoso 2000).

Estos procesos no son nuevos; si se vuelve la mirada al siglo XIX y a la conformación de los estados nacionales en América Latina y Chile, podemos observar que se asignó a la escuela la labor de civilizar al "otro". Un "otro" constituido por las clases populares y por los indígenas que representaban la barbarie, el desorden, el caos y la anarquía. Este discurso sustentó la consolidación del sistema educativo chileno y se transmitió por diferentes medios a los maestros. Un ejemplo es el artículo de Domingo F. Sarmiento, quien escribió en *El Monitor de las Escuelas Primarias* en 1852¹ "...en

¹ Monsalve (1998: 173-176) Documento III/14 Civilización, Cultura e Instrucción Popular "Los maestros de Escuela" por D. F. Sarmiento, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo 1, Nº 3, octubre 15 de 1852.

otros países como Chile i la república Argentina, el salvaje, antiguo habitante de estas comarcas, ha sido domesticado por la obra de tres siglos, desagregado de la tribu, interpolado, mezclado en la sociedad de origen europeo, i adquirido su idioma, sus usos, i los primeros rudimentos de la cultura pero en cambio ha transmitido a muestras masas muchos de sus defectos de carácter antiguos, i muchos de sus usos. Del salvaje americano nos viene el rancho, sin puerta, sin muebles, sin aseo, sin distribución de las habitaciones, i las incongruencias i falta de decoro i de dignidad de la familia, hacinada en confusa mezcla en un reducido espacio, donde come, duerme, vive, trabaja i satisface sus necesidades. Del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude, que parece tan innata en muestras clases bajas aquí, i los apetitos crueles que se han desenvuelto allí". El discurso educacional estigmatizó al indígena y sus costumbres considerándolas peligrosas para la sociedad. A los maestros se les encomendó luchar contra esta presencia salvaje: "Su tarea es sembrar todos los años sobre terreno ingrato, a riesgo de ver la mies pisoteada por los caballos, con la esperanza de que uno que otro grano caído en lugar abrigado se logre. El niño, con tanto afán educado, volvería al seno de la familia, i el rancho, el desaseo, la desdeñosa indiferencia del padre, la rudeza de la madre, destruirán del todo, o debilitarán en parte los frutos adquiridos". Con estas palabras se aconsejaba a los maestros, transmitiéndoles un conjunto de prejuicios y estereotipos racistas, mientras se les advertía las difíciles condiciones de su práctica entre "salvajes" a quienes debían entregar los dones de la civilización.

La implementación de un sistema educacional que homogeneizara y permitiera controlar a la población fue central en el siglo XIX: "La necesidad de las élites de contar con estados políticamente consolidados las hizo buscar formas institucionalizadas que apoyaran esta tarea; el sistema de educación elemental para los sectores pobres constituyó una red mínima institucional en ese contexto [...]. El discurso liberal oligárquico acompañará la formación de sistemas nacionales de educación, destacándose los postulados de civilización frente a la barbarie que presentaba la masa pobre de la población. Este discurso se constituyó en una propuesta cultural hegemónica de las élites dominantes, que buscaban su legitimación a través de la subordinación del sector menos integrado de la sociedad" (Egaña 2000: 22-23).

Esta propuesta se mantiene durante parte del siglo XX, con diferentes énfasis, en la relación de los estados y sociedades nacionales con los pueblos indígenas. En la historia educacional e institucional chilena han sido recurrentes dos tendencias: a) la instrumentalización de la educación pública y formal para propósitos de afianzamiento del Estado Nacional, y b) la justificación de la labor de integración de los pueblos indígenas a la vida nacional a través de la educación por razones de orden cultural o civilizatorio. La educación fue vista primero como una instancia de integración cultural y luego, bajo el alero de proyectos desarrollistas, se la vio como el instrumento de cambio cultural necesario para la modificación de la estructura social y productiva latinoamericana. Ninguna de estas visiones consideró el reconocimiento a la diversidad cultural, continuando desde las políticas estatales la homogeneización de los educandos y el desconocimiento de la cultura de origen de ellos (Catriquir y Durán 1997).

Los antecedentes espuestos hasta este punto nos presentan las políticas y las ideologías que impulsan los procesos de homogeneización y de deslegitimación de los pueblos indígenas, pero no explican qué mecanismos aseguran la transmisión de estos contenidos en la escuela.

La escuela es la institución especializada a la que las sociedades modernas le han asignado el papel de transmitir y reproducir la cultura. Considerar la escuela como instrumento de transmisión cultural implica reconocerla como un agente que transmite un conjunto de actitudes, valores, comportamientos y expectativas que llevarán a cada nueva generación mantener la cultura como un fenómeno de continuidad (Wilcox 1993).

Para las teorías de la reproducción social y cultural "...las escuelas no son instituciones neutrales que preparan a los estudiantes de manera igual para las oportunidades sociales y económicas de la sociedad más amplia...". Existen fuerzas estructurales e ideológicas que atan al proceso de escolarización con la reproducción de género, de clase y desigualdades raciales; estas ideologías son constituidas e inscritas en el discurso y en las prácticas sociales de la vida diaria del salón de clases. Aquellos que están en posesión del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento y cuán accesible es el conocimiento a diferentes grupos..." (Giroux 1997: 261).

Bourdieu y Passeron (1995) agregan un elemento fundamental para comprender cómo la escuela logra imponer una determinada cultura: la violencia simbólica, es decir, la imposición de sistemas de simbolismo y significado sobre grupos y clases de tal forma que ellos son experimentados como legítimos. Esta legitimidad oscurece las relaciones de poder que permiten que esta imposición sea exitosa. En la medida en que se acepta como legítima, la cultura agrega su propia fuerza a esas relaciones. La enseñanza, el proceso de inculcación es efectivamente irreversible, es acumulativo: el *habitus* adquirido durante la educación familiar es la base para recibir el mensaje en la sala de clases, que, a su vez, es la base para responder a todos los subsiguientes mensajes culturales e intelectuales (Bourdieu y Passeron 1995: 84).

Como señala Lerena (1989, cit. en Juliano 1991) en sociedades culturalmente diversas "la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas". Este proceso de autolegitimación, deslegitimando lo diverso, implica desarrollar un potente etnocentrismo que resulta consustancial al sistema educativo, aunque se rechacen sus formulaciones explícitas.

METODOLOGIA

Este trabajo analiza parte de la información recolectada en un estudio más amplio orientado a describir la relación de comunidades mapuches de Panguipulli con la educación chilena y la valoración de la educación y la escuela durante el siglo XX. En esta investigación se ha privilegiado la perspectiva de las comunidades acerca de estos procesos, acercándonos a nuestro objeto de estudio a través de *relatos de vida*. Estos relatos de vida², más que técnicas para recolectar información, son una perspectiva que nos permite acceder a la visión interna de la cultura. A través de ellos podemos: 1) recons-

² Bertaux diferencia (siguiendo a N.K. Denzin) historia de vida y relato de vida. El relato es la historia de la persona tal como es contada por quien la ha vivido. La historia de vida incluye, además del relato, otros documentos, como informes médicos, judiciales, etc.

truir etapas de la historia de un grupo desde una perspectiva "emic"³; 2) estudiar normas, procesos y relaciones sociales y, finalmente, 3) conocer el sentido que dan los sujetos a sus acciones y el nivel de significaciones que quieren transmitir quienes cuentan su vida (Bertaux 1993b: 141). Todas estas perspectivas son útiles y en última instancia complementarias, así los relatos nos permiten acceder a la vida de los sujetos. Ellos son testigos del devenir y también nos revelan normas, mecanismos sociales, estructuras en las cuales transcurre su vida y que son, a la vez, transformadas por ellos. Usando las palabras de Bertaux: "si los relatos de vida... nos interesan, no es porque sean historias personales... sino porque estas historias personales no son sino el pretexto para describir un universo social desconocido" (1993a: 167).

Los relatos de vida son recolectados a través de las entrevistas en profundidad, procedimiento de recolección de la información que se define como reiterados encuentros "cara a cara" entre un investigador y los informantes, orientados a la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan 1987).

Para elegir los informantes se utilizó el llamado muestreo "bola de nieve"; éste consiste en entrevistar a una persona y pedirle que nos dirija a otra persona que considere un buen informante, y así sucesivamente. Es un muestreo intencionado, no probabilístico. Además, se consideraron criterios de edad y comunidades de origen, entrevistando menos mujeres, porque la gran mayoría en las generaciones mayores no estudió. En total se realizaron treinta entrevistas a integrantes de diferentes comunidades de la comuna de Panguipulli, diez entrevistas de personas nacidas entre 1920 y 1939 (8 hombres, 2 mujeres), quince entrevistas a personas nacidas entre 1940 y 1959 (13 hombres y 2 mujeres) y cinco entrevistas a personas nacidas entre 1960 y 1971 (3 hombres y 2 mujeres). Seis de los entrevistados de la generación mayor no fueron a la escuela. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas completamente. Este proceso se realizó en forma paralela al trabajo de terreno, para sugerir los temas a profundizar, volver a preguntar sobre aspectos poco explicados o dejar de preguntar en los que ya se habían delineado.

RESULTADOS

A partir del análisis de los relatos en torno a la experiencia escolar y la valoración de la educación, emergen algunos patrones que se repiten. En primer lugar, hay en todos los entrevistados una valoración positiva de la educación. Se la considera una herramienta necesaria para alcanzar metas propuestas, sean estas ingreso al mundo laboral o apoyo al movimiento mapuche en trabajo de dirigencia. Además, los relatos arrojan abundante información acerca del uso del castigo físico como herramienta pedagógica; estas experiencias están presentes hasta por lo menos los primeros años de la década de 1980 y quienes tienen hijos o nietos actualmente en la escuela sostienen que ahora ya no se puede castigar a los niños. En tercer lugar, se sostiene que actualmente el acceso a las escuelas es más fácil, valorándose la cercanía y el almuerzo escolar. Pero se señala que

³ La perspectiva "emic" alude a la visión de una cultura desde adentro, desde quienes participan de ella.

existe discriminación en el acceso a una educación de calidad en los sectores rurales y, en general, en el acceso a mayor escolaridad en los jóvenes. La siguiente cita ejemplifica esta perspectiva: "El hijo del mapuche no puede avanzar más adelante que hasta por ahí, no más. El rico tiene todas las posibilidades de darle educación a sus hijos, pero el mapuche no. Y ahora más que nunca"⁴.

Los relatos nos muestran que las escuelas se constituyeron como espacios de contacto interétnico donde frecuentemente los estudiantes fueron objeto de discriminación étnica; sin embargo, debemos precisar que esta discriminación no tuvo las mismas características en las escuelas ubicadas en los sectores rurales con población predominantemente mapuche, que en los poblados o en los sectores con mayor cantidad de población chilena. En las comunidades la discriminación étnica fue ejercida principalmente por los profesores, pues la mayoría de los niños eran mapuches. Quienes estudiaron en el pueblo y en sectores de mayor contacto interétnico no sólo fueron objeto de discriminación por parte de sus profesores, sino también por sus condiscípulos.

A partir de la década de 1950, fecha en que el espacio escolar comienza a ser ordenado y organizado en forma más efectiva de acuerdo a las políticas educativas estatales, los relatos evidencian el aumento en la cobertura escolar y las primeras noticias de la exigencia de enviar a los niños a la escuela. Esta imposición hace aún más fuerte la experiencia de discriminación. En los relatos encontramos no sólo las vivencias personales, sino también experiencias pasadas, vividas por padres o parientes que acudieron a la escuela misional en Panguipulli u otras escuelas misionales y que se encuentran incorporados en la memoria de las generaciones menores.

Presentamos a continuación extractos de los relatos organizados en cuatro ejes temáticos, que están presentes en los discursos analizados: currículum, profesores, estudiantes y disciplina escolar.

Curriculum. El currículum selecciona y transmite ciertos contenidos que contribuyen a formar en los estudiantes estereotipos y prejuicios sexistas, religiosos, étnicos, de clase social, etc. Históricamente en el currículum ha imperado, por lo general, una visión etnocéntrica que transmite un modelo nacional|unitario que se paralizó cultural y lingüísticamente con una sola de las tradiciones que lo caracterizaban: la europeo-criolla, iniciando un proceso de deculturación de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes al hegemónico. Los pueblos indígenas se han enfrentado a una institución que se aproximaba a ellos para "educarlos", utilizando un currículum que niega su propia existencia y los conocimientos aprendidos de sus mayores (Magendzo 2000: 51-52). El siguiente relato muestra contenidos transmitidos en la escuela que entregaron una imagen de su cultura que los desvalorizaba:

"Pero en cuanto a la educación que entregaban en ese tiempo era de que, referente a los mapuches, nos enseñaban a nosotros de que los indios eran semisalvajes y por lo tanto se vestían con pieles y comían la carne, que sé yo, semisancochada, y andaban descalzos y todo ese tipo de cosas, entonces como que éramos un pueblo muy retrasado según lo que nos educaban a nosotros en ese colegio"⁵.

⁴ E2 Cayunapu.

⁵ E12.

Profesores. Los textos que presentamos muestran prejuicios y estereotipos transmitidos por los profesores y que inciden en la imagen construida por los niños en relación con lo propio. Además nos presentan la imagen de un profesor castigador e indiferente a los abusos cometidos por estudiantes chilenos en contra de los mapuches:

"La experiencia que tuve en el colegio fue de que siempre el mapuche por el hecho de ser mapuche fue discriminado... a lo mejor recibió más castigo, de alguna u otra forma, además de eso se le exigían muchas cosas que no estaban al alcance"⁶.

"Me sentí sorprendido por los profesores, porque cómo ellos, siendo profesores, no controlaban el actuar de los demás alumnos que eran huincas que no me molestaran a mí de esa forma, sino que parece que no les daba nada o no les importaba eso"⁷.

La discriminación a la que estuvieron expuestos los estudiantes no se limitó a la indiferencia ante el abuso de otros, sino que fue ejercida directamente por algunos profesores. Como en el siguiente relato del Colegio Misional en Calafquén:

"O sea por la educadora, que era la monjita, ya si no se sabía una materia, no era capaz para desarrollar una materia, ya le decían inmediatamente le decían: bueno tanto que ser mapuche, no, no se usaba la palabra mapuche, de repente tanto que ser indio pa' que sea tan duro"⁸.

Por último, algunos entrevistados relacionan directamente la pérdida de la lengua mapuche con la discriminación de profesores que se burlaron de quienes la hablaban en la escuela, situación que se ha revertido en el período actual:

"El problema es que eso surgió de que los profesores se rieron de los niños, entonces eso alejó a los niños"⁹.

"Bueno, más anterior, los profesores, rechazaban eso que el mapuche hablara en su idioma, no está como ahora. Antes, antes era así porque al que le enseñaban. ¡Andate, indio, pa' llá, indio, cholo! Eso, eso nos decían los profesores de antes, pero ahora en esta altura aquí en esta escuela de Llangalmé no ha llegado ningún profesor que rechace eso. Se alegran cuando ven a una persona hablando en la idioma mapuche"¹⁰.

Estudiantes. La discriminación que se desarrolla durante la vida escolar y conduce a la exclusión de un estudiante está presente en todos los relatos de quienes estudiaron en el pueblo:

"Creo que el sufrimiento más grande que uno pudo tener fue en el liceo Padre Sigisfredo, o sea tanto en el colegio como en el liceo, porque de una u otra forma los mismos compañeros de curso y otras personas más ahí eran los que trataban de molestar a las personas que eran de origen mapuche"¹¹.

⁶ E11.

⁷ E12.

⁸ E1.

⁹ E18.

¹⁰ E25.

¹¹ E21.

"...yo no sabía mucho de que había una diferencia tan notoria entre ser mapuche y ser de otra raza, pero llegando a Panguipulli me di cuenta con mis compañeros, los cabros digamos, cuando me empezaron a decir: ¿Cómo te llamas tú? Yo me llamo, ¡ah! Se empezaron a reír los cabros y dijeron: este es indio, mira este es indio... como miltra, como catuto y mira empezaron... este es indio, yo me impresioné porque yo me sentía igual que todos"¹².

Disciplina escolar. Nos referimos en este apartado a las normas que regulan la convivencia escolar, que se sustentan sobre la lógica de la homogeneización del alumnado, una lógica disciplinar implica uniformar, evitar diferencias, impedir desviaciones a la norma, etc. (Magendzo 2000).

La imposición de costumbres consideradas "civilizadas" por algunos profesores está presente en los relatos, la vestimenta marcaba una diferencia que fue considerada muchas veces inaceptable:

"Los profesores si alguien iba con mantita le hacían sacársela y tenía que pasar frío... siempre había cosas que se imponían, por ejemplo, no se dejaba entrar con chalas (de cuero de vaca) tenían que dejarlas afuera y pasar frío"¹³.

La censura a la diferencia, al ser mapuche en este caso, que transmitieron algunos profesores quedó impresa en la memoria; el testimonio muestra cómo el mandato de civilizar y homogeneizar al alumnado, de transformarlo en un sujeto similar se orientó no sólo la transmisión de contenidos, es decir, de un orden instruccional, sino que también incluyó el orden moral¹⁴. El espacio educativo sirve a ambos propósitos y el uso de éste para transmitir reglas de orden moral no se limita a situaciones interétnicas; la construcción del espacio escolar en el siglo XIX en Chile muestra estas prácticas en un tiempo y espacio muy lejanos a los que intentamos develar en este artículo. Loreto Egaña describe, a partir de informes de visitantes de escuelas de 1861, el descontento con la aparición "en las escuelas [de] la "gente de manta" a que aludía M. Montt en 1845"; al respecto sostiene: "...la manta, sin significar necesariamente pobreza, significaba si diferencia cultural y social con la élite dirigente", por lo cual fue severamente desaprobada al interior de las escuelas (Poblete 2001b).

CONCLUSIONES

La escuela se reconstruye en la memoria como un espacio de discriminación; a través de los relatos se observa la permanencia en el discurso de profesores del estereotipo del salvaje que formó parte del discurso homogeneizador que estigmatizó al indígena y que se encuentra en la base de la construcción de nuestro sistema educacional. Estas ideologías se inscriben en el discurso cotidiano de la sala de clases cumpliendo la escuela con una labor de segregación de grupos y reproducción de la discriminación étnica.

¹² E12.

¹³ E1E.

¹⁴ Sigue la distinción entre discurso instruccional y regulativo desarrollada por Bernstein (1993).

Estas prácticas escolares develadas en los relatos y la transmisión de contenidos estereotipados acerca de los orígenes y costumbres mapuches son identificadas por los entrevistados como la principal causa de la desvalorización de la cultura mapuche. Ellas han contribuido a formar una identidad estigmatizada que ha llevado a un ocultamiento y la autodesvalorización de las generaciones más jóvenes que aceptan como legítimos los modelos impuestos desde la sociedad nacional.

La censura al ser mapuche ha estado presente en la interacción con estudiantes no mapuches, en las normas en relación con la vestimenta, en las costumbres que se consideraban adecuadas para la sala de clases, en los contenidos que se transmitían, en la prohibición de usar la lengua propia y en la imagen de la sociedad mapuche que transmitían los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, A. (1997). Etnodesarrollo y Políticas Públicas: el programa de becas indígenas para la educación superior. En: A. Bello, A. Wilson, S. González, P. Marimán: *Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo*, pp. 5-56. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- BERTAUX, D. (1993a). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades". En: Marinas y Santamarina (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- BERTAUX, D. (1993b). Los relatos de vida en el análisis social. En: Jorge Aceves. *Historia Oral*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- BOURDIEU, P., J. C. PASSERON (1995). *La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza*. Ed. Fontamara.
- CATRIQUIR, D., T. DURAN (1997). Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* 37-38: 111-141. Quito: Ediciones Abya Yala.
- EGAÑA, L. (2000). *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. DIBAM, LOM Ediciones.
- GIROUX, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- JULIANO, D. (1991). Antropología Pedagógica y Pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía* 196: 8-10.
- LERENA (1989). *Escuela Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona: Circolo del Lector.
- MAGENDZO, A., DONOSO, P. (Editores) (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. PIE/LOM.
- MASSIMO, A. (1987). *Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericanos y México*. En: M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cuevas. *Educación en Poblaciones Indígenas*. Instituto Indigenista Interamericano, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.
- MONSALVE, M. (1998). "¿F el silencio comenzó a retazar". *Documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920*. DIBAM.
- POBLETE, M. P. (2001a). Comunidades Mapuches de Panguipulli y Educación: las primeras décadas del siglo XX. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 3: 15-27.
- POBLETE, M. P. (2001b). Etnicidad y Educación: Comunidades mapuches en la precordillera de Panguipulli. En: *Actas del Cuarto Congreso Chileno de Antropología*. Santiago 19 a 23 de noviembre de 2001.

- TAYLOR, S. J., R. BOGDAN (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- VELASCO, H., J. GARCÍA, A. DÍAZ (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: VELASCO, H; J. GARCÍA y A. DÍAZ. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.

Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión⁴⁷

Prejudice and ethnic discrimination: An expression of pedagogic practices of exclusion.

Sandra Becerra P., Carmen Tapia G., Cecilia Barúa N., Claudia Orrego L.

Resumen

La presente investigación, de diseño cualitativo, reconoce como problema de estudio la manifestación de prejuicio y discriminación étnica en los establecimientos educacionales. Los sujetos de estudio fueron alumnos y docentes de liceos de alta vulnerabilidad social. Las técnicas utilizadas fueron el grupo focal y entrevistas en profundidad. Se utilizó codificación abierta para construir las categorías conceptuales, analizándose la información con el uso del programa *ATLAS-ti 5.0*, para generar redes conceptuales de categorías y subcategorías. Entre los resultados se encuentran cuatro grandes categorías: *Manifestaciones de prejuicio* (directo e indirecto); *Áreas percibidas de discriminación*; *Formas percibidas de discriminación e Impacto negativo percibido*, evidenciándose una desfavorable realidad, esta es, que los centros escolares cumplen una labor de segregación y reproducción de discriminación étnica.

Palabras Claves: Prejuicio, discriminación étnica, educación inclusiva.

Abstract

This qualitative design research recognizes as a problem the manifestation of prejudices and ethnic discrimination in schools. The participants of this study were teachers and students from social risk municipal high schools. Used techniques were focal groups and detailed interviews, their closure was directed by saturation criteria. Open coding was used to make conceptual categories and the information was analyzed with Atlas-ti 5.0 in order to generate conceptual nets of categories as of subcategories. Four main categories were found, *prejudice manifestation* (direct or indirect), *located discrimination area*, *perceived discrimination and negative perceived impact*, which reveals an unfavorable reality, schools perform a role that marginalize and reproduce ethnic discrimination.

Key words: Prejudice, ethnic discrimination, inclusive education.

⁴⁷ Investigación que forma parte del Proyecto DGIUCT N° 2007-DGI-CDA-02, financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Marco de referencia

Investigar sobre las prácticas socio-pedagógicas que manifiestan prejuicio o discriminación en el contexto escolar es en la actualidad una necesidad. Los miembros de la cultura mapuche han sido objeto por años de prejuicio y discriminación recibiendo mensajes, valoraciones y modelos impuestos desde la sociedad mayor que han contribuido a formar en ellos una identidad estigmatizada concentrando experiencias de trato discriminatorio desde la sociedad mayor (Díaz-Arce y Druker, 2007; Poblete, 2003). En la actualidad este fenómeno se replica en el sistema educativo y en las generaciones más jóvenes que aceptan como legítimos los modelos impuestos desde la sociedad nacional, lo que constituye a las manifestaciones de discriminación en el espacio educativo como un fenómeno preocupante (Díaz-Arce y Druker, 2007; Merino, 2006; Quilaqueo, Merino y Sainz, 2005).

En este sentido, las orientaciones a nivel internacional invitan a reflexionar sobre las acciones que permitan revertir las situaciones de exclusión educativas, para responder a los principios de una educación para todos, con calidad y equidad (UNESCO, 2007). En este marco, una de las estrategias para avanzar es la educación inclusiva que permite que todos y todas las/los niños/as de una comunidad puedan tener acceso a la escuela, la cual organiza y gestiona recursos para responder a las diversas necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos/as. En el caso de los establecimientos de la región de la Araucanía con alta concentración de alumnos/as indígenas, atender a la diversidad cultural debería significar en lo concreto diseñar y aplicar una serie sistematizada y evaluable de estrategias organizativas y metodológicas tendientes a garantizar que todo el alumnado, independientemente del componente étnico, alcance un desarrollo integral. La inclusión en educación implica desarrollar procesos para aumentar la participación y reducir la exclusión de los/as estudiantes, esto implicará reestructurar la cultura y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad (Ainscow, 2001; Baeza, 2007; Blanco, 2007). Equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también, de derechos a recibir una educación que desarrolle al máximo las potencialidades de los/las estudiantes, fenómeno que se ha verificado en situación de riesgo especialmente en contextos educativos de alta vulnerabilidad y concentración étnica (Becerra, Tapia, Mansilla, 2009).

A la vista de las consideraciones anteriores, la tarea es construir un sistema cada vez más inclusivo, cuyo objetivo sea intentar frenar y cambiar la orientación de una sociedad en que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, y por esta razón empujan a un número mayor de estudiantes a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad al que todos tenemos derecho (Echeita, 2006).

El proceso de inclusión educativa, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los estudiantes; todo el mundo, niños, jóvenes y adultos que desean sentirse incluidos, esto es, reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo). Son ellos, los niños y jóvenes que desean sentirse incluidos, los que develan lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí que su presencia en el contexto escolar, sea un factor determinante para innovar las prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión. (Echeita 2008). La que debe ser vista,

no como una pretensión utópica, sino como una necesidad latinoamericana, impostergable en la que la educación y la escuela tienen un papel muy importante que jugar (Rivas 2006).

Adela Franzé (citada en Valero, 2001), señala que para promover las prácticas inclusivas se requiere diseñar tareas, materiales, procedimientos y los recursos didácticos, sobre la base cultural de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y sus saberes e intereses, es decir, la diversidad no debe ser un referente abstracto, sino un componente esencial de las estrategias educativas.

Un hilo argumental es llevar al profesor a ser visible lo que, a fuerza de hacerse familiar en las rutinas y concepciones, se ha convertido también en normal y por lo tanto, en invisible a nuestra observación y a nuestra reflexión crítica (Verdugo, 2006). La adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba la capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa y no como una debilidad a superar (Jiménez, 2004). Supone "evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, adaptarse a las características del que aprende y construir un currículo para todos los alumnos" (Fernández, 2003 citado en Jiménez, 2004).

Investigaciones actuales respecto al trabajo de los profesores plantean que este y la caracterización de sus prácticas se constituyen en un factor clave y determinante en los resultados de aprendizaje de un centro (Esteves, 2006; Robalino, 2005; PRELAC, 2003; Poblete, 2003). El aprendizaje humano se sustenta en interacciones que primero operan en un plano intersubjetivo y que luego el sujeto transforma a un plano intrasubjetivo o intra psicológico, proceso de mediación social donde las características de la relación establecida con el profesor, mediador, o agente educativo, son de alta relevancia para quien aprende (Coll, Marchesi y Palacios, 2001; Bruner, 1991, UNESCO, 2005).

En coherencia a ello, los estudios sobre cambio educativo y mejora escolar, muestran que las creencias y actitudes de los/as docentes son un elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento en las escuelas (Rodalino, 2005; Murillo, 2005; Fullan, 2003; Hargreaves, 1997; Hopkins y Lagerwen, 1997).

En el mundo científico ha surgido con fuerza, durante la última década, creciente interés por generar nuevos conocimientos en torno a los docentes. Se asume que el desempeño de los profesores, se vincula directamente al aprendizaje de los estudiantes, así cada vez más, el trabajo del profesor ocupa un lugar destacado en la agenda de la política educativa en América Latina y el mundo. (Rodalino, 2005, Tenti 2006 y 2006; Cedrán y Grañeras, 1999; PRELAC, 2003; UNESCO, 2005).

Los establecimientos educacionales en condiciones de pobreza y vulnerabilidad concentran las expresiones de inequidad y bajos resultados en nuestro país (Raczynski y Muñoz, 2005; UNICEF, 2004, Robalino, 2005). Resulta fuertemente complejo superar la situación de inequidad en contextos, que además, poseen alta concentración de población indígena, dado que estos concentran experiencias de trato discriminatorio desde la sociedad mayor (Díaz-Arce y Druker 2007; Poblete, 2003).

Investigaciones recientes muestran la existencia de valoraciones negativas respecto al mundo mapuche, donde a este se le desvaloriza, es decir, ante cualquier ejecución siempre “valdrá” más el trabajo de una persona no mapuche (Quilaqueo, Merino, Saiz, 2007).

En el estudio sobre el prejuicio y discriminación destacan a nivel nacionales e internacionales distintos autores, Van Dijk y Martín Rojo (1998), Wodak y Matouschek (1998), Margulis y Urresti (1998), Saiz y Williams (1991), Merino, Quilaqueo, Saiz, Quintriqueo y Berardi (2005), citados en Merino (2006). En Chile, Stuchlich (1985) devela las imágenes estereotipadas que maneja la sociedad chilena respecto de los mapuches. Saiz y Williams (1991) describen los estereotipos que manejan grupos de estudiantes universitarios sobre el mapuche. Merino, Quilaqueo y Saiz (2005) describen el discurso prejuiciado de los habitantes no mapuches de Temuco y estudian la discriminación percibida, generando una taxonomía de los efectos psicosociales que esta provoca.

Desde los postulados de la sociología y la psicología social, autores como Vonfack (1998), han definido tres procesos claves que permiten explicar las relaciones de rechazo en las relaciones interpersonales de personas de distintos grupos: los estereotipos, el prejuicio y la discriminación. Estos tres procesos, de distinta dominancia en el psiquismo humano, aunque son diferentes, operan de manera conjunta en el interactuar del sujeto con un grupo ajeno. De modo que los estereotipos, prejuicio y la discriminación se vinculan en la medida que amplían el marco cognitivo que fundamenta las acciones y vinculaciones del ser humano. (Vonfack 1998, Santrock, 2004; Sánchez, 2002, Alvarado y Garrido, 2003).

El estereotipo reúne el conjunto de significados, creencias o asunciones que los miembros de un grupo poseen acerca de los atributos de un miembro de un grupo ajeno. Por tanto, los estereotipos son el fundamento cognitivo que explica las situaciones de rechazo entre personas. En tanto, el prejuicio tiene a la base creencias y significados que son parte del estereotipo, se traduce en distancia intergrupala, dada la estimación y valoración de modo predominantemente desfavorable de los miembros de un grupo ajeno (Vonfack 1998). El prejuicio étnico es definido por Allport y Young (1962), citado en García y Izard (1992), ‘como una antipatía que se apoya en generalizaciones imperfectas e inflexibles’ (p.329). Por su parte la discriminación, se representa en la conducta desigualitaria, marcando su existencia en un plano conductual (Alvarado y Garrido, 2003, Santrock, 2004).

El discurso discriminatorio suele ser más explícito hacia personas que no forman parte de la cultura dominante de un país, y más encubierto e implícito en personas de estrato social medio y alto (Vonfack 1998). En este marco, se ha verificado la existencia de múltiples manifestaciones de discriminación hacia el mundo mapuche, en la sociedad general y en el contexto escolar (Magendzo y Donoso, 2000; Casner, Navarrete y Riffo, 2004).

En el contexto escolar Rojas y Sepúlveda (2002) afirman que los profesores de origen mapuche reconocen explícitamente sentirse discriminados por sus colegas y padres no mapuches. Así mismo Poblete (2003) señala que en la escuela se constata discriminación étnica en diversos aspectos del currículum, en las normas escolares y la interacción de profesores y alumnos.

Existe desvalorización de la cultura mapuche que deriva en una dinámica de estigmatización

peligrosa para el mundo educativo (Díaz-Arte y Druker 2007; Poblete, 2003; Casner, op.cit, 2004). Este fenómeno es relevante para la gestión de la convivencia, dado que es esperable que en los centros escolares se esté replicando este fenómeno discriminatorio.

En este marco la presente investigación se orientó a describir las formas de manifestación del prejuicio y la discriminación étnica en las prácticas socio pedagógicas de los/as docentes, identificando los efectos psicosociales que generan en los alumnos/as mapuches de establecimientos educacionales secundarios en contextos de alta vulnerabilidad social de la región de la Araucanía.

Metodología

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo descriptivo, estructurado en dos etapas, donde, orientados por la naturaleza eminentemente social de los conceptos estudiados, la *primera etapa* estuvo constituida por el empleo de la estrategia grupos focales y la *segunda* por entrevistas semi-estructuradas a informantes claves. Con el fin de acercarse y entender el fenómeno del prejuicio étnico en su totalidad (Ruiz, 1996), es necesario comprender el conocimiento albergado en los informantes (profesores y alumnos) logrando que éstos hablen por sí mismos de su experiencia particular (Sandín, 2003).

Los participantes del estudio fueron 144 alumnos y docentes de 8 establecimientos de enseñanza secundaria de la región de la Araucanía. La selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, no probabilístico siendo seleccionados los sujetos de acuerdo a los objetivos de la investigación (Hernández et al, 2003:330, Bisqueria, 2004).

Los criterios de inclusión que se contemplaron para seleccionar a los sujetos participantes fueron, en el caso de los alumnos:

- (a) pertenecer a establecimientos en contextos de alta vulnerabilidad social.
- (b) pertenecer a establecimientos con una población mapuche superior al 80%.
- (c) pertenecer a los cursos de primero y tercero de enseñanza media.

En el caso de los docentes:

- (a) pertenecer a establecimientos en contextos de alta vulnerabilidad social.
- (b) pertenecer a establecimientos con una población mapuche superior al 80%.
- (c) ser docente de los cursos de primero y tercero de enseñanza media.

Los datos correspondientes a la totalidad de participantes se especifican en la siguiente tabla:

Tabla N°1
Distribución y características de los sujetos participantes

	Total	Femenino	Masculino	Promedio Edad
Profesores	60	31	29	48
Alumnos	84	43	41	16,4
Total	144	74	70	-

Plan de Análisis

Se empleó como técnica analítica el Análisis de Contenido, que se fundamenta en la propuesta de Glaser y Strauss (1967). Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierta, axial y selectiva con apoyo del programa Atlas/ti 5.0. Se desarrolló codificación abierta, con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos relevados del estudio. Codificación Axial, para relacionar las categorías a sus subcategorías, puesto que ésta ocurre alrededor del eje de una categoría con el fin de reagrupar los datos que se fragmentan durante la codificación abierta. Y por último, Codificación Selectiva, como proceso para integrar y refinar la teoría. Es decir, en la integración los datos se vuelven teoría, se tienen en cuenta los conceptos que llegan a la posición de categoría como abstracciones que representan no la historia de un individuo o grupo, sino la historia de muchas personas (Glaser y Strauss, 1967).

Luego, con el fin de incrementar la validez de la información obtenida, se procedió a realizar una triangulación por sujetos y por método (Sandín 2003, Denzin 1989 citado en Flick 2004). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Resultados

Por medio de los procedimientos de codificación utilizados en el tratamiento de la información con apoyo del programa Atlasti, emergieron categorías y subcategorías representadas por redes conceptuales (network) que servirán como recursos gráficos para presentar los resultados.

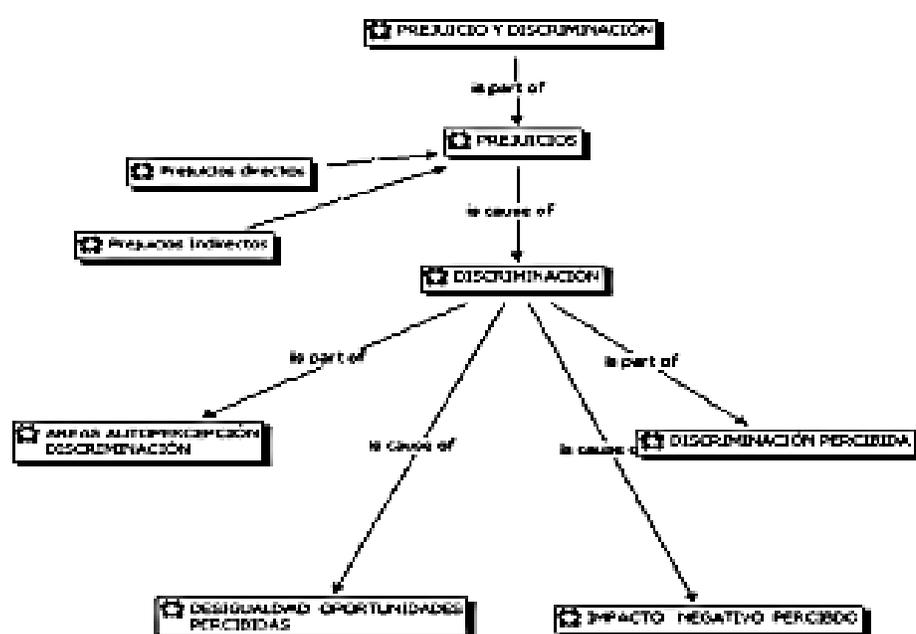
Para el presente artículo, el análisis e interpretación de los datos se realizará por medio de cuatro figuras claves que muestran las principales categorías extraídas con el procedimiento de codificación. Así la Figura n° 1 muestra, de manera esquemática, un modelo de interpretación de los resultados respecto a las situaciones de prejuicio y discriminación étnica en contextos educativos vulnerables, donde se expresan las categorías y subcategorías principales del estudio.

En la Figura n°1 que se presenta a continuación, se establecen como principales categorías los conceptos de *Prejuicio* y de *Discriminación*. Cabe señalar que esta figura, representa de manera general las principales categorías encontradas en el estudio, de modo que, posteriormente se presentarán con mayor detalle las categorías principales, subcategorías y códigos que han alcanzado

saturación teórica en estas categorías principales. En la figura referida es posible observar que, desde la categoría principal de *Prejuicio* se desprenden dos subcategorías, el *prejuicio directo* y el *indirecto*. Luego, desde la categoría principal de *Discriminación* se desprenden las subcategorías de *áreas de discriminación*, *formas de discriminación percibidas*, *oportunidades desiguales*, e *impacto negativo percibido*.

Figura N° 1

Red conceptual prejuicio y discriminación étnica en contextos educativos



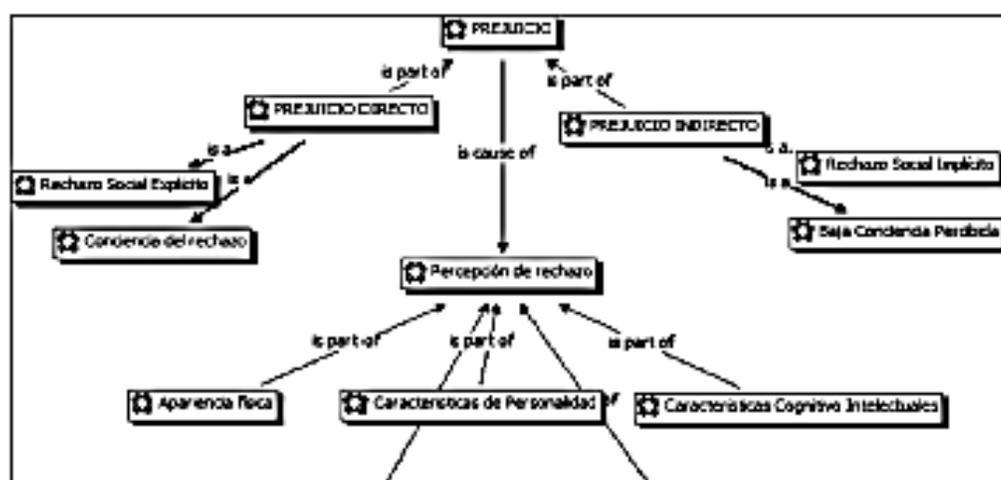
Luego, en la red conceptual de la Figura n° 2 que se presenta a continuación, se observa la primera categoría principal denominada *Prejuicio* que representa las creencias y valoración predominantemente negativas, evidenciada por los participantes hacia los alumnos indígenas mapuches. Donde los resultados encontrados evidencian que el prejuicio hacia los alumnos mapuches posee dos formas de manifestaciones diferentes, el prejuicio directo (explícito) y el indirecto (sutil). El rechazo explícito o directo refiere expresiones abiertas y evidentes de hostilidad hacia los niños mapuches y sus familias, así lo expresa la siguiente cita: “...es muy difícil motivarlos, porque el joven rural, el joven mapuche es muy re-flojo, es desmotivado, y va a ser siempre así...” (Entrevista 4[140:142]).

Los resultados de la investigación han evidenciado que el rechazo explícito o manifiesto se refiere a una expresión objetiva, abierta, evidente que traduce manifestaciones de hostilidad hacia los miembros del grupo indígena mapuche, siendo esto en los estudiantes y sus familias. El rechazo

implícito, en cambio reúne expresiones encubiertas, veladas, disimuladas en fundamentos cognitivos y racionales, que ocurren con baja conciencia percibida de ello.

En este marco tenemos expresiones como “... *uno a veces mira a esos alumnos y los ve flojos, uno ve que llegan sucios, con las manos negras, con el pelo sucio...*” (Entrevista 6[60:63]) expresan rechazo social explícito; en cambio, la afirmación “... *al mirar su familia, uno ve que a nadie le interesa surgir, se conforman con lo que tienen no más...*” (Entrevista 5[33:336]) expresa rechazo encubierto hacia los jóvenes mapuches y los miembros de sus familias, como una forma de prejuicio velado, apoyado en fundamentos racionales.

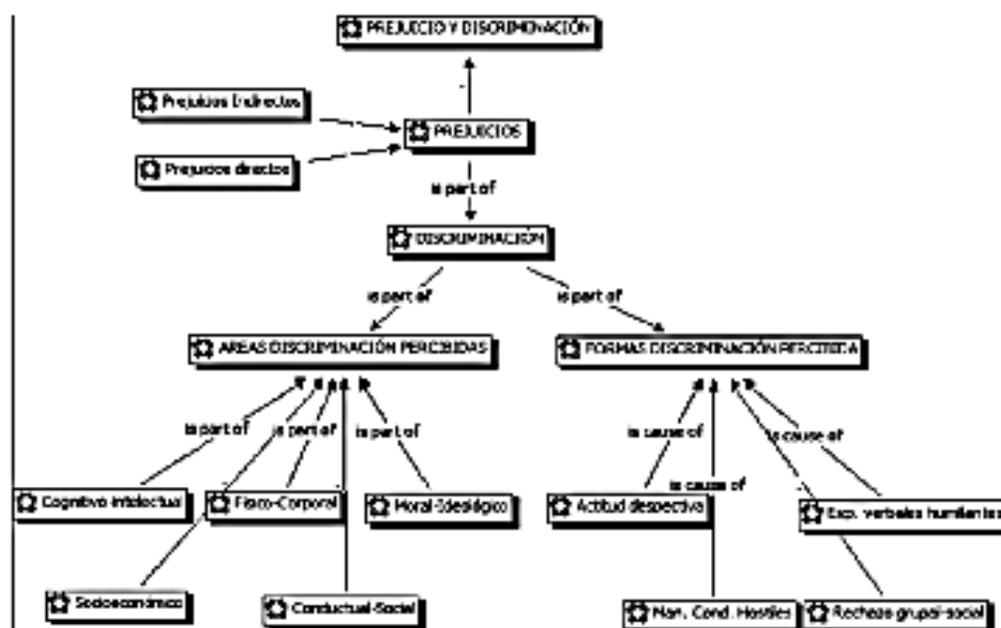
Figura N° 2
Red conceptual manifestaciones prejuicio en contextos educativos



Como muestra la figura n°2, las percepciones de rechazo percibidas como *'creencias'* que subyacen en los docentes, sean directas e indirectas, se concentran en cinco subcategorías principales: *apariencia física, características de personalidad, características cognitivo intelectuales, características motivacionales, y conductuales grupales*. Estas concentran las áreas de percepción de rechazo social hacia la persona mapuche, reunida en diversas creencias y valoraciones acerca de sus atributos.

Luego, la red conceptual n° 3 se concentra en el fenómeno de la discriminación como proceso asociado al prejuicio étnico, que traduce la conducta y el trato desigualitario hacia los alumnos de origen mapuche en virtud de su pertenencia a ese grupo (ver figura n° 3).

Figura N° 3
Red conceptual de áreas y formas de discriminación en contextos educativos



En ella es posible observar que la categoría *formas de discriminación percibidas*, reúne distintas formas de discriminación percibidas por los alumnos mapuches, revelando con distintos grados de conciencia, ser objeto de *actitudes y expresiones verbales despectivas, manifestaciones conductuales hostiles, rechazo grupal y rechazo social*. Así lo grafica la siguiente cita: "es fome ver que uno llega al gimnasio y nos dicen, así como por jugar, oye pelo duro, tráeme la pelota... pero nosotros igual..." (Entrevista 3 [30:48]).

Luego, la categoría principal *discriminación* representada en la figura n° 3 reúne las categorías *áreas de autopercepción de discriminación*, que representa los distintos aspectos en que se manifiestan formas de discriminación desde las percepciones de alumnos y docentes, que se traducen en conductas y tratos desfavorables hacia los alumnos mapuches. Estas áreas son las *Cognitivo-Intelectual, Físico-corporal, Social-conductual, Moral-ideológico y Socioeconómica*. Así lo evidencia la siguiente cita de un alumno: "a nosotros nos tratan como si fuéramos tontos, chis... ellos se creen muy bacanes, nos tratan como si fuéramos Jesus, sí, y eso es siempre..." (Entrevista 12 [20:32]).

Figura N° 4
Red conceptual efectos de la discriminación en contextos educativos



Los resultados encontrados evidencian, en la red conceptual N°4, la existencia de *desigualdad de oportunidades* y de un *impacto negativo percibido*. La primera categoría reúne percepciones que traducen la existencia de oportunidades desfavorables hacia el alumno mapuche, producto de las prácticas de discriminación, estas se traducen en *desigualdad de oportunidades sociales, oportunidades de estudio, oportunidades de empleo y oportunidades económicas*. Esto se evidencia en la siguiente cita: “si uno quiere trabajar, es difícil, porque siempre prefieren a los otros, yo tengo un hermano que sabe administración, lleva dos años buscando trabajo y lo único que encuentra es para ser guardia” (Entrevista 16 [104:114]).

Luego, la categoría *impacto negativo percibido*, reúne procesos psicosociales desfavorables en el adolescente de alta relevancia por su impacto negativo en el proceso de individuación y autovaloración de la persona. Está conformado por las subcategorías *autodesvalorización, insegurización, desesperanza y resignación, ocultamiento social e identidad estigmatizada*. Así, puede observarse en la siguiente cita al referir: “es difícil la cuestión, los jóvenes no tienen donde trabajar, generalmente se desilusionan tempranamente del sistema, por que no tienen buenas oportunidades laborales ni sociales...” (Entrevista 5 [67:70]).

Conclusiones

En primer lugar los resultados obtenidos en el presente estudio, revelan que existen amplias evidencias de la existencia de prejuicio y discriminación étnica como un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. Resulta complejo constatar que los alumnos en contextos de

alta vulnerabilidad social paradójicamente enfrentan determinados prejuicios desde sus maestros, perpetuando lo que Jadue (2008:34) ha definido como un 'círculo de profecía autocumplida', que contribuye a mantener bajos resultados de aprendizaje en contextos de pobreza, y como lo revela este estudio, en contextos de alta concentración indígena.

La existencia de *prejuicio* hacia los alumnos mapuches, en sus formas de manifestaciones directo e indirecto, representa creencias y significados negativos que se traducen en formas de valoración de modo predominantemente desfavorable hacia los alumnos mapuches, que ocurren en los docentes, y afectan sus prácticas, sin que éstos tengan suficiente conciencia de ello. Esto es coherente con investigaciones anteriores citadas por Vonfack (1998) y Merino (2006). Las formas de manifestación del prejuicio étnico directo e indirecto expresadas en el presente estudio evidencia un componente relevante, este es la percepción de rechazo hacia los miembros del pueblo indígena mapuche, aparentemente invisibilizada en la acción docente, pero que toma forma en el contexto escolar a través de diversas manifestaciones de rechazo grupal (Espert, Javaloy y Comejo, 2006).

Lo anterior se confirma al constatar que la discriminación percibida por los adolescentes mapuches se concentra en cinco ejes temáticos: a nivel cognitivo-intelectual, físico-corporal, social-conductual, moral-ideológico y socioeconómica, generalizándose con ello el fenómeno de la discriminación étnica a todos los aspectos psicosociales del desarrollo humano. La percepción de ser objeto de discriminación en todas sus áreas de manifestación, evidencia una discriminación 'clasista' (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2005), que afecta todos los aspectos psicosociales de quien la padece. Esto, en los adolescentes, contribuye a formar una identidad estigmatizada (Poblete 2003), centrado en componentes de autodesvalorización, que evidencian que las generaciones adolescentes, terminan por aceptar, bajo un fenómeno de 'desesperanza aprendida' (Rojas Marcos, 2005) los modelos de valoración negativos impuestos desde la sociedad nacional. Hoy está comprobado que las personas que experimentan desesperanza o de falta de controlabilidad en las circunstancias que enfrentan, desarrollan sentimientos de indefensión, asumiendo más negativamente las dificultades o complejidades que deben enfrentar (Rojas-Martos, 2005).

Esto es relevante por que se traduce en que los jóvenes mapuches se aproximan cognitivamente con creencias de desesperanza y percepción de falta de controlabilidad de la situación discriminatoria que viven, generando sentimientos de indefensión e inmovilidad (Rojas-Marcos, 2005) que frenan su proceso de autovaloración, y movilizan actitudes negativa de evitación o falta de disposición, para enfrentar las dificultades vinculadas a la discriminatoria que viven.

Los hallazgos del presente estudio que ha identificado las formas de discriminación percibidas categorizados en los conceptos de actitudes despectivas, expresiones verbales humillantes, manifestaciones conductuales hostiles, rechazo grupal y rechazo social, son relevante para el mundo educativo dado que evidencia que en los centros escolares se está replicando un fenómeno discriminatorio, como una práctica social con distintos niveles de visibilización, que emerge de manera espontánea en las relaciones de un mapuche con un no mapuche, y que traduce una forma de maltrato social entre los actores educativos. (Merino, 2006; Quilaqueo, Merino y Sainz, 2005; Poblete, 2003; Casner, op.cit, 2004).

En coherencia, la percepción de existencia de oportunidades desfavorables producto de las prácticas de discriminación, traducidas en la apreciación de ser objeto de diversas formas de desigualdad social, traduce que quienes perciben ser objeto de discriminación, perciben además los efectos negativos que les significa el hecho de ser mapuches, como miembros del grupo no dominante (Casner et. al., 2004; Poblete, 2003).

Esto genera un impacto negativo percibido por quienes son discriminados, que se organiza en cinco ejes temáticos que reúnen procesos psicológicos de efecto negativo para el desarrollo psicosocial del adolescente, estos son la autodesvalorización, la insegurización, la desesperanza, la resignación, el ocultamiento social, y la generación de una identidad estigmatizada. Esto enfatiza el factor de riesgo que representa la situación de discriminación en la educación secundaria, cobrando una determinancia fundamental en el proceso identitario adolescencial, afectando el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes. En los jóvenes que perciben ser objeto de esta discriminación, se evidencia un impacto negativo en la valoración personal de sí mismo, que trascienden a la valoración social que perciben de sí, al extrapolar en la sociedad mayor la misma dinámica discriminatoria. Lo anterior es congruente con investigaciones que afirman que cualquier forma de discriminación tiene, en quien la padece, un impacto negativo respecto de la imagen personal (Eagly, 2001; Santrock, 2004), constatándose una pérdida de la identidad individual, social y cultural de los jóvenes mapuches en contextos vulnerables.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva las prácticas discriminatorias y prejuiciadas se constituyen en procesos de exclusión que no responden a los principios de una cultura y valores inclusivos y, por ende, no traduce prácticas respetuosas de la diversidad. En este sentido, y como señala Echeita (2008), la discriminación se convierte en una barrera que limita la participación y el aprendizaje de los estudiantes. El reconocer la heterogeneidad en el aula, es decir, reconocer al otro valorando su diversidad étnica, su historia, su identidad, se constituye en un paso para avanzar hacia una educación para todos y todas.

Bibliografía

- Alvarado J.L.; Garrido, A. (2003). *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Editorial McGrawHill.
- Baeza, J. (2007). Educación inclusiva y tareas de la orientación. Recuperado el 20 de mayo de 2009, de: www.mineduc.cl/biblio/documento/200711301106590.03_Educacion_inclusiva%20y_tareas_de%20la%20orientacion.doc
- Blanco, R. (2007) La equidad y La inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4)
- Bisquerra (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. S.A.
- Bruner, J. (1991): *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza, Madrid.

- Casner, M., Navarrete, R., Rifo, H. & Zañartu, N. (2004). La discriminación étnica como contexto obstaculizador del desarrollo humano: Representaciones sociales de jóvenes mapuches en la ciudad de Temuco. Tesis de grado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999): "La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997". Colección investigación N° 135. Área de Estudios e Investigación. CIDE MEC. Madrid, España.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2001): "Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar". Alianza, Madrid, Segunda Edición, 2001.
- Díaz-Arce, T. Y Druker, S. (2007). La Democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos* Vol.33, no 1, p.63-77. ISSN 0718-0705.
- Eagly, A.H. (2001), Social role theory of sex differences and similarities. In J. Worrel (ed.) *Women and gender*. San Diego: Academic Press.
- Echeita, G. (2006), Educación para la exclusión o educación sin exclusiones. Editorial Nancea. Madrid, España.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. En REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación Vol.6 N°2. pp 9-18.
- Expert, E.; Javaloy y Comejo (2006). Escala de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. *Anales de Psicología*, Vol. 22, N°1.
- Esteve, J.M. (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: SAGE Publications.
- Fullan, M.(1993): "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa". Editorial Akal, Madrid 2002.
- García, P y Izard, M. (1992). Conquista y resistencia en la historia de América. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Hargreaves, A. (1996): "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Morata, Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill: México.
- Hopkins, D.; y Lagerweu, N. (1997). Making good school. Linking school effectiveness and school improvement. Londres: Pergamon.
- Jadue, G. (2008) Factores de riesgo para elevar la calidad de la educación pública. En *Revista Investigaciones en Educación* 2008, vol VIII, n° 1, pp. 33-50.
- Jiménez, C. (dir); Aguado T; Cardona, C; Caselles J, Fernández S; Iglesias M. (2004) Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad. Editorial Pearson. Madrid.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). Cuando a uno lo molestan: *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. PIIE/LOM.
- Merino, M., (2006). Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida. En *Revista Signos*, 2006, vol.39, no.62, p.453-469.
- Merino, M., Quilaqueo, D. & Saiz, J., (2005). Discriminación percibida presente en el discurso de mapuches y sus efectos psicosociales: Análisis del discurso de mapuches residentes en Temuco y Santiago. Proyecto FONDECYT 2005-2007, N° 1051047.

- MINEDUC (2005). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- Murillo, F.J. (coord.) (2003): "La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte". Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- OREALC/UNESCO (2006). Bases del Liderazgo en Educación. Líderes escolares, un tesoro para la Educación. Santiago de Chile.
- PRELAC (2003): "Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación". PREALC.
- Poblete, M., (2003) Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Revista Estudios Pedagógicos*, 2003, no.29, p.55-64.
- Quilaqueo, D.; Merino M. E. y Saiz L. (2007) Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Revista Atenoa*, n°496, p.81-103.
- Raczynski, D. y Muñoz, G., (2005). Efectividad y Cambio Escolar, en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: Una relación asimétrica. *Revista Educere*, año 10 n° 33, p. 361 -367.
- Rojas-Marcos, L. (2005). La fuerza del optimismo. Editorial Aguilar S.A. 1ª edición. Madrid.
- Rojas, M. y Sepúlveda, S. (2002). Prejuicio étnico respecto de profesores mapuches de la ciudad de Temuco. Tesis de grado. Universidad católica de Temuco. Temuco Chile.
- Robalino, M. (2005): "¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". *Revista PRELAC* N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). Metodología de investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. (2002). Psicología de los grupos. Teorías y Procesos y Aplicaciones. Madrid. Editorial McGrawHil.
- Sandín M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santrock, J. (2004). Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales. Madrid. Editorial McGrawHil.
- Saiz, J. & Williams, J. (1991). Estereotipos adscritos al indígena mapuche por adultos no mapuches de Chile meridional. Ponencia presentada en el Coloquio Intercultural sobre Culturas, Universidad Católica de Temuco y Universidad de La Frontera, Temuco.
- Stuchlich, M. (1985). Las políticas indígenas en Chile y la imagen de los mapuches. En *Cultura, Hombre, Sociedad*, 2(2), 159-194.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Press.
- Tenti, E., 2005. *La condición docente*. Siglo XXI Editorial. Argentina.
- Tenti, E. (comp.) . 2006. *El oficio de docente*. (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IIPE – UNESCO, Siglo XXI Editorial. Buenos Aires Argentina.
- Tripañlaf, D. (1969). Discriminación racial y social crea complejo de inferioridad en el pueblo mapuche. *Revista Cauce*, VI(46), 4-8.

- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2007) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT*. Santiago: Ediciones UNESCO
- UNICEF, Gobierno de Chile. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de Pobreza*. Santiago, Chile.
- Valero, C. (2003) *El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y experiencias del otro*. Encuentro de revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, pp 238- 250.
- Verdugo, M. y Jordán de Uries, F. (2006). *Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*. Ediciones Amarú. Salamanca.
- Vonfack, D. (1998). *Culture and youth*. American Psychological Associations; Chicago.
- Wodak, R. (2003). *El enfoque histórico del discurso*. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Barcelona: Editorial Gedisa.