

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

Ovidio Cárcamo-Hernández¹

Recibido: 7 de junio de 2022 / Aceptado: 12 de diciembre de 2022

Resumen. A partir del trabajo de campo etnográfico en una escuela pública de un barrio desfavorecido del sur de Chile, describimos y analizamos cómo la estigmatización social hacia un grupo de familias numerosas de ascendencia indígena se vincula con prácticas excluyentes en el interior de dicho centro. Durante dos cursos seguimos a nueve estudiantes indígenas (5 chicas y 4 chicos de origen mapuche-huilliche), realizando entrevistas y acompañándolos a sus actividades en la escuela y en el barrio. Los principales hallazgos muestran cómo la agencia profesional colabora con el aislamiento y marginación de este grupo de estudiantes y sus familias, amplificando las desigualdades educativas. Igualmente, se evidencia la manera en que el estudiantado internaliza dichas prácticas desarrollando desafección escolar.

Palabras clave: estigmatización; exclusión; desafección escolar; desigualdades; Mapuches.

[en] From invisible to hypervisibilized. Youth from marginalized families in an urban school

Abstract. Based on ethnographic fieldwork in a public school in a disadvantaged neighborhood in southern Chile, we describe and analyze how social stigmatization of a group of large families of indigenous descent is linked to exclusionary practices within the school. During two school years we followed nine indigenous students (5 girls and 4 boys of Mapuche-Huilliche origin), conducting interviews and accompanying them to their activities at school and in the neighborhood. The main findings show how professional agency collaborates with the isolation and marginalization of this group of students and their families, amplifying educational inequalities. Likewise, the way in which the students internalize these practices, developing school disaffection, is also evidenced.

Key words: stigmatization; exclusion; school disaffection; inequalities; Mapuche.

Sumario: 1. Introducción. 2. Desigualdades educativas y juventud indígena urbana. 3. Nota metodológica. 4. El tránsito de la invisibilidad a la hipervisibilización. 4.1. Los asientos del fondo y la soledad invisible. 4.2. Voces amplificadas, o de cómo se construyen los prejuicios en la escuela. 4.3. Soledad hipervisibilizada, desafección escolar y exclusión. 5. La escuela no solo reproduce y produce desigualdad, también la amplifica. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Cárcamo-Hernández, O. (2023). De invisibles a hipervisibilizados. Jóvenes de familias marginadas en una escuela urbana, en *Revista de Antropología Social* 32(1), 69-79.

1. Introducción²

Que fume marihuana cambia su actitud, o que los padres estén hasta la seis de la mañana en fiestas, y no la dejen dormir. Ella solo quiere no dormirse en clases, y que no la molesten. [A] Estefanía la golpearon el día antes, y como sabemos, son mapuches y con familiares en la cárcel. [...] Con ese drama, viene aquí y solo quiere meter ruido a su cabeza ¿qué hago con ella? (reunión de profesores, 23 de marzo de 2016)

Las palabras de la maestra reflejan cómo las suposiciones o informaciones fragmentadas influyen en el discurso

profesional (Angulo y Quiñonez, 2020; Becerra, Beldañ, Dastro *et al.*, 2011; Barrios y Rondón, 1999). El “conocimiento cultural sumergido” (Spindler, 1999:469) explica dichas prácticas, donde el desconocimiento, o comprensiones parciales mediadas por la propia cultura, impregnan las creencias y actitudes que producen y reproducen estructuras excluyentes (Willis, 1974), como el actual sistema educativo de mercado, imperante en Chile desde la década de 1980 (Verger, Bonal y Zancajo, 2016), caracterizado por la rendición de cuentas (Cornejo, 2006; Assaél, Cornejo, González *et al.*, 2011), el currículo monocultural y la disciplina escolar.

¹ Departamento de Teorías de la Educación y Educación Social, Universidad Autónoma de Barcelona. ovidiocarcamo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-9876>

² La investigación se realizó con el financiamiento de una beca doctoral de la Comisión de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), Chile.

En el presente artículo reflexionamos sobre la implementación de la ley de inclusión escolar chilena (20.845/2015) que se propone disminuir las desigualdades educativas³. Para ello nos proponemos dos objetivos: 1) describir el proceso mediante el cual la agencia profesional transita desde la acción educativa a la disciplina escolar (Franzé, 2008), amplificando desigualdades (Pàmies y Cárcamo, 2022; Cárcamo, 2018); 2) comprender y analizar cómo se relacionan los conocimientos culturales sumergidos con las desigualdades étnicas y de clase al interior de la escuela.

2. Desigualdades educativas y juventud indígena urbana

Se ha evidenciado cómo las políticas interculturales impulsadas en Chile “prestan poca atención a los entornos en los que estudian los alumnos indígenas” (Webb, Canales y Becerra, 2017: 1), favoreciendo una educación asimilacionista (Muñoz, 2021), y poco atinente con las diversidades de la escuela urbana contemporánea (Convertino, 2015; Chikkatur, 2012), donde la agencia profesional discriminatoria afecta el desempeño académico y emocional de dichos estudiantes (Becerra, Merin y Mellor, 2015a).

Con la vista puesta en quienes informan este trabajo sostenemos, basados en lo que Bonilla-Silva denomina “racismo daltónico” (Bonilla-Silva, 2006), que, pese a no considerarse racistas, las y los profesionales de la educación evidencian prácticas cotidianas y lingüísticas racistas (Cobb, 2017; Bonilla-Silva, 2012) hacia estudiantes Mapuches, colectivo históricamente “minorizado” (Ogbu, 1974), afectando su relación con los centros escolares (Becerra, Mansilla y Merino, 2015b).

Con base en lo antes dicho, nos sumamos a los importantes resultados obtenidos en otros contextos educativos, que han evidenciado cómo la agencia profesional en escuelas culturalmente diversas se desplaza desde la acción educativa inclusiva hacia formas disciplinarias y de “externalización” (Franzé, 2008; Poveda, Franzé, Jociles *et al.*, 2007), que influyen en procesos de desafección escolar. Al respecto, y reconociendo la diversidad de formas que adquiere y los distintos factores que influyen en el abandono escolar (González, 2017), usamos el concepto de desafección para referirnos a aquellos estudiantes que pierden el vínculo con los centros, abandonando la educación formal como resultado de prácticas escolares de exclusión (Stamou, Edwards, Daniels *et al.*, 2014), pero que, sin embargo, pueden reinsertarse al sistema educativo, como han evidenciado algunos trabajos (Cárcamo, 2018; Montes y Ziegler, 2010).

La población indígena en Chile alcanza un 9% (CENSO, 2017), y la región en que realizamos la investigación posee un 24,1% de población Mapuche (CASEN, 2015).

Dicho colectivo muestra un 30,8% de pobreza multidimensional, concentrada en zonas rurales tradicionales y en barrios desfavorecidos, siendo objeto de un proceso de minorización involuntaria, explicado por su incorporación forzada a la sociedad mayoritaria (Ogbu y Simmons, 1998) por medio de la violencia física y simbólica (Mallon, 2005; Correa, Yáñez y Molina, 2005). En tal sentido, su escolarización pasa básicamente por una relación desigual de poder, donde una parte de la sociedad “mayoritaria” mantiene una dominación hegemónica sobre dicho colectivo. Tal relación, se basa en la negación cultural de la diversidad, y el ejercicio de la fuerza en el plano simbólico (Abajo y Carrasco, 2011). Así, su experiencia educativa se reduce a la adaptación/asimilación a las imposiciones de la escuela, y se caracteriza por la presencia de un “techo” simbólico y material (Ogbu, 1974), que genera una barrera en la educación escolar (Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019; Luna, Bolomey y Caniguan, 2018; Webb y Radcliffe, 2013), provocando un efecto emocional que puede llegar a convertirse en factor de exclusión (Riquelme, Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), de resultados académicos deficientes, y de desafección escolar en estudiantes mapuche urbanos (Espinoza, Castillo, González *et al.*, 2014).

Otro factor relevante se vincula con la distancia cultural que experimentan algunas familias indígenas urbanas de cara a su tradición, es decir, muchos estudiantes saben muy poco de sus orígenes, historia y cultura, oscureciéndose la relación de la juventud indígena con sus raíces. En tal sentido, la experiencia con las identidades urbanas contemporáneas es compleja y altamente difusa para la juventud, haciendo que dimensiones como etnia o clase sean parte de identidades híbridas, urbanas, propias del vecindario, donde se mezclan lo urbano y rural, lo histórico y lo nuevo, lo propio y lo ajeno, obviamente, no exento de tensiones (Kropff, 2019; Zañartu, Aravena, Grandón *et al.*, 2017), y transformación (Zañartu, Bustos, Grandón *et al.*, 2021). Debido a ello, es complejo para la juventud urbana definirse como parte de un grupo o cultura determinada en el cada vez más poblado barrio relegado de la ciudad neoliberal y globalizada (Wacquant 2012, 2016).

3. Nota Metodológica

El artículo es parte de una investigación etnográfica multinivel (Ogbu, 1981), cuyo trabajo de campo se desarrolló entre 2015 y 2017 en la Escuela de la Frontera (EF) en una ciudad del sur de Chile, con más de doscientos mil habitantes, de los cuales una cuarta parte vive en el Barrio de la Frontera (BF), donde se sitúa la EF (INE, 2017). Dicho centro acoge a estudiantes de PK-12, de los cuales un 14,5% tiene necesidades educativas especiales, el 40,1% es de origen indígena, y un 78% de beneficiarios del programa de alimentación escolar.

Los informantes principales del artículo son cuatro chicos y cinco chicas, que durante la investigación cursaban entre séptimo y undécimo grado, pertenecientes a cuatro familias monoparentales estigmatizadas, de bajos ingresos y de ascendencia indígena, quienes fueron seleccionados por sus itinerarios escolares anteriores, marcados por repitencias de curso, traslados de centro y desescolarizaciones intermitentes. En la tabla 1 caracterizamos a las y los informantes principales.

³ Dicha ley tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. En la gratuidad progresiva en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. En la dignidad del ser humano y su educación integral. Se consideran además otros principios como el de la diversidad, flexibilidad, responsabilidad de estudiantes, padres y apoderados y sustentabilidad. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>

Tabla 1. Informantes.

Nombre	Edad	PIE	Oficio del adulto a cargo	Escolaridad adulto a cargo	Situación familiar	Cursos repetidos	Cursos Desescolarizados	Traslados de centro	Situación escolar (abril 2017)	Situación familiar (abril 2017)
Miguel	16	SÍ	Obrera	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	1	2	7	Desescolarizado	TL
Víctor	15	NO	obrero	Secundaria incompleta	Monoparental /madre	2	2	5	desescolarizado	CM
Natalia	15	SÍ	Empleos temporales	Primaria incompleta	Monoparental /madre	3	1	3	Desescolarizada	TL
José	17	SÍ	Obrero	Secundaria incompleta	Nuclear	2	1	4	Desescolarizada	TL
Estefanía	14	SÍ	Obrero	Primaria completa	Nuclear	1	1	4	Desescolarizada	TL
Marcelo	17	SÍ	obrero	Primaria incompleta	Nuclear	3	2	5	Desescolarizada	S/I
Luisa	14	NO	obrero	Secundaria completa	Monoparental/madre	2	1	2	Matriculada y asiste a clases	TL
Adriana	17	SÍ	Obrero	Primaria completa	Nuclear	2	1	4	Desescolarizada	TL
Marcela	16	SÍ	Obrero	Secundaria completa	Nuclear	1	1	4	Matriculada y asiste a clases	S/I

Fuente: Elaboración propia con información de: Registro Escolar, Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI), Programa de Integración Escolar (PIE), Entrevistas, Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), Ministerio de Educación (MINEDUC), Tribunal de Menores.

TL: estudiantes y familias tuteladas, CM: estudiantes ingresados en recintos penitenciarios de menores, S/I: sin intervenciones.

Usamos datos etnográficos provenientes de entrevistas, reuniones con profesionales y familias, además de notas del diario de campo, cuyos extractos son citados a lo largo del texto. Adicionalmente, utilizamos datos recogidos de la documentación institucional del centro escolar y del Ministerio de Educación (MINEDUC). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, así como las reuniones. Dichos datos, y las

notas de campo fueron codificadas con Atlas ti. Todos los nombres, incluidos los lugares y centro escolar, son seudónimos, y los participantes firmaron los respectivos consentimientos informados. La presentación de los resultados se articula según la emergencia de los datos. En la tabla 2 se indican las fuentes de información y los datos obtenidos en cada caso:

Tabla 2. Datos

Participante	Entrevistas	Horas de observación	Reuniones	Información institucional	documentos/páginas
Docentes	5	37.5*	2	Bitácora docente	5/100
Directivos	2	No	No	Ficha disciplinaria	9/9
Apoderados (madres)	4	No	12	-	-
Estudiantes	18	225**	No	Registro escolar	9/20

Fuente: elaboración propia.

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

** Observamos a las y los estudiantes en el aula, recreos, actividades extracurriculares y en el barrio durante 25 horas cronológicas a cada uno.

4. El tránsito de la invisibilidad a la hiper visibilización

Presentamos hallazgos en tres secciones. La primera muestra a nuestros colaboradores durante los meses iniciales de la investigación, su cotidianeidad en la escuela, el aislamiento y el autoconcepto a partir de las imágenes socialmente extendidas sobre ellos y sus familias. La segunda, muestra la agencia de otras familias del vecindario y profesionales del centro, quienes, usando conocimientos culturales sumergidos o prejuicios colaboran con la estigmatización y marginación social

del grupo de jóvenes que informan este trabajo. Y, la tercera sección muestra lo que denominamos “hiper visibilización” y etiquetado, por aspectos académicos, disciplinarios y sociales, los que influyeron en la desafección y exclusión escolar.

4.1. Los asientos del fondo y la soledad invisible

Ingresar al aula permite observar su dinámica por medio de la distribución espacial de estudiantes, ubicación y actitud del colectivo docente, mobiliario y luminosidad, entre otras características. En consecuencia, y pese a ser

similares en general, las salas de clase poseen particularidades dependiendo del contexto y los agentes. Las permanentes visitas realizadas a clases y actividades diversas durante la observación etnográfica ayudaron a comprender cómo las chicas y chicos que informan este artículo transitaron desde una soledad invisible a una forma de soledad híper visibilizada, custodiada y castigada. En esta sección mostramos a nuestros colaboradores durante los primeros meses de investigación.

Todo tranquilo, la sala del octavo grado se ve ordenada, aunque extremadamente fría y marcial. No hay cortinas, la pintura verde y beige es muy austera, y la distribución del estudiantado es en cinco filas de seis o siete. Muchos aún se están conociendo y tejiendo relaciones de amistad, aunque hay quiénes no se relacionan socialmente y buscan refugiarse en los asientos del fondo del aula. (Nota de campo, octubre de 2015).

Tiempo después, José, de 17 años, dijo no entender las materias, por lo que prefería sentarse al final de la sala. Un profesor indicó que, además de no leer ni escribir bien, tenía diagnóstico de discapacidad intelectual. Los primeros cursos, asistió a una pequeña escuela rural, llegando al BF a los 11 años. Como otros informantes de este trabajo, mostraba bajo desempeño académico, y varios traslados de colegio.

Tras las observaciones iniciales a este grupo de jóvenes, los acompañamos a sus actividades escolares y en

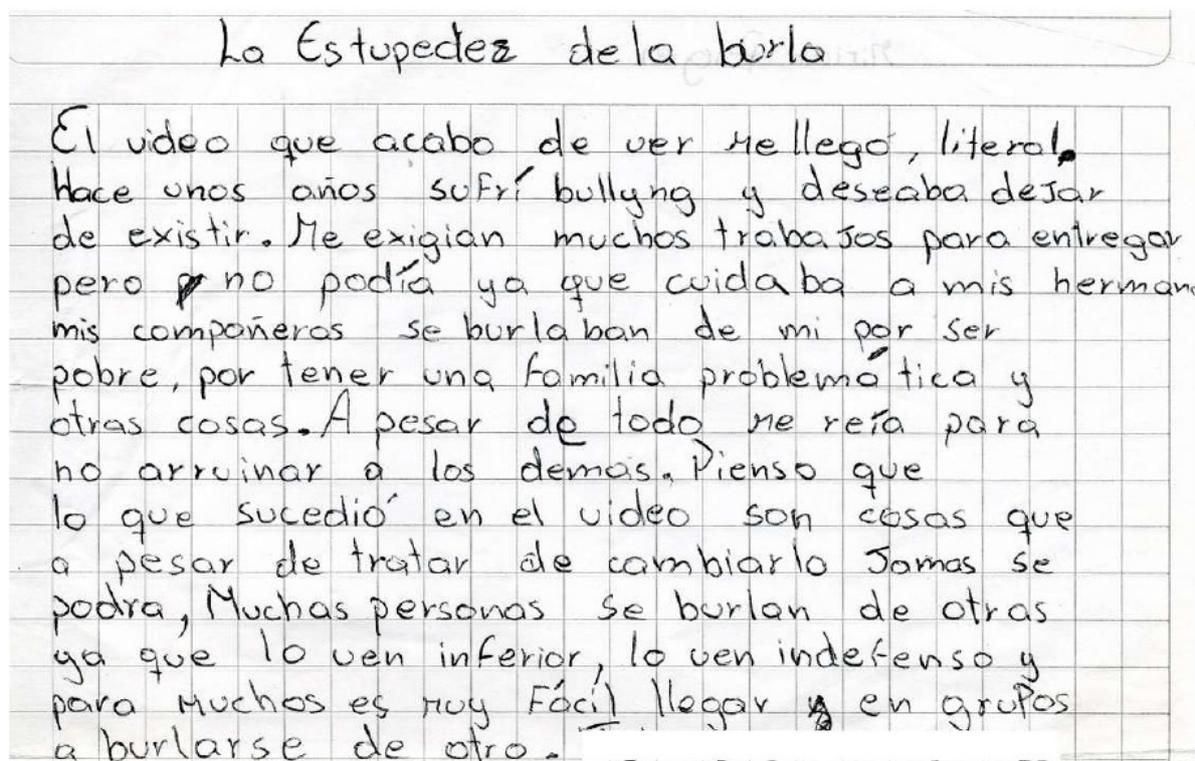
el barrio. Excepto Estefanía, nadie participaba de extra-programáticas o agrupaciones sociales del BF y después de clases se reunían en la calle con amigos mayores, hasta el anochecer.

En la EF, durante los recreos daban vueltas al patio central rodeado de edificios de tres plantas. Siempre en parejas o grupos pequeños, no jugaban o corrían tras balones de papel, cubiertos con cinta adhesiva, o bailaban Trap, Cumbia y Reggaetón de altavoces portátiles como el resto. Tampoco interactuaban con otros grupos como los k-popers, raperos y rockeros. Su regreso sigiloso al aula tras el timbre no era para hacer deberes escolares, sino para ocupar las mesas del fondo y regresar al anonimato. Al respecto, Marcelo señalaba:

Me da mucha vergüenza, no entiendo nada y todos estos se van a reír [señala a sus compañeros], siempre lo hacen cuando no sabes algo. [...] Es como si los profes quisieran eso, que se rían de ti, [...] como ridiculizarte frente al resto, para ver si paramos el webeo (dejar de interrumpir la clase). Eso no resulta, solo hace que no quieras venir. Ojalá no me toque pasar adelante.” (Marcelo, entrevista, 2016).

El autoconcepto y seguridad son importantes en la escuela, donde el estudiantado es sometido al escrutinio público del profesorado y compañeros. Para jóvenes de familias estigmatizadas, las aulas son escenarios donde lo privado se vuelve público. Reflexionando sobre un video acerca del acoso escolar, Estefanía escribió:

Figura 1. Extracto de informe escolar.



Fuente: extracto de informe escolar realizado por Estefanía para la clase de orientación.

Lo que ella considera como motivos de su estigmatización –“ser pobre, tener una familia problemática”–, nos habla de la importancia de la imagen personal y familiar en la escuela. La autoimagen a partir de las creen-

cias y actitudes de los demás –“lo ven inferior, lo ven indefenso”–, puede llevar a pensar que tal situación es imposible de erradicar –“son cosas que jamás podrán cambiarse, aunque se intente”–. Así, al incumplirse la

función de educar en la diversidad, se profundizan desigualdades sociales, que, aunque a veces son asumidas asertivamente —“a pesar de todo, me reía para no arruinar a los demás” —, afectan el autoconcepto.

Otro aspecto relevante vinculado al autoconcepto es el origen étnico de quienes informan este artículo. Repetidas veces, observamos a profesionales de la EF referirse a su origen Mapuche. Para ellos dicha situación no pasaba inadvertida. Miguel, de 10° grado comenta:

Me parece una falta de respeto que el profesor Julio me use como ejemplo en sus clases, o a otros chicos del curso. Siempre que habla de los mapuches me señala y dice “qué opina peñicito”⁴. No creo que sea manera de hablarle a un alumno. Además, creo que es una burla, porque no soy el único mapuche en esta escuela [...] bueno, así lo veo yo. (entrevista a Miguel, septiembre de 2016).

Pese a sus 16 años, Miguel tiene claro el uso descontextualizado culturalmente de la palabra “Peñi”, así como el menoscabo que implica su uso en diminutivo (peñicito). Sin embargo, el educador, no ve algo inadecuado. En entrevista posterior preguntamos sobre lo mencionado por Miguel y otros jóvenes del centro:

Investigador: ¿Qué opina sobre lo que comentan algunos alumnos suyos acerca del uso en clases de estudiantes como ejemplos para referirse al pueblo mapuche?

Profesor: no creo que haya algo malo en preguntar a los jóvenes que llevan un apellido indígena acerca su propia cultura, no tiene un sentido de menoscabo por mi parte, es más, siempre he sido un defensor de las demandas del pueblo mapuche. (entrevista, 2016).

Tal situación, denota que pese a las afirmaciones del docente — “siempre he sido defensor de las demandas del pueblo mapuche” —, sus acciones son interpretadas de manera diferente por sus estudiantes. Así, y pesar de que dicho educador cree que sus conocimientos como profesor de historia bastan para hacer un análisis de la situación que viven los jóvenes urbanos de ascendencia indígena, estos reconocen que su agencia es descontextualizada y culturalmente inadecuada como señalaba Miguel en una cita anterior. En contraparte, algunos jóvenes muestran miradas más dinámicas, y menos estáticas que la del profesor, sobre su propia identidad. Al respecto Víctor señala:

No sé por qué me preguntan cosas sobre los mapuches, como si supiera. Solo sé que mi abuelo era mapuche, por eso tengo apellido, pero no lo vamos a ver nunca, vive por Calbuco creo. Además, como mi papá era pura mierda, [...] y nos dejó, mi mamá no quiere ver a su familia ni nada que tenga que ver con él [...], yo tampoco estoy preocupado por ese tema, mejor de lejos, además mi vida está aquí [en el barrio de la frontera] con mi vieja y mis amigos. (Víctor, marzo 2017)

La suma de experiencias negativas vividas por este grupo, vinculadas a situaciones de estigmatización surgidas de los conocimientos culturales sumergidos sobre

su origen de clase y étnico, fueron afectando el autoconcepto y la autoestima académica, influyendo en sus calificaciones. Al respecto, José evidencia una situación que se volverá recurrente a lo largo de la investigación.

“Alumno se niega a presentar la evaluación, por lo que se califica con nota mínima 2.0 y se escapa por gimnasio 15 minutos antes” (registro escolar, 2015).

Calificar sin evaluar adecuadamente, tiene tres efectos: 1) compromete los resultados finales, obligando al estudiantado a obtener altas calificaciones para superar aquella “nota mínima”, 2) etiqueta por rendimiento según los resultados de evaluaciones inadecuadas, y 3) da a la calificación un sentido instrumental, útil para castigar, pero escasamente coherente con los aprendizajes.

Así, las libretas de calificaciones se poblaron de “notas mínimas”, comprometiendo la aprobación del curso. En tal sentido, la información a la que accede el centro y los profesionales no siempre opera como atenuante, es decir, si el profesor de José le hubiera preguntado, sabría que huyó del gimnasio por no tener uniforme deportivo ni zapatillas, situación que lo avergonzaba. Su familia intervenida por “negligencia parental”, vivía una compleja situación como se observa en un informe del tribunal:

Hoy no se encuentra trabajando [La madre], a fin de estar más atenta a las necesidades de sus hijos, presentando al Tribunal un informe de notas y de asistencia del niño [...] que da cuenta de que éste mantiene un deficiente registro de asistencia, además de un deficiente rendimiento escolar [...] habiendo informado que se encuentra actualmente viviendo con el padre de sus hijos, el cual mantendría consumo de alcohol, pero fuera del domicilio. (Informe de Tribunal de menores, 2015).

Educar en centros desfavorecidos requiere de ambientes adecuados y oportunidades, no de hostilidad alimentada de prejuicios provenientes del exterior. El doloroso tránsito de nuestros colaboradores desde la soledad invisible hacia la desafección escolar se vio influido por conocimientos culturales sumergidos (Spindler, 1999), evidenciando cómo la exclusión escolar forma parte de procesos estructurales de estigmatización y marginación social. La escuela, que accede a la vida privada de las familias no favoreció prácticas inclusivas, convirtiéndose no solo en reproductora de desigualdades, sino que también en productora de prejuicios que amplifican desigualdades.

4.2. Voces amplificadas, o de cómo se construyen los prejuicios en la escuela

En nuestro paso por la EF, la imagen de familias sin redes de apoyo social y escolar se hizo más frecuente, a las observaciones iniciales se sumaron reiterados comentarios de profesionales y otros padres, que señalaban a algunas familias y sus hijos como problemáticos y poco participativos. Al respecto, una profesora señalaba:

¿Qué hago? tomo al chico o le doy una patada al apoderado [adulto responsable de un estudiante ante un colegio]. Aquí la enfermedad no es el niño, la enfermedad es el apoderado. [Por ejemplo] Natalia, cuando hice el Whats-

⁴ Del mapudungun “peñi” se usa para referirse a un miembro del pueblo mapuche, a alguien perteneciente a la misma comunidad cultural y lingüística.

App la madre respondió que ella no estaba para ese webeo [perder el tiempo], y lo escribió acá [señala su móvil], otro apoderado se salió. No sé si fue la mamá o ella, porque manda más Natalia, y la mamá para no hacerse cargo la manda a dormir a donde la Francisca una semana entera. ¿Quién es culpable, la mamá o la niña? (reunión con docentes, Profesora Díaz, marzo de 2016).

La cita devela la imagen que la profesora tiene sobre Natalia y su familia. Habla de enfermedad y culpa, asumiendo que la madre no tiene autoridad y es negligente, mientras que la joven es considerada manipuladora. Ciertamente, tal conocimiento de la situación de su estudiante es relevante, muestra a una maestra ocupada de su quehacer, de informarse acerca de la realidad de sus estudiantes y a diferencia de su colega, el profesor de historia, busca estrategias de comunicación con las familias de sus estudiantes —uso de WhatsApp. Con ello en mente, solicitó una evaluación psicosocial de Natalia. El informe profesional relataba:

Se le ha visto frecuentar grupos que impulsan el consumo de sustancias como corrector y gas. Ha sido vista aspirando corrector en dependencias del establecimiento (en los baños). Constantemente se escapa de casa, donde se sospecha sigue el consumo [...] Cabe agregar que los antecedentes familiares han sido informados a OPD [Oficina de Protección de Derechos de la Infancia del municipio] por vulneración de derechos, quienes informaron que abordarán a la familia. (Informe psicosocial, 2016).

Quien elaboró el informe suponía conductas indebidas dentro del centro —“ha sido vista”—, y fuera —“se sospecha que sigue el consumo”—, sin citar fuentes para dichas afirmaciones, las que sumadas a las observaciones de la profesora de Natalia dieron paso para que el colegio realizara una denuncia por negligencia parental. En respuesta a dicha denuncia el tribunal ordenó una medida de protección, que incluía el ingreso a un programa de apoyo social, el cual redujo su acción a informar al tribunal del desempeño de ella, ya que la “intervención” era en horario escolar. En concreto, la “intervención” no tuvo mayor duración. Así, los programas de acogida al estudiantado en riesgo de exclusión no siempre son efectivos ni logran vincularse. Ejemplo de ello fue lo ocurrido con Víctor y su familia, quienes fueron egresados sin intervención como consta en el informe del tribunal:

Se deja constancia que se ha informado por parte del programa [...] al Tribunal el egreso de la intervención que fue iniciada [...] haciendo la solicitud al Tribunal de que, si existe la necesidad de derivación del niño y sus hermanos a algún programa, no se les envíe [...], considerando la situación de refractariedad a la intervención y dificultades con las duplas tratantes, si no que se verifique la posibilidad de hacer la derivación a otra entidad. (Informe del tribunal de menores, 2015).

Los tribunales informan a los centros los antecedentes y programas externos que tutelan a familias denunciadas por negligencia y vulneración de derechos, por lo que la relación entre la escuela y los “programas” se reduce a la solicitud y entrega de información académico/disciplinaria. En tal sentido, la información recibida por las escuelas y el trabajo en

red con profesionales externos, lejos de favorecer a estudiantes como Víctor, los expone a prejuicios que influyen en su escolarización.

Durante la investigación asistimos a doce reuniones de padres, realizadas mensualmente en el centro. Algunas familias expresaron su descontento con la presencia de determinados estudiantes, considerados “problemáticos y nocivos para el aprendizaje” de sus hijos, entre ellos, nuestros informantes. La madre de una estudiante de undécimo grado señaló:

Estoy cansada de que los profesores estén dando explicaciones por estos chicos. Ellos no son estudiantes, son delincuentes. Conozco a varios y a sus familias, y son precisamente los padres que no vienen a las reuniones, y no pagan las cuotas para las actividades de fin de curso. Pienso que la escuela perderá estudiantes si esto sigue así, esas familias tienen problemas con todos en el barrio. El Inspector General, que trabaja aquí es dirigente social y ha denunciado a la policía a estos jóvenes (entrevista, noviembre de 2016).

En efecto, cuando lo escolar y lo comunitario se vinculan tan estrechamente como en la cita anterior, las afirmaciones de algunos padres sobre otras familias que “tienen problemas con todos en el barrio”, pueden alimentar prejuicios profesionales. Así, desde la creación de la Superintendencia de Educación Escolar en 2011, las escuelas comenzaron a favorecer las denuncias y estigmatización de determinados colectivos en lugar de impulsar prácticas inclusivas, como se podía observar en una reunión docente.

Profesora Rodríguez: Entonces ahora yo, voy a alzar una carta se la voy a enviar a usted entonces después yo digo no [Señal de lavarse las manos]. ¿A quién van a llevar preso? a él si no denuncia [señala al Inspector General⁵]. Para cubrirme.

Inspector General: No, yo denuncio. Los primeros detenidos fueron de acá [se ríe]. (claustro docente, 2016)

El simbolismo de lavarse las manos evidencia aquello que denominamos “silencio profesional”, una práctica que influye en procesos de exclusión social, donde diversos agentes colaboran en la estigmatización de estudiantes, ya sea por acción u omisión. Aunque ciertamente, el silencio profesional está condicionado por el temor a verse envuelto en situaciones indeseables, tanto personales como institucionales. El director de la EF relataba.

Tuve que recibir numerosas veces a dirigentes vecinales y apoderados por situaciones de la escuela. Me parece un despropósito de su parte, pero también entiendo la influencia que tienen. Incluso me han amenazado con llevarse a sus hijos de la escuela si no se toman las medidas que piden. ¿No sé si recuerdas lo de 2015? (director EF, marzo de 2017).

La claridad del director sobre la “influencia” comunitaria de algunos padres y madres, denota su conoci-

⁵ En Chile la figura del “Inspector General” se relaciona con el/la funcionario/a encargado/a de aplicar el reglamento y disciplina escolar, entre otras funciones, es parte del equipo directivo del centro.

miento del contexto, aquí las fronteras entre lo escolar, barrial y hasta lo político se vuelven difusas. Esta influencia no opera para incluir, sino para marginalizar. La pregunta del director al investigador sobre “lo de 2015” refiere a un episodio donde la agencia de algunas familias detona una crisis institucional.

Son 8:30 a.m. y aún no han empezado las clases con normalidad. Frente a la escuela un grupo de personas, mayoritariamente mujeres, realiza lo que parece una protesta, encabezados por dirigentes sociales y madres. Tras la persistencia de la protesta llegaron representantes de la dirección de educación del municipio para hablar con el grupo. [...] Señalan que en la EF no se cumple el reglamento, que muchos niños están expuestos a riesgos, que hay robos, consumo de drogas dentro de la escuela, y que no se toman medidas disciplinarias. El director informó a los profesionales, aunque hay algunos profesores que dicen estar de acuerdo con las familias y exigen mayor disciplina. (Nota de campo, 2015).

Como mencionó el director, la influencia de algunas familias y dirigentes sociales, provocó una compleja situación institucional. Y aunque terminó tan sorpresivamente como empezó, la autoridad educativa contrató al “Inspector General” antes mencionado para aplicar el reglamento disciplinario, afectando directamente a nuestros colaboradores. Su soledad silenciosa, no sirvió para escapar de la estigmatización. Los organismos de

protección de menores, sus vecinos, y algunos profesionales del centro, aportaron lo suyo.

4.3. Soledad hiper visible, desafección escolar y exclusión

Anteriormente mostramos cómo el estudiantado de familias estigmatizadas fue afectado por la proyección de dicha imagen social en la escuela. También graficamos como la EF no respondió con oportunidades, y, muy por el contrario, alimentó los “conocimientos culturales sumergidos” con prácticas escolares disciplinarias. El conjunto de dichas acciones, en que se vincularon la agencia profesional, la presión gubernamental, y la acción de las familias “más cercanas” a la escuela, convirtieron la soledad invisible de nuestros informantes en una soledad hiper visible, situándoles en el foco de atención, etiquetándolos, académica y disciplinariamente, como estudiantes indeseables. Las voces casi inaudibles de los asientos del fondo se convirtieron en gritos que pedían ayuda y apoyo de su escuela, que los interpretó como interrupciones, faltas de respeto, o desinterés por aprender, registrando cada evidencia según la legislación “inclusiva”, para aplicar disciplina como pedían algunas familias y profesionales. El incremento de observaciones en el registro escolar evidenció la dinámica de desafección escolar como se puede observar a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Observaciones de registro escolar

Falta	Marcelo	José	Victor	Luisa	Estefanía	Natalia	Adriana	Marcela	Miguel	Ejemplo de observación
No trabaja en clases	3	3	2	2	3	3	2	1	3	No escribe sus contenidos y se dedica a molestar a sus pares interrumpiendo constantemente la clase. (24/5/16)
Se fuga	4	2	2	1	0	1	2	1	3	No está presente en este bloque y no tiene permiso de retiro del establecimiento, en el almuerzo va a su casa y no vuelve. (13/4/16)
Sin materiales	2	3	2	0	0	1	1	2	2	No presenta cuaderno que debió ser evaluado el día 11/5 siendo que se le dio diversas oportunidades para presentarlo.
Faltas de respeto	3	5	1	2	1	3	1	2	1	Actitud desafiante, responde lo siguiente: “yapo [bueno], llame altiro [de inmediato] a carabineros, aquí los espero”. Todo esto en presencia de alumnos más pequeños. (20/4/17)
Interrupción de clase	2	4	3	3	3	2	2	2	3	[Su] actitud constantemente afecta al desarrollo de la clase, siendo sorprendido tirando papeles y agua. (26/3/16)
Suspensión	2	1	2	2	1	2	2	1	1	Ajustadas al reglamento interno del centro, las suspensiones de clase van entre uno y quince días dependiendo de si son consideradas leve, grave o muy grave.

Fuente: elaboración propia con base en el registro escolar.

El sistema educativo chileno se enfoca en un contradictorio discurso de equidad e inclusión, la creciente judicialización de la convivencia escolar profundiza desigualdades preexistentes, normalizando la vigilancia, con funcionarios, cámaras en los pasillos, y una legislación que favorece las denuncias en lugar de estrategias educativas transformadoras.

Como vimos anteriormente, la implacable actitud del Inspector General —“No, yo denuncio. Los primeros detenidos fueron de acá”—, es una muestra de cómo influyen las políticas en las escuelas. El deber de denunciar a sus propios estudiantes, en algunos casos sin mediación, ha dado paso a una espiral de sobrevigilancia y criminalización.

En la sala de primero medio [undécimo grado] sentimos mucho alboroto. Los primeros en ir a mirar son Juan y Luis, a quienes tras llamar la atención el maestro dejó salir. En realidad, salimos todos a ver desde el tercer piso algo propio de un programa televisivo. Tres policías llevaban a un estudiante por los brazos al vehículo que esperaba en la calle. Alguien dijo que en WhatsApp hablaban de Víctor, (Luis muestra su teléfono) aquí dice que lo culparon de robar en su sala y que llamaron a los pacos [policía]. No se hablaba de otra cosa a la salida. No es primera

vez que pasa esto, y que probablemente no sea la última. (Nota de campo, noviembre de 2016).

El simbolismo de este hecho para los centros es tremendamente significativo, evidencia cómo se instalan fenómenos mediáticos, omnipresentes en redes sociales y medios de comunicación, y cómo las representaciones que produce influyen en la dinámica escolar, provocando: 1) sensación de inseguridad: como se mencionó antes, los padres se movilizaron exigiendo por diversas vías disciplina ante informaciones relativas a ilícitos cometidos dentro de la EF, sin tener certeza de ello; 2) judicialización de lo escolar: las acciones pedagógicas de carácter formativo cedieron espacio a las observaciones, vigilancia, suspensiones y denuncias.

La relación del centro con sus estudiantes dejó de ser pedagógica, los aprendizajes pasaron a un segundo plano para estudiantes y maestros. Estos últimos presionados por las pruebas nacionales estándar (SIMCE), decidieron enfocarse en estudiantes de mayor rendimiento. La distancia inicial entre educadores y estudiantes se volvió abismante, y la hiper-visibilización de los últimos los volvió indeseables, aumentando el desapego. En la figura 2 mostramos una situación cargada de simbolismo, que evidencia la desafección de Miguel con la EF.

Figura 2. Anotación de registro escolar.

22/04	Profesora jefe	Cuando el curso está preparando una convivencia, el alumno no ingresa a la sala, y después inspectora de piso avisa de que el alumno abre extintor en el pasillo y luego se arranca [huye] y no se encuentra en el pasillo del curso ni en su sala.
22/4	Profesor jefe (tutor)	Cuando el curso está preparando una convivencia [comida], el alumno no ingresa a la sala, y después inspectora de piso [funcionaria que vigila los espacios extra-aula como los pasillos] avisa que el alumno abre extintor en el pasillo y luego se arranca [huye] y no se encuentra en el pasillo del curso ni en su sala.

Fuente: Registro del desarrollo escolar 2016.

Lo interesante aquí es que, en aquella oportunidad, se celebraba el “día de la convivencia escolar” en el Centro. Como es costumbre en Chile, los estudiantes traen comidas y bebidas para compartir con la comunidad. Lo llamativo es que las palabras del profesor denotan algunas creencias a tomar en cuenta: a) habla de “convivencia” para referirse a una comida, y, en efecto, ese día que debiera conmemorar la “convivencia escolar” como gestión de la diversidad y la inclusión, se convierte muchas veces en un momento para comer snacks y sándwich, olvidando su real sentido; b) la vigilancia y el castigo están presentes en todo momento, incluso durante la conmemoración de fechas creadas para disminuir dichas prácticas, y, 3) el educador no incluyó a Miguel a la “convivencia”, más bien lo casti-

gó anotando una observación personal, que sería utilizada para suspenderlo por cinco días.

5. La escuela no solo reproduce y produce desigualdades, también las amplifica

Los procesos de exclusión adquieren un carácter complejo en las escuelas, especialmente en aquellas donde los conocimientos culturales sumergidos, emergen periódicamente como prejuicios. Vimos cómo aquello que algunas familias y profesionales creían saber sobre nuestros informantes y sus familias sirvió para estigmatizar, entregando a la EF informaciones fragmentadas y mediadas por creencias personales. A ello, la escuela respondió aumentando la vigilancia y disciplina hacia

determinados estudiantes, omitiendo su mandato de educar sin importar el origen, no respondió incluyendo, sino usando dicha información para híper visibilizarlos, convirtiéndolos en objeto de disciplina escolar y criminalización en algunos casos. En tal sentido coincidimos con Adela Franzé, quien observa, aunque en otro contexto educativo, una suerte de desplazamiento de las prioridades profesionales hacia aspectos disciplinarios en desmedro de los objetivos propiamente educativos (Franzé, 2008:115).

También observamos que las prácticas de exclusión en las escuelas son resultado de la escasa relación entre la política educativa, las prácticas profesionales rutinizadas, y la experiencia de los estudiantes y sus familias, coincidiendo con los hallazgos de Nuthall (2005). De igual forma, hemos mostrado cómo un currículo monocultural puede influir en el quehacer profesional y su relación con estudiantes culturalmente diversos —como el caso del profesor de historia—, en tal sentido afirmamos que, el currículo escolar chileno no atiende la diversidad, como ya han afirmado Quintriqueo y McGinity (2009).

Con la vista puesta en nuestros objetivos observamos que el dinamismo de los cambios sociales es mayor que la implementación de políticas y las transformaciones en la agencia profesional, por lo que aún seguimos viendo prácticas excluyentes pese a la existencia de una ley de inclusión escolar en Chile, situación también identificada en el trabajo de Cornejo (2019). Así también hemos descrito cómo las desigualdades estructurales traídas desde casa se cruzan con normativas codificadas por la escuela, donde las cargas emocionales, materiales y culturales de los estudiantes no son relevantes para un sistema educativo centrado en la rendición de cuentas y evidencias, coincidiendo con Pino, Oyarzún y Salinas (2016).

En relación a nuestro segundo objetivo, pudimos ver cómo transitan desde el barrio al interior del espacio educativo los “conocimientos culturales sumergidos” (Spindler, 1999), y de qué manera las familias estigmatizadas y multiproblemáticas alimentan el espectáculo

recurrente del disciplinamiento, siendo objeto de comentarios y suposiciones que condicionan la relación de sus hijas e hijos con el colectivo profesional, amplificando desigualdades como han afirmado Pàmies y Cárcamo en un trabajo reciente (2022).

En otro sentido, es relevante mencionar que si bien muchas prácticas profesionales en el interior del Centro parecen colaborar con procesos de exclusión, debido a la alta carga laboral vinculada con el logro académico y la rendición de cuentas, no todo el colectivo profesoral tiene la misma lectura y usa las mismas estrategias disciplinarias, habiendo educadoras y educadores que matizan dichas posiciones, evidenciando un conocimiento de sus estudiantes y un esfuerzo constante por establecer comunicación con la familias de sus alumnos. Dicho de otro modo, y pese a la adversidad en que deben desempeñarse los profesionales, siguen existiendo algunos “románticos”, como muestra la excelente etnografía de Díaz de Rada (1996). En ellas y ellos recae una parte importante de la esperanza de transformación en las escuelas del vecindario. Lo anterior nos empuja a invitar a otras y otros investigadores a discutir nuestros resultados y a matizar nuestros hallazgos, enriqueciendo el valioso legado de quienes han realizado etnografías en la escuela antes que nosotros.

De este grupo de jóvenes, solo dos siguieron estudiando, mientras que los demás pasaron a alimentar las insaciables fauces del mercado de trabajo subcualificado y de bajos salarios, o se arreglan con “vender algo en la feria”. En la EF nadie los extrañó, ni se preguntó por ellos. Más bien, se vio como natural —“un problema menos” dijo un profesor—, mientras que algunos “optimistas” vieron un “logro institucional, el que estén trabajando y no en otro lugar” (Inspector General). Tampoco sus compañeros dijeron nada, ni les sorprendió que se fueran; así, “la estupidez de la burla” de la que hablaba Estefanía venció una vez más. Ella seguirá con su familia “problemática”, cuidando a sus hermanos y al hijo que tuvo en 2018, viviendo de lo que gana con la venta de ropa usada en la feria del BF.

6. Referencias bibliográficas

- Abajo, José; Carrasco, Silvia (2011). “La situación del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”, *Recerca: revista de pensament i analisi*, 11: 71-92. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4745234>
- Angulo, Mary Antonia; Quiñonez, Elsa (2020). “Influencia de las percepciones, estereotipos y perjuicios en la práctica docente”. *Polo del Conocimiento*, 5(7): 97-114. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i7.1497>
- Assaél, Jenny; Rodrigo Cornejo; Juan González; et al. (2011). “La empresa educativa chilena”, *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Barrios, Jacqueline; Rondón, Carmen (1999). “Prejuicios y Estigmas en el Aula de Preescolar”, *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 6, 43-48. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648920>
- Becerra, Sandra; Beldano, Consuelo; Dastro, Andrea; et al. (2011). “Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela”, *Teoria E Prática Da Educação*, 14(1): 7-17. doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.15577>
- Becerra, Sandra; Mansilla, Juan; Merino, María; et al. (2015b). “School Violence Against Mapuche Indigenous Students in Chilean Secondary Schools”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197:1538 – 1543. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.107>
- Becerra, Sandra; Merino, María; Mellor, David (2015a). “Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile”, *International Education Studies*, 8(10): 96-106. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>
- Bonilla-Silva, Eduardo (2012). “The invisible weight of whiteness: the racial grammar of everyday life in contemporary America”, *Ethnic and Racial Studies*, 35(2): 173-194. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.613997>
- Bonilla-Silva, Eduardo (2006). *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. 2nd ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

- Cárcamo Hernández, Ovidio (2018). “Cuando consumo me siento menos triste: exclusión y dificultades de adaptación social escolar (DASE) en estudiantes con consumo problemático de alcohol y drogas”, *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2): 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7727>
- CASEN (2015). *Síntesis de resultados*, Ministerio de desarrollo social.
- Chikkatur, Anita (2012). “Difference Matters: Embodiment of and Discourse on Difference at an Urban Public High School”, *Anthropology and Education Quarterly*, 43(1): 82–100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01158.x>
- Cobb, Jessica (2017). “Inequality Frames: How Teachers Inhabit Color-blind Ideology”, *Sociology of Education*, 90(4): 315–332. doi: <https://doi.org/10.1177/0038040717739612>
- Convertino, Cristina. (2015). “Misfits and the imagined american high school: A spatial analysis of student identities and schooling”. *Anthropology & Education Quarterly*, 46 (4): 363–379. <https://doi.org/10.1111/aeq.12116>
- Cornejo, Juan (2019). “Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos”, *Páginas de Educación*, 12(1): 28-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>
- Cornejo, Rodrigo (2006). “El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1):118-129. doi: <https://doi.org/10.15366/reice>
- Correa, Martín; Yáñez, Nancy; Molina, Raúl (2005). *La Reforma Agraria y las Tierras Mapuches. Chile 1962-1975*, Santiago, LOM Ediciones.
- Díaz de Rada, Ángel (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Siglo XXI, Madrid.
- Espinoza, Oscar; Castillo, Dante; González, Luis; et al. (2014). “Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso”, *Estudios pedagógicos*, 40(1): 97-112. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100006>
- Franzé, Adela (2008). “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”, *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae8c1afa-7cc7-4e1b-a72e-84310d0105cc/re34505-pdf.pdf>
- González, María (2017). “Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones”, *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(4): 17-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10043>
- INE (2017). Censo, resultados por comunas, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.censo2017.cl/descargue-aqui-resultados-de-comunas/>
- Kropff, Laura (2019). “Jóvenes mapuches en movimiento: la metafísica sedentaria en foco”, *Anuario Antropológico*, 44(2):185-204. doi: <https://doi.org/10.4000/aa.3973>
- Luna, Laura; Bolomey, Carlos; Caniguan, Natalia (2018). “Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía”, *Sinética*. doi: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-007)
- Mallon, Florencia (2005). *Courage Tastes of Blood: The Mapuche Community of Nicolás Ailio and the Chilean State, 1906–2001*, Duke University Press.
- Montes, Nancy; Ziegler, Sandra (2010). “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47): 1075-1092. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689767>
- Muñoz, Gerardo (2021). “Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial”, *Estudios Pedagógicos*, XLVII (1): 391-407. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, Gerardo; Quintriqueo, Segundo; Essomba, Miquel (2019). “Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche”, *Espacios*, 40(19): 21. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p21.pdf>
- Nuthall, Graham (2005). “The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey”, *Teachers College Record*, 107(5):895-934. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>
- Ogbu, Jhon (1974). *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighbourhood*, New York, Academic Press.
- Ogbu, Jhon; Simons, Herbert (1998). “Voluntary and Involuntary Minorities: A cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education”, *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2):155-188. doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Pàmies Rovira, Jordi; Cárcamo Hernández, Ovidio (2022). “Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET)”, *Revista Colombiana de Educación*, 1(85): 122-145, <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>
- Pino, Mauricio; Oyarzún, Gonzalo; Salinas, Ivan (2016). “crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile”, *Cadernos CEDES*, 36(100): 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>
- Poveda, David; Franzé, Adela; Jociles, María Isabel; et al. (2007). “La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica”, *EMIGRA Working Papers*, 91. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n91/emigrawp_a2007n91p1.pdf
- Quintriqueo, Segundo; McGinity Margaret (2009). “Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de a IX región de La Araucanía, Chile”, *Estudios Pedagógicos*, 35(2): 173-188. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Riquelme, Enrique; Quilaqueo Daniel; Quintriqueo, Segundo; et al. (2016). “Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente”, *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3): 523-532. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Riquelme, Enrique; Lavoie, Gerardo; Quilaqueo, Daniel; et al. (2017). “Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2): 169-184. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200002>
- Spindler, George. (1999). “Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy”, *Anthropology & Education Quarterly*, 30: 466-472. doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1999.30.4.466>

- Stamou, Eleni; Edwards, Anne; Daniels, Harry; *et al.* (2014). *Young People At-risk of Drop-out from Education: Recognising and Responding to their Needs*. University of Oxford
- Verger, Antoni; Xavier Bonal; Adrián Zancajo (2016). “Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile”, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27): 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wacquant, Loic (2012). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- (2016). “Revisiting territories of relegation: Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality”, *Urban Studies*, 53(6): 1077–1088. doi: <https://doi.org/10.1177/0042098015613259>
- Webb, Andrew; Radcliffe, Sarah (2013). “Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent”, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319-341. doi: <https://doi.org/10.1111/sena.12046>
- Webb, Andrew; Canales, Andrea; Becerra, Rukmini (2017). “Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff”, *Race Ethnicity and Education*, 21(5): 701-719. doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- Willis, Paul. (2017) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Editorial Akal.
- Zañartu, Natalia; Aravena, Andrea; Grandón Pamela; *et al.* (2017). “Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos”, *Cultura-hombre-sociedad*, 27(2): 229-250. doi: <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1226>
- Zañartu, Natalia; Bustos Claudio; Grandón, Pamela; *et al.* (2021). “Componentes Cognitivos y Afectivos de la Identidad Étnica en Jóvenes Mapuche del Gran Concepción, Chile”, *Psykhé*, 30(1), 1-15. doi: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2018.22191>