



Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción?

Violence due to skin color in basic education in Chile: ¿the problem of the meaning of action?

Gabriel Guajardo Soto
Investigador independiente
luis.gabriel.guajardo@gmail.com

RESUMEN

El artículo aborda las violencias por el color de la piel en las escuelas de enseñanza básica en Chile desde la perspectiva antropológica de las violencias. La metodología fue cualitativa mediante 9 grupos de discusión de actores escolares (apoderados, estudiantes y docentes) de 25 escuelas de 10 comunas urbanas de la Región Metropolitana en 2014. El tema de la violencia por el color de piel emerge, de un modo espontáneo, en los estudiantes y profesores de escuelas privadas. En las escuelas municipales y los apoderados de escuelas privadas, el tema está ausente. El sentido común es un límite cultural para los actos violentos basados en el color de la piel ("molestar" y "discriminar por el color") que producen y reproducen jerarquías y sufrimientos entre estudiantes. Estos actos son deslegitimados y se imposibilita su reconocimiento en la vida cotidiana escolar. No se proyecta un cambio al interior de la escuela, tampoco una protección o ayuda ni una demanda de transformación. El cambio de esta situación de violencia se orienta según las decisiones individuales en el mercado de la educación privada, con los eventuales nuevos riesgos o la repetición de la violencia por el color de la piel.

Palabras clave: violencia escolar, enseñanza básica, escuela privada, color piel, violencia.

ABSTRACT

The article addresses violence due to skin color in elementary schools in Chile from the anthropological perspective of violence. The methodology applied was qualitative through 9 discussion groups of school actors (parents, students, and teachers) from 25 schools in 10 urban local governments of the Metropolitan Region in 2014. The issue of violence based on skin color emerges, spontaneously, in students and teachers at private schools. In municipal schools and private school parents, the issue is absent. Common sense is a cultural boundary for violent acts based on skin color ("annoying" and "discriminating by color") that produce and reproduce hierarchies and sufferings among students. These acts are delegitimized and their recognition in everyday school life is not possible. There is no change projected within the school, nor a protection or help nor a demand for transformation. The change of this situation of violence is oriented according to the individual decisions in the private education market, with the possible new risks or the repetition of violence due to the color of the skin.

Keywords: school violence, elementary school, private school, skin color, violence.



INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda las violencias por el color de la piel en las escuelas de enseñanza básica en la Región Metropolitana de Chile, cuyo marco de investigación mayor es la violencia escolar y la violencia verbal en el ámbito educativo. Estas violencias van a contrapelo con lo decible en la actualidad, dado los avances normativos en derechos humanos, suscritos por los Estados en acuerdos y declaraciones internacionales, la declinación del ideal de la disciplina escolar con la emergencia de la convivencia escolar en el siglo XXI, la visibilidad pública de casos críticos en las escuelas y la demanda de un cambio por parte de la ciudadanía.

Las escuelas de enseñanza básica adquieren un papel protagónico por ser un espacio de socialización de la niñez, donde se juega buena parte de la reproducción y transformación del orden social (Bourdieu y Passeron, 2018). En este escenario los estudios chilenos consignan que el color de la piel es una dimensión de las violencias en la escuela y en la niñez. No obstante, se trata de un tópico con dificultades para su reconocimiento por los actores escolares adultos, especialmente docentes y administrativos, cuando se relaciona el color o tono de la piel con la existencia de racismo en las escuelas, discriminación o sesgos y sus consecuencias nocivas. Estos temas son negados, ignorados o evadidos en los establecimientos educacionales (Meeus et al., 2016; Pavez Soto, 2012; Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013; Webb, 2021).¹

En esta investigación nos preguntamos, desde una perspectiva antropológica de las violencias (Ferrándiz y Feixa, 2004), en torno a esa disposición de negar, ignorar o evadir la violencia por el color de la piel que ha sido registrada en las instituciones escolares en el transcurso de las dos primeras décadas del siglo XXI. Hay una distancia o una ausencia de consenso respecto al significado de los hechos violentos, especialmente entre las observaciones de quienes investigan y la respuesta que dan los actores. Este hiato abre un nuevo espacio de interrogación, especialmente acerca de los vínculos entre las distintas formas de violencias presentes en cada contexto cultural y las relaciones entre las violencias simbólica, física y económica, entre otras (Bourdieu, 2000).

Estas descripciones de los actores escolares que muestran una resistencia o negación a una realidad que, al parecer, se esperaría que les fuera evidente según quienes han documentado esta disposición. No obstante, queda la duda si se piensa, pero no se dice, o si es una táctica ante los extraños que preguntan por estos temas o tiene un sentido en la escuela. En este artículo proponemos abrirse a escuchar esta alteridad que otorgaría significados y sentidos no convergentes con las políticas y normas que se dan las instituciones escolares, ni tampoco con hallazgos de la investigación en los temas de educación, discriminación o migraciones; algunas preguntas son las siguientes: ¿cuál es el sentido común que se construye en torno a las violencias por el color de la piel?, ¿cuáles son los o sin sentidos de las acciones y actos de este tipo violencia?, ¿cuáles son las posibilidades del cambio de la violencia en la escuela? Este conjunto de interrogantes implica

¹ En el caso de los jóvenes afrodescendientes de Haití, en la enseñanza secundaria en Chile, si bien se identifican, desde un saber experto, las situaciones de racismo la mayor parte de la comunidad educativa niega la existencia de racismo al interior del establecimiento: “junto a las diferentes situaciones de racismo que pudimos identificar, encontramos que la mayor parte de la comunidad educativa del liceo en cuestión niega la existencia de racismo al interior del establecimiento” (Riedemann y Stefoni, 2015, p. 192).



trabajar sobre cuatro obstáculos conceptuales, verdaderos hábitos de interpretación², ligados a diferentes dualismos en el campo de la violencia escolar:

(i) El primer obstáculo es superar la noción de la escuela como una institución que se diferencia de la sociedad y que permite distinguir nítidamente lo escolar de lo no escolar. En este binarismo las violencias se describen como si fueran producto de una influencia exterior a la escuela y que se origina en la sociedad.

(ii) Un segundo desafío es la situación opuesta, al comprender estos actos como endógenos a la escuela y, en consecuencia, de un tipo de violencias incomparables con aquellas que se practican afuera de las fronteras escolares.

(iii) En tercer lugar la atribución directa y clara de las violencias por el color de la piel en la escuela al racismo. En este obstáculo se plantea que la presencia de la violencia por el color de la piel sería suficiente para establecer, inequívocamente, la presencia del racismo en alguna de sus variantes³.

(iv) Un cuarto obstáculo es la asociación directa entre los temas del color de la piel con los procesos o contextos migratorios recientes que experimenta Chile. Esta asociación oblitera o evade la investigación y registro de las estigmatizaciones o discriminaciones hacia los pueblos originarios y otros grupos que han sido clasificados y jerarquizados desde la pigmentocracia (Lipschütz, 1967) y, también, condiciones genéticas o efectos en la coloración de la piel producto de enfermedades.

A estos obstáculos hay que agregar el dualismo cartesiano entre la mente y el cuerpo que ha recorrido el conocimiento en la modernidad, si bien no es generalizado para todos los modos de conocimiento. La piel humana y sus características ha sido objeto de distintos saberes, tanto populares, indígenas como científicos, sean unos más tácitos y expresados en la vida cotidiana, otros, más sistemáticos y formalizados; en general, estos saberes han otorgado sentidos y permitido simbolizar los órganos del cuerpo, y en este caso la piel y sus colores no es una excepción.

Sin embargo, en el caso de la piel los principales sentidos vinculados a su conocimiento son el del tacto y la visión; no actúan aislados, sino que se entrelazan y se refieren unos a otros en los procesos de comunicación y sistemas de significación de la cultura (Contreras, 2012, p. 27). Esta polisensorialidad posibilita percibir la piel en términos de un todo unificador (Anzieu, 1998), en diferentes dominios que han sido objeto de percepciones naturalizadas que varían socioculturalmente; en un polo se enfatiza la identidad de un ser inamovible, estático o

² En la semiótica de Peirce el hábito de interpretación lleva de forma regular y esperada a los efectos prácticos concebibles que constituyen nuestra concepción de cualquier objeto (McNabb, 2018).

³ Un caso de violencia por el color de piel que puede ser simbolizado y semantizado sin recurrir, obligadamente, a la noción de raza ni categorías raciales, es el albinismo. Es una condición genética, con 20 tipos de albinismo conocido, poco frecuente en la población, que no necesariamente se manifiesta en alternaciones visibles de la pigmentación, siendo la visión reducida su rasgo común (Montoliu, 2019). En algunas sociedades contemporáneas las personas con albinismo experimentan estigmatización, persecuciones, secuestros, mutilaciones y asesinatos. Se ha denunciado públicamente las prácticas rituales que involucran el uso de partes del cuerpo de personas con albinismo, tal como ocurre en el sureste de África (Amnistía Internacional, 2016).



determinado por la estabilidad y la conservación de ciertas características corporales y, por otro lado, los usos del cuerpo y el color de la piel con el maquillaje, vestimenta y alteraciones corporales, que transforman o recrean aquello que se supone dado o heredado.

Estos polos en tensión entre la identidad y el cambio del cuerpo humano y sus órganos en el contexto de la modernidad euroamericana, el peso de la identidad es notorio; una de cuyas expresiones dramáticas es el racismo que liga el color de la piel, entre otros rasgos fenotípicos, con la identidad entre los grupos histórico-culturalmente determinados (Gall, 2014)⁴, lo mismo ocurre con el etnocentrismo (Laburthe-Tolra y Warnier, 1998), aun cuando no es solo atribuible a las sociedades occidentales europeas (Goody, 2011). El racismo se ha manifestado en diversos campos en las sociedades complejas y es en el siglo XX cuando adquirió un carácter sistemático, institucional y masivo que hicieron uso de clasificaciones jerárquicas de las personas y poblaciones, donde el color de la piel y sus tonalidades formaron parte del racismo de las políticas y burocracias para el exterminio y genocidio (Bauman, 2008; Du Gay, 2012). Si bien el racismo no es una etiqueta de autodescripción de los actuales estados democráticos, se emplean clasificaciones que hacen uso de los colores de la piel para delimitar administrativamente categorías raciales (como son blancos, negros, hispanos y latinos, entre otros) de su propia población y de otras, y que suponen una diferenciación y valoración, explícita o implícita, al interior de la misma especie humana. Estos hechos son parte de espacios de controversias sociales y científicas (Telles y Martínez, 2019)⁵.

Una perspectiva alterna desde la antropología y la semiótica para el estudio de la violencia escolar es conceptualizarlo como un objeto complejo y trídico, según las dimensiones de producción, reproducción e intersección (Guajardo-Soto et al., 2019; Toledo et al., 2018). A partir de esta herramienta heurística es posible pensar que no todas las violencias conservan sus características. Según los campos sociales de las sociedades complejas y metropolitanas, algunas de ellas podrían adquirir una densidad en su significación y modos de semiosis que en otros campos sociales no las poseen. La escuela poseería esa plasticidad y más bien la distinción interior y exterior sería parte de un imaginario social cada vez más difícil de sostener. En la violencia por el color de la piel en el campo escolar, al ser considerado un objeto trídico, el cuerpo se compromete en la construcción de sentido sin recurrir a la dicotomía mente/cuerpo.

En Chile, a modo de contexto del tema, la violencia por el color de la piel en el ámbito educativo se ha registrado en el sector público y privado. Esta diferencia entre escuelas públicas y privadas

⁴ Es común a la especie humana que el cuerpo posea una piel que tiene un color y un tono. El principal componente que determina el color de la piel es el pigmento melanina; las variaciones en la cantidad y la distribución de la melanina en la piel constituyen la base de los principales colores de la piel, además, de la cantidad de sangre que circula por lo pequeños vasos de la piel. A pesar de las observaciones de ciertas regularidades, no hay evidencias directas que confirmen, de un modo concluyente, la relación entre radiación solar y pigmentación de la piel humana (Ember et al., 2004, pp. 236 a 239).

⁵ La categoría raza correspondería a un referente-no teórico para el campo científico, es decir, se trataría de categorías que sustentan de referentes provenientes de otros modos de apropiación de lo real como lo son el religioso, el artístico o el político (Covarrubias-Villa, 2010). En paralelo, a esta suerte de consenso, desde la década de los cincuenta del siglo XX, se ha observado una constante expansión del biologicismo sobre una diversidad de aspectos de la subjetividad, la sociedad y la cultura, que se relacionan con propuestas y actividades racistas (Menéndez, 2001).



comprende una segmentación y estratificación social y, en consecuencia, el perfil socioeconómico de los diferentes tipos de escuelas es muy marcado, con una notoria expansión de la educación privada o particular. Las escuelas públicas que son gratuitas reciben a familias, principalmente, de niveles socioeconómico bajo y medio-bajo, a diferencia de las escuelas privadas sin subvención estatal que atienden a familias de niveles socioeconómicos altos, las escuelas privadas subvencionadas atienden a familias de nivel medio (Canales et al., 2016).

En general, los estudios desde la primera década del siglo XXI consignan el color de la piel como una dimensión de las violencias en la escuela y en la niñez. La intimidación o *bullying* entre los estudiantes ha sido el principal foco de atención y, en menor medida, las violencias desde los adultos hacia los niños y niñas (Larraín y Walker, 2005; Nail et al., 2012; Valdivieso, 2009). Estos estudios identifican los colores: blanco, negro y moreno. También se enfatiza positivamente el blanco como categoría de autoidentificación. En estas descripciones se consignan las dificultades que experimentan los actores escolares adultos, especialmente docentes y administrativos, para el reconocimiento de la existencia de racismo en las escuelas, discriminación, discriminación étnica y sesgos ante el tono de la piel y sus consecuencias nocivas. Se trata de temas negados, ignorados o evadidos.

En diferentes encuestas se ha descrito durante las dos primeras décadas del siglo XXI elevados niveles de discriminación por el color de la piel en la población chilena, así segmentos de la población piensan que en Chile las personas son más blancas que otros países del continente (Aymerich et al., 2003; INDH, 2017, 2018; Muñoz y Pizarro, 2020). La discriminación étnica en escuelas chilenas ha sido descrita para la población mapuche en la experiencia escolar en contextos interétnicos (Alonqueo y Del Barrio, 2003; Poblete, 2003; Webb, 2021). Las personas inmigrantes han experimentado exclusiones, discriminaciones y racismos (Corporación Opción y la Universidad Central, 2012; Galaz et al., 2019; Pávez-Soto, 2012, 2017; Pávez-Soto et al., 2018; Poblete y Galaz, 2017; Tijoux y Ambiado, 2019).

METODOLOGÍA

Las preguntas en relación con el sentido común o sin sentido de un aspecto de la violencia escolar, como es el color de la piel, nos remite preferentemente al análisis del discurso desde la sociología y antropología (Jociles, 2005) y desde una metodología de investigación cualitativa. La perspectiva fue un análisis del discurso-sociohermenéutico (Alonso, 1998; Ibáñez, 1979), cuyo propósito es analizar y reconstruir discursos sociales circulantes en un momento histórico y social. Estas distinciones permiten captar los posibles sentidos comunes y distinguir niveles de significación que son producto de una situación discursiva de habla (Callejo, 2009).

La técnica de recolección de información fue el grupo de discusión (5 a 10 personas participantes más quién modera) según la conceptualización del análisis sociológico del discurso o sociología del habla (Canales, 2013)⁶. La muestra cualitativa se definió según posiciones socio-estructurales

⁶ Los grupos de discusión fueron realizados en la modalidad copresencial, cara a cara, según las indicaciones previas de las provocaciones explícitas (estímulo inicial, silencio moderación y continuidad de diálogo) e implícitas del discurso grupal (características y número de asistentes, lugar y tiempo de realización de grupos,



referidas a los niveles de 7° y 8° grado de la educación básica, por cuanto allí se concentran los mayores niveles de violencia en la escuela: i) actores escolares de enseñanza básica (profesores y profesoras de aula; padres y madres de estudiantes; estudiantes); ii) dependencia administrativa de los establecimientos municipales (financiados por el Estado), establecimientos particulares subvencionados (financiados por el Estado y las familias) y particulares pagados (financiados exclusivamente por las familias). Se estableció como criterio de exclusión un papel de liderazgo o dirigencia de los participantes en sus colectivos de referencia. No obstante, su participación en roles distintos de dirigencia en movimientos sociales o gremiales no fue un aspecto controlado a través de los datos de caracterización (ver tablas 1 y 2).

El tipo de decisión muestral cualitativa fue de tipo proyectado. Para seleccionar los establecimientos escolares se consideró la comuna de su emplazamiento en la Región Metropolitana de Chile. Esta es una de las dieciséis regiones del país y se ubica en el centro, su capital es Santiago, que es también la capital nacional. Con el propósito de recuperar la heterogeneidad al interior de cada categoría de dependencia administrativa de las escuelas se clasificaron según el Índice de Desarrollo Humano INDH. Este índice es un indicador del desarrollo humano elaborado por Naciones Unidas que además del desarrollo económico de un país, región o comuna, analiza la salud, la educación y los ingresos (MIDEPLAN, 2005)⁷.

En total fueron 10 comunas seleccionadas para la invitación a las personas participantes en los 9 grupos de discusión y donde se logró la aceptación voluntaria de 25 escuelas a través de sus directivos. En total asistieron 64 personas, 38 mujeres y 26 hombres a los 9 grupos de discusión. El rango de edad de los estudiantes fue de 12 a 14 años, el de los padres y madres de 31 a 66 años y profesores de 24 a 64 años.

El proceso de implementación fue el siguiente: el equipo de investigación contactó a las escuelas seleccionadas para participar y que aceptaron la invitación, se dispuso de información acerca de la investigación para las escuelas que aceptaron participar en sus diferentes fases (grupos de discusión, entrevistas biográficas y observación etnográfica); luego, se firmó un consentimiento informado por quienes aceptaron voluntariamente. En los días de los grupos de discusión se trasladó de ida y regreso en vehículos desde sus sedes escolares a la sede de la Universidad Diego Portales en la comuna de Santiago. Se detuvo el proceso de contacto al efectuar los 9 grupos según el diseño. La fecha de este proceso fue entre los días 18 de agosto y 1 de septiembre de 2014.

modo de contactación de participantes, muestra socioestructural, estilo de moderación). En este estudio se considera el grupo de discusión como una técnica grupal de investigación diferente al tipo *focus group* y a las entrevistas a grupos constituidos previamente a un diseño, por ejemplo, un equipo de trabajo, una familia o asambleas, sean copresenciales o virtuales, sincrónicas o asincrónicas.

⁷ Los objetivos de la investigación se centraron en la violencia en las escuelas públicas y privadas. Por ello, los criterios de selección de los establecimientos no están referidos a la presencia/ausencia de un grupo específico de los actores escolares, sino que se espera que el INDH comunal permitiera captar una suficiente heterogeneidad, siempre teniendo presente la voluntariedad de participación de las escuelas y sus miembros. No fue un criterio de selección la matrícula migrante, ni la población migrante en las comunas de la Región Metropolitana.



Tabla 1. Criterios de composición para el diseño de 9 grupos de discusión (fuente propia)
Table 1. Composition criteria for the design of 9 discussion groups (own source)

Externos	Internos	Exclusión
-Actores escolares: estudiantes; profesores/as padres/madres. -Dependencia administrativa de la escuela: municipal; privada subvencionada; privada pagada.	-Sexo: tendencia a igual número de hombres y mujeres. -Establecimientos educativos confesionales: A lo menos dos personas. -Rendimiento académico, según profesor/a jefe: bueno, regular y malo. No aplica a grupos de profesores/as. -Nivel de violencia percibido por profesor/a jefe. No aplica a grupos de profesores/as. -Nivel educacional: equiparidad entre 7° y 8° grado.	-Ingreso al establecimiento educacional posterior a marzo de 2013. -Conocimiento previo entre los asistentes. -Habitar en el mismo barrio. -Haber participado en investigaciones. -Ser dirigente/a en la comunidad escolar.

Tabla 2. Matriz muestra cualitativa de 9 grupos de discusión según actores escolares y dependencia administrativa de escuelas (fuente propia)

Table 2. Qualitative sample matrix of 9 discussion groups according to school actors and administrative dependency of schools (own source)

Actores escolares	Dependencia administrativa			Total
	Municipal	Privada		
		Subvencionada	Pagada	
Estudiante	1 grupo	1 grupo	1 grupo	3 grupos
Profesores/as (jefatura)	1 grupo	1 grupo	1 grupo	3 grupos
Padres, madres y/o apoderados/as	1 grupo	1 grupo	1 grupo	3 grupos
Total	3 grupos	3 grupos	3 grupos	9 grupos

La moderación de los grupos de discusión fue realizada por tres investigadores, dos sociólogos y un antropólogo. Este equipo sostuvo reuniones previas de discusión del proyecto de investigación y de la técnica. En los grupos se empleó el mismo estímulo para iniciar las conversaciones grupales y que fue de tipo denotado directo: “hablemos de la violencia en la escuela”. Luego se acompañó con un silencio desde la instancia que investiga (Callejo, 2002). No hubo referencia explícita a otros temas ni problemas, pues, es muy escasa la dirección del diálogo; en la fase final de la dinámica grupal se planteó el tema de la “escuela sin violencias”. Se privilegió una escucha activa, propia de la formación académica en la técnica de investigación; se buscó concitar interés, provocar intervenciones verbales y alusiones espontáneas. No existió una relación de conocimiento previo entre el equipo de moderadores y las personas asistentes, cuya implicación personal directa fue durante un tiempo estimado entre una hora treinta minutos a dos horas máximo.

El registro del audio de cada grupo de discusión fue transcrito ortográficamente según el protocolo de Wood y Kroger (2000) y las normas de la lengua castellana española, con un bajo grado de edición. En el análisis se citan fragmentos de las transcripciones según el criterio de pertinencia y se



indica el actor y dependencia de la escuela⁸. El análisis tuvo tres momentos básicos (Conde, 2010; Ibáñez, 1979): construcción de la unidad de la situación de enunciación del discurso grupal, evaluación teórica y verificación sistémica y operatoria de las construcciones discursivas. Además, se aplicaron distinciones propias de una semiótica de la composición triádica del signo (Magariños, 2008; Vidales, 2010). La semiótica interpretativa de Peirce, precisamente, posibilita una semiótica de las emociones y del cuerpo al pensarlas como efectos de sentido⁹ (Contreras, 2012; Montes, 2014; Verón, 1999).

RESULTADOS

En los resultados se aborda, inicialmente, el sentido común y tematización que construyen los actores escolares acerca de los colores de la piel en las violencias en la escuela. Luego, se describe el modo de reconocimiento de los actos y acciones de la violencia a través de los casos de sufrimiento, para finalmente, abordar las posibilidades de un cambio de la violencia escolar por el color de piel.

El sentido común de los colores de la piel en las violencias en la escuela

El tema de la violencia por el color de piel emerge de un modo espontáneo en la conversación de estudiantes y profesores de escuelas privadas. Es un tema que se encuentra referido a los estudiantes y no a otros actores escolares. En cambio, en las conversaciones de los estudiantes, profesores y apoderados de escuelas municipales no fue mencionado, tampoco lo fue por los apoderados de escuelas privadas. En síntesis, el tema se encontró presente en 4 de 9 grupos de discusión y ausente en 5 grupos (tabla 3).

Tabla 3. Tematización del color de la piel en grupos de discusión (fuente propia, 9 grupos de discusión)
Table 3. Skin color theme in discussion groups (own source, 9 discussion groups)

Actores escolares	Dependencia administrativa		
	Municipal	Privada	
		Subvencionada	Pagada
Estudiantes	-	+	+
Profesores/as (jefatura)	-	+	+
Padres, madres y/o apoderados/as	-	-	-

En el tema de la violencia por el color de la piel, en aquellas conversaciones grupales donde estuvo presente¹⁰, los colores tienen variaciones en una gama cromática. Cada uno de los colores que se mencionan se reconoce como parte de una serie de colores propios de la piel humana u órganos del

⁸ Hemos reservado, en este trabajo, la asignación de entrecorillado con letra itálica o cursiva para categorías nativas y el entrecorillado para citas textuales de autores/as.

⁹ El concepto de efectos de sentido es desarrollado por Verón, quien señala que se trata de un fenómeno interdiscursivo: “Se sigue que el ‘conocimiento’ no es algo ‘contenido’ en un discurso; el conocimiento se realiza solamente como una relación intertextual, solo existe como retoma interdiscursiva” (1999, p. 34).

¹⁰ El tema principal o macrotema de los grupos de discusión fue la violencia en la escuela y se propuso de un modo denotado directo según ya indicó en el apartado metodológico.



cuerpo. Este aspecto amerita mayor investigación de trabajo de campo para dar cuenta de los hábitos interpretativos, asociaciones de sentido y competencias perceptivas específicas del repertorio cromático por sus intérpretes (Montes, 2014, p. 45).

No se trata de un único color que condense la violencia. Hay una serie de categorías *emic*: “negro”, “negra”, “más oscuro”, “más moreno”, “moreno”, “morenita”, “trigueño”, “semiblanco”, “semiblanca”, “más blanco”, “blanco” y “blanca”. El único color que es mencionado como categoría de autoidentificación entre los hablantes es el “blanco” y, por ende, se puede pensar que se usa con la pretensión de ser reconocidos en esa categoría; los demás colores son señalados en la adscripción a otros individuos.

Los colores de la piel que son mencionados espontáneamente en el tema de la violencia son cinco y su variación, en grados y partes, se produce en el caso del “blanco”, “moreno” y “oscuro”. Los colores sin variación son el “trigueño” y el “negro”. El género gramatical de estos colores es masculino y femenino en tres casos: “blanco” y “blanca”, “moreno” y “morena”, “negro” y “negra”. En cambio, el “trigueño” y “oscuro” es solo masculino.

Esta serie de colores se despliega básicamente según una doble significación y con indicios de una tercera posibilidad que no logra desarrollarse: (i) la acción de “molestar” por el color de la piel; (ii) la “discriminación por el color”¹¹; (iii) como huellas del “racismo” pero sin el uso de la categoría de raza o razas.

(i) “Molestar” por el color de la piel

La acción de “molestar” (Valdivieso, 2009)¹² por el color de la piel en las relaciones entre estudiantes es mencionado desde un conocimiento biográfico¹³. Esta acción de “molestar” por el color de la piel ha provocado un malestar o ha tenido efectos de sufrimiento para los estudiantes, sean en las posiciones de testigos o actores partícipes:

“El color más blanco no lo molestan”

“Era más blanca, mucho más blanca y también me molestaban”

¹¹ En (i) y (ii) son acciones valoradas negativamente y que ocurren al interior de la escuela.

¹² Valdivieso ha logrado identificar que la noción de “molestar” en el ámbito escolar refiere a un articulador del trato entre estudiantes en la escuela y que se diferencia según “molestar en buena” y “molestar en mala”. A partir de esa noción, se describe que, en el caso de hombres de séptimo y octavo año, se observa que una forma de identificar a quién será molestado es a través de sus atributos físicos. En este caso, “el reírse de las mujeres se relaciona con sus características físicas, tales como ser muy flacas o muy gordas, o ser morenas de piel; a éstas últimas les dicen “peruanas”, probablemente como una forma de descalificación basada en una valoración negativa de los inmigrantes peruanos en Chile” (2009, p. 245).

¹³ Los grupos de discusión fueron organizados y convocados según los roles formales escolares como son los de estudiantes, docentes y apoderados. En los diálogos grupales los individuos son referidos especialmente a estos roles escolares formales, esto es, estudiantes, docentes y directora de escuela. En los casos de episodios críticos, que se relatan brevemente en los grupos de discusión, se mencionan espontáneamente roles familiares según parentesco. Los niños y niñas se presentan como hijos, sobrino y hermana, que se distinguen de una generación de ascendientes directos, con las menciones de madre y tío.



“Soy semiblanca y me molestan”

“si tú eres un poco más oscuro ahí te molestan”

“En el colegio que estuvo anterior, lo trataban de negro, bueno, pero es moreno”

“los molestan por cualquier cosa, sea blanco, negro, trigueño”

(ii) *“Discriminar por el color”* de la piel

Los estudiantes y profesores nominan la violencia por el color de la piel como *“discriminación por el color”* (*“La discriminación por el color también está presente”,* estudiante particular subvencionado; *“Discriminación, mucha discriminación, falta de tolerancia”,* profesor particular pagado). Este significativo se asocia a la falta de la *“tolerancia”* que se supone debería estar presente entre los y las estudiantes, configurándose el binomio *“discriminación” / “tolerancia”* como parte de un contrato esperado en las interacciones escolares. No obstante, se establece una cierta legitimidad de la marca por el color de piel por tener el estatuto de ser un real-existente, aun cuando, como veremos más adelante, es posible observar la conciencia de sus consecuencias negativas.

(iii) El *“racismo”* y el *“lenguaje racista”*

Hubo una mención sin resonancia grupal de un profesor de escuela privada subvencionada de los términos *“racismo”* y *“lenguaje racista”* asociado al de *“discriminación”*: *“el racismo que no se ha ido, la discriminación que no se ha ido”*. Sin embargo, en los grupos de discusión se encuentra ausente la categoría de razas o raza para la descripción del presente, pero ese mismo fragmento verbal que dice que *“el racismo que no se ha ido”,* especialmente el *“lenguaje racista”,* se vincula con un pasado; a una historia del racismo y discriminación de un tiempo indeterminado que continúa ocupando un lugar, a pesar de que se podría pensar que ya no existe.

En las conversaciones de estudiantes y profesores se encuentra omitido el lugar de quién causa estos efectos. Así, hay un silencio de la palabra de los individuos que actúan con agresión y agresividad hacia sus propios pares. No hay indicios de sus subjetividades, sino solo de sus actos violentos. No obstante, las alusiones respecto de quién agrede es en género masculino, como se puede apreciar en las diversas verbalizaciones. La figura masculina del agresor tiene como correlato individuos agredidos con marcas de género femenino y masculino, especialmente de color *“más oscuro”* o *“negro”,* según sus propias categorías. En cambio, la piel *“más blanca”* es indicada en las mujeres, aun cuando estas distinciones no son taxativas en los diálogos grupales.

Sin embargo, se observa que la imposición del grupo intimidador de estudiantes no deja percibir las diferencias o resistencias en su interior. Este caso aparece insinuado desde tensiones sutiles que se pueden captar desde el espacio de lo no-escolar, donde un estudiante recuerda un malestar en el rostro de su tío-estudiante a través de interpretantes energético y emocional¹⁴. Uno de los efectos es la pérdida de coherencia de los actos de violencia del agresor al introducir una fisura en la

¹⁴ En la semiótica de Peirce se plantea tres formas de interpretar la relación entre el signo y su objeto; una de las tricotomías es la de interpretantes emocional, energético y lógico. Un signo puede producir un interpretante que tiene un efecto singular y no repetido sobre el intérprete. El interpretante lógico es un pensamiento o signo conceptual y, por tanto, general (McNabb, 2018).



producción de sentido de estos actos. En este aspecto, es fundamental tener en cuenta el papel del cuerpo de quien percibe y experimenta emociones, como el de quien reconoce en otro un estado emocional determinado (Montes, 2016, p. 184): *“hay un grupo que molestan a todos, pero yo soy familia de uno de ellos, uno de ellos es mi tío, o sea pasa en mi casa y yo igual trato de conversar, por ejemplo, molestan al cojito y él yo sé que se siente mal cuando lo molestan, aunque no lo aparente, se siente mal porque yo le veo la cara”* (estudiantes particulares subvencionados).

El reconocimiento de la violencia desde los casos de sufrimiento

En el discurso grupal el reconocimiento de la violencia por el color de la piel se realiza a través de los casos que se caracterizan por ser singulares y biográficos. Estos casos de lo vivido o conocido permiten la construcción de una verdad social en este aspecto. No hay controversias o divergencias en este tema. Se trata de una experiencia que puede ser permanente y, a la vez, es posible ocupar diferentes posiciones de poder. La persona estigmatizada puede transitar desde una posición de menoscabo por su color de piel a una posición de excepcionalidad, como es el caso del liderazgo legitimado por el grupo: *“pero me respetan porque soy la presidenta de curso y entonces igual me respetan”* (estudiante particular subvencionado)¹⁵. Entonces, se articulan la estigmatización por el color de piel y el respeto del grupo según el estatus que otorga un cargo de representación de estudiantes. Ambos sentidos no resultan antinómicos en la cadena de significación de las violencias¹⁶.

Respecto de la *“discriminación por el color”* de piel adquiere efectos de calificación de *“graves”*: *“Yo creo que es grave cuando la otra persona se siente discriminada, no se siente respetada si siente pasada a llevar, ya es grave”* (profesores escuela privada pagada).

Un fragmento de las conversaciones de estudiantes de establecimientos particular pagado relata el caso de una niña de tercero básico. A la niña sus pares *“le decían “joye negra!” ...y la niñita estaba como súper asustada y le fue a contar a su hermana mayor, fue hablar con la directora, hizo medio escándalo”* ... *“a la que molestaban como que ya no habla, está como súper choqueada por lo que le hicieron, y no le gusta mostrar la cara, porque la molestaban por su cara y todo, se pone el pelo como así para que no la vean”* (estudiantes particulares pagado). En este segmento se construye una experiencia donde concurren un complejo de signos en la producción de efectos de sentido.

¹⁵ En este fragmento da cuenta de la necesidad profundizar en la noción de respeto frente a la acción de *“molestar”* o *“discriminar”*. El cargo de presidenta de curso, en cuanto posición asimétrica hacia el interior y de portavoz hacia el exterior del grupo, remite al orden del estatus que, si bien no elimina la marca del color de la piel, pero si la valencia de la cualidad. En consecuencia, estamos frente a un nuevo significado del signo.

¹⁶ La cadena de significación de las violencias se alude a los ensamblajes entre diferentes violencias en la escuela, que tiene nodos más densos que otros en términos de la producción de sentido (semiosis), no el sentido mismo (Barthes, 2002, p. 356); cuyas conexiones y desconexiones se encuentran en un régimen de visibilidad desigual; asunto especialmente sensible para un trabajo de campo no etnográfico, como es el caso del uso autónomo de la técnica del grupo de discusión, en un mismo espacio regional y metropolitano.



En los diálogos grupales la piel humana se presenta ante los sentidos como una serie de cualidades de sensación y que se imponen para quien ve. Es una primeridad del signo¹⁷. En la situación de interacción entre estudiantes estas sensaciones visuales adquieren una segundidad por el uso del dicho popular “*joye negra!*”¹⁸. En este dicho popular el color “*negro*” de la piel es un marcador de la existencia de una persona “*negra*”. El mismo signo puede ser ícono e índice, es decir, una semejanza y una indicación. El color “*negro*” y la persona “*negra*” no tienen una conexión interna o “*natural*” con el objeto que representan (Peirce, 2012, p. 59).¹⁹

En la experiencia de los estudiantes la persona “*negra*” se presenta como un hecho real (una hipótesis de realidad) en una jerarquía de las personas que el grupo comparte y cuya experiencia de sufrimiento se expresa visiblemente en el cuerpo de la niña. La persona “*negra*” es un signo símbolo, es decir, un signo general. Además, el dicho popular posee un carácter de índice al interpelar a la niña como un llamado, que actúa sobre la persona a quien se dirige y que fuerza su atención según Peirce.

Esta interpelación está convencionalizada en el universo discursivo latinoamericano, donde el dicho “*joye negra!*” es un llamado desde un estereotipo que proviene de una sexualización racializada de la mujer “*negra*” al igual que el “*escándalo*” que le sería propio (Tijoux, 2016). Este dicho, contextualizado provoca la reacción en la niña a través de un interpretante emocional (“*súper asustada*”, “*choqueada*”) y un interpretante energético (“*no le gusta mostrar la cara, porque la molestaba por su cara*”). La cara de la niña, en el fragmento del relato, se desplaza entre las tres dimensiones que hemos señalado del complejo de signos. Si bien en estas reacciones hubo un habla en juego, se describen esas acciones verbales desde la perspectiva de un interpretante energético, especialmente en el “*escándalo*” como una escena visible ante un orden establecido en la escuela.

Otro caso relatado es un fragmento del discurso grupal de los profesores de escuelas particular subvencionadas. Un consenso grupal es la discriminación por el apellido mapuche (“*se sigue discriminando por apellido mapuche*”) y por el color de la piel “*morena*” (“*por tener la piel más*

¹⁷ La distinción entre primeridad, segundidad y terceridad del signo es parte de las tricotomías de Peirce. La primeridad es monódica y por tanto cualitativa y espontánea, la segundidad es diádica y por lo tanto existencial y fáctica. La segundidad se distingue de la primeridad no solo por las características fenomenológicas, sino también por el hecho de constituir una relación. La terceridad es la categoría de la ley y la generalidad, mentalidad y regularidad. Véase McNabb (2018) para una síntesis y ejemplos.

¹⁸ La expresión popular “*Oye negra*” tiene un extendido uso en América Latina y el Caribe. Un ejemplo reciente en la industria cultural en el género reggaetón lo encontramos en la publicación el año 2005 de la canción *Tortura* interpretada por Shakira y Alejandro Sanz en cuya letra dice “*Oye mi negra no me castigues más*”.

¹⁹ En una controversia pública del año 2015, y posterior debate académico sobre la identidad transracial, se puede apreciar los efectos que se producen al ligar y desligar el signo de la piel “*negra*” con la “*persona negra*”, es el caso de Rachel Anne Dolezal, en Estados Unidos. Esta activista fue presidenta de la Asociación Nacional para el Avance de las Personas de Color (NAACP), donde se presentó como de ascendencia afroamericana y con una identidad de adscripción según las clasificaciones “*raciales*” de ese país. Sin embargo, en una entrevista de prensa se develó que sus padres se autoclasificaban como “*blancos*” y así se puso en cuestión la veracidad y legitimidad de su identidad personal y política. Véase: Laura Brownson (Directora) (2018) *The Rachel Divide* [Documental biográfico] 104 minutos. Netflix Original Documentary – Dandelion Films Production.



morena). Así, ante la presencia del “*apellido mapuche*” y la “*piel más morena*”, se actualiza reiteradamente la discriminación. Esta identificación del apellido sitúa al parentesco, especialmente en su dimensión de una pertenencia social del individuo, junto con la iconicidad del color de la “*piel más morena*”, en una realidad que otorga certezas (hipótesis de realidad).

La reacción que provoca esta “*discriminación por el color*” es un interpretante energético y emocional que afecta el mundo interior de los niños y que se ejemplifica en la mirada: “*la baja autoestima se ve representada, por ejemplo, los niños de mi curso muchos no son capaces de mirar a los ojos, bajan la mirada, no son capaces de conversar mirando a los ojos*” (profesores particulares subvencionados). Esta falta plantea una ruptura de las expectativas en los modos de interacción entre docentes y estudiantes, en particular respecto de la capacidad de mirar a los ojos, conversar mirando a los ojos y no bajar la mirada.

En síntesis, los estudiantes afectados por la violencia por el color de piel expresan aquello que experimentan mediante el lenguaje corporal como son las expresiones faciales, gestos y posturas corporales, que permite percibir un estado de sufrimiento en ellos. Este sufrimiento de los estudiantes es testificado por los docentes, como ya se indicó, desde una doble posición, por una parte, desde la posición de portavoz de los estudiantes estigmatizados y silentes y, a la vez, como observadores de las relaciones sociales cotidianas en la escuela; la acción de “*molestar*” se sitúa en el campo de un yo, sea individual o colectivizado, que observa y siente frente a la experiencia de un otro u otros. Las posiciones de enunciación colectivas, un nosotros, no se registran en este contexto discursivo.

En la conversación grupal el estigma de la persona “*negra*” se construye de un modo diferente de la marca por la pertenencia al pueblo mapuche. En el caso del individuo a quien se le atribuye una pertenencia al pueblo mapuche, su presencia se sitúa entre la filiación a un grupo cultural y la atribución de un color de la piel. En cambio, la persona “*negra*” es el signo símbolo, desde su color de piel “*negra*” como signo ícono e índice. Es una persona, pero no hay indicios de una pertenencia a un grupo. Sin embargo, en ambos casos comparten que los efectos son interpretantes energéticos y emocionales, que aglutinan el sufrimiento, donde se pone en juego la cara como una dimensión moral en el orden de la interacción escolar.

El cambio de escuela: la salida a la violencia por el color de piel

Ante las violencias por el color de piel de los estudiantes, de un modo consensuado, emerge la posibilidad del cambio de una escuela por una nueva en la oferta del mercado educacional. Este cambio, vía postulación a un nuevo colegio, decisión propia o expulsión, se visualiza tanto para quién agrede como para quienes son agredidos: “*echaron a las niñas que molestaban*” (estudiantes particulares pagado), “*o sea no lo echaron, pero en el curso, en el colegio que estuvo anterior, lo trataban de negro*” (estudiantes particulares subvencionado).

Los estudiantes desestiman un cambio al interior de la escuela. Ante la violencia escolar es necesario cambiarse de institución y elegir una nueva en el mercado educacional; a pesar de esta decisión se mantiene el riesgo de la repetición de una experiencia de *bullying* o intimidación: “*Mi mamá me dijo que cambie de colegio por el mismo tema porque había mucha violencia en el anterior colegio, y me*

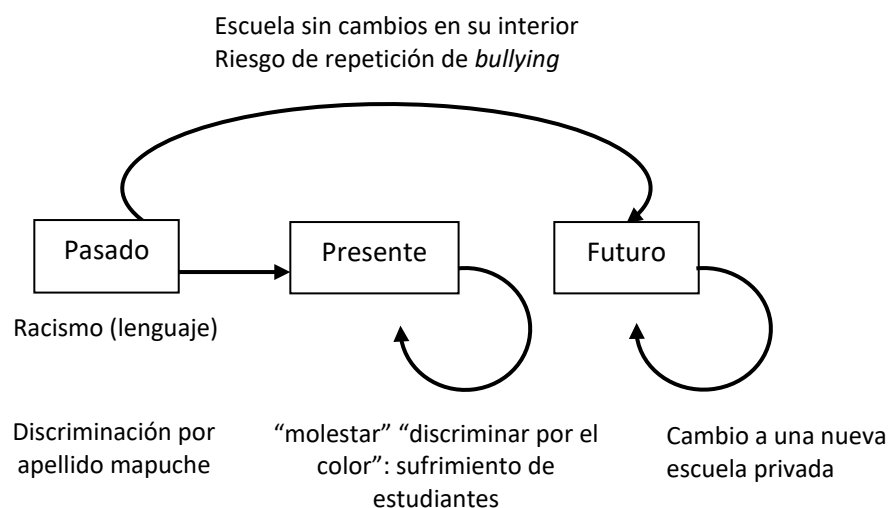


dijo que siempre en algún colegio te iban hacer bullying, si había una persona que empezaba todo y que los demás lo seguían” (estudiantes particular subvencionado).

Lo anterior permite observar que se configura un esquema axiológico-perceptivo frente a la violencia, que se manifiesta a través de las nociones de “molestar” y “discriminación” por el color de piel y que plantea como única alternativa el cambio de entorno o ambiente. No hay procesos de transformación interna de la escuela o propuestas de nuevas reglas o contenidos de convivencia escolar. Así, evidencia que los tiempos en este tema son parte de configuraciones temporales de lo que perdura y de aquello que cambia. En la configuración temporal no se sigue un patrón de ordenamiento lineal de pasado, presente y futuro, el contrario, encontramos bucle y trayectos (figura 1).

Figura 1. Temporalidades de la violencia por el color de la piel en grupos de discusión de estudiantes y profesores (fuente propia, 4 grupos de discusión)

Figure 1. Temporalities of violence due to skin color in student and teacher discussion groups (own source, 4 discussion groups)



DISCUSIÓN

Al inicio del artículo planteamos algunas interrogantes que surgen de la ausencia de reconocimiento, en especial en el habla informal, de la existencia de violencia por el color de la piel en la escuela. Estas interrogantes apuntan al sentido común en torno a las acciones y actos de este tipo violencia y a explorar las posibilidades del cambio de la violencia según los actores escolares.

En este estudio se reconstruye un sentido común de estudiantes y docentes de enseñanza básica particular que establece un límite cultural (Grimson, 2011, 2014, 2015) para los actos de violencia por el color de la piel, donde se les despoja de un sentido social a este tipo de actos violentos que ocurren en el orden de la interacción e imposibilita en el discurso grupal que un sujeto pueda afirmar un sentido posible; en el habla de estudiantes y docentes de escuelas particulares este tema tiene



una contracara de silencios (Callejo, 2002, 2019) e incertidumbres (Boltanski, 2014, p. 93). Lo que aparece como negación, evasión u obstáculo para el discurso desde quién observa se refiere más bien a la producción de un límite en el orden característico de la escuela, en este caso privada, que es la interacción cara a cara, su co-presencialidad corporal. Por ello, el problema del sentido de la acción se produce porque ese orden no lo reconoce como posible para su actualización.

Hay un reproche moral que obliga a los grupos de estudiantes y docentes a excluir las condiciones de posibilidad de un decir que sea afirmativo de la violencia por el color de piel. Esta moral grupal establece un límite o frontera para una proyección de un sentido de estos actos reprochables, pero al mismo tiempo, sin desconocer el riesgo de su repetición en las escuelas. Según el programa goffmaniano este papel de la moral en el funcionamiento del orden social es una realidad frágil que debe ser siempre actualizada (Goffman, 1970; Gonnet, 2019, 2021) y también permite observar la diferencia entre un acto y una acción dotada de sentido; esta última es dependiente de las características de la situación interactiva y del contexto sociocultural en el que los individuos actúan (Herrera y Soriano, 2004; Mendel, 2009). A su vez, esta característica del acto podría explicar, como hipótesis de trabajo, la ausencia del uso de la categoría víctima en los discursos grupales; no hay una ontología que permita la relación entre la víctima y victimario/a, ambas basadas en la acción poseedora de sentidos. Las posiciones de víctima y victimario/a implica compartir una acción con sentidos comunes, una interacción recíproca, o imponer una designación por una instancia externa, como es el lugar del saber experto.

Así, este discurso escolar tematiza el orden de la interacción de la escuela (Joseph, 1999) pero no la escuela como organización u otros sistemas sociales (Arnold, 2014) como podría ser el barrio o las familias. No se mencionan los espacios virtuales o de telefonía móvil en este contexto discursivo y temático. Estos actos se realizan a través del establecimiento de un real-existente que supone la percepción y sentidos de una materialidad corporal que tienen colores diferentes. La agresión por el color de la piel instala, de un modo verosímil, una disimetría en la variabilidad humana de los colores o pigmentación de la piel destinada a la separación o hiato entre los miembros de un colectivo. En una perspectiva semiótica esta operación interpretativa correspondería a la separación de capas de sentido (Fabbri, 2004), donde privilegia el color de la piel, prescindiendo de otros aspectos fenotípicos o características de los seres humanos.

No hay un solo color o tono de la piel que sea objeto único de violencias. Sin embargo, el único color mencionado, como categoría de autoidentificación, es el blanco en el contexto del “*molestar*” estudiantil. Los demás son definidos por los hablantes para otros, es decir, una adscripción externa, una mirada del otro. La serie de colores de la piel en este tema se despliega en una doble significación, por una parte, la acción de “*molestar*” por el color de la piel y, por otra parte, la “*discriminación por el color*”. Esta distinción correspondería al orden del contrato y al orden del estatus (Segato, 2020) propias de un régimen jerárquico, donde el cuerpo adquiere un lugar primordial en la producción de sentido social. El “*racismo*” o el “*lenguaje racista*” no configura un sentido común en las escuelas que tematizaron la violencia por el color de la piel.

Los actos son valorados y conocidos por sus consecuencias o efectos negativos al interior de la escuela a partir de los interpretantes energéticos y emocionales que construyen los indicios del sufrimiento de los estudiantes. Pero este efecto de sufrimiento no se inscribe en el discurso grupal



en un relato o narrativa propia de una relación de intercambio, como ocurre en otras prácticas sociales, por ejemplo, la práctica de la limosna en la vía pública y las técnicas corporales que moviliza (Matta, 2010).

El acto violento da cuenta del color de la piel como un atributo corporal real y que es incuestionable según los actores escolares; el acto transmite una verosimilitud para el colectivo acerca de que la persona, mujeres y hombres, es efectivamente “*negra*”, “*morena*” o de otro color. Así, la fuerza del acto no es solo porque se puede hacer, sino que contiene una verdad posible para quien lo realiza, lo padece y atestigua. A esta verdad grupal se agrega una eficacia de comunicación intercorporal que es de carácter simbólico en la producción del sufrimiento (Contreras, 2008, 2012; Lévi-Strauss, 1995^a, 1995^b): no poder mirar a los ojos, bajar la cabeza y cubrirse el rostro con el cabello. Estos diversos signos permiten a los actores escolares, desde la posición de testigos, otorgar al sufrimiento los valores de prueba física y simbólica de una jerarquía de estatus. Por ello, se transforma en una agresión y no en un juego o en un insulto ritual. La posición de los testigos, paradójicamente, silencia a quienes sufren por estos actos en el discurso grupal al ocupar el lugar de enunciador autorizado de la experiencia de otro/a.

Encontramos indicios de la noción de persona “*negra*”, especialmente mujeres sexualizadas, sin una alusión a un origen cultural, a diferencia del señalamiento de la pertenencia al pueblo mapuche. En ambas situaciones se observaría una visibilidad reductiva (Caicedo y Castillo, 2015) que da cuenta de una jerarquización social que se produjo en el período de la colonización española en América como consecuencia del color de la piel y la etnia de las personas o pigmentocracia (Lipschütz, 1967). En ese proceso la categoría raza en Chile siguió operando con la necesidad de su mejoramiento y que se expresó en la noción de “*raza chilena*” (Tijoux, 2013, p. 290).

El cambio de la violencia por el color de la piel se realiza en el mercado de la educación. Este mercado permite superar, según los actores escolares, las determinaciones, causalidades y estigmas originados en el pasado o en el presente, mediante la decisión de un nuevo servicio escolar. En este tema no hay un cambio al interior de la escuela, tampoco una protección o ayuda ni una demanda de transformación. Estos resultados son convergentes con otros estudios cualitativos en escuelas particulares subvencionadas, donde las familias deciden orientándose esencialmente por razones sociales tendientes a una segregación socioeconómica (Canales et al., 2016). La noción liberal de libertad de elección de los individuos queda reforzada por la decisión que se adopte (quedarse o salir de la escuela privada) y asumir la responsabilidad de los eventuales nuevos riesgos o la repetición de la violencia por el color de la piel.

ALCANCES Y LIMITACIONES

El uso autosuficiente de la técnica del grupo de discusión permite, mediante el habla grupal, la reconstrucción de consensos o sentidos comunes socialmente circulantes en sociedades complejas. Así, presenta potencialidades y limitaciones al momento de dar cuenta por sí sola de diferentes niveles o aspectos de la semiosis social de las violencias. La investigación orientada a la transformación social de las violencias y las discriminaciones conexas requiere de un pluralismo metodológico y disciplinar, especialmente con el trabajo de campo (Masferrer, 2019), como son la etnografía antropológica, etnografía escolar, enfoque biográfico y un enfoque semiótico, entre



otros, en los espacios de interacción de los actores escolares. Adicionalmente, es necesario incorporar regiones geográficas y culturales diferentes a la zona metropolitana de Chile, que permitan observar las variantes de las violencias por el color de la piel y las formas conexas de discriminación en el campo escolar.

AGRADECIMIENTOS

Al Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica que a través del financiamiento de los proyectos Fondecyt regular N° 1170328 y N° 1140135 y el equipo formado por María Isabel Toledo, Christian Miranda Jaña, Isabela Pardo Silva y quien suscribe, hicieron posible esta investigación. Igualmente, a los sociólogos Rodrigo Lagos Gómez y Felipe Rivera Silva por su moderación de una parte de los grupos de discusión. Del mismo modo, agradezco a las profesoras María Emilia Tijoux de la Universidad de Chile y Elizabeth Parra Ortiz de la Universidad de Concepción por sus comentarios a una versión preliminar del análisis y al antropólogo José Horacio Wood Larraín de la Fundación Anide apoyo a la niñez y sus derechos. Finalmente, mis agradecimientos por las detalladas recomendaciones a quienes evaluaron anónimamente el artículo; si bien no todas fueron recogidas en esta oportunidad, sin duda alimentarán futuros textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonqueo, P. y Del Barrio, C. (2003) The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school, En Ross, A. (Ed.), *A Europe of Many Cultures*. CiCe, pp. 113 – 121.
http://www.cicea.eu/docs/PROCEEDINGS/2003/2003_17_Alonqueo_del-Barrio_The-incidence-and-meaning-of-peer-bullying-in-a-multi-ethnic-school.pdf
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Anzieu, D. (1998). *El yo-piel*. Biblioteca Nueva.
- Arnold, M. (2014). Imágenes de la complejidad: la organización de las organizaciones. En M. Arnold, H. Cárdenas, A. Urquiza (Ed.) *La organización de las organizaciones sociales. Aplicaciones desde perspectivas sistémicas*. (pp. 21-53). RIL editores.
- Aymerich, J., Canales, M. y Vivanco, M. (2003). *Encuesta tolerancia y no discriminación: tercera medición*. Universidad de Chile, Departamento de Sociología, Fundación Facultad de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.34720/qcdq-4880>
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad y Holocausto*. Ediciones Sequitur.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Caicedo, J. A. y Castillo, E. (2015). El racismo en la escuela se llama el lápiz “color piel”. *Hexágono Pedagógico*, 6(1), 151-160.

Guajardo, G. (2022). Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción? *Revista Chilena de Antropología* 45: 25-46
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2022.67728>



- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004&lng=es&tlng=es.
- Callejo, J. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Universitaria Ramón Areces-UNED.
- Callejo, J. (2019). Lo que callar y discurso quieren decir para la sociología empírica. *Cinta de Moebio*, 65, 194-208. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200194>
- Canales, M. (2013). Análisis sociológico del habla. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 171-188). LOM-Universidad de Chile.
- Canales, M., Bellei, C., y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 89-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras, M. J. (2008). Práctica performativa e intercorporeidad: sobre el contagio de los cuerpos en acción. *Revista Apuntes*. 130, 148-162. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/4623>
- Contreras, M. J. (2012). Introducción a la semiótica del cuerpo: presencia, enunciación encarnada y memoria. *Revista Cátedra de Artes*, 12, 13-29.
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7586>
- Corporación Opción y Universidad Central. (2012). *Niños, Niñas y Derechos Humanos: nuevos actores y nuevas visiones. Principales resultados de la Encuesta Nacional de Derechos Humanos y Niños, Niñas y Adolescentes, 2012*. Centro de Estudios de la Niñez Corporación Opción y Escuela de Sociología Universidad Central.
<http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/547>.
- Covarrubias-Villa, F. (2010). El proceso de construcción de corpus teóricos: la importancia de los referentes no teóricos en los procesos de teorización. *Cinta de Moebio*, 37, 15-28.
<http://www.moebio.uchile.cl/37/covarrubias.html>
- Du Gay, P. (2012). *Elogio de la burocracia*. Weber, Organización, Ética. Siglo XXI.
- Ember, C., Ember, M. y Peregrine, P. (2004). *Antropología*. Pearson Educación.
- Fabbri, P. (2004). *El giro semiótico*. Gedisa.
- Ferrándiz, F. y Feixa, C. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, 14 (27), 159-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702710>
- Galaz, C., Pávez, I., Álvarez, C. y Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea Digital*, 19(2), e2447.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2447>
- Gall, O. (2014). Interseccionalidad e interdisciplina para entender y combatir el racismo. *INTERdisciplina*, 2(4). <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.4.47203>
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.

Guajardo, G. (2022). Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción? *Revista Chilena de Antropología* 45: 25-46
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2022.67728>



- Gonnet, J. (2019). ¿Por qué La Interacción? Una Reconstrucción de los escritos tempranos de Erving Goffman. *Revista Reflexiones*, 99(1), 168-188.
<https://doi.org/10.15517/rr.v99i1.35308>
- Gonnet, J. (2021). Moral y estrategia en la teoría social de Erving Goffman. *Revista Mexicana de Sociología* 83(2), 269-295.
<http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol83/num2/v83n2a1.pdf>
- Goody, J. (2011). *El robo de la historia*. Ediciones Akal.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo veintiuno editores.
- Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*. (34), 116-125.
<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/677/673>
- Grimson, A. (2015). Crisis y alteridad en las configuraciones culturales, *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), pp. 140-160.
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/394>
- Guajardo-Soto, G., Toledo-Jofré, M., Miranda-Jaña, C., y Sáez, C. (2019). El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico. *Cinta de Moebio*, 65, 145-158.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000200145>
- Herrera, M. y Soriano, R.M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Paper* 73, 59-79. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1106>
- Ibáñez, J. (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo Veintiuno Editores.
- INDH. (2017). Resumen Ejecutivo. Informe anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
<http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1073>
- INDH. (2018). *Cuarta Encuesta Nacional de Derechos Humanos 2018*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1175>
- Jociles, M^a Isabel (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, 7,1-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169021460009>
- Joseph, I. (1999) *Erving Goffman y la microsociología*. Gedisa.
- Laburthe-Tolra, Ph. y Warnier, J-P. (1998). *Etnología y Antropología*. Akal Ediciones.
- Larraín, S. y Walker, P. (2005) Infancia y discriminación : aspectos relevantes que favorecen el acceso desigual y la discriminación hacia los niños, niñas y adolescentes en Chile. Fundación Chile 21. http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Infancia_y_Discriminacion_Larrain_Soledad.pdf
- Lévi-Strauss, C. (1995a). El hechicero y su magia. En: *Antropología estructural* (pp. 195- 210). Ediciones Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1995b). La eficacia simbólica. En: *Antropología estructural* (pp. 211-227). Ediciones Paidós.

Guajardo, G. (2022). Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción? *Revista Chilena de Antropología* 45: 25-46
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2022.67728>



- Lipschütz, A. (1967). *El problema racial en la conquista de América y el mestizaje*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Magariños, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Comunicarte.
- Masferrer, C. V. (2019). Racismo y discriminación en contextos escolares de Oaxaca: mixtecos y afromexicanos. *Diario De Campo*, 5, 137–165.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/14706>
- Matta, J. P. (2010). Cuerpo, sufrimiento y cultura; un análisis del concepto de 'técnicas corporales' para el estudio del intercambio lastima-limosna como hecho social total. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Núm. 2(2),27-36.
<https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/69>
- McNabb, D. (2018). *Hombre, signo y cosmos. La filosofía de Charles S. Peirce*. FCE.
- Meeus, J., González, R. y Manzi, J. (2016). Ser “blanco” o “moreno” en Chile: El impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. En: J. Manzi y M. García (Eds.) *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 515-542). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mendel, G. (2009). Acto. En J. Barus-Michel, E. Enriquez y A. Levy (Eds). *Psicosociología. Nociones y autores fundamentales*. (pp.27-42). Ediciones UCSH.
- Menéndez, E. (2001). Biologización y racismo en la vida cotidiana. *Alteridades*, 21,5-39.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/393>
- MIDEPLAN (2005). *Las trayectorias del desarrollo humano en las comunas de Chile, 1994-2003*. PNUD.
<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/trayec.dh-comunaschile1994-2003.pdf>
- Montes, M. (2014). Operaciones interpretativas y prácticas de apropiación de signos con materialidad múltiple en la recepción del tango. *AdVersus*, 27,32-57
<http://www.adversus.org/indice/nro-27/articulos/XI2703.pdf>
- Montes, M. (2016). De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista. *Linguagem em (Dis)curso*, 16(1),181-201.
https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/4651
- Montoliu, Ll. (2019). *El albinismo*. CSIC-Editorial Catarata.
- Muñoz, N. y Pizarro, N. (2020). *Informe final. Resultados segunda consulta nacional discriminación*. Centro de Políticas Públicas UC y Observatorio de Participación Ciudadana y No Discriminación, Ministerio Secretaría General de Gobierno. https://msgg.gob.cl/wp/wp-content/uploads/2021/04/InformeFinal_ConsultaDiscriminacion.pdf
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/204/211>
- Pavez-Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1),75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>

Guajardo, G. (2022). Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción? *Revista Chilena de Antropología* 45: 25-46
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2022.67728>



- Pavez-Soto, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile), *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 49(4), 613-622. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olgún, C., y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, 11, 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Peirce, Ch. (2012) “¿Qué es un signo? (1894)” En N. Houser y Ch. Kloesel (Eds.) *Obra filosófica reunida*. Tomo II (1893-1913) (pp. 53-60). FCE.
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 29, 55-64.
<http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n29/art04.pdf>
- Poblete, R. (2017). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Superintendencia de Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14719/Ni%c3%b1osyNi%c3%b1asMigrantes-InfFinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42), 191-216. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1166>
- Segato, R. (2020). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. LOM/Prometeo.
- Telles, E. y Martínez, R. (Ed.) (2019). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. FCE.
- Tijoux, M.E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307.
<https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/958/1836>
- Tijoux, M.E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149327>
- Tijoux, M.E. y Ambiado, C. (Eds.) (2019). *Racismos y migración contemporánea en Chile Informe alternativo para el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)*. Cátedra de Racismos y Migraciones Contemporáneas de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile - Movimiento Acción Migrante.
https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/CHL/INT_CERD_NGO_CHL_38614_S.pdf
- Toledo, M., Guajardo, G., Miranda, C., y Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 72-79. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/48561/51105>
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile* [Tesis Doctorado, Universidad de Granada Facultad de Psicología Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento].
<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf>
- Verón, E. (1999). *Efectos de agenda*. Gedisa.

Guajardo, G. (2022). Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción? *Revista Chilena de Antropología* 45: 25-46
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2022.67728>



Vidales, C. (2010). *Semiótica y teoría de la comunicación*. Tomo I. CECYTE.

Webb, A. (2021). Staff perspectives on victimisation in multi-ethnic Chilean elementary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1492-1507.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1620353>

Wood, L. y Kroger, R. (2000). *Doing discourse analysis*. SAGE.

Recibido el 29 Sep 2021

Aceptado el 3 Ene 2022