

Artículo de Investigación

El menosprecio en contexto educativo chileno y latinoamericano desde la justicia social

The Contempt in the Chilean and Latin American educational context from social justice

Maximiliano Heeren Herrera¹: Universidad de Los Lagos e Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-CHILE), Chile.

maximiliano.heeren@ulagos.cl

Deysi Cona Seguel: Universidad de Los Lagos, Chile.

deysi.cona@ulagos.cl

Francisca Gallardo Farías: Universidad de Los Lagos, Chile.

franciscaandrea.gallardo@alumnos.ulagos.cl

Fecha de Recepción: 03/06/2024

Fecha de Aceptación: 06/09/2024

Fecha de Publicación: 23/10/2024

Cómo citar el artículo:

Heeren Herrera, M., Cona Seguel, D. y Gallardo Farías, F. (2024). El menosprecio en contexto educativo chileno y latinoamericano desde la justicia social [The Contempt in the Chilean and Latin American educational context from social justice]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1410>

Resumen:

Introducción: Este estudio busca evidenciar la categoría analítica del menosprecio en realidades educativas en Latinoamérica y Chile. Al respecto, el menosprecio será entendido desde la Justicia social, en la que el reconocimiento de unos y otros resultará relevante para el desarrollo de la autorrealización y la participación de las personas legítimamente, por el hecho de ser parte de la sociedad. **Metodología:** Este estudio descriptivo se centró en investigaciones de naturaleza aplicada, que ahondaran en el menosprecio como prácticas pedagógicas del quehacer educativo latinoamericano y chileno. Ello permitió analizar la categoría de menosprecio desde el análisis del discurso, específicamente, desde su dimensión pragmática. **Resultados:** Los hallazgos evidencian formas de menosprecio que promueven inseguridad, exclusión y falta de autoestima, reforzadas por un sistema educativo donde aún imperan

¹ Autor Correspondiente: Maximiliano Heeren Herrera. Universidad de Los Lagos (Chile).

prácticas pedagógicas colonialistas. **Discusión:** En este punto, las prácticas educativas de menosprecio están inmersas y subalternizadas con las formas de colonización del saber, pues son los colonizados a quienes se les imponen valores y una identidad occidentalizada, legitimada por las instituciones colonizadoras. **Conclusiones:** En suma, existen prácticas de menosprecio en contexto educativo Latinoamericano y chileno ligados a estudiantes que se encuentran insertos en contextos socioculturalmente marginados, agudizando dinámicas de exclusión y reconocimiento funcional fallido.

Palabras clave: Educación; Menosprecio; colonialismo; reconocimiento; Justicia social; exclusión; derecho; desigualdad.

Abstract:

Introduction: This descriptive study of applied research explores contempt as part of pedagogical everyday practices in Latin American and Chilean education. **Methodology:** This approach studies contempt through the pragmatic dimension of discourse analysis. **Results:** The findings reveal forms of contempt that promote insecurity, exclusion, and lack of self-esteem and an educational system where colonialist pedagogical practices still prevail. **Discussions:** Contempt in educational contexts in Latin America and Chile is embedded in and subordinated to the colonization of knowledge, as Western values and identities are imposed upon the colonized and legitimized by colonizing institutions. **Conclusions:** There practices of contempt affect students from socio-culturally marginalized backgrounds, exacerbating dynamics of exclusion and failed recognition.

Keywords: Education; Disparagement; colonialism; recognition; Social justice; exclusion; right; inequality.

1. Introducción

Para abordar las prácticas mencionadas en el título, resulta crucial establecer la definición del concepto que se utilizará, específicamente, qué se entenderá por menosprecio. Desde un marco de Justicia social. Según Honneth (2011), existen tres esferas que constituyen al reconocimiento. En primer lugar, está la esfera emocional, donde las personas encuentran satisfacción en la necesidad de afecto; en segundo lugar, la esfera normativa, donde las personas se reconocen a sí mismas en relaciones legales en las que el otro es considerado un sujeto de derecho y contractual; y, en tercer lugar, la esfera ética, se logra la abstracción de cualquier factor o atributo que pudiese obstaculizar la percepción del otro como individuo en igualdad de circunstancias.

Honneth (2011) ha denominado desprecio o menosprecio a la falta de reconocimiento en cualquiera de estas tres esferas. Este menosprecio puede manifestarse de diversas formas y tener implicaciones significativas en las relaciones humanas y sociales. La comprensión de este fenómeno es esencial para abordar las dinámicas de reconocimiento y construir relaciones más justas y equitativas en la sociedad.

Alfaro y Fernández (2020) abordan el tema de la educación inclusiva y la diversidad en el sistema educativo, con un enfoque particular en el contexto chileno. Se profundiza en las actitudes y discursos de los docentes frente a la amplia gama de estudiantes diversos, resaltando de manera significativa cómo algunos educadores experimentan sentimientos de miedo e inseguridad, mientras que otros adoptan una postura proactiva al ajustar sus estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante. Al respecto, señalan que existe una tendencia hacia la homogeneización tanto en la enseñanza como en la evaluación, subrayando la necesidad imperante de reconocer y valorar las

diferencias individuales como una base fundamental para una educación auténticamente inclusiva. Se subraya, además, cómo las políticas educativas pueden inadvertidamente contribuir a la segregación y exclusión si no reconocen de manera adecuada las diversas formas de ser y aprender presentes en la población estudiantil. Ambos autores abogan por un cambio en el sistema educativo que promueva la valoración de la diversidad estudiantil.

En el contexto de la educación inclusiva, se señala la presencia del menosprecio como una modalidad de trato hacia aquellos estudiantes que presentan enfoques de aprendizaje alternativos. Esta actitud se manifiesta tanto a nivel simbólico como físico, manifestándose mediante la eliminación, segregación o exclusión de estas diferencias de los espacios compartidos. Resulta esencial destacar que esta forma de menosprecio puede derivar en la cosificación del estudiante, transformándolo de un sujeto de derechos a ser percibido como un obstáculo o incluso como un objeto sujeto a procesos de rehabilitación y asimilación. La presencia de esta dinámica puede generar efectos perjudiciales en el ambiente educativo, obstaculizando el acceso equitativo y el pleno desarrollo de cada estudiante.

Adicionalmente, se destaca que la apreciación de las diferencias puede manifestarse como una expresión de desprecio, en la cual la persona únicamente es reconocida con el propósito de ser patologizada y posteriormente integrada al grupo mayoritario. Esto contrasta con la idea de que el reconocimiento debería ser un mecanismo para legitimar al individuo diferente y asegurar su participación plena y significativa en la sociedad (Alfaro y Fernández, 2020).

El menosprecio, dentro del contexto educativo y social latinoamericano, representa un fenómeno complejo que abarca dimensiones morales, psicológicas y políticas. Es crucial comprender este término en el contexto de la exclusión social, donde las personas sufren daños profundos en su dignidad, integridad y honor, limitando su autorrealización y su capacidad para participar como interlocutores válidos en la sociedad (Cardona, 2023).

En este sentido, el menosprecio se entrelaza estrechamente con la exclusión social, que no solo perpetúa las desigualdades convencionales, sino que también implica una dinámica de inclusión o exclusión en distintos aspectos de la ciudadanía. La exclusión social no solo priva a las personas de sus derechos de manera equitativa, sino que también afecta su dignidad en diversos ámbitos sociales (Amorocho y Malpica, 2019).

Otro autor, Alexander Cardona (2022), en un estudio de narrativas sobre reconocimiento y menosprecio, sostiene que las manifestaciones de menosprecio delineadas por Honneth van desde la humillación física hasta la violación, generando no solo consecuencias físicas, sino también una conciencia de falta de reconocimiento y una pérdida de confianza en el mundo. Además, la exclusión social restringe el reconocimiento de derechos y la plena pertenencia a una comunidad política, así como también afecta la valoración social y la autorrealización, erosionando el reconocimiento como solidaridad. Esta intersección entre menosprecio y exclusión social profundiza las heridas en el tejido social y dificulta aún más la búsqueda de la justicia y la equidad en la sociedad.

El menosprecio se vincula también con la desvalorización, la cual se hace evidente mediante las "impresiones intuitivas" surgidas en las personas dentro de la interacción social, las cuales son percibidas como transgresiones tanto a nivel individual como comunitario (Vásquez, 2008 como se citó en Cardona, 2023).

Para Honneth (2011) las prácticas de menosprecio radican en las formas de reconocimiento fallidas o erróneas, las cuales se producen en el plano de las interacciones sociales graficadas en el desamor, desposesión de derechos, exclusión y desvalorización del mérito o aporte que

una/s persona/s pueden hacer en su medio.

En el análisis realizado por Cardona (2023) sobre los conceptos de reconocimiento y menosprecio de Axel Honneth, gráfica el menosprecio en dimensiones de la inseguridad, exclusión y ausencia de autoestima, las que se relacionan con las esferas de violencia, la desposesión de derechos y la deshonra afectando directamente las áreas, afectivas, jurídica y social. Las que se expresan en la autoconfianza, autorrespeto y la autoestima:

Las esferas del menosprecio impiden al sujeto alcanzar la autoconfianza, que da seguridad, tanto emocional como física; el autorrespeto, que permite ser sociable, compartir, tener libertades intersubjetivas; y la autoestima, que ayuda a la realización del yo; es decir, el menosprecio impide su autorrealización y, por ende, trunca su plan de la vida. (Cardona *et al.*, 2022, p. 113)

En un estudio sobre cómo superar las injusticias en las aulas, Ferrada y Del Pino (2021), buscaron evidenciar las dinámicas organizativas que plantean formas de injusticia/menosprecio y justicia/reconocimiento, considerando al menosprecio como una antítesis del reconocimiento y con posibilidades de ser un motor de cambio en las prácticas pedagógicas estudiadas.

Para Fraser (2018) en Ferrada y Del Pino (2021), el reconocimiento desde la paridad participativa tiene por fin lograr la estima social. Al respecto, (...) “podría alcanzarse mediante el principio normativo de paridad participativa, esto es, logrando igualar el estatus cultural de las personas y sus colectividades de tal forma que puedan participar en igualdad para conseguir la estima social” (Ferrada y Del Pino, 2021, p. 213).

La falta de consideración de esta igualdad de estatus entre culturas constituye una forma de menosprecio en relación con la paridad participativa, especialmente en el contexto latinoamericano, donde persisten formas de dominación cultural y aculturación que invisibilizan los saberes de los pueblos preexistentes.

A partir de estas premisas, el objetivo fundamental de este estudio es el de evidenciar una panorámica respecto del menosprecio en contexto educativo Latinoamericano y chileno en investigaciones aplicadas, a través de una perspectiva teórica de Justicia social, problematizando dicha categoría en contexto educativo. Mediante la identificación de los actos de habla, estableciendo la representación del menosprecio en investigaciones aplicadas en contexto educativo latinoamericano y chileno, a través del análisis discursivo escrito y la descripción de la representación del menosprecio en investigaciones aplicadas en contexto educativo latinoamericano y chileno, a través de la categorización de las unidades encontradas en el análisis discursivo escrito.

2. Metodología

La metodología empleada responde a un estudio que analizó conceptualmente el menosprecio desde diferentes tipos de fuentes: artículos (Scopus, Wos y Scielo), leyes, libros y archivos de diferentes bibliotecas. Para dicho análisis se tuvo como referentes teóricos las nociones de justicia social más desarrolladas en educación que guardan relación con el menosprecio como categorías de análisis de los campos pragmáticos de la educación en el contexto Latinoamericano y chileno. El tipo de estudio es de carácter descriptivo y la estrategia metodológica propuesta para el análisis de las representaciones del menosprecio en contexto educativo en Chile y Latinoamérica encontradas en la revisión bibliográfica, es a través del análisis del discurso (Van Dijk, 1997, 2014), el cual inicia a través del registro de las unidades

de contexto, las cuales constituyeron un marco interpretativo, que no incluye el corpus textual en su totalidad, es decir, el documento completo. Los criterios de selección del corpus son: a) Investigaciones aplicadas en contextos educativos chilenos y latinoamericano vinculadas a la categoría de menosprecio. b) Representación del menosprecio vinculados a las distintas prácticas pedagógicas: contenidos (definiciones, conceptos, entre otros) y actividades (producción, escritura, entre otros).

El análisis del discurso de los artículos de investigación aplicada se focalizó en el nivel pragmático, para lograr la explicitación de las representaciones de menosprecio en contexto educativo en Chile y Latinoamérica de manera implícita o explícita.

El nivel pragmático en tanto tiene directa relación con los actos de habla que se vinculan al sujeto, dichos actos se evidencian de forma concreta como acciones intencionadas que tiene implicaciones en los conocimientos, comportamientos y opiniones de las personas. Este nivel de análisis permite comprender las relaciones de poder y los efectos entre los emisores y receptores de un discurso. En el nivel pragmático el foco de atención fueron los actos de habla que, según Searle (1969), tienen relación con la realización concreta del lenguaje; ejemplo de ello son las afirmaciones, órdenes, la generación de preguntas, compromisos, entre otras. Según Searle (1969):

El acto de habla o actos ejecutados en la expresión de una frase están, en general, en función del significado de la frase. Gracias a su significado, cada frase con sentido se puede utilizar para realizar un determinado acto de habla. Para cada acto de habla posible hay una posible frase o serie de frases, cuya enunciación literal en un contexto particular constituiría un empleo de dicho acto de habla. Con una frase no se puede realizar cualquier acto de habla, sino sólo aquellos tipos de actos de habla que son compatibles con las reglas para el uso de los elementos verbales de una enunciación (y con el significado de la frase por ello determinado. Los actos se hacen posibles y se expresan de acuerdo con ciertas reglas para el uso de elementos lingüísticos. (Searle, 1969, p. 109)

3. Resultados

En este apartado se evidenciarán algunas prácticas de menosprecio con los ejemplos más elocuentes en la educación primaria en Chile y América Latina, resultado de una revisión bibliográfica centrada en los siguientes descriptores: menosprecio en la educación, agravio moral en el ámbito educativo, prácticas de menosprecio, colonialismo en el contexto educativo, y experiencias educativas de menosprecio en Latinoamérica, con un rango de fechas que abarca desde 2019 en adelante.

3.1. Prácticas de menosprecio n°1

En el artículo "Transformando el menosprecio en reconocimiento: Comunidades escolares movilizadas" de Ferrada y Del Pino (2021), se destaca un estudio realizado mediante metodologías de investigación acción participativa. Este estudio resalta tres comunidades de investigación (campesina, minera y mapuche), donde se evidencian prácticas de menosprecio en contexto educativo chileno. El análisis examina las dinámicas organizativas adoptadas por los colectivos sociales dentro de estas aulas comunitarias, identificando tanto formas de injusticia/menosprecio como de justicia/reconocimiento, y propone vías para superar dichos agravios.

(...) se consideró al conocimiento exclusor como insumo para identificar las situaciones de injusticia/menosprecio dadas por: a) invisibilización de redes entre personas e instituciones representativas de la propia cultura del alumnado u otras culturas distintas de la cultura escolar; b) sometimiento a patrones de interpretación y comunicación exclusivos de la cultura escolar oficial, y; c) menoscabo o mal trato en las interacciones sociales que mantienen las personas durante el proceso educativo. (Ferrada y Del Pino, 2021, p. 216)

Las comunidades de investigación fueron tres y se identifican de la siguiente forma:

1. **Comunidad campesina**, se ubica en una escuela de la región del Maule. Aula multigrada de 1 ° a 6 ° año básico, con una matrícula de 10 estudiantes. Índice de Vulnerabilidad Escolar 100% (JUNAEB, 2020).
2. **Comunidad minera**, se ubica en una escuela de la región del Biobío. Altamente urbanizada, con una matrícula de 800 estudiantes de 1° a 8° de enseñanza básica. Índice de Vulnerabilidad Escolar 95% (JUNAEB,2020).
3. **Comunidad Mapuche**, se ubica en una escuela de la región de La Araucanía. Matrícula de 49 estudiantes. Índice de Vulnerabilidad Escolar 100% (JUNAEB, 2020).

Para comprender el ámbito del menosprecio donde se desarrollan los agravios investigados, se ha sintetizado la siguiente matriz, la que permitirá identificar y comparar las prácticas de menosprecio en cada una de las comunidades de investigación mencionadas.

Tabla 1.

Prácticas de Injusticia/ Menosprecio

	Articulación de redes	Formas de trabajo en el aula	Territorialidad escolar
Descripción	Ausencia de redes (invisibilización de personas externas a la escuela) Ausencia de redes con instituciones (invisibilización de agencias)	Basadas en relaciones de poder (clases frontales) Prácticas escolares des contextualizadas de la cultura del alumnado.	La escuela y el aula como un espacio cerrado y privado (fragmentación entre escuela y comunidad) Docente y estudiantes como únicos actores del proceso educativo (desintegración social).
Comunidad campesina	"...aquí la escuela funcionaba a espaldas de la familia...la escuela no tenía ninguna relación con otras instituciones de la comunidad, como la junta de vecinos, la municipalidad, las agrupaciones de artesanos, con nadie, solo la profesora y su estudiante" (DC, 7 y 9).	"...todas las clases las dictaba la profesora, no se podía ni preguntar porque no le gustaba" (CD, Estudiante 4), "aquí se enseñaba lo que venía solo en el libro de clase, no se consideraban las prácticas, el saber, las experiencias de los estudiantes" (CD,	"...un lugar donde todas las actividades se realizaban en su interior y de forma privada entre docente y escolares, en total ausencia de otros actores de la comunidad" (AK, 2). Los ámbitos de injusticia comprenden la territorialidad como privacidad, circunscripción a un

	<p>La ausencia de redes somete al estudiantado a patrones interpretativos exclusivos de la organización escolar, produciéndose un menosprecio, dado por el despojo de sus propias formas de organización como válidas para contribuir en la escuela.</p>	<p>Docente). La invisibilización del alumnado, la sujeción de este a la figura de poder y control del docente, el sometimiento interpretativo de los saberes curriculares oficiales impuestos como únicos conocimientos válidos, y el despojo de roles y prácticas culturales propias de la cultura de las y los estudiantes.</p>	<p>único espacio e inmovilidad entre las personas y colectivos acotada a la institución escolar.</p>
<p>Comunidad minera</p>	<p>"...aquí los apoderados, solo venían a las reuniones o cuando se les citaba por algo puntual... ni soñar ingresar apoderados o personas de otras instituciones a colaborar en los aprendizajes del aula, no era permitido" (CD, Docente); "antes no se podía entrar a la sala, solo para reuniones que citaba el colegio" (CD, Madre). Se invisibilizaba a las organizaciones sociales e instituciones de la comunidad y de otros espacios que pudieran colaborar con la escuela. Al mismo tiempo, somete al estudiantado a patrones interpretativos exclusivos de la organización escolar, por el despojo de sus propias formas de organización como válidas para contribuir en la escuela.</p>	<p>"...la única que mandaba aquí era la profesora, los niños tenían que escuchar no más" (CD, Madre); "...no se permitía enseñar la cultura nuestra, de la mina, de la feria, eso no se consideraba importante para ser enseñado en la escuela" (CD, Madre). Se observaba, la invisibilización del alumnado, la sujeción del mismo a la figura de poder y control del docente, el sometimiento interpretativo de los saberes curriculares oficiales impuestos como únicos al alumnado y la exclusión de la cultura minera como ámbito de interpretación curricular y el despojo de roles y prácticas de la cultura minera en la escuela.</p>	<p>"...el trabajo escolar estaba reducido al aula, a puerta cerrada, se consideraba que solo allí ocurre el aprendizaje" (CD, Docente), "la sala de clases era un espacio vetado para las mamás, no podíamos entrar" (CD, Madre). La injusticia, comprende la territorialidad como privacidad, circunscripción e inmovilidad acotada a la institución escolar.</p>

Comunidad Mapuche	<p>“...la escuela estaba en manos de la Iglesia Católica y del Magisterio de La Araucanía, nosotros estábamos subordinados a ellos, por lo tanto, no había redes de colaboración entre nosotros, entre el lof [organización social del pueblo mapuce, compuesta por integrantes con parentesco familiar, vinculada a un territorio] y la escuela” (CD, Director escuela), “...no se permitía ninguna manifestación de nuestras formas de ser” (CD, Docente).</p> <p>La escuela invisibilizaba las formas de organización del pueblo mapuce y de cualquier otra institución que pudieran colaborar con la escuela, somete al estudiantado a patrones interpretativos únicos y occidentales y excluye las formas de organización de este pueblo como parte del proceso de formación en la escuela.</p>	<p>“cuando la escuela estaba a cargo de la Iglesia, sólo el profesor era el que hablaba, él no era mapuce...estaba prohibido hablar nuestra lengua, contar nuestra cultura” (CD, Docente) “...todos tenían que hablar el mismo idioma, el español y todos tenían que aprender la historia de Chile, de Europa, de América” (CD, Director escuela).</p> <p>Se observa, la invisibilización del alumnado y la sujeción de este a la figura de poder y control del docente, el sometimiento interpretativo de los saberes curriculares oficiales occidentales en detrimento de los propios del pueblo mapuce como ámbito de interpretación curricular y el despojo de roles y prácticas propias de la cultura mapuce en la escuela.</p>	<p>“...la escuela estaba cerrada... inserta en la comunidad, pero cerrada... Una escuela al servicio de la evangelización y la visión occidental” (CD, Director escuela). Los ámbitos de injusticia, comprenden la territorialidad como privacidad, circunscripción e inmovilidad acotada a la institución escolar.</p>
Dimensión del menosprecio	Inseguridad y ausencia de autoestima	Exclusión, sin igualdad de trato (sin paridad participativa)	Inseguridad y ausencia de autoestima

Fuente: Elaboración propia (2024), en base a datos de Ferrada y Del Pino (2021).

3.2. Prácticas de menosprecio n°2

Una segunda revisión bibliográfica examina el libro "Acontecimientos - Subjetividades - Políticas - Tensiones en la vida colectiva: Claves de lectura educativa", editado por Leonor Mojica Sánchez y Gloria Clemencia Valencia González (2022), el cual presenta 7 investigaciones organizadas en tres secciones distintas. En el segundo apartado se exploran

vivencias específicas como la violencia, el reconocimiento y el menosprecio. Los autores Cardona, Muñoz, Fernández y Rincón llevan a cabo un análisis del reconocimiento y el menosprecio desde la perspectiva de los estudiantes y sus respectivas culturas, demostrando cómo el menosprecio y la reducción del valor de la identidad ajena tensan las relaciones, limitando así las oportunidades de reconocimiento.

Para este estudio, se exploró el fenómeno del reconocimiento que se manifiesta entre estudiantes provenientes de diferentes culturas y que convergen en una Institución Educativa indígena Yu Luucx Pishau, del municipio de La Plata, Huila, Colombia. La Institución Educativa brinda servicios educativos sin discriminación a estudiantes provenientes de comunidades campesinas e indígenas, incluyendo aquellos de los pueblos Nasa y Misak. En el estudio participaron, un total de 18 estudiantes entre 12 y 14 años, matriculados en el séptimo grado.

Mediante una investigación cualitativa de enfoque etnográfico, se pudo comprender los significados que emergen a partir de las afinidades y discrepancias en el encuentro con el otro en un entorno educativo multicultural. Los hallazgos fueron reconocidos, analizados e identificados a través de diversas dinámicas que revelaron significados basados en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2011).

Desde la perspectiva de Honneth, se identifican tres esferas que contradicen el reconocimiento: la violencia, la desposesión de derechos y la deshonra. Según la percepción de los estudiantes que formaron parte de esta investigación, se relacionaron únicamente dos categorías de menosprecio: la violencia y la deshonra. Estas categorías se representarán en la siguiente matriz, la cual resume el proceso investigativo llevado a cabo.

Tabla 2.

Prácticas de Menosprecio percibidas por los estudiantes hacia sus pares

Esferas del menosprecio	Acciones del menosprecio que el estudiantado ve a través de las acciones que realizan sus compañeros con los otros.
<p>Violencia, la cual impiden al sujeto alcanzar la autoconfianza</p>	<p>“lo que no me gusta de mis compañeros son las burlas y las peleas que a veces se presentan porque somos de grupos diferentes y cada uno tiene sus propias tradiciones” (estudiante EN7)</p> <p>“lo malo es que algunos no respetan a los compañeros, cuando participan en los rituales se burlan, porque no saben qué significa, ni para qué se hace; <i>falta aprender más para poder compartir</i>”. (estudiante EN5)</p> <p>En la investigación se menciona que existe violencia psicológica; a ella los estudiantes relacionaron códigos de “regañón”, “gritón”, “grosero” y “cansón”, que se evidencian en la cotidianidad de la institución y emergen cuando hay diferencias de opinión, de acción o desacuerdos en el cara a cara entre compañeros, asociadas a actividades tanto académicas o extra clase, como los eventos deportivos o culturales, e inclusive dentro de los mismos juegos y en los descansos, donde algunos tratan mal a los otros y les despojaban partes de los trajes típicos, como sombreros, bufandas, ruanas y anacos, dirigiéndose con violencia y marcándolos como seres cultural y socialmente inferiores a ellos, buscando imponer a la fuerza su razón y voluntad.</p>

<p>Deshonra, la cual impiden la realización del yo, es decir la autoestima</p>	<p>El “poner apodos”, que lo relacionan con darle un nombre grotesco a otro; el ser “burletero” (ridiculizar al otro en público), identificándolo en la esfera de la deshonra, donde se desconoce al otro y se materializa en la realidad, sobre todo cuando se realizan juegos o actividades de fondo cultural, donde los estudiantes se agrupan por orígenes y etnias entre sí, para menospreciarse mutuamente debido a diferencias incomprendidas, tal como relata uno de los estudiantes al mencionar que “no me gusta cuando algunos nos ponen apodos, porque no entienden nuestra lengua ni nuestros rituales” (EN3).</p> <p>En otras actividades escolares como el trueque (intercambio de alimentos), donde se apreció que los estudiantes campesinos trataban de deshonrar y ridiculizar los alimentos que llevaron los indígenas -Nasas y Misak, cuya elaboración era a base de maíz –su alimento ancestral–, tales como mote (sopa de granos de maíz enteros), caucherina (harina de maíz con azúcar), envueltos de choclo (masas de maíz con sal), sopa de maíz con carne de guagua (roedor latinoamericano, <i>cuniculus paca</i>), con comentarios como el del estudiante EC4, quien expresó que “eso es comida para marranos”, situación que desencadenó expresiones de rechazo y discusiones dentro del grupo, con respuestas como la del estudiante Nasa EN7, quien respondió “como no es para usted, sapo”, llegando al punto de incitar a que los estudiantes Misak hablaran en su lengua propia –como si estuvieran haciendo algún tipo de acuerdo– y pidiendo luego que solo se les permitiera compartir los alimentos con quien ellos quisieran; inclusive a algunos de ellos se les notó algo humillados, como si sintieran vergüenza con los otros por sus alimentos.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia (2024), en base a datos de la autoría de Cardona, Muñoz, Fernández y Rincón (2022).

3.3. Prácticas de menosprecio n°3

Una tercera revisión bibliográfica se efectúa con el libro titulado "Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades Pewenche de Alto Biobío" de Antileo *et al.*, (2023), en el contexto territorial de la identidad Pewenche, específicamente en el sector de Trapa Trapa-Butalelbun, en la zona del Alto Biobío, región del Biobío. Inicialmente, la investigación se centraba en los neologismos en chedugun (variante pewenche del mapudungun), una temática que fue aceptada por la comunidad. Sin embargo, se plantea la posibilidad de incorporar un nuevo objetivo que explique por qué las niñas dejan de hablar su lengua materna, a pesar de que sus familias nucleares y extendidas son hablantes activos y comprometidos. El tema solicitado por la comunidad finalmente es abordado en la investigación y analizado en este apartado, considerando el contexto del menosprecio que prevalece en el ámbito educativo. El estudio reveló que el contexto de educación existente en Chile, el Programa de Integración Educativa (PIE), lejos de integrar, excluye y que hoy está jugando un papel en la pérdida de la variante lingüística llamada chedugun.

En el 2009 se inicia la implementación del decreto 170 que habla sobre atender las necesidades educativas especiales (NEE) en niñas y niños, el decreto en su artículo 33 describe los criterios

para diagnosticar trastorno del lenguaje, describiéndose complejidades propias del nivel evolutivo, tales como, los errores en la pronunciación de palabras, incapacidad para utilizar sonidos, vocabulario limitado, errores en los tiempos verbales, dificultades de memorización y de producción de frases, afectando significativamente el aprendizaje y la interacción comunicativa.

De este modo (...) no se admite a estudiantes bilingües o que se encuentren en la adquisición de dos o más lenguas, como niños normales o diversos, lo cual afecta directamente a los niños mapuche, que en las escuelas no alcanzan la condición de niños normales y culturalmente diversos al ser rotulados con trastornos de aprendizaje o de lengua. Lamentablemente el decreto tampoco indica que el bilingüismo no es una enfermedad (Antileo *et al.*, 2023, p. 28)

En el análisis teórico llevado a cabo en la investigación, se observa que en la escuela se establece una línea divisoria que separa la cultura occidental (superior) de la cultura pewenche (inferior). Esta separación se vincula con las zonas definidas por Fanon (2009) como las zonas del ser y del no ser. Bajo esta línea divisoria se encuentran la comunidad, las niñas y sus familias, quienes son invisibilizados e inferiorizados por la institución educativa.

(...) “Los niños pewenche viven la invalidación e inferiorización de su cultura, lo que genera abandono de la lengua chedugun y desestimación de los conocimientos indígenas dentro de la escuela. Este proceso de degradación cultural afecta directamente a las niñas y niños pero también a sus familias y comunidades” (Fanon, 2009, p. 48).

Los autores del texto argumentan que la cultura pewenche se encuentra negada y menospreciada, generando efectos negativos en la identidad de niñas y niños, estos debido principalmente a 4 factores.

1. Falta de comprensión sobre la filosofía del azmapu, un principio que guía la vida. Este concepto ayuda a entender al Ser mapuche y su relación de interdependiente con la tierra, la cual es considerada un ente vivo que sustenta todas las formas de vida presentes en un territorio determinado.
2. Instrumentos para detectar déficit de aprendizaje, las que son aplicadas a las niñas para medir comprensión del lenguaje español y de conocimiento cultural. Instrumento que no está contextualizado al mundo rural y responde a una lógica del mundo urbano y occidental.
3. Se menciona también el informe neuro-pedagógico, el cual cumple la función de diagnosticar algún déficit cognitivo y problemas de aprendizaje, lo cual genera una patologización del estudiantado pewenche, no midiendo los costos que significan la occidentalización en la identidad de las niñas pertinentes a este pueblo originario.
4. Construcción de una niñez problema a partir de la medición epistémica occidental que considera los otros tres factores mencionados, interpretación occidental, instrumentos de medición del saber desde un paradigma occidental y diagnósticos que desconocen el contexto sociocultural.

Estos agravios que enfrenta el Ser mapuche Pewenche han sido ignorados o pasados por alto, ya sea por falta de conocimiento o por la omisión de este entendimiento por parte de la institución educativa y sus miembros. Los investigadores cuestionan las razones detrás de estas invisibilizaciones y la falta de comprensión del contexto sociocultural de las niñas que ejerce la escuela, atribuyéndolo a la naturalización de esta división del ser y no ser, no reconociendo la exclusión que ejercen ni los efectos que producen en las niñas, sus familias

y comunidad.

Para comprender las prácticas de menosprecio identificadas en el libro, las organizaremos conforme a las esferas del menosprecio y la zona del no ser propuestas por las y los investigadores. La información se extraerá del análisis y las conclusiones del estudio.

Tabla 3.

Prácticas de Menosprecio percibidas en contexto educativo emplazadas en territorios indígenas

Prácticas de menosprecio en el contexto educativo de las comunidades Pewenche	
Esferas del menosprecio	Zona del 'no ser'
Violencia, la cual impiden al sujeto alcanzar la autoconfianza.	<ul style="list-style-type: none"> - La ausencia de la lengua chedugun como vehículo de enseñanza es también ausencia del sistema epistemológico pewenche para explicar el mundo y su relación con la naturaleza. - Falta un vínculo real de la escuela con la comunidad. La comunidad está excluida de la formación cultural de las niñas y niños pewenche y la escuela funciona sin abordar los problemas y costos que introduce en la comunidad (como la pérdida de la lengua y de la cultura propia). <p>Ejemplo: "Lo que no me ha gustado es que cuando salimos de la escuela no ayuda el chedugun con otras asignaturas. (13)." (p.69) "no se valoran mucho. Cuando se van a la ciudad les da miedo hablar su lengua...dicen que su lengua no se escucha en la ciudad...pero yo les digo que deben ser persona en todas partes, si no te hablan en tu lengua tú debes hablarla, aunque sea solo. (19)" (p.73)</p>
Desposesión, exclusión, sin igualdad de derechos, sin paridad participativa, falta de	<ul style="list-style-type: none"> - No hay pluralismo epistémico, no hay diálogo intercultural, no se dan espacios curriculares para que emerja y se desarrolle la cultura pewenche y la lengua chedugun. <p>Ejemplo: "...la gente de acá no opina porque no puede hablar bien el castellano...la reunión de apoderados la hace el director, que no sabe hablar el mapuzungun. Él dice: yo dije esto y se va a hacer así, y si alguien dice que no, que levante la mano, Pero nadie le entiende y no opinan porque no pueden expresarse en castellano. Y eso es lo que a mí me da rabia. (4)" (p.61)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La falta de formación intercultural del profesional no-indígena que necesita y debe conocer el mundo de las niñeces, la lengua, su cultura, sus prácticas colectivas y comunitarias. <p>Ejemplo: "Ahora me van aderivar a un niño producto de unas pesadillas. Dice que él ve cosas. Cuando él está dormido, ve que las cosas se alejan, que le cuesta despertar...algunos me han dicho que han visto un caballo por el río, que anda por ahí por el río, que otras personas lo han visto. Cosas como esas, generalmente, sueñan o dicen haber visto. (8)" (p.64)</p>

<p>autorrespeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se necesita incorporar las voces de las familias pewenche (madres, padres, abuelas) en las decisiones referida a la educación de las niñas y niños, pero desde instancias formales participativas que permitan enriquecer el contenido cultural epistémico al interior de las escuelas. Ejemplo: “me dijeron que tenía que firmar porque el estudiante había salido aceptado en ese programa (PIE). Era como un programa que tenía beneficios para que fuera al doctor, fuera ver oculista, salieran de paseo, todas esas cosas...(3)” (p.60) - Falta el diseño de pruebas, test y evaluaciones (que usan los profesionales no docentes) a partir del conocimiento y valoración de la cultura indígena (y no a partir de su inferiorización) para superar el actual proceso de homogenización occidental (...) Ejemplo: “Aquí en la escuela son diagnosticados con dificultades específicas en lenguaje y matemáticas; y hay otros que están diagnosticados por psicólogos con discapacidad intelectual, que ya ahí está asociado a problemas cognitivos” (5) (p.61) - La escuela no asume al niño indígena como sujeto de derechos, no respeta su identidad ni su cultura.
<p>Deshonra, la cual impiden la realización del yo, es decir la autoestima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay ausencia o supresión del sistema cultural de interpretación pewenche que hace inteligible la ontología y el contenido significacional de los seres, fuerzas y energías de la naturaleza (los genes mapu kupalme, kulme, kumpem, küga, perimonyun, pewma, etc). Ejemplo: niña que quiere ser domadora de caballos, sueña con una yegua negra y que los caballos son mansos. “ella jugaba a ser caballo: hacía lo mismo que un caballo e imitaba pastar. (11)” ...” ella buscaba jugar como caballito, así galopando (14)”. (p.67) “porque los caballos ven a un caballo que está en peligro y lo defienden, igual que como yo lo hago con mis compañeros. (15)” (p.70). - Falta el diseño de pruebas y evaluaciones usadas por los profesores que supere el sistema de distinciones y jerarquías usado para comparar los éxitos y logros de los niños indígenas según indicadores de la cultura occidental urbana, y que logre incorporar las distinciones culturales y los conocimientos de la cultura pewenche. Ejemplo: “de que el niño es flojo, de que el niño no es capaz de tomar un lápiz porque de pura flojera y por qué el niño es así. Ellos no averiguan si el niño tuvo un día distinto al otro, comparan al niño mejor alumno con el que le cuesta más. Para ellos, siempre el niño que le cueste más es el flojo. (6)” (p. 62)

Fuente: Elaboración propia (2024), en base a datos de Antileo, Veloso, Montecinos y Riffo (2023).

4. Discusión

Castro (2020) señala que para comprender epistemológicamente la teoría del reconocimiento/menosprecio es necesario analizar las experiencias sociales de injusticia en las interacciones de los individuos con las instituciones

(...) “se deben establecer cuáles son las condiciones de posibilidad de realización social de los individuos en este marco institucional. Tales condiciones están definidas por las relaciones de reconocimiento del sujeto con otros sujetos y con la sociedad misma, las cuales responden a las esferas de lo afectivo, lo jurídico y lo social.” (Castro, 2020, p. 171)

Por tanto la justicia social debe ser entendida como el objetivo moral más elevado para cualquier individuo o colectivo, representando la única manera auténtica de reconocimiento. Por ende, este principio debe ser aplicado de manera pública, siendo el ámbito educativo la institución donde se puedan aplicar las tres esferas planteadas por Honneth (Castro, 2020).

En las instituciones educativas de Chile y Latinoamérica, la escuela desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de las personas y constituye un pilar fundamental en el proceso de socialización secundaria. En este ambiente, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, habilidades y valores, sino que también moldean su identidad y visión del mundo (...) “esta institucionalidad colonial también utiliza los aparatos ideológicos para difundir e imponer ideas, normas y valores culturales de las sociedades europeas en los territorios conquistados” (Antileo *et al.*, 2023, p. 44). Sin embargo, es esencial destacar que esta institución está estrechamente ligada a los contextos políticos e ideológicos de la sociedad en la que opera. En el caso de los pueblos oprimidos y originarios, la escuela suele estar influenciada desde un paradigma cultural hegemónico y colonial, perpetuando consciente o inconscientemente prácticas de menosprecio y, en consecuencia, de injusticia social. En este sentido, en Chile, Antileo *et al.*, (2023) destacan cómo el rol de la escuela, a través del Programa de Integración Escolar (PIE), promueve prácticas discriminatorias e impone una visión monocultural y occidental del mundo, de la cultura y el idioma.

La escuela en gran parte de América Latina ha sido el instrumento para profundizar el colonialismo interno e intelectual, tal como lo plantean diversos autores como Casanova (1969) y Borda (1970) evidenciando su persistencia en el sistema educativo, “La cultura que se enseña en la escuela reproduce la mirada occidental del colonizador en los colonizados, al imponer las maneras de pensar, sentir y actuar que han legitimado la inferiorización y discriminación en las comunidades indígenas” (Antileo *et al.*, 2023, p. 45).

Podemos relacionar las prácticas de menosprecio en la educación en América Latina y Chile con las formas de colonización del saber, como lo señalan algunos autores en relación con las zonas del ‘ser’ y el ‘no ser’; por ejemplo, Fanon (2009). Aquellos ubicados en la esfera del ‘no ser’ son los colonizados a quienes se les imparten valores y una identidad fundamentada en un modelo occidental de ‘ser’, permitido por las instituciones colonizadoras, (...) La sumisión del colonizado no es solo económica, política y social, sino también cultural: produce un proceso sistémico de eliminación del ‘ser’ indígena, de degradación de la identidad (...) (Antileo *et al.*, 2023, p. 46).

Las prácticas de menosprecio representan formas de desvalorización que afectan la dignidad de las personas en sus diversos ámbitos sociales, restringiendo su autorrealización y su capacidad para participar como interlocutores válidos en la sociedad. Estas formas de menosprecio engendran inseguridad, exclusión y una falta de autoestima, las cuales se ven reforzadas por la persistencia del colonialismo en el sistema educativo actual en Chile y en el resto de América Latina.

5. Conclusiones

En conclusión, el menosprecio en Chile y el resto de Latinoamérica surge debido a la falta de reconocimiento del otro, manifestándose en deshonrarlo y violentarlo cuando surgen desacuerdos y diferencias en las actividades y comportamientos dentro del entorno escolar. Esta falta de reconocimiento conlleva a la desvalorización de los modos de vida, como se evidencia en los relatos analizados.

En lo que respecta a la desposesión de derechos, lo que obstaculiza la sociabilidad, el compartir y disfrutar de libertades intersubjetivas relacionadas con el autorrespeto, los investigadores sitúan a la institución educativa como la responsable de perpetrar un agravio hacia sus estudiantes, es decir, se siguen perpetuando formas de discriminación al imponer una concepción monocultural y occidental del mundo, de la cultura y de la lengua.

En el análisis llevado a cabo en la investigación evidencia que, aún en la escuela se establece una línea divisoria que separa la cultura occidental (superior) de la cultura territorial propia, sobre todo, si es indígena (inferior). Esta separación se vincula con las zonas definidas por Fanon (2009) como las zonas del ser y del no ser. Bajo esta línea divisoria se encuentran la comunidad, las niñeces y sus familias, quienes son invisibilizados e inferiorizados por la institución educativa. Lo anterior, problematiza la forma en la que la Escuela se está relacionado con el territorio en el que se emplaza y de qué forma transforma este menosprecio en prácticas de reconocimiento. Al respecto, vemos como una vía de transformación promover una educación desde un marco de derechos desde la Justicia Social.

6. Referencias

- Alfaro, J. y Fernández, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5j9zxGnKtcKbjnbkwk4gH/?lang=es>
- Amorocho, E. y Malpica, A. (2019). De la exclusión social al reconocimiento de la dignidad en los contextos educativos. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 216-226. <https://rodin.uca.es/handle/10498/22304>
- Antileo, E. L., Veloso, Á. G., Montecinos, N. H. y Riffo, D. M. (2023). *Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío*. LOM Ediciones.
- Cardona, A. (2022). *Narrativas de reconocimiento y menosprecio: Una mujer en busca de libertad* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6124>
- Cardona, C., Muñoz, D., Fernández, M. y Rincón, W. (2022). Reconocimiento y menosprecio desde estudiantes y sus culturas. En Mojica y Valencia (Eds.), *Acontecimientos -*

Subjetividades – Políticas – Tensiones en la vida colectiva: Claves de lectura educativa (pp. 107-121). Corporación Universitaria del Meta-UNIMETA.

Cardona, J. C. (2023). La educación ética y ciudadana en Colombia: Un análisis de partir de los conceptos de reconocimiento y menosprecio de Axel Honneth: Revisión Bibliográfica. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 26-40. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.1999>

Casanova, P. G. (1969). Palabras del doctor Pablo González Casanova en el IX Congreso Latinoamericano de Sociología. *Revista Mexicana de Sociología*, 761-766.

Castro, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169-178. <https://doi.org/10.21676/23897856.3455>

Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Ferrada, D. y Del Pino, M. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trota.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. John Wiley & Sons.

Van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: El presente texto nace en el marco del proyecto Fondecyt Regular N°1220783, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile.

AUTORES:

Maximiliano Heeren Herrera
Universidad de Los Lagos
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-CHILE)

Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, sede Chiloé, Chile. Licenciado en Educación, Profesor de Educación Media en Lenguaje y Comunicación y Doctor en Educación. Investigador, autor y coautor de libros sobre Evaluación en el aula en contexto intercultural, Epistemología de la pedagogía y Discursos evaluativos de docentes en aula, además de artículos en publicaciones indexadas o de divulgación.

maximiliano.heeren@ulagos.cl

Deisy Cona Seguel
Universidad de Los Lagos

Mapuche wenteche, Trabajadora Social y Máster en Desarrollo Económico Regional y Local y Gestión de Territorio. con experiencia en formación, docencia y gestión socioeducativa intercultural. Participó en la creación de la Cátedra de Pueblos Originarios en la ULagos 2022-2024. Posee estudios en saberes y filosofía mapuche con pu Ngenpin Armando Marielo y Florencio Manquilef, además de estudios en perspectiva de género y diversidad, además en desarrollo rural. Ha trabajado en el sector público y privado como coordinadora, asesora y gestora de programas y proyectos educativos.

deysi.cona@ulagos.cl

Francisca Gallardo Farías
Universidad de Los Lagos

Estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Los Lagos, sede Chiloé, Chile. Cuenta con experiencia como bibliotecaria escolar. Ha trabajado como investigadora en patrimonio cultural y es coautora de un libro sobre historia y memoria vecinal.

franciscaandrea.gallardo@alumnos.ulagos.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7056-7350>