

V22 N64 | 2023

<http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2023-N64-1829>

Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado

Estefanía Aldayuz Henríquez

Universidad de Granada, Granada, España

estefania.aha@gmail.com

Recibido: 25.08.2022 | **Aceptado:** 07.12.2022

Resumen: Siendo hoy en día, Chile uno de los principales focos migratorios en Sudamérica, se ha vuelto imprescindible entender más sobre el impacto que esto conlleva en el sistema educativo del país. El siguiente artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada en Escuelas de la ciudad de Valparaíso, que ha tenido como objetivo indagar en los prejuicios hacia personas inmigrantes por parte de profesores(as) y funcionarios(as). Los principales resultados respaldan la urgente necesidad de una reestructuración del sistema que, además de incluir la renovación de contenidos y metodologías, debe necesariamente comprender el trabajo directo con y para los(as) educadores(as). Adicionalmente, este artículo procura entregar ciertos lineamientos como base de una posible intervención, siguiendo un enfoque anti-racista decolonial.

Palabras clave: Educación; migración; anti-racista; decolonial; humanización.

Migration, diversity, and racism in Chile: the need for an anti-racist, decolonial and humanist educational system

Abstract: Since Chile is one of the main migratory hubs in South America nowadays, it has become essential to understand more about the impact that this matter entails in the country's educational system. The following

article presents part of the results of an investigation carried out in schools in the city of Valparaíso, which has aimed to investigate the prejudices towards immigrants, carried by teachers and officials. The preliminary results support the urgent need of a system restructuration that, in addition to including the renewal of content and methodologies, must necessarily include direct work with & for educators. Additionally, this article seeks to provide certain alignments for a possible intervention, following an anti-racist decolonial approach.

Keywords: Education; migration; antiracist; decolonial; humanist pedagogy.

Migração, diversidade e racismo a no Chile: a necessidade de um sistema educacional antirracista, decolonial e humanizado

Resumo: Sendo hoje o Chile um dos principais centros migratórios da América do Sul, tornou-se essencial entender mais sobre o impacto que isso acarreta no sistema educacional do país. O seguinte artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação realizada em escolas da cidade de Valparaíso, que teve como objetivo investigar os preconceitos contra os imigrantes por parte de professores e funcionários. Os principais resultados sustentam a necessidade urgente de uma reestruturação do sistema que, além de incluir a renovação de conteúdos e metodologias, deve incluir necessariamente um trabalho direto com e para os educadores. Além disso, este artigo busca fornecer alguns alinhamentos como base para uma possível intervenção, seguindo uma abordagem antirracista decolonial.

Palavras-chave: Educação; migração; antirracista; decolonial; humanização

Como citar este artículo:

Henríquez, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis Revista Latinoamericana*, 22 (64), 61-98. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2023-N64-1829>

Introducción

Si bien el fenómeno inmigratorio en Chile ha marcado su historia desde tiempos coloniales, no ha sido hasta la última década en que esta ha adquirido un carácter más controversial, principalmente debido al evidente impacto que ha provocado en diferentes esferas sociales. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2022), las personas extranjeras residentes en Chile llegaron a 1.462.103 en el año 2020, lo que representa un 12,4% más que el año 2018, o bien, un 71,8% más que el año 2005¹, evidenciándose un crecimiento exponencial.

Consecuentemente, y entendiendo que Chile aún en la actualidad no posee una Política Migratoria oficial, esta situación ha puesto a prueba a la sociedad chilena por completo, incluyendo por supuesto, su institucionalidad. Frente a este escenario, la educación cumple un rol fundamental. Sin embargo, y paradójicamente, es en uno de los ámbitos que más insuficiencias estructurales, ideológicas², metodológicas y deshumanizantes se presentan. Los programas educativos del país siguen siendo herederos de un enfoque eurocentrista³, a la vez herederos del proceso colonialista, y por tanto, albergan "la deshumanización intrínseca a la condición colonial" (Walsh, 2017, p.48).

¹ Según Estimación de residentes extranjeros en Chile el 2014, entregada por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio de Interior de Chile (DEM, 2016).

² Se hace referencia al concepto de "ideología de la opresión" que menciona Paulo Freire, quien la define como "la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la que esta se encuentra siempre en el otro" (Freire, 1975, p.51). Situación en la que el educador es quien se alinea a esa ignorancia, y toma una postura inamovible frente a la que es el educando quien carece del conocimiento. Esto, como una de las consecuencias de la "visión bancaria" de la educación que el autor propone (Freire, 1975).

³ Entendido como una "específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo" (Quijano, 2000, p. 132).

Diversos estudios (Cortez, Loredó, Muñoz, Rodríguez, & Vásquez (2004); Stefoni et al., (2008); Tijoux, (2013); Pavez (2012); Riedemann y Stefoni, (2015); Salas et al., (2017)) han constatado la existencia de racismo en el sistema educacional chileno, el que es perpetuado por diferentes actores del contexto. Y si bien, esta violación de derechos humanos debería ser por lo menos alarmante, la realidad ha mostrado algo distinto.

Las salas de clases han pasado de ser un territorio dominable por los(as) profesores(as), a convertirse en instancias de encuentros con realidades desconocidas para ellos(as), donde la heterogeneidad se ha posicionado como la norma. Esto, ha dado origen al brote de contradictorios sentimientos y reelaborados estigmas, dejando en evidencia la existencia de prejuicios y sesgos, formados por la experiencia, y quizás nunca cuestionados, como "consecuencia de (...) la imposición cultural irreflexiva" (Fanon, 1952, p.163). En otras palabras, "constructos sociales, determinados por la cultura y la distribución desigual de recursos y poder en una comunidad" (Calaza et al., 2021, p.2). Lo que alcanza una "influencia sustancial en las evaluaciones inconscientes y juicios de individuos o grupos" (Calaza et al., 2021, p.2), anulando el posible brote de empatía hacia ese/esa otro/otra.

Hablamos entonces de lo que ocurre en el inconsciente de personas que, en primer lugar, debido a la labor que cumplen como pedagogos(as), debiesen velar por escuelas que se constituyan como espacios seguros de socialización en la que el respeto de la humanidad debería ser basal a cualquier dinámica. Por el contrario, nos encontramos con contradicciones e incongruencias, que, en este caso, se adjudican a la presencia de nuevos y distintos participantes en la comunidad escolar. Es decir, la llegada de inmigrantes a la sala de clases a dejado en evidencia "la existencia de racismo dentro de la enseñanza,

conceptualmente albergado en el "problema" que significa la "inmigración" (Tijoux, 2016, p.34).

No obstante, y así como lo planteó Paulo Freire (1975), es necesario destacar que estas mismas personas son ya parte de una sociedad donde han sido víctimas de opresión, por lo que el desafío se vuelve aún más grande para ellos(as). La vocación debe ser un llamado a ser más y no a perpetuar la opresión sobre otros oprimidos, sino que convertirse en restauradores de la humanidad de ambos, o bien, "liberarse a si mismos y liberar a los opresores" (Freire, 1975, p.24). Opresores que son arquitectos de una estructura social, por ello, el desafío radica tanto en el cambio a sí mismos(as), como el cambio de aquella estructura. Es decir, es necesario problematizar el racismo de este contexto, entendiéndolo como "el aparato ideológico de un sistema social racializado" (Bonilla-Silva, 1994, p.3), o bien, decretar la existencia de un racismo estructural en el que educadores(as) también se encuentran inmersos y han sido oprimidos. Por tanto, si bien la discriminación suscitada por prejuicios raciales no debe jamás estar permitida ni avalada, se debe ser consciente que "la existencia del racismo indica la existencia de una estructura racial en la sociedad" (Bonilla-Silva, 1994, p.3), de la que la educación y sus participantes no quedan exentos.

Ya en las salas de clases, esto toma la forma de racismo diario, cotidiano, de aquél que muchas veces aparece sin quererlo porque avergüenza y/o es socialmente castigado "yo no soy racista, pero..."

El racismo cotidiano constituye una matriz de relaciones e interacciones que reproducen estas prácticas, discursos y representaciones de manera regular y rutinaria, en situaciones cotidianas que consiguen diferenciar los que llegaron antes de

los recién llegados y luego poner a funcionar los sentidos (Tijoux, 2013, p.298).

Un reciente estudio⁴ indica que la matrícula de niños(as) inmigrantes ha aumentado en un 616% entre los años 2014 y 2019. Esto denota la urgencia con la que el abordaje de temas relacionados a la diversidad no debe quedar en manos de solo unos pocos, sino que deben existir competencias elementales para todos(as) los actores del entorno. Evitando así “que la gestión de la diversidad se plantee como una labor cuyos responsables son los “especialistas” y no la totalidad del profesorado, Ni que la diversidad se considere como una especialidad opcional” (Bravo-Moreno, 2015, p.11). El rol de todos(a) los(as) educadores(as) ha pasado a ser crítico y así mismo el trabajo ontológico, epistemológico y metodológico que se debe realizar con y para ellos/ellas.

Es este escenario, sus necesidades y oportunidades son el motor de la investigación y lo que da vida al siguiente artículo, ya que, a pesar de lo desafiante que pueda parecer el realizar ambiciosos cambios, la autora es determinante al decir que la esperanza jamás debe desaparecer.

Marco Teórico

El objetivo general de la investigación consistió en analizar las representaciones de racismo cotidiano manifestadas en los discursos de los(as) educadores(as) y funcionarios(as) de enseñanza básica de tres colegios de la ciudad de Valparaíso, con el fin de dilucidar la génesis de los componentes de aquellos

⁴ Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ (2019.) Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile.

prejuicios raciales, para finalmente sugerir posibles intervenciones para/con los(as) educadores(as).

Debido a que la investigación se ha llevado a cabo en un país Latinoamericano, se ha impuesto un enfoque que considera la perspectiva de autores que provengan del continente, ya que “el racismo es siempre un producto de la historia, es decir, de relaciones que se dieron, históricamente, entre pueblos, con sus respectivas marcas raciales” (Segato, 2006, p.7). La razón de esto deriva de la impetuosa necesidad de establecer un análisis en consonancia a la historicidad del lugar y su geografía, ya que

La gramática racial de la blanquitud se encuentra condicionada por las trayectorias sociohistóricas de los contextos regionales y nacionales que comprenden las transformaciones espaciotemporales de las nociones de raza, la sofisticación de los mecanismos mediante los que opera el racismo y las estructuras racializadas, la mutación de los discursos raciales, y las formas de construcción de las identidades y representaciones del otro (Vázquez-Padilla y Hernández-Reyes, 2020, p.73).

En otras palabras, se estipula que el estudio debe incluir la mirada y corporalidad de autores latinoamericanos, quienes hayan sido racializados o bien sean herederos de un pasado colonial.

Racismo y Blanquitud

A modo general, se entiende el concepto de racismo como “la valoración, generalizada y definitiva, de las diferencias, reales o imaginarias, en provecho del acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar una agresión” (Memmi, 1982, p.108). A lo que se suma una asimilación de las diferencias, en este caso raciales y/o étnicas, que al ser naturalizadas como algo negativo, provoca que se disponga de algún privilegio por parte de uno o

unos, frente otro u otros, dando origen a un grupo más vulnerable e inferior, ya que “el racista crea al inferiorizado” (Fannon,1952, p.99). Esto conlleva a que las diferencias se transformen en la justificación o argumentación para actuar de una manera diferenciada “por el miedo de perder algún bien que se posea, o por el miedo a un adversario al que se le intenta arrebatarse algún bien y al que hay que dominar para conseguirlo” (Memmi, 1982, p.110). Adversario entendido y definido a partir de la historia colonialista con la que carga Latinoamérica, donde se definió al enemigo y su raza, como el que era distinto a lo europeo. “La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos” (Quijano, 2000, p. 122). Así, con el fin de sostener la maquinaria colonial, se diseñaron jerarquías sociales y de poder basadas en dominación y subordinación, asignando “características putativas construidas culturalmente de los miembros de grupos categóricos sociales, incluidos los basados en la raza, el género y el nivel socioeconómico” (Calaza et al., 2021, p.2). En otras palabras, se definió a un otro, un no-intelectual, un no-blanco, un no-humano, como el que socialmente debía ser inferior, sometido y/o esclavizado. Estableciéndose “una base material: los blancos (Whites), como raza dominante, [quienes] están comprometidos en preservar el sistema porque reciben beneficios tangibles, mientras que los no-blancos (non-Whites) luchan para cambiarlo” (Bonilla-Silva, 2018, p.2). Si bien Memmi (1982) indica que: “existe, en efecto, un racista en el sentido estricto: ese que, remitiéndose a diferencias biológicas entre él y el otro, aprovecha para abrumar a ese otro y sacar provecho” (p.104), esto no lo es todo, ya que “la acusación biológica, a pesar de su importancia, al menos entre nuestros contemporáneos, no es la parte esencial del racismo. Es el pretexto y la coartada” (Memmi, 1982, p.103). Es decir, hoy en

día es necesario comprender el concepto de racismo como un sistema violento de control y opresión, que se sostiene gracias a la red de específicos privilegios que ostentan solo unos pocos y se utilizan en detrimento de otros. O en palabras de Bonilla-Silva (2018): “el racismo forma un sistema social organizado en torno a prácticas, mecanismos, cogniciones y comportamientos que reproducen la dominación racial” (p.2).

En el caso de Chile, el racismo se ha transformado en algo habitual donde se evidencia “la integración del racismo a las situaciones cotidianas mediante prácticas (cognitivas y conductuales) que activan relaciones de poder subyacente” (Essed, 1991, p.145). O bien, en algo más de costumbre, como diría Rita Segato (2006), siendo este: “irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido y que no llega a ser reconocido o explicitado como atribución explícita de grupos diferenciados” (p.5). Es decir, el racismo ya vive arraigado en el inconsciente colectivo de la sociedad y connota una cierta frecuencia, aparece en instancias ordinarias, y se ha exacerbado como respuesta al nuevo escenario migratorio del país. Dejándose entrever constantemente la herencia colonial y su enfoque binario, donde, a pesar de la diversidad cultural y étnica del país, el mito de la superioridad blanca —donde lo blanco (White) representa lo superior— constantemente determina la cotidianidad y materializa procesos de blanquitud que contribuyen “a la configuración de un sistema de estratificación en donde la blancura se traduce en privilegio, objetividad, riqueza, inteligencia, civilización y belleza” (Vázquez-Padilla y Hernández-Reyes, 2020, p.65). Es la naturalización de esa superioridad, lo que se proyecta irreflexivamente en las salas de clases, diseñando una estratificación de alumnos(as) según su nacionalidad, lengua o color de piel. Consecuentemente, puede ocurrir que “el profesor simplemente no cree que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente, y que por eso no lo oye ni repara en su presencia dentro del aula” (Segato, 2006, p.5).

En términos de análisis, y entendiendo que “las opiniones, las actitudes y los valores, tal como los concebimos, se expresan más o menos abiertamente por medio de la palabra” (Adorno et al., 1950, p.29), se toman en consideración los aportes provenientes del Análisis Crítico del Discurso. El análisis se realizará desde una perspectiva donde “el discurso no es solo una forma de uso del lenguaje, sino también un logro cognitivo y social dentro de un contexto comunicativo” (Van Dijk, 1987, p.22). Demostrando que “en varios niveles de análisis, hablar de grupos étnicos implica estrategias y movimientos complejos que apuntan a una presentación positiva de sí mismo dentro del objetivo general de una descripción negativa del otro” (Van Dijk, 1987, p.22).

Prejuicio racial

Se entiende como prejuicio “una antipatía u hostilidad basada en una generalización defectuosa o inflexible” (Allport, 1945, p.9), la que se forma a partir de dos factores. Por una parte, debe existir una actitud favorable o desfavorable hacia un objeto y por otra, esta debe estar vinculada a una creencia que se define como errónea ya que proviene de una excesiva generalización (Allport, 1946). Una actitud se compone de tres dimensiones: “primero, creencias sobre el objeto de actitud (componente cognitivo), segundo, sentimientos hacia él (componente afectivo), y tercero, tendencias de acción o disposiciones conductuales hacia él (componente conativo o conductual) (Duckitt, 2019, p.15). Es decir, el prejuicio no es innato, sino que aprendido.

Allport (1946) agrega que el prejuicio tiene como efecto que el objeto se coloque en una posición de desventaja no merecida. O sea, la elaboración de aquellas creencias no necesariamente representa las características reales del objeto el que puede ser tanto individual o grupal. Aquellas características se asignan

homogéneamente a todos los individuos que pertenecen a ese determinado grupo, a pesar de que la práctica demuestre lo contrario. Jose León Crochick (1996) indica que:

Si no es posible decir que el prejuicio proviene de las características de sus objetos y si éstos tampoco le son indiferentes, se puede decir que se percibe en el objeto algo que no le pertenece, sino que a las circunstancias lo conducen a actuar de determinada manera. De esta forma, uno de los elementos del prejuicio estaría dado por la atribución de características, comportamientos, considerados inherentes a los objetos, cuando no lo son, lo que lo configuraría a partir de una percepción y comprensión distorsionada de la realidad (p. 48).

De este modo, y estableciendo la marca racial como una característica considerada inherente al objeto, es posible comprender el prejuicio racial. Este “necesita y se alimenta de la diferencia, es decir, de la producción de otredad a partir de trazos visibles que puedan ser fijados como indicación de otras —supuestas— diferencias no visibles. En otras palabras, el prejuicio se nutre de la constante otrificación del prójimo” (Segato, 2006, p3).

Llevado al contexto educacional, lo anterior debiese entenderse en primer lugar como el catalizador emocional de la postura y mentalidad que adoptan los(as) educadores(as) al verse involucrados en contextos multiculturales. Y, en segundo lugar, como la razón psicosocial de la acción siguiente que evidencia la existencia de prejuicios raciales y se traduce en discriminación.

Es posible mencionar que es elemental incluir el aspecto emocional en un análisis que busca entender e identificar los orígenes de las actitudes racistas ya que “erradicar el racismo requerirá un proceso radical para desarraigar sus componentes “objetivos” visibles, así como para demoler su esqueleto emocional” (Bonilla-Silva, 2018, p.2). Hoy en día el prejuicio directo, abierto y manifiesto se ha ido escondiendo detrás de nuevas formas de prejuicio más encubiertas,

debido a que este es castigado socialmente. "Incluso la expresión de las opiniones más racistas tiende a incluirse en estrategias que pretenden evitar la inferencia de que el hablante es racista" (Van Dijk, 1987, p.22). Es decir, se sigue discriminando, pero se apela a otras causas —distintas a lo racial generalmente— y es así como se ha producido una transformación respecto a las formas de entender el racismo y ser racista.

Educación anti-racista decolonial

Finalmente, otro concepto relevante para esta investigación será el de educación anti-racista decolonial. Este concepto tiene sus inicios en el mundo anglosajón, teniendo como foco principal el racismo estructural (e institucional), y desde entonces ha apuntado a la manera en que este opera en desventaja para ciertos grupos minoritarios, mediante respectivas políticas, prácticas y culturas organizacionales. Junto con esto, el enfoque anti-racista acarrea una crítica a la educación intercultural por la falta de énfasis que pone en las relaciones de poder que el racismo conlleva dentro de cualquier contexto, ya que "evita abordar los problemas de "raza" y racismo al subordinar las realidades sociales y políticas a los artefactos culturales" (Turney, 2000, p.26). La educación anti-racista decolonial busca "generar nuevos espacios con normas de negociación y creatividad conjunta [que] supondría la eliminación de las jerarquías sociales y "culturales»" (Osuna, 2012, p.45). Es decir, la educación anti-racista decolonial se establece como una nueva herramienta pedagógica que busca combatir y erradicar el racismo. Movimiento que subyace en el enfoque político que debe poseer el sistema educativo, entendiendo que lo decolonial sigue la línea de las luchas de comunidades racializadas que han sufrido en su propia piel la opresión y dominación, como es Latinoamérica. Frente a esto Carmen Osuna (2012) comenta:

Desde Latinoamérica se piensa en la perspectiva «decolonial» como fundamental para contribuir “a la lucha contra el racismo y la discriminación” (López y Murillo, 2006, p. 33), así como a la “edificación de sociedades más equitativas y justas” (Walsh, 2007, p. 85), donde no se someta a las personas a “estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación” (Patz, 2007, p.49).

Es decir, su objetivo final es la creación de una sociedad justa y equitativa, utilizando la educación como la herramienta principal para lograrlo. En palabras de Catherine Walsh (2017): “las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p.21).

Consecuentemente, la educación anti-racista argumenta que, al ocupar explícitamente un concepto relacionado a raza, esta temática no pierde importancia, como ocurriría al ser parte de una misma denominación con otras categorías que se refieran a una situación de desventaja. Es decir, que la absorción de todas las categorías bajo un título amplio, como sería interculturalidad, puede diluir o disminuir la importancia de raza y etnicidad y niega su historia específica (Turney, 2000). Historia que no debe reducirse solo a la cultura que posee cada grupo, ya que esta también puede tornarse en un elemento de anclaje de todas las personas que, sin pedirlo, son clasificadas como “pertenecientes a” (Osuna, 2012) y finalmente caer en la folclorización de la migración. Ahora bien, para acercarse al entendimiento y aceptación de la diversidad, es imprescindible un análisis crítico de ambos conceptos (cultura y etnicidad) que ponga de relieve cómo su “esencialización” puede conducir a legitimar desigualdades a partir del “derecho a la diferencia” (Osuna, 2012). Es decir, desde un prisma intercultural, se asume que aquellas diferencias tienen

que ver más con la cultura adyacente, y no se repara en la desigualdad de privilegios y oportunidades que existe entre las diferentes facciones del contexto. Existiendo por ende el riesgo de que violentas dinámicas y jerarquías de poder nuevamente se apoderen tanto de la metodología, como de los cuerpos involucrados. Ya que “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (Paulo Freire, 2003, p.74). En otras palabras, la educación anti-racista debe ser constantemente un denunciante crítico a las diferencias de poder que surgen a partir de procesos racializados de opresión. Debe poseer:

“Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon” (Walsh, 2017, p.23).

En el caso de Latinoamérica, debe de-construirse constantemente y ser constitutiva de una mirada crítica a cualquiera sea el sistema gubernamental donde se encuentre inmersa. Ya que mientras no exista un contexto de equidad y no-exclusión en una sociedad, es entonces que las esferas de poder seguirán buscando formas de discriminación que potencien sus propias causas.

Asimismo, requiere que se aborden activamente todas las manifestaciones de racismo. Como indica David Gillborn (2006): “el racismo es complejo, contradictorio y cambia rápidamente: se deduce que el anti-racismo debe ser igualmente dinámico. Lo que funciona en un lugar al mismo tiempo puede no funcionar en otro lugar o en otro momento” (p.14). Por lo tanto, debe poseer metodologías flexibles que incluyan una comunicación horizontal entre todos(as) los(as) participantes del entorno, anhelando

mantener un espacio libre y de confianza. A partir del establecimiento de un amplio marco de equidad, se aspira a que todos los grupos existentes de un específico contexto tengan las mismas posibilidades de acceso y participación.

Metodología

El enfoque metodológico para llevar a cabo esta investigación fue mediante un estudio etnográfico, con un trabajo en campo que abarcó un período de un año (2018-2019) en tres escuelas de la ciudad de Valparaíso (Chile). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2022), la región de Valparaíso posee el tercer lugar del total de número de personas inmigrantes en el país (96.750 personas) lo que corresponde al 6,6% del total⁵.

Durante este período la investigadora asistió constantemente a las escuelas tanto para aplicar los instrumentos metodológicos, como para atender diferentes actividades en cada institución. Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron: observación participante, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

La observación participante fue una técnica que se empleó constantemente, incluso asistiendo como oyente a ciertas clases, actividades especiales y diferentes celebraciones. Además, en dos de las escuelas se tuvieron jornadas de conversación y escucha activa con los(las) profesores(as), en torno a temáticas relacionadas a inmigración y racismo. Esto se acompañó de un Diario de investigación para registrar las diferentes instancias.

⁵ Estimaciones consideran la información del Censo 2017 entregadas por el INE y registros administrativos provenientes del Departamento de Extranjería y Migración (DEM), Policía de Investigaciones (PDI), Ministerio de Relaciones Exteriores (Minrel) y Servicio de Registro Civil e Identificación (SRCel), los que fueron procesados por el DEM, con el apoyo técnico del INE (INE, 2022).

Se realizaron 49 entrevistas en profundidad a directivos(as), profesores(as) y administrativos(as), siguiendo una pauta semiestructurada. Estas estaban concertadas con anticipación y fueron grabadas con audio. En términos éticos, la investigación se llevó a cabo luego de obtener la autorización y consentimiento de la Municipalidad, la que funciona como sostenedor económico de las escuelas públicas de la ciudad. En cuanto a cada participante, estos(as) firmaron un documento de consentimiento informado en el que se definía el objetivo general de la investigación, como el análisis de la percepción de docentes frente al nuevo escenario migratorio y de diversidad dentro de las escuelas. Cada entrevista tuvo una duración promedio entre 60 y 90 minutos. Cabe mencionar que la realización de entrevistas no quitó que existieran otras instancias de conversaciones informales (al apagar la grabadora, cruzarnos en los pasillos, actividades, recreos, etc.) las que fueron registradas también en el diario de investigación.

Como ya se mencionó anteriormente, el trabajo de campo se localizó en tres centros educativos, los que fueron seleccionados siguiendo el criterio de matrícula de alumnado migrante, su localización geográfica en la ciudad y si eran considerados por la Municipalidad como colegios "interculturales". Así, siguiendo el catastro realizado por la Municipalidad, se seleccionaron dos escuelas con un alto porcentaje de alumnado migrante y una con un menor porcentaje. Debido al carácter costeño y montañoso de la ciudad, la geografía se consideró un factor importante ya que el estilo de vida varía considerablemente para personas que viven en el plan(costa), cerros o interior se eligió una escuela de cada sector.

Es importante mencionar que, al haber sido parte de estos contextos durante un año, y desde una perspectiva etnográfica, esto ayudó considerablemente en cuanto a la relación que se forjó entre la investigadora y el entorno. Entendiendo que,

lo que los entrevistados en cada estudio eligen compartir con los investigadores refleja las condiciones de su relación y la situación de la entrevista. Un elemento central de este proceso es cómo los entrevistados reconstruyen eventos o aspectos de la experiencia social, así como también cómo los entrevistadores dan su propio sentido a lo que se ha dicho (Sherman, (2001), p.370).

Aquello se reflejó en la información que se logró recabar por parte de los(as) entrevistados(as), las constantes invitaciones a diferentes actividades institucionales, e incluso el tiempo que algunas entrevistas tomaron.

Respecto a las suposiciones que se podrían haber elaborado por parte de la entrevistadora con anterioridad a las entrevistas, la inclinación fue hacia una disposición más abierta, como es la llamada "metáfora del viajero", razón por la que, si bien existía una pauta de preguntas preparada anticipadamente, esta se tomó solo como una guía. Sherman (2001) define esto como un proceso en que la etnógrafa

Ve al entrevistador en un viaje del que regresará con historias que contar, habiendo entablado conversaciones con quienes se encontraron en el camino (...) La ruta puede planificarse con anticipación, pero conducirá a giros y vueltas inesperados a medida que los viajeros-inteligentes siguen sus intereses particulares y ajustan sus caminos de acuerdo con lo que los que se encuentran en el camino deciden compartir (p.371).

En términos cualitativos, es importante mencionar esto, ya que se debe reparar en que el proceso de análisis del material recopilado fue realizado por la misma investigadora que conectó con aquellas personas.

Como sucede con cualquier viajero hoy en día, lo que uno recibe en conocimientos y experiencias está influenciado por cómo logra conectarse con las personas que encuentra en el camino y cuánto tiempo se queda para hablar, aprender y construir una relación con ellos (Sherman, 2001, p.371).

Material recopilado

A continuación, se presentan algunas de las expresiones verbales obtenidas a partir de las entrevistas realizadas, las que se presentan divididas en tres partes: 1) según las estrategias discursivas que conceptualmente indica el Análisis de Discurso que propone Teun Van Dijk (1987); 2) análisis de expresiones explícitamente racistas; 3) análisis percepciones respecto al apoyo institucional que reciben los(as) funcionarios(as). Con el fin de salvaguardar el anonimato de las personas, se referirá de manera genérica a ellas. Cabe reiterar que la finalidad principal de las entrevistas fue detectar la existencia de racismo en el discurso de educadores(as) y funcionarios(as), implícita o explícitamente, lo que se comprobó al notar que un mínimo del 75% de los(as) entrevistados(as) expresó al menos un comentario racista durante la entrevista.

Estrategias Discursivas Generalización

La generalización consiste en la proyección de cierto prejuicio hacia un grupo determinado, infiriendo que todos los individuos de aquel grupo tienen los mismos comportamientos solo por el hecho de pertenecer a él. Adorno et al. (1965) indican que "no se ha encontrado base racional para tal generalización y, más asombroso aún, muchas personas guardan prejuicios contra un grupo, o lo aceptan total e indiscriminadamente, sin haber tenido experiencias con miembros de este" (p.34).

En cuanto a la definición del grupo, esto podría ser en base a la nacionalidad, religión, color de piel, entre otros, y será definido por cada persona.

“Creo que es innata la violencia en ellos” (Docente, Escuela 2)

“Son muy llevadas a sus ideas (...) esto lo hemos comentado con otros profesores” (Docente, Escuela 3)

“Los colombianos vienen a puro delinquir (...) y es lo que veo en los medios también” (Docente, Escuela 3)

Los comentarios refuerzan la idea de que acorde a cierta nacionalidad, el actuar de los(as) menores a quienes se refieren, conlleva específicas características, es reiterativo, y por ende, podría considerarse un patrón que se repite en todo aquél grupo. Esto incluye que “el hombre que abriga sentimientos hostiles hacia un grupo minoritario mostrará, muy probablemente, hostilidad contra gran variedad de grupos” (Adorno et al., 1965, p.34). Por lo que, se puede inferir que desde el momento en que aquellos profesores(as) se encuentren frente a niño(as) provenientes de esos países, tendrán pre-concepto formulado sobre cómo son y actúan, lo que definitivamente causará un trato imparcial.

Además, y comúnmente, luego de realizar una generalización, las personas argumentan por qué están diciendo aquello, en una intención de justificar sus dichos y eliminar la posibilidad de que aquellos comentarios sean racistas. Como es el caso de la segunda cita, en la que la opinión es rectificada también por más profesores, o bien de la tercera cita, en la que se utiliza a los medios de comunicación como el aval de aquella idea. Esto está asociado simultáneamente a la estrategia de Negación.

Negación

La negación es una estrategia por parte del emisor que tiene como objetivo que el receptor no genere inferencias respecto al

emisor como una persona racista. Por ende, muchas veces denota incongruencias o inconsistencias en el discurso. A continuación, se presentarán las categorías de aparente normalización y negación de intencionalidad racista.

Aparente Normalización

Ocurrió en reiteradas ocasiones que al comenzar la entrevista los comentarios iban dirigidos a normalizar la situación de la existencia de niños(as) inmigrantes en el establecimiento. Así, mostrar inmediatamente que a lo menos en ese contexto no ocurría ningún tipo de discriminación.

“Que hayan llegado ellos (niños(as) inmigrantes), es más normal, que cualquier otras situaciones. Por lo tanto, los niños de la escuela y los profesores de la escuela, tienen ya internalizado la que es palabra inclusión, por lo tanto aquí no fue tema que llegaran niños de otro país” (Docente, Escuela 1).

“Para los profes es tan normal, porque para el profesor es un niño más que viene” (Docente, Escuela 2).

Discursos que en general al continuar la entrevista se volvían incongruentes una vez que mencionaban alguna situación específica en la que creían que había existido racismo y/o discriminación, o bien cuando finalmente entregaban su opinión completa respecto a cómo este nuevo contexto los ha desafiado.

Esto no solo contempla la normalización de la existencia de niños(as) inmigrantes dentro de los establecimientos, sino también la superficialidad con la que se trata cada aspecto relacionado al proceso de acogida e inclusión de aquellos menores. Un ejemplo fue en la Escuela 2, donde un niño de nacionalidad china, al que no se le realizó ninguna nivelación lingüística previa, y se le obligó

a atender clases, dictadas ciertamente en español, impulsando una estrategia de asimilación del lenguaje.

Negación de intencionalidad racista

También conocida como bromas, esta estrategia busca aceptación social de una manera más simple, al hacer reír a la(s) persona(s) involucradas en la conversación. Bromas que van en detrimento de, ya sea características fisiológicas, culturales o lingüísticas de quienes, según los emisores, detentan ciertas características.

“Bueno, la típica, de su capacidad amatoria, cuestiones así cachai⁶. No, pero no a los niños. Si no que, por ejemplo, viene un apoderado, un negro así, y a la profesora le dice “oye te vienen a ver” (risa)” (Administrativo, Escuela 3).

Evidenciando la perpetuidad en el imaginario actual de deshumanizantes representaciones del período colonial, este comentario exalta la objetivización de ciertos cuerpos en relación con su color de piel. En este caso, abiertamente se sexualiza el cuerpo de un hombre haitiano. Es muy relevante comprender que en la modernidad “la idea de raza no se desentiende de su origen y tiende a mantener (...) lo indígena y lo negro como categorías preferenciales de la deshumanización racial” (Maldonado-Torres, 2007, p.133). Por otra parte, preocupa que, si bien este comentario va en detrimento de un hombre adulto, esto no quita que los mismos prejuicios raciales asignen aquellas características a mujeres, niños y niñas de diferentes nacionalidades y color de piel.

⁶ Modismo chileno para expresar la pregunta: ¿entiendes?

Explicación

Se entiende como la manera en que se entregan diversos argumentos que tienen como finalidad explicar alguna situación controversial o delicada, respecto a la actitud hacia/con las personas racializadas, y que buscan mitigar el impacto negativo que el comentario en sí podría tener. Es el caso cuando se habla de la existencia de discriminación en el establecimiento: "Yo no siento que la gente aquí los discrimine, yo creo que se auto-discriminan muchos ellos" (Docente, Escuela 1). Es decir, la responsabilidad de la no-inclusión de aquellos alumnos se sitúa sobre ellos mismos, en vez de existir un mínimo nivel de auto-crítica, considerando que quienes poseen la responsabilidad de la enseñanza en ese espacio, son los adultos. Otro entrevistado indicó: "Al principio costó, porque los niños [chilenos] no entendían que había niños diferentes a ellos" (Administrativo, Escuela 3). Nuevamente, depositando la responsabilidad en otros.

El estudio de Baron y Banaji (2006) demostró que el negativo sesgo racial implícito puede ya estar presente en niños de 6 a 10 años, y que las creencias explícitas sobre la raza se pueden volver más igualitarias con el tiempo, pero el sesgo racial implícito puede permanecer. Por lo que, en este caso, el posicionar a niños(as) desde ya como seres prejuiciosos, no solo demuestra la negligencia de las propias responsabilidades como docente al intentar desmarcarse de aquellas situaciones, sino también atenta contra el bienestar de menores, al saber que si no se intervienen aquellos sesgos desde temprana edad, se estará estimulando el desarrollo de potenciales adultos racistas al mismo tiempo que aumentan las posibilidades de actos violentos hacia niños(as) inmigrantes.

Mitigación

La mitigación podría considerarse como una de las movidas más comunes ya que busca expresar lo que se piensa, aún sabiendo que podría ser sancionable socialmente. Razón por la que se agregan comentarios que atenúan la intención y así “evitar decir cosas (muy) negativas” (Van Dijk, 1987, p.95). Puede ser que no se diga nada racista directamente o bien se ocupe ironía, sin embargo, lo que finalmente se plasma, es que existe rechazo hacia esos otros. Esos otros generalmente son definidos como quienes detentan una nacionalidad distinta o un cierto color de piel, es decir, no cumplen con las condiciones que impone la blanquitud.

“El tipo de piel a mi, yo no soy racista, yo no soy homofóbica, no soy nada. Mientras a mi no me hagan...no, no “me hagan daño”, sino que no me moleste su presencia, no... no” (Docente, Escuela 3). Además, “a veces las mitigaciones también pueden tomar la forma de correcciones” (Van Dijk, 1987, p.95), como lo hace esta persona al estar constantemente intentando ser más sutil o delicada en su expresión.

“La tolerancia [hacia personas de otras nacionalidades] es hasta donde se puede aguantar” (Docente, Escuela 2). Como se observa, no existe una real apertura o aceptación hacia otro(s), ya que se estipula que existe un límite predefinido respecto a la tolerancia que se podría tener con ellos(as).

Aparente concesión

Como su nombre lo indica, se refiere a la manera en que se concede cierta neutralidad respecto a la temática —ni de aprobación ni de rechazo— pero finalmente se indica de todas formas qué es lo que incomoda del exogrupo. Indicar por ejemplo que “No todos los haitianos son iguales” (Docente, Escuela 3), deja

entrevista que al mismo tiempo que existe una generalización respecto al comportamiento de cierto grupo, se aclara que no se comparte la creencia que conlleva tal generalización. En este caso la aparente concesión va acompañada de otra estrategia llamada vaguedad, la que consiste en no ser claro ni directo, sino que está “destinada a sugerir cosas sin expresarlas explícitamente” (Van Dijk, 1987, p.95). Sumado a esto, la connotación que posee la distinción que se hace entre unos y otros, es definitivamente negativa, ya que se está intentando restar de todo el grupo a quienes podrían ser —según los criterios que acarrea la blanquitud— aceptados. “El racismo es (...) la atribución automática, prejuiciosa, de características intelectuales y morales que de forma alguna son inherentes a esos cuerpos” (Segato, 2006, p.7).

Racismo Explícito

A continuación, se mencionan algunas expresiones en las que tajantemente se advierte la racialización de otros cuerpos.

Esto ocurrió luego de terminar nuestra entrevista, cuando caminábamos hacia el patio de la Escuela. Allí apareció un niño de nacionalidad haitiana, a quien la administrativa detuvo para presentármelo. Le tomó la cara, y dice: “El es el niño chocolate” (Administrativa, Escuela 2). Acto seguido, traduce la frase a francés para decírsela directamente al niño. Él no responde, solo baja la mirada, con una actitud de vergüenza, y se va corriendo.

A pesar de que se entiende como racismo explícito, es necesario resaltar que tanto esta persona como todos quienes expresaron comentarios racistas, no lo percibían así. Es decir, no se definían como personas racistas ni tampoco retractaron sus palabras. Lo que preocupa en primer lugar por el bienestar y salud mental de aquellos niños(as), y en segundo lugar por la efectividad que pudiesen tener los planes de intervención. Esta actitud sugiere la

inconsciencia de la acción racista y por ende la no-problematización del racismo en sus discursos. Paralelamente, podría significar una aversión al proceso de des-aprendizaje y cambio por parte de los(as) funcionarios(as).

“Una vez Daniel (docente de inglés), me acuerdo de que fue a mi sala y le dijo a los niños, en inglés: ya, pintemos a la mamá...y le dice, ¡cómo lo estás pintando con color café, si el color piel es el color, color piel beige!” (Docente, Escuela 2). Así como una de las tantas normalizaciones que se han perpetuado a raíz de los criterios colonialistas que dicta la blanquitud, es la de considerar que el correcto color de piel en un cuerpo debe ser uno claro (beige) más cercano al blanco. Y es este el que se denomina “color piel”, negando la existencia de otros colores de piel. Para un(a) niño(a), que posee un tono de piel distinto a lo blanco y/o beige, estas palabras pueden conflictuar su psiquis quizás para siempre, dañando su proceso de desarrollo identitario, autoestima y corporal.

Apoyo institucional

Finalmente, se ha querido agregar también algunos comentarios respecto a la postura que tienen varios de los(as) entrevistados(as) frente a los recursos que poseen hoy en día para enfrentar este nuevo contexto. Desde el punto de vista de la investigadora, esto se vuelve muy relevante a la hora de querer generar cambios o bien decidir realizar intervenciones que ayuden a mejorar el sistema.

Al momento de preguntar sobre el significado y si existe inclusión en la escuela, en casi el 90% de las entrevistas, aparecen temáticas relacionadas a falta de recursos económicos, el escaso interés por parte de autoridades y la falta de competencias efectivas para enfrentar el nuevo contexto. Sumado a la inviabilidad de aplicar en la praxis las leyes ministeriales por diferentes motivos.

“Los Gobiernos implantan leyes, pero no te dicen cómo implementarlo, y te dejan abandonado, arréglatelas como puedas. Y bueno, en esa misma situación, genera que uno active la creatividad y trate de resolver el problema lo mejor posible” (Docente, Escuela 1).

Sorprende que a pesar de la falta de recursos para poder llegar a los estándares que se imponen desde el Ministerio, existen aún muchos(as) funcionarios(as) que intentan resolver los problemas que se van presentando de la mejor manera posible.

“La inclusión no existe. En papel es muy bonita, pero en la realidad nada” (Docente, Escuela 2).

En general, casi todos(as) los(as) entrevistados(as) coincidían en que existía una falta de herramientas técnicas para enfrentar el nuevo contexto, ya sea por la falta de información actualizada, la inexistencia de nuevos protocolos, el contenido desactualizado del curriculum de enseñanza y recursos económicos. “Ha sido un proceso reaccionario” (Docente, Escuela 3), dice uno de ellos, refiriéndose a que han descubierto qué hacer a medida que han ido avanzando y así mismo solicitar más recursos a los respectivos organismos.

Otro entrevistado advierte la posición de los(as) niños(as) frente a esto: “Los niños se adecúan también” (Docente, Escuela 2). Haciendo referencia que a pesar de que muchas veces no es posible dominar todas las aristas que implica el nuevo contexto, afortunadamente los(as) niños(as) son flexibles. Paralelamente, varios(as) funcionarios(as) también hacen mención a la desactualización los contenidos que se enseñan, ya que no se contemplan las diferentes culturas de los(as) niños(as) para los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, cuando se habla de recibir capacitaciones y especializaciones, la reacción generalizada es preguntar “en qué momento lo hacemos”, a pesar de que la mayoría de ellos(as) están dispuestos(as) a recibirla. Y esto lleva directamente a subrayar la sobrecarga académica que poseen. Mencionan que deben equilibrar entre las horas de clases, revisión de documentos, atención a apoderados, las horas que les son efectivamente pagadas y los requisitos administrativos que deben cumplir con la Escuela y el Ministerio. Nuevamente se hace alusión a los recursos económicos⁷: “Todo tiene siempre que ver con las lucas⁸” (Administrativa, Escuela 3).

Así como se mencionó anteriormente, a la hora de analizar el contexto completo es fundamental incluir los factores externos en los que los(as) educadores se encuentran inmersos y la situación de burnout en la que se encuentran.

Discusión

En el transcurso de la investigación, se ha podido observar que, junto con una mitigación de la importancia de la temática, además existe una negación respecto de la presencia de discursos y actos racistas tanto por parte de educadores(as) como de otros actores del contexto educativo. Forzando a que la situación se viva y maneje solo con las herramientas que ya poseen, focalizadas principalmente en los expertos del contexto. Derivando en un vacío de conocimientos por parte de la mayoría, que da cabida a la normalización de actitudes racistas, ya que “si carecemos de conocimiento sobre el racismo, no sabemos cómo

⁷ Cabe mencionar que en Chile las escuelas públicas si bien reciben alineamientos desde el Ministerio, este interviene mediante las Corporaciones Municipales, es decir, del Área de Educación de cada Municipalidad. Por lo tanto, los recursos destinados a las Escuelas también varían acorde al capital que posee cada Municipalidad.

⁸ Lucas: modismo chileno para referirse a dinero.

el discurso está implicado en su reproducción diaria" (Van Dijk, 2002, p.192).

En consecuencia, apremia un cambio en el que los(as) educadores(as) tengan el suficiente entendimiento sobre el origen de aquellos prejuicios raciales y la manera en que se perpetúan mediante sus acciones y discursos. En consecuencia, es necesario desarticular estructuras mentales y emocionales que imperan sus actitudes, ya que, previo a creer que se necesita inculcar directamente una educación anti-racista, primero se debe llevar a cabo un proceso de des-aprendizaje y de-construcción. Luego de realizar un estudio sobre la influencia de las emociones en las creencias y actitudes de educadores de secundaria, Messina y Rodríguez (2006) comentan que:

Los procesos afectivos desempeñan un papel muy importante y crucial con relación al sistema de creencias de los profesores. A pesar de su importancia, los planes de formación del profesorado continúan en gran parte ignorando este aspecto fundamental en su formación tanto inicial como permanente. Entre otras cosas, los intentos de formar al profesorado deberían ampliar seguramente el ámbito de la reflexión a la toma de conciencia de los sentimientos del docente y al manejo positivo de los mismos de cara al bien de todos los alumnos (p. 512).

Es decir, para que el proceso de des-aprendizaje prospere, debe existir un equilibrio entre el pensamiento y el sentir, lo que también postula Jose Antonio Jordan (2007):

La falta de éxito de los programas formativos usuales radica en poner usualmente el acento de las ofertas en la dimensión cognitiva-técnica, dejando sin cultivar apenas la dimensión afectiva-actitudinal-moral. En este sentido, los modelos de formación centrados en la

dimensión cognitiva (teórica) y en la técnica (didáctica-organizativa) son, como mínimo, incompletos (p.64).

Por esta razón, Jordan (2007) genera una propuesta de formación intercultural para los(as) educadores que considera tres dimensiones: cognitiva (informativa y clarificadora); técnica (preparación, estrategias del profesorado); y actitudinal (reflexiva, vivencias, colaboración y actitudes).

Tomando como base esta propuesta, y entrelazándola con los resultados que la investigación ha concedido, es que la investigadora ha realizado una contrapropuesta. Si bien la de Jordan (2007) tiene un enfoque intercultural, la que aquí se presenta considera un enfoque anti-racista decolonial y se sitúa correctamente socio-política y geográficamente. Teniendo como visión y objetivo último la humanización del espacio educativo, el modelo contempla tres dimensiones:

Tabla 1.

Modelo formación anti-racista decolonial de educadores(as)

Reflexiva	Individual	Cognitiva	Colectiva
	Colectiva		
Metodológica / Pedagógica			Colectiva

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, una breve descripción de cada una de las dimensiones:

Reflexiva

Se refiere al proceso que debe llevar a cabo cada persona en el que se trabajen las emociones, sentimientos y creencias. A diferencia de la propuesta que realiza Jordan (2007) de que todas

las dimensiones deben realizarse en conjunto para todos(as) los(as) educadores(as), este modelo realiza una separación en esta dimensión, dividiéndola en individual y colectiva. La razón principal es que se ha detectado mediante la investigación que el proceso auto-reflexivo requeriría de instancias en que no se expongan absolutamente todas las emociones frente a los pares, ya que, en muchos casos, no se comprende bien tampoco de dónde vienen y los procesos de entendimiento de cada persona tienen diferentes temporalidades. Junto a esto, se encuentra el factor del burnout que viven los(as) educadores(as) debido a la sobrecarga académica, administrativa y emocional. En términos concretos, la etapa individual de la dimensión reflexiva sería un trabajo uno-a-uno con un(a) especialista en la que la persona pudiese indagar de manera más profunda en las propias experiencias, las emociones vinculadas a la temática y el origen de sus prejuicios. Siendo el objetivo último la reducción de los prejuicios entendido como un "camino casual desde alguna intervención hasta un nivel reducido de prejuicio" (Levy y Green, 2009, p.341), pudiendo así obtener indicadores de medición de los reales cambios. Complementariamente, la etapa colectiva se enfoca en la socialización de los aprendizajes personales y el proceso directo de des-aprendizaje y deconstrucción. Esta etapa también incluye un intercambio de buenas prácticas, con el fin de reflejar y empoderar qué es lo que hasta ahora sí se ha hecho correctamente y ha tenido buenos resultados dentro del establecimiento educacional. Se decreta que, es esta de todas, la dimensión más importante de la propuesta. Incluso Jordan (2007) menciona que: "más que ejercitar ciertas reflexiones puntuales sobre algunos temas educativos que pueden mejorar técnica en un momento dado (...) lo realmente importante es conseguir la adopción del hábito mental (...) Es esta una reflexión que trasciende el plano meramente cognitivo en cuanto integra inteligencia y corazón, razón y sentimiento" (p.78).

Cognitiva

Se refiere al proceso de obtener y aprender información respecto a temáticas relacionadas al anti-racismo. Esto incluye una esfera histórica en la que se deben tratar temas de racismo y colonialidad (del ser, saber y poder). También incluye una esfera lingüística en la que se eleve la importancia de dar cabida a las diferentes lenguas. La tercera esfera consiste en crear relaciones entre trayectorias migratorias y personas reales, lo que va dirigido principalmente al trabajo empático frente a lo que las personas viven, pero principalmente aquellas que se encuentran en el mismo contexto escolar. Finalmente, y de manera muy importante, aparece la esfera que la autora ha denominado anti-folclorización, la que se ha decidido llamar así a propósito de las técnicas que actualmente se utilizan y entienden como acciones inclusivas. Cabe mencionar que, como parte de estos procesos, debe existir una constante postura crítica que cuestione constantemente las decisiones o innovaciones que se deseen hacer en la institución.

Metodológica/Pedagógica

Como se puede apreciar, en la tabla se presentan las dos primeras dimensiones de manera paralela. A saber, esta decisión intencionada tiene como finalidad que ambas dimensiones se implementen de manera simultánea en pos de sus objetivos y los posibles efectos que podrían tener los procesos internos que la persona estuviese experimentando. Sin embargo, la dimensión Metodológica/Pedagógica sería la tercera etapa, al haber avanzado o bien terminado las otras dos. Aquello deriva de un modelo cualitativo de investigación-acción en el que educadores(as) y facilitadores(as) trabajan en conjunto en el análisis de la situación y problemas, y busquen soluciones conjuntas que incluyan cambios a corto y largo plazo. En otras

palabras, para poder llegar a este punto, es necesario educadores(as) tengan ya conciencia de apertura al cambio, haber vivido un proceso de des-aprendizaje y tengan la motivación de querer generar las debidas transformaciones. Esta dimensión también contempla incluir metodologías anti-racistas transversalmente, así como re-definir una pedagogía crítica que sea atingente a la realidad de cada establecimiento.

Es sumamente importante recalcar que si bien este modelo de intervención añora generar cambios a escala local y tiene su foco puesto en el trabajo con/para los(as) educadores(as) como actores irremplazables del contexto, el análisis completo debe necesariamente incluir un entendimiento global que repare en el racismo estructural como se mencionó anteriormente. El racismo estructural se refleja en las decisiones socio-políticas que impactan directa o indirectamente a los espacios educativos. Es por lo que poner absolutamente toda la responsabilidad sobre solo algunos(as) no sería justo, ya que estamos exigiéndole inmediata conciencia a personas que también han crecido, escrito su historia y forjado su identidad bajo el alero de aquella ética colonialista, racista y deshumanizante. "No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la vocación" (Freire, 1993, p.95). Es por lo que, se hace énfasis en el concepto de des-aprender, ya que debe existir una real vocación a generar cambios en sí mismos y el entorno, basados en la Ética de la lucha, la praxis de vivir lo que cada quien afirma y la pedagogía viva que se construye y construimos en el camino de luchar y sembrar, cultivar y sostener los mundos-otros y modos-otros, que va marcando y significando los entretejeres de lo pedagógico y decolonial (Walsh, 2017, p.95).

Reflexiones finales

El racismo es actualmente una de las armas más letales en todos los sistemas a nivel mundial; el racismo mata. Como diría Frantz

Fanon (1952): “planteamos este principio: una sociedad es racista o no lo es” (p.94) y decretamos que Chile es racista. Es por lo que, discutir sobre racismo, y no camuflarlo con eufemismos es una necesidad urgente. No con una finalidad de apuntarnos entre unos(as) y otros(as), sino que darle la atención que corresponde al problematizarlo, para de-construir y de-colonizar todos aquellos rincones donde reside y se reproduce.

Es por lo que, en un continente como Latinoamérica, hablar hoy en día de interculturalidad, incluso de interculturalidad crítica, no es suficiente. Esta no se condice con la situación social, política y económica que el continente atenta. Hablar de interculturalidad significaría creer que todas las culturas que conviven en un contexto determinado pueden llegar a inter-actuar o inter-consensuar, dejando de lado el problematizar sobre el racismo entendido como sistema de opresión y sus consecuencias. Creando intervenciones a partir de técnicas y mecanismos que en general son replicados de lo que ya ha sido probado en otras partes del mundo —sobre todo en el norte global— y que, en consecuencia, aún poseen un enfoque eurocentrista, significando perpetuar, consciente o inconscientemente, lo que se desea erradicar: el racismo colonial.

Sin duda, la educación es la herramienta para continuar este camino anti-racista; este proyecto de vida. Pero educación entendida no como una imposición sistémica, sino como un descubrir. Comenzando desde un proceso de auto-descubrimiento donde también se descubre a un(a) otro(a), y se permite ser, estar, sentir, vivir; descubrir a medida que se avanza, hay praxis y se des-aprende; descubrir metodologías a medida que se practican, se intentan y se revoluciona; descubrir pedagogías jamás estáticas y de constante cuestionamiento; descubrir raíces y herencias milenarias llenas de sabiduría que fueron masacradas y que hoy podrían re-significar la historia;

descubrir que debe existir un equilibrio entre lo que entrega la razón/razonamiento y lo que grita el corazón; descubrir las verdades de cada ser, cada alma y nunca más callarlas.

Hablamos de que en este re-hacer, nos enfrentamos a la utopía de poder construir algo nuevo, entrelazar un nuevo tejido donde exista comunión (común-unión). Es por lo que hoy es imprescindible comprender aún más la génesis de aquello que nos ha des-humanizado, aquellos que nos ha robado las almas distanciándonos de lo esencial, aquello que ha aniquilado la mimesis original con la naturaleza y al amor.

Bibliografía

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York, EEUU: Haper & Brothers. Traducción (1965) *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección.
- Allport, G. (1945). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Baron, A. S. & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychol. Sci.* 17, 53–58. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), 465–480. doi: 10.2307/2657316
- _____(2019). Feeling Race: Theorizing the Racial Economy of Emotions. *American Sociological Review*, 84(1), 1–25. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/48588887>
- Bravo-Moreno, A. (2015). Educando y aprendiendo desde procesos de racialización, *Gazeta de Antropología*, 31(1), artículo 05. doi: 10.30827/Digibug.34251
- Calaza KC, Erthal FS, Pereira MG, Macario KD, Daflon VT, David IA, Castro HC, Vargas MD, Martins LB, Stariolo JB, Volchan E and

- de Oliveira L (2021). Facing Racism and Sexism in Science by Fighting Against Social Implicit Bias: A Latina and Black Woman's Perspective. *Front. Psychol.* 12:671481. doi: 10.3389/fpsyg.2021.671481
- Crochík, José Leon. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&tlng=pt.
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016). Migración en Chile 2005-2014. Recuperado de www.extranjeria.gob.cl
- Duckitt. J. (2019). The social psychology of prejudice. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332720812_THE_SOCIAL_PSYCHOLOGY_OF_PREJUDICE
- Fanon, F (2009 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Freire. P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Coyoacán, Mexico: Siglo XXI.
- Gillvorn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27:1, 11-32. doi:10.1080/01596300500510229
- González Mediel, Olga, Berríos Valenzuela, Llarela, & Toro Collantes, Marcela. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 197-217. doi:10.4067/S0718-07052021000100197
- Hoffman O. y Quintero O. (2010). *Estudiar el racismo: Texto y herramientas*, Cuaderno de trabajo, N°8. México: AFRODESC-EURESCL
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2022). Informe de Resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile. Recuperado de <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/demografia-y-migracion>.
- Jordan, J. (1994). *La escuela multicultural*. Barcelona, España: Paidós.

- _____. (1996). La interculturalidad en la escuela, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº25, pp 77-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117894>
- _____. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, nº 12, 59-80. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9000/1/12%20Estudios%20Ed.pdf>
- Levy Paluck, E. y Green, D. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice, *The Annual Review of Psychology*, 60:339-67. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163607
- Memmi, A. (1994 [1982]). "Définitions", p. 103-133 dans *Le Racisme*, Paris, Gallimard: 248 p. en Cuaderno de trabajo AFRODESC/ EURESCL No 8, *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*, México, 2010
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación* 35.8, pp.38-58. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp 122-150). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Rojas, N., Amode, N. y Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices e inclusión de la migración haitiana en Chile: lementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 14, No 42, 2015, p. 217-245. Doi: 10.4067/S0718-65682015000300011
- 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, Revista Latinoamericana*, Volumen 14, No 42, 2015, p. 191-216. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del

- prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Segato, R. (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales. Serie Antropología, n° 404. Recuperado de <https://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/RitaLaura-Segato-Racismo.pdf>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ. (2019). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>
- Sherman, B. (2001). Ethnographic Interviewing. En Atkinson, P. et al. (2001). *Handbook of Ethnography*. London, UK: SAGE Publications.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008). Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión. Recuperado de http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N° 35, p. 287-307. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- _____. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigmas, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Vol 20, n°61, p. 83-104. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000100004&lng=es&tlng=es.
- _____. (2016). *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating Racism. Ethnic prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, USA: SAGE Publications.
- _____. (2002). "Discurso y Racismo", *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales, ILADES. Vol. XVI, n° 3, p. 191-205. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racism>

o.pdf. Artículo original en inglés: David Goldberg & John Solomos (Eds.). (2010). *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford: Blackwell, 2001. En Cuaderno de trabajo AFRODESC/ EURESCL No 8, *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. México.

Vásquez-Padilla, D. y Hernández-Reyes. C. (2020). Interrogando la gramática racial de la blanquitud: Hacia una analítica del blanqueamiento en el orden racial colombiano. *Latin American Research Review* 55(1), pp. 64–80. doi: <https://doi.org/10.25222/larr.170>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo 1. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

_____(2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Recuperado de <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.