



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

RACISMO EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO

AUTORA: ESTEFANÍA ALDAYUZ HENRÍQUEZ

DIRECTORA: ANA BRAVO MORENO

GRANADA, SEPTIEMBRE DE 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Estefanía Aldayuz Henríquez
ISBN: 978-84-1195-656-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102019>

*A Palestina.
A Líbano.*

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, quien aún en los momentos más difíciles de nuestras vidas, jamás ha dejado de recibirme en su pecho. Por ser el faro que me entrega luz cada vez que creo haber perdido mi rumbo, y la palmada en la espalda para seguir adelante.

A mi hermano y mis hermanas, por enseñarme el amor más profundo e incondicional en la vida, y reunir cada uno(a), las características perfectas que nos convierten en un cuarteto inquebrantable y eterno.

A mi padre de alma, que llegó a llenar un vacío en nuestras vidas, con el más de puro amor. Por enseñarnos más sobre la tolerancia y el respeto. Por invitarnos a descubrir los detalles que hacen de este mundo tan único. Y por jamás dejar de repetirme lo importante que era terminar este proceso.

A mi abuela, mi mejor hinch, que desde el siguiente plano me acompaña en cada sueño, batalla o locura a la que me avento. Por recordarme hasta el último momento, que la vida es una constante lucha. Espero que desde donde estés, te sientas orgullosa de mí.

A mi compañero de mi vida y aventuras, quien, si bien apareció en mi camino en la mitad de este proceso, fue justo cuando un instante, una explosión, marcó el antes y después en mi vida. Fuiste y serás siempre mi luz entre los escombros. Sin ti, mi soporte y mi lugar seguro, hoy no podría estar escribiendo estas palabras de cierre, y no atesoraría este logro con tanto orgullo. Gracias por cambiar mi vida para siempre.

A mis amigas y amigos de alma y de camino. A quienes me despidieron de Chile el 2017. A quienes me recibieron en España. A quienes entregué mi corazón en un segundo como si nos hubiésemos conocido desde siempre. A quienes formaron mi familia sin-fronteras. A mis *homies*. A quienes me acogieron en sus hogares, escucharon mis lamentos, me hicieron reír cuando lo necesitaba, y quienes jamás, jamás, han coartado mi sensibilidad. Les debo el goce eterno.

A mi familia adoptiva y de alma, que apareció en el otro extremo del mundo, cuando una pandemia nos obligó a reconectar en la humanidad. Quienes me enseñaron más sobre la resiliencia, que cualquier otra cosa en mi vida. No les debe sólo mi madre por haberme protegido, sino que les deberé yo, por siempre, por hacerme más humana y aprender a dibujar sonrisas aún en los momentos más hostiles. Mi corazón con ustedes.

A mi profesora guía, por su sororidad, su paciencia, su entrega. Por aceptar a esta perdida estudiante, como su última tutoranda. Por enseñarme a través de actos, el poder de nunca abandonar los propios valores e ideales. Por su profesionalismo y exigencia. Y por sobretodo, por jamás desmerecer mi propia epistemología; esa que traía del sur.

A Brian, hoy mi amigo, quien me abrió las puertas en la Municipalidad de Valparaíso en ese entonces, cuando sus convicciones lo llevaron a liderar la primera Oficina de Migrantes de la región. Por hacerme sentir valorada, por incluirme en tantos momentos importantes, y por convertirme también en su compañera de lucha y escucha.

A cada Escuela, y a cada participante de esta investigación. Gracias eternas por regalarme su preciado tiempo, compartir conmigo sus palabras, sus ideales y abrir sus corazones, a veces hasta el punto de las lágrimas. Espero poder retribuirles todo aquello, con este documento. Espero que algún día este sueño se vuelva realidad, y puedan ustedes al fin sentirse más valorados(as); porque sin duda se lo merecen.

A Edgardo, el profesor que lo cambió todo y me ayudó a comenzar a mirar mi camino desde otra perspectiva, desde otro paradigma. Gracias por esa enorme disposición sincera que siempre tienes, por creer en las personas y por acogerme en momentos particulares de mi vida en que he necesitado re-encantarme con lo humano.

Y, por último, y quizás el agradecimiento más profundo, es a mi misma. Por no claudicar en este arduo camino. Por sacar adelante este sueño, a pesar de ni siquiera contar con la correcta base académica para hacerlo. Por buscar respuestas, sin cesar, en diferentes fuentes de conocimiento, y vivir en la inconformidad del *status quo*. Por abrir el corazón a lo desconocido, y aprender a saborear la soledad de otra manera. Por decidir tomar este desafío desde un comienzo, aún cuando ni siquiera intuía la manera en que cambiaría mi vida, mi sentir y mi alma para siempre.

RESUMEN

En los últimos 20 años, Chile se ha convertido en uno de los principales focos migratorios en Sudamérica para personas provenientes principalmente de otras geografías del continente. Personas que han migrado desde países un poco más lejanos como Haití, pasando por Colombia y Venezuela, hasta llegar a aquellos limítrofes como Argentina y Perú.

Para un país que retornó a la democracia sólo a comienzos de los años 90, luego de casi dos décadas de una sangrienta y deleznable dictadura, la apertura al mundo, que incluyó también la apertura de sus fronteras, supuso un gran desafío tanto para el nuevo Estado como para sus habitantes. Si bien Chile, desde tiempos coloniales, se ha caracterizado por ser un país que ha recibido personas de diferentes países, no fue hasta finales de la década de los noventa que la migración, en ese entonces, principalmente de países limítrofes, comenzó a ser más notada entre los(as) nacionales.

No obstante, ocurrió que las miradas y comentarios sobre esta "nueva" dinámica, comenzaron a centrarse más en unos(as) que otros(as). Ciertos individuos, o bien, la fisionomía de ciertos individuos, gatillaron actitudes de rechazo, menosprecio y hasta violentas respuestas por parte de los(as) nacionales, dejándose entrever abruptamente una verdad poco asumida y excesivamente normalizada: el racismo en la sociedad chilena.

Así, diversos estereotipos y prejuicios raciales provenientes de la herencia colonial que el país posee, resurgieron sin esfuerzo y comenzaron a causar estragos en las diferentes esferas sociales, de las cuales no se ha excluido la educativa.

Por ende, se ha tornado impostergable la reestructuración del sistema educativo chileno, la cual, además de llevar a cabo la renovación de contenidos, currículos y metodologías para el trabajo con estudiantes, también debiese comprender el trabajo directo con y para quienes representan a los(as) actores más importantes del nivel administrativo. Las personas responsables de velar por el cuidado e integridad de los(as) menores y quienes se encuentran encargados de implementar todos los cambios institucionales y estructurales en la praxis; hablamos de los(as) educadores(as).

A través de una investigación llevada a cabo en tres escuelas públicas de la región de Valparaíso, se pudo comprobar, entre otras cosas, la falta de recursos con la que los(as) docente deben lidiar en el día a día, a pesar de las vastas listas de exigencias que provienen de los niveles

más altos de la gobernanza, pero que lamentablemente, no toman en consideración la realidad de los diversos - y muchas veces, complejos y violentos - contextos que resultan de un país tan extenso como Chile.

El objetivo principal de la investigación consistió en dilucidar la génesis de los prejuicios raciales que subsisten en el medio educativo, además de comprender las razones de la perpetuación de los mismos por parte del profesorado, dando cabida a que el racismo cotidiano – que es intersectado también por el estructural – permee todos los rincones de un espacio que, teóricamente, debe velar por el bienestar y seguridad de menores que se encuentran en proceso de crecimiento y desarrollo. La metodología utilizada para cumplir los objetivos, se basó en una exploración etnográfica, la cual incluyó herramientas cualitativas como entrevistas en profundidad, observación participante y grupos de discusión.

Adicionalmente, en torno a las razones de la perpetuación del racismo, y a partir de una aproximación desde la psicología humanista, el trabajo plantea un marco epistemológico que pretende cumplimentar un vacío detectado a lo largo de la revisión bibliográfica que dio forma al marco conceptual, el cual hace referencia al componente emocional detrás de las actitudes racistas. Si bien existen diferentes estudios sobre los componentes cognitivos y conductual de las mismas, y a pesar de que diversos(as) autores(as) nombran el componente emocional como un elemento sustancial para la lograr la perdurabilidad de este sistema opresivo, se advirtió sobre la falta de profundización, explicación y contenido respecto a éste. Con este nuevo marco epistemológico, se pretende redirigir el foco de ciertos análisis, para comenzar a discutir cabalmente sobre un sentir racista; un racismo que no sólo se aprende y queda en nuestras estructuras mentales, sino que también es sentido y se aloja en nuestro cuerpo.

La investigación que aquí se presenta, ha constatado la urgente necesidad de implementar herramientas - emocionales y pedagógicas - que movilicen a los(as) docentes a des-aprender e incorporar visiones, discursos y acciones anti-racistas y decoloniales, que pluralicen y humanicen los espacios educativos. Razón por la cual este trabajo finaliza con una propuesta de intervención, que se enfoca en la formación del profesorado desde un prisma psicosocial, y que pretende, por sobretodo, actuar como un espacio de acompañamiento y orientación para quienes poseen una de las profesiones más importantes del constructo social, pero aún así - al menos en Latinoamérica – menos valorada y atendida.

Palabras clave: Racismo, educación, migración, decolonial, emocionalidad.

ABSTRACT

In the last 20 years, Chile has become one of the main migration centers in South America for people coming mainly from other geographies of the continent. People who have migrated from countries a little further away like Haiti, passing through Colombia and Venezuela, to those bordering Argentina and Peru.

For a country that experienced its return to democracy only at the beginning of the 90s - after almost two decades of a bloody and despicable dictatorship - the opening to the world, which also included the opening of its borders, was a great challenge for the new State and its inhabitants. Although Chile, since colonial times, has been characterized by being a country that has received people from different countries, it was not until the end of the nineties that migration, at that time, mainly from neighboring countries, began to be more noticeable among nationals.

However, it happened that the views and comments about this "new" dynamic began to focus more on some than on others. Certain individuals, or rather, the physiognomy of certain individuals, triggered attitudes of rejection, contempt and even violent responses on the part of the nationals. Abruptly revealing a truth that was little assumed and excessively normalized: the racism within Chilean society.

Thus, various stereotypes and racial prejudices from the colonial heritage that the country possesses, effortlessly re-emerged and began to cause havoc in the different social spheres, including the educational one.

Therefore, the restructuring of the Chilean educational system has become urgent, which, in addition to carrying out the renewal of content, curricula and methodologies for working with new students, should also include direct work with and for those who represent the most important actors in the managerial level. The people responsible for ensuring the care and integrity of minors and who are in charge of implementing all institutional and structural changes in practice; we are talking about educators.

Through an investigation carried out in three public schools in the Valparaíso region, it was possible to verify, among other things, the lack of resources that teachers have to deal with on a daily basis. Whereas vast lists of demands come from the highest levels of governance, the reality of the diverse - and often complex and violent - contexts that result from a country as large as Chile, unfortunately, are not taken into consideration.

The main objective of the research was to elucidate the genesis of racial prejudices that persist in the educational environment, in addition to understanding the reasons for their perpetuation by teachers. Allowing for everyday racism – which is also intersected by structural racism – to permeate every corner of a space that, theoretically, should ensure the well-being and safety of minors who are in the process of growth and development. The methodology used to meet the objectives was based on an ethnographic exploration, which included qualitative tools such as in-depth interviews, participant observation and focus groups.

Additionally, regarding the reasons for the perpetuation of racism, and based on an approach from humanistic psychology, the work proposes an epistemological framework that aims to fill a gap that was detected throughout the bibliographic review that shaped the conceptual framework. This gap refers to the emotional component behind racist attitudes. Although there are different studies on the cognitive and behavioral components of racism, and despite the fact that various authors name the emotional component as a substantial element for achieving the durability of the oppressive system, it was noted that there is a lack of depth, explanation and content regarding this. Hence with this new epistemological framework, it is intended to redirect certain analyses to begin to fully discuss a racist sense. A racism that is not only learned and remains in our mental structures, but is also felt and lodged in our body.

The research has confirmed the urgent need to implement tools - emotional and pedagogical - that mobilize teachers to unlearn and incorporate anti-racist and decolonial visions, discourses and actions, that pluralize and humanize educational spaces. For this reason, this work ends with a proposal for intervention, which focuses on a teacher training from a psychosocial perspective, and which aims, above all, to act as a space of accompaniment and guidance for those who possess one of the most important professions in the social construct, but still - at least in Latin America - less attended to and valued.

Key words: Racism, education, migration, decolonial, emotionality

ÍNDICE

Lista de Figuras.....	4
Lista de Tablas.....	4
Lista de Gráficos.....	4
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 Contextualización: Entender la cosmovisión del Sur, desde el Sur.	6
1.1 Contextualización Histórica.....	6
1.1.1 Europa y la Historia Colonial	6
1.1.2 Colonialidad y América Latina	8
1.1.3 Los tipos de colonialidad	10
1.1.4 La respuesta a la opresión.....	11
1.1.5 Ya en el siglo XX y XXI	14
1.1.6 América Latina y Chile del siglo XX y XXI	18
1.1.7 Chile y su Sistema Educacional en el siglo XXI.....	22
1.1.8 Un poco más sobre el sistema educativo de Chile	26
1.2 Formulación del problema	32
1.3 Presentación del tema principal.....	35
1.4 Justificación de la investigación	37
1.5 Objetivos de la investigación.....	39
CAPÍTULO 2 Marco Teórico: comprensión integradora de las bases conceptuales.....	40
2.1 Racismo desde una perspectiva decolonial.....	40
2.1.1 Racismo como concepto	40
2.1.2 Otredad y Blanquitud (<i>Whites</i>)	48
2.1.3 Racismo cotidiano, una costumbre	54
2.2 El discurso, como herramienta de opresión.....	57
2.3 Desde el Prejuicio al Prejuicio racial.....	63
2.3.1 Prejuicio: una aproximación desde la psicología social.....	63
2.3.2 Prejuicio y estereotipos desde una aproximación cognitiva	72
2.3.3 Prejuicio racial	81
2.4 Un nuevo sistema educativo: la educación anti-racista y decolonial.....	83
2.4.1 Anti-racismo vs Interculturalidad	83
2.4.2 Educación anti-racista, decolonial y humanizada	86

CAPÍTULO 3	Más allá del estado de la cuestión: racismo, su componente emocional y la filosofía de lo experiencial Una contribución epistemológica.....	93
3.1	Experiencia y deconstrucción.....	93
3.1.1	La continuidad de mi experiencia.....	100
3.2	Hacia un nuevo paradigma.....	103
3.3	Desde la psicología humanista	104
3.3.1	Focusing y el Modelo Procesal	105
3.4	Relacionando el Focusing, el Modelo Procesal y el Racismo.....	109
3.4.1	La Sensación Sentida (<i>felt sense</i>) como sanación del Patrón Emocional	114
3.4.2	El Patrón Emocional y el Racismo.....	116
3.4.3	El Patrón Emocional Racista (P.E.R).....	119
3.4.4	Entender el racismo desde lo experiencial.....	121
3.5	Racismo corpo-experiencial	124
3.6	Anti-racismo corpo-experiencial	133
3.6.1	Repensando al pedagogo Freire desde la filosofía de Gendlin	133
3.6.2	Empatía anti-racista	136
3.6.3	Crossing: El encuentro de diferentes universos	138
3.6.4	La lucha anti-racista corpo-experiencial: el Focusing y el sentir anti-racista	140
CAPÍTULO 4	Metodología	144
4.1	Organización del trabajo de campo	144
4.1.1	Identificación de las escuelas y sus entornos.....	145
4.2	Metodología cualitativa: instrumentos y herramientas.....	152
4.2.1	Entrevistas en profundidad	153
4.2.2	Observación y observación participante	162
4.2.3	Grupos de discusión (<i>Focus groups</i>).....	164
4.2.4	Conversatorios	165
4.3	Resultados del Trabajo de Campo.....	167
4.4	Experiencia auto-etnográfica: mi relato experiencial	168
CAPÍTULO 5	Presentación y análisis de resultados	175
5.1	Análisis de Entrevistas en profundidad	175
5.1.1	Particularidades de cada escuela	176
5.1.2	Patrones comunes entre escuelas.....	183
5.2	Análisis de Grupos de discusión	249

5.2.1	Percepciones del alumnado	249
5.3	Conclusiones del análisis	259
CAPÍTULO 6	Propuesta de Modelo de Acompañamiento Docente	265
6.1	Emocionalidad docente: perspectivas del enfoque psicosocial en el sistema educacional chileno	266
6.2	Emocionalidad docente: perspectivas del enfoque psicosocial desde otras experiencias	270
6.3	La propuesta de Jordan como base.....	273
6.4	Propuesta: Modelo de Acompañamiento anti-racista corpo-experiencial	278
6.4.1	Reflexiva	280
6.4.2	Cognitiva.....	283
6.4.3	Metodológica/Pedagógica	285
6.5	Mirada sistémica y procesal.....	287
6.6	Plazos, técnicas y recursos	288
6.7	Indicadores y evaluación.....	289
6.8	Discusión	291
CAPÍTULO 7	Conclusiones y comentarios finales	294
7.1	El contexto detrás del discurso hegemónico colonial	294
7.2	La perpetuación del racismo gracias a la ausencia de enfoques psicológicos	295
7.3	Definir roles en el Sur Global: escuelas, educadores(as) y educandos(as).....	298
7.4	Discusión final	303
7.5	Aporte y futuras líneas de investigación	305
7.6	Reflexiones finales del capítulo	306
ANEXO 1	Pautas Entrevista en Profundidad y Grupos de Discusión.....	I

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa de la ciudad de Valparaíso	146
Figura 2: Puerto de Valparaíso.....	147
Figura 3: Vendedora ambulante en calle Pedro Montt.....	147
Figura 4: Cerros de Valparaíso y sus nombres.	149
Figura 5: Foto de Placilla desde el aire.....	151
Figura 6: Modelo acompañamiento anti-racista corpo-experiencial	280

Lista de Tablas

Tabla 1: Gasto en educación pública según nivel (en CLP)	28
Tabla 2: Número de Entrevistas en Profundidad según Institución.....	155
Tabla 3: Descripción de cargos y funciones en el contexto educativo.....	157
Tabla 4: Lista de Entrevistados(as) en Escuela 1	160
Tabla 5: Lista de Entrevistados(as) en Escuela 2	160
Tabla 6: Lista de Entrevistados(as) en Escuela 3	161
Tabla 7: Número de menores participantes de Grupos de discusión según Escuela.....	165

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribución de estudiantes beneficiados por créditos y becas públicas en carreras profesionales de educación superior (2017-2018)	29
Gráfico 2: Interpretación del sistema educativo desde el Modelo Procesal.....	261

INTRODUCCIÓN

La manera en que se han enfrentado los flujos migratorios durante los últimos 50 años, a nivel mundial, ha dejado en evidencia no solo las falencias y deshumanización que posee el sistema moderno capitalista, sino también, la infinita capacidad de las personas en reinventar las estrategias para sobrevivir en el mundo moderno. La movilidad humana, algo que se creía relativamente controlado, ha puesto a prueba, ya por décadas, incluso a las potencias más grandes y ricas, forzándolas a redefinir sus políticas y enfoques.

Así, un país como Chile, el cual no era un gran atractivo como destino migratorio el siglo pasado, en los últimos 30 años ha pasado a ser testigo de la transición del proceso de toma de decisiones de las personas que optan por migrar a nuevos territorios. Personas provenientes de países centroamericanos como Haití, o de países sudamericanos que no son limítrofes con Chile, como Colombia y Venezuela, han comenzado a llegar al país principalmente movidos por la positiva y auspiciosa imagen exterior que se ha forjado de éste en la última década – aún cuando los índices de desigualdad interna en el país indiquen lo contrario.

No obstante, Chile, como Estado, posee una historia migratoria que data desde tiempos coloniales, cuando políticas racistas ayudaban a sostener la maquinaria colonial utilizando jerarquías de poder basadas en dominación y subordinación. Lideradas por una aristocracia ensimismada y eurocentrista¹, que creía que lo *humano* era sólo aquello que provenía de parte de los colonizadores, del norte, lo europeo, y para quienes también existía lo malo, el enemigo, lo inferior, lo no-humano: a los que llamaban “indios”. Así, por ejemplo, en el S.XIX el Gobierno de Chile decide llevar a cabo una inmigración selectiva, en la que se invita a poblar el sur del país por parte de colonos europeos - principalmente alemanes - teniendo como fin impulsar este enfoque que acarreaba el progreso, al mismo tiempo de mejorar la raza (Tijoux, 2013). Es decir, propulsar la construcción de un espíritu nacionalista y una homogeneización cultural, basada en valores raciales en el que los seres humanos “dominantes se llamaron a sí mismos blancos” (Quijano, 2000, p.123) e impregnando, a nivel estructural y social, la blanquitud como un valor y símbolo de poder, clase, belleza e inteligencia.

¹ Entendida 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).

Ya en el presente, y aunque cueste admitirlo, aquellos valores raciales aún dotan de vivacidad, y son desde los cuales la sociedad chilena se ha posicionado para responder a esta “nueva” configuración social, que cuenta ahora con un mayor número de participantes provenientes de diferentes geografías y quienes se juzgan diferentes al “nosotros”. En otras palabras, el concepto de raza², resurge a fin de marcar una tajante distancia entre esos(as) otros(as) y el nosotros, y esta *otredad* penetra en todas las esferas y estructuras sociales, así como en los cuerpos y psiquis de quienes participan de ellas. El racismo, entendido como un sistema opresivo, deja de constituir sólo la ideología que sostiene las estructuras de poder heredadas de la colonialidad, y desciende a lo cotidiano, convirtiendo a personas que llegan llenas de esperanza y en búsqueda de una mejor vida y seguridad, en seres sin derechos, sin humanidad, y en víctimas, muchas veces, fatales.

Sería posible intentar analizar esta temática desde múltiples enfoques, sin embargo, se ha optado situarlo en el sistema educativo, debido al interés que existe por parte de la autora en este ámbito. Específicamente, entender cómo esta realidad se encuentra siendo abordada y aceptada, o no, por quienes constituyen los estatutos administrativos de las escuelas: profesores(as) y funcionarios(as). Específicamente, observar y analizar cuáles son los estereotipos y prejuicios raciales que subyacen en el imaginario del contexto y en el inconsciente de sus participantes, e indagar en los posibles orígenes de los mismos.

A través de una exploración etnográfica, el trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo en tres escuelas de la región de Valparaíso, Chile, entre los años 2018 y 2019. Esto contó con herramientas tales como entrevistas en profundidad, observación participante y grupos de discusión. Durante este período, se trabajó principalmente con docentes y funcionarios de cada una de las escuelas, además de participar en diferentes actividades escolares a las cuales la investigadora fue invitada. Importante señalar que, si bien existe una brecha considerable entre las fechas de la realización y la presentación de los resultados, se ha velado por una complementariedad de la información expuesta, a fin de que los resultados supongan una debida actualización. No obstante, es posible adelantar desde ya que, en términos estructurales, no han existido mayores cambios que pudiesen impactar de manera sustancial los resultados obtenidos.

² Entendiendo que “la raza no es, como comúnmente se piensa, un dato objetivo de la biología sino una categoría históricamente formada” (Segato, 2006, p. 4). Ya que “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)

El interés de esta vez – a diferencia de otras investigaciones en el país - poner el foco en los adultos en vez de los(as) menores, se basa principalmente en la influencia que los primeros disponen por sobre la vida de los(as) estudiantes. Los(as) docentes poseen una labor crucial a la hora de formar el pensamiento de menores en proceso de desarrollo, lo cual exige un constante proceso reflexivo que conlleve altos niveles de apertura al cambio y autocrítica. Mientras son convertidos en referentes y quizás hasta ídolos(as) a la vista de niños y niñas, ocurre que los(as) profesores(as) deben constantemente reparar en que todo aquello que digan o hagan, será el ejemplo que estarán transmitiendo y enseñando a esas lozanas mentes.

El impacto del profesor en sus alumnos es la forma que tiene este para poder acceder a sus vidas. Con todo, el calado de esa ascendencia depende, en última instancia, de la *riqueza humana* que anide en el centro mismo del educador, puesto que puede fascinarles con la materia enseñada y transformarles en lo más nítidamente personal o, por el contrario, marcar negativamente sus vidas a través de la dejadez o la humillación. (Jordan & Alcántara, 2019, p.36)

Dicho de otra manera, el caluroso abrazo, la lapidaria indiferencia, o la violenta discriminación a un(a) niño(a) extranjero en el aula, serán actos descifrados y recordados de una manera muy determinante en su experimentar, y forjará su personalidad en una cierta dirección. Es decir, la racialización que la sociedad acometa en la temprana etapa de vida de un individuo, moldeará también la manera en que este defina su identidad, valores y decisiones. Fanon (1952) propuso el concepto de epidermización cuando se refirió a la manera en que el racismo cala en el cuerpo de la persona, derivando en un complejo de inferioridad y una actitud colonial frente al entorno, a raíz de la internalización de las estructuras de poder racistas en la sociedad; una marca eterna en la vida de una persona. Pues entonces, posicionándonos desde la contraparte, cabe preguntar ¿qué marca poseen entonces las personas que ejercen racismo por sobre otras? Aquellos que Freire (1975) llamó opresores, y que además indicó que algún día fueron oprimidos también. ¿Cuál es la génesis de los componentes de aquellos prejuicios raciales que participan de las actitudes racistas de los(as) educadores(as)?

Es justamente ésta la pregunta principal que el siguiente trabajo desea responder. El marco teórico de este trabajo ha utilizado conceptos relacionados al racismo, el anti-racismo y estereotipos y prejuicios raciales. No obstante, en el transcurso de la ejecución del trabajo, se ha podido advertir que si bien existen muchos estudios en el área de la psicología social en torno a la creación de estereotipos y prejuicios – incluso específicamente raciales – estos abordan principalmente los componentes cognitivo y conductual de los mismos. Razón por la cual la

autora ha decidido enfocarse en un componente que considera poco abordado, pero aún así nombrado por un sinnúmero de autores(as) desde diferentes campos de estudio, y señalado como un determinante factor en los procesos psicológicos: el componente emocional.

Desde una aproximación de la psicología humanista, este trabajo intenta abordar aquel vacío, proponiendo un marco epistemológico con nuevos conceptos que podrían ser de utilidad y aporte al conocimiento científico. Utilizando la Teoría del Implícito y el Modelo Procesal que propone Eugene Gendlin (1980; 2017), se estipula que, así como el racismo es aprendido a lo largo de la vida de una persona, éste también es sentido. Así, aplicando conceptos del Modelo Procesal, se ha llegado a proponer el concepto de *racismo corpo-experiencial*, el cual surge a partir de un *patrón emocional* alojado en el inconsciente del individuo, y frente ante lo cual se ha propuesto el Focusing – a través de la *sensación sentida* - como la herramienta en el proceso de acompañar, identificar y resignificar aquellos *pre-conceptos* que acompañan ese patrón. Dicho de otra forma, aquella carga emocional que conlleva el racismo, conjuga *procesos* entre cuerpos que se *implican* en un *medio-ambiente* que garantiza las estructuras y un *sentir racista*, por lo cual ocurre que los sucesos presentes y futuros conllevarán ese mismo *implicar*.

Por consiguiente, el análisis de los resultados en el capítulo 5, se ha llevado a cabo utilizando tanto el marco teórico como el marco epistemológico que se propone. El análisis se ha organizado siendo dividido en cuatro ejes, a fin de simplificar el entendimiento del mismo. Aquellos ejes se han definido en torno a los objetivos específicos de la investigación y se encuentran directamente relacionados con los resultados obtenidos de las entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Finalmente, y desde un prisma ético, el trabajo concluye con una propuesta de intervención dirigida a los(as) docentes del contexto educativo, para la cual se ha utilizado como base teórica el modelo que establece José Antonio Jordan (2007), para la formación intercultural del profesorado. En concordancia con los resultados obtenidos luego del análisis, éste ha sido modificado según las necesidades que se observaron eran requeridas. Por lo tanto, la propuesta final que realiza la autora, contiene diferentes dimensiones y variado contenido al modelo original. Asimismo, se han establecido diferentes etapas de la intervención, incluyendo una de evaluación previa y post, a fin de poder contar con indicadores certeros que midan el impacto real de la misma.

Desde este momento, es importante mencionar que la autora se sitúa políticamente acorde a sus raíces, género y privilegios. Infiriéndose de esto que, al haber llevado a cabo la investigación en un país Latinoamericano, se ha impuesto un enfoque que toma en consideración la perspectiva principalmente de autores(as) que provienen del continente. La epistemología tiene una influencia directa en la manera que se comprenden, analizan, relatan y sienten los acontecimientos, por lo que se opta por epistemologías del sur. Es decir, como lo entiende Sousa Santos (2009), visibilizar y otorgar credibilidad a las prácticas cognitivas del sur global anti-imperial, aquél que ha sido históricamente victimizado, explotado y oprimido, por el colonialismo y capitalismo global. Asimismo, y como reflejo de la resistencia del Sur global, la autora se posiciona a favor de la revolución que se tomó las calles de Chile el 18 de octubre del año 2019. La cual logró congregarse aquellos valientes gritos que durante décadas han demandado dignidad y que han luchado incesantemente por ser escuchados. Meses de enfrentamientos entre el pueblo y los poderes del Estado, marcaron la historia de Chile para siempre. Y aunque quizás para algunos(as) el resultado no fue exactamente lo que se esperaba, hoy sí podemos asegurar que el país cambió para siempre y aún somos muchos(as) los(as) que no perdemos la esperanza de un país menos fraccionado y más equitativo. Sumado a esto, la autora sostiene tal como lo hace el Artículo 13 de la Declaración de Derechos Humanos, que migrar es un derecho, y toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. En consecuencia, ningún ser humano en el mundo es ilegal, como errónea y violentamente se ha caracterizado a millones de personas por parte de gobiernos, medios de comunicación y sociedad civil.

CAPÍTULO 1

Contextualización: Entender la cosmovisión del Sur, desde el Sur.

En el siguiente capítulo se pretende entregar antecedentes, principalmente de carácter históricos, para concluir en la formulación del problema que se desea plantear, analizar y discutir a lo largo de esta tesis, además de los objetivos específicos de la misma. Es decir, comenzar desde una perspectiva general de la historia del continente y el país, para finalmente llegar a lo particular en torno al ámbito educativo y sus participantes.

1.1 Contextualización Histórica

1.1.1 Europa y la Historia Colonial

El período colonial que zarpó sus barcos desde Europa, marcó la historia del mundo para siempre; tanto de Occidente como Oriente, o bien, tanto en el Norte Global como el Sur Global. A finales del s.XV, europeos (en principio españoles y portugueses) tomaron la decisión de salir a “descubrir” nuevas tierras y riquezas, lo que los llevó a embarcarse en aventuras muchas veces sin rumbo conocido. La ruta hacia lo que llamaban “Oriente” y se conocía como las “Indias”, ya no era suficiente para subsanar la crisis en la que se encontraba la monarquía. Esta había utilizado prácticamente todos sus recursos en la conquista de la península ibérica, donde se expulsó a árabes y judíos – entre otras etnias –, y consagró desde entonces el cristianismo como la religión imperante. Por lo tanto, fue la misma que inspiró y respaldó la intención colonial³, ya que, así como la misión evangelizadora había triunfado en Europa, ésta debía continuar floreciendo y expandirse a nuevos territorios. Así, llegaron sin esperarlo, a lo que denominaron las “Indias Occidentales”. O narrándolo desde otra perspectiva, llegaron a lo que ya tenía el nombre de Abya-Yala, Anáhuac y Tawantinsuyu, denominado así por quienes vivían allí desde antes: los que apodaron “indios”. Nativos que ya habitaban el territorio que en el s.XVI llamarían América

³ Según Enrique Dussel (1990), la motivación fundamental de la conquista “es el cumplimiento de un ideal de cristiandad” (p. 406), pero las motivaciones políticas, económicas, culturales o religiosas se dan en una estructura indivisible que, al ser un primer momento de la modernidad, ya define un mundo capitalista. “El plantar la cruz en una isla, una playa, en un pueblo, en la plaza del México azteca o el Cuzco inca, es un acto de «dominio», de «posesión», de proclamación de la soberanía del Estado hispánico en la persona del rey. «Relación social» de dominación. Esta «relación» es un pecado, el fundamental, el estructural. Esta «motivación» fundamentará la expansión europea del último medio milenio. Es el hecho teológico fundamental de toda la modernidad” (p.408)

– en honor al conquistador Américo Vespucio - y que en el s. XIX, luego de un despertar revolucionario, pasaría a ser América Latina.

Es por eso que “descubrir”, entre comillas, porque “América” y quienes allí habitaban, no necesitaban realmente ser descubiertos. Sin embargo, desde la ética imperialista que conllevaba el proceso colonial, así es como se planteó y la forma en como luego se relató la historia en Europa (“desde arriba”) al alabar la acción en sí, sumada a la misión evangelizadora que acarreaba cada nueva conquista y que gozaba de una espiritualidad salvadora. Mientras que contrariamente, en la visión de quienes ya estaban allí (“desde abajo”), se trataba más de una “invasión”, y aquellos que ahora llegaban se veían más como intrusos (Dussel, 1988), ya que las diferencias entre ambas facciones eran notorias. A pesar de cualquier resistencia, no tomó mucho tiempo para que una de ellas quisiera apropiarse de lo más sagrado y valorado de la otra: la tierra. No obstante, “el hecho de que América fuese un continente descubierto o una entidad inexistente no era un tema relevante en la genealogía del pensamiento indígena” (Mignolo, 2007, p.29), el cual ya poseía su propia estructura político-social, además de una cosmovisión que se basaba en la conexión con la naturaleza, su abundancia y versatilidad.

Europa, o bien el europeo colonizador, traía consigo el peso de un historial previo de guerras e invasiones, y por ende una ética subyacente en la que cualquiera que no siguiera sus órdenes y mandatos – sociales, políticos y religiosos - se transformaba inmediatamente en un “enemigo” y debía ser oprimido, exiliado o aniquilado. Pero no sólo eso, también traía consigo los primeros atisbos de la llamada modernidad, y con ello un sistema de acumulación de capital que ambicionaba el lucro económico.

Todo aquello sostenido por una estructura de jerarquías de poder basadas en dominación y subordinación, aprendido a partir del sistema político monárquico que gobernaba el territorio de donde salían los aventureros colonizadores y, simultáneamente, regía sus pasos. Esto conllevaba diferentes formas de control, extracción de recursos y apropiación de capital, además de la conformación de escalafones sociales enlazados a la distribución de trabajos, donde quedó incluida la esclavitud y servidumbre. “En tal ensamblaje, cada una de dichas formas de control de trabajo no era una mera extensión de sus antecedentes históricos. Todas eran histórica y sociológicamente nuevas” (Quijano, 2000, p.123). Es decir, la maquinaria colonizadora se encontraba creando, desarrollando y probando un nuevo patrón de dominación y poder, que contemplaba, además, una diferenciación entre unos y otros, entre

conquistadores y conquistados, entre europeos e "indios"⁴, entre un superior y un inferior. Dando vida a una "heterogeneidad colonial", entendida como la "idea que se genera en relación con la concepción de pueblos indígenas en las Américas, y que queda cimentada en el imaginario, el sentido común y las relaciones sociales que se establecen en relación con los esclavos provenientes de África en las Américas" (Maldonado-Torres, 2007, p.133). Esta transformación en la visión del mundo y su filosofía, fue acompañada además de las marcas corporales que cada quien poseía. Es decir, acentuar la relevancia de la diferencia fenotípica entre conquistadores y conquistados, como una razón más para distinguirse de aquellos(as) *otros(as)*. En el transcurso del tiempo, esta idea sería la base pseudo-biologicista para desarrollar el concepto de *raza* y la matriz racista.

Es así como aquellos fundamentos, sumados a la visión mercantilista, comenzaron a definir lo que sería realmente la conquista de "América". La configuración de sus dinámicas sociales, su geopolítica, la normalización de la violencia y el abuso de poder; aquello que modela en primera instancia lo que hoy llamamos colonialidad.

1.1.2 Colonialidad y América Latina

El engranaje colonizador y sus complejidades, dio inicio a un sistema mundial, que se masificó y extendió hacia todos los territorios de conquista. Cementando y empoderando un modelo de dominación global, asentado en la explotación de la mano de obra y el control de la tierra con sus recursos, lo cual básicamente implicaba su directa apropiación. Modelo impulsado por la ambición y sostenido por una estructura de clasificación social - engendrada en la idea de raza - llamado capitalismo mundial.

La relación entre capitalismo mundial y raza se vuelve crucial a la hora de entender el concepto de colonialidad, ya que si bien éste deriva del colonialismo moderno, la colonialidad no se limita solamente a la relación que se da entre quien coloniza y el colonizado, o bien entre dos pueblos/civilizaciones que se encuentran y reclaman poder, sino que va más allá, y se proyecta como un sistema completo donde "el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Es decir, la

⁴ "La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras" (Quijano, 2000, p.122)

mentalidad colonialista implica que la interacción y comunicación entre las diferentes partes no supone la equidad, sino que debe necesariamente ser liderada por una sola facción.

En otras palabras, desde el s.XV la historia de lo que aconteció en "América", fue escrita y descrita desde la mirada de aquellos que se consideraban seres humanos, se autodenominaban letrados, creían en un Dios cristiano y también mataban en nombre de ese Dios. Desde esa visión, todos quienes no se asemejaban a ellos(as), ni alababan a su Dios, representaban una condición diferente y definitivamente inferior a un ser humano, ya que no poseían el don de la razón, representando más de cerca lo que era un animal o una *bestia*. Sería en esta última categoría en la cual posicionarían a indios y esclavos africanos - cada cual una raza distinta. Y actuando a partir de este credo, es como se les trataría desde entonces, hasta hoy, ya que "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 en la modernidad" (Maldonado-Torres, 2007, p.133).

La cosificación de cada una de esas personas, y por ende de pueblos enteros, llevó a inferir que la existencia de aquellos *no-seres* era prescindible en el mundo "civilizado", por lo que, evocando la visión utilitarista, se les asignó la labor de mano de obra, la cual sabían podía costarles la vida, para cumplir los objetivos mercantilistas que conllevaba la visión colonial. Así, ya hacia el s.XVII, era posible apreciar diferentes cambios entre las supuestas "razas", debido al encuentro y procreación producida entre personas de diferentes orígenes, incluyendo la mezcla de la "raza" europea con indígenas. Razón por la cual la Corona de Castilla (España) decidió establecer nuevas estratificaciones sociales, sin dejar de invisibilizar a aquellas que no debían considerarse como importantes ni podían ostentar poder. Algo similar a lo que Las Casas había establecido en la "*Apologética Historia Sumaria*", donde propuso categorías de "bárbaros"⁵ y un marco de referencia de ideales occidentales-cristianos, para identificar comunidades que pudiesen considerarse "bárbaras" y argumentar las razones por las cuales no merecían existir. A los ojos del europeo - el ser superior, inteligente y cristiano - su piel era blanca, es decir, totalmente distinta de esos "bárbaros".

⁵ "El término «bárbaro» se aplicaba, entonces, a una persona o un pueblo que actuaba sobre la base de opiniones no del todo claras o formuladas con descuido y cierta irracionalidad, o a aquellos que tenían una conducta alborotada o poco racional" (Mignolo, 2007, p.43).

Sobra decir, que los cambios en las jerarquías sociales no tenían como fin el entregar más poder a los ahora llamados “criollos” o “mestizos”, sino que aquella acción venía a remediar ciertos problemas que auguraba el futuro, si es que la esclavitud de los indios no se abolía. Ya que, de seguir ejerciéndose, éstos desaparecerían, y sin ellos, sin ese escalafón inferior, barato y dominado, la maquinaria colonialista no hubiese podido equiparar el nivel de producción en la escala que lo hacía. Pasaron entonces a convertirse en *sirvientes*, a diferencia de los negros, quienes siguieron bajo el régimen esclavista. Por otra parte, los cargos de nobleza, trabajos asalariados y productores independientes, quedaron en lo más alto del escalafón, siendo, por ende, quienes poseían el poder de controlar y acumular los recursos, o bien, el capital. De esta manera, “el capital se transformó en capitalismo cuando la retórica de la modernidad concibió los cambios radicales en la apropiación de la tierra, la explotación de la mano de obra y la producción de materias primas a gran escala como parte del progreso de la humanidad (Mignolo, 2007, p.54). Dando origen a una supremacía blanca y privilegiada, que pudo sobrevivir en el tiempo gracias a “la distribución racista del trabajo al interior del capitalismo colonial/moderno” (Quijano, 2000, p. 124). Así, intencionadamente, se vincularon los conceptos de raza-clase, y se establece aquella asociación como una creencia, una verdad, que encabeza el discurso hegemónico colonial y, por consiguiente, moldea el imaginario de la emergente sociedad “americana”.

1.1.3 Los tipos de colonialidad

Es muy relevante indicar que la generación de la idea de que ciertos pueblos pueden ser excluidos, o bien aniquilados, y no deben formar parte de la historia, justificado por el hecho que no son seres, es lo que Mignolo (2007) llama la *colonialidad del ser*. La cual corresponde al aspecto ontológico de la visión colonial, y a través de la cual se entierran y silencian las historias, experiencias, relatos conceptuales y la existencia de quienes no cumplen con lo necesario para ser considerados seres humanos. Además, junto con esta, Mignolo (2007) también acuña los conceptos de *colonialidad del saber* y *colonialidad del poder*, identificando así la ética subyacente del proceso colonial y su importancia en la perpetuidad de la misma hasta siglos más tarde.

La *colonialidad del saber* hace alusión a la violencia epistémica que sufrieron los pueblos que ya se encontraban en Abya Yala. Refiriéndose a la manera en que el sistema creado por la hegemonía blanca cristiano-occidental, favoreció la marginación del conocimiento y la lengua, al anular históricamente la existencia, el valor y la epistemología que poseían aquellas mentes,

espíritus y cuerpos; eliminar su biografía individual y colectiva. Es decir, lo que Sousa Santos (2009) denomina *epistemicidio*.

Por otra parte, *colonialidad del poder* se define como "la apropiación imperial de la tierra, la explotación de la mano de obra, el control financiero, la autoridad, el control de la sexualidad y el género y del conocimiento y la subjetividad" (Mignolo, 2007, p.57). Es decir, la colonialidad del poder abarca y se relaciona directamente con la *colonialidad del ser y saber*, ya que se refiere principalmente a la dominación y alteridad ejercida sobre todo lo que provenía de esos *otros* cuerpos y la manera en que se impone sobre ellos una sola verdad, *su* verdad, como el parámetro de comparación y categorización del todo.

Estas tres tipologías describen en conjunto, la diferencia que existe entre el proceso colonial llevado a cabo por el mundo cristiano-occidental moderno y otros procesos previos de colonización de otros imperios. Asimismo, profundiza en la idea de que es esta visión la que ha guiado y se ha aplicado en todos los planes y estrategias coloniales que existen hasta hoy en día.

1.1.4 La respuesta a la opresión

Sin embargo, y siguiendo una lógica psicosocial, cualquier situación que suponga ejercer mecanismos de opresión por parte de unos sobre otros seres humanos, conllevará a una respuesta prácticamente inmediata de sobrevivencia que será la resistencia. Y así ocurrió en "América".

Cuando las instituciones europeas obligaron a los "indios" a "educarse" según su idioma, su religión, sus costumbres, su manera de vestir, de ser, sentir y pensar, estas no pretendían generar seres iguales a ellos, no buscaban una simetría; a los españoles no les interesaba hacer de su idioma el aimara o el quechua. En consecuencia, la geopolítica del conocimiento, la manera en que los nativos de cada lugar adaptaron sus saberes a lo que los europeos impusieron, despertó reacciones y resistencias que fueron creando una nueva forma de pensamiento. Es decir, en medio de este diferencial de poder, donde unos oprimían y otros resistían, se constituyó la génesis de una nueva línea de razonamiento y acciones que lo seguían. Y aunque éste también trató de ser aniquilado, afortunadamente no lo lograron, ya que "las ideas no se matan: sobreviven en los cuerpos, pues son parte de la vida" (Mignolo, 2007, p.35).

Convirtiéndose aquella colisión de cosmovisiones y pensamientos, en las primeras bases de lo que hoy entendemos como pensamiento decolonial y originó la ideología que anhelaba

diferenciarse ontológicamente del opresor. Asimismo, constituyó la génesis de lo que más adelante en la historia establecería como visión el constituir una "América" pero "Latina". Estos aspectos materiales en el diferencial de poder, es lo que Mignolo (2007) denomina la "*diferencia colonial*", y recalca la importancia de analizar desde esta perspectiva lo que ocurre incluso hoy en día en el mundo moderno y los Estados imperialistas. Evitando caer en la superficialidad de lo que éstos intentan hacer ver sólo como "diferencias culturales", manipulando la imagen que se percibe frente al encuentro de dos pueblos, ya que, desde esa perspectiva, no se advierte la relación desigual de poder, ni la imposición de un modelo asimilacionista que pretende homogeneizar a favor de la cultura opresora. Sousa Santos (2009) también entrega su opinión agregando que el análisis y la crítica a la modernidad deben necesariamente incluir el cuestionamiento a su mecanismo de reproducción, el cual se basa en la reducción de la realidad a lo que existe. Y en el que esta reducción, se sustenta a partir de omisiones culturalistas que dejan en la sombra procesos económicos, sociales y políticos. "Mientras que con la noción de diferencia colonial se hace hincapié en los diferenciales imperiales/coloniales" (Mignolo, 2007, p.61).

La colonialidad creó - como Europa también lo llamó - un "Nuevo Mundo", que recodificó el "descubierto" territorio, su ecosistema y geopolítica, en el que la fisonomía de los cuerpos y su tonalidad de piel se convirtieron en condiciones determinantes de la vida de quienes allí habitaban. Donde una minoría altamente privilegiada y definida como civilizada, tenía el control sobre una gran mayoría marginalizada y definida como inferior. En otras palabras:

Podría plantearse la colonialidad como discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad natural de sujetos y la colonización de la naturaleza, lo que marca a ciertos sujetos como dispensables y a la naturaleza como pura materia prima para la producción de bienes en el mercado internacional. (Maldonado-Torres, 2007, p. 135)

Desde esta perspectiva, se puede entender por qué la colonialidad ha podido perpetuarse hasta hoy en día, al transformar la acumulación de capital en capitalismo y subsistir como sistema mundial. Y junto con esto, comprender que "el cristianismo se impuso como la religión por excelencia del mundo capitalista, que en el siglo XVIII se transformó en liberalismo y en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, en neoliberalismo" (Mignolo, 2007, p.58). Es decir, hoy, siglos más tarde, la visión colonial sigue imponiéndose y dominando a través de un

paradigma hegemónico eurocéntrico y occidentalista⁶, que sitúa a ciertas potencias mundiales como los ejemplos correctos de humanidad, democracia, progreso, belleza y bienestar, a pesar de ser esas mismas las que han destruido sociedades enteras y se han apropiado sin legitimidad gran parte de los recursos naturales que el mundo poseía (posee). “En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (Maldonado_Torres, 2007, p. 131).

Más de 500 años después, América Latina (para unos(as)) o Abya Yala (para otros(as)), sigue siendo un continente en el que se sobreexplotan los recursos naturales, se busca mano de obra barata y se (mal)educa para eso – refiriéndome a la precarización de la educación pública en general del continente. Pero parece irrisorio, ¿por qué querría un continente permanecer pobre y hambriento en el tiempo? Y no, no es que las sociedades que habitan este territorio así lo quieran, pero es como si algo casi que invisible actuara sobre ellas, las obligaran a perpetuar su vulnerabilidad. ¿Quiénes? Los poderes económicos extractivistas que controlan, directa o indirectamente, los poderes de los gobiernos de turno. La colonialidad como se ha dicho anteriormente, incluía el establecimiento de un escalafón social más alto que el resto, de sólo unos pocos, quienes llevaran el control de la masa. Esas oligarquías de poder nunca desaparecieron, todo lo contrario, se establecieron como los puntos de conexión entre lo externo y lo interno. En otras palabras, si bien dominan lo que ocurre internamente en América Latina, son a la vez ellos(as) dominados(as) por las grandes potencias – como EE.UU., países europeos y aliados - y su neocolonialismo. Una complicidad que no tiene más fin que la exacerbada riqueza monetaria, pero en desmedro de sus propios coterráneos, lo que Sousa Santos (2000) llama el Sur Imperial, y al cual también culpa del sufrimiento que se vive en el Sur global.

¿Cómo se vivencia, se experiencia, el neocolonialismo en la práctica entonces? Pues, basta con mirar las casas con suelos de barro en campamentos que rodean las grandes metrópolis de continente, donde las madres intentan capear el frío de invierno haciendo una fogata dentro de su hogar. Mientras que, a sólo un par de kilómetros de ellas, donde el precio del metro cuadrado de terreno es el más caro del país, alguien acaba de comprar una lujosa vivienda en la que posee calefacción central. O bien, observar a los(as) hijos(as) de cada cual: cómo se alimentan, cómo visten, a qué sistema de salud pueden optar si se enferman, a qué escuelas asisten - si es que tienen la posibilidad de ir a la escuela – y las oportunidades que se les presentan y presentarán en el futuro.

⁶ “La descripción, la conceptualización y la clasificación del mundo se realizan en Occidente: es decir, la modernidad es la descripción hecha por Europa de su propia papel en la historia y no un proceso histórico-ontológico” (Mignolo, 2006, p. 59)

La desigualdad y deshumanización en América Latina/Abya Yala - aquello que hoy muchos(as) europeos(as) miran como una "injusticia social" y a lo que pretenden contribuir creando ONGs, movilizados desde su síndrome de salvadores blancos - es algo que se ha normalizado por años, porque si bien la lucha y resistencia que brotó 500 años atrás, permanece, y nunca ha cesado, definitivamente no ha triunfado.

Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno. (Galeano, 1980, p.16)

América Latina/ Abya Yala tiene tantas historias para contar, en las que el mismo patrón colonial deshumanizante se repite una y otra vez. Historias que comienzan en aquél entonces, y que no han cesado hasta este instante; el mismo instante en que yo, mujer latina, escribo estas palabras con impotencia y dolor.

1.1.5 Ya en el siglo XX y XXI

Durante el s. XIX, y en consecuencia del debilitamiento del poder de la Corona y sus representantes en las diferentes colonias, diversas revoluciones independentistas acontecieron en América Latina. Estas fueron lideradas por la clase social que se había denominado criollos, quienes, si bien no encarnaban los valores ni cosmovisión de los pueblos originarios, si habían desarrollado un pensamiento distinto al sistema imperante. Chile, como República independiente, nace en 1818, luego de una guerra independentista de 8 años, que comenzó en el año 1810 con la primera declaración de independencia o la Primera Junta de Gobierno. No obstante, era de esperar que una vez que las Repúblicas comenzaron a organizarse, fuese casi inevitable que se constituyeran bajo la herencia que había dejado el paradigma colonialista y desde allí erigieran la mayoría de sus ordenamientos políticos y sociales.

Así, por ejemplo, en el S.XIX el Gobierno de Chile decide llevar a cabo una inmigración selectiva, en la que se invita a poblar el sur del país por parte de colonos europeos - principalmente alemanes - teniendo como fin impulsar el enfoque que acarrearía el progreso - es decir, enfoque eurocentrista - al mismo tiempo que buscaba "mejorar la raza" (Tijoux. 2013). En otras palabras, propulsar la construcción de un espíritu nacionalista y una homogeneización cultural, basada en valores racistas en el que los seres humanos "dominantes se llamaron a sí

mismos blancos" (Quijano, 2000, p.123) a pesar de no serlo. Esto logró impregnar la *blanquitud* como un símbolo de poder, clase, belleza e inteligencia a pesar que, en ese entonces, la mayoría de la población ya acarreaba una mezcla genotípica en sus venas. Esta *otredad* que surgió en pos de naturalizar el sentimiento de superioridad y control de unos frente a los otros - aunque en un país descendiente de pueblos originarios - se enraizó en la esencia del desarrollo e identidad de la sociedad chilena, impulsando la constante búsqueda y mejoría del estatus en el escalafón social, que implicaría, además, fisiológicamente, una supuesta mejoría de su "condición racial".

Otro ejemplo, fue la organización latifundista, la cual se constituyó como la base socioeconómica de la nueva nación. Las inmensas plantaciones de productos básicos (como el azúcar) que habían liderado la economía extractivista de la época colonial, transmutaron para convertirse en latifundios. Y en éstos, los esclavos ya no eran tan necesarios, debido a que bastaba con ofrecer irrisorios pagos, tanto en dinero como especias, a jornaleros y temporeras que venían de muchas localidades rurales – azotadas por la hambruna - a trabajar casi en lo que fuese. Otras veces, se ofrecía como pago el que pudieran los(as) trabajadores(as) explotar un pedazo pequeño de tierra, donde las personas se podían asentar y vivir allí con sus familias. Aquello impulsó grandes olas de migración interna en el territorio que ya se denominaba Chile.

Desde una perspectiva macroeconómica, así como la acumulación de capital durante la colonia estuvo controlada por parte de ciertos escalafones sociales – los más altos – en el sistema latifundista esto no varió. Cuando los representantes de la Corona dejaron Chile, simplemente traspasaron aquellos títulos a otras familias de la ahora aristocracia chilena, con quienes establecieron relaciones de conveniencia desde entonces. Así, al observar la imagen de la pirámide social de aquel entonces, ésta mostraba una punta muy pequeña, y una base muy grande, y cada vez más, ensanchada a partir de las miles de personas, que siendo portadoras del estigma racial, no tenían la posibilidad de optar y/o pertenecer a un escalafón superior, ni menos, ser titulares de grandes riquezas.

La hambruna, que no era novedad en este siglo ni los anteriores, simplemente siguió su curso por los años venideros, ya que "la cultura de la pobreza, la economía de subsistencia y el letargo son los precios que cobra, con el transcurso de los años, el impulso productivo original" (Galeano, 1985, p. 84). Hoy en día podemos decir que este modelo determinado por la extrema concentración de recursos entre unos pocos y el asentamiento de sus altos privilegios, en contraste de la decadencia en la calidad de vida de la mayoría y la normalización de la pobreza, se ha prolongado no sólo por años, sino que por siglos. Un informe de Oxfam Intermon

(2015) indica que la desigualdad en el ingreso per cápita en América Latina sigue siendo la más alta del mundo. También ocupa el primer lugar respecto a la inequidad en la tenencia de tierras y agrega que los Gobiernos no han sido capaces de crear políticas que subsanen aquello debido a la presión que reciben por parte de los grandes propietarios/empresarios, quienes históricamente han ejercido su poder para evitar y limitar el desarrollo de reformas agrarias. En este ámbito, existe aún más inequidad cuando se trata de mujeres; existen más mujeres pobres que hombres pobres. Ahora bien, estas estadísticas que datan del año 2015, sólo empeoraron después de la pandemia que afectó al mundo en el año 2020. Fue en ese entonces en que la precariedad laboral de los habitantes de América Latina sobresalió por encima de otras regiones, realizando los mecanismos estructurales que se han instalado históricamente y facturan (en billones) a partir de la desigualdad. En el informe de la CEPAL (2022), sobre el panorama social de América Latina y el Caribe, indica que “el año 2020 se caracterizó por un importante retroceso, en el que la pobreza extrema se elevó a niveles que no se habían visto por dos décadas”. En ese año la pobreza extrema alcanzó el 13,1% en la región, lo cual sólo mejoró 0,2 puntos porcentuales en el 2021. El informe hace hincapié en la manera en que se analizan las desigualdades que se producen en la región, respecto de la forma en que la pobreza y pobreza extrema, afectan los diferentes grupos de la población. Por ejemplo, en el año 2021, la pobreza y la pobreza extrema “afectaban desproporcionadamente a niñas, niños y adolescentes, y la incidencia en este grupo casi triplicaba a la que tenía en la población de 65 años y más. Ambos fenómenos eran considerablemente mayores entre las personas que pertenecen a pueblos indígenas, habitan en áreas rurales o son afrodescendientes, respecto de quienes no son indígenas ni afrodescendientes o habitan en áreas urbanas” (CEPAL, 2022, p.20). Una pirámide social que sigue reflejando los tintes colonialistas de hace siglos atrás, donde la raza, la racialización de ciertos individuos, intersecta y sostiene las jerarquías de poder.

Durante el s.XVIII, la decadencia de poder en naciones colonialistas, como España y Portugal, abrieron paso a que otras potencias europeas usufructuaran del sistema capitalista que se había impuesto como lenguaje económico común entre las colonias, y gran parte del globo. Así, el s.XIX marcó el antes y después para Gran Bretaña, quien se impuso como líder en el mercado internacional, a partir del lucro obtenido por la denominada “Revolución Industrial”, la cual se expandió a más países, tanto dentro como fuera de Europa. Países como Gran Bretaña, Francia y Bélgica se convirtieron en los nuevos líderes de la colonialidad, al subyugar a casi la totalidad de regiones que aún no habían sido conquistadas. En consecuencia, países de los continentes que se denominaron África y Asia - acorde a la cultura occidente-cristiana - y ciertas islas y territorios de América, estuvieron obligados a no sólo rendir tributos a aquellas culturas,

banderas y monarquías, sino también a sostener sus lujosos estilos de vida y sus economías. Paralelamente, Estados Unidos, el cual ya había logrado su independencia de Gran Bretaña en el s.XVIII, y que era también partícipe relevante de la nueva revolución industrial, se erigía como una nueva potencia mundial.

De esta manera, el mundo comenzaba a atestiguar una nueva visión de orden mundial, al cual se habían sumado más participantes, aunque en conjunto todos, siempre herederos de la colonialidad y el sistema capitalista. En otras palabras, ahora que el mundo se parecía más a un tablero de juego dividido por los actores imperialistas en base a sus ambiciosas necesidades y creencias, no debía pasar mucho tiempo hasta que alguno de ellos quisiera declararse el ganador.

Avanzado los años, la sed de poder y soberanía no tendían al cese, la coyuntura radicaba en quién dominaría y cuál sería el modelo imperante por el que se regiría el orden mundial en términos de ideología, economía, política y cultura. La consecuencia de esto: dos Guerras Mundiales. La primera, entre 1914 y 1918; la segunda, entre 1939 y 1945. Casi 50 años de enfrentamientos entre potencias que se autodenominaban democráticas, justas y libres, dejaron a millones de muertos, millones de personas refugiadas por el mundo y acentuaron la vida política y sus extremos idealistas (incluso terroristas). Pero no era suficiente. Sólo dos años más tarde de la Segunda Guerra Mundial, en 1947, dos bloques aún no lograban dejar de lado su rivalidad, basada principalmente en sus ideales y visiones políticas. Las dos facciones se encontraban representados por Estados Unidos, quien lideraba el bloque de Occidente y defendía el capitalismo como sistema económico, y por la URSS quien lideraba el bloque de Oriente y defendía el socialismo como sistema económico y social; le llamaron Guerra Fría y se extendería por un poco más de 50 años. Junto con la carrera armamentista que ambos bloques activaron – que incluyó incluso muestras de armas nucleares – la guerra consistió también en la influencia que cada uno podía lograr en diferentes esferas sociales como la cultura, tecnología y ciencia, tanto dentro como fuera de sus fronteras. Buscaban por ende hacer propaganda de sus logros en cada uno de los territorios donde encontraron aliados y se lograron imponer, ansiando llegar a lo más sutil de la emocionalidad de sociedades enteras que no podían ser indiferentes y necesariamente debían decidir por un bando; la fotografía del momento, era la de un mundo tristemente dividido en dos.

1.1.6 América Latina y Chile del siglo XX y XXI

A pesar de encontrarse bastante al sur del mundo, y en un contexto donde las tecnologías de comunicación aún escaseaban, América Latina no quedó exenta de la influencia de ambos bloques. Todo lo contrario. Fue entre las décadas de los años '60 y '80, cuando uno de ellos ejerció su presión y alteridad sobre este territorio, ya no solamente reclamando atención a través de medios y partidos políticos, sino que obligando e imponiendo una sola manera de pensamiento a través de la violencia y la fuerza: comenzaba la era de las dictaduras militares en América Latina.

Entre 1960 y 1980 hubo 21 golpes militares en Sudamérica, los cuales EE. UU. "apoyó, impulsó e incluso financió (...) Tanto por intereses geoestratégicos como por beneficios económicos" (Duque, 2019, p.75). Para lograr aquél cometido, fue necesario el trabajo conjunto con las fuerzas militares de esos países, con quienes ya sostenía una relación intervencionista gatillada durante el período de la Guerra Fría, en el que miles de militares de altos mandos recibieron formación por parte de EE. UU; ya fuera viajando a ese país o recibiendo delegaciones especializadas en los suyos. El propósito era empoderar a las fuerzas armadas para empoderarlas como un actor fundamental dentro de la política de cada país, debido a la "amenaza" constante que existía por parte de la URSS, lo cual era sinónimo de comunismo. Es decir, posicionar a las fuerzas armadas como un agente de cambio que no sólo asumiera la responsabilidad de la seguridad externa del país, sino también la de orden interno. Los golpes militares ocurrieron en 8 países, con excepción de Colombia y Venezuela.

Si bien la dictadura en Chile no fue la más larga en Sudamérica, sí fue la única en la que durante los 16 años que duró, tuvo solamente a una persona en el poder: el dictador Augusto Pinochet. La literatura ha comparado muchas veces al dictador chileno con otros dictadores (como Franco, en España), llamando la atención al personalismo del régimen, al representar la concentración de varios poderes del Estado, en una sola persona. El golpe militar en Chile también se diferenció de otros de Sudamérica (como Brasil o Argentina) al reunir variados actores de diferentes procedencias, en pos de remover del poder al entonces presidente – electo democráticamente –, Salvador Allende. En Chile, las Fuerzas Armadas no actuaron solas, sino que se unieron con las élites que participaban en el entonces llamado Partido Nacional y en la esfera empresarial, alineándolas directamente con los dictámenes que venían de la CIA en EE.UU.

El 11 de septiembre de 1973, una vez que los militares tomaron por la fuerza el poder, bombardearon la casa de gobierno, asesinaron al presidente y conformaron la Junta Militar que

representaría desde entonces al Estado de Chile. Ésta, unificaba dos poderes del Estado: el legislativo y el constituyente. Lo que implicó que durante este período se crearan leyes específicas –incluso algunas temporales que aludían directamente al dictador Pinochet– a favor de todos quienes habían participado en este proceso. Así, a puertas cerradas, un grupo de hombres, nominados por el dictador y sus asesores, escribieron en 1980 una nueva Constitución para (ese) Chile. Una Carta Magna que favorecería, sobre todo, a las mismas élites que habían hecho esto posible, y dejaría sin privilegios a la mayoría de la población. De más está mencionar, como también aconteció en otras dictaduras, la violencia que se empleó para poder no sólo llegar al poder, sino que permanecer en él. “Como se sabe, incluye asesinatos dentro y fuera de Chile, detenciones masivas, tortura y exilio interno y externo, unido a un fuerte control de las comunicaciones masivas, la subordinación del poder judicial, y la prohibición de toda actividad y organización política” (Agüero, 2003, p.255).

En el aspecto económico, Chile sirvió como laboratorio para la teoría que el académico Milton Friedman había fundado y desarrollado en la Facultad de Economía de la Universidad de Chicago desde los años ´50: el neoliberalismo. Avalado por el mismo dictador y sus ministros, la teoría de libre mercado de Friedman logró permear en todas las esferas que se encontraban siendo reestructuradas por la Junta Militar. Así, la estatización de los recursos naturales, que Allende venía impulsando desde que asumió el poder en 1970, se paralizó para convertirse en la privatización de los mismos. Chile, hasta hoy en día, es el único país del mundo donde el agua, un recurso básico e imprescindible para la vida humana, es privado; es decir, se capitaliza y lucra a partir de éste.

En el aspecto ideológico, es imprescindible recalcar la influencia que tuvo el enfoque pseudo-biologicista del racismo, a través de la entonces llamada “teoría de las razas”. Las grandes potencias del s.XX fueron la cuna de hombres blancos (Louis Agassiz, Samuel George Morton, Herbert Spencer, Francis Galton, Thomas Garth, entre otros) quienes, desde sus profesiones y posiciones de privilegio, decidieron reforzar las explicaciones pseudo-científicas que reafirmaban aquellos prejuicios raciales que habían logrado trascender desde la época colonial y que tomaban como referencia la perfección del hombre blanco europeo.

Además de las diferencias físicas entre las razas, muchos científicos comenzaron a recopilar información sobre la evidente inferioridad de las otras razas, especialmente del “negro”, en una multitud de aspectos, todo lo cual mostraba claramente que esas razas se encontraban evolutivamente detrás de las de descendencia europea. (Lack & Abramson, 2014, p.9; traducción propia)

Parecía que mostrar diferencias físicas no era suficiente, sino que ahora también se debía agregar un aspecto mental, o bien, una evaluación psicológica que acrecentara aún más la diferencia entre unos y otros, en favor de avalar y argumentar, con más ímpetu, la discriminación, la persecución, la muerte. Lograron redoblar la distancia y el vacío que separaba a la humanidad, creando un mundo dividido en dos, de claros(as) y oscuros(as), de blancos⁷ y no blancos, y ya no hubo vuelta atrás. Se comenzaba a orquestar así, la sinfonía que acompañaría el paradigma social en el que las sociedades del siglo XX en adelante se construirían: la supremacía blanca. Calando en absolutamente todos los espectros de la existencia, desde lo más tangible hasta lo intangible. Instituciones, gobiernos, democracias, dictaduras, políticas, fascismos, territorios, ciencia, arte, educación, el todo, permeado y dominado por una visión racista, desde donde se erigiría el resto de la historia y la “evolución” de la humanidad. De esta manera, Estados Unidos encontró la clave al poderío y establecerse como el dictador de los estatutos morales y sociales, respecto a los nuevos patrones de colonialidad en el s.XX.

En este siglo, el tener que zarpar en un barco, para conquistar nuevos territorios, y plantar banderas en la tierra, se volvió innecesario. El desarrollo de la tecnología – impulsado en parte por la carrera armamentista de las grandes potencias –, que favoreció la globalización del planeta, cooperó en transformar el concepto de colonialidad, al mismo tiempo que trascendió la idea de que lo imperial lo representaban sólo los viejos países coloniales.

La ocupación de Irak [en el año 2003] y la posterior presión de Estados Unidos para designar un gobierno favorable al poder del imperio reflejan con claridad el método actual del colonialismo. Después del 11 de septiembre [de 2001], las voces liberales de Estados Unidos empezaron a reconocer que el imperialismo era necesario, pero, como eran liberales, lo denominaban imperialismo «renuente» o «liviano». El imperialismo puede recibir nombres diversos, pero siempre conlleva alguna forma de colonialismo: es difícil imaginar un imperio sin colonias, aunque las colonias adopten formas distintas en distintos momentos históricos. (Mignolo, 2007, p.33)

Por consiguiente, Chile no quedó excluido de enfoques que, si bien habían tenido su génesis en el Norte Global, influyeron directamente en la conformación económico-político-social del Sur Global de los siglos XX y XXI. Estados Unidos se impuso como la ejemplificación de ideales de progreso, y a través de las dictaduras que financió en América Latina, logró manipular

⁷ Sólo a modo anecdótico, al buscar hoy el significado de la palabra “blanco, ca” en el diccionario de la real Academia Española (RAE), la acepción nº 5 dice: “adj. Dicho de una persona o de la raza a la que pertenece: De piel clara o rosada”. Así como al buscar la palabra “negro,a” la acepción nº 4 dice: “adj. Dicho de una persona o de la raza a la que pertenece: De piel oscura o negra” .

el imaginario social a favor de sí mismo. “Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos”, dice la canción de la banda chilena “Los Prisioneros”, famosos activistas en contra de la dictadura de Pinochet y sus aliados imperialistas. A través de sus metáforas y estrepitosas palabras, anhelaban describir la imagen que el mundo tenía en aquél entonces de América Latina, cómo ésta había perdido todo su poder frente a EE. UU, la desigualdad y pobreza que su imperialismo había sembrado, y la incorrecta idolatría que había despertado en las mentes de la gente del sur.

A finales de los años ´80, los(as) opositores a la dictadura de Pinochet creyeron que todo esto acabaría, luego del Plebiscito Nacional en el que se le preguntó a la población si deseaban que la Junta Militar siguiera en el poder o no. El hastío de la gente, ante la bestialidad de la dictadura y sus aliados, volvió victorioso al “No”. Sin embargo, mirando hoy en retrospectiva, podríamos decir que la supremacía de la dictadura nunca se desvaneció realmente. Distinto a como se pensaba, la transición a la democracia - a comienzos de los años ´90 - careció de consenso entre militares y civiles, ya que no hubo una real negociación ni menos un pacto. La oposición (al régimen) debió aceptar la vieja Constitución (de 1980) y sus plazos, a pesar que deseaba crear una nueva. Expertos nacionales e internacionales definieron la nueva democracia chilena como una que poseía fuertes limitaciones y estaría fuertemente maniatada (Agüero, 2003). La demostración evidente de esto, es la manera en que los siguientes 30 años de democracia, los gobiernos de turno aún siguen siendo dominados por las mismas élites de poder que la dictadura instaló, y en consecuencia, han sido pautados por los Estados imperialistas a quienes éstas nunca dejaron de rendirle homenajes y con quienes han compartido las exorbitantes utilidades provenientes del indiscriminado extractivismo del suelo chileno. De esta manera, gobierno tras gobierno, ha quedado expresa la fragilidad sociopolítica y la dependencia económica que el país posee, lo cual ha quedado demostrado a través de un Parlamento que al momento de tener que legislar a favor de la mayoría, sólo lo hacen a favor de unos pocos.

La dictadura fascista en Chile, sus 30 años de permanencia en el poder, y la imposición de un sistema económico neoliberal, marcaron un antes y un después en la configuración del tejido social chileno: uno absolutamente fraccionado y polarizado. Tejido que quizás intentó mutar, a costa de mucha sangre, el 18 de octubre de 2019, cuando la olla a presión de la desigualdad reventó e inundó las calles de Chile con personas agotadas de décadas de injusticias, que alzaron sus voces exigiendo *dignidad*. Sin embargo, aquella cúspide que en algún momento se creyó alcanzar, cumpliendo el sueño de al fin cambiar la Constitución del dictador,

no vio la luz luego de que dos plebiscitos en el año 2023, resultaran negativos ante las nuevas propuestas.

1.1.7 Chile y su Sistema Educacional en el siglo XXI

Ya en el presente, es posible advertir cómo el enfoque supremacista blanco sigue permeando prácticamente todas las esferas de la sociedad, reflejado por ejemplo en el racismo estructural hacia los pueblos originarios y las personas migrantes. Se marca una diferencia, en el que se vuelve incómodo ceder o abrir espacio para ese(a) *otro(a)* entre el nosotros(as), al momento que brotan distintos sentimientos al tener que convivir, compartir, tolerar, empatizar e identificarse con esos(as) *otros(as)*; no son un igual, porque no se miran como un igual, sino que personalizan una amenaza, al mismo tiempo que se les percibe como inferiores y posibles enemigos. Por ende, y necesariamente, se ha creado a lo largo de la historia una caracterización que define qué es *lo chileno*⁸, lo cual acentúa las diferencias basadas en la caracterización de esa *otredad*.

Situaciones que conllevan una alteración en el proceso de socialización, manifestándose en actos y discursos que acarreen algún tipo de discriminación⁹ basadas en los acentos, cuerpos y pieles que no se asocian a lo bello, lo correcto, lo elegante. En el discurso popular – altamente manipulado por los partidos políticos y medios de comunicación - se declara que no se trata de discriminación, menos de racismo, sino de proteger lo propio, lo nacional, lo cual ha acarreado una ola de violentas protestas y marchas de odio anti-inmigrante a lo largo del país¹⁰.

Esto advierte la transformación que el racismo ha tenido en el tiempo, comenzando desde visiones más clásicas y pseudo-científicas que remiten al pasado, pasando a lo contemporáneo que recurre cada vez más a la idea de diferencia, centrándose en la exclusión, la no inclusión, consolidando una lógica con un fondo de fragmentación cultural y el brote de los nacionalismos (Wieviorka, 1998). Un estudio del Instituto de Derechos Humanos de Chile (INDH)

⁸ Se entiende que el concepto de qué es lo chileno, podrá ir variando constantemente en el tiempo a medida que diferentes contextos migratorios y étnicos se acentúen en el país. Por ende, siguiendo la manera en que se construye la actitud racista en una persona, se dispone de la definición que entrega Rita Segato (2006, p.5) respecto a los cuatro tipos de actitud racista que una persona podría tener y en qué están basadas.

⁹ Diversas investigaciones (González et al (2006), Rosenblüth et al (2012), Tijoux (2015), INDH (2017)) han constatado la existencia de múltiples barreras para las personas inmigrantes en Chile, tanto de tipo tangible, de carácter laboral, administrativo y acceso a servicios, como también de tipo intangible, basadas principalmente en prejuicios, estigmas y estereotipos.

¹⁰ OAS, IACHR Condemns Violent, Xenophobic Acts against Venezuelan Migrants in Iquique, Chile, 5 Octubre 2021, http://www.oas.org/en/iachr/jsForm/?File=/en/iachr/media_center/preleases/2021/263.asp

del año 2017, ha constatado que al consultar a una muestra de población chilena sobre el rol de inmigrantes en manifestaciones de violencia – tomándose del constructo mental que criminaliza la migración:

un 36,8% de la población cree que no tienen culpa y son solo víctimas; un 47,3% considera que en algunos casos estos provocan las situaciones de violencia, y un 10% señala que las actitudes de los inmigrantes son la causa de la violencia que experimentan (p.19).

Es decir, casi la mitad de la población sitúa la responsabilidad de la violencia, inseguridad y crímenes sobre las personas inmigrantes. El INDH agrega que “estos datos resultan sumamente preocupantes, en tanto tienden a justificar las situaciones violentas, dejando a los agresores como víctimas de las circunstancias y que actúan no necesariamente con intención” (p. 19). Asimismo, indica que “gran parte de la población [ha] presenciado o sabido, al menos alguna vez, de hechos contra inmigrantes como menosprecio (76%), burlas, (78,3%), intimidaciones (66,5%), escupitajos (54,2%), insultos (79,8%), golpes (69,5%), agresiones sexuales (44,5%), apuñalamientos (58,7%) y asesinatos (51,9%)” (p.18). Lo cual deja en manifiesto que, aunque las estadísticas sobre denuncias formales de discriminación/violencia/racismo no se reflejen en el sistema, no significa que estas no existan.

La reflexión que nace, por ende: es en este contexto en el que millones de personas, familias, que en su gran mayoría han tenido que dejar forzosamente su lugar de origen, depositan la esperanza de poder cumplir sus sueños y entregarles una mejor calidad de vida a sus seres queridos. Así, por ejemplo, madres y padres que añoran un futuro fértil para sus hijos(as), los entregan confiados a un sistema educativo que esperan que no sólo enriquezcan sus conocimientos, sino también les provea seguridad, felicidad y valores. La mala noticia es que aquel sistema educativo es responsable también del racismo estructural en el que se encuentran inmersos, y ha sido establecido en base a paradigmas eurocéntricos y supremacistas perpetuadores de la blanquitud; la educación en Chile, es otra heredera más de la colonialidad y su refuerzo activo a finales del siglo pasado por parte de la dictadura militar.

En 1973, cuando la dictadura tomó el gobierno, los profesores(as) perdieron su categoría de docente público, y pasaron a ser vistos como meros trabajadores que mantenían una relación contractual con un empleador público o privado. Aquello los(as) llevó a perder los beneficios y derechos económicos y laborales con los que contaban hasta antes de la dictadura (Biscarra et al., 2015). Adicionalmente, en la Constitución de 1980, el Estado dejó de ser un garante de

derechos y pasó a ser un Estado subsidiario, lo cual cambió completamente la perspectiva legislativa del país, sin dejar exento, por supuesto, al sistema educacional.

Comenzaba la era de la privatización de la educación. Se legisló para crear un sistema educativo que representara los valores que la dictadura deseaba imponer en el país. En 1990 se aprobó la Ley 18.962, Ley Orgánica Constitucional de la Educación, la cual denota la “desvalorización de la formación docente, la precarización del régimen laboral y la omisión/exclusión de los docentes como actores sociales y educativos” (Biscarra et al., 2015, p. 87). Junto con esto, su principal finalidad es fijar los requisitos mínimos para definir los estándares de calidad de la educación y cómo esto se alcanza de la manera más eficiente. Lo que demuestra nuevamente la visión mercantilista del régimen, al emplazar a la educación como un servicio privado, en vez de como un derecho social básico que refleja un proyecto educativo con miras a metas objetivas y comunes, sin que exista discriminación según clase social.

Como el sistema neoliberal estipula, el mercado es capaz de maximizar los beneficios de una manera más eficiente al guiarse por los valores de la libre competencia. Con un declarado énfasis en la competitividad, todo esto se materializó en la creación de colegios privados y subvencionados, en los cuales se buscaba que sólo estuviesen “los mejores”, dejando a las escuelas públicas en el último escalafón. Durante el período de transición a la democracia, “las leyes orgánicas constitucionales, algunas de las cuales fueron objeto de discusiones, terminaron siendo decididas, en exclusivo, por los militares, contrariando las preferencias de quienes serían las nuevas autoridades de gobierno” (Agüero, 2003, p.258). Lo que llevó a que la nueva democracia sufriera de diversas limitaciones, y no fuera representativa de las diferentes ideologías (o cosmovisiones en el caso de los pueblos originarios), sino que más bien, comprendiera una extensión del autoritarismo. Un ejemplo de aquello, fueron las poderosas e inverosímiles garantías que se les entregaron a las Fuerzas Armadas al dejar el poder. Así, la educación chilena fue, sin poder negociarlo, heredera de una visión militar, neoliberal, clasista y racista.

Durante los años venideros, se realizaron diferentes modificaciones en la Ley – ya que al ser una ley orgánica ésta sólo se puede derogar con casi la total mayoría del parlamento - con el supuesto fin de disminuir la brecha existente entre la educación pública y privada, además de mejorar las condiciones laborales de los(as) profesores(as). Sin embargo, estos cambios acarrearán una lógica que veía a el(la) profesor(a):

Más como un individuo que como parte de una colectividad, instaurándose evaluaciones, asignaciones y regulaciones que [fomentaban] la competencia y distinción entre pares (...) al mismo tiempo que se [intentaban] reparar las acciones desarrolladas en la dictadura contra los docentes [pero] se tiende a responsabilizarlos de los problemas educativos, poniendo en cuestión su desempeño e instaurando nuevas evaluaciones y sanciones (Biscarra et al., 2015, p. 88).

La relevancia que se le concedió a las evaluaciones estandarizadas, la competencia desatada entre establecimientos educacionales - que necesariamente implicaba dar foco a la gestión - y la determinación de éstos como elementos centrales en la definición de la calidad educativa, reflejaban una vez más la perspectiva neoliberal en el sistema educativo (Biscarra et al., 2015).

Respecto a los cambios más recientes, en el 2015, bajo la presidencia de Michelle Bachelet, se promulgó la Ley 20845 de "Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado". En aspectos que se relacionan a la migración – temática que ya contaba con la atención pública en aquél entonces, debido a la masiva migración de personas desde Haití a Chile en consecuencia del devastador terremoto que sufrió ese país en el año 2010 – la ley estipula bajo el concepto de Diversidad:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad. (Artículo 3, inciso f, p.1)

Y agrega bajo el concepto de Integración e inclusión:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Artículo 3, inciso k, p.1)

Es decir, la Ley demanda que todos los establecimientos educativos desarrollen “Planes de apoyo a la inclusión”, a fin de cumplir con el mandato. En consecuencia, el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con expertos(as) y otras instituciones, ha estado obligado a crear diferentes recursos académicos y acciones de apoyo a la inclusión. Estas han sido incorporadas a través del ya existente “Plan de Mejoramiento Educativo” de cada establecimiento, pretendiendo no sobrecargar el trabajo de cada comunidad con la elaboración de nuevos instrumentos de planificación.

Sin embargo, y como se verá más adelante en detalle, durante las entrevistas llevadas a cabo como parte de la investigación que respalda este trabajo, la gran mayoría de los(as) entrevistados(as) reclaman que la manera en que el Ministerio ha concretado las acciones que la ley estipula, son insuficientes en términos de capacitaciones, recursos económicos y académicos y su adaptación a cada realidad. Entendiendo la distribución de horas que deben cumplir los(as) profesores(as) que trabajan en el sistema público, lo cual los(as) hace quedar entrampados entre una real mejoría de la educación que se escuda en su constante perfeccionamiento, y las obligaciones que deben cumplir en el día a día con el establecimiento educativo y su vida personal. En otras palabras, si bien las ideas dispuestas en la ley tienen una intención que apunta directamente a romper ciertas barreras que el racismo estructural impone, nada de esto es suficiente cuando queda sólo en el papel.

1.1.8 Un poco más sobre el sistema educativo de Chile

A fin de profundizar en la visión sociopolítica desde donde se aborda el derecho a la educación en el país, algo en lo cual creo que es elemental reparar al momento de descifrar la epistemología del lugar y, por ende, generar cualquier posterior análisis, la autora considera fundamental profundizar un poco más en la coyuntura educacional del país.

El Ministerio de Educación de Chile tiene su sede principal en la capital, Santiago, sin embargo, con el fin de descentralizar sus funciones, posee oficinas regionales llamadas SEREMI (Secretaría Regional Ministerial). Según lo establecido en la Ley n° 18.956, estas se encargan de planificar y supervisar el desarrollo del proceso educativo de los establecimientos educativos que corresponden a sus respectivas jurisdicciones territoriales, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales (art. 14 y art. 15).

El cargo de jefatura de cada SEREMI, varía según asignaciones que se hacen en cada Gobierno, es decir, varían por lo menos cada cuatro años. De lo que se infiere que, si bien existen planificaciones estratégicas y presupuestarias que trascienden entre un gobierno y otro, ocurren también situaciones que dependen directamente de las voluntades y tendencias políticas que cada cual sostiene. Además de relacionarse a ciertos cargos políticos, esto se extiende también a políticas y programas que cada gobierno y su agenda, desea sacar adelante. Por lo cual, ocurre que muchas veces propuestas, programas o cambios estructurales, no persisten o no poseen continuidad, debido a los cambios de gobierno.

Sin duda, por mucho que todo aquello se suscite en un nivel macro, esto no quita que impacte lo micro, generando diferentes repercusiones en el día a día de la vida del profesorado. Son ellos(as) quienes finalmente deben responder de frente a las realidades que coexisten en cada establecimiento. Además, ocurriendo que, en la mayoría de las veces, sin alternativa alguna, deben disponer de sus horas personales para cumplir correctamente con las exigencias administrativas que contemplan las diferentes políticas, programas y sus modificaciones acordes al gobierno de turno. Es decir, además de las responsabilidades que ya ostenta el cargo, éstas se ven acrecentadas debido a que no existe una concordancia directa entre lo que “el papel” dice, con la realidad.

El personal docente de Chile es joven, pero las condiciones de trabajo son complejas: la cantidad de estudiantes que atiende cada profesor y las horas legales de trabajo se encuentran entre los porcentajes más altos de los países miembros de la OECD, desde la educación parvularia hasta la educación media. Esto podría desalentar a las personas para ingresar y mantenerse en esta profesión. (OECD, 2019, p.1)

Realidad que genera, inevitablemente, una constante tensión entre las visiones del Gobierno, el Colegio de Profesores¹¹ y sus sindicatos.

En otros aspectos, durante una entrevista¹² en abril del año 2022 a la actual Vocera de Gobierno, Camila Vallejos, indicó que desde que el gobierno actual asumió (marzo 2022) se encontraron con un gran déficit en materia de infraestructura de los establecimientos educacionales y que desde el año 2012 no se hacía un debido catastro de esta situación. En

¹¹ El Colegio de Profesores de Chile fue creado en el año 1974. Su misión es negociar las condiciones laborales y salariales del profesorado. Poseen más de 100.000 afiliados a lo largo de todo Chile. Algunas de las peticiones que constantemente se encuentran realizando se pueden encontrar en su página web: <https://www.colegiodeprofesores.cl/imagenes/>

¹² Fuente: Diario La Tercera, 29 de abril de 2022. <https://www.latercera.com/politica/noticia/gobierno-anuncia-inversion-de-10-mil-millones-de-pesos-para-infraestructura-de-colegios/UW47X7LV7JCDZH6SOV7II5YSYM/>

aquel mismo punto de prensa el Ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, anunció una inversión de 10 mil millones de pesos chilenos (aproximadamente 11 millones de euros) para la reparación de infraestructura de ciertos establecimientos. Si bien esta no es primera vez que se realizan este tipo de declaraciones, por parte de alguna autoridad nacional, la veracidad de aquellas palabras sólo podría demostrarse realizando un nuevo catastro al final del actual gobierno, para determinar en qué consistieron aquellas mejoras y a cuántos colegios del país beneficiaron realmente.

Respecto al dinero que se invierte en la educación como tal, un estudio de la Fundación y Centro de Estudios "Acción Educar" del año 2021, concluyó que el Estado chileno distribuye de forma desigual sus recursos por nivel educativo. Este se concentra más en el nivel superior (universitario y técnico), mientras que otros países de la OCDE mantienen un promedio de gasto casi constante en todos los niveles educativos. La variación del gasto en educación pública por nivel educativo en pesos chilenos (CLP) en el año 2020, se distribuyó como indica la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 1: Gasto en educación pública según nivel (en CLP)

Nivel	Gasto público por estudiante año 2015	Gasto Público por estudiante año 2019	Variación real entre años
Educación parvularia (pre-escolar)	\$1.872.648	\$1.887.893	0,81%
Educación escolar	\$1.746.160	\$1.949.237	11,63%
Educación superior	\$1.071.939	\$1.897.026	76,97%

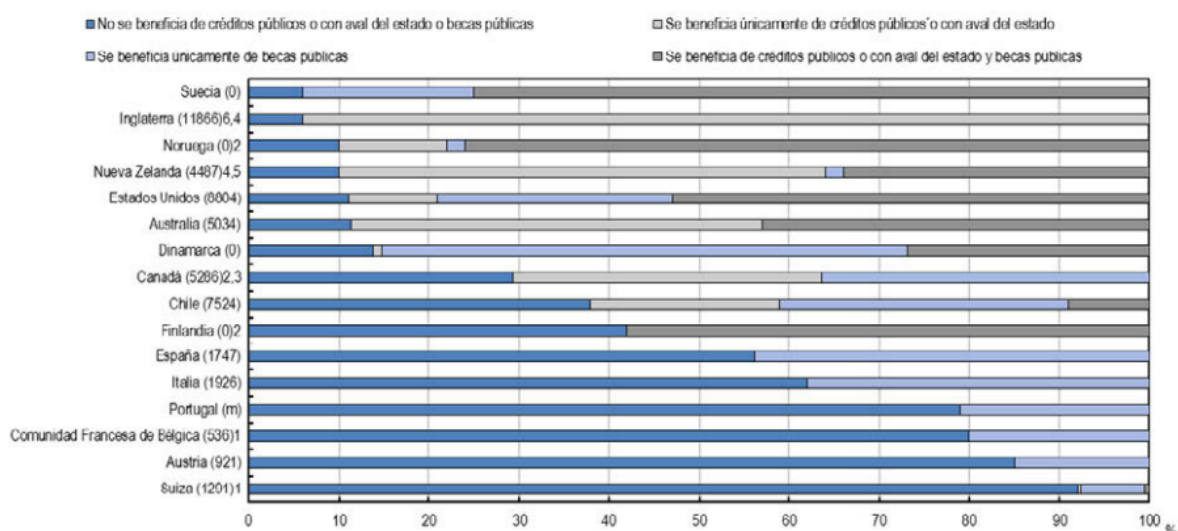
Fuente: Elaboración propia con datos de Fundación Acción Educar año 2021, Ministerio de Educación y Contraloría General de la República.

Es decir, la inversión entre lo pre-escolar y escolar, no logra sumar el aumento considerable que se realizó en los últimos años sólo en la educación superior, lo cual es contraproducente con todo el dinero del PIB que se invierte en educación en Chile; en el año 2017, el país dispuso el 6,3% de su PIB en educación (desde la básica a la superior). Demostrando así un considerable desbalance entre los recursos dirigidos a una u otra.

Ahora bien, es necesario aclarar que en Chile existe además un sistema de educación mixto, ya que no sólo se dispone de colegios públicos, sino también privados. Comparativamente a otros países de la OCDE, "en Chile, el gasto total por estudiante en instituciones de educación escolar y educación superior es bajo y una gran parte de este se encuentra cubierto por fuentes privadas, particularmente en la educación superior" (OCDE, 2019, p.1). Por lo tanto, quienes deseen continuar con sus estudios y no posean los recursos económicos para poder hacerlo,

deben obligadamente solicitar un crédito y/o recurrir a becas públicas. En el gráfico comparativo a continuación, se muestra la distribución de estudiantes beneficiados por créditos y becas públicas en carreras profesionales de educación superior (2017-2018).

Porcentaje de estudiantes



Fuente: OECD (2019), Tabla C5.2.

Gráfico 1: Distribución de estudiantes beneficiados por créditos y becas públicas en carreras profesionales de educación superior (2017-2018)

A pesar que pueda sonar casi una obviedad, es importante mencionar que la calidad de la educación que reciben los(as) alumnos(as) de cada establecimiento varía significativamente entre la oferta pública y privada. A lo que se suma también la distancia que existe en cuanto al posicionamiento y prestigio social que implica el egresar de un colegio o universidad privada versus lo público, gozando este último de una mala reputación. Como se indicó anteriormente, la ley de educación fue drásticamente modificada en dictadura, por lo que no es de extrañar que las Universidades privadas más importantes el país se encuentren lideradas y controladas por grupos de la élite, quienes son, simultáneamente, los inversionistas de las mismas. Es decir, la disparidad entre tipos de sistema educativo versus calidad educativa, proviene principalmente de los recursos económicos, su disponibilidad y su distribución, avalado y resguardado por las leyes que así lo permiten.

En consecuencia, el acumulado déficit presupuestario de la educación pública en Chile, termina impactando a todos los actores del contexto público, y entre esos, directamente a los(as)

profesores(as) de cada una de las escuelas que componen la red nacional de escuelas y liceos públicos. Así, por ejemplo, “a pesar de que los salarios de los profesores aumentan considerablemente en base a la experiencia con salario máximos que casi duplican las remuneraciones de acceso, estos se mantienen significativamente más bajos que el promedio OECD para todos los niveles educativos” (OECD, 2019, p. 5). Este estudio indica además que los profesores de 1° a 6° básico (Primaria) con una formación docente promedio, tienen una remuneración legal anual de \$23.747 dólares (USD) al comienzo de sus carreras mientras que el promedio OECD es de \$31.276 dólares (USD). Lo cual además es inversamente proporcional a la carga horaria que conforma sus jornadas laborales. El mismo estudio indica que en el año 2018 los(as) docentes de Chile trabajaban 1.962 horas al año, siendo el número más alto de los países de la OECD. A todo lo anterior, se suman algunas características del entorno escolar y la carga de trabajo asignada. Esto se debe, parcialmente, debido al gran tamaño de los cursos, con un promedio de 31 alumnos(as) entre 1° y 6° básico; mientras que el promedio de la OECD es de 21 alumnos(as). Consecutivamente, Chile tiene una de las tasas más altas de alumnos por docente de la OECD: 20 alumnos por profesor. A lo que quisiera agregar que aquello, en muchos casos, no es fiel reflejo de la realidad de la escuela pública, donde los cursos pueden llegar a ser de hasta 40 niños(as) para un(a) solo(a) profesor(a).

Es decir, frente a una posible evaluación de la calidad de la educación de una escuela pública, indefectiblemente cabe preguntarse cómo puede una sola persona dar atención a tantos(as) alumnos(as) simultáneamente; además de equilibrar su emocionalidad, que también ha sido entorpecida debido a la falta de apoyo institucional y la violencia que circunvala las historias de vida de sus alumnos(as) y los contextos psicosociales; mientras se ocupa además de los problemas que acarrea el día a día; sintiéndose acosado(a) por la constante sensación de estar bajo una lupa ministerial llamada “evaluación docente”¹³; y a lo que se agregan las implementaciones de los planes y/o políticas sobre temáticas específicas como la “inclusión” o la no discriminación; políticas que muchas veces acarrear la necesidad de tener tiempo “libre” para estudiar, o tomar cursos y desarrollar nuevas herramientas pedagógicas; cursos que se deben tomar fuera del horario laboral, teniendo que sacrificar sus vidas personales en pro de su preparación formativa; y así, un sinnúmero de requerimientos que constituyen la vara de la exigencia docente en Chile.

¹³ Este sistema de evaluación docente fue suspendido en octubre del año 2022 luego de haber sido prometido al Colegio de Profesores por el actual gobierno. Esta ley se publicó y entró en vigor en el año 2023.

Las luchas sociales por la educación, que comenzaron en el año 2007 y se repitieron en el 2011 con aún más intensidad, llevaron a miles de estudiantes a marchar por las calles del país para exigir educación gratuita y de calidad, además de la modificación de la ley orgánica de educación. Aquel movimiento fue capaz de llegar al gobierno en el año 2022, representado por algunos de sus líderes, quienes hoy se encuentran en el poder – uno de ellos, el Presidente de la República. Podríamos decir que esto al menos, podría entregar esperanza de cambio, pero, ¿en qué parte de la ecuación de una educación “de calidad” se está incluyendo el desgaste psicológico y emocional que vienen acarreado y siguen acumulando los(as) profesores(as) del sistema público? Han pasado más de dos años desde que este gobierno asumió, y aún no existen cambios sustantivos al respecto, que incluyan un desembolso económico considerable en torno a la temática.

No es de sorprender entonces, lamentablemente, que, desde hace unos años a la fecha, muchos(as) de los(as) profesores(as) de las escuelas públicas de Chile se encuentran en estado de *burnout* (agobio) casi que constantemente.

Los datos estadísticos en Chile presentan la misma tendencia [que Latinoamérica]: 41.8% de los docentes que buscaron asistencia médica fueron diagnosticados con estrés, 25,9% con depresión y otros altos porcentajes de trastornos relacionados a las consecuencias del estrés crónico (Ponce, 2002; Robalino & Körner, 2006). Estudios más recientes muestran que la prevalencia del SB en profesores chilenos ha llegado a un 40% (Ramírez & Zurita, 2010); y un 60% (Jiménez, Jara, & Miranda, 2012). (Salgado & Lería, 2018, p.72)

Asimismo, según información entregada vía Transparencia, hubo en la región Metropolitana (de la cual la capital es Santiago) un aumento exponencial de las licencias médicas presentadas en el período 2021-2022, con al menos ocho comunas arrojando un alza porcentual sobre el 200%. En 32 comunas, las licencias médicas pasaron de 6.639 en el año 2021 a 16.556 en el año 2022¹⁴. Un estudio realizado en el año 2020, para indagar sobre las emociones y salud mental de los(as) profesores(as) durante la educación virtual que se llevó a cabo en pandemia, mostró las preocupantes cifras que, nuevamente, refuerzan esta aseveración. Al ser preguntados(as) “sobre las emociones más comunes durante la educación remota en pandemia, el 77% de los docentes reporta sentir estrés, 49.8% frustración, 41% angustia, 31.4% impotencia, 27,1% inseguridad, 17.3 desorientación y 9,8% aburrimiento” (Bruna et al., 2021). Volviéndose fundamental, desde mi punto de vista, agregar este factor como parte del análisis de cualquier contexto educativo en

¹⁴ <https://vergara240.udp.cl/licencias-medicas-de-profesores-crecieron-hasta-un-353-en-la-region-metropolitana/>

el país, así como la reformulación de los juicios y prejuicios que se esbozan por parte de investigadores(as) y autoridades, a la hora de criticar el sistema.

1.2 Formulación del problema

Si bien el fenómeno inmigratorio en Chile ha marcado su historia desde tiempos coloniales, no ha sido hasta la última década en que ésta ha adquirido un carácter más controversial, principalmente debido al evidente impacto que ha provocado en diferentes esferas sociales. Según datos de Instituto Nacional de Estadísticas (2022), las personas extranjeras residentes en Chile llegaron a 1.462.103 en el año 2020, lo cual representa un 12,4% más que el año 2018, o bien, un 71,8% más que el año 2005¹⁵, evidenciándose un crecimiento exponencial.

Consecuentemente, 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, ideológicas¹⁶, metodológicas y deshumanizantes se presentan. Los programas educativos del país siguen siendo herederos de un enfoque eurocentrista¹⁷, a la vez herederos del proceso colonialista, y por lo tanto, albergan “la deshumanización intrínseca a la condición colonial” (Walsh, 2017, p.48). 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 cual 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 convertido en la norma. Esto ha dado origen al brote de contradictorios sentimientos y reelaborados estigmas, dejando en evidencia la existencia de prejuicios y sesgos,

¹⁵ Según Estimación de residentes extranjeros en Chile año 2014 entregada por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio de Interior de Chile (DEM, 2016).

¹⁶ 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 cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1975, p.51). Situación en la que el educador es quien se aliena a esa ignorancia, y toma una postura inamovible frente a la cual 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).

¹⁷ 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).

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 cual 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(a) otro(a).

Hablamos entonces de lo que ocurre internamente, en el cuerpo, 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). Comprender que para los(as) educadores(as) no han quedado exentos de una larga historia de discriminación epistémica donde “la condición indígena o afrodescendientes es objeto de subvaloraciones y prejuicios” (Castillo, 2016, p.59). Así, 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 también de una elaborada estructura social, por ende, el desafío radica tanto en el cambio a sí mismos(as), como el cambio de aquella estructura.

Es decir, es necesario problematizar el racismo que suscita este tipo de 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 cual educadores(as) también se encuentran inmersos y han sido oprimidos. “El racismo que acontece en el marco de los procesos pedagógicos y de socialización primaria de los niños, no puede ser analizado, ni tampoco intervenir al margen de los factores exteriores escolares, pues el racismo escolar constituye una *pequeña* expresión del racismo estructural” (Castillo, 2016, p.63). Por lo 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 cual 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 estudio¹⁸ 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 sólo unos pocos, sino que se deben desarrollar competencias elementales para todos(as) los actores del entorno. Evitando así "que la gestión de la diversidad se plante[e] como una labor cuyos responsables son los "especialistas" y no la totalidad del profesorado. [Ni que] la diversidad se consider[e] como una especialidad opcional" (Bravo-Moreno, 2015, p.11). Junto con esto, también disponer de suficientes recursos (materiales e inmateriales) gubernamentales para la mejoría de los espacios y la calidad de respuesta que se entrega a los nuevos desafíos. 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 en este Chile del siglo XXI, en el que se sitúa la investigación, es decir, un país que carga con toda aquella la historia, con todas esas emociones, con todos esos retos y mucho más. Investigación etnográfica que pretendió responder a la pregunta: ¿cuál es la génesis de los prejuicios raciales por parte de educadores(as) y funcionario(as) de enseñanza básica y cómo éstos se manifiestan en el espacio educativo?

¹⁸ 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.

1.3 Presentación del tema principal

El racismo cotidiano en las salas de clases, afecta variadas aristas de la vida de quienes allí coexisten, ya que en muchos casos no va dirigido solamente a niños y niñas, sino incluso también a sus familias. Mientras aquellos actos y discursos, se observan y normalizan en la mente de todos(as) los(as) participantes del entorno, y no se cuestionan debidamente al provenir de una persona en tal posición de poder y con tal experticia, como es la de un(a) profesor(a). Por lo que cuando hablamos de racismo en el contexto educacional, se debe poner en perspectiva todo lo que esto conlleva en la interacción y convivencia de una comunidad completa.

Como se mencionó anteriormente, existe un argumento histórico que puede tentativamente explicar el contenido de los imaginarios colectivos que se han construido a lo largo del tiempo. Sin embargo, esto no explica - ni menos justifica - la falta de auto-cuestionamiento y auto-conocimiento por parte de adultos que se encuentran en una posición crítica a la hora de formar a menores. Quizás, para poder argumentar aquella inacción, es posible ahondar en la situación que actualmente vive el profesorado de muchas escuelas públicas del país, quienes deben lidiar con diferentes dificultades estructurales que el sistema les ha impuesto. Comenzando por los bajos salarios que perciben, el alto número de horas que deben cumplir (entre clases, trabajo administrativo, corrección de evaluaciones, etc.), la multifuncionalidad que están forzado a poseer debido a la escasez de profesionales de otras áreas para la formación del alumnado o la falta de equilibrio trabajo/vida personal que muchos(as) de ellos(as) alegan.

A todo esto, se suma, la demostración de falta de voluntad por parte de los gobiernos de turno, al contemplar la inexistencia de leyes y políticas públicas anti-racistas, que deberían ser aplicadas en todas sus instituciones, y por ende, promovieran cambios radicales en el discurso sobre la migración. Aquello no ha existido, hasta ahora, por parte de ningún gobierno. Siendo evidenciado también a partir de los movimientos anti-migrantes que existen actualmente, y la exacerbada retórica de criminalización hacia la migración, utilizada explícitamente como herramienta política por la ultra y centro derecha del país.

En consecuencia, vivimos actualmente en un país polarizado, y el cual, en vez de avanzar, pareciera que retrocede; retorna y repite discursos colonialistas de hace más de 500 años atrás. Esa (perversamente) perfecta construcción de la *otredad* y su amenaza constante,

lograron manosear las inseguridades y miedos alojados en las psiquis de la mayoría, y así hoy en día toma la forma de una herramienta de manipulación ideológica y política.

Quisiera recalcar en este punto, la importancia de entender que esa *otredad* sigue proyectándose tanto hacia pueblos originarios de Chile, como a extranjeros(as). Desde los tiempos de las carabelas hasta hoy, diversas comunidades de pueblos originarios, como la mapuche, siguen resistiendo en el sur de Chile (y Argentina), y reclaman de vuelta lo que les fue usurpado: sus tierras. Historia que ha sido blanqueada y es utilizado como factor indispensable en los discursos de odio - impuestos principalmente por la derecha del país -, exacerbando actos de vandalismo y terrorismo de unos pocos, con tal de construir un enemigo común – “nosotros los chilenos, ellos los mapuche” - y empañar una causa humana y anti-genocida, que exige justicia y reparación.

Si llevamos esto a la esfera educativa, nos encontraremos con que los casos de racismo y discriminación sólo se encuentran en aumento, lo que permite inferir que un(a) niño(a) racializado(a) tendrá menos oportunidades que sus pares sólo por el hecho de SER. Afectando directamente en el desarrollo de sus identidades, intelecto y autoconfianza, lo cual “se expresa en situaciones como la soledad en el aula, distanciamiento frente a los demás niños, baja autoestima, crisis de identificación y, muchas veces, una larga travesía por el autodesprecio” (Castillo, 2016, p.65). A modo de reflexión, estos estudios deberían como mínimo preocupar a las electas autoridades, ya que si este factor se multiplica por el coeficiente de aumento de matrícula de niños(as) inmigrantes en la mayoría de las escuelas públicas, podemos sin duda prever un futuro deplorable en la calidad de la educación del país. Y sobra decir que se indica esto sin dejar de poner atención a todo lo que también conlleva la no-inclusión de aquellas comunidades, creando - como ya se ha visto en tantos países - el antagonismo entre nacionales y extranjeros(as), escapando entonces ya de ser un problema meramente de la esfera educativa.

Es por esta razón, que la siguiente tesis no pretende solamente quedarse en lo teórico, sino también entregará los cimientos para una propuesta que anhela crear posibles planes de intervención, con el objetivo que sean considerados por las autoridades pertinentes, y en el mejor escenario, fuesen implementados en las mismas escuelas donde se llevó a cabo la investigación.

1.4 Justificación de la investigación

En primer lugar, quisiera mencionar que la temática principal de esta investigación fue escogida luego de trabajar en el campo de la migración por varios años. Después de haber compartido con inmigrantes de diferentes orígenes, y asimismo, diferentes clases sociales, pude constatar la diferenciación que existía hacia unos(as) y otros(as) por parte de la sociedad chilena. Fue cuando empecé a cuestionarme qué hacía que algunos(as) fuesen vistos(as) de una manera inferior, o bien, fuesen directamente rechazados(as) en ciertos entornos. Es decir, por qué existían categorías de seres humanos, establecidas directa e indirectamente por parte de las instituciones y la sociedad en general, y existiese un cómplice silencio por parte de la sociedad y autoridades en torno a ese tipo de violencia.

Desde entonces, me ha intrigado intentar encontrar respuestas teóricas a esta pregunta, como también, me ha movilizado la esperanza de intentar generar un cambio – por pequeño que sea – en la comunidad. Es a partir de estas razones que nace mi interés en profundizar sobre las dinámicas que coexisten en el contexto educacional. Estoy convencida que es allí donde radican, no necesariamente las respuestas, pero sin duda donde se construyen los focos de cambio. Como se ha argumentado anteriormente, sabemos que “en el mundo escolar el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo” (Castillo, 2010, 75-76; en Castillo y Caicedo, 2014, 95). Entonces quizás puede no ser tan utópico soñar que, así como es en la escuela donde se perpetúa y enseña el racismo, ésta pase a ser el mismo lugar donde el racismo se puede transformar.

Desde una perspectiva teórica, la investigación busca definir las causas de los prejuicios raciales, y entender cómo se ejecuta el racismo cotidiano en el contexto educativo por parte de profesores(as) y funcionarios(as). Asimismo, se suman los conceptos de la educación anti-racista y decolonial, debido a su importancia en la problematización del racismo y sus argumentos en este contexto. Agregando que mientras no se entienda cognitivamente la procedencia del “sentir racista”, será casi imposible erradicarlo. En otras palabras, la investigación busca poner énfasis en visualizar la incompatibilidad de lo que ya existe y sucede, con una mejora sustancial y duradera. Como las palabras lo indican: el prefijo “anti” se refiere a algo opuesto/contrario, y el prefijo “de” se refiere a la inversión/cambio del significado; anti-racista y de-colonial. En otras palabras, tenemos el deber de oponernos a lo norma e invertir la historia pasada para crear futuro.

En términos metodológicos, como investigadora, escogí intencionadamente escuelas de mi ciudad natal, la cual no es la capital del país. Hasta hace poco, la mayoría de los estudios se llevaban a cabo en la capital, promoviendo indirectamente, aún más, la centralización del país. También escogí escuelas públicas las cuales es sabido que son las que menos recursos económicos poseen, esperando poder contribuir, al término del estudio, proveyendo resultados y asesoría sobre posibles intervenciones. Aquí me movilizó la crítica que no solo he escuchado de parte de quienes son "estudiados(as)", sino también en mi corta experiencia en el mundo de la academia; el dilema si como personas del sur global somos objeto o sujeto de estudio. Academia que considero que debería involucrarse más con los mismos campos de investigación de los que se beneficia, y no tener una actitud meramente utilitarista hacia estos. Razón por la cual mi compromiso se extendió a que, una vez finalizada mi investigación, volvería a esas mismas tres escuelas a intentar ser un aporte concreto y asimismo a la municipalidad/gobierno regional para intentar movilizar recursos para ellas. En términos funcionales, de las escuelas en sí esperaba que existieran cambios *in situ* que pudiesen ser medidos. Es decir, exista un(os) instrumento(s) de medición a partir del desarrollo de indicadores específicos. Y así, de ocurrir una final intervención, existiera una manera concreta de comparar y evaluar el contexto y al profesorado. Considero esto muy importante ya que recurrentemente sucede que muchas de las intervenciones que se llevan a cabo en el campo, no poseen mediciones del impacto real que han tenido, habiendo quizás derrochado tiempo y recursos, lo cual desalienta y suprime posibles acciones futuras. En la práctica, se busca una reducción de prejuicios raciales por parte de los adultos del contexto; actualización de la información respecto a temáticas anti-racistas y decoloniales; disminución en la discriminación hacia menores y sus familias; igualdad de oportunidades y equidad entre alumnado nacional y extranjero; aumento en el apoyo y acompañamiento psicosocial en el espacio educativo no sólo para niños(as), sino también para profesores(as) y funcionarios(as), al mismo tiempo que se incluya ésta acción en los cambios estructurales de las instituciones. Es decir, mejorar la calidad del espacio educativo.

Desde una perspectiva económica, lo anterior beneficiaría a todas las partes interesadas. Al tener mejor reputación una escuela pública, implica más matrículas, y más atención por parte de las autoridades y privados que deseen invertir. Internamente, la administración de los establecimientos podría dedicar tiempo y recursos a otras problemáticas, al ver que estas van disminuyendo. Y en caso que un plan piloto diera buenos resultados, la gobernación regional y/o el sostenedor económico de las escuelas podría ampliar la intervención a otras instituciones y hacer de estas buenas prácticas, políticas públicas que sustenten la mejora en la calidad de la educación de la región.

El impacto social que cambios así podrían conllevar en una ciudad como Valparaíso, serían inmediatamente visibilizado. Valparaíso, como comuna, posee aproximadamente 300.000 habitantes, y como región, casi 2 millones de habitantes. Y es la segunda del país con más densidad poblacional (hab/km²). En el año 2020, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) la posicionó como la tercera región con más población migrante del país: 96.750 personas. Por lo tanto, cualquier mejora que se realice en pro del sistema educativo y la población migrante, no pasaría desapercibida local ni nacionalmente.

1.5 Objetivos de la investigación

El objetivo general que ha servido como guía de la investigación, ha sido definido como: “Analizar las representaciones de racismo cotidiano manifestadas en discursos y actitudes de los(as) profesores(as) y funcionarios(as) de enseñanza básica. Además, dilucidar la génesis de los componentes de aquellos prejuicios raciales y promover cambios al recomendar posibles intervenciones para/con ellos(as)”.

Mientras que los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar el discurso que expresan profesores(as) y funcionarios(as) frente a la temática migratoria.
- Definir la existencia (o no) de comentarios y/o actitudes racistas a través del análisis del discurso.
- Examinar el origen psicosocial de los prejuicios raciales enlazando las actitudes presentes a la influencia histórica colonial.
- Proponer intervenciones de formación para el profesorado, explorando la posibilidad de la implementación de una metodología anti-racista que se adecúe al contexto educacional chileno.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico: comprensión integradora de las bases conceptuales

“El poder no dominará la muerte, sino la mortalidad” (Foucault, 1987, p.200).

A fin de cumplir con el objetivo principal de la investigación, el marco teórico se ha dividido en dos partes. A continuación, se expondrá la primera de ellas, donde se expone de una manera explicativa e integradora, las bases conceptuales del mismo. Este marco teórico se ha basado en conceptos que poseen como eje central la temática de racismo, principalmente desde una aproximación psicosocial. Entendido el racismo ya como un sistema, y no sólo como una acción discriminatoria basada en un enfoque pseudo-biologicista.

Como se mencionó anteriormente, y con el fin de ser consecuente, se repara en la importancia de respetar la epistemología del conocimiento, y asimismo, la validez y vivencia de los relatos. Esto incluye, el tomar en cuenta la historicidad del lugar donde se ha llevado a cabo la investigación: Chile, como un país de América Latina. Por lo tanto, se ha impuesto el tomar en consideración – principalmente pero no exclusivamente - la perspectiva de autores que provengan del continente. En otras palabras, se estipula que el estudio debe incluir la mirada y corporalidad de autores(as) latinoamericanos(as), quienes hayan sido racializados o bien sean herederos(as) de un pasado colonial.

2.1 Racismo desde una perspectiva decolonial

2.1.1 Racismo como concepto

El concepto de racismo como tal, comparativamente, es algo “nuevo” en la historia de la humanidad. Si nos situamos 500 años atrás, es posible identificar las principales razones por las cuales se justificaron los procesos colonizadores, la esclavitud y el genocidio, motivados por la ambición mercantilista y la evangelización de personas y territorios. Y si bien, “la idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América” (Quijano, 2000, p. 122), no fue hasta ya entrado el s. XVIII-XIX que la ideología¹⁹ racista, el *racismo*, comenzó a penetrar

¹⁹ “El término ideología en la acepción que se le da comúnmente en la literatura actual, vale decir que con él designamos una organización de opiniones, actitudes y valores; en suma, una manera de pensar sobre el hombre y la sociedad. Podemos hablar de la ideología total de un individuo o de su ideología con respecto a diferentes aspectos de la vida social: política, economía, religión, grupos minoritarios, etc. Las ideologías tienen una existencia independiente de cualquier individuo aislado, y las que se dan en determinados períodos resultan tanto de procesos históricos como de

diferentes esferas académicas y se consolidó como una teoría válida. "Cuando el término «raza» (principalmente en el siglo XIX) reemplazó a «etnia» y así se puso el acento en la «sangre» y el «color de la piel» en desmedro de otras características de la comunidad, «raza» se transformó en sinónimo de «racismo». El «racismo» surge cuando los miembros de cierta «raza» o «etnia» tienen el privilegio de clasificar a las personas e influir en las palabras y los conceptos de ese grupo" (Mignolo, 2007, p.42). Es decir, si bien es necesario tener en cuenta la historicidad del concepto de raza como tal, es igualmente importante entender que éste ha ido mutando en el tiempo; y no sólo en cuanto a su definición, sino que también en su proyección y utilización, al constituir la base semántica del desarrollo de ideologías y teorías supremacistas.

La violencia epistémica que conllevó la colonialidad, significó silenciar las voces de las víctimas. El relato histórico del mundo Occidental fue narrado por quienes se situaron sin duda en círculos privilegiados de la sociedad, los cuales se constituían mayoritariamente de hombres blancos. Entre ellos, destacaban quienes habían recibido algún tipo de formación académica, desde la escritura, hasta la teología, filosofía o medicina. En consecuencia, en las escrituras prevalecería la percepción que aquellos individuos poseían de los hechos, invisibilizando, intencionadamente, el saber y sentir de quienes se encontraban fuera de esos círculos de poder. Si bien la resistencia y disidencia existió incansablemente en el transcurso de los años y siglos, estas no tuvieron espacio en las narrativas hegemónicas más que para mitificar las acciones opositoras como reacciones rebeldes y subversivas de esos *otros* salvajes, pecadores, iletrados, que resistían a la idea implantada de "progreso".

Así, ya en el siglo XIX, diferentes estudios en el campo de la antropología - que luego pasarían a la psicología - desarrollaron, a partir de la referencia de perfección simbolizada por el hombre blanco europeo, diferentes líneas de pensamiento, que sentarían lo que más adelante sería denominado como *Teorías de las razas*. Desde una perspectiva cientificista, éstas se basaban en rankings que, según sus autores²⁰, explicaban la inferioridad de ciertas razas tomando factores comparativos como el atraso evolutivo, la capacidad intelectual e incluso el exceso de deseo sexual, incluyendo además las diferencias entre sexos según cada raza (Haller, 1971; Duckitt, 2019; Lack & Abramson, 2014). Teniendo como consecuencia que las "actitudes blancas de superioridad paternalista o abierta antipatía hacia los negros fueron ampliamente

acontecimientos sociales del momento. Dichas ideologías ejercen sobre cada individuo diferente grado de atracción, lo cual depende de sus necesidades y de la medida en que éstas son satisfechas o frustradas" (Adorno et al., 1965, p.28).

²⁰ Como se mencionó en el capítulo anterior, científicos blancos como: Louis Agassiz, Samuel George Morton, Herbert Spencer, Francis Galton, Thomas Garth, entre otros.

aceptadas como respuestas inevitables y naturales a la aparentemente obvia "inferioridad" y "atraso" de los negros y otros pueblos coloniales" (Duckitt, 2019, p.54). Indiscutiblemente para ellos, las conclusiones derivaban en la absoluta supremacía del hombre blanco o caucásico, consolidando un poderoso y conveniente paradigma, fundamentado a partir de prejuicios de inferioridad; respaldando y reflejando, lo que el colonialismo y esclavismo europeo y estadounidense, habían sembrado por cientos de años. Concretamente, en el estado imperialista ya situado en el continente de América, Estados Unidos, surge la llamada "Psicología Racial". Esta emerge a partir de las contribuciones que realizó, entre otros, Francis Galton (1883), científico inglés quien acuñó el concepto de eugenesia e impuso la creencia de que las razas se diferenciaban y clasificaban según su aptitud evolutiva. Conceptos que desarrolló y combinó con otras disciplinas, como la estadística, para terminar, componiendo lo que denominó eugenesia²¹. Sin embargo, Galton no fue el único. Más adelante, Herbert Spencer, psicólogo inglés, sería el responsable de trasladar aquellos conocimientos al campo de la psicología. Durante su carrera, Spencer menospreció, sin recelo, lo que había denominado las razas menores o primitivas, a pesar de no haber realizado ningún tipo de estudio cuantitativo para comprobar su teoría (Lack & Abramson, 2014).

La Psicología Racial impactó en diferentes esferas de la sociedad, tales como la institucionalidad, la política (incluyendo la migratoria), la educación y el imaginario social. Aparecieron, por ejemplo, las escuelas segregadas en las que se diferenciaba la metodología y el curriculum que se les enseñaba a las diferentes "razas", argumentando que no podían interactuar entre ellas durante el proceso educativo, debido a su capacidad intelectual. "Durante este período, también se desarrollaron varios de los otros argumentos que se convertirían en una usanza, incluida lo que se conoce típicamente como la "hipótesis del mulato": un mayor grado de sangre blanca se correlaciona con una mayor inteligencia y otras habilidades mentales" (Loehlin, Lindzey, & Spuhler, 1975 en Lack & Abramson, 2014, p.13). Es decir, la jerarquía racial, y así las oportunidades dispuestas para cada quien, se establecerían en conformidad al porcentaje de *piel blanca* de las personas, etiquetándolas y encasillándolas en sus respectivos "niveles"; algo que definitivamente evidencia la forzada herencia colonial, donde "recuentos modernos de la relación mente/cuerpo sirvieron de modelo para entender las relaciones entre colonizador y colonizado, y entre hombre y mujer, particularmente la mujer de color. Esta dicotomía se traduce en la diferencia entre europeo y no-europeo, y entre gente de

²¹ Acorde a la RAE, la eugenesia se entiende como el Estudio y aplicación de las leyes biológicas de la herencia orientados al perfeccionamiento de la especie humana.

piel clara y gente de piel oscura" (Maldonado-Torres, 2007, p.135). Se validaba, una vez más, la distancia, el espacio, entre unos y otros, al destacar y oponer las diferencias de cada quien, lo que derivaría en patrones mentales inconscientes de exclusión y rechazo, basados en el miedo a ese otro, a ser ese(a) otro(a), así como también en el miedo a la pérdida de privilegios que ese(a) otro(a) podría arrebatarse. En otras palabras, basados en "el miedo de perder algún bien que se posea (...) [y en] el miedo a un adversario al cual se le intenta arrebatarse algún bien y al que hay que dominar para conseguirlo" (Memmi, 1982, p.110).

Todo esto, impulsaría, sin duda, el desarrollo de sentimientos de ira, miedo y rencor, desatando violencia, en todas las direcciones, e instituyendo complejas y diversas relaciones de poder – ahora contextualizadas a la realidad de este nuevo siglo.

Esas relaciones de poder logran organizarse en una especie de figura global. Podríamos decir que es la dominación de la clase burguesa o de algunos de sus elementos sobre el cuerpo social. (...) [E]sa clase las aprovecha, las utiliza, las modifica, trata de intensificar algunas de esas relaciones de poder o, al contrario, de atenuar algunas otras. No hay, pues, un foco único del que todas ellas salgan como si fuera por emanación, sino un entrelazamiento de relaciones de poder que, en suma, hace posible la dominación de una clase social sobre otra, de un grupo sobre otro. (Foucault, 2012, p.42)

Y es sobre este paradigma – entre otros - que se erigen y solidifican los Estados-naciones del mundo moderno; su institucionalidad, sus respectivos sistemas jurídicos, ideologías, cosmovisiones y tejidos sociales y psicosociales. Es decir, se constituye un mundo esencialmente racista.

Afortunadamente, y en sintonía con aquella disidencia y resistencia que nunca cesó, durante el siglo XX diversos(as) autores(as), activistas y miles de movimientos comunitarios, fueron cobrando vida en diferentes partes del mundo; liderados principalmente por personas cuyos relatos provenían desde sus propias realidades, experiencias, de cómo vivían el racismo en su propia piel. Intentaban alertar sobre el daño social que aquellas abominables teorías e ideologías se encontraban imprimiendo en mentes y corazones, y, por ende, en el diario vivir de millones de personas. En 1952, un joven psiquiatra llamado Frantz Fanon, proveniente de la isla de Martinica - la cual había sido colonizada por Francia siglos antes – utiliza sus conocimientos académicos y los entrelaza con su propio sentir, plasmándolos en un libro titulado "Piel negras, máscaras blancas" (*Peau noire, masques blancs*). Fanon encuentra inspiración, entre otros, en el ensayo que su compatriota, el poeta y político Aimé Césaire había publicado años antes, titulado

“Discurso del colonialismo”. Las palabras de Fanon y Cesáire no pasan desapercibidas. A través de sus entrañables relatos sobre sus propias vivencias, traumas y heridas aún abiertas, conmocionan a cada quien que se cruce con sus palabras, e invitan a unirse a la lucha contra el colonialismo, al cual critican tajantemente.

En su libro, Fanon (1952), citando también a Cesáire expresa:

Yo empiezo a sufrir por no ser un blanco, en la medida en la que el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mi un colonizado, me arrebató todo valor, toda originalidad, me dice que yo parasito el mundo, que tengo que ponerme, lo más rápidamente posible, a la altura del mundo blanco, <<que soy una bestia; que mi pueblo y yo somos un repugnante estercolero ambulante que prometía tierna cañas y algodón sedoso, y que no tengo nada que hacer en el mundo>>²². Entonces intentaré simplemente hacerme blanco, es decir, obligaré al blanco a reconocer mi humanidad. (p.102)

Desde el conocimiento dado por su formación profesional, Fanon pretende exhibir cómo la supremacía blanca logra imponerse sobre las personas negras, al manipular su auto-definición e identidad desde el momento en que llegan a este mundo. Es decir, desde una perspectiva psicopatológica, el autor identifica y detalla la causalidad de la deshumanización como consecuencia final del colonialismo y la diferenciación cromática de los cuerpos. “El racista crea al inferiorizado” (Fanon, 1952, p.99), y ese complejo de inferioridad atenta contra cualquier tipo de evolución que un ser humano pudiese ansiar y tener; porque deja de desear ser quien es, para convertirse en otro que no es, que al mismo tiempo le recuerda constantemente que nunca será; nunca será tan bueno como un blanco.

Estoy sobredeterminado desde el exterior. No se me da ninguna oportunidad. No soy el esclavo de <<la idea>> que los otros tienen de mí, sino de mi apariencia. Llego lentamente al mundo, acostumbrado a no pretender alzarme. Me aproximo reptando. Y las miradas blancas, las únicas verdaderas, me disecan. (Fanon, 1952, p. 115)

Una persona que ha sido racializada en algún momento de su vida, o bien toda su vida, jamás podrá volver atrás, a lo que podría haber sido si es que nunca hubiese sido racializada; jamás podrá despojarse del constante ruido que causará en ella esa fractura psicoemocional

²² Cesáire, A. (1947). *Cahier d'un retour au pays natal*, p.43.

provocada por lo extrínseco; y, por ende, jamás podrá dejar de ser resistencia y revolución, por el mero hecho de resistir y existir.

En conjunto, y volviendo a la conceptualización del racismo como tal, si bien éste se define en principio acorde a *lo que es*, es de suma importancia recalcar también *lo que provoca*, tanto en quien racializa y quien es racializado(a). Y es esta la justificante de la decisión de tomar en consideración, para este marco conceptual, una aproximación a la temática desde un enfoque psicosocial. Consecuentemente, es posible definir a modo macro 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). El racismo surge a partir de contrastar esas diferencias con lo que se definió en su momento como la “raza” de cada persona, la cual “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). Por lo que, en el transcurso del tiempo, el entendimiento de lo que implicaba ser de una u otra raza, fue sumando más aspectos que, si bien se relacionaban a la raza de cada quien, se utilizaban para dar explicación a ciertas actitudes que salían de la establecida norma, y viceversa, 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). Es por eso que en la definición de Memmi (1982) es muy importante darle relevancia a lo que se entiende como una generalización de ciertas diferencias reales o imaginarias. Es decir, que quien ejerce racismo, necesariamente se encuentra generando una acusación hacia una persona porque la relaciona a un grupo mayor, el cual ya ha sido calificado/descrito de una cierta manera en aquel contexto social. Por lo que por una parte sería real, si es que se atestigua y constata cierta actitud de esa persona en una determinada situación, pero, por otra parte, ya sería imaginario si es que esa actitud se argumenta a partir de su pertenencia a cierto grupo social al que se asigna, basado en su condición racial. En otras palabras, la valoración de una persona es racista al provenir exclusivamente de la idea generalizada que ha nacido de un sesgo previamente instaurado en la psiquis del espectador. Ese sesgo se aprende, por lo tanto, ese sesgo se enseña.

Pero, ¿qué se enseña exactamente? Memmi (1952) habla también del miedo a un adversario, alguien que se caricaturiza como un hurtador de bienes, agregando que éstos pueden ser tanto tangibles como intangibles. A lo que Foucault (2012) denomina como una vieja táctica - que es política e ideológica al mismo tiempo - que consiste en tener siempre un único adversario a pesar que puedan existir varios frentes, porque la estrategia consiste en hacer

parecer que la batalla que se libra es contra uno solo. "Hay mil diablos, decía la Iglesia, pero un solo príncipe de las tinieblas...y estos hacen lo mismo" (Foucault, 2012, p.114). Sin embargo, cabe cuestionar el porqué sería una persona, un ser humano, por el mero hecho de existir y/o co-existir entre otros(as), definida como inherentemente mala y enemiga, y porqué atentaría su mera existencia la existencia de las demás. Pues, si remontamos a la definición de *bárbaro* que se definió en el Capítulo 1, acuñada desde tiempos coloniales, es posible comprender que la caricaturización de un(a) *otro(a)* como enemigo(a), fue algo necesario de imponer desde el comienzo de la era colonial, ya que sirvió como alimento al hambre de victoria que consumía y reinaba las almas de quienes, en nombre de la patria (y la religión), decidían arriesgar sus vidas en altamar para conquistar el sur. Entendemos hoy, que aquél adversario se definía básicamente como lo distinto a *lo europeo*, y que sin ese adversario no sería posible crear la matriz social de racialización ni perpetuar la preeminencia de unos sobre otros. "El «racismo» ha sido una matriz clasificatoria que no solo abarca las características físicas del ser humano (sangre y color de piel, entre otras) sino que se extiende al plano interpersonal de las actividades humanas, que comprende la religión, las lenguas (...) y las clasificaciones geopolíticas del mundo (Oriente-Occidente, Norte-Sur; Primer, Segundo y Tercer Mundo; el Eje del Mal, etc.)" (Mignolo, 2007, p.42). 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 sólo 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).

Desde luego, Abya Yala puede precisar una propia definición de racismo, ya que, a partir de aquella división geopolítica, no es lo mismo ejercer ni experimentar el racismo en el norte global que en el sur global. Sin malentender que esto conlleve a aminorar ciertas acciones racistas dependiendo de la ubicación, eso jamás: racismo es racismo donde sea. Pero sí es medular contextualizar el racismo acorde a la historicidad y emocionalidad con la que carga cierto territorio, a fin de comprender esencialmente los paradigmas que han construido el imaginario colectivo de cada lugar.

La racialización tiene dos estratos que es importante reconocer: por un lado, sobre todas las sociedades nacionales del continente latinoamericano pesa una marca racial, y todas ellas, a partir de la mirada generalizadora y tipificadora de los países que dominan el mundo, son vistas como sociedades no-blancas. Por otro lado, en cada una de estas naciones, a lo largo de su historia, se ha instalado una matriz de construcción de alteridad racialmente marcada al interior, que sirve de base para los mecanismos de exclusión por parte de las élites que controlan el estado y sus recursos. (Segato, 2006, p.7)

De lo que se infiere que esa marca racial se relaciona directamente a la cercanía (o lejanía) del parámetro racial que la colonialidad en el sur global denominó como indio/indígena, al referirse a las personas nativas. Entendiendo que en este contexto la raza no se relaciona únicamente con el color de piel o la pureza de la sangre, sino también con la categorización de individuos respecto a un modelo presupuesto de humanidad ideal. Por lo que la noción de raza y etnia se entrecruzan, ya que además de incluir el fenotipo y genotipo, también abarca la lengua, la memoria y un conjunto de experiencias compartidas pasadas y presentes, comprendiendo un sentido cultural²³ de comunidad (Mignolo, 2007). Consecuentemente, el discurso hegemónico imperante en el Sur global añade también que la belleza e inteligencia están determinadas por la similitud con la representación del hombre blanco. Y es importante recalcar que ese ideal es entregado por la descripción de un hombre-hetero-cis-blanco, ya que el discurso es además esencialmente misógino, dejando relegada, sobretodo, a la mujer indígena y negra, e interseccionalmente hablando, aún más si la persona no se suscribe en una norma heterosexual.

En efecto, el mundo de las oportunidades y éxito en Abya Yala, las posibilidades de ocupar un puesto de influencia, la verosimilitud detrás de una voz y su discurso, la probabilística de permanecer en un círculo de pobreza, o la causalidad de ser detenido(a) y/o asesinado por representantes del Sur global imperialista, recaen en la aparente *blanquitud* que aquella persona ostenta y representa.

²³ En congruencia con la manera en que se dispondrá del concepto de cultura a lo largo de este trabajo, sumado a las menciones realizadas por autores(as) que se citan en el mismo, se empleará una definición más bien amplia del concepto, con el fin de no restringir el entendimiento dado por el contexto en el que se utiliza. Basado en lo que Páez y Zubieta indican: "Psicólogos sociales y antropólogos coinciden en definir a la cultura como un estilo de vida. La cultura consiste en los patrones socialmente adquiridos de pensamiento, sentimiento y acción (Klineberg, 1954/1988; Ember y Ember, 1997; Kottak, 1994; Bodley, 1997). Pese a este acuerdo genérico, la cultura es un concepto nebuloso: todas las definiciones comparten algún atributo, pero, ninguna todos. Así, por ejemplo, una serie de revisiones sistemáticas han encontrado hasta 105 definiciones de este concepto. En general, se pueden diferenciar dos grandes familias de definiciones: la cultura objetiva, entendida como patrones de conducta en un hábitat, y la cultura subjetiva, como estructuras de significado compartidas" (p.21).

2.1.2 Otredad y Blanquitud (*Whites*)

¿Qué hace que una piel tenga una tonalidad más clara o más oscura? Pues, el cuerpo humano que tantas veces sorprende por su perfección y armonía, no deja de hacerlo tampoco cuando se trata de crear métodos que ayuden a protegerlo. La melanina es un pigmento, un biopolímero producido por melanocitos, y éstas son células que se encuentran en la capa basal de la epidermis, es decir, nuestra piel. Cuando los melanocitos se encuentran saturados de pigmento, liberan gránulos que a través de otras células logran llegar a la capa más superficial de la piel. Allí, se esparce el pigmento y finalmente la piel toma una cierta tonalidad. La melanina tiene también una función protectora, ya que es la barrera más efectiva contra la radiación solar. Es por esto, que en general todos los cuerpos humanos tienen aproximadamente un número similar de melanocitos; es decir, todos(as) los necesitamos. ¿Qué varía entonces entre una y otra tonalidad de piel? Además de la genética de cada persona, las melaninas son capaces de formar diferentes combinaciones que producen variadas tonalidades, principalmente debido al porcentaje de azufre que estas poseen, sumado a la actividad celular que despliegan. Así, es posible encontrar infinitas tonalidades de piel tanto en humanos como animales; los hermosos colores de un papagayo, de una pantera, o de un camaleón, se encuentran relacionados con este mismo proceso bioquímico. Me pregunto, ¿tenían este específico conocimiento quienes invadieron Abya Yala? Podríamos casi asegurar que no. ¿Hubiese cambiado algo su actuar si hubiesen tenido este conocimiento? Lamentablemente, lo más probable es que no.

Lo que intento plasmar a través de esta explicación anatómica, es básicamente la sabiduría con la que la naturaleza y su minuciosa alquimia, durante millones de años, se ha impuesto sobre cualquier otra cosa y ha mutado con el fin de permanecer, o incluso mejorar, en esta tierra. Intento evocar que los cuerpos se deben necesariamente entender como parte de un gran ecosistema: somos los seres humanos quienes necesitamos de la naturaleza, y no ella de nosotros(as). Es decir, si estuviésemos más atentos(as) a lo que ocurre tanto fuera como en el interior de nuestros cuerpos, si respetáramos aquello tal cual ya es y aceptáramos su diversidad tal cual ya es, entonces no necesitaríamos intervenirla/intervenirnos a mayor escala. Pero no ocurre así. Y es que aparece el ego, el ego²⁴ humano. Esa parte de la psiquis humana que ayuda

²⁴ Se hace referencia aquí al concepto de ego desde el prisma de la psicología humanista, específicamente, a la diferenciación que Eugene Gendlin (1987) entregó, al proponer una nueva conceptualización del ego en contraste a la antigua noción freudiana. Gendlin (1987) dice que "si el ego es por definición un orden impuesto, entonces no podemos conceptualizar la diferencia entre su antigua capacidad de llevar adelante la vida corporal en todo el cuerpo y su actual incapacidad para hacerlo" (p.19). Es decir, que a diferencia de lo que se creía anteriormente, el ego "se forma bajo la influencia de la realidad externa, principalmente la realidad social", lo cual llama "experiencia intrincada" en el cuerpo, lo cual surge a partir del proceso "experiencial" de la persona, surgiendo así nuevos patrones del ego. A diferencia de lo

a reconocernos como individuos, es la que también muchas veces ansía dominar, y no sólo a modo natural por sobrevivencia, sino que añora trascender, poseer, ser elogiado, y ser valorado como algo tan perfecto como la naturaleza en sí. Entonces el ego de un individuo podrá ampliar su alcance y expandirse solo si logra imponerse sobre lo que o quienes lo rodea(n), aún cuando aquello sea el ego de otros seres humanos. Y si verdaderamente prevalece y lo logra, además de avivar el sentimiento como tal, termina estableciéndose ya como una habilidad, algo aprendido y adoptado como parte de la personalidad de aquel individuo. Y aquella habilidad es la base fundamental de lo que podremos comprender como poder.

El poder surge como una consecuencia y a la vez expresión de una dinámica en la que existen partes que reclaman predominancia; una sobre la otra, una sobre todas, etc. Hay un algo en disputa, un conflicto, una contienda, una lucha; y permanece, nunca desaparece. “El poder no es otra cosa que cierta modificación. La forma a menudo diferente de una serie de conflictos que constituyen el cuerpo social (...) El poder es pues algo así como la estratificación, la institucionalización, la definición de técnicas, instrumentos y armas que son útiles en todos esos conflictos. Esto es lo que puede considerarse en un momento dado como cierta relación de poder, cierto ejercicio del poder. Con tal de que sea claro que ese mismo ejercicio - en cuanto no es, a fin de cuentas, otra cosa que la fotografía instantánea de luchas múltiples y en continua transformación -, ese mismo poder, se transforma sin descanso” (Foucault, 2012, p.120-121). A lo que es necesario agregar lo que indica Essed (1991) - siguiendo las definiciones de poder que aporta anteriormente Arendt (1970) -, quien sostiene la relevancia de subrayar la característica colectiva del poder, el cual no es privativo de sólo un individuo, sino que pertenece también a un cierto grupo. De lo que se infiere que es gracias a ese respaldo moral que provee la justificación de la unión de unos contra otros, que subsistirá el poder. Y allí, donde esta pugna metafísica se toma el escenario, se dan las condiciones idóneas para controvertir los posibles límites que deberían demarcar el accionar de cada una de las partes, su ideología y su ética. O bien, es donde subsiste la (no)ética de la guerra (Maldonado-Torres, 2007), que transmuta para convertirse en la (no)ética de la colonialidad y su ideología racista. Lo cual deriva de que, contradictoria e intencionadamente, los conquistadores que llegaron a “las Américas” no aplicaron el código ético que regulaba su comportamiento en sus reinados, más bien, sus acciones eran reguladas por la no-ética de la guerra (Maldonado-Torres, 2007).

que decía Freud, quien aseguraba que esto no podía surgir de la experiencia individual, categorizando bajo “narcisismo” todo lo que no encajaba en su definición de ego.

Volviendo a enfocarnos en la naturaleza y su esencia, podemos inferir que aquella no-ética, incluyó también la manera en que ésta se volviera despreciable y subvalorada, por parte de quienes danzaban al compás de sus desmedidos egos y buscaban atiborrar su sed de poder. No respetaron lo que vieron, sino que quisieron explotarlo; ni tampoco respetaron a quienes querían proteger aquello, sino que quisieron utilizarlos y eliminarlos. El tipo de melanina que poseían esos cuerpos, percibido a través de los ojos de los colonizadores, sólo los ayudó a diferenciar en esas batallas, quién era el enemigo, a quién había que oprimir y asesinar. Dicho de otra manera, la colonialidad puede plantearse como discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad supuestamente natural de sujetos y la colonización de la naturaleza, lo que marca a ciertos sujetos como dispensables y a la naturaleza como pura materia prima para la producción de bienes en el mercado internacional (Maldonado-Torres, 2005).

Pero antes de la invasión de Abya Yala, para quienes allí ya habitaban, el equilibrio de la existencia se encontraba justamente en la relación y sinergia que tenían los seres vivos con la naturaleza, y cómo se aprendía de/con/para ella. Se procuraba que el vivir - la existencia espiritual y material - fuese guiado por la mimesis, agenciando también ser un "medio de defensa de la naturaleza" (Crochick, 1997, p.50). "De tres siglos lavaron la frente combatiendo en el campo de honor. ¿Qué defendían con tanto ahínco? Ahora me di cuenta, defendían el paraíso" relata Gastón Soublette²⁵ (2015) en una de sus tantas entrevistas²⁶ en las que se le pregunta sobre la cultura mapuche²⁷. Allí, bien al sur del mundo, la resistencia - aquella que surge en las mencionadas dinámicas de poder - mapuche, nació en el siglo XVI cuando éstos(as) se dieron cuenta de que quienes llegaban esta vez, los "winkas"²⁸, no procuraban respetar ese paraíso como ellos y ellas ya lo hacían; algo que, desde su filosofía (o cosmovisión), no podían permitir. Ahora bien, el rechazo o la resistencia no nació inmediatamente ya que esencialmente "la mimesis original contenía la posibilidad de que el individuo se ajustara al mundo exterior, haciendo familiar al extraño" (Crochick, 1997, p.51). Es decir, sustancialmente no existía una idea pre-concebida, un pre-concepto que se manifestara en un inmediato repudio hacia *otros que no somos nosotros*, hacia seres desconocidos, ya que se asumía que naturalmente una adaptación con el entorno seguiría a ese encuentro; adaptación que debía ser en coherencia y agradecimiento con la naturaleza y sus virtudes.

²⁵ Gastón Soublette, filósofo, poeta, compositor y músico chileno.

²⁶ Entrevista a Gastón Soublette - Parte III: La Cultura Mapuche. (2015) <https://www.youtube.com/watch?v=N27LAd906yM>

²⁷ El pueblo Mapuche es el nombre de los habitantes de la región de Arauco (en el sur de Chile) quienes ya vivían allí al momento de la colonización. Cabe mencionar que fue justamente esta localización geográfica donde el proceso colonizador no logró tener todo el éxito, debido a la resistencia que se impuso por parte de los mapuche.

²⁸ Palabra en mapudungún, lengua mapuche, que significa usurpador.

Sin embargo, esta vez quienes llegaban no eran movilizados por la misma mimesis, ni tampoco veían a quienes allí ya habitaban como iguales, sino que pretendían establecer una relación vertical y demarcar la superioridad de unos hacia otros. Desde esa lógica, convenía que esos *otros*, los cuerpos de esos otros, representaran el mal, el pecado, el anti-cristianismo, y se transformaran en una amenaza. Entonces infundir miedo y educar para temerles y rechazar todo lo que proviniera de ellos(as). Y poder concluir así, que esos otros seres no eran humanos, no tenían alma, eran paganos, y por ende, no merecían ser reconocidos como un símil. Esta *otredad*, en conjunto con la táctica añeja de la creación de un enemigo común, justificó uno de los genocidios más grandes que la historia ha visto jamás.

En otras palabras, la colonialidad personificada a través de los colonizadores, desterró y mató a millones de seres humanos y su humanidad, así como también mató la consustancial mimesis, y con ello, la visión que se tendría en adelante respecto a la relación humanidad-naturaleza y el amor puro que en esta subyace.

Ahora que finalmente se evidenciaba quién albergaba el rol de opresor y oprimido, apremiaba decretar límites entre unos y otros con tal de mantener el poder; límites que fueran irrevocables, impermutables, aunque tanto reconocibles y que constantemente se demarcaran en correspondencia a la evidente diferenciación connatural: el límite sería el cuerpo, sería la piel, sería el tipo de melatonina de esa piel. 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). Es relevante agregar que aquellos beneficios no sólo están relacionados a lo que la persona recibe materialmente como tal, sino también a las situaciones de discriminación que se podrían evitar a partir de su concienciación y actuar, además de la manera en que la persona blanca opera y se desenvuelve en su cotidiano. Sumado a esto, demás está decir que aquellas dinámicas suceden en oposición, como dice Bonilla-Silva, a lo que los non-whites se encuentran haciendo: resistiendo, sobreviviendo, luchando. Viéndose aquello reflejado en la distancia marcada entre el estilo con el que una persona blanca interactúa con su entorno y los sentimientos que experiencia y acarrea, al cómo lo hace una persona no-blanca.

Si bien la manera en que se ve/define a una persona blanca y una no-blanca varía acorde a la geografía donde habita – no es lo mismo una persona blanca en Chile que en Uruguay, por ejemplo -, la idea de *blanquitud* se ha instalado en todas las sociedades alrededor del mundo. Vázquez-Padilla y Hernández-Reyes (2020) indican que:

La gramática racial de la *blanquitud* se encuentra condicionada por las trayectorias socio-históricas de los contextos regionales y nacionales que comprenden las transformaciones espacio-temporales de las nociones de raza, la sofisticación de los mecanismos mediante los cuales 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. (p.73)

Es decir, las personas se encasillan o categorizan – clasificación dentro de una taxonomía racista - acorde al “tipo de raza” que se cree que encarnan, y aquello variará dependiendo de la respectiva circunstancialidad. Este etiquetaje social, ha desencadenado un completo desequilibrio en cuanto a la manera en que se han erigido las naciones y se han definido sus patrones de evolución, incluyendo la tipología de sus procesos de socialización y la delimitación de los vínculos. Simultáneamente, los Estados-naciones han entregado excesivo espacio y libertad a la ramificación de técnicas operacionales del racismo, que se han ido renovando localmente, aunque siempre en concordancia a las tendencias globales. Lo que, en conclusión, deriva en la marginalización física e intelectual de quienes han pasado a pertenecer al grupo de los(as) oprimidos(as), sumado a su constante invisibilización.

Como se mencionó en el Capítulo 1, el consumado epistemicidio del que habla Sousa Santos (2009) del Sur global, tuvo como consecuencia que los discursos que imperan desde entonces en Occidente, sean originados y enunciados por quienes son parte y/o poseen una significativa influencia en los grupos de poder de los países imperialistas. Estos grupos, en coherencia de la lógica colonialista, se encuentran representados en mayoría por personas blancas, que a partir de la posición en la que se encuentran han logrado instalar sus paradigmas e ideales - o sus cosmovisiones - y los han hecho ver como la única realidad objetiva y además representativa de la gran mayoría. Esa “creencia en la objetividad, junto con posicionar a los blancos como fuera de la cultura (y, por lo tanto, la norma para la humanidad), permite que los blancos se vean a sí mismos como humanos universales que pueden representar toda la experiencia humana” (DiAngelo, 2011, p.59). Y como es de esperarse, estos discursos no han permanecido sólo en el Norte global, sino que también han permeado en prácticamente todas las sociedades del globo, irrumpiendo el canal diseñado y dispuesto por sus acomodadas élites, quienes, como ya se ha dicho, quedaron instaladas desde el momento en que (supuestamente) los países colonizadores cedieron la independencia a sus colonias. De esta manera, la creencia supremacista que conlleva la *blanquitud*, se ha instruido hasta hoy en día en el Sur global, decretando las posiciones y los tipos de interacción y vínculo que deben tener los individuos de

cada sociedad. Lo cual depende básicamente, cuál es el puesto que ocupa cada tono de piel en la escala cromática, donde la blanca es la tonalidad "perfecta".

Exprimiendo la noción de que la raza es la base material del mundo moderno-capitalista, es necesario comprender que el sistema impuesto, al perpetuar jerarquías de poder, exacerba la desigualdad social que existe entre los "de arriba" y los "de abajo". Sin embargo, en ese marco la desigualdad social no es comprendida desde un enfoque de derechos humanos - el cual acentúa la explícita falta de oportunidades y las innumerables discriminaciones estructurales -, sino que más bien se justifica en base a la falta de talento y esfuerzo de cada persona. Irrisoriamente, y en concordancia con la influencia occidental-cristiana y sus valores de respeto al prójimo en la médula del sistema, "los blancos invocan estos discursos aparentemente contradictorios: todos somos únicos o todos somos iguales, indistintamente" (DiAngelo, 2011, p.60). O entendido de otra manera, en ciertos casos se limitan a un discurso individualista o bien universalista, según les convenga. Siendo la estrategia con la que simplifican, a su favor, la manera en que pueden sustentar la coexistencia con personas que son racializadas, pero sin llegar al punto de incomodarse. No obstante, "ambos discursos trabajan para negar el privilegio blanco y la importancia de la raza" (DiAngelo, 2011, p.60), enfatizando que si a ésta no se le da el espacio que amerita, entonces desaparece la posibilidad de problematizar sobre ella y transversalmente transformarla en una lucha política. Es decir, los blancos deciden conscientemente posicionar el racismo como un problema que está relacionado directa y únicamente con quienes sobrellevan el peso de la racialización, minimizando o simplemente eliminando su responsabilidad en el asunto. Además de muchas veces apartar y culpar a quien los dirige a un auto-cuestionamiento, basándose en que - a raíz de su incomodidad - la otra persona se encuentra siendo inoportuna, desacertada, o hasta violenta; básicamente, dejan entrever el pre-concepto supremacista que poseen respecto a quién está facultado(a) o no para enunciar aquellas aseveraciones, y claramente, estas no son las personas racializadas. Una mezcla de altanería y victimización, que funciona como estrategia abortiva, meramente - y acorde a lo que indica Essed (1991) en cuanto al poder grupal -, porque es avalada por otras personas blancas del entorno. Pareciera que no logran, o no quieren comprender, que "a nivel cultural, ser un individuo o ser un ser humano fuera de un grupo racial es un privilegio que solo se otorga a los blancos" (DiAngelo, 2011, p.60). Es decir, además de no existir un entendimiento profundo sobre lo que significa racismo, tampoco demuestran actitudes voluntaristas a aprender qué es. O bien, si lo hacen, siguen definiendo el racismo desde una posición que no sitúa a la persona racializada como un *símil*, sino que una vez más la cosifica, ya que se transforma en el *objeto* de estudio. Y "lo que es particularmente problemático acerca de esta contradicción es

que la objeción moral blanca al racismo aumenta la resistencia blanca a reconocer la complicidad con él" (DiAngelo, 2011, p.64).

Finalmente, lo que acontece, y de lo que Abya Yala tristemente sabe muy bien, es que esta pre-determinación socio-racial recae absolutamente en todos los aspectos de la vida de una persona. Desde dónde "debe" residir, estudiar, trabajar, viajar, hasta cómo debe hablar, comer y lucir. Algo así como "Dime dónde y de quién naces, y te diré hasta dónde llegas"²⁹. En pocas palabras, determina, desigualmente, si una persona realmente vive, o apenas, sobre-vive.

2.1.3 Racismo cotidiano, una costumbre

El poder infringido de las acciones racistas que las personas blancas ejercen sobre las no-blancas posee diferentes niveles, acorde al alcance que éste logre. Asimismo, "las prácticas racistas de quienes tienen poder de posición (autoridad) y poder de propiedad, en comparación con las prácticas racistas de quienes no tienen este poder, son similares en cuanto a su naturaleza, pero distintas en cuanto a su impacto" (Essed, 1991, p.136). Adicionalmente, este alcance estará determinado por la dimensión macro o micro en la que se desarrolle. En otras palabras, y como se mencionó anteriormente, la *blanquitud* ha influido en la fundación de Estados-naciones, en su institucionalidad y desarrollo psicosocial, generando cabida al asentamiento del racismo como ideología, lo cual conlleva a que éste sea capaz de permear tanto la estructura del sistema completo (*racismo estructural*), como sus componentes individuales y su cotidianeidad (*racismo cotidiano*). Ambos tipos de racismo no son independientes uno del otro, sino todo lo contrario, ambos poseen una poderosa sinergia que les permite subsistir al mismo tiempo que producen mutaciones que les permiten sobrevivir, acorde a las cambiantes circunstancias.

El racismo puede ser definido como *estructural* ya que encuentra su propagación a partir de, y gracias a, los recursos dispuestos en la sistematización de una estructura dominante que cuenta, deliberadamente, con legislaciones, políticas públicas, reglamentos y educación, basadas en valores éticos y morales provenientes de la ideología supremacista blanca; por ende, racistas.

²⁹ El dicho popular en Chile es: "Dime con quién andas, y te diré quién eres", lo cual se refiere a la posibilidad de describir a una persona acorde a las características de la personalidad de quienes configuran su entorno cercano. Lo que se ha intentado aquí es transformar ese dicho desde otra perspectiva, al relacionar las oportunidades que una persona tendrá en su vida, determinado por el dónde nace y de qué familia. Cabe mencionar que esta es una temática que ya ha sido tratada anteriormente por otros(as) autores: Costa Ribeiro, (2007); Villarreal, (2010); Aguilar, (2011); Telles, (2014); Campos-Vazquez & Medina-Cortina, (2018); Torres et al., (2019); Monroy-Gomez-Franco & Vélez Grajales, (2020); Sepúlveda, (2022).

Por otra parte, el racismo es *cotidiano* cuando se vuelve parte de la vida cotidiana. Entendiendo la vida cotidiana como la manera en que una persona y las posiciones que esta ocupa en las relaciones sociales, se reproducen en si (Essed, 1991). Lo cual ocurre dentro de un marco establecido, que en general comprende las normas externas que posee el contexto. Por lo que el desarrollo de la vida cotidiana, o bien, de *lo cotidiano*, es una elaboración tanto personal como colectiva, que considera como base *intelectual* el conocimiento³⁰ y las ideas que se han transmitido a lo largo de tiempo dentro del contexto al que esa persona pertenece. Pudiéndose concluir así que existe una relación directa entre lo externo (exogrupo), lo cual ya posee una cierta cultura, y lo inmediato (intergrupo) que también posee su propia cultura, o subcultura³¹. Es posible entonces entender que las relaciones sociales se determinarán según las creencias subyacentes en la interacción de ambas esferas, y se prolongarán en el tiempo acorde a las prácticas presentes en la vida cotidiana. O visto de otra manera, las relaciones sociales se determinarán según la interacción de las creencias ya existentes en el macro-sistema - que es fundacionalmente racista -, y las prácticas cotidianas que se amparan en la inmediatez y cercanía de la sub-cultura.

Conjugando los diferentes conceptos, se definirá el racismo cotidiano utilizando dos diferentes autoras. En primer lugar, según indica Essed (1991), quien lo define como “la integración del racismo a las situaciones cotidianas mediante prácticas (cognitivas y conductuales) que activan relaciones de poder subyacente” (p.145). Agregando que este proceso se debe concebir como un continuo, en el que los aspectos cognitivos y conductuales del racismo no se distinguen, están entremezclados, y actúan de manera sincrónica. En segundo lugar, se entenderá el racismo cotidiano como algo más de *costumbre*, como indica Rita Segato (2006), siendo éste “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, sin tener una mayor intención de tomar partido por una ideología específica.

Es decir, la intersección del *racismo estructural* y *racismo cotidiano*, subyace en la aseveración y repetición sin cuestionamiento de quienes ya han sido educados(as) bajo el paradigma racial, adaptando lo que nace de esa intersección, a su propia y más próxima

³⁰ El concepto de conocimiento será definido en la siguiente sección.

³¹ Entendiendo que la diferencia entre la cultura y subcultura, radicará principalmente en las creencias, sentimientos, comportamientos y estilos, que los hacen diferenciarse de la cultura predominante o hegemónica. En este caso, se realiza el contraste entre lo externo y lo inmediato, refiriéndose la cual es la cultura predominante en ambas esferas (por ejemplo, el racismo como parte de la estructura de la cultura externa).

realidad. Pudiendo reconvertir aquella doctrina macro en significados micro, los cuales simultáneamente retroalimentan la estructura mayor. Es decir, existe también una co-dependencia ontológica entre el racismo estructural y el cotidiano. Con esto me refiero a que la ontología que subyace en el racismo estructural no sería sostenible si es que no existiera el cotidiano, y viceversa.

En el caso de Chile, el racismo se ha transformado en algo habitual donde se evidencia 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). Ya que nace desde el rechazo y odio que se sembró en contra de los pueblos originarios del territorio y los esclavos negros, proyectándose y extendiéndose espacio-temporalmente hacia las personas racializadas extra-territoriales. Cabe mencionar que esta herramienta fue utilizada también y se exacerbó durante el período de dictadura, en el que las políticas de enfoque securitistas tuvieron un gran impacto en las fronteras del país, decretando su relevancia e impermeabilidad. Como se podría inferir, las decisiones gubernamentales en aquel entonces eran tomadas por la Junta Militar, y, asimismo, se reiteraba constantemente la idea de que *lo militar* significaba seguridad y progreso, es decir, se pretendía que esta asociación intelecto-emocional se instaurara en las mentes y sentires de la sociedad chilena. Por lo que la frontera marítima y terrestre, dibujaron los límites geopolíticos y psicológicos permitidos para lo interno y externo, simbolizando además lo externo a una amenaza. Y no sólo consistió en discursos, ya que los 4.270 kilómetros de frontera terrestre se convirtieron en una larga plantación de bombas antipersonales, que han costado la vida de cientos de personas.

En consecuencia, ese odio instaurando en la esfera de lo macro, se respira cotidianamente y ya se ha hecho costumbre en la matriz de relaciones de la sociedad originaria y chilena. Por lo que era de esperar que, frente al incremento en la tasa de inmigración al país en las últimas tres décadas, por parte de personas racializadas, la recepción que han dado los(as) nacionales no ha sido lo más parecido a una cortés bienvenida. La ironía se encuentra en que la mayoría de las personas que han llegado, poseen la misma o similar marca racial que los habitantes de Chile; indígena y/o negra. Dejándose entrever constantemente la herencia colonial, su blanquitud y enfoque binario, donde, a pesar de la diversidad cultural y étnica del país, el mito de la existencia local de una supuesta superioridad “blanca” aún prevalece. Pero esto no es nuevo, ni tampoco estrictamente chileno. Mas bien se asocia a la manera en que quienes en el pasado han sido catalogados como “bestias”, se terminan igualmente convirtiendo en bestias, como indicaba Cesáire (2006); o refleja cómo los oprimidos, se

convierten en opresores (Freire, 1975); o lo que Adorno (1965) titula “personalidad autoritaria”, y será revisado más adelante en este capítulo.

Esta naturalización de la superioridad blanca, reina omnipresentemente en todas las clases sociales, aunque se concentra en la más alta por su efectividad en la toma de poder. Segato (2006) dice que en el mundo iberoamericano los espacios de mayor influencia de la sociedad están siempre habitados por personas más blancas, y asimismo se constata la baja frecuencia de personas no-blancas en las profesiones más valorizadas. Y por ende, esto inunda todas las esferas sociales, donde no excluye, sino que incluye, la educativa. El *racismo cotidiano* se proyecta irreflexivamente en las salas de clases, diseñando una estratificación de alumnos(as) según su nacionalidad, etnia, lengua o color de piel. Es decir, la educación no se exime de la violencia explícita y simbólica que significa el racismo en sí. Dejándose ver por ejemplo en la cotidianidad de una sala de clases donde “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). Y no es capaz de creerlo ni sentirlo distinto, porque aquella idea y sentir está tan arraigada en la profundidad de su cuerpo, que ya se ha convertido en una respuesta automatizada y natural.

En otras palabras, el racismo como constructo, sobrevive gracias a que no solo yace sigiloso en la creencia, en la mente, en la psiquis, sino que también se muestra, se exterioriza, se expresa; se refleja en los gestos, en las miradas, en los silencios, en las actitudes, en las palabras, tanto de opresores, como oprimidos.

2.2 El discurso, como herramienta de opresión

Se ha mencionado anteriormente la relevancia del *conocimiento* en la elaboración y desarrollo de *lo cotidiano*, y los aspectos personales y colectivos que lo influyen, describiendo la repercusión que posee aquel modelo macro/externo en el establecimiento de ideas preconcebidas en las psiquis de individuos, es decir, en lo micro. Por ende, es de suma importancia puntualizar qué es el *conocimiento*, cómo se origina y cómo logra realmente influir en la cotidianidad de las personas.

Para comenzar, y desde un enfoque comunitario, es posible conceptualizarlo como *conocimiento social*, el cual se define como las creencias que son compartidas por todos o casi todos los miembros que pertenecen a ciertas comunidades epistémicas o culturas a lo largo de sus vidas (Van Dijk, 2016). En otras palabras, el *conocimiento social* se origina a partir de la

información compartida y aceptada entre todos o casi todos los miembros de una cierta comunidad o cultura, que al transformarse en un lenguaje común se puede llegar a establecer como las creencias representativas de la misma. Frente a esta definición, estimo necesario realizar un análisis un poco más acentuado de la misma, a fin de indicar la coherencia con el tema principal, el racismo.

En primer lugar, el conocimiento social pone nuevamente sobre la palestra, como requisito, la interacción entre individuos y la define como un elemento fundamental para que éste se origine. Lo cual contempla que exista algún tipo de vínculo previo entre los individuos – incluyendo las limitantes que pudiesen existir en esos vínculos - ya que asume que se dispondrá de un espacio y tiempo que los haga coincidir donde se pueda llevar a cabo la interacción. Simultáneamente, debe existir una transmisión de cierta información y/o mensajes entre las partes, siendo menester que exista un cabal entendimiento de lo que se intercambia. Luego, procederá la fase en que aquella información podrá ser o no aceptada, y en caso de que sí lo sea, se transformará recién en una referencia compartida y común entre aquellos miembros. Es decir, se volverá además algo representativo de aquella específica comunidad epistémica o cultura. Ya integrando esto, es posible pasar luego al contenido del mensaje (qué es lo que se expresa) y paralelamente, la intención del mensaje (para qué se dice lo que se dice). Esta elaboración estructurada de comunicación entre diferentes individuos, será lo que se conoce como *discurso*, y se dice que es el *discurso* la herramienta comunicacional que es capaz de inmortalizar el *conocimiento social*.

Un evento comunicativo específico, una forma escrita u oral de interacción, ya sea verbal u otro uso del lenguaje, tal como expresiones no-verbales, como, por ejemplo dibujos, cuadros, gestos, mímicas, es lo que se entiende como *discurso* (Van Dijk, 2002). El discurso es la manera amplia de denominar el mensaje que se desea entregar por uno o varios emisores y que se espera que el o los receptores procesen e interpreten.

Por ende, la conexión entre *conocimiento* y *discurso* es crucial ya que “nuestro conocimiento no basado en experiencia es adquirido a través del discurso, y la producción y comprensión del discurso requiere de vastas cantidades de conocimiento socialmente compartido” (Van Dijk, 2016, p.174). Este conocimiento compartido, es el que moldeará los esquemas mentales de una persona, y por ende, será donde se alojen las ideas y paradigmas desde los cuales actúa e interactúa en su vida cotidiana. Y además de ser representativo, imperará también en la definición de su personalidad y sentido de pertenencia. Consecuentemente, es posible determinar que aquellas ideas no son innatas a ningún individuo,

no vienen con ellos de nacimiento, sino que se conciben, aprenden y repiten a lo largo de su vida (Crochick, 1996; Adorno, 1950).

En suma, el *discurso* podrá influenciar, intervenir, en la manera en que constituimos y sentamos las creencias y valores que estableceremos como parte de nosotros. "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), y son, en parte, aquellas las que definen quiénes somos. En consiguiente, es trascendental comprender el poder que el discurso posee a la hora de determinar la posición desde la que una persona interactuará con su entorno y qué tipo de relaciones construirá.

Volvemos así a enfocarnos en el poder, reiterando que este emana a partir de un encuentro entre partes y de la forma en que el conflicto modifica el cuerpo social. En *La genealogía del racismo*, Foucault (1987) pretende enlazar justamente estos conceptos, cuestionando las reglas predeterminadas que producen ciertas relaciones de *poder*, donde se imponen verdades a través de ciertos *discursos*. Entendiendo que, en parte, las relaciones de poder subsisten gracias a la instauración de ciertos discursos, su circulación y expansión, como también la acumulación desigual de estos por parte de unos pocos. Es decir, se configura una *economía de discursos de verdad*, en la que existen operadores materiales que utilizan esta economía a su favor con el fin de la dominación, ya que logran establecer verdades indiscutibles (Foucault, 1987). En otras palabras, se vuelve posible a través del discurso crear un tipo de gobernabilidad, tanto individual como colectiva, al establecer estas verdades como la única verdad, o bien, una universalización de la verdad. Y aquello se imprime tanto como parte del *conocimiento social*, así como de la comprensión y justificación del medio, ya que "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, pág. 22). Por lo tanto, para que el discurso cumpla su objetivo y sea efectivo, es decir, poderoso, debe poseer necesariamente cierto tipo de *conocimiento* y cierto tipo de lenguaje que se sincronice con lo que ya existe dentro de cada individuo – sus modelos mentales. Así, el *conocimiento* se transforma en la base cognitiva de los operadores materiales de la dominación y el *discurso* constituye su herramienta de opresión. Es aquí donde se conecta el *discurso* con el *racismo*.

Desde que se creó el concepto de *raza*, éste fue incluido en los discursos que utilizaron los colonizadores con el fin de ejercer poder tanto sobre los cuerpos, como las mentes. Foucault (1987) habla de una *biopolítica del poder*, a través de la cual se regula y disciplina, ya no sólo al individuo o la sociedad – conectados a través de un contrato voluntario o implícito en términos

de derecho -, sino que debido a la manera en que se ejerce poder, hace aparecer un cuerpo múltiple, con infinitas cabezas, ahora llamado población. La biopolítica problematiza sobre y con ésta, desde una perspectiva biológica y de posesión de poder. Por lo que adopta una fenomenología espacio-temporal, que es capaz de impulsar mecanismos de control y disciplinarios, que están “destinados a maximizar las fuerzas y extraerlas (...) [actuando] por medio de mecanismos globales para obtener estados de equilibrio, de regularidad” (Foucault, 1987, p. 199). Este poder de regulación, consiste esencialmente en hacer vivir y dejar morir.

Es decir, la racialización de los cuerpos como tal, es parte fundamental de la biopolítica al entregar el instrumento cognitivo y material que respalda aquel poder de regulación, y decide sobre las vidas incluidas en la población. Mueres porque eres indígena, porque eres negro; vives porque eres blanco. Y como el poder nunca desaparece, sino que se transforma sin descanso, sobrevive por siempre en la interacción que se produce, ahora, entre razas, en la que existirá una facción que, debido a que se encuentra posicionada en el sitio que manipula la biopolítica, podrá poseer el poder absoluto de decisión sobre esas otras vidas. Y no necesariamente porque quienes integran esa facción posean un liderazgo más efectivo, sino que simplemente porque son quienes controlan la *economía de la verdad*; acumulando y denostando la abundancia, lo cual las hace resaltar entre todas las cabezas de la población, brindándoles un pase directo a ser acreedores de “la verdad”. Van Dijk (2006) llama a esta facción *élites*, e indica que son los grupos que tienen “más que decir” y por ende poseen un acceso preferencial a las mentes del público en general. En consecuencia, el *racismo* encuentra su canal perfecto a través del *discurso* al constituirse como la herramienta de opresión explícita y simbólica. Y “el racismo tanto flagrante como muy sutil permea todos los niveles sociales y personales de nuestras sociedades: desde las decisiones, acciones y discursos del gobierno o los cuerpos legislativos, pasando por los de las diversas instituciones, como la educación, la investigación, los medios de comunicación, la salud, la policía, los tribunales y las agencias sociales, hasta llegar a la interacción, el pensamiento y la conversación cotidianos” (Van Dijk, 1987, pág. 15).

Desde aquí nacen los llamados “líderes de opinión”, y asimismo quienes los oyen y asienten: sus – muchas veces irreflexivos - seguidores. Líderes que en la mayoría de las ocasiones representan y enuncian una ideología específica, que se constituye necesariamente a partir de una *creencia social*. Como se dijo anteriormente, para que una creencia sea social, debe encontrar cabida en los modelos mentales de otros individuos. Entendiendo entonces que esta creencia se fortalece ya que se sitúa exactamente en la intersección de la constitución de la psiquis de una persona (que incluye sus miedos y necesidades) y la representación de sus valores, al presentarse como la solución palpable a aquellas necesidades. Y se vuelve aún más efectiva,

ya que esta premeditada acción torna al individuo como parte de un discurso y movimiento mayor: una ideología. Es decir, aquellos(as) seguidores(as) encuentran un sentimiento de pertenencia en algo más grande que ellos(as), y que es aún más poderoso que si se presentaran al mundo sólo como individuos.

Consecutivamente, luego de que los individuos ya se sienten parte de una cierta ideología, es que entonces se sienten más empoderados para desarrollar ciertas actitudes frente a diferentes temáticas sociales. Y “aunque la estructura mental precisa de dichas actitudes socialmente compartidas todavía se desconoce, es probable que también estén organizadas de manera esquemática, como es el caso de la mayoría de nuestras creencias” (Van Dijk, 2016, p.175). La “migración” es una perfecta ejemplificación de un asunto que genera controversia entre procesos de socialización. Existen diferentes ideologías que abarcan la materia, posicionadas desde diferentes posiciones sociopolíticas y que utilizan variados argumentos, aunque teniendo como factor común el que cada una está representada por ciertos líderes/voceros quienes a su vez personifican la ideología como tal para sus seguidores. Si bien aún se encuentra en estudio la manera en que las ideologías logran re-estructurar las mentes de los individuos, “algunas de sus categorías generales aparecen a menudo en el discurso ideológico: identidad, actividad, objetivos, relaciones con otros grupos y recursos o intereses” (Van Dijk, 2016, p.175). Es decir, esto coopera directamente al establecimiento y perfeccionamiento de la *biopolítica racista*, al implantar verdades supuestamente innegables, respecto a *el nosotros(as)* y *los(as) otros(as)*.

Es por esto que a finales de los años ´60, en el mundo Occidental, aparece el Análisis Crítico del Discurso (ACD), a partir del interés que despierta la instancia de acción social que el discurso - ya no sólo lingüístico – genera, y la manera en que este modifica y manipula la existencia y los contextos. Van Dijk (1999), desde una postura más bien política, postula que el ACD pretende contribuir de manera efectiva contra la desigualdad social. Transformando el ACD en una herramienta que busca dismantelar estructuras de poder y dominación, en beneficio de los(as) menos privilegiados, los(as) oprimidos(as), o bien del *damné*, de los *condenados*, como lo llama Fanon (1952).

El ACD tiene un acercamiento y principio interdisciplinario, ya que toma perspectivas de diferentes campos del conocimiento como la lingüística, psicología, sociología, entre otros. Este tiene como finalidad examinar la estructura de los discursos, tanto en forma como contenido. Así, es posible evaluar la manera en que las actitudes subyacentes se expresan estratégicamente

en el discurso, tomando en consideración cuál es el contexto social y comunicativo (Van Dijk, 1987).

Ahora bien, para definir cómo influye el contexto social y comunicativo, es necesario nuevamente detenerse en la creación del conocimiento. Adicionalmente, en las últimas décadas se ha demandado y establecido como un deber, aplicar el ACD desde un enfoque feminista, ya que de esta forma el análisis logra no limitarse solamente al objeto de estudio, sino que incide en las maneras que se generan conocimiento (Azpiazu, 2014). Este autor retoma las palabras de Baxter (2004) como punto de partida al recordar la importancia de ser conscientes de la ficcionalidad y textualidad del proceso de investigación, ya que éste implica una serie de estrategias y, por lo tanto, la investigación se torna en sí en una construcción discursiva. En otras palabras, es fundamental tener en consideración cada vez que se procede con el ACD, un constante cuestionamiento de quién obtuvo el material de estudio, cómo se obtuvo y de quién provenía. Entendiendo que, por ejemplo, aquellas mismas élites de las que habla Van Dijk, han sido espacios que la epistemología feminista ha criticado (justamente) al remarcar la limitada presencia de mujeres, además de la negada o borrada incursión de mujeres en los procesos de atribución de los descubrimientos (Biglia, 2014). En consecuencia, el conocimiento que se genere ya contempla un sesgo, al haber sido generado bajo postulados heteropatriarcales. O, dicho de otra manera, la neutralidad y la objetividad son falacias que esconden el sesgo sexista en el que se ha basado (Biglia, 2014).

Tomando aquello en consideración, es medular que el ACD se utilice como una herramienta que desarticule la verdadera intencionalidad detrás de las estrategias que pretenden esconder la real actitud de base y que desnude el tipo de paradigma sobre el que se ha construido – como podría ser uno racista y/o heteropatriarcal –, además de exhibir las maniobras y pericia que han permitido su perpetuación. Revelar actitudes que esencialmente se han modificado a partir de pre-conceptos aprendidos, instaurados por aquellas élites de poder en los modelos mentales de cada individuo, así poder indagar más en el origen de estereotipos y prejuicios raciales.

2.3 Desde el Prejuicio al Prejuicio racial

2.3.1 Prejuicio: una aproximación desde la psicología social

Me encontraba en la fila de la entrada principal de Extranjería con mi pareja. Estábamos esperando ser atendidos siguiendo el orden de las citas que se toman anticipadamente en la página web, que teóricamente pretenden entregar una cierta organización y no colapsar de personas la sede. En frente de nosotros, dirección opuesta, había otra fila que era para las personas que venían a retirar su cédula para extranjeros; ese pedazo de plástico que al mismo tiempo que genera efímera felicidad, también encarna el obligado proceso ansioso que te ha drenado. En medio de las dos filas, un policía, el mismo que he visto anteriormente parado en la puerta, otras veces que me ha tocado ir allá – muchas veces ya – y a quien, seguramente por una razón de sobrevivencia, le he sonreído más veces que mi común – quizás porque al menos intento despertar algo de empatía en sus respuestas con ese básico gesto. La fila era larga y nos encontrábamos al medio de ella, por ende, vi pasar ante mí, diferentes personas, de diferentes nacionalidades, quienes al igual que todos, mostraban su cita y esperando poder pasar adentro. Entre esas personas se encontraba un hombre, quizás en sus cincuenta, acompañado de un joven en sus veinte quien, a través del acento, pude notar que era español y estaba allí para ayudarlo. El joven le hablaba constantemente en español al hombre, lentamente, incluso algunas bromas que sacaban risas, y en principio, el hombre parecía entender todo. Cuando llegó su turno, el tipo español le explicó al policía que el mayor necesitaba apoyo porque no entendía bien el lenguaje y agregó “Es alemán”. Acto seguido, el policía mira al hombre de arriba abajo unas dos veces, hasta que termina asintiendo y le dice que pasen ambos. Dos puestos después se encontraba una pareja, de quienes no pude reconocer la nacionalidad, en la que él al aparecer no hablaba español y ella sí, razón por la que ella solicitó lo mismo, entrar con él para apoyarlo. Nuevamente, ocurre lo mismo. El policía efectúa una mirada rápida, de arriba abajo, tal escáner de aeropuerto, y exclama “No, puede entrar solo”; la mujer no discutió, no tuvo más opción, y se quedó esperando afuera. Entre que eso ocurría, y que algunas personas iban llegando un poco tarde a sus citas, apareció un hombre quien le mostró su hoja impresa (donde aparece el horario de la cita). El policía le dice que él viene por sus cédulas y que debe esperar en la otra fila. El hombre aún confuso, le pregunta nuevamente, extiende su documento una vez más, tan solo para saber si entendió bien – no venía sólo, sino que con su esposa e hijos – frente a lo cual el policía sube el tono de voz, le dice que sí, que esperara en la otra fila, mientras elevaba el brazo en pos de gesticular que se moviera de allí hacia el lado opuesto. Y con esto le grita: “Yalla! Yalla!”³². Frunce su ceño. Se gira en dirección a nosotros, y con una expresión

³² “Yalla” es una expresión en el idioma árabe que significa “Vamos”, “Anda”.

sarcástica exclama al aire, pero al mismo tiempo dirigido a quienes estaban más cerca de él en la fila - quizás con el fin de obtener algún tipo de asentimiento - "Estos no saben nada". Llega una mujer muy apurada, venía tarde, al parecer no hablaba mucho español, se acerca al policía y muestra su hoja – tal cual el otro hombre lo había hecho previamente - el policía le dice que si que ya puede pasar directo. La mujer se vuelve a buscar a su hijo, quien no está a su lado, entonces le grita, en un idioma distinto al español. El niño estaba jugando y el policía que nota esto, va y le sonríe, incluso le responde con su mirada en el juego. Su cara toma una expresión de dulzura, gesticula con sus brazos como en una especie de bienvenida y los hace pasar. Llega nuestro turno. Una vez más, infaltable, con mi (cínica) cara sonriente le explico al policía que mi pareja no habla español, sino que árabe y esperaba poder entrar con él para apoyarlo. A lo cual su respuesta: "¿Sabes lo que dice ese cartel ahí? ¿Sabes dónde estás? Estás en la delegación de Extranjería, y aquí somos expertos en esto, aquí hablamos 125 idiomas diferentes. Tu esposo puede entrar solo, y sólo si adentro dicen que te necesita, entonces te harán pasar". Al igual que la pareja del otro hombre, no me quedó más que apartarme, cruzar la calle, y tratar de evitar que mi ansiedad me poseyera. Mientras esperaba sentada (y muy irritada), una mujer con un bebé en brazos se baja de un automóvil, al parecer también llega tarde, y va directo al policía quien la reconoce, le dice "Hola, tu ya viniste, ¿cómo estás?" ella dice que así es, que bien gracias, y al igual que la otra con su hijo juguetón, la deja pasar directamente. Llega otra mujer con una bebé en carro, al parecer también venía un poco retrasada, sin embargo, no recibe el mismo gentil recibimiento, el policía la hace esperar. Al cabo de unos diez minutos (quizás cuando el ya tenía ánimo y ganas) se da vuelta y la mujer extiende su brazo para mostrarle nuevamente el documento. En ese preciso segundo, levanté mi vista y la logré ver de frente, y juro que fue como mirar un espejo: la mujer detentaba esa misma sonrisa forzada, los mismos ojos que, aunque no quieran, delatan sumisión y miedo. El policía mira la hoja y con una actitud muy déspota le dice "Ok, pasa". La mujer rápidamente coge el carro con la bebé y entra.

Puede ser que leer esta pequeña historia haga pensar que todo esto tomó horas en suceder, pero no. Hablamos de unos cuantos minutos, en los que, con sólo un intervalo de segundos, la misma persona que se apropió de ese insignificante pero significativo espacio, hizo de su puesto de trabajo una obra teatral, y reveló cambios drásticos en su personalidad, gestualidad y emocionalidad. Sin ningún pudor, sin denostar ningún atisbo de remordimiento, procedió con un trato increíblemente diferenciado hacia todos(as) nosotros(as).

Y es ahora, en esta parte del relato, cuando debo agregar un detalle que sería imposible de obviar. Detalle que podría volver este relato controversial, pero más bien me inclino por

dejarlo en el nivel que se merece: otra ida más a la oficina de Extranjería (ni que fuera la primera vez que atestiguo esto). Sin embargo, no sería real a mi sentir, si me gana el silencio, ya que la rabia y frustración que inunda algo así como mis vísceras, corazón y cerebro, no afloja hasta que la logro canalizar de alguna manera - lamentablemente, distinta a encarar a ese hombre, allí mismo, que, aunque me encantaría hacerlo, sabemos cómo esa historia terminaría. Entonces aquí el (irrebatible) detalle: el color de la piel de cada una de esas personas no era el mismo. El color de pelo no era el mismo, tampoco la ropa que vestían, ni el color de ojos, ni la estatura, tampoco tenían el mismo acento. Sumado a que, en aquellos básicos papeles con un cierto horario escrito, mostraban también sus diferentes nombres, apellidos y nacionalidades.

El primer hombre que el policía dejó pasar con ayuda, era blanco.

El hombre que entró solo sin su pareja, era de piel marrón.

El hombre al cual le gritó "Yalla, Yalla", de piel marrón.

Mi pareja (y yo), de piel marrón.

La mujer con el niño al cual el policía le sonrió con dulzura, blanca.

La mujer con el bebé en brazos que fue reconocida y hasta le preguntó cómo estaba, blanca.

La mujer que tuvo que esperar más, a pesar de estar con la bebé en carro, de piel negra.

Quisiera agregar que ese mismo policía semanas antes cuando me había tocado, una vez más estar en esa fila, pero esa vez sola, le gritó violentamente a una mujer que estaba acompañada por su esposo, quien solicitaba poder entrar con ella para ayudarla con el idioma: "¡Llevas años viviendo aquí, y aún no hablas español! ¡Esto no puede ser!". Frente a lo que la mujer bajó su mirada, retrocedió dos pasos y se quedó parada en silencio. La mujer era morena y tenía *hijab*³³.

La verdad es que en algún momento dudé si escribir esto, ya que temí por quienes reaccionaran diciéndome ¿Cómo no hiciste nada? ¿Cómo dejaste a ese *machito racista* maltratar a esas personas? ¿Cómo en tu calidad de ser alguien que se encuentra estudiando esto y que sabe perfectamente reconocerlo no fue capaz de argumentar su violento comportamiento, su actitud indiscutiblemente racista?

Pues, ahí estaba yo, escondida detrás de una mascarilla pandémica, intentando disimular mi ira, murmurándole al oído a mi pareja todo lo que estaba pasando y porqué todo

³³ Prenda que usan algunas mujeres musulmanas para cubrirse el cabello.

aquello estaba absolutamente mal; sintiéndome cómplice de la situación, asqueada de mi misma, pero al mismo tiempo, con tanto miedo a que, si hacía cualquier cosa, lamentablemente ese hombre tenía el poder absoluto de denegarme no sólo la cita y oportunidad a mi, sino también a mi pareja. La mente delira. Piensa que tu nombre quedará tachado, quizás por un tiempo, quizás para siempre. Ideas quizás irrisorias o ilógicas, pero sin ansiarlo pasan por la mente, y pesan, y embargan. Pensaba también qué ganas tenía en ese momento de haber contado con la presencia de una académica que unos meses atrás había escrito sobre su escepticismo sobre la existencia del racismo estructural como tal. Me hubiese gustado que sus ojos atestiguaran esa traumática escena, en la que un sujeto representante de una institución pública, representante del Estado, alardeaba de su poderío a partir de tratos violentos que sólo confirmaban sus sesgos racistas. La hubiese tenido ahí a mi lado, esperando que lograra sentir en su estómago y corazón, al igual que yo, aunque fuese una pizca de la indigestión que yo estaba sintiendo, o una pizca de lo que ese hombre marrón o esa mujer negra sintieron. Pero sería de todas formas imposible, ella es blanca, nacional y debido al pasaporte que ostenta, quizás nunca deba pasar por una situación parecida.

Entonces quisiera (desesperadamente) entender ¿Qué hace que ese hombre, en una clara posición de poder, tenga un trato diferenciado con personas que se encuentran al mismo tiempo, en un mismo lugar, con los mismos objetivos, y obedeciendo las mismas reglas impuestas? Personas que, aunque a él no le parezca importar, se encuentran allí porque añoran abrirse un espacio en medio de este tumulto, desean ser un alguien y no pasar desapercibidas ni ser ignoradas; ambicionan sentir que tienen los mismos derechos que el resto y que son respetadas. Respetadas por ser tan humanas como el resto, respetadas por ser, por existir. ¿O es que dejamos de SER humanos(as) cuando salimos del territorio que nos vio nacer? Quisiera (desmoralizadamente) entender ¿Qué sentimiento ha sido forjado y vive dentro de ese hombre que cancela su (esencial) humanidad, bloquea la conexión que podría existir con/hacia la humanidad del ser que tiene enfrente, y la convierte en directo rechazo y menosprecio, al mismo tiempo que naturaliza la violencia que brota y expelle de su propio ser? O abreviadamente, ¿cómo se hace para perder la humanidad tan fácilmente y transformarse en un IN-humano?

Algo que la psicología social y otras ciencias han estudiado por años, es el concepto de prejuicio. Intrigados(as) por las razones del conflicto y la violencia entre seres humanos(as), han intentado encontrar el argumento que han llevado a los seres humanos a literalmente odiarse y eliminarse entre ellos(as), y problematizar sobre aquello. Si bien esto ha marcado quizás la humanidad desde siempre, no ha sido hasta las últimas décadas del siglo pasado que este tema

dejó de naturalizarse en las relaciones, y pasó a ser visto como un peligroso misterio más de la mente humana. Si bien los primeros estudios en el concepto de prejuicio en la psicología social se remontan a la década de 1920, el cambio e intensidad en la aproximación al concepto fue producido principalmente luego de las consecuencias que produjeron las Guerras Mundiales. Entre esas, el genocidio de la población judía – que conllevó a la definición del anti-semitismo -, gitana y homosexual por parte del régimen Nazi en Europa. Así como también los diferentes movimientos anti-racistas que alcanzaron más reconocimiento en EE.UU. luego de denunciar la inagotable violencia en contra de las personas negras por parte del Estado y la misma sociedad civil. Así, cuando Gordon Allport, un psicólogo estadounidense, publicó su obra “La naturaleza del prejuicio” en 1946, este concepto no era algo totalmente nuevo. Pero su obra marcó quizás un antes y después para los estudios venideros, al establecer una mirada crítica respaldada científicamente.

Si volvemos a aquella imagen espacio-temporal del encuentro entre los colonizadores y los pueblos originarios de Abya Yala, podría caber cuestionarse si es que en ese entonces los prejuicios ya existían en la mente de cada quien. Como se mencionó anteriormente, por lo que se ha estudiado de los pueblos originarios – si bien, no todos, pero la mayoría - estos basaban su comportamiento en la mimesis con la naturaleza y el cosmos. Y como consideraban que todo pertenecía a eso mismo, cada vez que aparecía algo fuera de lo que acostumbraban, intentaban analizar su comportamiento para ver si actuaban guiándose por similares *creencias*. Cabe destacar que con esto no se intenta romantizar el estilo de vida de los pueblos originarios, sino que lo que se pretende es acentuar la diferencia entre una visión y otra. Por ende, cuando las acciones colonialistas se desplegaron sobre el territorio, fue posible para todas las facciones notar las respectivas diferencias en la convivencia. Claramente este no ha sido el único momento en la historia que se puede relatar como invasión, ni menos el primero, no obstante, lo que si se puede aseverar es que, desde ese entonces, estos bandos nunca más se miraron - ni se han mirado- de la misma manera que en un comienzo pudieron haberlo hecho. Se produjo un quiebre, una fractura, profunda y dolorosa. En medio de la desavenencia, se concibieron, decretaron e impusieron ideas respecto al *otro* grupo, que se arraigaron en las ya conflictuadas psiquis, moldeando el medio cognitivo, y abriendo espacio para la consolidación de lo que más adelante se conocería como *prejuicio*.

Siglos después de aquel encuentro, Allport (1946) definiría *prejuicio* como una actitud, recalcaría que ésta no es innata y establecería que el prejuicio está vinculado a una creencia errónea y excesivamente generalizada hacia un objeto. Es decir, la elaboración de aquellas

creencias no necesariamente representa las características reales del objeto, el cual puede ser tanto individual o grupal, asignándoseles así particulares características a todos los individuos que pertenecen a ese determinado grupo, a pesar que en la práctica se demuestre lo contrario. Hablamos sobre lo que Tajfel (1969, 1970) denominó, años después de Allport, un intergrupo y un exogrupo. Jose León Crochick (1997), siguiendo los estudios de la Escuela de Frankfurt³⁴, agrega que

Si no se puede decir que el prejuicio proviene de las características de sus objetos y que éstos tampoco le son indiferentes, se puede decir que en el objeto se percibe algo que no le pertenece, sino que a las circunstancias que lo llevan 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 por una percepción y comprensión distorsionada de la realidad. (p. 48)

Por lo tanto, la diversidad en las definiciones, creencias y actitudes que se desarrollen en el intergrupo son adquiridas y mantenidas través del aprendizaje, discurso y reforzamiento social.

La realidad era que fenotípicamente los colonizadores no lucían tanto como las comunidades de Abya Yala, ni tampoco tenían estilos de vida, costumbres o filosofías similares. Sin embargo, la realidad jamás fue (ni ha sido) que existiera una razón justificada para someter y matar a millones de personas, más que las pre-creencias o los pre-conceptos que los colonizadores ya poseían. Por lo tanto, se podría decir que el concepto de raza nace más como una proyección de los pre-conceptos mercantilistas, patriarcales y binarios que ya poseían los colonizadores, patrimonio directo de la religión cristiano-occidental. Así como la diferenciación de roles según sexo - que ya servía para someter a las mujeres - ahora la raza se convertía en la excusa binaria – nosotros(as) versus otros(as) - para privar de privilegios, cosificar y oprimir a los(as) “indígenas”.

Es posible inferir entonces, que estos pre-conceptos dan vida a los prejuicios, y viceversa. Allport (1946) indica que el prejuicio tiene como efecto que el objeto se coloque en una posición de desventaja no merecida. A lo que Memmi (1982) agrega que un prejuicio funciona como “la valoración, generalizada y definitiva, de las diferencias, reales o imaginarias, en provecho del

³⁴ La Escuela de Frankfurt fue uno de los movimientos intelectuales más influyentes del siglo XX. Este contó pensadores y filósofos como Theodor Adorno, Max Horkheimer, entre otros, quienes desarrollaron la teoría Crítica de la Sociedad, desde una aproximación social progresista.

acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar una agresión" (p.108). Es decir, hay una clara intención no-ética detrás de la elaboración de un prejuicio, que desencadenará una acción, y denotará una actitud empapada de cierta emocionalidad. En otras palabras, deben existir "dos ingredientes esenciales. Tiene que haber una actitud favorable o desfavorable; y debe estar vinculada a una creencia excesivamente generalizada (y por tanto errónea)" (Allport, 1946, p.27). Existe por ende una casi inmediata relación entre lo que se ve o percibe, con algún tipo de categoría que ya ha sido creada y definida previamente. Aquellas categorías pueden estar relacionadas a datos específicos como la edad, el género, el idioma, el cuerpo, el color de piel, etc. Y estas categorías son lo que la psicología social ha denominado *estereotipos*.

Los *estereotipos* viven en la mente/psiquis de un individuo, y en el transcurso del tiempo presentan la posibilidad de seguir modificándose. Estos influyen en los juicios y comportamientos de alguien, por lo que se ha establecido que los *estereotipos* negativos hacia un grupo pueden considerarse como el componente cognitivo del prejuicio (Lepore & Brown, 1997). Los *estereotipos* se activan cada vez que el/los individuos(s) (intergrupo) tiene(n) algún tipo de encuentro/relación/mención con ese(s)/esa(s) otro(s)/otra(s) (exogrupo). Explicado de otra forma, los *estereotipos* supuestamente son capaces de interpretar la existencia y (supuestamente) prever el comportamiento de una persona a partir de características que han sido pre-establecidas y que esta posea, y desde allí influir sobre el concepto que se tiene de ella como ser (humano). Quizás existirán personas que, por ejemplo, posean el mismo color de piel, pero no la misma forma de cuerpo ni el mismo género, por lo que el *estereotipo* del color de piel será su común, pero la creación del concepto variará, debido a que esa otra diferencia visible se traducirá en que la relación (o suma) entre todos los factores, alterará el resultado final. Aquel concepto será entonces el pre-juicio, es decir, el dictamen/la valoración que se llevará a cabo respecto a aquella persona.

Ahora bien, como se advierte entre lo que Allport, Memmi y Lepore & Brown indican, el concepto y la elaboración de creencias es parte fundamental para el entendimiento de los prejuicios. Y como se definió anteriormente, las *creencias* se desarrollan por medio de la interacción de los seres humanos con el entorno y otros seres. Asimismo, ocurre con los *estereotipos*, ya que, si bien estos se caracterizan por concebir definiciones respecto a alguien o algo, estas acepciones no son estáticas, sino que van mutando a lo largo de la vida de una persona. Hamilton & Sherman, (1994) aseveran que las semillas de las concepciones raciales y de género, son sembradas en la infancia temprana de una persona por parte de adultos que tienen directa influencia en sus vidas, y luego son fomentadas y perpetuadas a través de las reiterativas

percepciones expresadas por miembros del entorno, al mismo tiempo que se reflejan en los medios de comunicación.

Consecuentemente, es posible entender los estereotipos como una red de atributos vinculados y conceptualizados de variadas formas. Lepore & Brown (1997), basados en diferentes trabajos previos (Anderson, 1983; Collins y Loftus, 1975; Rumelhart, Hinton y McClelland, 1986; Hilton y von Hippel, 1996; Stangor y Lange, 1994) indican que aquella red se encuentra conformada por nodos (categorías) y la representación del grupo social resulta de los vínculos asociativos entre esos nodos discretos. Así, los rasgos de cierto(s) individuo(s) se asocian con el nodo del grupo (la establecida categoría) a través de la frecuencia y consistencia de la activación. Por lo que, cuando existe un encuentro con un miembro de aquella categoría, el nodo del grupo se activa y la excitación se propaga desde él a otros nodos conectados, o bien, las características estereotipadas. ¿Todas las características que se sabe que son estereotipadas se activan automáticamente? Probablemente no, ya que dentro de la representación algunos vínculos pueden ser más fuertes que otros. Entonces dependerá si es que se activan con mayor o menor frecuencia. Así, los atributos correspondientes a estos enlaces son los que se activarán automáticamente.

Sumado a esto, es necesario también descifrar la influencia que tienen las dinámicas sociales humana al propiciar la existencia de prejuicios. Respecto a aquello, Allport nombra dos importantes condiciones básicas que se dan en la imperfecta interacción entre seres humanos: la separación de los grupos humanos y el proceso de categorización (o generalización). Respecto a la primera condición, postula que “los grupos humanos tienden a mantenerse separados” y que “basta para explicar adecuadamente ese hecho [,] los principios de facilidad, del menor esfuerzo, la congenialidad y el orgullo por la propia cultura” (Allport, 1946, p. 34). Esta brecha, este espacio que se abre entre grupos, creará por lógica un ambiente de desconocimiento entre unos y otros, así como también propiciará el ruido necesario para que no exista una buena comunicación, llevando a que esa separación pueda “determinar genuinos conflictos de intereses, así como muchos conflictos imaginarios” (Allport, 1946, p. 34). En cuanto a la segunda condición, se suma lo que Billing (1985) y Lepore & Brown (1997) también postulan. Los autores establecen que el proceso en el que la mente humana crea categorías (o generaliza) es absolutamente necesario para que ésta piense, y que “una vez formadas, las categorías constituyen la base del prejuicio normal. No hay modo de evitar este proceso. La posibilidad de vivir de un modo algo ordenado depende de él” (Allport, 1946, p.35). Dicho de otra manera, las personas continuarán teniendo prejuicios, es decir, siendo prejuiciosas, mientras sigan pensando (Billing, 1985); a lo que yo agregaría, o mientras sigan sobre-viviendo. Asimismo, agregan que una

de esas categorías son en sí los valores que una persona posee, siendo ésta la más importante de todas, ya que "la evidencia y la razón se ven forzadas habitualmente a acomodarse a ellas" (Allport, 1946, p.40). Así, determina que "el prejuicio negativo es un reflejo del propio sistema de valores" (Allport, 1946, p.43).

Dicho esto, es entonces posible relacionar directamente la manera en que la maquinaria colonial dispuso del contexto para que ambas condicionantes - separación y categorización - fueran reforzadas y alimentadas por discursos en los que la diferencia principal la marcaba la "raza" de cada individuo y cada grupo. Es decir, si bien la "raza" fue introducida como un nuevo concepto jerárquico en el imaginario social, además forjó una escala valórica; la raza representaba los valores de la sociedad y asimismo se castigaba acordemente. En otras palabras, las virtudes, ideales, cualidades que una persona ostentaría, estaría definido indubitavelmente por su raza. En términos occidente-cristianos: ser blanco significaría la pureza, la salvación y la cercanía al paraíso; ser indio o negro, significaría el pecado, la condena, la cercanía al infierno.

La raza como valor, refleja los prejuicios negativos que sustentan la matriz colonial. Y su estricta definición cultural (eurocéntrica), junto al sentimiento de orgullo de pertenecer a esta, infaliblemente instauro el distanciamiento con esa *otra cultura*, con el fin de generar conflictos entre las partes, o incluso inventarlos. Entonces la comunicación entre ellas fracasa. Porque esa separación conflictúa los sentimientos, la psiquis; produce incertidumbre, da miedo. Pero la semejanza es utilitaria para una de las partes, la cual impone su estilo comunicativo aprovechando aquella separación. El discurso ahora es supremacista blanco, hegemónico y heteropatriarcal. Este se desarrolla, instala y empodera a medida que influencia en las creencias de sus seguidores desde pequeños(as), y los prejuicios subsisten y se immortalizan, gracias a este discurso.

Volviendo a mi relato personal.

El policía que se impone a través de sus gritos y mimos en la entrada de Extranjería, habita una sociedad valóricamente racista. Entonces no ve el error, no se siente conflictuado. Porque no se siente solo en esto, no es el único que actúa de esta manera. No es el único que define la manera en que se posiciona frente al mundo a través de esa actitud. Sino que percibe el mundo a través de categorías, es decir, literalmente para él existen ciertas categorías de seres o no-seres tan humanos. Vive a partir de pre-conceptos y estereotipos socialmente creados, y por ende posee pre-juicios que inyectan en sus sentidos cierta motivación para actuar de una

determinada manera. Así, cuando se da el encuentro con individuos que pertenecen a esas categorías, y en su caso, con una alta frecuencia, automáticamente se activan los nodos y enlaces que los caracterizan, determinando el tipo de vínculo y la respectiva distancia que ha definido para/con cada cual. Y aquel desapego innato del distanciamiento, lo hará pertenecer a un cierto bando, lo hará sentir patriota, lo dotará de competencias superiores, le conferirá poder. El policía es racista porque ha sido formado y ha crecido en una sociedad racista. Pero indudablemente, el policía también tiene la posibilidad de dejar de serlo y oponerse a esa hegemonía de la no-ética colonial.

2.3.2 Prejuicio y estereotipos desde una aproximación cognitiva

Si bien se ha explicado cómo el prejuicio se forma desde una perspectiva social, la autora considera necesario que se debe indagar un poco más en la manera que la creación de prejuicios toma forma en la mente, generando estructuras que funcionan con y para estos. Posicionándonos desde la conjetura que la única manera de romper esas estructuras, es comprendiendo cómo se crean. Anteriormente se hizo la distinción entre estereotipos y prejuicios, desde una perspectiva social, por lo que ahora se procederá a profundizar en las diferencias y correlación de ambos desde una perspectiva cognitiva.

La palabra *cognitivo* proviene del latín *cognoscere*, que significa conocer. Es decir, cuando hablamos de cognición nos referimos a la manera en que conocemos el mundo que nos rodea. La manera en que utilizamos todos nuestros sentidos para descubrirlo y la manera en que aquello que percibimos se plasma en nuestra mente como conocimiento. Por consiguiente, la psicología cognitiva estudia los procesos mentales que ocurren en un proceso de adquisición de conocimiento, su transformación y el desarrollo del intelecto; factores que luego influyen directamente en el comportamiento de cada individuo.

Quizás lo primero que se debe tener presente, es que, si bien vivimos en un mundo que goza de infinitas (y maravillosas) diferencias entre seres vivos en general, la acción de identificar esas diferencias no es sinónimo de la creación de un estereotipo. La percepción de las diferencias como tal puede constituir una de las tantas bases para el desarrollo de estereotipos, sin embargo, no es la única.

2.3.2.1 Categorización

Anteriormente se mencionó el proceso de *categorización* que incluye la creación de estereotipos. Ahora lo que se necesita entender es por qué existen (pre-existen) esas categorías en la mente de una persona y cómo éstas son gatilladas. Hamilton & Sherman (1994) ordenan estas ideas comenzando por dividir la pregunta del “por qué” en dos secciones acorde al énfasis en las necesidades del ser humano. En primer lugar, hablan de la *categorización como eficiencia cognitiva*. Esta deriva de la complejidad y la sobre-estimulación existente en el medio que una persona vive. Lo cual provoca la creación de estrategias en pos de la simplificación del mismo. En consecuencia, la mente de quien percibe comenzará a agrupar objetos acordes a las similitudes y diferencias que estos presentan. Sin embargo, esto implica que la categorización incluya tanto la pérdida de información, como la ganancia de nueva información. Que como ya había indicado anteriormente Allport, aquella información generalmente es básicamente errónea y generalizada. Por ende, es aquí cuando la información (creencias) obtenida del entorno influye. De los resultados obtenidos del estudio de Rothbart, Fulero, Jense, Howard & Birrell (1978), pudieron establecer que cualquier nueva información se acopla a lo anteriormente aprendido, con el fin de comprender al individuo que pertenece a un grupo, y que esto se desarrolla a través de un proceso de inferencia. En segundo lugar, mencionan la *categorización como auto-mejora*. Siguiendo los trabajos de psicólogos anteriores (Tajfel & Turner, 1979, 1986; Turner, 1987), quienes habían postulado la teoría de la identidad, reiteran su hipótesis central que relaciona la auto-estima de una persona con el sentimiento de pertenencia a un grupo, y la tendencia de la evaluación favorable del intergrupo por sobre el exogrupo. Sin embargo, mencionan que no existe un criterio objetivo para medir la aceptación de un determinado grupo, sino que ese criterio es inherentemente subjetivo. Por lo tanto, “las personas acrecientan la favorabilidad de su propio grupo al establecer psicológicamente su superioridad relativa, en comparación con algún grupo externo [exogrupo]” (Hamilton & Sherman, 1994, p. 6). En otras palabras, la discriminación hacia el exogrupo encuentra motivación y se torna necesaria al tener como finalidad la mantención de una propia identidad positiva.

Consecuentemente, los estereotipos son entendidos como un sistema de estructuras cognitivas que contienen el conocimiento del perceptor, sus creencias y expectativas sobre un determinado grupo humano, siendo capaces además de guiar el procesamiento de almacenamiento de información de un individuo (Hamilton & Sherman, 1994). Estos autores igualmente indican que aquellas estructuras de conocimiento son abstractas y debido a la manera en que funcionan, estas logran vincular cierto grupo social a un conjunto de rasgos y/o características de comportamiento.

Dentro de las bases de la categorización social, Hamilton & Sherman (1994) hacen alusión a los descubrimientos de Shelley Taylor una década antes, relacionados a la diferenciación basada en el contexto. Taylor (1981) demostró su inicial hipótesis de que algunas características físicas y sociales, como la raza y el género, son utilizadas con el fin de categorizar y organizar información sobre ciertas personas. Para aseverar esta hipótesis, Taylor realizó diversos experimentos. Uno de ellos, consistió en un grupo de observadores hacia otro grupo de personas de diferentes razas y sexos. La tarea era recordar lo que se discutía entre ellos y quién decía qué. Taylor pudo comprobar que los errores relacionados a una misma raza (intra-racial) excedían los errores entre razas (inter-racial), "indicando que las personas confunden a los integrantes negros entre ellos mismos y a los integrantes blancos entre ellos, pero cometen relativamente menos errores inter-raciales" (Taylor, 1981, p.88). En el segundo experimento se replicó algo similar al primero, pero se solicitó que se indicaran las interacciones según sexo. Concluyendo que "las personas pueden comúnmente recordar qué sexo realizó una particular sugerencia, pero no necesariamente qué miembro de ese sexo hizo la sugerencia" (Taylor, 1981, p.88). Finalmente, Taylor logró ir un paso más allá, deduciendo que el proceso de categorización es dinámico, que se utiliza como una manera de romper y organizar el flujo de las relaciones sociales, es decir, un modo activo de representar y reconstruir los comportamientos de otros.

Adicionalmente, en relación a los constructos y categorías relacionados a la raza, Zarate & Smith (1990) postularon que en América (EE.UU.) existía una norma cultural establecida que definieron como la *White male norm* (la norma del hombre blanco). Es decir, todo lo que sale de esa norma, como por ejemplo un hombre negro, o bien una mujer negra, se encuentra desviado. Indican que marcas como la raza o el género, se vuelven sobresalientes a la hora de generar categorías. Los autores indicaron que creían que estos resultados derivaban de la existente mayoría de personas blancas en la sociedad estadounidense. Sin embargo, si bien aquel supuesto no se encuentra errado, hoy podríamos decir que, desde una perspectiva decolonial, aquella no sería la única argumentación, sino que se debería agregar que se relaciona más, entre otras cosas, a la manera en que se fundó la sociedad estadounidense, su historia esclavista y por ende, el racismo estructural que impera.

No obstante, este enfoque categorizador en sí, no es lo único que explica cómo se constituirá un estereotipo, sino que más bien, representa las bases en las que éste se forjará. Las categorías que dan vida a los estereotipos sociales – creados por y desde el entorno – son las definiciones que se utilizarán para asociar lo que ocurra dentro de la mente de un individuo con lo que se encuentra en el exterior. Por lo que a la autora le interesa indagar un poco más, y entender qué ocurre dentro de la mente y el cuerpo, para dar vida finalmente a un estereotipo.

2.3.2.2 Estructuras mentales

La mente crea estructuras, en este caso cognitivas, que se ha descubierto que viven en la memoria de una persona. La memoria es fundamental en la vida de un ser humano y en la sociedad en general. La memoria es la responsable de que ocasionalmente algunos acontecimientos en nuestra vida, evoquen situaciones pasadas que han sido allí almacenadas con anterioridad. Dicho esto, quisiera agregar que se debe tener en cuenta que los estereotipos que se crean socialmente no son exactamente los mismos para cada persona, es decir, cada quien les dará una interpretación distinta y, por ende, la manera de almacenarlos en la memoria, también variará entre unos y otros. Así, cuando un estereotipo se activa frente a una determinada situación, este ya poseerá, por defecto, un cierto sesgo (*bias*). Por lo tanto, lo que se debe analizar es la naturaleza de la estructura cognitiva que vive en la memoria y que guía y da vida a un estereotipo, el cual luego influye directamente en el actuar y la actitud (como por ejemplo los prejuicios) de una persona.

Shagar & Schofield (1980) descubrieron a través de sus experimentos, que ciertos actos ambiguos eran interpretados de una manera más agresiva cuando provenían de un objetivo Negro en vez que de un objetivo Blanco. Es decir, que la información almacenada que poseían sobre los comportamientos de cada quien ya era ambigua, por lo que se revelaba un evidente sesgo. Llevándonos a que se pueda concluir que estos sesgos inconscientes se verán alterados según la información que se tenga almacenada respecto a cierto grupo, y que, consecuentemente, ocurrirá que la manera en que se juzga a cada persona variará según los estándares que se le asignen a cada quien.

Otro factor importante de agregar, es la capacidad cognitiva de cada persona y el tipo de información que se posea; ya sea consistente o inconsistente. Hamilton & Sherman (1994) postulan que sujetos con una menor o limitada capacidad cognitiva, son menos capaces de participar en la resolución de inconsistencias, y asimismo recordar información consistente al menos tan bien como la información inconsistente. Agregan que diversos estudios sugieren que es más probable que los estereotipos - entendidos como dispositivos que almacenamiento de capacidad – sesguen los procesos de codificación de información acorde a las restricciones de capacidad que poseen. Y, en consecuencia, esto producirá una facilidad relativa con la que la información consistente estereotipada será procesada, ya que, sumada a la inhabilidad de dirigir recursos a la explicación de la información inconsistente, la información consistente marcará una ventaja en el proceso de memorización. Sumado a esto, la limitada capacidad llevará a que los individuos no sean capaces de crear juicios acordes, ya que, al encontrarse frente a situaciones

complejas de procesamiento, la memoria tenderá a abogar por la información consistente. La mayoría de los investigadores atribuyen este patrón a la disminución de la capacidad de los individuos de procesar información inconsistente. Consecuentemente, los juicios que provienen de aquellos, se basarían en la memoria de un individuo.

Por lo tanto, los sesgos (*bias*) que existen en el proceso del pensar de una persona, están directamente relacionados a la manera en que cierto tipo de información se procesa. Se ha demostrado que los individuos frecuentemente adivinan o creen que la información que reciben es consistente, cuando en verdad no lo es, y que estas estrategias pueden anular cualquier efecto inverso, ya que subsisten debido al gran esfuerzo que se debe desembolsar en la codificación y el recuerdo de la información inconsistente. Sumado a que, en el paso del tiempo, se vuelve cada vez más difícil para las personas distinguir entre información consistente estereotipada y las inferencias consistentes estereotipadas que se obtienen de aquella información. En otras palabras, las personas a veces son incapaces de distinguir *lo que saben de lo que creen* (Slusher & Anderson, 1987; Stangor & McMillan, 1992; Rojahn & Pettigrew, 1992; Hamilton & Sherman, 1994).

En resumen, los estereotipos sirven para sesgar el procesamiento de información en el devenir de cada persona. Y lamentablemente, las atribuciones que se le dan a los comportamientos, según la consistencia o inconsistencia entre estos, más la información que se recopila, sirven para afirmar aquellos estereotipos. Simultáneamente, el exceso de información que emana el contexto, urge a la mente a generar ciertas estrategias que ayuden a aliviar el esfuerzo que se debe verter en el procesamiento de la información. Y en esto, la capacidad cognitiva juega un rol fundamental, ya que, a mayor o menor capacidad, la manera en que se enfrentará una situación variará considerablemente. Por lo tanto, se puede inferir de todo esto que la perpetuidad de los estereotipos, si bien se ve influenciada por el entorno, no es completa responsabilidad de éste, sino que se sustenta también en la auto-gestión y auto-mantenimiento.

2.3.2.3 Personalidad Autoritaria

Entendiendo ahora el proceso que acaece en la mente de una persona para la formación y mantención de estereotipos, es necesario retomar lo relacionado a la esfera actitudinal, es decir, la materialización de los prejuicios. Y para explicar la manera en que los prejuicios se perpetúan, a lo largo de los años han aparecido diferentes teorías que se centran en la susceptibilidad de ciertas personalidades al prejuicio. Estas “describen mecanismos perceptivos, cognitivos o motivacionales básicos comunes a todas las personas que podrían

explicar la omnipresencia del prejuicio y su casi universalidad como característica del comportamiento social humano" (Duckitt, 2019, p.70). Algunas de estas teorías son el "Autoritarismo (Adorno et al., 1950), la autoestima y el ajuste psicológico (Ehrlich, 1973), la frustración (Dollard et al., 1939), los factores cognitivos (Frenkel-Brunswick, 1949) y los sistemas de creencias políticas (Adorno et al. al., 1950)" (Duckitt, 2019, p.71).

Entre estas, y desde una opinión personal, destaca la que entrega Adorno et al. (1965) denominada la "Personalidad Autoritaria", la cual describe la estructura de personalidad que poseen quienes son mas susceptibles a ciertas ideologías. Dentro de su teoría, las ideologías que altearían la personalidad de un individuo se definen como *antidemocráticas*. Los investigadores relacionan la construcción de la personalidad y la determinación de los valores, con los estímulos que ha tenido una persona desde su infancia hasta adultez – principalmente provenientes de entorno familiar - sumado además a lo que el medio proporciona en término de estímulos sociopolíticos; y como aquellos estímulos se encuentran en constante cambio, consecuentemente se concluye que la personalidad no es estática.

Para un mejor entendimiento, es importante tener en consideración lo que significa el concepto de *personalidad*, el cual el autor define como

Una organización más o menos permanente de las fuerzas internas del individuo. Estas fuerzas persistentes de la personalidad contribuyen a determinar la respuesta del sujeto ante distintas situaciones, y, por lo tanto, es a ellas que se debe atribuir en buena parte la constancia del comportamiento, sea verbal o físico. (Adorno et al., 1965, p.30)

Es decir, desde un enfoque cognitivo, estas fuerzas constituyen una capa más en el procesamiento de información, sumándose al proceso que se lleva a nivel mental, ya que la personalidad es la responsable de determinar la respuesta final que se entregará frente a ciertos estímulos. Entendiendo que nuevamente este patrón no es uniforme, sino que fluctuará entre una persona y otra, ya que "las fuerzas de la personalidad son esencialmente *necesidades* (tendencias, deseos, impulsos emocionales) que varían de un individuo a otro en calidad, intensidad, modo de gratificación y objetos de apego, y que interactúan unas con otras en pautas ya armoniosas, ya conflictivas" (Adorno et al., 1965, p.31). En otras palabras, la personalidad es la organización interna de las necesidades de un individuo, las cuales actúan como fuerzas internas que determinan la relevancia y prioridad de cada una. Lo cual a la vez delimitan "las opiniones, las actitudes y los valores [de un sujeto, ya que éstas] dependen de las necesidades humanas" (Adorno et al., 1965, p.31). Y aunque la personalidad es producto del

medio social y la historia de cada persona, ésta no es un mero objeto del entorno del individuo, sino que al desarrollarse se transforma en una estructura interna de éste. Asimismo, es capaz de actuar por iniciativa propia en el medio social y seleccionar estímulos, y aunque es modificable, opone a menudo gran resistencia a los cambios que enfrenta (Adorno et al., 1965)

Asoma en la superficie nuevamente un concepto anteriormente aludido: el de los valores de una persona. En la sección anterior se hizo alusión a los valores respecto a la manera en que estos se relacionan con los prejuicios y se determinó la creación y concepción de raza como un valor de la colonialidad. Por lo tanto, en continuación con aquello, y respecto a definir qué valores destacan actualmente en el proceso de estructuración de personalidad de un individuo, Crochik (1997) menciona que la manera en que se expone a un menor a este mundo competitivo y sin perspectivas, provoca en él/ella que la educación que recibe se base principalmente en el valor de la sobrevivencia y que “para vivir aparentemente sin conflicto, el individuo debe desarrollar una insensibilidad a su propio sufrimiento, que pronto se extiende al sufrimiento de los demás” (Crochik, 1997, p.68). Es decir, el proporcionar o no una satisfactoria respuesta a aquellas necesidades humanas, determinará cuán arraigado y exacerbado se encuentra el valor de sobrevivencia en cada persona, y, por ende, cuán conflictuada psicológicamente ella se encuentre. Dicho de otra manera, la falta de respuesta a necesidades relacionadas a la sobrevivencia de un individuo, determinará hasta qué punto el/ella vivirá desarrollando una falsa apariencia para esconder su real sufrimiento y simultáneamente, canalizando y proyectando éste en el mundo que lo/la rodea.

En concordancia a aquello, Adorno et al (1965) indican que las “ideologías ejercen sobre cada individuo diferente grado de atracción, lo cual depende de sus necesidades y de la medida en que éstas son satisfechas o frustradas” (p.28). Así, desde el plano personal, si una persona encuentra - aunque sea inconscientemente - algún tipo de amparo o refugio a la proyección de su sufrimiento, en las palabras y promesas de liberación de una cierta ideología - la cual a la vez le recuerda constantemente la condición de sobrevivencia en la que se encuentra debido a la devoradora competencia - ésta será más susceptible a adherirse e identificarse con ella. Y si ahora a esto sumamos las dinámicas del plano mental, en el cual ocurrirá que, si la capacidad cognitiva del individuo no es suficientemente alta, entonces la persona no será capaz de diferenciar fácilmente la información consistente estereotipada y las inferencias consistentes estereotipadas que acarrea el discurso de aquella ideología, y finalmente optará por la estrategia mental que implica menos esfuerzo: el no pensar.

Ahora bien, y dando argumento al nombre de esta teoría, la facilidad de adherirse a una ideología se basa principalmente en la imagen y representación de alguna cierta autoridad que esta incluye. Esto ocurre ya que "el sujeto autoritario está dominado por el miedo a ser débil y por el sentimiento de culpa" (Adorno et al., 1965, p.5), y desde un prisma psicológico, la acción autoritaria, o autoritarismo, se define por consiguiente como la "tendencia general a colocarse en situaciones de dominación o sumisión frente a los otros como consecuencia de una básica inseguridad del yo" (Adorno et al., 1965, p.5). Ocurre entonces que la persona, al estar paralizada por el miedo y no poseer suficientes herramientas que la movilicen hacia su propia autonomía – además de las estrategias mentales de simplificación de la información recibida - , se transforma en perpetuadora de aquellos discursos y prejuicios que la ideología conlleva, ya que funcionan como la canalización de sus deseos (tipo de necesidad), "aunque estos sean contrarios a sus propios intereses racionales, como la preservación de la vida, por ejemplo" (Crochik, 1997, p.69). Integrando aquella personalidad en un contexto que suscite cambios percibidos como drásticos e injustos, ocurre que "la hostilidad que se vuelve contra la víctima, manifiestamente o no, no está asociada por ésta a su propia subjetividad, sino a lo que cree impide la realización de sus deseos" (Crochik, 1997, p.68). Víctima que es elegida y apuntada según la jerarquía y escala social de privilegios, por lo que resulta casi obvio que serán aquellos(as) que se encuentren "más abajo" en el escalafón social; los más precarizados, más invisibilizados, más racializados; un ejemplo, las personas migrantes. Adorno et al. (1965) agregan que "el hombre que abriga sentimientos hostiles hacia un grupo minoritario mostrará, muy probablemente, hostilidad contra gran variedad de grupos. 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 del mismo" (p.34). Es decir, el rechazo hacia personas de diferentes razas, etnias o nacionalidades, no nace necesariamente del contacto directo con ellas, sino que basta incluirlas en alguno de los grupos "a los que se odia" como para desequilibrar el primer dominó de la línea. Los autores indican que una persona autoritaria será por ejemplo el creyente de alguna fe sectaria o secularizada, ya sea de izquierda o derecha, dogmática, y que por lo general, políticamente totalitaria y nacionalista.

De este modo, el entorno se vuelve completamente dispar, desfavorable para unos a la mirada de otros, donde existe una facción que ostenta el poderío, la fortaleza, impulsados por los valores "correctos" a defender, mientras que la otra representa la debilidad, la flojera y la vulnerabilidad. "Para los prejuiciosos (...) la dicotomía fuerza-fragilidad está siempre presente con el respeto concomitante por la primera y el desprecio por la segunda" (Crochik, 1997, p.61). Una mirada despreciativa hacia un grupo al cual no se le asignan las necesarias virtudes con tal

de ser merecedores(as), ya sea de un buen trato, una educación digna, o bien simplemente de poder gozar de la vida en vez de sólo sobrevivirla. Algo que resonaría como: "Nosotros no queremos ser ya los que sobreviven, eso dónselo a los frágiles, a los diferentes, a los otros", y conllevaría sin duda, una cierta emocionalidad subyacente.

Se convierte el medio ambiente en una constante competencia, como (¡oh, sorpresa!) tanto añoran el sistema moderno-capitalista y sus inversionistas que así sea, haciéndose aún más evidente y poderosa la existencia de (imaginarios) enemigos, pronunciándose la violencia (explícita y simbólica) y esparciendo el constante temor hacia quienes llevan esa marca de fragilidad, de amenaza, esa marca dada tan solo por sus cuerpos, sonidos y colores. Así, "la modernidad emergente se convierte en un paradigma de guerra" (Maldonado-Torres, 2007, p.140). Los seres del medio ya no se miran como sujetos, sino que, como cosas, como objetos, y

Los objetos pasan a ser aquello que se dice de ellos, indicando el camino de lo que no debemos seguir. En este sentido, lo que está presente en el prejuicio es lo que debemos abandonar en el desarrollo mismo. Dotamos al objeto del prejuicio de características que debemos olvidar en nosotros mismos. Así, quien evoca la fragilidad y la naturaleza debe ser perseguido para que su fuerza natural bordee la omnipotencia. (Crochik, 1997, p.65)

Dicho de otro modo, convertimos a ese/esa *otro/otra* en todo lo que nosotros/nosotras no queremos ser, ni sentir, ni pensar. Depositamos en almas y mentes (seguramente) ya perturbadas, aún más dolor y odio, y nos convencemos que debemos prescindir de ellas en nuestras vidas, cuando la verdad es que, de lo único que realmente queremos escapar, es de nosotros(as) mismos(as).

En definitiva, la vorágine competitiva que llamamos hoy en día mundo moderno, se encuentra dictando las pautas de nuestro vivir en torno a valores de individualismo y rivalidad, transformándolos en la médula de la estructura social. Pero, así como la mente puede flaquear, desestabilizar la personalidad, cometer errores y dañar a otros(as), también existe la posibilidad de hacer contra a eso y re-conectar-nos desde otra emocionalidad, desde otro sentir, tanto con nosotros(as) mismos(as), como con aquellos(as) que nos rodean. O bien, basándonos en lo que Adorno et al. indican, debemos abrazar la conducta divergente que rompe la rigidez de la estructura social y permite la anomia.

2.3.3 Prejuicio racial

Sumando todos los factores, es posible comprender entonces cómo se constituye un estereotipo, cómo opera y da vida a un prejuicio. De este modo, y estableciendo la marca racial como una característica considerada inherente a lo que se determina como el objeto, es posible comprender entonces el *prejuicio racial*.

Se ha indicado que el prejuicio no es innato, sino que aprendido (Allport, 1945; Crochik, 1997; Duckitt, 2019) y que un prejuicio es finalmente una actitud. Más detalladamente, 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). Por lo tanto, para que el prejuicio racial exista, debe poseer en su conformación una parte de cada una de estas dimensiones. Ya se ha hecho referencia al componente cognitivo y en este segmento se abordará el componente conductual³⁵, es decir, intentar plasmar en palabras explicativas la imagen que adviene de una acción racista desencadenada por la pre-existencia de un *prejuicio racial*.

Dice Rita Segato (2006) que el *prejuicio racial* “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” (p.3). Comprendiendo que la *otrificación* del prójimo, desde un prisma autoritario, es un componente que se inserta en la estructura social, ya que deriva de las técnicas que poseen los grupos de poder y autoridades, para estabilizar la estructura social existente y centralizar el poder aún más. De modo que, el discurso estereotipado que se utiliza para movilizar masas, logra canalizar la hostilidad y tensión de la sociedad hacia los exogrupos en vez de adjudicar la responsabilidad a los reales responsables en el intergrupo. Sino que al contrario, y contradictoriamente, éstos saltan al estrellato como los supuestos héroes y portadores de la verdad sin modificar los términos del conflicto (Adorno et al., 1965). Dentro de ese discurso, reinan, por ejemplo, los prejuicios raciales, ya que en respuesta a las ansiedades que ya presentan quienes conviven en el medio, y con el fin que estas no exploten en contra y quebrantando el sistema, son canalizadas dirigiendo el foco hacia un único grupo de menos influencia y poder - un único príncipe de las tinieblas, decía Foucault. Es decir, aparece un objeto

³⁵ Respecto al componente afectivo, este será analizado en el siguiente capítulo (cap. 2-B).

sustitutivo hacia el cual se vuelca la hostilidad y frustración acumulada. Finalmente, se redefine y redirige el conflicto, utilizando la *otredad* como himno de guerra.

Como la personalidad de un individuo no es estática, esta irá mutando a lo largo de su vida e irá denotando ciertas tendencias que saldrán a la luz en el momento mismo en que esta se pone a prueba. Frente a esto, el contexto será determinante ya que, dependiendo del tipo de personalidad, la persona será más o menos susceptible a los estímulos que este emana. Mirado de esta manera, significaría que lo que se encuentre ocurriendo en un país en un momento determinado de la historia, impactará de diferente forma a cada personalidad, desencadenando que existan variadas respuestas por parte de los individuos que allí cohabitan. Un ejemplo es la campaña que los gobiernos radicales (izquierda o derecha) llevan a cabo con la temática migratoria en general. Lo cual posee diferentes aristas según el contexto y dependerá por supuesto incluso de la geografía en cada país. Sin embargo, lo básico y común de aquellas propagandas se sostiene sobre un enfoque racializado de la migración. Ya que no es lo mismo que una persona migrante que sea un hombre y/o mujer blanca, o un hombre negro o una mujer indígena. Esto implica que a través del discurso se generen ideas de categorización de seres humanos; que se imponga una estratificación racial, al mismo tiempo que se añaden factores/palabras/mensajes que van dirigidos a interactuar directamente con la personalidad (autoritaria o no) de cada uno de los oyentes de estos discursos.

“Nos vienen a quitar el trabajo”; “Vienen sólo a delinquir”; “Las mujeres latinas sirven sólo para hacer aseo”; “Los invernaderos están llenos de ilegales”; “Mejor que se mueran en el mar (refiriéndose a quienes cruzan el mediterráneo en patera)”. Algunas, de las cientos de frases que he escuchado de personas nacionales desde que vivo en España. “Los colombianos son todos narcos”; “Las colombianas y venezolanas se vienen a puro prostituir”; “Indios de mierda”; “Ese es gringo, tiene plata, no es ladrón”. Algunas, de las ciento de frases que he escuchado de personas nacionales en Chile. Esas frases reflejan y ensalzan aquella *otredad*, y no cesan. Los *prejuicios raciales* que se repiten, una y otra vez, a través de los discursos usufructuarios de quienes ostentan el poder, se robustecen y se vuelven imprescindibles de la estructura social e interna.

Ahora bien, existen infinitos tipos de prejuicios dentro de un contexto. ¿Por qué entonces destacar el prejuicio racial y darle tanta importancia? Resulta que, así como existe un prejuicio de género o un prejuicio religioso, entre muchos otros más - que son igualmente importantes de combatir - el prejuicio racial tiene la ventaja y peligrosidad que es capaz de adaptarse a cada contexto geopolítico y social en el cual se encuentre. Es decir, si bien en algún momento se constituyó como una diferenciación netamente biológica, es tan simple como observar lo que

ha ocurrido a lo largo de la historia en cuanto a las mutaciones que ha acaecido el término de "lo racial". Por lo que por ejemplo hoy en día, no se puede hablar de un único prejuicio racial, sino que, de prejuicios raciales, y cada cual se dejará ver y envolverá y evolucionará, acorde al lugar del planeta donde nos situemos. En consecuencia, el daño que puede llegar a sufrir una persona racializada no posee ningún tipo de límites.

Finalmente, es posible concluir que los prejuicios raciales han encontrado su elixir de vida en las sufrientes psiquis del mundo, y se han transformado en los artefactos de manipulación por parte de ciertas ideologías a lo largo de la historia. Ideologías que instituciones y movimientos sociopolíticos han hecho propias, alcanzando el éxito cuando empoderan a líderes que han descifrado cómo hacer de espejo a ese sentimiento de miedo que brota e inunda cada célula del cuerpo cuando se vislumbra perder los (quizás pocos) privilegios concedidos; o cuando se imagina siendo el/la débil en esta carrera fatigante, o siendo el/la frágil en este desierto de empatía. Líderes perversos que conectan con ese valor arraigado a la personalidad, que no deja de ser tan básico, tan animal y tan humano: la sobrevivencia.

2.4 Un nuevo sistema educativo: la educación anti-racista y decolonial

2.4.1 Anti-racismo vs Interculturalidad

Los inicios del concepto anti-racismo subyacen en el mundo anglosajón, emergiendo principalmente de los efectos negativos que el racismo estructural ha causado en esos países. Además, ha intentando dar respuesta y soluciones a la violencia racista realizando acciones dirigidas hacia la fuente de donde nace: las políticas públicas, leyes, instituciones gubernamentales, organizaciones civiles, partidos políticos, educación etc. Desde entonces, se ha convertido en un movimiento transversal a diferentes luchas e ideologías, las cuales han integrado este concepto con carácter interseccional - por ejemplo, la ideología feminista. Al ya comprender qué significa hoy en día racismo, cómo este opera, los prejuicios raciales que lo sustentan y su variación geopolítica que lo convierten en un sistema de opresión moldeable, entonces es posible desde ya deducir ciertas características claves que definirán el concepto de anti-racismo.

El anti-racismo postula que en cualquier estructura social donde exista un desbalance de poder, existirá un riesgo de abuso, opresión e injusticia. También, subraya causas como la inequidad constante entre comunidades, y las relaciones de dominación y subordinación que se perpetúan a partir del excesivo abuso de poder, la violencia, y la exclusión (Prices, 1992; Kailin, 2005; Soza, 2012). Por lo tanto, un enfoque anti-racista en cualquier esfera social implicará que

los cambios paradigmáticos deben necesariamente comenzar desde una intervención estructural, con el fin que luego permeen hacia otras esferas, y forjen el cuestionamiento de las dinámicas que allí suscitan. Produciendo, en el mejor de los casos, las reformas estructurales necesarias.

Específicamente en la esfera de la educación, el anti-racismo impulsa una de sus principales críticas, no sólo al sistema educativo como tal, sino también al enfoque intercultural que se promulga en la mayoría de los casos. La razón radica en la falta de énfasis que éste pone en las relaciones de poder que el racismo supone - indistintamente del 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). Asimismo, establece que la interculturalidad se “ha [mal] utilizado como solución a la discriminación, evocando el multiculturalismo como una forma de construir una sociedad respetuosa de las diferencias culturales” (Soza, 2012). Mientras que lo que ocurre en la realidad, es que las diferencias terminan exacerbándose, jerarquizándose y alimentando los sigilosos discursos estereotipados. Y lo peor de todo, es que en muchos casos, la dura verdad es que no se aplica para el fin último que predica, sino que, para generar una clasificación de los individuos o grupos que se piensa tenderán a ser “conflictivos” debido a su diferente “cultura”, a fin de acaparar el control. Acción que posiblemente acarreará, además, una negligente generalización en la que no se percata ni atienden las reales dificultades que se presentan en la vida de una persona a la hora de tener que integrarse y sentirse parte de las dinámicas sociales de la comunidad de acogida (Delgado & Stefancic, 1998; Soza, 2012). En otras palabras, la interculturalidad se introduce como una herramienta pseudo-democrática, ya que aparenta encontrar el balance entre las diferentes partes, a sabiendas de la alteridad subyacente del sistema, e imponiendo una falsa visión de igualdad de condiciones entre las partes. En un contexto en el que existen personas racializadas, es un deber comenzar de la certeza que el terreno sobre el que se construye e interviene, es por defecto dispar; el grupo que sufre de racialización deberá sortear sin duda, un territorio más barrancoso. En otras palabras, la interculturalidad no se sumerge en las raíces reales del conflicto y sus complejidades, sino que añora cosechar frutos desde una intervención visible y superficial del problema.

En cambio, la educación anti-racista 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 se establece como una nueva herramienta pedagógica que busca destapar, alertar, combatir y erradicar el racismo. Siendo su objetivo final la creación de una sociedad justa y equitativa, utilizando la educación como la herramienta principal para lograrlo. Ya que “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" (Walsh, 2017, 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 sólo a la cultura que posee cada grupo, ya que ésta 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 peligrosa *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 de la metodología, de la epistemología y 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" (Freire, 2003, p.74). Dicho de otra manera, 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, seguro 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, humanización.

2.4.2 Educación anti-racista, decolonial y humanizada

Se repite en muchos espacios políticos y académicos, que la educación es la herramienta más efectiva tanto para generar cambios sociales, como para influenciar en las mentes de las personas. Adorno et al. (1965) indican que “el fluir constante del cambio, cuando la acción se desorganiza, encuentra resistencia y esta resistencia se objetiviza en la centralización del poder. En las sociedades rígidas “el poder político tiene a su alcance todos: *los instrumentos de poder económico: los medios de producción, los bienes de consumo, salarios y precios*” y maneja los medios psicológicos de influencia: —la propaganda y la educación— (Neumann)” (p.14). Dicho de otra manera, la educación es el mejor canal para marcar psicológicamente a cualquier individuo en un mundo ruidoso y enajenado, donde reina la competencia en vez de la equidad, y donde la sobrevivencia, en vez del disfrute, es la respuesta al perverso sistema impuesto – el sistema moderno-capitalista.

Desde una perspectiva de derechos humanos, todas las personas del mundo deberían tener acceso a educación sin importar su estatuto económico ni social. El Artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos de la ONU así lo estipula, y agrega que la educación debe ser gratuita y que la instrucción elemental debe ser obligatoria. También indica que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto de los DD.HH. y las libertades fundamentales, y que los padres tienen el derecho preferente a escoger el tipo de educación de darse a sus hijos. Pero en la realidad, ¿es así? ¿Se respetan cada una de estas indicaciones en todos los pueblos y naciones del mundo? ¿Recibe la misma calidad de educación un(a) niño(a) de una favela en Brasil, o de la región Andina, que uno(a) de Washington DC, o de Helsinki? ¿Y de dónde provienen y cómo se crean los contenidos que a cada uno(a) se le inculcan? Si bien en este apartado no se pretende contestar a todas estas preguntas, sí se toma el riesgo de contra-cuestionar con otra: ¿es posible que el derecho humano a la educación, como lo plantea la ONU, se haga realidad algún día, mientras los mismos

Estados-naciones del mundo sigan siendo los responsables y perpetuadores de la desigualdad crónica que enferma las sociedades?

Si bien el movimiento anti-racista apunta a los cambios estructurales, que podríamos denominar macro, la historia hasta ahora ha mostrado que los mayores logros en respeto de derechos humanos se han producido debido y gracias al ruido que la sociedad civil ha provocado en las calles. Paulo Freire (1975) decía que tarde o temprano el despojo de humanidad que sufren los oprimidos, los conduce a luchar en contra de quien los oprimió, y que la falsa generosidad de los opresores no es capaz de liberar a nadie, ya que el real poder liberador nace de la supuesta debilidad de los oprimidos. Pues, es esa manera revolucionaria en que (afortunadamente) hoy en día se responde a la denominada "educación" que, por sobre todo, (lamentable e intencionadamente) busca imponer conocimientos, restringir autonomías y oprimir almas libres. En otras palabras, lo que se desea expresar es que no sería posible que el movimiento anti-racista tuviera el posicionamiento que hoy en día ostenta, sin que la incomodidad no hubiese comenzado a un nivel micro. Y aún cuando éste ha anotado victorias con cambios estructurales en las legislaciones de muchos países, aún no se traduce en un impedimento tangible para que el racismo y sus actos de odio sigan inundando los rincones del mundo con lágrimas y dolor. Al fin y al cabo, aquella "generosidad" de los opresores no podría constituirse como tal, sin la existencia del sufrimiento de los oprimidos.

Un muy buen ejemplo es la Teoría Crítica de la Raza (o CRT, por su sigla en inglés), la cual es un marco conceptual anti-racista que tiene origen en EE.UU. y se utiliza/ desarrolla igualmente en Gran Bretaña. Esta postula/critica que: i) el racismo debe ser visto como algo normal, endémico, una "característica arraigada" de la sociedad Americana (Occidental); ii) desafía el status quo a través de la narración oral y escrita (*storytelling*), contra-argumentando diferentes mitos y premisas aprendidas iii) realza la convergencia de intereses, al cuestionar leyes y políticas que dicen estar hecha a favor de gente de color, cuando en verdad están hechas para una mayoría blanca que no desea vivir mayores impactos; iv) critica y reitera su descontento con el liberalismo v) llama a constantemente contextualizar las situaciones (Delgado & Stefancic, 2000). En pocas palabras, la CRT se produce por parte de investigadores, científicos y academicistas, que a través de la constante crítica pretenden cuestionar el sistema y sus reglas, resaltando que éste aún sirve y actúa a favor de la gente blanca. Es decir, enfoca sus esfuerzos a un nivel macro a través de los cuestionamientos a leyes y políticas, así como a un nivel micro, basándose muchas veces en los relatos de narradores (*storytellers*) racializados(as) que establecen veredictos a partir de sus propias historias personales, oponiéndose a las victorias que pregonan las legislaciones que pretenden democratizar los espacios.

Sin embargo, y así como se mencionó al comienzo de este capítulo, es imprescindible aplicar marcos teóricos y/o metodologías que tengan resonancia positiva con el contexto en estudio y, por consecuencia, en sus intervenciones. Y si bien, la teoría anti-racista es certera en prácticamente todo lo que postula, al tener sus orígenes en el Norte Global, no sería correcto creer que es posible aplicarla en su totalidad en el Sur Global. Es por esto que, ya en el año 2024, indiscutidamente, la añadidura de un enfoque decolonial se torna esencial en cualquier análisis e intervención anti-racista de y para el Sur.

Ahora bien, en América Latina, hace ya unas décadas que, en vez del anti-racismo, es el de *interculturalidad* el cual se ha añadido al marco conceptual legislativo. El concepto de educación intercultural o muchas veces llamado bilingüe, “surgió desde (y para) los pueblos indígenas como una política de empoderamiento (*empowerment*) para revalorizar y conservar sus lenguas y culturas. Se consolidó en un contexto de redefinición de las relaciones entre los diferentes estados y los pueblos indígenas en el que los movimientos indígenas se enfrentaron a la tendencia unificadora y «mestizante» de las autodefinidas «sociedades nacionales» y propusieron la interculturalidad y la educación intercultural (y bilingüe) como alternativa (López, 2001)” (Osuna, 2012,p.40). En Chile, por ejemplo, la Ley de “Educación Intercultural Bilingüe” nació luego de la vuelta a la democracia a comienzos de los años ´90, en el gobierno del presidente Patricio Aylwin. Luego en la presidencia de Ricardo Lagos (2000-2006), se creó el Programa “Orígenes”, que agregó ciertas modificaciones a la ley, y en el primer mandato de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), se extendió un Decreto que impuso que los establecimientos educacionales que contaran con más de un 20% de “estudiantes indígenas” en su matrícula, debían incorporar la asignatura de “Lengua indígena” – a saber: Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui - en su currículo. Es decir, se estableció la lengua indígena como segunda lengua, ya que en la realidad el castellano sigue siendo, en todos los casos, la lengua principal del sistema hegemónico. Lo que refleja el enfoque asimilacionista que esta ley posee desde sus inicios, en la que se plantea un enfoque intercultural con un claro objetivo homogeneizador (Martínez, 2007; Poblete, 2019). Lo cual no dista de las intenciones de fondo del Estado chileno y su racismo estructural, a través del cual “los pueblos indígenas en el país, son asimilados, fagocitados por la idea de que en este nuevo Estado chileno sólo cabe una nación” (Tricot, 2018, p. 254). Demostrando una vez más, que el enfoque intercultural sigue intentando instaurar un modelo que sueña con una equidad interseccional, pero sin embargo se reduce en la praxis a nada más que la creación de un terreno desigual de insustanciales negociaciones, en el que nunca existen ni existirán varios ganadores y “donde los pueblos indígenas se llevan la peor parte en esta distribución del poder” (Tricot, 2018, p. 254). En otras palabras, el concepto de

interculturalidad se acuña en principio en América Latina desde un prisma que intenta ser *etnicista*³⁶, al que años más tarde, forzosamente, tendrá que incluirse el *cultura* y *anti-racista*.

Es por esto que el concepto desde el cual se debe construir un enfoque metodológico para generar cambios sustentables en el tiempo, en una América Latina desigual y elitista, es el anti-racismo decolonial. 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 sigue sucediendo en Abya Yala. Frente a lo cual Carmen Osuna (2012) comenta que “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, lo decolonial debe ser transversal e interseccional a cualquier movimiento o ideología que desee elevar discursos de injusticia social a una plataforma en la que se pueda simultáneamente de-construir para erigir nuevas maneras de pensamiento.

Sumado a esto, en el presente estudio se declara que, si bien *lo decolonial* encuentra su etimología en los lazos de poder heredados de la colonialidad, no puede excluir, sino que debe incluir, necesariamente, las nociones y los sentires de la *blanquitud* y la *fragilidad blanca*. Es fundamental agregar en *lo decolonial* el “hablar directamente sobre el poder y el privilegio de los blancos, [ya que] además de proporcionar información muy necesaria y definiciones compartidas, también es en sí mismo una poderosa interrupción de los patrones discursivos comunes (y opresivos) en torno a la raza” (DiAngelo, 2011, p.67). Así, en el caso de la educación.

Los educadores pueden alentar y apoyar a los participantes blancos para que hagan de su compromiso un punto de análisis. [Ya que] la fragilidad blanca no siempre se manifiesta de manera abierta; el silencio y el retraimiento son también funciones de la fragilidad. Quién habla, quién no habla, cuándo, por cuánto tiempo y con qué valencia emocional son claves para comprender los patrones relacionales que mantienen la opresión (Gee, 1999; Powell, 1997). Ver la ira, la actitud defensiva, el silencio y el retraimiento de los blancos en respuesta a cuestiones de raza a través del marco de la fragilidad blanca

³⁶ A modo general, entendiendo este concepto a partir de la definición que entrega la RAE: Tendencia a valorar las características de una etnia, particularmente en la organización política o social.

puede ayudar a enmarcar el problema como una cuestión de desarrollo de resistencia y, por lo tanto, guiar nuestras intervenciones en consecuencia. (DiAngelo, 2011, p.67)

En otras palabras, la emocionalidad de la vocación educativa es sostenida por modelos mentales que deben esencialmente integrar un nivel de auto-conciencia (*self-awareness*), en el que se disponga de alertas anti-opresión, diseñadas y alimentadas constantemente a partir de la información des-estereotipada que se decide voluntariamente aprender. Asimismo, *lo decolonial* de la vocación educativa, debe conectar directamente con la humanidad perdida en la mimesis inicial con la naturaleza, y cuestionar su reemplazo forzado: el modelo hegemónico de humanidad renacentista europeo en el que “los indios y los esclavos africanos pasaron a la categoría de seres humanos de segunda clase, y eso cuando se los consideraba seres humanos” (Mignolo, 2007, p.41). O cuestionar, como lo denomina DiAngelo en resumidas palabras, la *paradoja de la entendida humanidad*. O bien, darle a esto el nombre que axiológicamente se merece: des-humanización. Y criticar esta des-humanización, ya que la vocación sólo es posible en los términos que la humanidad proyecta, y debe ser “afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (Freire, 1975, p.23).

Y quizás en esto también pensaba Fanon (1952) cuando quería obligar *al hombre blanco* a reconocer su *humanidad*. Y es que el racismo posee intrínsecamente el proceso de des-humanización como una condición en su éxito, ya que no respeta ciertas existencias tal cual han llegado a este mundo. Por ende, el proceso de humanización, necesariamente se construye “desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas con sentido fenomenológico, teleológico, ontológico-existencial y también ancestral, que abordan no solo el “ser” sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad” (Walsh, 2017, p.48).

Considerando que aquella postura pudiese generar recelo a los(as) lectores(as), se considera pertinente agregar que si bien Catherine Walsh (2009; 2017), ha postulado el concepto de *interculturalidad crítica*, y años después le ha agregado el concepto de decolonialidad, la autora del presente documento, como ha argumentado anteriormente, estipula que aunque el concepto de interculturalidad puede quizás ser más como un abrazo y abrazar el sueño utópico de la no-discriminación y equidad, hoy en día no constituye una herramienta real, denunciante y efectiva en la lucha cotidiana del contexto latinoamericano. Por lo tanto, en el enfoque que se debe aplicar transversal e interseccionalmente, urge que el foco comience desde lo micro, donde no sólo se extienda una crítica geopolítica, epistemológica y ontológica, sino también

agregue y exista un auto-cuestionamiento, una auto-evaluación (*self-assessment*), que movilice al des-aprendizaje y la deconstrucción, siendo ésta afectiva, e impacte, por igual, a un nivel cognitivo y emocional en cada individuo.

Un(a) profesor(a) es un individuo más que ha nacido y crecido bajo el mismo paradigma de blancos y no-blancos al igual que todos(as) nosotros(as). Y si bien un(a) educador(a), como su nombre lo indica, debiese tener la lucidez suficiente para dirigir, encaminar a otros(as) hacia un despertar consciente, libre y empático, esto se vuelve complejo en la realidad, al estar inmerso, ahogado y oprimido en la misma estructura racista. Por lo que, al mismo tiempo que son ellos/ellas los/las responsables de la perpetuación del racismo y los prejuicios raciales, asimismo son los/las responsables de transformarlos y transmutarlos.

No obstante, los/las educadores(as) son lo(las) responsables en este específico contexto, pero la realidad es que somos TODOS/TODAS los(las) responsables de motivar procesos de auto-conocimiento, auto-evaluación y auto-cuestionamiento, que potencien las epistemologías que surgen de la conexión con verdades nacientes de realidades, en este caso, del Sur Global. En otras palabras, el racismo germina desde los rincones más acogedores hasta los más inhóspitos; no hace diferencias, no discierne, no desfallece, no se debilita. Y, por lo tanto, es responsabilidad de todos(as) combatirlo y desterrarlo de raíz. Ahora bien, ha quedado ya demostrado que la información, la lógica y el intelecto, no son canales suficientes para llegar a la remoción de prejuicios y estereotipos enquistados en las profundidades del ser. Es por esto que la autora ha decidido dedicar el siguiente capítulo a la dimensión que considera más relevante y poderosa: la emocional.

Considero fundamental intentar encontrar respuestas, utilizando la visión de especialistas en la materia, que nos guíen en una dirección que estimo bastante desatendida hasta ahora. Si bien no seré la primera persona que le provea trascendencia al aspecto emocional en el estudio del racismo, si quisiera de alguna manera generar una especie de puente entre el modelo guiado por la visión más científicista que la academia hasta ahora despliega en sus búsquedas, y un modelo que se desmarca un tanto de ese posicionamiento, e invita a observar y analizar a la persona como un ser con aún más niveles psicoemocionales de los que constantemente se habla e investiga. Demás está decir que para poder elaborar estos planteamientos se utilizará conocimiento ya creado por expertos(as) estudiosos(as) del medio.

Es decir, dirigir el debate hacia un plano que sitúe el poder de lo emocional en/para una persona, como eje central de la discusión, y en consecuencia, quizás definir esta esfera como la principal fuente del inagotable poder del racismo.

Para esta finalidad, el siguiente capítulo recoge y utiliza aproximaciones y teoría provenientes de la psicología humanista, entregadas principalmente por el psicólogo y filósofo Eugene Gendlin, quien es considerado el creador del Focusing, la Teoría del implícito y el Modelo Procesal.

CAPÍTULO 3

Más allá del estado de la cuestión: racismo, su componente emocional y la filosofía de lo experiencial

Una contribución epistemológica

La segunda parte del marco teórico se enfoca en aquella laguna conceptual mencionada anteriormente, que se relaciona únicamente con el componente emocional detrás de las acciones racistas. Para esto, el capítulo inicia exponiendo hitos que han marcado mi propia historia, el racismo observado y experimentado en ella, y mi deconstrucción anti-racista. La motivación surge de una convergencia de carácter experiencial, entre mi relato y sentir personal, y el aprendizaje obtenido a lo largo de mi proceso migratorio y estudiantil. Dicho de otra manera, es como si todo el conocimiento del que me he empapado en los últimos años, hubiese trascendido como un eco y resultara, en el presente, como la cristalización de lo experimentado en el pasado.

Es por esta razón también, que al final del siguiente capítulo realizo la propuesta de un nuevo concepto en torno al racismo y la acción y/o activismo anti-racista, que enfoca la atención a aquella laguna o vacío epistemológico, intentando abrir un debate sobre ciertos aspectos que creería se han quedado un tanto rezagados – o a propósito desatendidos - en la narrativa de la lucha anti-racista. A este concepto lo he llamado *racismo corpo-experiencial*.

3.1 Experiencia y deconstrucción

Para esta sección, quisiera comenzar relatando parte de mi historia personal, la cual comienza un 20 de septiembre del año 1987 en la ciudad de Valparaíso, Chile.

Crecí en una familia que, en esos años, se entendía como de clase media. Aún eran tiempos de dictadura en el país, por lo que la mayoría de las veces las comodidades significaban lujos para la clase media, y aún más forzoso, si la familia no militaba ni cooperaba con la doctrina fascista de aquel entonces - es decir, mi familia no pertenecía a la élite, ni a una red de algún tipo de influencias sociopolíticas. Anecdóticamente, mi madre me ha dicho que, como fui la primera hija, alcancé a utilizar pañales de tela, algo que hoy en día es una realidad más común entre los grupos sociales más pobres y marginalizados, pero que, en ese entonces, representaba la normalidad de la mayoría de la población; es decir, un pañal desechable era un lujo. En mis

primeros meses de vida, mi madre y padre no tenían aún un lugar estable donde residir, por lo que ese período lo viví en la casa de mi abuela paterna, quien fue, desde que abrí los ojos en este mundo, uno de mis pedestales fundamentales.

Sin embargo, gracias al extremo esfuerzo de mi madre y padre, una especie de ascenso en el escalafón social fue logrado al cabo de unos años. Una movilidad socioeconómica que los llevó a ser parte de la que ahora, post-dictadura, se denominaba coloquialmente "clase media-alta". Por supuesto aquello daba acceso a ciertos privilegios, como era el pagar educación y salud privada, tener un automóvil para la familia, que mi hermano y hermanas menores utilizaran pañales desechables, o bien ser capaces de comprar alimentos de calidad para la mesa. Si hoy miro hacia atrás, entiendo que durante los años '90 y comienzos de los 2000, pertenecí a un grupo privilegiado de la sociedad chilena, algo que en ese entonces no comprendía (ni cercanamente) así. Nadie me lo hizo ver así. Por ende, crecí bajo las doctrinas, cosmovisiones y paradigmas subyacentes a ese escalafón social, sin mayores cuestionamientos, sino mas bien, envelada y bastante cegada. Pertenecía al bajo porcentaje de personas que atendía un colegio particular, bilingüe (español-inglés) y religioso, creado por una de las colonias que habían llegado a Chile a mediados del siglo XX. Por lo que muchos de los valores, ideologías y creencias que incorporé en mi imaginario, provenían tanto de mi familia como del contexto educativo en el que estaba inmersa. Hoy en día además del himno nacional de Chile también se me el de Gran Bretaña³⁷ – algo tan innecesario, pero normalizado.

Mi árbol genealógico cuenta con una mezcla increíble de genes de diferentes partes del mundo, por ambas partes. Solo a modo de resumen, es algo así como una amalgama de raíces palestinas, mapuche, andinas, escocesas, irlandesas y españolas; algo que considero hermoso y de lo que me enorgullezco infinitamente. No obstante, el que mi cuerpo lo conformen células con un diverso genotipo, conlleva también una plétora de historias, heridas, y herencias de la geopolítica nacional y mundial. Las cuales a veces no solo calan y entorpecen los pensamientos, sino que hacen doler la piel, el corazón, los intestinos, y hasta los cuerpos enteros. Una de mis bisabuelas materna era inglesa, y falleció de cáncer de huesos; a veces me pregunto si eso brotó de su obstinada inconformidad con la sociedad que la había recibido (Chile) y la ira constante que portaba, y de seguro había corporalizado. O bien el eco ensordecedor del apodo "el turco"³⁸ con el que tuvieron que lidiar muchos hombres de mi familia, o más bien, simplemente

³⁷ El colegio al que asistí pertenecía a la asociación de colegios británicos de Chile. Razón por la cual el himno de Reino Unido era parte de las enseñanzas del mismo.

³⁸ Muchas de las personas que llegaban a Chile lo hicieron con pasaporte turco (Imperio Otomano), razón por la cual se normalizó decirle turcos a personas de procedencia árabe en general.

aceptar. De alguna forma, sólo que, en un diferente contexto, seguían siendo perseguidos, a 13.000 km de distancia, por las mismas historias de discriminación que se habían instalado décadas atrás, pero que aún rondaban los imaginarios. Era un nuevo medio ambiente, una nueva oportunidad, por lo que no iban a arriesgar su vida nuevamente. En términos de sobrevivencia, parecía mejor, seguir cualquier "broma" (racista) y dejarse llevar por la asimilación forzada que significó, entre otras cosas, desechar su idioma nativo con tal que sus hijos(as) no pasaran por lo mismo. Nacía la imposibilidad quizás de sentir(se) parte de esa nueva sociedad, entorpeciendo la oportunidad de vivir sin miedos, con un gusto agradable; más bien este era amargo y lacerante.

Allí, entre la sonrisa fingida, para no incomodar a los nacionales que decían querer acogerlos y el intento de normalizar cualquier tipo de violencia, junto al miedo de ser rechazado(a) por su etnicidad, y la ansiedad de querer pertenecer a un "algo" o ser "alguien", más la desesperación de tener que ganarse la comida y el techo, enmarcados en el recuerdo de las historias que dejó aquella madre/abuela sobre Inglaterra o aquel padre/abuelo sobre Palestina, erigía la inefable fortaleza y resiliencia para enfrentar el vendaval de cualquier temporada, aún cuando una nueva cicatriz en el alma era el más recurrente vaticinio. Paradójicamente, al menos ese linaje familiar (materno) sabía sobre el origen real de su fenotipo, porque en mi otra rama (paterna), la sangre palestina se había colado desvergonzadamente a partir de una violación y un hijo no reconocido. Pero eso no quitaba que "el turco" fuese el título de presentación cada vez; el tono de piel, la nariz arqueada, eran delatores infalibles para alguna perfilación racial aleatoria.

No obstante, la verdad es que el racismo y la discriminación que todos(as) ellos(as) vivían, poseía ciertas similitudes a algunos componentes que existían también en el discurso del círculo interno familiar - o bien en el intragrupo de los(as) racializados(as) – respecto a quienes ellos(as) consideraban esos(as) *otros(as)*. Discurso que se daba en alguna ocasión especial o espontáneamente, al final del día, al volver a casa, se comentaba en la mesa, en el salón, allí donde a veces los adultos hablan y creían que los menores presentes no escuchaban o no comprendían. Muchas veces esa instancia se convertía en el momento de expresar o proyectar el dolor que producía cada vez que la cicatriz se reabría, o bien, relataban la manera en que se había sacado provecho de ella, al desfundar las destrezas audaces que habían desarrollado con tal de sobrevivir en el medio de este territorio. País, Espacio, comunidad, que parecía más que le hacía "el favor" de abrir un lugar para ellos, registrando un (reiterado) testimonio de esa aparente "generosidad" de los *oriundos* hacia estos *otros*. Porque, así como el bisabuelo había esparcido semillas de cuentos sobre una tierra multicultural, hermosa y fértil, también había

sembrado el dolor y el rencor que aquello portaba, volviéndose parte del vocabulario que los(as) adultos(as) del entonces esgrimían y volviéndose parte de los cuerpos de quienes de allí descendían.

En la mente de ese bisabuelo se repetía, incesantemente, una prédica heredada y de allí, sin forzarlo demasiado, florecía el desprecio. En su cuerpo, en su corazón se había forjado una matriz emocional que empleaba como sostén una estructura similar a la de un paradigma que ahora, décadas después, se repetía frente a sus ojos y en la que sus herederos sobre-vivían. Porque en esa lejana tierra, de la que habían sido desterrados, el proceso colonizador había dando paso a una dialéctica de *opresor y oprimido*; se había dividido un mundo en el que diferentes etnias y culturas coexistían, para pasar a la narrativa del *nosotros* y los *otros*. Aquellos que (colonialmente) se auto-denominaron *oriundos*, invocando un libro “religioso”, eran la razón por la que sus amigos y familiares habían sido asesinados y los sobrevivientes desplazados; sin derecho a defensa alguna, sin derecho a una despedida, sin derecho a retornar jamás. Entonces, sin juzgar a ese hombre, se podía reparar en que, aunque no lo deseara, acaecía rencor en su alma, a pesar de la compasión que intentaba enseñar a sus hijos(as). Y aunque no lo quisiera, fue de a poco dejando entrever sus creencias elaboradas, sus sentires, incrustados por la culpa de esta historia cruda e injusta, e inconscientemente, al mismo tiempo sembrando y enquistando ese dolor en otros cuerpos que llevaban su herencia.

Con el pasar del tiempo, esas semillas comenzaron a brotar, crecieron, y pasaron a ser parte del sentir intrínseco de generaciones siguientes, quienes, sin cuestionamiento alguno, simplemente instauraron aquellas creencias como verdades. Así, reiteradas veces esa verdad se hacía presente en aquellas mesas de almuerzo de sábados o domingos, donde nuestros pequeños oídos sí escuchaban, y nuestras mentes sí comprendían; donde nuestras psiquis se alimentaban y del todo se estampaba. “No se puede confiar en los judíos”, “Son muy cerrados”, “Son tacaños”, “Sirven sólo para hacer negocios”, “Solo les interesa la plata”, entre otras frases – que años más tarde, descubriría que no eran sólo de mi familia, sino de muchas otras más.

Ahora, atendiendo en detalle el proceso: mis oídos absorbían, mi mente acumulaba, mi sentir se sacudía. Sin que fuera consciente, sin saberlo, sin esperarlo, sin pedirlo: mis modelos mentales iban tomando forma a partir de la información percibida. No podía cuestionarla, provenía de quienes eran mi familia, mi núcleo, mi amor incondicional, mi círculo de protección y de donde nacían para mi, las verdades del mundo que me rodeaba. Comenzaba a crearse así un cierto estereotipo, con un nombre, una etiqueta y un actuar respectivamente. La instrucción era que, en esos *otros*, no había que confiar, y que esos *otros* se definían acorde a su

religión, a sus apellidos, a sus círculos sociales, al colegio que atendían, a los símbolos religiosos que ocupaban, a su procedencia, a la sangre que poseían. Como si fueran algo distinto a... (nosotros) y similares entre ellos, y generalizando, eran todos simplemente iguales, lo cual implicaba cierto comportamiento, siguiendo sus propios patrones, y alejándose de los míos. Nos decían que éramos muy distintos(as), entonces mejor no acercarse, no tenerlos(as) cerca, no hacer amistades con ellos/ellas, menos familia. Por ende, se configuraba algo así como un pre-concepto, una pre-disposición, en caso de, de toparme con alguno; se nos imponía el tener una actitud determinada. Es decir, nacía en nosotros, en mí, un nuevo prejuicio, en este caso, un prejuicio racial, y brotaba en mí un nuevo sentir, una nueva emocionalidad.

Increíblemente, esto no era reforzado sólo desde mi núcleo familiar. Tenía unos ocho años cuando en el colegio católico de mujeres al que asistía en ese entonces, uno de los juegos de recreo era hacer dos equipos, y con cierta distancia en el medio, pararse mirándose entre sí. Tomadas de las manos saltábamos y “enfrentábamos” a las contrincantes, mientras brincábamos y cantábamos (de lo más normal), mientras nos acercábamos hacia ellas: “¿Cuántos panes hay en el horno?... ¡5 *quemaos!*... ¿y quién los quemó?...el perro judío.... Eso le pasa por *atrevío*”. Un juego normal, común, en cualquier tiempo libre de la jornada escolar. ¿Alguna profesora nos detuvo, o nos llamó la atención, o nos explicó porqué eso estaba mal? No. Es más, estoy segura que ellas también lo tenían normalizado y quizás también lo habían jugado en su pasado. Lo que sí se sabe, a pesar del poco registro que existe, es que esa canción proviene de la “reconquista” española. Remonta al siglo XV y narra el período en que la Corona Española asesinó y expulsó a la población judía sefardí y musulmana de la península ibérica. Pues, cinco siglos después, allí estaba yo, con ocho años de edad y una mente hambrienta de información, construyendo mis propios paradigmas, definiendo una identidad y desarrollando una personalidad: tarareando cánticos racistas coloniales en el patio del colegio.

Es decir, aquel estereotipo y prejuicio racial que mi familia, debido a su propia historia y raíces, había construido en sus mentes, no provenía únicamente de esas heridas históricas (o la subcultura como se mencionó en el capítulo anterior). Sino también del constructo mental que había impuesto la colonialidad en el territorio a través de la educación, y del cual el imaginario social se había alimentado (la cultura hegemónica). En consecuencia, el estereotipo era reforzado por el entorno y los prejuicios subyacentes, desencadenando y normalizando la discriminación, y perpetuando la violencia de generación en generación. Pues, así como puedo narrar esta historia desde “adentro”, puedo asegurar que alguien más es capaz de narrarla desde su propio “adentro” para explicar qué significan para ellos/ellas “los turcos”. De seguro

con otras características asociadas y encontrando discriminación en otras instancias, pero, al fin y al cabo, colisionando con el muro racial.

Lo aberrante, es que a nadie le parecía importar que educar normalizando el racismo infringiera el orden de la socialización pacífica, que posibilitara el sentimiento de odio, ni que transformara la tierra que compartíamos en un campo de batalla entre diversos bandos donde la obiedad advertía de las consecuencias: cada quien haría lo que fuese para sobrevivir y proteger a los(as) suyos(as), y que al final del día ganaba quien poseía las mejores y más letales armas.

Muchos años después, a mis 32 años, cumplí la promesa que me había hecho años atrás, a los 13 años, cuando mi cuerpo quiso reconectarse con sus raíces a través de la danza (árabe) y empezó a encontrar repuestas a esa constante inconformidad identitaria que acarreaba. En Julio del año 2019, viajé sola a la tierra por la que mi bisabuelo y su padre lloraron siempre. Algo en mi necesitaba, desesperadamente, comprender y empaparme del amor por esa tierra, y reconectarme con ella. Pero lo que no sabía cuando tomé ese avión, es que mi sentir no me estaba llevando para sólo re-conectarse con esa tierra y su cultura, sino que era para re-descubrirse y re-nacer en sí.

No fue fácil. De hecho, al cabo de unos días en Palestina mi cuerpo se enfermó de ver tanto dolor, de sentir tanta frustración y experimentar la ocupación. Vivir bajo un sistema de apartheid genocida significa todo menos fácil, en la mente ni el corazón de nadie. Pero esa rabia que emanó de mi más adentro y gritaba a través de la fiebre que tenía y las lágrimas de mis ojos, prontamente fue sedada; sedada por ellos, por ellas. Comprendí porqué mi bisabuelo al mismo tiempo que lidiaba con su dolor, y por mucho que le costara, nunca dejó de pregonar el perdón. Aprendí por primera vez en mi vida lo que era la resiliencia, la real resiliencia. Hasta entonces, solo la había leído o estudiado y creía haberla sentido alguna vez en mi, o bien a través de la empatía con la vida de mis coterráneos menos privilegiados. Pero, sin desmerecer por supuesto aquellas luchas, la verdad es que descubrí que el sentimiento de resiliencia daba para mucho más; que las almas humanas daban para mucho más.

¿Cómo podía ser que las mismas personas que vivían en esa asfixia diaria, fueran las mismas que me regalaran algo de oxígeno a mi cuando no me creía capaz de soportar más? ¿Cómo podía ser que quienes debían temer diariamente por no tener comida para sus hijos cuando llegaran de la escuela - eso si es que lograban llegar vivos a casa - me regalaran a mi su comida y su paz? Quizás me tomaría un ensayo entero el poder intentar descifrar estas acciones

y humanidad, pero por ahora sólo puedo concluir en que la gratitud fue más grande que cualquier otra cosa que en aquel lugar o en mi interior, estuviesen ocurriendo. Y me llené del más puro amor, me inundó el amor que, inverosímilmente, coexistía con el odio justo en medio de ese entorno despojado de paz. Y me enorgullecí de mis raíces, de mi procedencia, de los genes que ese hombre, quien, aunque había perdido un brazo en un terremoto en Chile, aún así cabalgaba en medio de la pampa patagónica para transportar a sus hijos, me había legado. Mi alma comenzó a dialogar en un nuevo lenguaje y era, sin dudarlo, el común entre esa tierra, y mi hermosa *sensación sentida*, la que surgía de mi interior, de cada célula poseedora de mi multicultural genotipo, y que lograba calar hasta lo más estoico de mi existencia.

Pues, ¿qué ocurrió desde entonces? Aquella rabia desmedida que un día me había poseído, que había entrado en mi ser como una nube gris y allí se había instalado, comenzó a difuminarse, dejó de encontrar espacio de acomodo, y tuvo que, obligadamente, abandonarme. Y mi mente se transformó en una especie de trituradora. Comenzó, casi sin preguntarme, a destruir, de a poco, aquellas estructuras que sostenían mi odio y enojo y reforzaban los estereotipos que se habían erigido en mi niñez. Y mi sensación de querer alejar a toda esa gente, ese sentimiento de rechazo, se racionalizó y comprendió que no existía algo así como un calco entre todas las personas que pertenecían y conjugaban el título de esos *otros*; existía realmente una explicación a toda la información inconsistente que había absorbido. Ahora, desde un prisma racional o mental, se volvían en una cuestión más bien ideológica, intelectual y definitivamente mi posición era, por humanidad, anti-racista, pero al mismo tiempo discernía que era imposible comulgar con aquello, si no dejaba primero yo de ser racista. Algo, literalmente, se comenzó a derrumbar en mi, y comenzó a de-construirse. Y asimismo también mi sentir mutó, mi cuerpo se aligeró, comenzó a sentir distinto. Mi mente redefinió mis creencias, y alteró mi postura; y mi cuerpo sanó las células heridas, resignificó su herencia; y mi interior modificó mi matriz emocional, sentir, mi sentir-pensante.

Es decir, mi rechazo, la emocionalidad subyacente de la acción, ya no era hacia cierto grupo de gente, sin razón fundamentada, porque ya no existía lógica en ese pensamiento. En vez, mi rechazo era (es) hacia la manera de pensar y sentir de cierta gente deshumanizada y su desmedida violencia quebrantante.

Ese año, todo cambió en mi vida, yo cambié, y fue para siempre.

3.1.1 La continuidad de mi experiencia

Desde entonces, si bien muchas veces esos antiguos patrones intentan resurgir en mí, existe suficiente auto-conciencia (*self-awareness*) y auto-crítica (*self-assessment*) que me traslada a una plataforma donde, sin duda, no reina el rencor, o, como prefiero denominarla, una plataforma más *humana*. Es desde allí donde me posiciono para tomar decisiones, y siempre, desde un auto-emplazamiento que remonta mi ser al amor – como sentimiento y valor humano - desde el cual nació el *cambio*. Todo esto sucede, por ende, en medio de un entorno afectivo, de tono amable y respetuoso, el cual dispone de una membrana de protección y permite sin duda el auto-cuidado (*self-caring*).

Así, en esta nueva etapa entendí que mi crítica ahora se debía dirigir directamente hacia esa ideología emotivamente violenta, totalitarista e inescrupulosa que añora dominar las mentes y corazones (incluso el mío): el racismo y su odio. Y que la decidora diferencia entre el *statu quo* racista y el anti-racismo, radicaba en quién - comenzando por mi propio ser – posee la capacidad de comprender la verdadera intencionalidad del racismo y quién no; quién aspira a combatir eso y quién no; quién prefiere cuestionar el discurso de odio, y quién no; quién ambiciona reemplazar el odio por el amor, y quién no; quién muestra la voluntad de de-construirse, y quién no. Es decir, me refiero netamente a la emocionalidad implícita detrás de la acción; la manera en que una persona construye su sentir-pensante, cómo genera las ideas, las expresa y finalmente las concreta.

Pero ¿cómo podríamos llegar todos(as) allí? ¿Cómo una persona activista anti-racista es capaz de “convencer” a otra persona que el discurso racista no tiene fundamento lógico? ¿Cómo le hacemos ver/sentir/entender a una persona que el racismo está sólo sembrando odio en su corazón y el mundo? ¿Cómo le mostramos las casi infinitas estructuras entrelazadas en el sistema mundo para perpetuar el racismo en cualquier sociedad y su alta efectividad manipulativa?

¿Por qué fui yo capaz de de-construir las impuestas estructuras mentales y patrones con los que crecí durante la mayoría de mi vida? ¿Por qué comencé a tener mayor apertura a mirar las situaciones desde más y diferentes aristas y sentires? ¿Por qué tuve el coraje para enfrentar a mi propia familia y cuestionar aquellos valores? ¿Qué ocurrió para que un día pudiese decretarme anti-racista feminista y comenzar a tomar todas las decisiones de mi vida desde esa postura? ¿Por qué puedo hasta hoy en día, seguir constantemente cuestionando mis

pensamientos y acciones sin dejar que mi ego ni privilegios respondan primero? ¿Cómo algo pudo ser tan intenso y efectivo en mi que *re-configuró* mi manera de sentir hacia *otros(as)*?

Con esto no pretendo sonar autorreferente ni menos idealizar algo parecido a un perfecto proceso – sabiendo que el proceso aún ocurre y sigue gozando de imperfección – sino que considero absolutamente pertinente disponer mi propio caso – reparando sin duda en los privilegios que me anteceden – para enlazar la teoría de lo expuesto en el marco conceptual de este trabajo, con lo casuístico. Si bien puedo llegar a ser un caso aislado para muchos(as), no considero que aquello le reste valor al mismo. Intentar responder a estas preguntas, es en parte el motor que me ha mantenido activa en generar un trabajo que proponga tanto análisis como posibles soluciones – y quedarme en ese estanco. Creo profundamente si un cambio tan drástico ocurrió con mi persona, es indubitavelmente posible generar algo similar en otras.

Así es como luego de mucha investigación – espero la suficiente – ha surgido la cuestionante (o sorpresa) frente a la inexistencia de un concepto que abarque tanto las aproximaciones sistémicas, estructurales, educativas y políticas que componen el movimiento anti-racista, como la corporal, emocional y experiencial. Si bien esta aparece mencionada en la literatura por diversos(as) autores(as), en la mayoría de los casos se menciona, sólo así, como una arista que influye en el resultado final. Sin embargo, no he encontrado una conceptualización que incluya simultáneamente ambas esferas – lo racional y lo emocional - con el fin de entregar equitativa importancia.

Leyendo a Freire, Walsh, Fanon, Dussel, Cesaire, Davis, Segato, Mignolo, Maldonado-Torres, Bonilla-Silva, Crochick, entre otros(as), resulta curioso notar que no ha habido ninguno(a) de ellos(as) que se abstenga de mencionar directa o tangencialmente la importancia del amor (humano) para la academia, en sus recorridos como investigadores(as), escritores(as) y/o activistas anti-racistas y decoloniales. Sin embargo, reparo en que pareciera que, a este concepto - que desde ya preferiría denominar *sentimiento* - no se le proporciona la importancia que merece ni se le transfiere la atención suficiente.

Me cuestiono si es que esta actitud se produce debido a la visión científicista que aún existe en la academia, el miedo a hablar de algo que a ratos puede ser tan etéreo, o bien la manera en que creemos tener que seguir comunicándonos para mantener cierto grado/rango y seriedad en este medio. ¿Es por esta razón que se le concede este beneficio sólo a autores(as) que hablan del amor en otros repertorios fuera de la academia? Quizás un libro de autoayuda, de coaching, una novela romántica, un poemario, un libro de filosofía, de creencias religiosas,

de espiritualidad, entre otros. Pero qué ocurre en el estrato de la creación de lo que se considera “conocimiento académico y/o científico” donde muchas veces éste nace de mentes y espíritus muy sensibles y/o activistas epistemológicamente variados. ¿Es hablar de amor muy abstracto para considerarse científico? ¿Es hablar de sentimientos algo no lo suficiente poderoso para movilizar las mentes? Realizar una tesis para solo hablar de cómo nos beneficia el amor en la vida, ¿sería un fracaso académico? ¿no vendería lo suficiente? Algo está claro: con el amor en sí, no se puede mercantilizar. Pero seamos honestos(as), hablar de amor y sus derivaciones – muy en boga hoy a través de conceptos como “amor propio” - es algo que ya se utiliza para ser “best-seller”. ¿Cuál es el punto medio entonces?

Entonces me quedo aún con la duda si es que esto no se establece como una categoría de investigación oficial dentro de la extensa academia por miedo a perder el control de algo, o porque quiebra paradigmas y estructuras impuestas desde antaño, o porque alteraría quizás la hegemonía de la misma. He criticado la colonialidad y su matriz epistemológica, porque básicamente esta es dicotómica, mental, racional, niega el/los cuerpos(s) “diferentes” a su norma, considera al ser humano separado de su medio ambiente, ignora la existencia de un mundo interior y sus variadas cosmovisiones, exhorta el mercantilismo e impone jerarquías raciales. Exclamo: No puede ser entonces que la academia decolonial pretenda construir sólo sobre un modelo absolutamente mental y racional. Que presuma colaborar a un mundo “perfecto e ideal” en que sólo la razón dictamine el sentir, dictamine las maneras de amor, y con ello pretenda encontrar (eventualmente) todas las respuestas del comportamiento (in)humano y resolver la complejidad.

Quisiera por ende utilizar este espacio y la atención que se me ha concedido, para proponer además una narrativa y marco conceptual que incluya este sentimiento, su simbología y la esfera corpórea. La intención es que sumada a la aproximación psicosocial que se entregó anteriormente en el marco conceptual del capítulo 2-A, los nuevos conceptos que se mencionarán a continuación, provenientes de la línea de la psicología humanista, se relacionen y asocien con la praxis del racismo, su perpetuación y la posible deconstrucción del mismo.

3.2 Hacia un nuevo paradigma

*"Ya que los seres humanos estamos aquí,
podemos tener la certeza de que no somos imposibles" (Riveros³⁹, 2018, p.44)*

Como se ha indicado anteriormente, el racismo como tal es un sistema de opresión. Es decir, el racismo es una matriz compleja que incluye diferentes actores(as) de la sociedad, que entrelaza el poder de unos pocos versus la dominación de la mayoría, basando su dominio en la perpetuidad de creencias y la no-ética heredera de la colonialidad, que se ejecuta y enseña entre las sociedades a través de las ya establecidas instituciones controladas por esa minoría.

Frente al racismo, nació el anti-racismo, el cual se autodefine, en general, como la única manera de tomar una postura que contrarreste la violencia que acarrea el racismo (en todas sus tipologías), al mismo tiempo que evidencia el desigual privilegio y el actuar de la supremacía blanca, constatando, a través de ejemplos tangibles, la hegemonía con la que ésta sigue controlando los sistemas y la narrativa. Al considerar que el racismo tiene diferentes maneras de impactar la vida de quienes lo experimentan y sufren, el anti-racismo considera que la herramienta principal para revertir aquello es la educación. Es decir, a través de diferentes metodologías y pedagogías anti-racistas se pretende lograr cambiar la mentalidad (*razón*) de las personas. Obviamente, comenzando desde temprana edad, dirigido a quienes aún se encuentran en proceso de formación, pero incluyendo también a adultos que, en diferentes contextos y aunque ya hayan acabado su vida escolar, tiene la posibilidad de de-construirse e incluso volverse activistas anti-racistas. Es decir, la información y representatividad que se dispone como parte de la educación anti-racista, es la herramienta principal que se utiliza para sembrar desde pequeños(as) aquel enfoque, o bien, revertir las creencias de los(as) mayores.

Ahora bien, desde una perspectiva psicosocial, es sabido que las creencias que aprendemos y las experiencias que vivimos cuando somos pequeños(as) son las que nos marcan comparativamente más en el proceso de definición de nuestra identidad y base valórica. Por lo que una vez ya adultos(as), la posibilidad de generar cambios reales en la propia personalidad se vuelve no imposible, pero si un tanto más arduo. Por ende, como parte de la transformación

³⁹ Para citar al autor Eugene Gendlin en idioma español, se ha utilizado la versión en el castellano de su obra "A Process Model". Esta obra ha sido traducida al castellano por el profesor por Edgardo Riveros (2018), y ambas versiones se encuentran detalladas en la sección de Bibliografía de este trabajo. La debida precisión de las páginas para orientar al lector, sigue la versión de la obra en castellano.

anti-racista, es necesario de-construir modelos y estructuras mentales ya instaladas, que son la base racional de los prejuicios raciales y el racismo como tal.

No obstante, el aspecto racional no es lo único que gesta las actitudes de un ser humano, ya que, para producir una respuesta, es necesario entrelazar aquello con la complejidad de las emociones que se desencadenan frente a ciertas situaciones. Catherine Walsh (2017) instaura la composición semántica de las pedagogías de “sentir-hacer” y “sentir-pensar”, acuñando lo que el pedagogo colombiano Fals Borda (1979) había concebido décadas antes. Y en ese proceso, Walsh lo identifica a él, a Fanon y a Freire, como maestros militantes, al haber demostrado su compromiso en “cuerpo, mente y alma con la vida”, mientras llevaban la lucha en contra del “problema de la opresión”. Pues tomándome de estas palabras, sumadas a mi auto-etnografía, es desde donde quisiera entablar un debate, y al mismo tiempo introducir una propuesta menos convencional al marco teórico de este trabajo.

3.3 Desde la psicología humanista

¿Qué significa exactamente para Walsh involucrarse en cuerpo, mente y alma en una lucha? ¿Y por qué cuerpo-mente-alma es algo que considera como elemento fundamental para poder llevar adelante una lucha y una causa? Si intento rápidamente encontrar una corta respuesta a estas preguntas, no encuentro más que exclamar: “Y es que la razón no es suficiente”.

Como mencioné anteriormente, considero que existe una especie de estanco paradigmático – quizás un tanto obsesivo - con las ramas científicas que nos preceden – en este caso me refiero principalmente a las acuñadas y estudiadas en el campo de la psicología tradicional – y los modelos racionales y materiales que éstas han establecido. Pero qué ocurre si es que quisiéramos ir más allá y encontrar una manera de modelar aquello que hasta ahora pareciera considerarse bastante etéreo, o espiritual, o simples creencias sin un soporte metodológicamente científico. Son cada vez más líneas de pensamiento las que han decidido indagar, o bien se sustentan, en conceptos considerados “más abstractos”, como las emociones y sentimientos, y la forma en que éstos modelan el cuerpo humano y su interacción con el medio. Derivando en estudios e investigaciones que han demostrado la veracidad de estas hipótesis –

como estudios de la psiconeurología o la psicología humanista⁴⁰, por ejemplo – ampliando a otros niveles, distintos de los tradicionales⁴¹, el campo de la psicoterapia.

Por ende, qué ocurriría si es que un concepto tan académico y estudiado como es el racismo, se entrelazara con la visión de un paradigma distinto, uno que a la vista de muchos aún pudiese parecer volátil, pero no así ineficiente o inefectivo. Es por esto que a continuación, se introducirá la última sección del marco teórico de este trabajo, la cual se espera también sea aplicada en el último capítulo del mismo, la cual contempla la presentación de alineamientos para una propuesta concreta con las que se espera cerrar esta investigación.

3.3.1 Focusing y el Modelo Procesal

"Focusing es un modo de atención corporal interna" (Eugene Gendlin)

El concepto que engloba esta línea argumentativa, fue acuñado por el filósofo y psicoterapeuta Eugene Gendlin (1926-2017), quien lo denominó *Focusing*, el cual, desde su origen hasta hoy, se mantiene un tanto al margen de las líneas más convencionales de la psicología. Si bien Eugene trabajó en sus inicios junto al fundador de la psicología humanista, Carl Rogers (1902-1987) - quien estableció la aproximación psicológica centrada en la persona/cliente y descubrió la *empatía* – Gendlin logró ir un paso más allá y definir el *Focusing* como una terapia efectiva que rompía ciertos paradigmas, como, por ejemplo, la manera científicista de entender la relación cuerpo-persona-ambiente. Desde allí, elaboró una teoría filosófica denominada "la filosofía del implícito", que abarcó integralmente lo corpóreo y el sentir humano, o bien como él lo denominó, la "sensación sentida" (*felt sense*).

Gendlin (2017) fue sin duda un rupturista, ya que desafió de frente y sin miedo el paradigma tradicional, al postular que el cuerpo y el entorno (o medio-ambiente) no se pueden comprender como dos entidades separadas, sino que debe ser concebido como *un todo*, donde-y-a-través del cual se conjuga el proceso de vida de un organismo. Asevera que "el modelo "Occidental" habitual es ampliamente rechazado hoy en día, pero permanece "básico"

⁴⁰ Autores como Erich Fromm (1956; 1955), Carl Rogers (1967; 1973; 1977) y Eugene Gendlin (1992; 2000; 2003).

⁴¹ Entendiendo que los tradicionales se apegan a la visión de la psicología tradicional y su paradigma imperante hasta antes de Hiroshima (1945). Cuando la imposibilidad de la psicología de entregar respuestas eficientes a lo que estaba pasando en el mundo, hizo que naciera la psicología humanista. En ese entonces, "el mundo llegó a necesitar de una Psicología acorde a un desarrollo histórico que permitiera a la sociedad buscar y dar solución pacífica a los conflictos entre nacionales, que ya no podrían ser resueltos tecnológicamente" (Riveros, 2014,p.136).

no como una aceptación, sino porque esto es inherente a la estructura de la mayoría de los conceptos, y pareciera ser la única forma de crear nuevos conceptos" (Riveros, 2018, p.44). Por ende, y debido a que "los posmodernistas se han dado el derecho de rechazar todos los modelos" (Riveros, 2018, p.44), el autor propone una alternativa básica equivalente con el fin de "idear conceptos que vayan más allá del viejo modelo y a la vez más allá del nuevo también" (Riveros, 2018, p.44).

El filósofo postula que el cuerpo es también *ambiente*, en el cual el proceso del cuerpo se auto-propulsa. O, en otras palabras, que el cuerpo *está en* el ambiente, y el ambiente *está también en* el cuerpo y es el cuerpo. Así, cuando Gendlin habla de entender lo que genera un ciclo funcional entre lo que ocurre en el entorno (medio-ambiente), el cuerpo y el ser, indica que no se debe considerar una *secuencia* pre-determinada lineal de eventos, sino que los sucesos desencadenados de ciertos eventos tienen la característica de ser sucesos multi-determinados. Por ende, cualquier cosa que esté *aconteciendo*, es una *implicancia* de lo que esté por *acontecer* también. Así, toda la vida es un *acontecer* y también un *implicar*, donde la secuencia de sucesos multi-determinados son los que generan el *tiempo* mismo. Más precisamente, el *acontecer* es también lo que posibilita (y se entiende como) el *cambio*, y el *implicar* es una función originaria *simbólica* del cuerpo que, al interactuar con las novedades del medio-ambiente, permite un *acontecer* de lo nuevo. Un *acontecer* puede darse entre/en una, dos o más corporalidades, o personas, y el *acontecer* puede asignarles, a cada quien, sus roles/personajes en el *proceso* de la interacción. Es decir, toda esta fuerza natural es un constante devenir, un constante proceso.

El aspecto procesal del *Focusing*, el *proceso*, es un *implicar* que ha cambiado por completo, a lo largo de los sucesos que conforman lo que podemos entender como una "no-línea" temporal. Y, por ende, ese *proceso* se ve interrumpido y/o no *acontece* cada vez que un cierto *objeto* - que es en si una función del proceso - no está presente. Este *objeto* ausente, *implica* que el *proceso* no suceda o bien *implica* que se re-edite. En esta nueva manera de concebir lo que es un *proceso*, Gendlin (2017) establece que el *modelo (procesal)* y el medio-ambiente constituyen un solo evento, y que, al introducir el concepto del *implicar*, se concibe que el cuerpo incluye y es el medio-ambiente y vive participando con él. Asimismo, los objetos pueden desaparecer y poseen la capacidad de re-editar un *proceso*. Conviene que el *objeto*, entendido también como un aspecto del *ambiente*, tiene un rol, una función, "un significado" para el cuerpo, pareciéndose a lo que comúnmente entendemos por "símbolo". Sin embargo,

en el antiguo modelo imperante en Occidente/Norte Global⁴², o bien en el antiguo paradigma de la psicología, se entienden esto símbolos, o bien la acción del simbolizar, como si aquello fuese una relación externa al y entre el cuerpo-ser-ambiente.

Refiriéndose a las líneas de pensamiento posmodernistas, Gendlin (2018) dice que “los símbolos y los significados humanos parecen imposibles desde la concepción espacio y tiempo del espectador, dentro del cual nos han enseñado a pensar en cualquier cosa. Por lo que pareciera que el mundo humano flotara sin conexión; los significados humanos parecen añadidos a una “realidad” que los hace parecer irreales (invisibles)” (p.44). Agrega que “es sabido que los símbolos y los rituales tienen efectos profundamente corporales, pero no hay ningún modo de pensar cómo esto puede suceder (...) ¿Qué hace que los símbolos sean “acerca de” las cosas? Se nos ha dicho “el significante y el significado” pero cuál podría ser la plataforma del significante. Los antiguos términos sobre lenguaje y significación no se explican internamente por sí mismos ni se relacionan con cuerpos vivientes ” (Gendlin, 2018, p.45). El autor afirma que en general, se dice que para que algo sea o se denomine como un símbolo, tiene que “significar algo”, pero su definición no se basa respecto de lo que es un símbolo, ni tampoco de un *objeto* que está presente y que es percibido por un *cuerpo*. Sino que se da a entender que el *objeto* desaparece tan pronto como se repite, y que de todas formas esto ya “significa algo” al “nombrar/nominar” el nuevo proceso que lo reanuda cuando esto se repite. Pero “nombrar/nominar” viene del viejo modelo (posmodernista), como si el *simbolizar* fuera/tuviese una relación con lo que *acontece*, pero de manera externa, desde el punto de vista de quien observa. En cambio, Gendlin dice que “el cuerpo “*implica*” el objeto, por lo que implica a quien hace reanudar el objeto” (Riveros, 2018, p.46), notando que éste no *implica* el *objeto* como si tuviera algo así como una copia interna del mismo, sino que lo que ocurre es una *implicación* que constituye parte de un(os) proceso(s) del *cuerpo(ambiente)* en sí.

Por otra parte, y respecto a la manera de comunicarse, se dice que en el cuerpo vive el lenguaje. El filósofo indica que el lenguaje está siempre implícito en los cuerpos humanos, de modo que, si se pone atención al cuerpo en el momento presente, es posible encontrar una sensación corporal interior, fundamentada en la vivencia. Esta sensación intrínseca del presente, consisten en las propias palabras, en significado(s), y si se le permite, conducirá a la formación de frases incipientes. Si se da una conexión real con esa sensación, entonces incluso antes que aparezcan las palabras, se vuelve posible *sentir aquello que es el pasado, pero que funciona en*

⁴² Entendiendo que Occidente ya no es sólo Europa, USA y América Hispánica, sino que todo el mundo globalizado y cibernético.

este momento. "Las emociones y recuerdos del pasado vienen como parte de la *persona presente*. El pasado cambia en el nuevo presente" (Gendlin, 1996, p.15). La interacción fundamental e ininterrumpida del cuerpo con su ambiente inmediato, al proceso ininterrumpido entre sentimientos y símbolos, entendiendo al cuerpo como una entidad viva que supera las dicotomías sujeto-objeto, emoción-razón, cuerpo-alma, Gendlin lo denomina *lo experiencial* (*experiencing*) (Riveros, 2013).

En consecuencia, el cambio debe poseer un *componente experiencial, sentido y corporal en el presente*, ya que "los pasos del cambio real no se encuentran ni en la mera discusión verbal ni en la inundación de experiencias, ni en la mera intensidad emocional" (Gendlin, 1996, p.12).

De esto se desprende que el filósofo hable de una "zona limítrofe" (*border zone*) entre el consciente e inconsciente, a la cual se puede llegar a través de técnicas que no necesariamente siguen un patrón establecido por las terapias y sus respectivos manuales y/o herramientas. Indica que es posible *sentir* esa fuente directamente en la que existe conciencia de la "zona limítrofe", la cual es somáticamente sentida, y aparece antes del preconsciente. En 1980, Gendlin apodó este descubrimiento, esta función, como la "*sensación sentida*" (*felt sense*), la cual es una función holística que crea el significado de nuestras interacciones, presentando características claramente identificables: es preconceptual, es auto-propulsada y ocurre en el presente inmediato, y es referible directamente (Gendlin, 1980). Por lo que la acción de identificar la sensación sentida, conlleva la posibilidad de atender aquel *objeto* que, si bien se encontraba siendo parte del cuerpo-ambiente, ahora es posible tenerlo enfrente y entregarle el cuidado que necesita.

Consiguientemente, existen y co-existen muchos procesos, y éstos se transforman/detienen/reanudan, al ser *propulsados por cambios*, o bien, por un *acontecer* que ha cambiado. Por lo tanto, en el *Modelo Procesal* de Gendlin, se estipula que al existir muchos procesos y al ser estos capaces de transformarse en muchos otros, es posible inferir que los procesos están coordinados de antemano en forma original e inherente, y "siempre que alguna parte del proceso se detenga, el resto del cuerpo [puede vivir] sin el" (Riveros, 2018, p.50). Entonces, "cuando se definen procesos separados "o sistemas" corporales por separado, sus interacciones pueden ser desconcertantes. Dichos procesos están muy a menudo mucho más coordinados y se afectan mutuamente en muchas más formas de lo que uno puede darse cuenta" (Riveros, 2018, p.50). Razón por la cual se habla de un modelo procesal.

Lo *experiencial*, junto con ser la base ontológica de un nuevo paradigma, se convierte también en la metodología a través de la cual se obtiene respuesta y/o se provee continuidad en el fluir a la *sensación sentida* que aparece cuando se le presta atención consciente y empática a la *corporalidad*. Este acto de atender una parte de nuestro mundo interno, tiene como fin “sensacionar”, sentir y escuchar las miles de sutiles sensaciones que van armando el significado, entendido como la codificación de la experiencia (Riveros, 2013).

Consecuentemente, el/la terapeuta se convierte más que en un(a) mero(a) intérprete de la simbología de la experiencia del aquí y ahora, en un(a) despierto(a) acompañante del proceso vivo y auténtico de la persona, utilizando la *empatía*⁴³ como la herramienta de entendimiento y conexión hacia/con ese otro ser, ese otro ambiente, esa suma de procesos que acontecen y se implican.

El/La terapeuta tiene la posibilidad de demostrar, respetuosamente, su capacidad asombrosa de empatía, de resonar el *experienciar* de ese(a) otro(a), mientras cuidadosamente identifican en conjunto aquellos objetos y símbolos que se van revelando en el proceder *auto-propulsado* del propio ser.

El *Focusing* (1980) como psicoterapia nace desde este punto, donde el respeto por y del experimentar ajeno, tal cual se *siente*, se *implica*; donde no existe un análisis tendencioso que pudiese generar ruido o interrumpir el sentir. Es decir, es la *experiencia*, a través de la *sensación sentida*, la que guía la *simbolización* que resulta del acompañamiento empático de el(la) terapeuta, respecto de los sentimientos que habitan en el cuerpo de la otra persona⁴⁴.

3.4 Relacionando el Focusing, el Modelo Procesal y el Racismo

En el capítulo anterior (2-A), se utilizaron conceptos de la psicología social como marco teórico de esta investigación, los cuales se relacionaron directamente con los conceptos de decolonialidad y racismo. Por ende, ahora se procederá a relacionar y entrelazar con ellos, los

⁴³ “El estado de empatía, o ser empático, es percibir el marco de referencia interno del otro con precisión, y con los componentes emocionales y significados que le corresponden, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder nunca la condición del “como si”. Así, significa sentir el dolor o el placer de otro como él lo siente, y percibir las causas del mismo como él las percibe, pero sin perder nunca el reconocimiento de que es como si estuviera herido o complacido, etc. Si se pierde esta cualidad de “como si”, entonces el estado es de identificación” (Rogers, 1959, p. 210).

⁴⁴ Teniendo en consideración la posible complejidad de este pensamiento y a modo de mejorar y profundizar su comprensión, por favor referirse al Anexo 2 este trabajo.

últimos conceptos presentados que se comprenden bajo el alero del Focusing y el Modelo Procesal.

Como punto de partida, estableceremos la primera conjetura: si bien la rama psicosocial ha llevado a cabo un profundo trabajo experimental con el que ha logrado demostrar y respaldar las teorías de la conformación de prejuicios y estereotipos en la mente humana, pareciera que constantemente se encuentra chocando con un *punto muerto*⁴⁵ (*dead end*), ya que no ha sido capaz de entregar una posible solución o modelo a la manera en que los prejuicios raciales podrían modificarse de raíz. Con esto no quisiera imponer la idea de que aquello que se ha investigado por décadas y ha encontrado increíbles respuestas a cientos de interrogantes sobre la mente humana debe ser invalidado. Todo lo contrario. Lo que manifiesto aquí es que, si bien aquella es la base elemental, no lo es todo, y necesita de un algo más. Ese algo más, postulo que lo entrega el descubrimiento revolucionario del *implícito* y la *sensación sentida*.

Dicho de otra manera, el estipular que la conformación de prejuicios y estereotipos proviene básicamente de la adquisición de conocimiento a través de la interacción social, y que su disposición continua como parte de la personalidad y valores de una persona, es a partir de la estructuración de ciertos esquemas mentales, deja completamente fuera de esta ecuación - aún enigmática - el aspecto *corpo-experiencial* que el Focusing menciona. Al definir lo que es la personalidad, Adorno et al. (1965) hablaron de las fuerzas internas del individuo, las cuales son esencialmente necesidades que varían entre una persona y otra, y mencionaron aquellas necesidades como tendencias, deseos o impulsos emocionales. Desde mi perspectiva, esta es la razón por la cual las intervenciones que hasta ahora se ejecutan a modo de moldear y deconstruir aquellas estructuras mentales, no son suficientes, no funcionan a cabalidad, o bien son insostenibles en el tiempo. El dejar afuera de la ecuación al cuerpo (o cuerpo-ambiente, o experiencia corporal) y su sentir, constituye un grave error cuando ya se ha demostrado que las emociones no son creadas ni sostenidas solamente en la esfera racional, sino que se alojan en nuestro ambiente interior, nuestra maqueta celular viva llamada cuerpo - no visto sólo como una máquina ni un conjunto de órganos, sino como un organismo vivo y significativo.

⁴⁵ *Dead end* es el concepto que Gendlin acuña para referirse a la situación en la cual la terapia no continúa su curso ni es suficientemente efectiva, y puede "ocurrir cuando la terapia consiste solo de la interpretación e inferencia sin un proceso experiencial (...) o cuando existen algunas cuantas emociones concretas, pero se repiten una y otra vez" (Gendlin, 1996, p.7).

Por otra parte, desde una visión psicosocial, se entiende que los estereotipos son definiciones creadas por y desde el entorno en el que una persona crece y evoluciona, en base a la información y conocimiento que recibe de éste. La mente crea estructuras cognitivas, que varían entre una persona y otra, debido a su individualidad, donde se alojan las ideas estereotipadas. Aquellas ideas provienen de la información consistente estereotipada del entorno, siendo procesada por cada individuo de una manera diferente – acorde en parte a la capacidad cognitiva y la información que posea cada persona –, viéndose reflejadas en el resultado final que denominamos actitud; razón por la cual se dice que un prejuicio es, en definitiva, una actitud. También se ha definido que el prejuicio no es innato, sino que se aprende y es reforzado por el medio, a pesar que este represente una creencia errónea y sea una comprensión – a sabiendas – distorsionada de la realidad.

Esto demuestra que, al ampararse en el antiguo paradigma, la manera en que se significa el prejuicio es post-conceptual. Ya que, si bien este nace basándose en un estereotipo, no se vuelve real hasta que se transforma en una actitud específica en medio de la interacción con un(a) otro(a). Y no se define como un prejuicio racial, a no ser que la actitud conlleve un acto discriminatorio basado, entre otras cosas, en una perfilación racial.

Siguiendo la filosofía del implícito, decimos que la *sensación sentida* conlleva un significado que, si bien no ha estado siempre allí, sí existe/aparece al momento de implicar. Es decir, el significado se encuentra y proviene desde el cuerpo (que es también cuerpo-ambiente), y es *implicado* por el mismo. Así, basta conectarse con aquella sensación, para poder sentirla (*sensación sentida*) y significarla (*significado sentido*). Esa sensación y ese significado es *pre-conceptual* y no post-conceptual - como se creyó hasta antes que surgiera la filosofía del lo Implícito (1962) que originó al Focusing (1980). Por lo tanto, visto desde los ojos de la filosofía del implícito, podemos decir que un estereotipo es aprendido, pero también es emocional; es corporal, ha sido estampado en algún lugar del cuerpo, y permanece vivo, aunque sea de un modo inconsciente. Hamilton & Sherman (1994) hablan de algo parecido cuando indican que los juicios provenientes de los estereotipos se basan en la *memoria* de un individuo, la cual aboga por la información consistente al verse enfrentado(a) a situaciones que percibe como complejas.

De esta manera, podemos decir que aquellos modelos inconscientes y racistas, provenientes de padres, madres, profesores(as) y del entorno en general que rodea a un(a) menor, son transmitidos por un aprendizaje vicario⁴⁶, inocente e inconsciente. Lo cual se suma a

⁴⁶ La Teoría de Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977) estipula que la gente aprende comportamientos del entorno a través de observación, imitación y modelaje. El aprendizaje vicario, "se basa esencialmente en un proceso de

lo que postulan Adorno et al. (1965) al definir la Personalidad Autoritaria, a través de la cual vinculan la construcción de la personalidad y la determinación de los valores de una persona, con los estímulos que ha tenido desde su infancia hasta adultez. O bien a lo que indican Hamilton & Sherman (1994), sobre las semillas de las concepciones raciales y de género que son depositadas por los adultos del entorno que tienen la capacidad de influenciar a un(a) menor.

Por ende, si bien la acción, o la actitud racista, constituye parte del *acontecer* de una persona – que al mismo tiempo interrumpe el *acontecer* de *otra* - no se puede sólo explicar a través de la activación de un modelo mental-cognitivo pre-existente, desencadenado por un cierto incentivo externo que ha entrado al cuerpo a través de los sentidos. En relación a esto, Duckitt (2019) habla también del componente afectivo del prejuicio, y lo define como los sentimientos que éste provoca. Ahora bien, ¿cuáles son esos sentimientos? ¿Dónde se alojan esos sentimientos? ¿Cómo es que se afectan esos sentimientos?

Desde mi perspectiva, tiene completo sentido responder a las preguntas respecto al componente afectivo, los sentimientos, la emocionalidad, posicionándonos en el nuevo paradigma que introduce a la historia el Focusing. Éste, postula que el significado es pre-conceptual, lo que en la práctica conlleva que el significado ya no proviene de un acto consciente ni perceptivo, sino que se aloja en la capa *implícito* al definirse como un significado experiencial debido a su directa relación con lo corporal. Es decir, es **corpo-experiencial**. Por lo tanto, la *sensación sentida* y la dimensión experiencial del *implícito*, son la puerta a descubrir qué es lo que el cuerpo ha *implicado* hasta ahora (pasado) y sigue implicando (presente).

Pero no solo eso. Podemos además decir que, a través del proceso del *implicar*, el cuerpo *simboliza* las tempranas interacciones, ya que el cuerpo humano es *uno solo con su ambiente*, generándose así un solo sistema. Dichas interacciones se graban en un registro corporal pre-lingüístico - a través de un *cuerpo-ambiente* - generándose **patrones emocionales (P.E)** (Riveros, y Riveros, 2020) de *implicación*, sin la intervención cognitiva mental, es decir, no son conscientes. Todo esto se produce, a través del mecanismo implícito y subliminal del *implicar* y del *acontecer*.

Si el significado es pre-conceptual, en vez de post-conceptual, significa que puede y debe ser tratado de una manera no-racional, por lo que una intervención basada en la contra-argumentación académica y/o el bombardeo informativo anti-racista (si bien no deja de ser

condicionamiento instrumental encubierto en el que el observador adquiere respuestas de manera inmediata realizando de manera encubierta la conducta exhibida por un modelo" (Bandura et al., 1963, p.601). Es decir, el aprendizaje indirecto ocurre a través de la observación de otros sin directivas formales, y es un proceso mediante el cual un individuo obtiene nueva información que ve, escucha y evalúa un escenario.

importante) no lo es todo, ni tampoco completamente efectivo. Así como es posible manipular ciertos pensamientos y creencias de las personas en un instante, también es posible deshacer lo nuevo reiterativamente con nuevos postulados racionales y/o científicos. ¿Por qué las ideologías perduran en el tiempo? ¿Porque son sólo ideas? ¿O porque dirigen sus dardos comunicacionales a entablar un lenguaje representativo y común con lo que la gente *siente*?

Hasta ahora hemos podido ver que frente a los constantes intentos de los movimientos anti-racistas que demuestran con bases sólidas y testimoniales, sobre lo incorrecto y peligroso que es el racismo para la sociedad completa, ocurre que la gente no cambia de parecer inmediatamente, no se “convence” totalmente de que esto es incorrecto. Es más, los partidos de extrema derecha fascista, en pleno siglo XXI se encuentran teniendo un nuevo auge, principalmente gracias al esfuerzo que han realizado por acentuar *el odio a la otredad*. En relación a esto, anteriormente se indicó también lo que Adorno et al. (1965) postulan al respecto desde una perspectiva psicosocial, advirtiéndolo que “dichas ideologías ejercen sobre cada individuo diferente grado de atracción, lo cual depende de sus necesidades y de la medida en que éstas son satisfechas o frustradas” (Adorno et al., 1965, p.28). Consecuentemente, es posible proclamar entonces que las intervenciones deben poseer siempre un componente emocional, detallado y profundo, que se dirija a remover cierto **patrón** intensamente arraigado en el interior, en el cuerpo y el comportamiento de quien acarrea aquel odio aprendido e irracional.

Cuando pequeños(as), la información que recibimos de nuestro entorno crea nuestros constructos cognitivos y emocionales. Como se dijo anteriormente, nuestro cuerpo simboliza esas interacciones, y es la razón por la cual cualquier intervención anti-racista debe ser holística y entender al cuerpo como un todo, un solo sistema con el ambiente. Esas interacciones incluyen el registro de temores que afectan la seguridad emocional de el(la) menor. Estos temores irracionales, se ven reforzados por las interacciones de la infancia, los años preescolares, escolares y posteriores. Y es desde esta posición, como el/la menor continúa *implicándose* con el medio, y *aconteciendo* en el medio. Por ende, el **patrón emocional** del odio, es un aprendizaje emocional subliminal que se incorpora en la dimensión inconsciente del cuerpo-ambiente que *registra todo el pasado* de un individuo, sobretodo de su niñez. Obviamente, esto incluye aquellos sentimientos de hostilidad ficticios o reales, pero que en definitiva son sentimientos afectivos, y que en la práctica son *implicados* por el cuerpo infantil. En otras palabras, el **patrón emocional** es una *experiencia congelada en el cuerpo*. Congelada porque el/la niño(a) debe adquirirlo por miedo a perder la valoración de sus padres; y se congela llegando a concebirlo como algo normal de la convivencia “civilizada” del “hombre superior de Occidente” (Riveros y Riveros, 2020).

Lepore & Brown (1997) apuntan a los nodos (categorías) que conforman la red de atributos que conforman los estereotipos, los cuales pueden ser activados al existir un encuentro con un individuo que represente cierta categoría. Y señalan que la activación genera una excitación que se propaga entre los enlaces que unen esos nodos conectados, y por ende, según la frecuencia de esta activación, la representación de algunos vínculos puede ser más o menos fuerte. El miedo, el odio, son sentimientos que no utilizan canales racionales al momento de encontrarse compartiendo un espacio con quien se define como ese(a) otro(a). Son (puro) sentir. Así como esa excitación que los autores intentan definir. El **patrón emocional** es profundo e inconsciente, gatillándose de manera involuntaria y automática, pese a la racionalidad del ambiente y las sanas intenciones de la educación. Este patrón, utiliza el cuerpo como el canal de expresión para implicarse en el medio-ambiente, ser parte de un proceso, por lo que definitivamente, encontrará la manera de expresarse, ya sea pacífica o violentamente.

De modo que, cuando el racista actúa como tal, no necesariamente se encuentra pensando/racionalizando sobre lo que se encuentra acometiendo. Su conducta es del cuerpo e interior, ya que una cierta emocionalidad/sentimiento lo moviliza, le da la fuerza de agitar/movilizar su corporalidad, en pro de aquello que ha justificado como lo correcto, sin siquiera pensarlo/racionalizarlo.

Podríamos sugerir entonces que el odio surge debido al no percatarse, al no significar el patrón emocional y racista del proceso detenido que aún existe en la dimensión corporal y/o la inconsciente. Es decir: si bien el racismo es aprendido, el racismo es también sentido, vivencialmente profundo y automático.

3.4.1 La Sensación Sentida (*felt sense*) como sanación del Patrón Emocional

La *sensación sentida* es una función que el cuerpo posee en una dimensión *implícita*, sin que nosotros nos demos cuenta, sino que de pronto lo comenzamos a sentir como un algo desconocido, para luego progresivamente poder sentirlo en el *presente*, de un modo *inmediato*, con un tono *emocional* inicial y de un modo *auto-propulsado*, *holístico* y *pre-conceptual* (Riveros, 2023). Por ende, si el **patrón emocional** ha sido gatillado, una intervención que utilice los mecanismos y metodología de la *sensación sentida* podría aspirar a remover y armonizar el sano comportamiento de un cuerpo. Es decir, la larga historia del Focusing ha demostrado que la *sensación sentida* es la herramienta suficientemente poderosa, para conectarse con ese proceso detenido e inconsciente, a pesar que este el patrón se haya disparado a partir de una cierta *implicación*; aún así, la *sensación sentida* es capaz de atestiguar el acontecer de la

novedad del cambio. Esta es una función superior del cuerpo que está a cargo de significar nuestras interacciones con personas y/o situaciones, lo cual se traduce en que es capaz de no sólo codificar lo pre-conceptual, sino que también crea un significado nuevo (Riveros, 2023). Este significado nuevo vendrá dado tanto por el pasado como el presente, ya que cada interacción con otras personas/situaciones impulsará el poder creativo y transformador de la *sensación sentida*. Esto se traduce finalmente en un *efecto con-vivencial* (ECV)⁴⁷ sano y pleno que funciona como un todo, que permite que los procesos continúen su movimiento natural y que sea **corpo-experiencial**. En pocas palabras, podríamos decir que una vez que se trabaja empáticamente el **patrón emocional** irracional a través de una intervención, como puede ser el Focusing, la *sensación sentida* podría ser capaz de descongelar el patrón intervenido, permitiéndole a la persona volver a funcionar armónicamente en el devenir cotidiano.

Pero, ¿cómo se entra en esa capa para poder generar cambios?

Pues otro importante descubrimiento de Gendlin, fue el del *referente directo*. El referente directo es “un dato, un nuevo tipo de objeto, que se forma, se constela a partir de la secuencia. La secuencia comienza con buscar, dejar venir, esperar por lo que aún no está “ahí”” (Riveros, 2018, p.300). Un *referente directo* no siempre se forma, ni tampoco aparece siempre que lo deseamos. Así, mientras ocurre la formación de éste, y se siente cierto tipo de inestabilidad, como si no hubiese respuesta al problema; se crea lo que Gendlin denominó *asidero*. Una especie de incomodidad repulsiva que sigue molestando y aún no encuentra respuesta. Pero cuando el *asidero* encaja, entonces algo ocurre, algo importante ha encontrado forma y calce, de tal manera que la *sensación sentida* entra nuevamente en movimiento. Por lo que se dice que el *referente directo* es también un tipo de *auto-propulsión*. En otras palabras, esto se entiende como la herramienta que utiliza el/la terapeuta en una sesión de psicoterapia para poder entrar a la dimensión implícita, que se activa a partir de la interacción empática al conectar con lo que está ocurriendo/funcionando en aquella dimensión. Es posible notar la manera en que la empatía actúa, ya que ésta se vuelve funcional al ser el empuje que el/la consultante necesita

⁴⁷ El efecto con-vivencial del cuerpo se produce luego de que el cuerpo *implica* las nuevas secuencias frente a obstáculos que provienen de la interacción y ellas mantienen los *objetos* constantes, por ende, *el cuerpo implica los objetos en sí*. “El implicar corporal comprende un contexto total de secuencias de comportamiento recíprocamente implícitas, convivenciadas por el efecto convivencial y enfocadas con el ambiente actual sucediendo dentro del cuerpo” (Gendlin, 2017, p.124). Es decir, en el efecto con-vivencial, el sistema del ambiente y el sistema del cuerpo se cruzan y lo que surge es parte de cualquier (nuevo) acontecer. Esto configura también el posible cambio de cualquier proceso detenido al crear una vía alternativa que completa un nuevo proceso. El ECV surge, por ejemplo, en una sesión de Focusing cuando se resignifica el cambio, cuando surge lo nuevo. También ocurre como consecuencia de la creatividad, es algo que surge -muchas veces inesperadamente- como solución del cuerpo frente a la encrucijada que se presenta en las circunstancias adversas. Para más información sobre este concepto, por favor dirigirse al Anexo 2.

para expresar - física, gesticular o verbalmente – y dejar entrever, por sí mismo(a), aquello que sufre/aqueja/posee, pero que no es capaz de poner en palabras concretas cada vez. Este momento indispensable en la psicoterapia, se genera una vez que tanto terapeuta como consultante, logran entrar en la dimensión *implícita* de manera consciente, utilizando símbolos que funcionan y calzan con lo que se siente. Lo que está funcionando para aquello que se siente y se vivencia como una algo indefinido, pero es intensamente sentido, es lo que Gendlin descubrió y denominó como *referente directo* (Riveros, 2023).

Sumado a esto, es necesario entender que el *cambio* se relaciona directamente con el *referente directo*, ya que es un acontecimiento que llega a poner en movimiento ese patrón congelado, pone en movimiento aquello que estaba detenido y/o congelado, llegando a interactuar con la estructura congelada hasta que llegue a mutar, y se resignifique al cambiar. Cuando aparezca el efecto con-vivencial, un acontecimiento que concita la unión entre símbolos certeros que provienen de la empatía del terapeuta, dicha interacción empática se conecta con el aspecto funcionante de la personalidad (Riveros, 2023)⁴⁸.

En conclusión, es posible aseverar que el proceso detenido está negado a la mente consciente y permanece inamovible a menos que se intervenga con una interacción como el Focusing, pues los métodos racionales (persuasión, interpretación, explicación) fallan al intentar removerlo, sino más bien podría incluso intensificar su solidez inconsciente, lo cual además actúa lejos y vuelve desconocida a la autocrítica.

3.4.2 El Patrón Emocional y el Racismo

Entonces ¿cómo funciona exactamente el *patrón emocional* y cómo se relaciona con el racismo?

⁴⁸ Riveros (2023) agrega que Eugene Gendlin le denominó a este sector *experiencial* como aquel que “está funcionando”, es decir aquello que el cliente está sintiendo *aquí y ahora*; entonces el cambio ocurre en el aquí y ahora, siempre cuando se vaya acompañando lo que aún se siente. Y todo esto ocurre de acuerdo a la *ley de la jerarquía procesal*, que permite seguir una *huella experiencial* desde el *asidero* que aún funciona, para llegar progresivamente a aquella zona que no funciona. Es decir, aquella zona que el/la consultante no llega a sentir o vivenciar. Esa zona *no-funcionante*, no logra interactuar con el presente y no es capaz de ser simbolizada porque no se logra sentir. Pero hoy sabemos que podemos llegar a esa zona a través de la huella experiencial que sí funciona. La zona funcionante es sensible a la empatía (descubrimiento de Gendlin). La *empatía* es incondicional con los sentimientos, por lo que los sentimientos se vuelven catalizadores a través de una verdadera fuerza vital – la ya mencionada *auto-propulsión* (*carrying forward*). La huella experiencial nos conduce desde el asidero hasta el momento del cambio que Gendlin lo describe como *momentum experientialis* (Riveros, 2023; Gendlin, (2017)).

El racismo es aprendido, no nacemos racistas. Sin embargo, aquello que se aprende, no solamente se aloja en la mente, ni es lo único que aduce al prejuicio racial y la acción racista, sino que también se aloja en el *cuerpo-ambiente* como *patrón emocional* congelado. Todo lo que la persona ha *experimentado* durante su vida, también ha quedado impregnado en parte de su corporalidad (*cuerpo-ambiente* congelado), a partir de la manera en que ha *implicado* el *acontecer* que se ha sucedido en el medio-ambiente del que ha formado parte. Y como ya se ha mencionado, el *cuerpo* es también *ambiente*, y la persona siente que es y forma parte de ese *ambiente* – articulación corpo-afectiva de la cual se desprende la personalidad, identidad y base valórica de una persona.

Así, el *patrón emocional* se puede describir como un estampado que lleva el cuerpo, el cual posee ciertas características específicas. Esta estampa se produce a partir de los múltiples procesos implicados que han dejado el sentimiento de temor, inseguridad, miedo, desconfianza, entre otros, dentro de el(la) niño(a). Estos temores afectan directamente la seguridad emocional del individuo, y determinarán su existir y su *experimentar* por siempre. Por lo tanto, cada vez que la persona requiera sentir seguridad, invocará a aquellas estampas que han quedado de su pasado *implicar*, las cuales conllevan el aprendizaje vicario que se ha heredado de quienes han sido sus referentes directos en la vida; razón por la cual, se buscará imitar ese aprendizaje⁴⁹. Este proceso de imitación del modelo parental por parte de el(la) menor, Gendlin lo llamó *back ground feeling*, refiriéndose a un sentimiento de trasfondo que genera un rasgo básico de identidad de la persona.

Esto quiere decir, que el implicar de una persona educada bajo ciertos valores y posea ciertas necesidades, entregadas por parte de quienes hayan sido sus tutores/referentes, lo cual entendemos que se ha *significado pre-conceptualmente*, producirá que su *patrón emocional* despierte sin mucho esfuerzo, cada vez que éste encuentre una cierta *simbología literal* (*viva o muerta*) u *objeto* al que apuntar, que se vincule a esos valores y necesidades, al mismo tiempo que aquel *objeto* constituya una *diferencia*, una ausencia en su sentir/existir.

Así por ejemplo, ocurre a veces que los(as) tutores(as) que cuidan de los infantes, quienes procuran una interacción de valoración afectiva, en muchas ocasiones practican conductas de rechazo discriminativo. Este patrón conductual de rechazo se complementa, por ejemplo, con

⁴⁹ "Las respuestas coincidentes se aprenden sobre la base de asociaciones contiguas de eventos sensoriales. Sin embargo, la anticipación de un refuerzo positivo o negativo puede aumentar o reducir la probabilidad de que se produzcan las respuestas de observación que son ingredientes esenciales del aprendizaje imitativo, y las consecuencias de la respuesta, ya sea para el modelo o para el observador, pueden ser importantes. Influencias en el desempeño de respuestas aprendidas imitativamente" (Bandura et al., 1963, p. 606).

discursos de prevención del autocuidado y defensa de “ciertas personas” (estereotipos) que se presentan en la escena cotidiana, o se presentarán en el futuro, a quienes habrá que evitar, rechazar y NO ser nunca como ellos(as)⁵⁰. Primeros atisbos del *nosotros* y los *otros*⁵¹. Esos(as) *otros(as)* son quienes presentan conductas indeseables y que podrán ser identificados(as) precisamente por tener ciertas vestimentas, olores, lenguaje, formas, comida, cuerpos... o cierto color de piel. Por ende, el proceso natural de recibir afecto y cuidado parental es propiciado como algo *condicional*. En un ambiente racista, a los hijos se les quiere siempre y cuando cumplan con las conductas deseadas (blanquitud), porque las indeseadas sólo las realizan aquellas *otras* personas que pertenecen a aquellos grupos indeseables. Reflejado en frases como: “No te vistas como...”; “No actúes como...” ; “No te juntes con...” ; “No confíes en...”; “Son todos iguales”; “Son todos...”; “Nos vienen a invadir”; “La piel blanca es mejor”...etc. “Esos *otros*, pero jamás *nosotros*”. Al mismo tiempo que es en el *nosotros* donde se encuentra el resguardo, la seguridad de ese(a) niño(a); ese *nosotros* representa a quienes son sus referentes y el medio-ambiente en el que ha implicado sus procesos de desarrollo personal, como su identidad. La implicación corporal, inconscientemente busca cumplir con el mandato de ser valorado por sus padres/tutores, o por sus regentes sociales, o el grupo racial, étnico o social de pertenencia.

Ocurre también, que en ocasiones las personas no reciben una educación de valores discriminadores ni racistas, y sin embargo, la persona presenta actitudes racistas en su adultez. Pues, como se mencionó, el Patrón Emocional es un registro corporal pre-lingüístico, por lo que aquellas necesidades emocionales no resueltas que la persona posea en el presente, funcionarán como gatillo perfecto para que el patrón se active. En el capítulo anterior, desde una perspectiva psicosocial, fundamenté que: “La falta de respuesta a necesidades relacionadas a la sobre-vivencia de un individuo, determinará hasta qué punto el/ella vivirá desarrollando una falsa apariencia para esconder su real sufrimiento y simultáneamente, canalizando y proyectando éste en el mundo que lo/la rodea”.

Consecuentemente, es altamente probable que cuando una persona se encuentre en una situación de inseguridad/incertidumbre y requiera sentir seguridad/certidumbre, este *patrón emocional*, esa experiencia congelada en el cuerpo, que ya es inconsciente y que se gatilla automáticamente, se disparará e inundará su todo: su cuerpo, su emocionalidad, su sentir, su mente, todo lo **corpo-experiencial**, y proyectará responsabilizando a esos(as) *otros(as)* de

⁵⁰ Similitud con el relato auto-etnográfico con el que se inicia este capítulo.

⁵¹ Cabe mencionar que *otros*, se ha tomado conceptualmente en este trabajo bajo una connotación racial. Sin embargo, esta elaboración estereotipada puede aplicar para otros tipos de discriminación como la homofobia, gordofobia, islamofobia, etc.

aquella sensación de inestabilidad. Por lo tanto, en un contexto donde la narrativa hegemónica define a las personas migrantes, nativas o de cierta etnia, como esos(as) *otros(as)*, aquel patrón emocional individual se enlazaría a la racialización colectiva que recae sobre el exogrupo, y de esta manera, podemos indicar por ende que existe, lo que llamaré desde ahora en adelante, un **patrón emocional racista (P.E.R)**.

3.4.3 El Patrón Emocional Racista (P.E.R)

Pero, si este **Patrón Emocional Racista (P.E.R)** es inconsciente y automático, entonces ¿qué es lo que activa el patrón emocional racista? ¿Qué es lo que lo impulsa a seguir ese camino que desea la narrativa anti-social y fascista?

- Se ha indicado que el *patrón emocional* se gatilla de manera involuntaria y automática, pese a la racionalidad del ambiente y las sanas intenciones de la educación.
- Se ha indicado que este patrón, utiliza el cuerpo como el canal de expresión para implicarse en el medio-ambiente, por lo que definitivamente, encontrará la manera de expresarse, ya sea pacífica o violentamente.
- Se ha indicado que el *patrón emocional* despertará sin mucho esfuerzo cada vez que éste encuentre una cierta *simbología literal* (*viva o muerta*) u *objeto* al que apuntar, al mismo tiempo que aquel *objeto* constituye una *diferencia*, una ausencia en su sentir/existir.

Pues entonces, lo que permite el desencadenamiento del patrón, se relacionará a los mismos sentimientos que han quedado adjuntados al patrón emocional: el miedo, el odio, la inseguridad. Sentimientos que se han vuelto además parte constante del devenir, a partir de las manipuladoras campañas comunicacionales y las narrativas violentas que imperan el espectro: hablan de “un algo” que “amenaza” el “bienestar”, el “buen vivir”, los “buenos y correctos valores”, la familia, entre otros. Discurso perverso, que instala la asociación de ese “algo” con una cierta corporalidad que ostenta ciertas características, origen y color, así, lo vuelven real.

Desde una perspectiva Procesal, esta amenaza-encarnada constituiría la *simbología literal* y/o el *objeto* que perturba en cierto momento el devenir de la persona, y lo congela, lo paraliza, y asimismo su proceso con el medio-ambiente. Y aunque racionalmente pueda comprender/discernir que aquello no es real/verdadero, que es una información estigmatizada y se ha transformado en un prejuicio irracional, esto no será suficiente para evitar que su P.E.R se despierte (o *re-brote*) y permita percibir la implacable amenaza.

Ahora bien, volviendo a la efectividad de la narrativa racista, podemos también interpretarlo como que el individuo que posee el patrón emocional, ha encontrado en el exterior al interlocutor “empático” que ha sido capaz de descifrar el *referente directo* para conectar con ese *patrón emocional* e interrumpir su dimensión *implícita*; post-significándola, conceptualizándola y devolviéndola nuevamente a la persona con la “respuesta” a su sufrimiento, su miedo y su inseguridad. Así la *rueda experiencial* entra nuevamente en movimiento, y como es *auto-propulsada*, pues se convierte en la manera en que continuará *implicándose* con el medio-ambiente: desde un *acontecer* racista.

Si no, ¿cómo se justifica entonces que personas que crecieron en un entorno más bien de valores socialistas y justicia social; o que vivieron las atrocidades de alguna guerra/genocidio; o que hayan sido o provengan de una familia migrante/refugiada; o que hayan sido víctimas de racismo y/o cualquier otro tipo de discriminación; hoy comulguen con los valores de partidos políticos fascistas? Aún peor, se declaren fascistas y racistas. O bien al revés, ¿qué sucede con personas que crecieron en entornos racistas que han desistido de esos valores? ¿Qué ocurrió con/en/dentro de ellos(as) para que hayan podido invertir su escala valórica a tal nivel de aliarse con el “bando contrario”? ¿Será que habrán podido intervenir el patrón? Por ende, sí, es totalmente posible que una persona cambie drásticamente a pesar de su pasado, y una experiencia traumática específica no es necesariamente la única manera de lograrlo – como podemos atestiguar hoy en día.

El peligro está en que quienes se encuentran liderando aquellos cambios (*experienciales*) claramente no tienen las mejores intenciones ni menos pretenden detener la maquinaria supremacista de la que se nutren y atiborran, a sabiendas del daño que producen al tejido social. Es decir, desde un punto de vista psicoterapéutico, resulta que aquellos(as) “líderes” han logrado comprender a cabalidad cómo actuar, comunicar y convertirse en los(as) interlocutores(as) “empáticos” y así manipular ni siquiera las mentes, sino que el sentir de sociedades miedosas de perderlo todo; sentimiento que el sistema mundo capitalista conoce, añora y maneja muy bien. Dicho de otra forma, aquellos(as) líderes logran activar o gatillar el **P.E.R** a partir de la manera en que le entregan a éste un símbolo u objeto que calza con el sentir del cuerpo. En el capítulo anterior se mencionó la conclusión de diferentes autores(as), que indica que las personas a veces son incapaces de distinguir *lo que saben* de *lo que creen*. Pues, agregaré a esta enunciación, que las personas a veces son incapaces de distinguir lo que saben de lo que creen y de *lo que sienten*.

De esta manera, es posible definir el **Patrón Emocional Racista (P.E.R)** como una experiencia congelada en el cuerpo, proveniente del registro corporal pre-lingüístico, que se suscita durante el *experienciar* de una persona, a través del mecanismo implícito del *implicar* y *acontecer* en su medio-ambiente. No requieren de una intervención cognitiva racional, sino que de la simbolización a partir de las interacciones, en las que se define al objeto racializado, el cual actúa como activador del Patrón Emocional. A esto se agrega que el pasado y el presente no pueden ser comprendidos totalmente independientes, ya que “el pasado funciona en cada presente” (Riveros, 2018, p.65); el pasado y el presente acontecen en el ahora y de esa manera el pasado se puede alterar en el presente. Razón por la cual el **P.E.R** es gatillado fácilmente en el presente, sin necesidad de volver al pasado cada vez.

Llevado al ámbito migratorio: Este patrón se dispara frente a situaciones literalmente sentidas como una amenaza subliminal al territorio, a las “buenas” costumbres, a lo civilizado, al progreso, a la blanquitud; entonces las conductas espontáneas son respuestas supremacistas: mirar en menos, invisibilizar a el(la) extranjero(a), asemejarlos a bestias/animales, seres no-senti-pensantes, dehumanizarlos(as).

La pregunta es ahora, cómo poder reinvertir esto; cómo poder entrar en el inconsciente de aquellas personas y a través de la función de la *sensación sentida*, re-formular/re-significar aquel *patrón emocional racista (P.E.R)* y re-direccionar su *auto-propulsión* en pos del equilibrio sano con el medio-ambiente, o hacia la mimesis extraviada con la naturaleza (Capítulo 2-A), y lo humano.

Es desde este punto, el cual la autora de la presente investigación quisiera proponer nuevos conceptos que enlazan por un lado la mirada y definiciones que se le debe proporcionar al racismo contemporáneo, con la manera en que éste debiese ser abordado en la actualidad y de frente a los sucesos racistas de las últimas dos décadas. En consecuencia, esto configurará sustancialmente, tanto el marco teórico (capítulo 2 A y B) como la propuesta final (capítulo 5) de este trabajo.

3.4.4 Entender el racismo desde lo experiencial

Para comenzar, quisiera exponer las siguientes ideas en una lógica que busca comenzar a dar forma a un nuevo concepto.

En una etapa pre-conceptual:

- Las personas no nacen racistas, sino que se hacen y aprenden a ser racistas.

- El proceso de aprender el racismo tiene una esfera cognitiva y otra emocional.
- Una persona racista no sólo se abstiene de entender (aún irracionalmente) el racismo, sino que también lo *siente corpóreamente*.
- Ese sentir proviene del Patrón Emocional Racista (P.E.R). Esto es una experiencia congelada en el cuerpo.
- Ese P.E.R ha sido estampado en su cuerpo desde su infancia, dado por el mecanismo de implicar y acontecer en su medio-ambiente, donde se con-vive con sus referentes.
- La relación con aquellos(as) referentes crea el *background feeling* a través de un aprendizaje vicario, que es afectivamente condicionado.
- El P.E.R. puede mutar a lo largo de la vida de la persona, acorde a la atención y/o acompañamiento que se le entregue.

Entonces cuando aparece un(a) *otro(a)*:

- Esos(as) *otros(as)* constituyen la *simbología literal* que gatilla el P.E.R.
- Siente miedo a lo desconocido.
- La razón es que esos sentimientos se encuentran cobijados en el patrón emocional racista (P.E.R) que habita en su cuerpo.
- El que esos(as) *otros(as)* se empiecen a volver parte del propio medio-ambiente, constituye el *objeto diferente* e impacta en el cuerpo y ambiente.
- Ese(a) *otro(a)* se encuentra amenazando su seguridad, su confianza, su identidad, su espacio.
- Siente que no se le permitirá seguir *implicándose* en su medio-ambiente como hasta ahora, porque ha llegado un(a) *otro(a)* a interrumpirlo, a invadirlo.
- Ese cambio en el *implicar*, significaría *implicarse interactuando* en el medio-ambiente con esos(as) *otros(as)* y como lo hacen esos(as) *otros(as)*. Son diferentes a *nosotros*.
- Lo cual constituiría un problema para la persona racista, ya que actuar y ser como son esos(as) *otros(as)*, significaría dejar de sentirse merecedor de afecto, de amor, según su *background feeling*.
- Esos(as) *otros(as)* son la razón de su in-seguridad. Y de ahí el miedo.
- Si se quedan, no habría espacio para poder *experienciar* como lo ha hecho hasta ahora.
- Por ende, es miedo a que su *experienciar* sea detenido, congelado.
- Si el *experienciar* es detenido, entonces no existe más *implicarse*, como ha sido hasta ahora.
- El *experienciar* de esos(as) *otros(as)* es distinto al propio. El *sentir* y *significar* de esos(as) *otros(as)* es distinto al propio, según lo que ha aprendido.

- Por lo tanto, la persona con P.E.R. siente miedo a que no se le permita SER ni SENTIR como quiere. Es decir, su propia identidad está siendo amenazada.
- Sumado a esto, ese(a) *otro(a)* interrumpe el(su) medio-ambiente no sólo con su *sentir* y *experienciar* sino también con su *cuerpo*. Y el cuerpo es visible, palpable, tangible; es el *objeto diferente*.
- Por ende, a la persona con P.E.R. le molesta la presencia de ese(a) *otro(a)*, su vivir, su existir, su sentir, su cosmovisión, su religión, y su color, su voz, su pelo, su olor, su respiración, su manera de habitar el medio-ambiente.
- Entonces ese *otro(a)* se debe ir, se debe sacar el medio-ambiente, no pertenece a este medio. Se debe eliminar.
- Esto implica eliminar el objeto: su cuerpo, su olor, su color, su sentir, su intelecto, sus creencias, su sabiduría, su medicina, su razón, su existir. Eliminar su *experienciar*.
- Eliminarlo es no abrirle espacio, ni compartir este *medio-ambiente* para que ese(a) *otro(a)* no pueda *experienciar*, no pueda existir.

Y allí se encuentra el punto cuando la persona racista no considera ya ninguna explicación cognitiva coherente (información consistente vs inconsistente) frente a su actuar, sino que simplemente siente, se deja llevar por lo que ha gatillado corporalmente el P.E.R. y busca alcanzar su objetivo de eliminar a ese(a) *otro(a)* de su medio-ambiente. O bien, niega racionalmente (cognitivamente) su rechazo, pero al mismo tiempo se aleja del objeto discriminado, lo minimiza, lo invisibiliza, y predica, sin embargo, ser una persona tolerante y que nunca discriminaría a nadie.

La pregunta ahora sería: pero en ese medio-ambiente, ya coexisten desde antes personas que poseen diferentes *implicares*, entonces qué hace que estas *otras* personas causen todo este sentir. Pues es en este punto donde entran en juego la esfera cognitiva (red de nodos y categorías), los modelos mentales pre-establecidos, que determinan y dirigen racionalmente la decisión de categorizar quién es quién, y quién pertenece a qué grupo. Si bien los estereotipos funcionan en todo orden de vivencias, aquí estoy hablando específicamente respecto al funcionamiento de los estereotipos y prejuicios raciales. Es recién en este punto donde aparecen las verbalizaciones y acciones discriminatorias y generalizadas, respecto a cómo esos(as) *otros(as)* son, qué hacen, qué les gusta, qué hacen mal, qué diferencias tienen con nosotros(as) y por qué se deben ir.

Esta etapa racional es entonces la asociación post-conceptual.

Planteo que, si bien hasta ahora las teorías de las dinámicas que circunscriben al racismo que experimenta la persona racista y asimismo las acciones anti-racistas, se han basado en una explicación cognitiva, y estas permanecen incompletas al no escudriñar además en el aspecto *experiencial* – que, a fin de simplificar el entendimiento, podríamos llamar símilmente emocional. Como se indicó anteriormente, muchos(as) autores mencionan el aspecto “emocional”⁵², pero no profundizan más allá en torno a la manera en que actúan los sentimientos en el cuerpo de una persona racista. Razón por la cual considero que los descubrimientos de Gendlin y su equipo, poseen tanto la teoría como metodología, que podría suministrar una base académica y psicológica para este importante aspecto⁵³.

Si lo *experiencial* incluye el *cuerpo*, y el *cuerpo* es donde suscitan los congelamientos de ciertos procesos, que a la vez pueden dar paso a la generación de un **P.E.R.**, podremos hablar entonces que una actitud racista es favorecida por el sistema proveído por un cierto tipo de **racismo**, como podría ser uno **corpo-experiencial**. Y de esta forma, me aproximo un poco más a la manera en que creo se debe comprender y definir el racismo contemporáneo.

3.5 Racismo corpo-experiencial

Hasta ahora, diversos(as) autores(as) han hablado de conceptos como racismo sistémico, racismo estructural, racismo institucional, racismo epistémico, entre otros. El razonamiento detrás de estas tipologías de racismo proviene de la perspectiva que entrega la manera en que se oprime y discrimina a un(a) *otro(a)*, es decir, dependiendo de la posición que ostenta quien ejerce racismo (posición jerárquica, denotación de privilegios, ideología, etc.) y/o del entorno socio-político en que sucede (leyes, instituciones, políticas, etc).

⁵² Desde la corporalidad de la persona racializada, Frantz Fanon (1952) habla de la “epidermización”, la cual se refiere, desde una perspectiva psicológica, a la interiorización del complejo de inferioridad que la persona negra vive frente a la blanca (colonizador). Es decir, al proceso en el que las personas de color se relativizan con la norma blanca. “Sin apelar a la noción de catarsis colectiva, sería fácil demostrar que el negro, irreflexivamente, se elige como objeto susceptible de portar el pecado original. Para ese papel, el blanco elige al negro y el negro que es un blanco también elige al negro. El negro antillano es esclavo de esta imposición cultural. Tras haber sido esclavo del blanco, se autoesclaviza. El negro es, en toda la acepción del término, una víctima de la civilización blanca. No es para nada sorprendente que las creaciones artísticas de los poetas antillanos no tengan una impronta específica: son blancos. Para volver a la psicopatología, digamos que el negro vive una ambigüedad que es extraordinariamente neurótica” (Fanon, 1952, p.163). Postula como una evidencia que “vaya donde vaya, un negro sigue siendo un negro” (p.152). Sin embargo, la propuesta del P.E.R y racismo corpo-experiencial se enfoca en quien ejerce racismo, no quien lo sufre.

⁵³ Para una explicación más en profundidad, por favor remitirse al Anexo 2.

Consecutivamente, y luego de todo lo propuesto a lo largo del presente capítulo, quisiera aquí proponer el concepto de **racismo corpo-experiencial**.

A grandes rasgos digo que, así como el racismo epistémico pretende eliminar el conocimiento que surge y nace de personas racializadas, postulo que el *racismo corpo-experiencial* es sentido y pretende eliminar el cuerpo, el sentir y lo experiencial de las personas racializadas. Lo cual procederé a detallar a continuación.

Una persona ejerce *racismo corpo-experiencial* cuando violenta el cuerpo de un(a) otro(a) al desposeerlo de valor y humanidad; aborrece su cuerpo y su fisionomía; aborrece ese otro acento, idioma; aborrece esa otra piel, ese otro color; cuestiona su corporalidad; posee una negativa fijación con sus características anatómicas; lo asemeja más a un animal que un humano; desea que ese cuerpo no esté allí; no desea generar el espacio en el medio-ambiente para ese(a) otro(a) cuerpo y su *experienciar*; le silencia; lo categoriza como un cuerpo "inferior a"; le coarta sus expresiones culturales; discrimina su manera de vestir, hablar; cuestiona sus símbolos; le molestan sus maneras de amar y expresar amor; le trata de manera contraria a como quiere el/ella ser tratado(a); no lo cree merecedor de nada; no valora ese otro cuerpo ni lo respeta. Concibe ese otro cuerpo como un objeto, una cosa vacía, devaluada o bien sexualizada; a veces es un entretenimiento, es parte de la fantasía sexual. Le coarta su *implicar* y *acontecer*; rechaza esa otra corporalidad y cualquier cosa que provenga de ella.

La persona que ejerce *racismo corpo-experiencial* no tolera la manera de sentir de esa otra persona, su manera de expresar sentimientos, explícita o simbólicamente. Sobre todo si ese(a) otro(a) no se abstiene a una definición binaria del sentir, lo que se traduce en un sentir que ya no es válido, es pagano. No concibe que desde ese cuerpo surjan sentimientos que son similares a los que ella misma siente. Son cuerpos muy distintos, por ende, son sentires distintos y ese otro sentir no calza con la definición de un "correcto y sano" sentir. Considera que su sentir es más importante que el sentir de ese(a) otro(a). Entonces infravalora ese sentir, lo relaciona con el de un algo inferior, invalidando que aquellos sean sentimientos "humanos". Cree que esa otra persona posee el derecho a sentir, porque ese(a) otro(a) no es digno, no es puro, no es humano. Y siente odio, no lo piensa, no lo explica, sólo lo siente.

La persona que ejerce *racismo corpo-experiencial* impone su experienciar por sobre el *experienciar* de ese(a) otro(a). Considera que su propio *experienciar* vale más que el de ese(a) otro(a), por ende, ese(a) otro(a) no es digno de derechos. Decreta su propio *experienciar* como ejemplo del buen vivir, de lo correcto, de lo superior, y lo convierte en una condicionante para

(quizás) entregarle espacio a ese(a) otro(a) - como si ese *otro* sólo tuviese espacio en el medio-ambiente si es que se asemeja en totalidad a las normas del nosotros, a *nuestra(s)* norma(s), a las de la blanquitud. Cree que la propia verdad es la única verdad, y lo que el/la *otro(a)* crea, no está bien ni tampoco importa. Cuestiona su credo, su espiritualidad, su cosmovisión, porque se asemejan a lo pagano, a lo hereje, a lo infiel, lo sectario, es heterodoxo. Cuestiona las decisiones de vida que la otra persona toma, la manera en que viste, la manera en que habita el espacio (común o personal). Se abstiene de conectar con la *sensación sentida* de ese(a) otro(a); se auto-limita de desarrollar empatía hacia ese(a) otro(a). Culpa irracionalmente a esa otra persona sobre ciertos problemas (sociales, económicos, personales, mundiales) - problemas que ese(a) *otro(a)* no causa ni puede resolver – a pesar de lo inverosímil, no importa, el rechazo que siente es más grande y capaz de convencerlo de que así es. Por lo tanto, postula como solución a la incomodidad de su *experienciar* detenido/congelado, como respuesta a su sufrimiento, que ese(a) *otro(a)* desaparezca de este medio-ambiente y vuelva al su otro medio-ambiente o bien simplemente desaparezca del todo. Relativiza esa otra vida, ese otro existir, ese otro *experienciar*.

Es decir, el *racismo corpo-experiencial* es sin duda colonial, hegemónico, patriarcal y supremacista, y proviene y se perpetúa ineludiblemente en lo que hemos denominado el antiguo modelo racionalista de Occidente. Pero la diferencia con otros tipos de racismo, es que esta vez el planteamiento nace desde lo que la persona corporalmente siente. No sabe bien por qué lo siente, pero lo siente. Y no lo controla, o bien no lo desea controlar, entonces simplemente se convierte en el motor que lo(a) moviliza, que conduce su corporalidad. Porque le es más fácil sentir eso, que se asemeja/acerca a encontrar una respuesta a sus necesidades insatisfechas y/o sufrimiento, que cuestionar el (propio) sentir y cohartarlo o atenderlo, para dejar de sentirlo. Ya que aquello implicaría más esfuerzo, más cambios y menos atajos emocionales, frente al exceso de posibilidades e información que constituye el medio; o bien, eso implicaría salir de su palestra de privilegios, su comodidad, su *status quo*.

En uno de sus artículos, Crochik (1996) habla sobre la relación de los estereotipos y prejuicios con el sufrimiento humano y el sentimiento de sobrevivencia con el que constantemente vivimos. Dice que la heteronomía y privación de la experiencia vendría del intento de eludir el sufrimiento, y que aquello explica porqué el contenido de los estereotipos no es indiferente a las necesidades psíquicas, es decir, no cualquier contenido se presta a esas necesidades. Si bien Crochik sigue la argumentación de la teoría de la personalidad autoritaria en torno a la creación de los prejuicios, éste enlaza directamente el sentir humano con lo que se genera en la razón. Indica que, por un lado, la experiencia se ve fuertemente obstaculizada por los riesgos que plantea de conocer algo diferente de lo que ha formado, o por lo tanto a lo que

se ha reducido el objeto preconcebido; y que, por otro lado, el pensamiento se reduce también a tareas ya preconcebidas por las necesidades y exigencias que el sistema capitalista impone. Por lo tanto, postula que la realidad, al no mostrarse en su diversidad, impide el movimiento de la conciencia hacia el combate del sufrimiento existente, pues éste es eludido sin dejar de existir. Por ende, para Crochik el prejuicio surge desde aquel malestar resultante relacionado a la supervivencia. Al cierre del escrito, concluye: "Evidentemente, en este texto el prejuicio fue concebido en varios aspectos y podría ser considerado en varios otros, pero esto no debe llevarnos a pensar que deben ser analizados por separado, sin que ello signifique que se abandonen sus particularidades. Antes, el prejuicio debe concebirse en función de sus diversos elementos y de la configuración que asume en nuestra cultura. Si la supervivencia, ya sea cultural o individual, parece ser la base más importante para su desarrollo, sólo superando esta necesidad podremos vivir sin ella. Como tal posibilidad parece lejana, nos queda poder privilegiar la experiencia y la razón, para que al menos se atenúen los prejuicios" (Crochik, 1996, p.70). Cuando el psicoterapeuta habla de la realidad, la experiencia y la manera en que el sentimiento de supervivencia la condiciona, es algo que no dista en demasía de lo que Gendlin plantea cuando profundiza en los conceptos de *experienciar* y medio-ambiente. Sin embargo, Gendlin lo complementa con la relevancia que además posee el cuerpo en esa dinámica, los procesos que acontecen y la manera en que el implícito se alimenta de estos. Cuando Crochik dice que la heteronomía y privación de la experiencia vendría del intento de eludir el sufrimiento - ya que se busca en una autoridad las respuestas a éste -, pero agrega que al no existir diversidad en la realidad circundante no puede haber movimiento de conciencia para combatir el sufrimiento, es algo que definitivamente suena como un *dead end*, si lo ponemos en palabras de Gendlin, y simultáneamente, resalta la importancia del movimiento. Si bien indica que la supervivencia es la necesidad latente que no hemos sido capaces de superar para poder combatir los prejuicios desde raíz, también deja abierta la posibilidad de que por mientras más vale enfocarnos y privilegiar la experiencia y la razón para al menos poder aminorar el impacto de los prejuicios.

Es decir, aun cuando relaciona directa y correlativamente el *experienciar* con los modelos mentales causantes de los prejuicios, no sólo se queda en allí, sino que asimismo acentúa en su lógica la relevancia de los sentimientos y la emocionalidad subyacente, al hablar del sufrimiento y su desasosiego en la supervivencia. Pero no indaga más allá en eso, ya que postula su superación como una posibilidad lejana de concretar. Personalmente, aunque tampoco lo veo como una posibilidad cercana, así como lo indiqué en el primer capítulo de este trabajo, no quisiera jamás sentir que he perdido la esperanza del cambio, por lo que creo

fehacientemente, que es un deber no dejar de desafiar estos *dead ends* al entendimiento de la psiquis humana. Postulo de esta manera que, para poder comenzar a expandir aquella búsqueda, debemos comenzar a hablar de *racismo corpo-experiencial*, entendiendo que éste es sentido y es corporal.

La persona sabe que lo siente, pero no distingue “dónde” lo siente, ya que su cuerpo *implica* con el medio racista, y *acontece* con/en el. Y sucede además que, sin notarlo, el *Patrón Emocional Racista* (P.E.R), que habita en su inconsciente, es movilizado/impulsado por procesos que incesantemente se retroalimentan en la interacción cuerpo-ambiente. Y en este sentido, no es posible fraccionar/segregar el concepto de *racismo corpo-experiencial* acorde a quién(es) es(son) afectado(s) exactamente, porque afecta al *todo*, puesto que, en el Modelo Procesal, lo que *acontece* es el resultado proveniente de cómo el efecto de cada proceso, parte o diferencia, es cambiado; las diferencias hechas por separado no acontecen, ya que son solo comparaciones. Sólo *acontece* el resultado, y el *acontecer* es una inter-afectación del efecto con-vivencial (ECV). Por ende, el resultado es todo lo inter-afectado por el efecto con-vivencial (Riveros, 2018). Dicho de otra manera, el *racismo corpo-experiencial* establece que, si bien existe un grupo opresor y uno oprimido, aquella diferenciación sirve meramente para distinguir las facciones y por ende, la manera en que se debe intervenir cada cual, pero no desea para nada re-victimizar al grupo oprimido, ya que considera que esta acción es parte también del problema global.

Consecuentemente, el *racismo corpo-experiencial* permite desglosar el concepto acorde a qué corporalidades se encuentran ejerciendo poder, violencia y opresión sobre qué otras corporalidades. Qué cuerpos están imponiéndose frente/por encima a/de otros. Qué procesos vitales de qué cuerpos están siendo perturbados y qué cuerpo-con-sus-procesos los están perturbando. Qué cuerpo está impidiendo que otros no puedan *implicarse* ni *acontecer* “correctamente” en el medio-ambiente donde con-viven. A quién se le está coartando su *experienciar*. Qué *sensaciones sentidas* están a la espera de poder sanar cuerpos violentados. En otras palabras, es posible analizar el contexto desde el punto de vista de un observador “externo” indicando: quién violenta, cómo violenta y por qué violenta.

Desde esta perspectiva, entendemos que el *racismo corpo-experiencial* es ejercido por una persona hacia otra(s) persona(s), que con-viven en un mismo medio-ambiente, donde *acontecen* simultáneamente sus procesos, al impedir que esos *otros* cuerpos y sus procesos se *impliquen*, de tal manera que sus *sensaciones sentidas* no puedan significar/versionar sus *experienciales*, *vivenciales*.

Entendemos también que el *racismo corpo-experiencial* proviene desde un *Patrón Emocional Racista (P.E.R)* que se ha generado a partir de un congelamiento en el *experienciar*, o desde un *experienciar* interrumpido. Por lo que además desde donde proviene el sentimiento de inseguridad, o de miedo, proviene también el sentimiento de resarcimiento/desquite/venganza. Es decir, el *racismo corpo-experiencial* se delata al ser capaz de transformar por completo la actitud de una persona frente a un(a) otro(a) y, enteramente, ampararse en el alero del, heredado y aprendido paradigma, de la no-ética de la colonialidad (capítulo 2-A). Es decir, entendiendo que la narrativa de aquella no-ética, utiliza lo corpóreo como indicador objetivo, es entonces éste el que actúa como símbolo para despertar el P.E.R (pre-conceptual) que se conecta internamente con los estereotipos y prejuicios raciales previamente alimentados por la educación colonial. Podríamos decir que esta intersección finalmente crea y se conjuga en algo que llamaremos el **sentir colonial** o el **sentir racista**, el cual sigue la lógica de la otredad desde lo más mínimo hasta el extremo - esos(as) otros(as) son mis “enemigos(as)” y por ende tengo el derecho, el poder, de hacer lo que sea para sacarlos de aquí, aunque les cueste la vida. Y que suena en la realidad como: “Si saben que el mar Mediterráneo es peligroso y pueden morir, entonces ¿para qué lo hacen?” o “Bueno, si lo intentan y mueren, ellos sabían que era un riesgo”; “¿Por qué el país tiene que invertir mi dinero en salvar migrantes?”; “Nos han quitado el trabajo”; “Este país está cada vez peor debido a ellos”; “Bueno, entonces, que se mueran”⁵⁴. Como que si ese cuerpo, esa vida, ese *experienciar*, dejara de constituir humanidad.

Asimismo, quisiera recalcar que, aunque suene como obviedad, al unificar dos conceptos como *racismo* y *corpo-experiencial*, se entiende que existirá una conjunción de los otros subconceptos que cada uno de ellos ya abarcan.

Por el lado del concepto de **racismo**, se entiende que este, como sistema opresivo, contempla también la visión hegemónico patriarcal que lo conforma, lo cual se revelará en la praxis, interseccionalmente, al ejercer lo *corpo-experiencial* de ese(a) otro(a) según, por ejemplo, su sexo y género. Es decir, una mujer racializada inmediatamente despertará un sentir distinto al de un hombre racializado, y lo mismo con personas no-binarias racializadas. Asimismo, los subconceptos de blanquitud y supremacía blanca que el racismo conlleva por generaciones, se verán reflejados en la praxis como la manera en que aquello que se define como cuerpo

⁵⁴ Esta última frase me la dijo una mujer española, al poco tiempo de yo llegar a vivir a España, refiriéndose a migrantes que cruzan el Mediterráneo en “pateras”. Me encontraba yo, ilusamente, intentando hacerle ver, a través de datos y estadísticas, el por qué su manera de pensar estaba errada. Está demás decir que una vez que dijo eso, la conversación llegó a su término.

“blanco” – que variará en cada sociedad respecto a su historia colonial/esclavista y la contingencia migratoria concurrente –, albergará características específicas que entregarán connotaciones “positivas”; si es mejor que/superior a. En definitiva, determinará la manera en que se *experimentará* desde esos cuerpos “blancos”, que básicamente será abrirle un portal de derechos y privilegios sociales solo al *nosotros(as)*, incluyendo el ampararlos(as) estructural e institucionalmente, en caso de ser necesario y entregarles protección.

Por el lado del concepto de lo **corpo-experiencial**, quisiera en primer lugar aclarar que si bien anteriormente se ha explicado que lo *experiencial* proviene desde lo corpóreo (acorde a como lo define Eugene Gendlin), considero que es fundamental no dejar de recalcar la relevancia que tienen las corporalidades en cuanto a la forma en que habitan y se les permite habitar, y la manera de sentir/vivir/interactuar que se suscita en las sociedades contemporáneas. En primer lugar, porque lo corpóreo es el *indicador*, lo que denota “lo racial” y lo categoriza/perfila. En segundo lugar, porque en la actualidad lo corpóreo se encuentra evolucionando desde un entendimiento netamente físico a uno más bien digital - incluyendo los avances de la inteligencia artificial y el reemplazo de los cuerpos naturalmente concebidos -, frente a lo cual podríamos desde ya estipular que nos encontramos evidenciando la manera en que se desarrollará este “nuevo cuerpo” y la configuración racista colonial desde la cual también se instaurará en/con éste – considerando que la inteligencia artificial es alimentada por algoritmos diseñados en el actual sistema-mundo. Es decir, en un mundo globalizado donde nuestros cuerpos se encuentran en constante peligro – razón por la cual también son resistencia - y aún más debido a los avances tecnológicos, lo mínimo que debemos hacer es alertar incesantemente sobre la importancia de lo natural-terrenal en todas las instancias que tengamos. En tercer lugar, porque no quisiera que el entendimiento sobre el concepto de lo *experiencial* sea tomado de una manera netamente etérea, como lo podría llegar a interpretar el conservadurismo de algunos(as). Entonces considero que, al acompañarlo de un concepto más físico/tangible, podría resultar también como una técnica mnemotécnica que recalque lo elemental de la dimensión corpórea. Y, por último, porque creo que jamás debemos olvidar que al mismo tiempo que los cuerpos son cómplices de la ejecución del racismo, son también parte de la solución en su contra.

En suma, el **racismo corpo-experiencial** posee ciertas características que se pueden resumir como sigue:

- Surge, se constituye, a partir del *experimentar* inicial de una persona en cierto medio-ambiente.

- Es profundamente sentido, surge a partir de un *Patrón Emocional* y radica en un inconsciente vivo.
- Proviene a partir de una experiencia congelada, detenida en el cuerpo.
- Posee un significado pre-conceptual – ya que es sentido.
- Se potencia al interactuar con los modelos mentales, además de lo que radica en la capa consciente e inconsciente.
- Se fortifica directamente con las ya creadas estructuras mentales que alojan los estereotipos y desencadenan los prejuicios.
- Es la base emocional que subyace en el inconsciente y puede ser activada en cualquier momento automáticamente e inconscientemente.
- El Patrón Emocional es Racista cuando se gatilla a partir de una *simbología* que se relaciona a un objeto racializado.
- Se gatilla en respuesta a estímulos externos que despiertan el sentimiento que reside en aquel patrón congelado al encontrar el *referente directo* que conecta con éste. Acontece una sensación de alteración del medio-ambiente en el que se co-habita, que al mismo tiempo interrumpe los *procesos*, llegando a perturbar la dimensión del *implícito*.
- Despierta el sentimiento del miedo que se aloja en el P.E., y basta que aparezca un símbolo literal u objeto para que se reanude/reactive este patrón. Lo inconsciente se conecta con *lo sentido* del *implícito* y luego con la capa consciente.
- Una vez hace conexión con las otras capas/dimensiones, se torna en una actitud explícita (prejuicio).
- El *racismo corpo-experiencial* se constituye individualmente en base a un *patrón emocional racista* que encuentra en ese símbolo/objeto/cuerpo racializado la simbolización y razón a su incomodidad/sufrimiento/perturbación.
- El *racismo corpo-experiencial* es el escudo sentido, el arma emocional, que se utiliza como defensa al momento de darse algún tipo de inter-acción indeseada con ese(a) otro(a).
- Este escudo cubre y domina el cuerpo y el sentir, simultáneamente.
- Se potencia (negativamente) a partir de la información estereotipada del contexto. Por ejemplo, a partir de la manipulación que puede sufrir el proceso, por parte de seres que intentando generar “lazos empáticos” son capaces de dar con el *referente directo*. Negativo ya que hablamos de personas que buscan sumar fuerza a una narrativa supremacista, anti-social, deshumanizada y violenta.
- No puede ser modificado ni puede surtir un cambio sólo con una intervención cognitiva, como educación intelectual/informativa/de creencias, sino que además se requiere de

una orientación/educación empática y sentida, que conecte con el *implícito* de la persona a través de la *sensación sentida* de ella - aquello que la psicoterapia del Focusing entrega como herramienta procesal⁵⁵.

Puede ser que la última interrogante que tiende a surgir sea el para qué acuñar un nuevo concepto que hable de un tipo de racismo, si es que ya existen varios otros, y que quizás indirectamente hacen referencia a ciertas de estas características igualmente. Pues mi respuesta es que, así como cada era histórica ha significado una distinta aproximación a la manera en que se entiende y vive el racismo, postulo que ya hemos entrado en una era en que creer que existe un solo paradigma existencial - que lamentablemente sigue marcado y delimitado por herencias hegemónicas coloniales - nos limita intelectual, emocional y espiritualmente también como investigadores(as) – además de exhibir una cierta complicidad con la violencia epistémica que esto acomete. Es espeluznante y frustrante ver cómo muchas de las tendencias contemporáneas del Occidente/Norte global, se encuentran cada vez más haciendo apropiamiento cultural de las del Oriente/Sur Global (un simple ejemplo: el “nuevo” *mindfulness* v/s la milenaria meditación oriental). Es como que aún cuando la apropiación cultural asalta, lo que se exporta debe aún ser modificado, ya que vivimos formateados por el antiguo modelo (causa-efecto, razón-emoción, mente-cuerpo, en que el cuerpo es invisible con tal de ser manipulable). En consecuencia, considero esencial explorar en y desde nuevos paradigmas, que nos invitan a tomar diferentes posiciones y miradas a la hora de querer analizar y comprender de mejor manera la dimensión del cuerpo y existencia humana.

El *racismo corpo-experiencial* recoge, recupera, revive lo que el paradigma occidentalista-colonial quiso destruir en aquel entonces, cuando invadió espacios que no le pertenecían; esa mimesis con la naturaleza que nos permite sentir(nos) más humanos(as) y comprender que cuando el racismo mata, todos(as) morimos.

⁵⁵ El proceso psicoterapéutico que conlleva la filosofía del implícito, utiliza la *sensación sentida* como la herramienta sanadora que permite dar con el *nuevo referente directo* que es capaz de descongelar aquel *patrón emocional*. Es decir, es capaz a través del sentir, desbloquear el patrón alojado en el inconsciente, re-significarlo, y volverlo consciente como un nuevo concepto.

3.6 Anti-racismo corpo-experiencial

“Cuando las formas culturales y las distinciones conceptuales se rompen, encontramos significado y orden más preciso, no menos” (Gendlin, 1997).

Así como propongo una nueva aproximación al racismo, considero fundamental sugerir también una propuesta que intente combatirlo, o al menos neutralizarlo. Consiguientemente, cabe profundizar en las acciones experienciales que pueden constituir parte de una estrategia anti-racista. Y en concordancia con el concepto ya acuñado, denominaré a esto **anti-racismo corpo-experiencial**.

Previamente se indicó que una de las características del *racismo corpo-experiencial* es la manera en que éste puede surtir cambios si se utilizan las herramientas o metodologías necesarias para llegar al P.E.R. Y si bien hoy en día la educación es una herramienta fundamental en la batalla anti-racista, considero que no es completamente suficiente en concordancia al enfoque en que aquí se plantea.

3.6.1 Repensando al pedagogo Freire desde la filosofía de Gendlin

Al realizar una revisión de diferentes obras de Paulo Freire, es posible notar cómo el autor a través de su historia fue sutilmente modificando y agregando “nuevos” conceptos a lo que era su postura inicial. Vemos que mientras en la “Pedagogía del oprimido” (1975) nos despierta ante la idea de la relación política-económica que produce la injusticia que moviliza la relación opresor-oprimido, en “Pedagogía de la Esperanza” (1992) - luego de su experiencia de vida viviendo en África y repensar a Fanon - el autor expande aún más su mirada hacia una nueva dimensión que creyó no haber tomado suficientemente en consideración en su previa obra, incluyendo su aproximación a temas de género y racismo. Freire se basa en sus experiencias personales durante los años, para re-escribir sus pensamientos iniciales de la pedagogía del oprimido, llevándolos a un nuevo nivel de cuestionamiento: qué es lo que realmente el oprimido requiere de un educador y por qué la esperanza es imprescindible en ese proceso.

Una de las nuevas posturas del pedagogo es que “no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela” (Freire, 1992, p.80). Sugiere que cada vez que el/la educador(a) se posiciona frente a sus educandos, hay un “aquí” y un “ahora” que les pertenece, pero que no necesariamente es el mismo “aquí” y “ahora” de los/las educandos. Como si lo que ocurre en

el presente, en ese contexto y a cierto cuerpo, estuviese determinada por un algo que solo aquel cuerpo ya posee, pero que no necesariamente los otros cuerpos también comprenden ni poseen. Entonces Freire (1992) dice que el mínimo del educador es tomar en consideración la existencia y el "aquí" del educando. Esclareciendo que cualquier cosa que se le desee enseñar a un educando, va a constituir un proceso distinto a partir de la experiencia que aquella persona ya posee, y la manera en que se implica en el medio-ambiente. A lo largo del texto, Freire cuenta cientos de anécdotas que lo llevaron a repensar su manera de aproximarse a sus educandos y sus escritos, lo cual es posible advertir ya que fue él mismo quien escribió una obra basada en su propia experiencia, obteniendo como resultado una obra que es única y de conocimiento único. Llama la atención las ansias del autor en demostrar que, si bien no existe un "aquí" y "ahora" igual para dos personas, esto no es impedimento para que más de "un aquí y ahora" se compenetren, *inter-actúen* y *con-vivan*, volviendo los procesos personales en procesos compartidos, comunes. Entonces libero mi imaginación y me imagino a Gendlin conversando con Freire. En esa interacción me imagino que quizás Eugene hubiese agregado a estas conclusiones que la única manera de que aquellas dos corporalidades (educador-educando), aquellos dos universos, se encuentren, es el lazo de la empatía como herramienta procesal fundamental, ya que ésta debiese necesariamente extenderse al campo de la pedagogía, y que, utilizando esta herramienta por parte del educador, debiese ser posible conectar con el sentir (*pre-conceptual*) de aquel educando.

Freire (1992) recuerda la experiencia que tuvo con un joven de 16 años, hijo de una excelente alumna negra, a quien solicitó que leyera la traducción del primer capítulo de la Pedagogía del oprimido. Relata: "A la semana siguiente me trajo la de ella y la de su joven hijo, a quien había pedido que leyera el texto. "Este texto - decía él - fue escrito sobre mí. Habla de mí." Aun admitiendo que haya tropezado con alguna que otra palabra ajena a su experiencia intelectual de adolescente, eso no le hizo perder la comprensión de la totalidad. Su experiencia existencial en el contexto de la discriminación hizo que desde el principio fuera *sim-pático* al texto" (p.98). Además de plasmar la diferenciación entre experiencia intelectual (razón) y la existencial (lo *existencial*), el autor concluye que las palabras del texto removieron algo en el joven que lo llevó a ser "sim-pático", a sentir que esas palabras representaban su sentir.

Continuando más adelante en su obra el pedagogo escribe: "No puedo comprender a los hombres y las mujeres mas que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su "camino" y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también" (p.123). Agrega: "A diferencia de los otros animales, que no llegaron a ser capaces de transformar la vida en

existencia, nosotros, en cuanto existentes, nos volvimos aptos para participar en la lucha en busca y en defensa de la igualdad de posibilidades por el hecho mismo de ser, como seres vivos, radicalmente diferentes unos de las otras y unas de los otros" (p.124). Nuevamente, y visto desde una perspectiva gendliana, el autor hace mención a la dimensión existencial, en la que incluye diferentes esferas como el convivir, la historia, la cultura, e indica que existe una reciprocidad en esos procesos ya que, así como el cuerpo (seres) se implica en el medio (camino), el medio también se implica en el cuerpo.

Narra también su encuentro con trabajadores inmigrantes en diferentes países de Europa, y menciona que aquellos relatos expresaban la necesidad de una vida menos difícil, al detallar que la experiencia en esos nuevos países les proporcionaba un sentimiento de miedo e inseguridad, además del constante cansancio, pero que, no obstante, aún así seguían con la esperanza de volver a sus países originarios mejor de lo que los habían dejado. Freire dice: "esos trabajadores dejaban su contexto de origen trayendo en el cuerpo una especie de cansancio, que en la época llamé "cansancio existencial". Un cansancio que no era físico y sí espiritual, que dejaba a las personas vacías de ánimo, de esperanza y con miedo a la aventura y al riesgo" (p.154). Además de acuñar el concepto "cansancio existencial", recalca la relevancia de lo corpóreo en el ejercicio de análisis, como observador externo, respecto de la situación que esas personas vivían. Define este cansancio como uno "espiritual", aproximándose a una esfera que claramente revelaba la nueva faceta del pedagogo como escritor. Y quizás aventurándome en mis conclusiones, diría que en el año 1992, considerando el contexto mundo occidental de aquél entonces y las terminologías permitidas en ese entonces, la palabra "espiritual" puede haber sido la conceptualización más amplia y cercana a lo que Freire deseaba expresar y que necesitaba que se entendiese públicamente.

Si nuevamente evoco a Freire y Gendlin conversando a media luz de algún bar lúgubre de Nueva York, diría que la conversación en este punto ya hubiese tomado un rumbo mucho menos lacónico de lo esperado. Imaginaría que Gendlin lo hubiese parafraseado desde su filosofía del *implícito*, para concluir que el "cansancio existencial" sería, básicamente, infinitos procesos experienciales congelados que se han ido acumulando en el cuerpo, que no han podido ser aún re-propulsados, para lograr el descanso emocional y corporal. Algo que, coincidentemente, Gendlin llamó *cross cultural leafing*.

Las palabras subrayadas he sido yo, a propósito, y es que cuando personalmente leí estas palabras en una obra que Freire prometía hablar por sobretodo de esperanza, no me imaginé que finalmente fuesen quizás, para mi, los pasajes más relevantes que me dejó su obra.

Me atrevo a sugerir que aquella “experiencia existencial” o “cansancio existencial” de los que Freire habla, son quizás un atisbo y parte de lo que Gendlin logró tomar e incluir como parte de la línea filosófica que instauró durante su vida, llevándolo a un siguiente nivel al demostrar su tesis de lo *experencial* y el *implícito*.

3.6.2 Empatía anti-racista

“No necesitamos la suposición metafísica de que el proceso humano siempre se mueve hacia la salud. No queremos un optimismo descuidado. Con tanto sufrimiento y destructividad a nuestro alrededor, el optimismo es un insulto para los que sufren. Pero el pesimismo es un insulto a la vida. La vida siempre tiene su propia dirección hacia adelante, independientemente de lo que pueda estar ocurriendo” (Eugene Gendlin)

Cuando pensamos en educación anti-racista, y en concordancia con lo expuesto en el primer apartado del marco conceptual sobre este concepto (capítulo 2-A), podremos encontrar consensos homogéneos en torno a la importancia de la educación como tal en la lucha anti-racista. La manera en que la educación debe, necesariamente, re-pensarse desde un enfoque y metodología que apunten a de-colonizar los contenidos y estrategias educativas, es sin duda, desde ya, el mínimo estándar para comenzar a dialogar. También existirá (quizás) consenso en cuanto a la visión futura que estos cambios ambicionan, la cual, impulsada mayoritariamente por un sentimiento de esperanza, visibiliza un mundo menos desigual donde todas las personas sean respetadas sin importar su condición (cualesquiera esta sea).

La esperanza es una necesidad, dice Freire (1992), y de ahí que es necesario educar a la esperanza también, ya que de caer en la des-esperanza y desesperación, nos puede conducir al inmovilismo o la inacción. Freire postula que una de las tareas de el/la educador(a) es descubrir las posibilidades para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer, porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados, se vuelve una lucha suicida, se vuelve un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. “Pero lo que hay de castigo, de pena, de corrección, de penitencia en la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión” (Freire, 1992, p.25).

Cuando describí anteriormente el *racismo corpo-existencial*, mencioné también el sentimiento vengativo que este posee a veces, y por consiguiente el poder e impacto que esto implica; el poder como movilización intrínseca que puede llevar a una persona acometer actos

que quizás nunca imaginó. Es decir, observando esto desde una mirada “freiriana”, podríamos decir que, la esperanza es un sentimiento elemental en el camino de la lucha educativa anti-racista. Pero no es el único. Porque al mirarlo desde una ventana más “gendliana”, podemos asegurar que allí mismo donde vive ese sentimiento en una persona, habitan también otros sentimientos que tienen el poder de movilizar a un ser y no siempre serán en positivo. Y dependerá del “aquí” y “ahora”, del despertar de su *patrón emocional racista (P.E.R)*, y la manera en que este sea *auto-propulsado*, lo que determinará la actitud final que la persona tenga hacia otros(as) seres, hacia la educación que recibe, hacia su medio-ambiente, hacia la vida.

En la praxis, esto se traduce en la manera corporal y *existencial* que un(a) pedagogo(a) se sitúa frente a sus alumnos(as), el contenido y metodología de lo que revela, y simultáneamente, el entendimiento *experiential* que posee respecto de sus propios procesos en contraste y similitud con los de sus alumnos(as). Dependerá en cómo logra pavimentar un camino basado en la *empatía*, que constituye la real herramienta metodológica emancipadora de la educación. Derivando en que para que la educación anti-racista sea sentida, holística e integral, necesariamente debe poseer un carácter *corpo-experiential* que amplíe su foco desde la manera en que se de-construye y de-coloniza el pensamiento, hasta la manera en que se de-construye y de-coloniza el sentir. Es decir, debemos de-colonizar también el *patrón emocional racista (P.E.R)*.

Me refiero a la manera en que una persona siente, a lo que se produce en su cuerpo, a lo que ocurre en su inconsciente cuando inter-actúa con una persona racializada. Ya sabemos la manera en que se desarrollan los prejuicios (actitudes) y cómo se nutren los estereotipos, pero qué pasa con lo que simplemente su cuerpo resignifica y vuelve sentido. Aquello que no puede expresar bien con palabras, porque no las conoce aún (*asidero*) pero que basta que aparezca un algo (*referente directo*) que conecte con ese sentir, para que logre simbolizarlo y tomar alguna forma de expresión.

Es decir, necesitamos *capacidades empáticamente anti-racistas* para poder llevar nuestras interacciones y activismo más allá que un mero intercambio de argumentos. Creo que esta es una de las razones por las que los espacios artísticos anti-racistas se han multiplicado rápidamente en la última década. Inmigrantes organizándose en diferentes rincones del mundo, para encontrarse en el sentir, más que en lo intelectual y académico, a través del arte o la danza, por ejemplo. Y es que existe allí un *lenguaje sentido común*, una *significación sentida común*, y es esa la que se utiliza para sanar en medio de lo sublime de esos espacios. Danza, poesía,

música, artes tan milenarias como esenciales, se transforman tanto en metodologías pedagógicas, como en psicoterapias.

Yo, como inmigrante que he atendido o presenciado muchas veces estos espacios e instancias, me he descubierto innumerables veces llorando sin razón lógica alguna, más que la manera en que aquellos movimientos corporales o aquellas palabras poéticas, tocaron algo mi mundo implícito, convergieron, hicieron “click” con algo en mi; lograron auto-propulsar mi proceso congelado y re-significaron algo nuevo. Es decir, aquello que guardaba sin saber, como sufrimiento, como “cansancio existencial”, gracias a ese momento colectivo empático, entró nuevamente en movimiento y logró re-significarlo. Es como si aligerara el peso, mi peso corporal, a pesar que no lo veo, no lo palpo, pero torna mi caminar más ligero, más mío, más libre. Mi manera de *corpo-experienciar* mi implicar y acontecer en el medio, se modifica, lo cual genera espacio para poder re-conceptualizar conscientemente aquello que está ocurriendo en el exterior.

Estas *capacidades empáticamente anti-racistas*, o bien, esta **empatía anti-racista** es la que debe poseer tanto un(a) educador(a) como un(a) activista; o un terapeuta anti-racista; o una madre, un padre que desean inculcar una perspectiva anti-racista en sus hijos(as); o un(a) político(a) bien intencionado; o un(a) médico; o quien sea que desee conscientemente optar por mantener la esperanza y no caer en la desesperanza; para mantener la esperanza de un mundo más humanizado, o caer en la desesperanza de un mundo ya deshumanizado. Por lo tanto, el **anti-racismo corpo-experiencial** se basará en el desarrollo de esta **empatía anti-racista**.

3.6.3 Crossing: El encuentro de diferentes universos

Retomando aspectos más sustanciales del concepto anti-racista, quisiera ahora conectarlo con otro de los conceptos integrados en la filosofía de lo implícito de Eugene Gendlin, en torno a lo que ocurre cuando personas de diferentes orígenes se encuentran en un mismo medio-ambiente. Para entrar en este tema, es importante mencionar que el filósofo define el concepto de cultura como “la estructura de las situaciones, los patrones de las interacciones humanas” (Gendlin, 1997, p. 17). Es decir, entrega una apreciación bastante amplia de todo lo que puede ser considerado como cultura ya que la decreta como una estructura que aparece en determinadas situaciones, indistinto de las características que estas acontezcan, pero donde se dan a conocer los patrones que surgen a partir de la inter-acción que es humana.

No obstante, esta interacción, no es cualquiera. Ya que estamos hablando de instancias donde personas locales se encontrarán con extranjeras y viceversa, o menciona también a personas que parecen ser siempre extranjeras ya que migran entre diferentes lugares, o personas que nunca han migrado y se encuentran con extranjeros, entre otras. Gendlin (1997) entrega el ejemplo de una persona que ha vivido en dos culturas diferentes y que se siente marginal a ambas, la cual, para el, se convierte en una observadora más perceptiva que el resto, ya que ambas culturas se han cruzado (*cross*) en su *mallá experiencial*. Y considerando que la persona se sitúa corporalmente en alguna de las culturas, las nuevas inter-acciones producirán que cada situación vuelva a *cruzar* las que ya se encuentran *cruzadas* en esa *mallá experiencial*. De esta manera, y desde una visión humanista, se abre la posibilidad que surjan infinitos significados y percepciones que con el tiempo irán evolucionando hacia ser cada vez más precisas, y que al mismo tiempo son completamente nuevas, ya que no existían con antelación en ninguna de las dos culturas. Es decir, un *cruce* (*crossing*) podrá ocurrir cuando somos realmente capaces de percibir y entender a otra persona, lo cual nos brinda la posibilidad de re-significar la situación en sí, ya que naturalmente, la humanidad tiende a este cruce. Por lo tanto, *crossing* postula que cuantas más personas diferentes hayan movilizado aquella re-significación, existirá una tendencia a que sea más fácil entender a la próxima persona nueva, aunque esa próxima vez sea todo diferente y nuevo. *Versionar* o “*Crossing* describe cómo funciona la simbolización en interacción con el significado sentido para traer un significado potencial que se vive de nuevo en la nueva situación” (Grindler Katonah et al, 2007, p. 108). Gendlin explica que esto se debe a que la comprensión de un(a) otro(a) no depende de un contenido común, no depende de información generalizada respecto de ese(a) otro(a); es decir, no depende de un estereotipo ni prejuicio. Más bien, lo nuevo se *cruza* con nuestra *mallá experiencial implícita*, es decir, con nuestra *sensación sentida* y *significación sentida*. Así, “cuando el *cruzar* abre cualquier tipo de restricciones, lo que viene no es una plétora desenfocada, sino una implicación focal finamente precisada” (Gendlin, 1997 B).

Por lo tanto, no se trata de tener que saber anticipadamente qué es lo que se cruza, ya que eso busca también definir a la otra persona, o generalizar. Sino que el autor postula que el “*crossing*” abre la puerta a cualquier tipo de “qué” y se moldea con/a lo que se cruza. Ya que la naturaleza humana como tal es el poder cruzar(se). “Esto se debe a que, para comprender cualquier cosa humana, no necesitamos saberlo o serlo ya. Más bien cruza (informa y es informado por) lo que ya somos y sabemos” (Gendlin, 1997 B). Dicho de otra manera, Gendlin (1997) indica que lo que se debe evitar es creer que la otra persona debe encajar(se) acorde a lo que uno(a) mismo(a) es y abandonar la idea de “ellos(as) no me encajan”. Porque afirma que

la otra persona no está viva en términos de mis problemas, mi manera de ser, mi ser, ni consiste en lo que es aparte-de-mi (*other-than me*). Al contrario, cada persona es otra vida por completo, y así debo *sentirla*.

Sumado a esto, podemos retomar el concepto anteriormente mencionado del efecto con-vivencial (ECV) y reforzar esta última idea. Ya que el ECV se refiere al acontecer como inter-afectación que genera un todo coordinadamente estructurado, donde cada aspecto está implicado con otro y las “partes” materiales se relacionan directamente con los procesos. Sin embargo, ese único acontecer incluye *todas* las diferencias, y las diferencias hechas el uno al otro por estas diferencias. Contrario al antiguo modelo universalista que visualiza unidades separadas *entre* ellas bajo el supuesto de unidades fijas que “retienen su identidad”, denostando sin duda que conlleva una división entre *ello*, y sus efectos sobre nosotros y otros. Posicionado desde un nuevo paradigma más pluriversal, Gendlin indica que “las diferencias hechas por separado no acontecen. Sólo acontece el resultado” (Gendlin, 2018, p.75). Es decir, para que acontezca un sano ECV, el acontecer en el medio-ambiente donde diferentes cuerpos y *experienciares* con-viven, debe ser atendido como el resultado del acontecer y no dividirlo en partes. O, dicho de otra forma, visionar que el *crossing* es capaz de moldear el acontecer del resultado de manera que, sin un esfuerzo racional, desencadene una con-vivencia naturalmente sana, ya que el *crossing* abre las restricciones al dirigir focalizadamente las implicaciones de esos cuerpos en el medio.

En resumen, “podemos entendernos, a través de diferentes experiencias y diferentes culturas, porque al cruzarnos (*crossing*) creamos en el otro lo que ninguno de nosotros era antes. La comunicación y el dar sentido no se basan en elementos comunes preexistentes, como si pudiéramos entender solo lo que ya sabemos. Tampoco es malentendido y distorsión. Más bien, cuando somos entendidos con precisión y exactitud, es cuando más ansiosos estamos de escuchar cómo se ha cruzado en la otra persona (*it has crossed in the other person*)” (Gendlin, 1995, p. 559).

3.6.4 La lucha anti-racista corpo-experiencial: el Focusing y el sentir anti-racista

“Sólo una profunda revolución interna que cambie todos nuestros valores puede crear un entorno distinto, una estructura social inteligente: esa revolución sólo depende de usted y de mi” (Krishnamurti, 2017, p.38)

Si bien Gendlin acuña el término *crossing* para referirse a lo que ocurre cuando personas de diferentes orígenes se encuentran, y lo postula como algún tipo de entendimiento humano ideal, esto constituye sólo la base ontológica *ideal* de la intervención anti-racista; algo así como

el horizonte utópico de Galeano. Por ende, es fundamental establecer que una intervención y/o acción *anti-racista corpo-experiencial* tendrá como fin último el que una persona pueda movilizar su *patrón emocional racista* (P.E.R) detenido y re-significar lo pre y post-conceptual en la dirección positiva que entrega la visión *crossing*. De esta manera, podría dejar atrás la asociación racista entre lo que se supone es el *símbolo* u *objeto* con la causa de su sufrimiento y su miedo. Grindler Katonah et al. (2007) postulan que “en el caso de las interacciones transculturales, ocurre un proceso detenido porque los patrones culturales habituales no pueden llevarse adelante. Es exactamente en la coyuntura de un proceso detenido cuando se hace posible un mayor desarrollo. ¡Aquí es donde está la vitalidad!” (p. 107). La investigadora Doralee Grindler Katonah es psicoterapeuta e investigadora, y ha llevado a cabo diferentes estudios en los que ha aplicado tanto el Focusing como otras técnicas para tratar a clientes con diferentes padecimientos. Refiriéndose a su experiencia en general indica: “Me ha resultado útil aplicar el concepto de 'cruce' (*crossing*) a las interacciones interculturales. En tal interacción está primero la “nueva situación” que no encaja dentro de los significados culturales conocidos por cada persona en la interacción. Lo que aportamos a esta interacción puede incluir nuestros estereotipos, prejuicios y miedos a la diferencia. También puede incluir un “algo más” que es evocado por la diferencia. La experiencia sentida del otro es ya una simbolización fresca, pues cada persona es algo más que la visión general de cada cultura. Así que el encuentro en sí mismo es un “cruce” ya que los significados habituales (tanto de la propia cultura como de la cultura diferente) se cruzan con la nueva experiencia de la persona que tienes adelante. La persona sale a través del cruce, lo que también cambia la comprensión de la cultura. Con la introducción del Focusing transcultural creamos una situación en la que el Focusing permite la explicación de nuevas simbolizaciones que también fomentan la conexión humana” (Grindler Katonah et al, 2007, p. 108). Tomando estas investigaciones como referencia, es posible ampliar la forma en que se entiende y cómo se aplica el anti-racismo, abriendo un nuevo campo de acción que lleva a nuevas posibilidades de intervención, promoviendo entornos más humanos, y, por ende, menos racistas.

Lo que se desea instaurar de esta manera, es que no se trata solamente de la información intelectual que se posea respecto al origen del racismo, las razones, la carga histórica y las atrocidades que éste genera, sino que ya es hora de decretar que se deben además dirigir los esfuerzos a combatir el **sentir racista** impulsados por el **sentir anti-racista**. Se debe poder despertar la **empatía anti-racista** que, siguiendo una lógica de naturaleza humana como postula Gendlin, es algo que se puede lograr *experiencialmente* al comprender lo natural de *crossing*. “Es nuestra capacidad de simbolizar aún más nuestra vida fresca más allá de los patrones conocidos lo que

forma la base de este nuevo patrón de relación que prospera en la diversidad. El significado sentido en interacción con algo diferente en el 'otro' lleva adelante un significado personal que no podría vivirse sin este compromiso (Grindler Katonah et al, 2007, p. 106).

El *Focusing* emerge entonces como una herramienta útil para cualquier postulado, intervención y enfoque anti-racista que se pretenda aplicar o llevar a cabo. Respecto a su metodología, esto se profundizará más en el capítulo 5 de la investigación, ya que luego del análisis de datos, allí es donde se realizará la propuesta de intervención de este trabajo. Sin embargo, desde ya se puede inferir que el *Focusing* como psicoterapia, contempla un trabajo uno-a-uno y/o grupal, que establece pasos y etapas que procuran habilitar a el/la terapeuta a participar *empáticamente* en el proceso de descubrimiento de *referentes directos* que encajen con los procesos congelados de el/la consultante y utilicen la *sensación sentida* como la herramienta de sanación. Edgardo Riveros (2013) indica que “la simbolización experiencial es por lo tanto la tarea fundamental e irreemplazable del terapeuta. El terapeuta puede aquí desplegar todo su arte y todo su talento como experto en generar el símbolo exacto para desencadenar el cambio. La simbolización es el proceso por el cual la Persona que asiste a terapia llega a descubrir los símbolos posibles correspondientes a cada experienciación propia, pudiendo elegir las palabras propuestas por el terapeuta y que éste produjo a través de la actitud empática. En esta *díada terapéutica* tenemos dos artistas a describir: la persona que sufre y el terapeuta como creador de *símbolos certeros*. El primero porque al *experienciar* y vivir el proceso de cambio llega a hacer suyo un símbolo propuesto por el terapeuta, siendo menester vivir con exactitud y complementar y enriquecer el símbolo entregado por el terapeuta. El segundo participa de este acto creativo al acompañar sintiendo y al crear sucesos lingüísticos que lleguen a ser fieles a la *experienciación* del Otro. Entre ambos, emerge la estética de una creación mutua y que es propia de un encuentro interpersonal” (p.28). De esta manera, la persona comienza un proceso de sanación y al mismo tiempo de sentida concientización de lo que ocurre en sí y su cuerpo, con el fin de permitirle a sus procesos naturales y auto-propulsados, entrar nuevamente en movimiento. En conclusión, el *Focusing*, como filosofía del implícito, no debe ser considerado sólo como una metodología, sino que es algo más grande, más amplio, por lo que podríamos considerarlo como un *estado de conciencia* en sí.

Finalmente, es posible aseverar que la teoría de *Focusing* explicada resumidamente a lo largo de este apartado, es capaz de converger hoy en día con temáticas psicosociales que siguen en constante estudio debido a las complejidades matriciales e interseccionales que presentan. Afortunadamente, la filosofía de lo implícito que nos brinda Gendlin viene a amplificar la visión sesgada en la que se puede caer cuando se secundan sólo patrones que derivan del

paradigma hegemónico que continúa siendo – aún en el siglo XXI - patriarcal y racista. Grindler Katonah (2007) agrega que Gendlin con sus descubrimientos nos entrega un marco para comprender la capacidad de desarrollo que prospera en la interacción de las culturas. “En la comunicación transcultural (*cross-cultural communication*) “*Focusing oriented*” ahora tenemos la capacidad de pasar de los significados capturados en el lenguaje y la cultura a la implicación corporal de un significado adicional, sentido, pero aún no simbolizado. Tal vez este nuevo patrón de relación permita que los significados se lleven adelante a través de una interacción con una diferencia cultural, que de otro modo no se podría llevar adelante, de modo que la diversidad se convierta en algo a buscar como vía para el desarrollo humano” (Grindler Katonah et al, 2007, p. 105).

La actual lucha anti-racista debe necesariamente expandir el espectro desde el cual se posiciona para combatir el racismo contemporáneo. Así como la educación (intelectual-racional) anti-racista ha ido encontrando nuevas maneras de utilizar las herramientas del mundo globalizado a su favor, otros tipos de educación debiesen ascender a la superficie y aprender de las buenas prácticas que ya funcionan. Necesitamos urgentemente herramientas que perciban al ser humano como un ser que posee menos limitantes de las que se cree y que está intrínsecamente conectado con la naturaleza y su entorno desde el momento en que aterriza en este mundo. “El Focusing es una forma de fomentar la PAZ a través de un verdadero descubrimiento del respeto a la diversidad, para que todas las personas puedan elegir su futuro e identidad en el mundo con total armonía y soberanía. El Focusing estimula el descubrimiento de la singularidad personal y cultural, el derecho a ser persona y el derecho a estar en una cultura única y específica” (Riveros et al, 2007, p. 114).

CAPÍTULO 4

Metodología

Como se mencionó anteriormente, el objetivo general de la investigación consistió en analizar las representaciones de racismo cotidiano manifestadas a través de discursos y actitudes de los(as) profesores(as) y funcionarios(as) de enseñanza básica en escuelas públicas de la ciudad de Valparaíso. En conjunto con esto, también poder dilucidar la génesis de los componentes de aquellos prejuicios raciales. Es por esta razón que, al momento de desarrollar el plan de investigación, se optó por una metodología cualitativa etnográfica, utilizando diversos instrumentos metodológicos que se especificarán a continuación.

4.1 Organización del trabajo de campo

El proceso para concretar el lugar donde se realizaría el trabajo de campo, comenzó desde la base y visión descentralizadora que me (y nos) caracteriza como “provincianas”⁵⁶ en Chile. Si bien existían grandes posibilidades en la capital, hasta ese entonces no existía ningún estudio sobre lo que estaba ya ocurriendo con la migración en la región de Valparaíso.

Valparaíso es el segundo puerto más importante de Chile, y posee una población regional de más de 1.800.000 personas, de las cuales, en el año 2017, el 2% correspondía a personas nacidas en otro país⁵⁷. Según datos actualizados del Instituto Nacional de Estadística del año 2022, la región de Valparaíso posee el tercer lugar del total de número de personas inmigrantes en el país (96.750 personas) lo cual corresponde al 6,6% del total⁵⁸. Es decir, en solo 5 años, la cifra de personas inmigrantes se ha triplicado en la región. Si bien la investigación se llevó entre los años 2018 y 2019, es posible concluir que en aquel entonces estos cambios demográficos ya se encontraban en curso, generando diferentes impactos en la esfera laboral y educativa.

⁵⁶ Expresión chilena para denominar a alguien que no vive en la capital (Santiago), sino que en una provincia. En mi caso, el ser “porteña” por haber nacido en la ciudad de Valparaíso.

⁵⁷ Estadísticas según el CENSO del año 2017 entregadas por el INE (Instituto Nacional de Estadística).

⁵⁸ 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).

En el año 2017, un nuevo alcalde (Jorge Sharp) asumió la alcaldía de la ciudad de Valparaíso prometiendo generar cambios sustantivos en la administración y la corrupción, que incluían una visión más de la izquierda progresista, y conceptos en torno a generar comunidades cohesionadas. Aquello significó para mí una oportunidad, que pensé no podía dejar pasar. Por lo que, luego de buscar diversos contactos, finalmente di con el de una de las encargadas del Departamento del cual dependía la primera "Oficina para Migrantes y Refugiados" de la región. Luego de conocer a los entonces encargados de esa oficina, presentar mi proyecto y explicarles cuáles eran mis ambiciones con el resultado de la tesis, me dieron la aprobación para poder continuar mi investigación. Esta aprobación era fundamental, ya que las escuelas públicas dependían, en ese entonces, directamente de la CORMUVAL⁵⁹ (Corporación Municipal de Valparaíso), la cual dependía a su vez de la Municipalidad. Es decir, la CORMUVAL funcionaba como sostenedor económico de las Escuelas, al recibir fondos de la Municipalidad y del Ministerio de Educación. Por ende, una vez que recibí la aprobación de la Municipalidad, el paso siguiente fue obtener la de la CORMUVAL. Así, luego de escribir y reunirme con diferentes responsables de la unidad, afortunadamente una vez más obtuve la aprobación, y junto con eso, la lista de Escuelas en las cuales se me permitiría intervenir.

El paso siguiente fue entonces, tomar contacto con algunas de esas escuelas, reunirme con sus directores y obtener la aprobación directa de ellos(as).

4.1.1 Identificación de las escuelas y sus entornos

A modo de protección del anonimato de las escuelas y sus participantes, se reemplazarán con apodos los nombres reales de las instituciones y personas. Esto aplicará a lo largo de todos los siguientes capítulos. Desde este momento en adelante, las instituciones educativas se denominarán Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3.

⁵⁹ En el año 2018 entró en vigencia la Ley n° 21.040, la cual creó el nuevo Sistema de Educación Pública, la cual incluye la creación de los Servicios Locales de Educación, los que reemplazarían a la CORMUVAL. Si bien la investigación fue llevada a cabo cuando esta ley ya se había promulgado, la misma no tuvo efecto inmediato ya que se declaró que los cambios municipales serían graduales. Son órganos públicos funcional y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Acorde a lo estipulado por la ley, los Servicios Locales de Educación Pública "están encargados de la provisión del servicio público educacional. Velarán por su calidad y mejora constante y reemplazan a las municipalidades o corporaciones municipales que estaban a cargo de la educación en las comunas. Los Servicios Locales serán encabezados por un Director Ejecutivo, nombrado por el Presidente de la República por concurso de acuerdo con el Sistema de Alta Dirección Pública. Este Director durará seis años en su cargo. Su nombramiento se podrá renovar por una sola vez" (<https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/nuevo-sistema-de-educacion-publica>).

Para comenzar, es importante mencionar que el criterio para la elección de las escuelas contó con dos ejes principales: el número de alumnos(as) migrantes matriculados(as) y su ubicación geográfica. Y la razón de estos criterios es lo que se explicará a continuación.

La ciudad de Valparaíso consta con una particular geografía, ya que comienza en la costa, pasa por cerros y termina donde el suelo se vuelve más frondoso –un bosque esclerófilo. Debido a esta diversidad, me interesaba poder acercarme al profesorado que tuviese contacto con esos tres tipos de entorno, ya que, así como varían los paisajes, también lo hacen las personas que allí viven.

Las locaciones de las Escuelas se distribuyen como se muestra en el mapa a continuación:

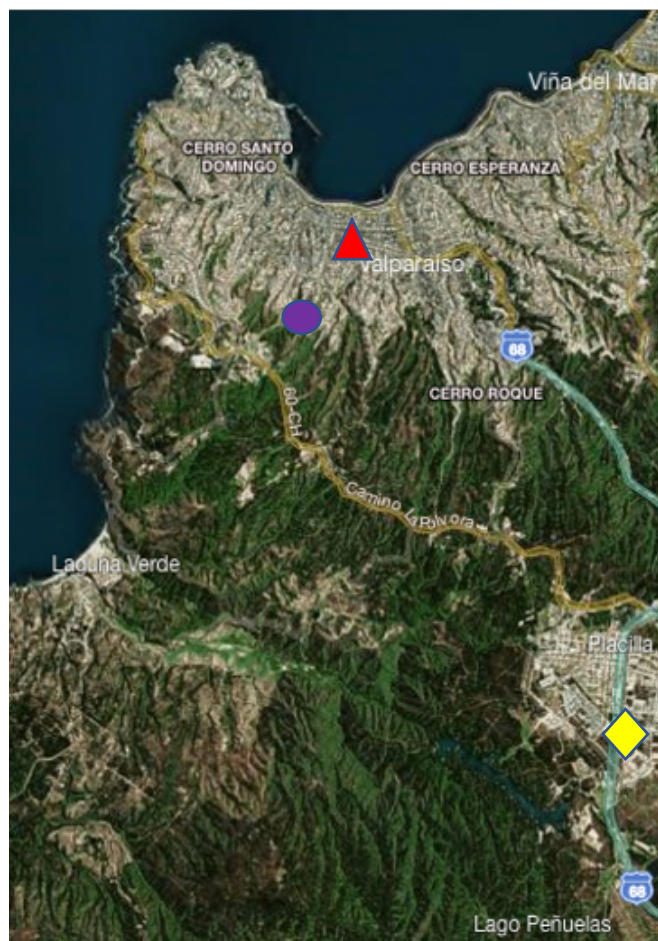


Figura 1: Mapa de la ciudad de Valparaíso

La costa, donde se encuentra el Puerto, es lo que se podría entender como el centro de la ciudad y, por ende, el foco comercial de la misma. Allí se ubican los bancos, empresas, locales comerciales y el Mercado Central.



Figura 2: Puerto de Valparaíso.

Asimismo, allí es donde se encuentra la mayor concentración de las personas llamadas coloquialmente “vendedoras ambulantes”, lo cual se refiere al comercio informal que existe en las veredas de la ciudad. Personas que, sin un permiso oficial municipal, sobre mantillas o cajones, venden en los bordes de las veredas peatonales diversos tipos de accesorios y/o productos. Pedro Montt es el nombre de una de esas calles, la cual es al mismo tiempo una de las avenidas principales de la ciudad, por ende, muy concurrida diariamente. De las razones que entregan los(as) vendedores(as) ambulantes para no regularizar sus situaciones laborales, aparecen los altos costos de las patentes comerciales para negocios medios y pequeños, además de la falta de empleo formal que existe en la ciudad. Según el INE, la tasa de desocupación regional en el trimestre noviembre-enero de 2022 fue de 7,8%, registrando un aumento de 0,4 puntos porcentuales respecto al igual período anterior. Y la tasa de ocupación (empleo) informal se situó en un 28,7% - de las más altas del país.



Figura 3: Vendedora ambulante en calle Pedro Montt.

En medio de este entorno, se encuentra la Escuela 1 (ver ícono de triángulo rojo en Figura 1). Esta recibe muchos(as) de los/las hijos(as) de aquellas personas que viven en los alrededores, y de aquellas que trabajan durante el día en las calles, aunque no necesariamente vivan en el sector. Esta escuela fue una de las elegidas, por su matrícula de niños(as) migrante además de por ser considerada para la CORMUVAL, en ese entonces, como una “escuela intercultural”.

Cuando pregunté cuál era el criterio para denominar así las escuelas, me indicaron que se basaba en la matrícula y que, por ende, era donde se intentaban gestionar “actividades interculturales”. La Escuela 1 tenía una matrícula de 71 alumnos(as) migrantes, siendo una de las más altas de la ciudad en el año 2018. La primera vez que me reuní con la Directora de esta escuela, pude notar sin duda la entrega y vocación que esa mujer poseía por su trabajo. La manera en que describía la visión que pretendía plasmar en los(as) profesores(as) y alumnos(as), la llevaba a emocionarse hasta las lágrimas. Estaba a solo años de jubilarse, y decía que daría lo mejor de sí hasta el último día allí. Tiempo después, cuando vino el turno de su entrevista en profundidad, hubo un momento en que se quebró y entre sollozos me dio a entender cómo los problemas de algunos(as) alumnos(as) realmente le afectaban. A modo anecdótico, ese día habían encontrado a un niño con un cigarrillo de marihuana en la mochila - lo sacó para mostrármelo. Y mencionó someramente otros casos de abuso sexual que niñas de la escuela habían vivido, en la mayoría perpetuados por sus propios familiares. No creo que la conocí suficiente para poder describir su personalidad cabalmente, pero lo que sí puedo decir es que esas honestas lágrimas venían del dolor y la impotencia, pero también representaban la fortaleza con la misión de vida que había escogido. Menciono esto para reflejar que hablamos de una escuela que, así como recibía alumnos(as) provenientes de familias muy esforzadas y trabajadoras, para quienes al menos uno(a) de sus tutores(as)⁶⁰ estaba presente en su crianza, también contaba con un abanico muy amplio de realidades que, lamentablemente, alcanzaba hasta la de niños(as) de madres y/o padres ausentes, drogadictos o narcotraficantes.

Otro importante sector geográfico de Valparaíso son los cerros: existen 45 cerros en la ciudad y cada cual, con un nombre distinto.

⁶⁰ Se hará mención de tutores(as), ya que en muchos casos los(as) niños(as) no viven necesariamente con sus padres. Por ende, tutor(a) puede ser otro familiar o bien una persona a la que se le ha adjudicado la tutela legal de el/la niño(a).

funcionaban como las paredes y el techo, de un refugio, al cual pudiesen llamar hogar. A medida que los años pasaron, muchas de estas “tomas” fueron evolucionando y se convirtieron en sectores reconocidos de cada cerro. Muchas de esas instalaciones pasaron del piso de barro a uno de concreto, levantando estructuras más sólidas y creando barrios atractivos para la clase media trabajadora.

Sin embargo, Valparaíso ha sido, quizás desde siempre, una ciudad que a la vez que intenta constantemente levantarse y reinventarse, el látigo de la pobreza la azota. Las crisis y falta de oportunidades en la región se ha vuelto una realidad cíclica, y asimismo, los conflictos que aquello conlleva. Los cerros, que representan la tierra e historia colectiva, han sido tristemente testigos del silencioso avance de narcotráfico y sus consecuencias. Los cerros entonces, hoy en día, se caracterizan por tener una variedad de contrastes y realidades en ellos, y por consiguiente, las escuelas que allí se erigen.

Uno de ellos es el Cerro Monjas, y es allí donde se encuentra la Escuela 2 (*ver ícono círculo morado en la Figura 1*). Esta fue la segunda institución elegida para llevar a cabo el trabajo de campo.

Nuevamente, apareció como una de las opciones en la lista de la CORMUVAL, y aunque su matrícula de estudiantes migrantes hasta ese entonces no era muy alta, sí era considerada “intercultural” e “inclusiva”. Entendería más adelante, que el título se lo había ganado gracias al esfuerzo de esa maravillosa directora y las profesionales que la acompañaban en su lucha por alcanzar su sueño: dar un espacio seguro y afectuoso, sin condicionantes, a niños y niñas de diferentes procedencias. Si bien su motivación de estudiar pedagogía había sido movilizadora por una visión similar, no ocurrió hasta que su hijo fue diagnosticado con TEA, y el resonar de las ciento de puertas que se le cerraron, que decidió que haría de ésta su lucha personal. La Escuela 2 tenía alumnos(as) migrantes y además varios(as) niños(as) neuroatípicos. Por lo que el concepto de “integración”, como ellos lo llaman, ha intentado abarcar todos los espectros de las necesidades que se han presentado. Asimismo, han debido responder a las particularidades especiales de muchos(as) alumnos(as), quienes viven en condiciones extremas y atestiguan realidades que no se condicen con lo que se debería entender como bienestar para un(a) menor de edad.

Más allá de los cerros, y ya dejando el olor marino atrás, el paisaje de la ciudad se vuelve cada vez más frondoso y verde, gracias al microclima que se genera en esa altura. Entremedio de hermosos bosques nativos, aparece un sector llamado Placilla.



Figura 5: Foto de Placilla desde el aire

Si bien este es aún parte de la ciudad de Valparaíso, la conexión que existe con el centro no es la mejor, lo cual le entrega un carácter geosocial un tanto independiente del resto. Sin embargo, desde el siglo XIX que Placilla ha constituido un importante foco para el desarrollo y vivir de la ciudad de Valparaíso, siendo el proveedor de un recurso fundamental para cualquier asentamiento humano: el agua. Con una población de un poco más de 8.000 personas, hoy en día Placilla constituye uno de los epicentros industriales del sector, ya que, debido a sus extensas planicies, muchas fábricas han optado por levantar sus instalaciones en aquel lugar, lo que ha acarreado también la inversión inmobiliaria. La migración interna de muchos(as) trabajadores(as) y sus familias, impulsó el desarrollo de este sector cada vez más, lo cual también llevó al establecimiento de nuevas escuelas. Una de ellas es la Escuela 3 (ver ícono rombo amarillo en la Figura 1). En el año 2019, la Escuela 3 contaba con una matrícula de 43 alumnos(as) migrantes. Al ser uno de los pocos colegios públicos en el sector, este presenta una infraestructura mayor que otros establecimientos educativos, ya que debe poseer la capacidad de recibir a más estudiantes. Sin embargo, muchos de los comentarios de sus funcionarios(as) criticaban las malas condiciones de la infraestructura que poseían, no sólo por la falta de espacios modernos, sino también por la escasa mantención que se le hacía a lo que ya existía. Cuando llegué a este colegio la primera vez, me ocurrieron peculiares situaciones, como fue encontrarme allí, sin saberlo, con el Inspector que había tenido yo en mi colegio muchos años atrás. Alguien que había sido muy cercano a nosotros(as) en su momento, por lo que confieso que fue un tanto

nostálgico, pero que sin embargo no afectó la investigación de ninguna manera. También ocurría que los ánimos en la escuela estaban muy agitados desde antes que yo llegara, debido al robo que habían sufrido de la recién inaugurada sala de música, la cual habían logrado construir con mucho esfuerzo de la misma comunidad. Se habían llevado todos los instrumentos, incluso materiales de construcción. La peor parte, y quizás lo que producía más frustración, era que sabían quiénes habían sido, pero por miedo a las represalias, no se atrevían a denunciar directamente: eran narcotraficantes y, además, apoderados del colegio. Al poco tiempo después de iniciar el trabajo de campo, el director sufrió problemas de salud, lo cual hizo que la subdirectora asumiera como interina, situación que también agregó conmoción en el ambiente escolar, sobretudo, entre los(as) funcionarios(as). Es decir, desde el momento en que llegué a esta escuela, el camino nunca mostró ser muy dócil.

4.2 Metodología cualitativa: instrumentos y herramientas

Como ya se ha mencionado, la metodología utilizada para el trabajo de campo fue cualitativa. La razón principal por la que se eligió así, consistió en que se pretendía poder indagar en profundidad en los relatos de profesores(as) y funcionarios(as) de las escuelas seleccionadas, más allá de obtener estadísticas específicas que podrían demostrar la existencia de racismo en las escuelas. Como se mencionó en el primer capítulo, a la hora de realizar este trabajo de campo ya existían otros estudios que habían demostrado la existencia de racismo en el contexto educacional chileno, por lo que aquel objetivo no era el que debía liderar el nuevo plan de investigación. Por lo tanto, el objetivo general de la investigación debía encontrarse alineado con esta metodología – y viceversa - ya que se buscaba indagar más profundamente en las razones y prejuicios que constituían el trasfondo de las actitudes racistas de los(as) docentes.

Es por esto que se tomó la decisión de utilizar 3 principales herramientas:

- Entrevistas en profundidad
- Observación participante
- *Focus group* (Grupo de discusión)

Sin embargo, una vez ya en el trabajo de campo, se dieron dos instancias más en las que se pudo compartir con grupos extendidos de funcionarios(as) de dos escuelas, los cuales buscaron ser un aporte y entregar ciertos conocimientos a ellos/ellas, así como también recopilar más información y entendimiento sobre las dinámicas internas de cada escuela:

- Conversatorio y grupo de escucha (Escuela 2)

- Conversatorio y exposición de temáticas relacionadas al racismo (Escuela 3)

Patricia Hill Collins (1998) habla de un privilegio epistémico, el cual se debe considerar a la hora de producir conocimiento, y lo cual ejemplifica desde la realidad de las mujeres negras, investigada y contada por mujeres negras, y cuestiona la manera en que esa realidad se interpreta – cuestionando que la realidad vivida de esas mujeres sea un equivalente a algo como categorías analíticas. Es decir, en cierto modo, Hill Collins busca que la voz se le entregue a quienes poseen aquel privilegio epistémico, no sólo porque aquello representa el combate al sistema opresivo, sino que también debido a que esto conlleva a que las realidades sean menos malinterpretadas y menos manipuladas, como podría suceder si la interpretación fuese realizada por algún salvador blanco del norte. Lo que finalmente quiero rescatar de esta visión, es que lo que se presentará a continuación y en el siguiente capítulo, intenta reflejar detalles que quizás para quien lee estas páginas podrían parecer banales, pero que sin embargo, he querido plasmar sutilmente en este apartado, en concordancia con mi propia vivencia, en la que pude experimentar el proceso de construcción de canales de confianza y comunicación con personas que nunca antes había visto, mientras ambicionaba que se sintieran lo suficientemente escuchadas y entendidas, para expresar sus sentires hacia-conmigo. En otras palabras, podría decir que mi experiencia se refleja con las palabras de Hill Collins y creo que son detalles que efectivamente nacen desde el privilegio epistémico que se suscita en el proceso. En este caso, puede que se haya dado por el hecho de yo también ser chilena, además porteña (oriunda de Valparaíso) y hablar la misma lengua, pero que, aún así, posiblemente evidenciará más de algún error.

4.2.1 Entrevistas en profundidad

Se realizaron en total 48 entrevistas en profundidad a directivos(as), profesores(as) y administrativos(as), siguiendo una pauta, la cual fue preparada por la investigadora y revisada por la profesora guía, quien entregó sus comentarios para concretar ciertos cambios. La razón por la que se consideró semiestructurada, se basó en la intención que existía detrás de la instancia en sí.

En primer lugar, se anhelaba que los(as) entrevistados(as) se sintieran cómodos y que la ocasión se transformara más en una conversación horizontal, que en un interrogatorio y/o cuestionario. Se consideró desde un comienzo que la confianza que depositaran los(as) entrevistados(as) en la investigadora cumpliría un rol fundamental, y la principal razón de esto se

basaba en la sensibilidad de la temática que se tocaba: el racismo. Tópico que en ese entonces – aunque no ha variado mucho en el tiempo - aún se consideraba tabú dentro del imaginario, al volverse una característica peyorativa en la personalidad de quien lo pudiese ostentar.

Consecuentemente, las entrevistas se llevaron a cabo en espacios cerrados, en los que sólo estuviéramos las dos personas y a sabiendas de que nadie más nos escucharía. Estas fueron concertadas con anticipación, utilizando siempre a alguna encargada en cada escuela, que actuaba como intermediaria entre el/la entrevistado(a) y yo; la intermediaria en la Escuela 1 fue la Directora, en la Escuela 2 fue la UTP y en la Escuela 3 fue la Subdirectora. Cada una de esas personas fueron sumamente importantes en el éxito de la investigación, ya que, sin ellas, hubiese sido muy difícil poder llegar a cada uno(a) de los(as) funcionarios(as) y concretar con ellos(as) el día y hora en que se realizaría la entrevista.

En términos éticos, la investigación se llevó a cabo luego de obtener la autorización y consentimiento de la Municipalidad y la CORMUVAL. 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 uno de esos documentos se encuentra guardado como material de respaldo de la investigación. También se les preguntó antes de comenzar si no se oponían a que la entrevista fuera grabada (audio), a pesar que aparecía también en el consentimiento informado.

Respecto a las suposiciones mentales y prejuicios que se podrían haber elaborado por mi parte con anterioridad a las entrevistas, la inclinación fue hacia una disposición más abierta, como es la llamada “metáfora del viajero”, razón por la cual, si bien existía una pauta de preguntas preparada anticipadamente, ésta se tomó sólo como una guía. Sherman (2001) define esto como un proceso en que la etnógrafa “ve al entrevistador en un viaje del cual 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).

Cada entrevista tuvo una duración promedio entre 50 y 90 minutos. Sin embargo, ocurrió que muchas veces parecía que las personas entrevistadas encontraban en mí, o bien en el

espacio otorgado, la seguridad y posibilidad de abrirse y desahogarse. Lo cual derivó en que, así como algunas entrevistas duraron menos de una hora, otras duraron mucho más, o bien finalizaron luego de haber apagado la grabadora.

Las pautas prediseñadas para realizar las entrevistas se dividieron acorde a quiénes se entrevistaría y sus cargos jerárquicos, como sigue:

- Encargados(as) CORMUVAL Educación
- Directores(as), Subdirectores(as), Docentes e Inspectores(as)
- Unidad técnico Pedagógica (UTP), Programa de Integración Escolar (PIE), Equipo de Convivencia, Orientador y Psicólogo(a)

Como se podrá inferir, si bien existen responsabilidades comunes entre cargos, también hay variaciones significativas según su especialidad. Es por eso que los formatos tenían ciertas modificaciones que además se fueron ajustando con el tiempo, a medida que ciertas respuestas o tópicos comenzaron a mostrar mayor frecuencia (Ver Anexo 1).

Dividido según cada Escuela y la CORMUVAL, las entrevistas se distribuyeron como muestra la tabla a continuación:

Tabla 2: Número de Entrevistas en Profundidad según Institución.

Institución	Nº Entrevistas
CORMUVAL	1
Escuela 1	12
Escuela 2	20
Escuela 3	15
Total	48

Fuente: Elaboración propia.

Algo muy relevante a mencionar, es que la realización de entrevistas no quitó que existieran otras instancias de conversaciones informales; al apagar la grabadora, en el momento en que nos despedíamos; o cuando nos topábamos en los pasillos y ya nos reconocíamos; también durante las actividades escolares a las que fui invitada; o mientras esperaba una nueva entrevista en medio del patio o me encontraba de las escuelas en el momento del recreo; por mencionar algunos. Estas instancias, si bien por ética no fueron grabadas, sí fueron registradas en

el diario de investigación a través de notas y a veces hasta registrando las palabras a través de citas.

Por otra parte, se encuentran las conversaciones con los(as) funcionarios(as) de la Municipalidad, donde paralelo al trabajo de campo, me ofrecí como voluntaria para apoyar en la Oficina de Migrantes y Refugiados. Lo cual también generó debates importantes que fueron registrados en el diario de investigación cuando se consideraron relevantes.

Es importante mencionar que, al haber sido parte de estos espacios durante más de un año, y desde una perspectiva etnográfica, la generación del nuevo lazo 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).

4.2.1.1 Pautas de Entrevista

Las entrevistas en profundidad contaron con una pauta de preguntas, la cual también fue creada en torno a los objetivos establecidos anticipadamente. Sin embargo, y como es de esperar, diferentes tópicos que no se contemplaban surgieron en medio de las conversaciones. Razón por la cual, si bien el foco de la investigación consiste en indagar en las razones detrás del racismo cotidiano en el contexto educativo, se considera fundamental poder entregar cierta laxitud en caso de exhibir que por parte de los(as) entrevistados(as) se desean abordar otras temáticas que se dicen relacionar con las preguntadas.

Se crearon dos pautas de entrevistas en profundidad, diferenciadas acorde al cargo de la persona entrevistada. Las pautas pueden ser revisadas en el Anexo 1. Sin embargo, a modo de resumen, las categorías de preguntas abiertas buscaban profundizar en las siguientes temáticas:

- 1º Descripción del contexto escolar
- 2º Políticas y programas
- 3º Inclusión, diversidad - Capacitaciones
- 4º Reconocimiento y Acogida

5° Discriminación

6° Opinión personal sobre migración

7° Debilidades y Fortalezas del contexto

Cabe mencionar que el orden de las preguntas, en algunos casos fue variando según se notaba cuál era la disposición, apertura e interés de el(la) entrevistado(a).

4.2.1.2 Descripción de la muestra

En este apartado se revelará la información específica de cada escuela participante, categorizadas acorde al mismo orden señalado anteriormente. Se reitera que los nombres de las personas han sido eliminados con el fin de resguardar sus identidades.

Previo a la entrega de la información, se procederá a explicar ciertas nomenclaturas utilizadas en el sistema educacional chileno, en favor del correcto entendimiento de las tablas que siguen.

Tabla 3: Descripción de cargos y funciones en el contexto educativo.

CARGO O FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN
DIRECTOR(A)	Persona responsable de la dirección de la Escuela
SUBDIRECTOR(A)	Persona que secunda a el/la directora(a) en caso de su ausencia y lleva tareas que complementan la dirección.
JEFE(A) U.T.P.	UTP = Unidad Técnico Pedagógica. Se refiere quien lidera esta labor como Docente Directivo Superior. Es responsable de organizar, coordinar y supervisar el trabajo técnico-pedagógico que llevan a cabo los(as) docentes de la escuela por sí solos y en conjunto a las diferentes áreas especializadas.
INSPECTOR(A) GENERAL	Persona encargada de velar por la seguridad de los(as) alumnos(as) mientras se encuentran en el establecimiento escolar. Debe velar porque las actividades de la escuela se desarrollen en un ambiente de sana convivencia, al propiciar el cumplimiento del reglamento interno que posea

	la escuela. Es parte del equipo de Convivencia Escolar también.
ENCARGADO(A) CONVIVENCIA	Persona que lidera y coordina el equipo de Convivencia Escolar. Diseña e implementa actividades y estrategias que ayudan a mejorar la convivencia del entorno educativo, en favor de brindar un ambiente que fortalezca el aprendizaje. Implementa los alineamientos, guías y protocolos que dictamina el Ministerio en esta materia.
PSICOPEDAGOGO(A)	Entregar apoyo a estudiantes y sus familias, cuando existen ciertas dificultades de aprendizaje. Apoya con las adaptaciones curriculares en caso de ser necesario y/o crea nuevos recursos didácticos y pedagógicos.
EDUCACIÓN DIFERENCIAL	Detecta necesidades de apoyo específico para estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, proponiendo estrategias a los(as) docentes, que incluye nuevas maneras de evaluación.
ENCARGADO(A) P.I.E.	El Programa de Integración Escolar (P.I.E.) es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del P.I.E se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as.
PSICÓLOGO(A)	Profesional de la psicología cuyo objetivo es el análisis, reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas , apoyando a los alumnos y alumnas

	a superar los procesos que afectan al aprendizaje y las dificultades de índole personal y de relaciones con compañeros, familiares y/o docentes. También asesora y actúa de refuerzo del personal docente en sus estrategias de enseñanza, especialmente en el tratamiento de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en la resolución de conflictos.
DOCENTE	Es la manera en que se denomina un(a) profesor(a) en Chile. La descripción "Generalista" que aparece en los siguientes recuadros, es la manera en que se denomina en ciertos establecimientos a profesores(as) que tienen la capacidad de impartir casi cualquier materia, ya que son educadores del nivel básico (1° a 8° básico).
SEP	Es un recurso económico adicional que se entrega a los establecimientos que atienden alumnos de mayor vulnerabilidad socio económica y esta destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de esos alumnos que por su situación socio económica, vean dificultado el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se entregará la lista de personas entrevistadas en cada Escuela, ordenada aleatoriamente acorde a los cargos que éstas poseen. He decidido comenzar por los cargos directivos y administrativos, y finalizar con los relacionados a docencia.

Como se podrá apreciar, en todas las escuelas hay personas que cumplen más de un rol/cargo. Quisiera reiterar, como se mencionó en el capítulo anterior, que aquello es muy normal en la educación pública en Chile, debido a la escasez de recursos económicos que ésta posee y la alta demanda que presenta. Es decir, la siguiente información, complementa la aseveración respecto a la sobrecarga laboral que poseen los(as) profesores(as) en el actual sistema.

ESCUELA N°1

Tabla 4: Lista de Entrevistados(as) en Escuela 1

	CARGO/FUNCIÓN	ASIGNATURA/DEPARTAMENTO	GÉNERO
1	DIRECTORA	DIRECCIÓN	mujer
2	SUBDIRECTORA	DIRECCIÓN	mujer
3	JEFE UTP	PEDAGOGÍA	mujer
4	DOCENTE - UTP	PEDAGOGÍA	mujer
5	COORDINADOR PIE	P.I.E.	hombre
6	PSICOLOGA	PSICOLOGÍA	mujer
7	INSPECTORA GRAL.	INSPECTORÍA	mujer
8	TRABAJADORA SOCIAL	PSICOSOCIAL	mujer
9	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
10	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
11	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
12	DOCENTE	EDUCACIÓN FÍSICA	hombre

Fuente: Elaboración propia.

ESCUELA N°2

Tabla 5: Lista de Entrevistados(as) en Escuela 2

	CARGO/FUNCIÓN	ASIGNATURA/DEPARTAMENTO	GÉNERO
1	DIRECTORA	DIRECCIÓN	mujer
2	JEFE UTP Y DOCENTE	PEDAGOGÍA Y GENERALISTA	mujer
3	INSPECTOR GENERAL Y CONVIVENCIA	INSPECTORÍA Y CONVIVENCIA	hombre
4	CONVIVENCIA	CONVIVENCIA	hombre
5	TRABAJADORA SOCIAL Y CONVIVENCIA	PSICOSOCIAL Y CONVIVENCIA	mujer
6	PSICÓLOGA Y CONVIVENCIA	PSICOSOCIAL Y CONVIVENCIA	mujer
7	ENFERMERA	ENFERMERÍA	mujer
8	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
9	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
10	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
11	DOCENTE	GENERALISTA	hombre
12	DOCENTE	GENERALISTA	hombre

13	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
14	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
15	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
16	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
17	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
18	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
19	DOCENTE	GENERALISTA	mujer

Fuente: Elaboración propia.

ESCUELA N°3

Tabla 6: Lista de Entrevistados(as) en Escuela 3

	CARGO/FUNCIÓN	ASIGNATURA/DEPARTAMENTO	GÉNERO
1	DIRECTOR	DIRECCIÓN	hombre
2	SUBDIRECTORA	DIRECCIÓN	mujer
3	JEFE UTP	PEDAGOGÍA	hombre
4	JEFE UTP	PEDAGOGÍA	mujer
5	ORIENTADOR	PSICOSOCIAL	hombre
6	COORDINADORA PIE	P.I.E Y LENG/MATE	mujer
7	PSICÓLOGO	PSICOLOGÍA	hombre
8	INSPECTOR GRAL.	INSPECTORÍA	hombre
9	INSPECTOR GRAL.	INSPECTORÍA Y GENERALISTA	hombre
10	DOC./ENC. CONVIV.	CONVIVENCIA Y MÚSICA	hombre
11	TRABAJADORA SOCIAL	PSICOSOCIAL	mujer
12	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
13	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
14	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
15	DOCENTE	GENERALISTA	mujer
16	DOCENTE	GENERALISTA	mujer

Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, la forma en que se denominará a cada persona en caso de citación en el capítulo 4, será acorde a la escuela a la que pertenece, el número de lista, cargo y género. Por ejemplo: (Escuela 2, n°3, Inspector, hombre). De esta manera se protegerá la confidencialidad prometida al momento de realizar las entrevistas, además de simplificar la manera en que se exponen los datos. Asimismo, se considera relevante explicitar tanto el cargo que posee como el género de la persona, con el fin de incluir esto también como parte del análisis.

4.2.2 Observación y observación participante

La observación y observación participante fueron técnicas incesantemente utilizadas durante el período que el trabajo de campo se llevó a cabo. El desarrollar la capacidad de estar atenta a lo que ocurría a mi alrededor, mientras intentaba pasar desapercibida, pero sin perderme los detalles que podían explicar de mejor manera una situación particular, fue una experiencia que hoy podría denominar sublime. No sólo por lo excepcional y único del aprendizaje en sí, sino también por la manera en que esto cambió mi personalidad como estudiante (quizás para siempre).

Yo solía ser – y quizás aún lo sigo siendo - una persona que sentía la necesidad de tener una opinión sobre todas las cosas, y vociferarlas; lo cual para muchos(as) puede denotar una característica positiva de cualquier personalidad. No obstante, desde mi punto de vista hoy en día, considero que aquel atributo sólo es positivo cuando se equilibra, balancea, con el tiempo en que se le da cabida también al silencio; el tiempo que uno(a) permanece en silencio, para disponerse a lo que otros(as) tienen que decir. El escuchar más, antes de cualquier intervención, o el escuchar más y tener la capacidad de percibir que en muchos casos una intervención personal podría terminar resultando superflua, son lecciones que emanaron de mi paso sigiloso por esas escuelas y me marcaron para siempre. Ocurrió reiteradas veces, que los(as) entrevistados(as) comenzaban a hablar sin detenerse por minutos, luego de alguna pregunta. Y creo que eso era debido a la necesidad que tenían de ser escuchados(as) y que encontraban en mí alguien que realmente los(as) estaba escuchando.

Acorde a Lahire (2008) la observación participante se distingue de la observación principalmente en la manera en que se involucra el/la investigador(a) en una sala de clases y su efectividad, ya que tendería a causar menos presión en el/la docente. Esto, a diferencia de la observación, al no encontrarse en el fondo de la sala de clases en una actitud que el autor llama el “efecto inspector”, del que se infiere que los(as) participantes de la clase controlarían más de lo común sus actitudes al saber que podrían estar siendo evaluados. Frente a esto, quisiera hacer notar algunas decisiones que tomé personalmente para intentar evitar el mencionado sesgo.

En primer lugar, nunca entré a una sala de clases a la que no conociera con anticipación – entiéndase, haber tenido como mínimo nuestra entrevista – a la profesora o el profesor. Es más, el poder entrar a sus clases jamás fue impuesto, sino que se les preguntaba a ellos(as) si es que podría yo estar presente y de qué manera preferían que se diese mi presencia e involucramiento.

Así fue como, por ejemplo, me encontré con más negativas a esta acción en la Escuela 3 particularmente, lo cual derivó en mi aceptación, respeto y nulo cuestionamiento.

En segundo lugar, quisiera mencionar que la razón por la que no forcé la observación participante dentro del aula como herramienta fundamental del trabajo de campo fue principalmente porque considero que puede sentirse y verse increíblemente jerárquica. Me remonté a mis tiempos de estudiante, mientras en el aula, una persona, que nunca habíamos visto antes, nos observaba desde el fondo de ésta durante horas y días. Nunca supe quiénes eran, no nos presentaron, ni tampoco nos explicaron el para qué de tal acción. En otras palabras, las preguntas que engloban o bien dan origen a mis ideas podrían sonar como: ¿Quién soy yo para intervenir esos espacios en los que los(as) profesores(as) intentan dar lo mejor de ellos(as) en medio de esos complejos contextos? ¿Por qué debería yo creer que tengo una superior capacidad evaluativa y juiciosa frente a un(a) profesor(a) que en la mayoría de los casos se le exige que ejerza más responsabilidades que las de sólo un(a) docente? ¿Quién deseo que profesores(as) y alumnos(as) piensen que soy yo, si es que el paso de un(a) investigador(a) en el campo es efímero, por lo que podría ser hasta causal de desequilibrio de un contexto que intenta ser forjado y balanceado durante años incesantemente? Razón por la cual fui presentada a los(as) alumnos(as) como otra profesora al momento de entrar al aula, así supieran cuál era mi rol en esas oportunidades.

En otras palabras, la observación participante dentro de la sala de clases en esta investigación tuvo un aporte más emocional que estadístico como tal. No hubiese entrado forzadamente a esas aulas, ya que no lo consideré correcto, y considerando que creí que tampoco hubiese marcado una sustantiva diferencia en los resultados.

No obstante, la observación y observación participante tuvieron un rol fundamental a la hora de las actividades abiertas de la escuela. Un ejemplo de aquello fue “el 18 de Septiembre”⁶² en las escuelas. Las tres directoras de las Escuelas amablemente me invitaron a ser parte de ese día. Llamó la atención que, bajo el sello municipal que se les había adjudicado (escuelas inclusivas y/o interculturales), las tres decidieron incorporar algún elemento representativo de otra cultura o país. Principalmente lo hicieron a través de la comida, por lo que se les solicitó a apoderados(as) (madres y padres) de alumnos(as) extranjeros(as) que estuvieran presentes y cooperaran con algo cocinado por ellos(as). También estuvo acompañado de danzas

⁶² El día de la independencia de Chile se conmemora el 18 de Septiembre, y como es tradición, se celebra en todas las escuelas con bailes, música y comida típica.

tradicionales de diferentes países, por lo que por un par de minutos se oyeron ritmos distintos. A los que se suelen escuchar durante las Fiestas Patrias en Chile. Por otra parte, la observación también fue una herramienta en medio de los recreos de los(as) niños(as) de las diferentes escuelas, y en un consejo abierto de profesores y alumnos para definir los valores de su escuela al cual fui invitada (Escuela 3); entre otras instancias.

Lo que pretendo indicar con esto, intenta poner el foco en el proceso de decisión que debe realizar un(a) investigador(a) a la hora de aplicar instrumentos metodológicos. Tomando en consideración, de base, una aproximación libre-del-sentir-colonial - o desde la ética decolonial como mencionaba Suárez-Krabbe)- que desencadene la humildad suficiente en el actuar y guíe un proceso y metodología que desafíe los antiguos paradigmas.

4.2.3 Grupos de discusión (*Focus groups*)

En total se realizaron dos grupos de discusión (*focus groups*), en dos escuelas diferentes (Escuela 1 y Escuela 3). Los(as) participantes fueron niños y niñas de diferentes nacionalidades, quienes poseían una autorización firmada por sus tutores legales y/o apoderados(as) para poder asistir. Esto se realizó también con la venia de la dirección de cada escuela, con el fin que estuviesen todas las personas al tanto de la actividad.

Cada uno se realizó en un espacio cerrado, donde nos encontrábamos los(as) menores y yo, sentados libremente donde quisieran, intentando disponer de un ambiente relajado y sin exigencias; se proporcionaron algunos aperitivos, considerando que sucedieron en horario de tarde. Se les explicó que esto era una actividad para conversar unos minutos solamente, sobre diferentes cosas de la escuela y sus vidas en el nuevo país.

La razón principal por la que se decidió realizar *focus groups* consistió en obtener un contraste, confirmación o rectificación del contenido que se había podido obtener anteriormente por parte de los(as) funcionarios(as) adultos de la comunidad escolar.

La metodología consistió en realizar ciertas preguntas abiertas a los(as) alumnos(as) en cuanto a si les gustaba la escuela, cómo se sentían en ella, si extrañaban sus países o su comida, y las diferencias que veían entre estos y Chile. Entendiendo que la atención de los(as) menores no duraría más de 1 hora, se intentó ser breve, así no presionarlos(as) excesivamente ni fatigar la actividad.

Desde mi consideración, el trabajar con menores de edad implica una exigencia y responsabilidad altísima. Si bien las preguntas que se realizaron no buscaban indagar en lo más profundo de ellos(as) ni gatillar o desencadenar sentimientos adversos, considero que es un deber el estar preparado(a) para cualquier posible reacción, tanto en el momento mismo, como luego de la actividad.

El total de participantes de los dos Grupos de discusión se detalla en la tabla a continuación:

Tabla 7: Número de menores participantes de Grupos de discusión según Escuela.

Escuela	Nº participantes
Escuela 1	7
Escuela 3	8
Total	15

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4 Conversatorios

Además de los instrumentos que se establecieron desde el momento de la presentación del plan de investigación, dos escuelas permitieron instancias que salían de la planificación inicial y a las que, para efecto de este escrito, se denominarán conversatorios.

El primero se realizó en la Escuela 2 el cual se presentó a la dirección como una instancia de escucha, a la que asistió también uno de los representantes de la Oficina de Migrantes de la Municipalidad. Este fue dispuesto a la institución como una oportunidad en que los(as) profesores(as) pudieran hacer llegar sus inquietudes directamente a la oficina, y, asimismo, la oficina pudiese escuchar más sobre la posición de ellos(as) frente a la temática migratoria. Se realizó en la biblioteca de la escuela, en un horario post-clases y en el que en general se realizaba el consejo de profesores semanal. A fin de generar un ambiente más distendido, no asistieron al conversatorio la Directora ni la UTP de la escuela. La idea era generar un ambiente de confianza, por lo que diseñamos (el encargado de la oficina y yo) una plantilla de preguntas abiertas que serviría como guía. También se llevaron algunos dulces y galletas para compartir, y se le pidió a cada persona que tomara una etiqueta donde pondrían sus nombres y lo pegasen en su ropa. Se realizó primero una ronda de presentaciones y preguntas abiertas que podían ser contestadas

por quienes así lo desearan. Y luego se pasó a un trabajo en grupos, ya que debían contestar ciertas preguntas de situaciones hipotéticas, para luego compartirlas con el resto de los(as) participantes. La instancia en general fue increíblemente fructífera, ya que cumplió con el objetivo principal que era entregar un espacio donde los(as) funcionarios(as) que se sintieran sobrepasados(as) con la exigencia que había sumado la llegada de alumnos(as) migrantes, además de la imposición de ciertos conceptos y políticas ministeriales de inclusión, pudiesen descargar sus emociones y dejar ver lo que opinaban tanto de lo que ocurrían dentro de la escuela, como fuera, a través del apoyo - o nulo apoyo - de la Municipalidad y el Estado frente a esto. En otras palabras, podría entenderse esta actividad como una instancia de catarsis.

El segundo se realizó en la Escuela 3, en el cual no participó el representante de la oficina. Esta instancia nació a pedido de la dirección de la escuela, quienes me solicitaron poder generar un encuentro breve, en el que se pudieran dar luces de lo que significaba la interculturalidad y el racismo. Así fue que preparé una breve presentación, ya que no quería que se transformara solo en una instancia expositiva. Además, como ya me habían advertido, debía ser concisa. La carga laboral en esa escuela particularmente, se hacía notar constantemente y de diferentes maneras, por lo que a los(as) funcionarios(as) no les gustaba que le quitaran muchas horas de su tiempo con este tipo de actividades. Asistieron prácticamente todo(as) los(as) profesores de la escuela. Si bien tuvo un carácter al comienzo un tanto expositivo, este fue quebrado una vez que la información entregada se convirtió más en "datos curiosos", lo cual motivó a las personas a comenzar a entregar sus opiniones. Abriendo paso a un conversatorio con y entre los(as) asistentes, en el cual se dejaron entrever muchos pensamientos que tenían una posición más humana y anti-racista, como otros que apuntaban a todo lo contrario. Así como también surgieron acusaciones indirectas entre ellos(as) que, aunque no mencionaran nombres, al parecer todos(as) sabían a quiénes se referían. En este conversatorio se dio una situación que consideré un regalo, ya que fue un tanto mágica y totalmente inesperada. Entremedio de los agitados comentarios de los(as) participantes, un profesor se levantó de su silla y tomó la palabra. Abrió su intervención diciendo que, en este espacio, sentía que era la primera vez que podía dar a conocer algo que nunca antes había mencionado a sus pares. Contó que sus ancestros eran del norte de Chile, y que si bien no se mencionaba recurrentemente, en Chile sí había existido esclavitud de gente negra. Que él y su familia provenían de allá y hacía un tiempo atrás, en su afán de saber más sobre sus ancestros y color de piel, decidieron indagar en su árbol genealógico. Así, habían descubierto que siglos atrás, efectivamente sus ancestros habían sido parte de ese grupo de esclavos. Nunca olvidaré que, con un gesto orgulloso y firme, dijo que hoy podía decir orgullosamente que él "tenía sangre de raza negra corriendo por sus venas". Esto

despertó una serie de reacciones entre los(as) oyentes, quienes esperaron a su silencio para comenzar a aplaudir y hasta regalarle abrazos. Fue un momento hermoso, de esos que pocas veces ocurren, y de los que nunca se olvidan. Entendí, sin buscarlo, y sólo a través de ese experimentar, la importancia de la existencia de aquellos espacios en los que las personas, aunque sea por unos instantes, no temen, se sienten comprendidas y protegidas, para abrir su corazón y revelar lo que consideran hasta ese momento vulnerabilidades. No obstante, aún así brota el coraje suficiente para poder vociferarlas y transmutarlas en nuevas fortalezas y orgullos. En otras palabras, podría entenderse que esta actividad fue constituida como una instancia de *escucha empática*.

4.3 Resultados del Trabajo de Campo

Con el fin de crear ejes coherentes que exhiban los resultados obtenidos a partir de las diferentes herramientas metodológicas, se ha optado por alinear éstos a los objetivos específicos de la presente investigación. Es decir, la presentación de los resultados, se organizará acorde a cuatro diferentes ejes que simplificarán la estructura del análisis que se llevará a cabo en el capítulo 4.

A modo de recordatorio, los objetivos específicos de esta investigación son:

- Escuchar y analizar el discurso que expresan profesores(as) y funcionarios(as) frente a la temática migratoria.
- Definir la existencia (o no) de comentarios y/o actitudes racistas a través del análisis del discurso.
- Analizar el origen psicosocial de los prejuicios raciales enlazando las actitudes presentes a la influencia histórica colonial.
- Proponer intervenciones de formación para el profesorado, explorando la posibilidad de la implementación de una metodología anti-racista que se adecúe al contexto educacional chileno.

En consecuencia, los ejes asociados a aquellos objetivos serán denominados como se indica a continuación:

- **Eje 1:** Realidad país, sistema educativo y migración
- **Eje 2:** Racismo
- **Eje 3:** Estereotipos, prejuicios raciales y colonialismo
- **Eje 4:** Necesidades del profesorado

Igualmente, cada eje contará con subcategorías vinculadas directamente a las principales temáticas emergidas de las entrevistas realizadas. Las subcategorías son:

Eje 1: Realidad del país, sistema educativo y migración

- Educación pública
 - Vulnerabilidad
- Leyes
 - Capacitaciones
- Infraestructura
- Adecuaciones curriculares
- Protocolos ministeriales e internos
- Definiciones: Inclusión, Diversidad e Interculturalidad

Eje 2: Racismo

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

- Generalización
- Negación
 - Aparente Negación
 - Negación de intencionalidad racista
- Explicación
- Aparente concesión
- Mitigación

RACISMO ESTRUCTURAL

- Lenguaje
- Comida

RACISMO EXPLÍCITO

- Sexualización de los cuerpos
- Criminalización

Eje 3: Estereotipos, prejuicios raciales y colonialidad

- Colonialidad
- Estereotipos
 - Folclorización
- Prejuicios raciales

Eje 4: Necesidades del profesorado

- Apoyo Institucional
- Recursos y Herramientas
- Balance vida profesional-personal
- Des-aprendizaje

4.4 Experiencia auto-etnográfica: mi relato experiencial

Quisiera finalizar este capítulo con un relato auto-etnográfico, que contempla también detalles que quedaron en mi diario de trabajo de campo. Considero que, a la hora de relatar

una auto-etnografía, en la que se habla desde la propia emocionalidad y corporalidad, y no de otras diferente a la propia, el concepto en sí se acomoda de una manera totalmente diferente a la que se experimenta en la dinámica sujeto-objeto de estudio. La razón recae principalmente en el forjamiento de la capacidad de auto-análisis e introspección, que contempla el proceso de sacar los sentimientos enraizados entre el presente y el pasado, que viven adentro, y la peculiar capacidad de depositarlos coherentemente en un papel, convirtiéndolos en palabras e ideas. Aquel procedimiento puede sonar simple, pero la verdad es que conlleva una purga psico-emocional que no se encuentra exenta de soledad y frustraciones, que sólo en el mejor escenario, logrará depurarlo todo. Leí una vez algo que creo se acerca a la descripción de este sentimiento, en un poema hermoso de Quinny Martínez⁶³ (2020) que titula "Materializando fantasías", del que procedo a compartir un extracto:

Fuerza expresiva, ha llegado a mi estante la luz de la elocuencia, es tan fuerte y tan directa que se queda y me da cuerda. Me gusta la manera en que decirlo todo, no es más que un compromiso con uno mismo, me gusta la lealtad para consigo, las cosas que no dice también me gustan, porque las que dice son lo suficientemente claras como para darles la vuelta. Es una deliciosa sensación de alerta constante, porque aún aquí, en la quinta porra, me llegan los zumbidos y se van quedando, sacando de mí, constancia; esa constancia que te mueve a regar con cariño una planta que te han regalado. Bonito un interlocutor, cuando te dice cosas ciertas y que quizá, producto de esas emociones se convierten en las que deseas escuchar. Definitivamente no todo estaba perdido donde nos hemos encontrado... Bendita elocuencia la tuya, y la que se queda en todo lo que tocas...

Pues, desde el primer instante en que comencé este desafío migratorio y académico, la experiencia de mi caminar ha circunscrito como parte indestructible de mí, una personalidad definitivamente vehemente e insaciable. Y quisiera revelar aún más vulnerabilidades, y confesar que, si bien este recorrer no ha estado libre de temores, sí me ha librado de ellos.

Mi relato corpo-experiencial comienza quizás el día que decidí postular al doctorado en la Universidad de Granada. Sin embargo, los hitos que se enlazan directamente a mi travesía etnográfica, se corresponden al momento en que volví a Chile desde España, para realizar mi trabajo de campo en las escuelas.

⁶³ Quinny Martínez se describe como afrocolombiana, periodista, bloguera y escritora de poesía erótica. El poema completo se puede encontrar en: <https://erosenguardia.wordpress.com/2018/06/06/fuerza-expresiva-2/>

Era el año 2017, y se abría por primera vez la Oficina de Migrantes y Refugiados en la Municipalidad de la ciudad de Valparaíso, en la que había asumido la llamada Alcaldía ciudadana. Esta prometía comenzar a realizar cambios en la ciudad, desde un enfoque de derechos, además de detener los desfalcos indiscriminados que venían acometiendo las anteriores administraciones. (Sería tema de otra tesis el comentar si es que esto se cumplió a cabalidad o no, pero puedo anticipar que, lamentablemente, no se logró). Esto motivó que tomara contacto directo con aquella oficina y les presentara mi propuesta de tesis.

Luego de varias reuniones y conversaciones, no sólo con ellos(as), sino también con otras jefaturas, se aceptó que realizara mi trabajo de campo en escuelas de la ciudad. El período mientras pude convivir con los(as) integrantes de la oficina (3-4 personas), quienes me ayudaban a solicitar las reuniones y permisos con la CORMUVAL, fueron quizás los primeros meses en que desperté a la carga de responsabilidad que significaba denominarme doctoranda y encontrarme en un ambiente donde las cosas no sólo se estudiaban o escribían, sino que también ocurrían y había que responder a ellas. Frente a lo cual, me imagino que por el hecho de llevar ese título, muchas veces las respuestas se buscaban en mí, en el conocimiento de la doctoranda, a pesar que yo recién me iniciaba en ese camino – no mentiré al decir que ese tiempo no estuvo libre de ansiedad.

Dentro de las conversaciones iniciales con la administración, mi promesa fue realizar una tesis que pudiese algún día presentarles de vuelta como un posible plan de intervención (capítulo 5 de este escrito), ya que consideraba que este proceso debía beneficiarme no solo a mí, sino también a la comunidad que me abrió sus puertas. Asimismo, y como ya para mí era parte de mi vida desde antaño, les propuse ser voluntaria de la oficina todo el tiempo que pudiese hasta que comenzara a concretarse el trabajo de campo como tal. Así pasaron los días, semanas y meses; período en el que me empapé de diversas, hermosas, disonantes y chocantes realidades, que me sobrepasaron de mucho dolor, pero también sembraron esperanza. Una de las acciones más importantes y marcadoras, fue la de ser parte y ayudar a la conformación de una organización sin ánimos de lucro de mujeres-madres migrantes. Lo que comenzó con *onces*⁶⁴ comunitarias, conversatorios de domingos, reuniones de escucha, discusiones y talleres informativos, terminó presentando la oportunidad de tejer una red sinérgica entre las historias personales de todas esas mujeres admirables, quienes salían todos los días de sus casas a luchar

⁶⁴ Once, es la palabra que se utiliza en Chile para denominar la hora del té de la tarde.

por sus hijos(as). Definitivamente, este fue el momento en que no entendí, sino que *sentí* lo que era el feminismo anti-racista y la importancia de la interseccionalidad en la práctica y no sólo la academia. Aquello que había leído en el pasado, se presentaba a mi, allí, en esos cafés con galletas dulces de tardes lluviosas y frías; en esa casona antigua que la municipalidad había donado, para que se transformara en un espacio seguro de y para mujeres; en los abrazos de agradecimiento, luego de cada pequeño paso que íbamos dando.

Al cabo de diversas reuniones y solicitudes a diferentes escuelas, comencé mi trabajo de campo a comienzos del año escolar (en Chile esto significa marzo-diciembre) del año 2018, finalizándolo en julio del año 2019, cuando tuve que volver a España para presentar en el Seminario anual del doctorado.

Como mencioné anteriormente, las tres escuelas se encontraban en distantes puntos de la ciudad. Por lo que procuré ordenar la agenda ya fuese por día, por media semana o semana completa, así no fracasar a la hora de ser puntual – sumado a que el transporte público de la ciudad era (es) deplorable, así que nada cooperaba. Las tres experiencias, que además de diferir geo-temporalmente, fueron también significativamente diferentes.

La Escuela 1, al encontrarse en el plan de la ciudad, convergía en un ambiente y sensación de más alboroto, caos y estrés. La infraestructura no podía pasar desapercibida, ya que ocupaba algo así como una cuadra completa de largo. Esta parecía muchas veces la proyección del exterior, de la calle, por lo que aquel halo callejero se lograba apoderar del establecimiento, lo que alborotaba significativamente la energía de éste. Tres pisos de alto cada edificio, conectados por corredores largos y abiertos, que permitían el paso del helado aire en el invierno, en los que se apreciaban las puertas de las salas de clase que tenían un orden lógico de menor a mayor. Algunas de esas puertas también eran salas de actividades, así como la sala de teatro, o bien oficinas, así como la del equipo psicosocial. La oficina de la dirección se encontraba en la entrada del establecimiento educativo, a mano derecha, y era donde cada vez que yo llegaba, debía sin duda detenerme. No sé si habrá sido por la época del año (invierno) o bien porque esa era la temperatura normal de la escuela, pero algo ocurría allí que podría hoy definirlo como un lugar frío, a ratos impasible. Quizás la distribución de las aulas y por ende también la lejanía física entre profesores(as), hacía que no resaltara como algo común una fluida comunicación y/o interacción entre ellos(as), ya fuera de una manera más coloquial y no necesariamente sólo profesional. Esto lo sentí también en las entrevistas, las cuales en reiteradas ocasiones no fueron fáciles de agendar, ya que la gente se resistía y argumentaba no tener

suficiente tiempo. Si bien no fueron todos los casos, diría que fue la mayoría, comenzando por la subdirectora de la institución. Mi experiencia en esta escuela la sentí así tal cual la describo, un tanto estoica y disgregada - sin desmerecer algunos casos que rompieron el patrón. Y quizás por lo mismo, fueron en general las entrevistas más racistas y las experiencias más desarticuladas que tuve a lo largo de esta investigación.

En la Escuela 2, ya físicamente más retirada del centro, el ambiente variaba considerablemente a la primera. Una infraestructura más pequeña, por ende, un ambiente mucho más acogedor y familiar, provocó que las relaciones que se forjaron con los(as) funcionarios(as) fuese mucho más cercana. Desde un comienzo el interés demostrado en la temática fue superior a la anterior escuela, lo cual también me permitió generar un contraste entre ambos entornos. Como anteriormente deslicé, esta escuela no tenía un gran número de niños(as) migrantes, sin embargo, se había destacado en la comunidad debido a tener un enfoque que ellos(as) llamaban “inclusivo”, recibiendo también niños(as) TEA y acogiendo el proceso de, en ese entonces, una niña trans. Cualquiera que visite esta escuela, concordará conmigo que la admiración es un sentimiento ineludible en este contexto. Avalado hasta por una pareja de padres que, aún teniendo los recursos económicos para financiar un colegio privado, habían optado por esta escuela para sus dos hijos TEA; caso que además inspiraba humanidad ya que el dinero que no pagaban en matrículas, lo transformaban en donaciones para otros(as) alumnos(as). Recuerdo cuando recibí la respuesta a la pregunta ¿de dónde han sacado los recursos, tanto económicos como académicos, para lograr todo esto? La respuesta fue entregada a través del relato de la sala multi-sensorial para niños(as) TEA, que les había adjudicado el título de ser la primera escuela pública de la ciudad que poseía una, la cual habían logrado construir a partir de colectas de la misma comunidad y “completadas”⁶⁵; no gracias a la municipalidad, tampoco el gobierno, sino que la misma gente apoyando su gente. Estas acciones así, son más comunes de lo que alguien que viene de otras partes del mundo, distintas al sur global, se puede imaginar. Frente al sistemático abandono estatal, Abya Yala ha aprendido y sale adelante gracias a este tipo de artificios, circunscritos por el concepto de comunidad. En cuanto a los recursos intelectuales, los cursos/diplomados que tomaban los(as) funcionarios de la dirección o el equipo psicosocial, eran aquellos gratuitos que ofrecía el gobierno o debían financiarlos ellas mismas. Ahora bien, el aliciente y tiempo para dedicarle a aquellas instancias, provenía completamente de sus propias motivaciones y benevolencia. Esta

⁶⁵ El “completo” es una comida típica chilena que consiste en un pan, relleno una vienesa, aguacate (palta), tomate y mayonesa (u otras salsas) encima. En general tiene un costo de elaboración bajo, por lo que se utiliza en muchas instancias de una asistencia masiva. Así “completadas” se refiere a la venta masiva de completos con un fin de colecta para alguna ayuda social.

escuela me marcó tremendamente, desde su magnífica Directora, hasta la cariñosa mujer que se encargaba de controlar la entrada principal de la escuela. La humanidad que pude apreciar en las entrevistas, salas de clases, recreos y actividades, no hacía más que regocijar mi espíritu de amor y esperanza cada vez que allí me encontraba.

La Escuela 3, experiencia que comenzó un poco más tarde que el resto debido a unos problemas burocráticos y de salud del Director de aquél entonces, también tuvo propias particularidades que la hicieron muy especial. Con una infraestructura comparativamente grande a otras escuelas, ésta albergaba niños y niñas de un sector que si bien pertenece a Valparaíso, no se siente tan "porteño" como el resto. El estar más alejada del centro y en medio de un entorno más rural, esta escuela simboliza una de las instituciones más importantes y primordiales del sector, ya que entrega educación a la mayoría de los hijos e hijas de los(as) trabajadores(as) de las industrias que allí se han establecido. Si bien esto se traduce en una matrícula total de alumnos(as) bastante alta, aquello no quita que sus profesores(as) sean personas que intentan darle un carácter familiar al entorno escolar, y se esfuerzan creando diferentes instancias para acercar(se) a los(as) alumnos(as). Como mencioné anteriormente, las realidades que coexisten en sus salas pueden llegar a distar considerablemente, lo que origina una alta sobrecarga a los(as) funcionarios(as) del establecimiento. Dicho de otra forma, es fundamental tener en consideración que a la mayoría de ellos(as) se les exige mucho más de lo que consta alguna descripción de cargo de docente, o psicopedagogo(a), psicólogo(a), trabajador(a) social, etc. Esto acarreaba una serie de reclamos e inconformidades por parte de ellos(as), las que se detallarán en el siguiente capítulo donde se exponen los resultados de la investigación. Mientras en las otras dos escuelas este tipo de reclamos de la sobrecarga laboral, emocional y administrativa apareció en diversas ocasiones, fue en la Escuela 3 donde se enfatizó indiscutidamente este tipo de comentarios. Menciono esta arista ya que la considero altamente importante y decidora, en lo que respecta los descubrimientos inesperados del trabajo de campo. El factor del *burnout* del profesorado y sus consecuencias en las dinámicas sociales dentro del ambiente escolar, es un factor que he decidido nombrar y destacar en esta investigación y volverlo parte del análisis, debido al impacto que se evidencia a la hora de comprender la realidad de los(as) funcionarios(as) y detectar parte de la génesis del racismo en el contexto educacional. Si bien este aspecto no conformaba parte de los objetivos iniciales de la investigación, desde mi humilde perspectiva, considero que se establece una correlación directa con los mismos, al influir en la aproximación y posicionamiento que poseen las personas a la hora de enfrentar el nuevo escenario, y asimismo, la manera en que operan sus estructuras mentales al recibir más y nueva información (estereotipada) - como es la temática migratoria y

sus consecuencias. En otras palabras, se pudo evidenciar un nivel tan alto de saturación y un explícito desbalance entre vida laboral y personal, que pareciera que cada vez algo nuevo se manifestaba, e implicaba un reacomodo en la rutina de los(as) funcionarios(as), se descifraba como (aún más) inestabilidad y descontrol. Frente a esto, la estrategia de los modelos mentales (así como se explicó en el capítulo 2-A) era tomar el camino más corto y fácil, y ajustarse a las promesas de certeza y las estructuras provenientes del discurso prediseñado e impuesto desde los mandos de poder: la narrativa racista.

Finalmente, quisiera reiterar que esta auto-etnografía no pretende más que complementar lo que se presentará a continuación en el siguiente capítulo, en el cual se procederá a realizar un análisis en profundidad de las entrevistas y grupos de discusión, aplicando y articulando el contenido expuesto hasta este punto.

CAPÍTULO 5

Presentación y análisis de resultados

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados reflejados luego de la aplicación de las herramientas metodológicas que se han utilizado para llevar a cabo el trabajo de campo que respalda esta investigación, además de realizar una interpretación de datos basada en el marco conceptual y epistemológico presentados en capítulos anteriores.

En la primera sección, el análisis de los resultados se presentará organizado por ejes temáticos, que responden a los objetivos propuestos en esta tesis. Con el fin de entregar más claridad a la información entregada, ésta será dividida en dos partes.

La primera se refiere a las particularidades de cada escuela que se han considerado importantes, a fin de resaltar algunas diferencias entre ellas, además de esbozar a grandes rasgos parte de la visión general de cada una. Si bien los ejes son cuatro, esta primera parte se focalizará en temáticas relacionadas sólo a los Eje 1 y Eje 4, en concordancia al contenido de los mismos.

La segunda profundizará en los patrones comunes que se repiten en las tres escuelas, a fin de respaldar la importancia de diferentes temáticas que se procederá a analizar.

Ambas secciones se interseccionan en relación a los ejes mencionados en el capítulo 3. Cabe mencionar que el análisis se constituirá tanto de una proyección aplicada del marco histórico, conceptual y epistemológico, como en interpretaciones y conclusiones que la autora de este trabajo quisiera también plasmar, en favor de la generación de nuevo conocimiento.

5.1 Análisis de Entrevistas en profundidad

A modo de recordatorio, los cuatro ejes en los que se dividirá el análisis son:

Eje 1: Realidad del país, sistema educativo y migración

- Educación pública
 - Vulnerabilidad
- Leyes
 - Capacitaciones
- Infraestructura
- Adecuaciones curriculares
- Protocolos ministeriales e internos
- Definiciones: Inclusión, Diversidad e Interculturalidad

Eje 2: Racismo

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

- Generalización

- Negación
 - Aparente Negación
 - Negación de intencionalidad racista
- Explicación
- Aparente concesión
- Mitigación

RACISMO ESTRUCTURAL

- Lenguaje
- Comida

RACISMO EXPLÍCITO

- Sexualización de los cuerpos
- Criminalización

Eje 3: Estereotipos, prejuicios raciales y colonialidad

- Colonialidad
- Estereotipos
 - Folclorización
- Prejuicios raciales

Eje 4: Necesidades del profesorado

- Apoyo Institucional
- Recursos y Herramientas
- Balance vida profesional-personal
- Des-aprendizaje

5.1.1 Particularidades de cada escuela

Como se indicó anteriormente, esta sección solamente entregará información que se recopiló relacionada a los ejes 1 y 4.

Eje 1: Realidad del país, sistema educativo y migración

A fin de describir de una manera más detallada cuál es la realidad que se experimenta en cada una de las escuelas, se ha decidido compartir antecedentes de cada una, los cuales han sido expresados por integrantes de las mismas. Es decir, se estima importante que el(la) lector(a) se empape un poco más de la realidad del sistema educativo público chileno, no sólo a través de estadísticas, sino que también a partir del relato de quienes allí trabajan.

Escuela 1:

A la fecha de la investigación, el Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE)⁶⁶ de esta escuela era del 92%, lo cual es considerado muy alto. Como se mencionó anteriormente, esta escuela se encuentra en el plan de Valparaíso. La Directora de esta escuela, ha intentando inculcar en sus trabajadores una visión empática en la que no se deshumanice a niños(as) que, si bien en muchos casos pueden tener actitudes fuera de lo protocolar, desde su postura significa principalmente que es debido a su carencia de contención y afecto.

Atendemos a una población vulnerable, que viene de todos los cerros. Pero considero personalmente, y gran parte del equipo que yo lidero, que no por ser las personas más pobres de Valparaíso van a tener una educación no acorde a las necesidades del mundo actual. (Escuela 1, n°1, Dirección, mujer)

Para poder lograr esto, la Directora menciona que desde que está en el cargo ha intentado hacerles ver que la escuela funciona como “una familia”, y que por ende, deben apoyarse entre todos(as) cuando las cosas no salen como se espera. Aquel sentimiento fue mencionado por diversas personas entrevistadas, de una manera positiva:

Esta escuela tiene un sello bien familiar. Porque los profesores se involucran con los niños. Se involucran, están preocupados. Y como tenemos casi 500 alumnos, que igual es harto, pero a la vez no son tantos comparándolo con los liceos que tienen alrededor de 1.500 alumnos. Nosotros tenemos 1 o 2 cursos por nivel (...) Entonces tenemos la posibilidad de conocer prácticamente a todo el alumnado (...) Entonces por eso tiene un sello más familiar. Y eso es lo que a mi me gusta. Aparte que la mera Dirección, la Directora, es muy buena realizando gestiones. (Escuela 1, n°8, Trabajadora Social, mujer)

Dentro de la misma visión, la Directora menciona que lo familiar también se relaciona con crear y fomentar una base valórica sólida, ya que para ella es lo que los(as) alumnos(as) de su escuela más necesitan fortalecer y/o cambiar, considerando los difíciles y violentos contextos familiares en los que la mayoría vive. Otra funcionaria del plantel directivo comenta sobre esto:

Nos enfocamos en los valores inclusivos (...) Nosotros ideamos un perfil del docente, un perfil del estudiante. Y de acuerdo a eso, se trabaja en valores. No enseñamos valores, se trabajan valores con el ejemplo (...) Porque podemos enseñar muchas cosas, pero si nosotros no nos apropiamos, y no estamos todos los días retroalimentándonos, haciendo acompañamiento docente para identificar cuáles son las debilidades, cuáles son las fortalezas, en qué podemos potenciar a los docentes. No hubiésemos podido lograr, lo que hemos logrado hasta el momento. Porque teníamos en el año

⁶⁶ Este índice se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas como riesgosas, como, por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras. El IVE se construye a partir de información proveniente del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), genera valores que van de 0 a 1 (por cien), y que reflejan el porcentaje del total de alumnos del establecimiento con prioridad.

2014, doscientos sesenta y algo estudiantes - no puedo recordar -, ahora tenemos 498.
(Escuela 1, n°3, Jefa UTP, mujer)

Es decir, existe también una presión hacia el profesorado, en torno a cuáles son los requisitos que conlleva el perfil docente que se ha ideado para esta escuela en particular, con tal de poder responder de una manera sobresaliente a las necesidades del contexto.

Escuela 2:

La Directora de este colegio, tiene una situación particular. Años atrás, su hijo fue diagnosticado TEA (Trastorno Espectro Autista). En el proceso de buscar un colegio que se adecuara a las necesidades de su hijo, la Directora encontró muchos más problemas que soluciones, y una gran falta de voluntad y empatía. Aquello la motivó a, que una vez en este cargo, crear un espacio seguro para él y otro(as) niños(as) que tuvieran la misma u otras necesidades específicas. De esta manera la Escuela 2, que se encuentra en un cerro de Valparaíso, comenzó a ganar popularidad como una escuela inclusiva, a la cual llegaban niños(as) que ni siquiera vivían cerca, sino que, padres y madres que se enteraron de la visión de esta escuela, y debido a las condiciones de sus hijos(as), encontraron en ese lugar la ayuda y aceptación que requerían. A tal nivel llegó su compromiso, que se jactaban de tener la primera "sala sensorial" de la comuna y dentro del establecimiento, la cual, aunque parezca de cuento, las mismas trabajadoras lograron sacar adelante a punta de colectas y actividades de recaudación de fondos, y no porque existiera un respaldo municipal o gubernamental.

Nosotros tenemos sala sensorial. Es maravilloso, ninguna escuela lo tiene, ni las privadas (...) Las chicas del PIE empezaron como hace dos años así con gestión... Hacían mil cosas: vendía jugo, ponían *stand* pal' 18 - porque tenemos una feria del trueque también, así como de baratillo -, vendíamos cosas... Juntaron mucha plata, se sacaron la mugre, y sabí que lograron comprar todos los materiales. Se le habilitó una sala. Nosotros tenemos una sala sensorial que es para los niños con necesidades educativas especiales, *pa* quienes lo requieran. Está la piscina de pelotas (...) hay un vestibulador, trabajan las texturas (...) a los chicos que tienen niveles altos de ansiedad o TEA, trabajan toda la parte sensorial de ellos (...) Es como un orgullo de escuela. (Escuela 2, n°10, Docente, mujer)

Por lo mismo, quienes trabajan allí, se sienten orgullosos(as) de la visión que ha sacado adelante la Directora, en conjunto con el equipo directivo, y por supuesto con la ayuda también de todos(as) los(as) trabajadores(as).

Mi experiencia aquí ha sido muy buena, el ambiente de trabajo a nivel de relaciones humanas, es muy bueno (...) Esta escuela no es como otras. Es una escuela tremendamente inclusiva. Por lo tanto, hay que respetar el ritmo de aprendizaje de los

estudiantes, hay que respetar que tenemos alumnos que son extranjeros, que vienen de otros países, respetamos todo tipo de diversidad. Trabajamos dentro del aula con niños Asperger, niños autistas, hiperactivos (...) Es el lugar donde más he aprendido sobre inclusión. Donde la palabra inclusión se ha vuelto carne, en cada una de las experiencias pedagógicas que vivo a diario. (Escuela 2, nº8, Docente, mujer)

Como se puede apreciar, la docente asigna gran responsabilidad de su desarrollo como profesional, a lo que ha vivido en la práctica, en la escuela en sí. Y como parte de ello, lo que entiende por "inclusión". Es decir, en vez de mencionar la preparación que trae consigo para enfrentar estas realidades, hace alusión a la manera en que el tejido humano de la escuela se ha organizado a fin de enfrentar los desafíos que se han ido presentando.

Este establecimiento educacional en especial, ha podido, con muchas dificultades (...) Ha podido el paso a tener la diversidad en el establecimiento educacional. Hemos sido capaces de poder recibir muchos niños (...) Tenemos una ficha inclusiva, donde nombramos, preguntamos si tiene un nombre social. Pero ha sido un trabajo súper paulatino, y un trabajo de un equipo que se ha, en palabras coloquiales, montado en el macho y ha tenido también que enfrentamiento con docentes, equipos directivos, que se abran a esta nueva mirada (Escuela 2, nº 6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

La Directora es una mujer categórica y de una manera similar a la Directora de la Escuela 1, su visión se basa en la esencia humana que desean estampar en cada uno(a) de sus estudiantes, por lo cual, también existe una constante presión a cumplir con los estándares requeridos para ellos por parte de los(as) docentes.

Pero nosotros nunca tenemos que olvidarnos que nosotros formamos personas. El aprendizaje es importante, es la meta. Tienen que ser personas capaces de cumplir un rol en una sociedad, y que esos niños y niñas aprendan. Pero el rol fundamental es formar personas. Formar niños y niñas de bien, que se inserten positivamente en la sociedad (...) Pero no solamente en cuanto a las habilidades cognitivas, sino en cuanto a todo. A las habilidades sociales, afectivas, emocionales, etc. A formar personas resilientes, en una sociedad donde cada día las frustraciones son más (...) Entender también que las grandes recompensas tarda, la educación es una recompensa a largo plazo. (Escuela 2, nº1, Directora, mujer)

Como se puede apreciar, dentro de los requisitos, se incluye el componente emocional como parte de las habilidades que se debe desarrollar en los(as) alumnos(as). No obstante, no existe un desarrollo más profundo de la idea que dirija la atención a algún proceso de cuestionamiento y/o revisión de los patrones emocionales de los(as) mismos(as) docentes, previo a intentar inculcar aquello en los(as) menores.

Escuela 3:

A la fecha de la investigación, el Índice de Vulnerabilidad escolar (IVE) de esta escuela era del 95%, aún más alto que la escuela 1. Esta escuela se encontraba pasando por un proceso de cambio, ya que el nuevo director había tenido problemas de salud que no le permitieron continuar con sus labores por un largo período. Sin embargo, antes de proceder con la baja, había creado un Comité de Convivencia, para el cual había seleccionado ciertos(as) funcionarios(as) para ser parte del mismo. En paralelo, la escuela había decidido adoptar lo que la Municipalidad y la CORMUVAL denominaban "Sello Intercultural", el cual se les entregaba a escuelas que tuvieran una matrícula media-alta de niños(as) extranjeros(as), y que quisieran proceder con actividades y acciones que se consideraran interculturales. Ahora bien, ese sello no era una certificación que contara con categorías e indicadores que se debían cumplir para poder obtenerlo, sino que se adjudica a escuelas que deseen incorporar esto dentro de su plan de enseñanza. Tampoco incluye el desembolso de recursos económicos específicos. Frente a lo cual, la decisión en el caso de la Escuela 3, fue casi por obviedad, debido a la trayectoria que llevaban recibiendo estudiantes de otras nacionalidades:

Se produce la coyuntura que, desde hace como 3 años, entre otros aspectos, hemos tenido el ingreso de inmigrantes (...) Pero que además tenemos los nuestros, los que son con origen indígena, especialmente mapuche. (Escuela 3, n°1, Director, hombre)

De esta manera, el concepto de inclusión – como el Director lo entiende - también se considera ya parte estructural de la escuela:

Por lo tanto, el tema de la inclusión, de la diversidad, ese es un tema zanjado hace mucho rato para nuestro establecimiento. (Escuela 3, n°1, Director, hombre)

Nuevamente, aparece una persona en la Dirección que no menciona los procesos de auto-cuestionamiento, desaprendizaje o cambios en aspectos emocionales de los(as) docentes, como un aspecto fundamental en el proceso de aceptación de los cambios tanto dentro del contexto, como impuestos desde un nivel ministerial. Es más, indica que es un tema "zanjado", como que ya estuviese asimilado por todos(as) los(as) actores del medio.

Al momento de realizar las entrevistas, y debido a la aparición del Sello Intercultural, se preguntó a diferentes personas si es que aquello ya estaba incluido en el Manual de Convivencia – que debe realizar cada establecimiento individualmente -, sin embargo, al ser algo reciente, comentaban que apenas se estaba incorporando en el mismo.

Ha sido lento y ha sido una necesidad emergente (...) Actualmente no hay acciones concretas con respecto a ese tema (migrantes). Ni desde la prevención, sino más bien reaccionarias. (Escuela 3, n°10, Encargado Convivencia – Docente, hombre)

Lo cual es absolutamente discordante con la posición “zanjada” del Director.

Por otra parte, en esta escuela también hubo comentarios sobre el ambiente familiar, y aunque no todos(as) los(as) funcionarios(as) concordaron con ese sentimiento, en lo que si concordaban era en la entrega y fortaleza que se debe poseer como profesional para poder perdurar en cualquier cargo en esa escuela, ya que debido al contexto de alta vulnerabilidad con la que se debe lidiar, es elemental tener un elevado espíritu de vocación y la capacidad de ejercer un multi-rol.

Muchos de los profesionales que trabajan en este establecimiento, aunque ellos no lo sepan, son también asistentes sociales (...) Eso también enriquece la labor, porque también humaniza la labor. (Escuela 2, n°11, Trabajadora Social, mujer)

Queda demostrado, por ende, que cuando nos referimos al sistema de educación pública en Chile, resulta mandatorio poseer la fortaleza emocional para sopesar las consecuencias del nivel de vulnerabilidad que presentan los contextos. Además de verse obligados(as) a desarrollar variadas habilidades, a medida que las personas deciden permanecer en el sistema, producto de los vacíos que aún muestra la preparación previa con la que cuentan. Aquellas habilidades, en la mayoría, o me atrevería a decir, en todos los casos, distan enormemente y se extralimitan de lo que se supone debería ajustarse a un perfil de cargo formal para un(a) profesor de enseñanza básica.

Eje 4: Necesidades del profesorado

Si bien este eje se tratará con mayor detalle en la siguiente sección, consideré muy relevante mencionar un dato específico de la Escuela 3, el cual se relaciona directamente con el componente emocional.

Escuela 3:

Cuatro años antes que se llevara a cabo la investigación en esta escuela, al momento de la creación del Comité de Convivencia, uno de los integrantes del mismo sugirió realizar un levantamiento de información para comprender de mejor manera la situación en la que se encontraba el estatuto docente. Los resultados los obtuvieron al cabo de un año, donde diferentes aspectos llamaron la atención de la Dirección, como por ejemplo el descontento del

profesorado, el *burnout* (agobio), la falta de comunicación y la necesidad de contención emocional.

El informe, cuando lo sintetizamos, cosas que nos llamaron mucho la atención. Principalmente aparecía que había un descontento gigante por parte de los docentes (...) Aparecieron cosas como las siguientes. Por ejemplo, que efectivamente, todos los estamentos tenían una visión relativamente compartida sobre el colegio excepto los profesores, que tienen una visión propia, distinta. Pero también en las encuestas, nos dimos cuenta de que la mayoría de las respuestas de los docentes eran emocionales, porque eran contradictorias, incluso absurdas, contra ellos mismos muchas veces. Y ahí nos dimos cuenta que efectivamente había un nivel como de, de lo que después se empezó a llamar eee... aaa...cómo se llama esa palabra de, ese como cansancio... ¡agobio! Después apareció el concepto de agobio acá, andaban todos hablando del agobio. Y que yo encuentro que es absolutamente real porque, nos dimos cuenta de que acá había mucha gente que tenía la camiseta puesta, mucho cariño por el colegio, y que hacía muchas cosas, pero cada uno por su lado (...) obviamente todos los esfuerzos no tenían impacto po. Y tan pronto como aparecían los proyectos, desaparecían. (Escuela 3, n°5, Orientador, hombre)

A pesar de esto, y a partir de la honesta entrega que poseen muchos(as) de los(as) funcionarias y su motivación interna, se propuso realizar un sistema de tutorías que ambicionaba entregar apoyo extra a los(as) estudiantes que más lo requirieran, en concordancia con el complejo contexto en el que sitúan. La propuesta fue hecha por uno de los inspectores y la profesora de filosofía (de ese entonces):

Se armó un piloto de tutorías. Entonces la idea de las tutorías es como tratar de generar, con horas, algún adulto referente en el colegio para estudiantes que, precisamente, la mayoría de los casos no tenían como un...un adulto como muy significativo de guía en la casa. Y nos dábamos cuenta que muchas veces los temas, problemas conductuales y temas de rendimiento, que llegaban a ser graves, estaban asociados obviamente... la descomposición de la familia, familias ligadas al tema del narcotráfico, o con niveles de vulneración increíbles dentro de la casa (...) No tenían muchas veces alguien que les preguntara ¿cómo estás? ¿Tení prueba mañana? ¿Almorzaste? Entonces a veces esos pequeños elementos te marcan una diferencia increíble. O sea sentir que alguien, a alguien le interesas. Entonces la idea era provocar precisamente ese vínculo. Partimos con 5 estudiantes, como piloto. Fue una experiencia, yo creo, bastante bonita. (Escuela 3, n°5, Orientador, hombre)

Al momento de finalizar la investigación, aún no existía una evaluación del impacto que este programa de tutorías había tenido.

En suma, es posible inferir que, si bien cada una, con una aproximación diferente, las tres escuelas poseen, en su mayoría, funcionarios(as) que son principalmente movilizados(as) desde un sentir (componente emocional), más que por la seguridad y/o el beneficio económico que la profesión otorga – aunque teniendo en mente que las remuneraciones de

los docentes en Chile son comparativamente bajas según la OCDE. Es decir, existe un componente emocional que se revela detrás de palabras y conceptos entregados como “familia, valores, tutores, personas, relaciones humanas” entre otras, que develan el perfil afectivo que el/la profesional que trabaja en la educación pública debe poseer hoy en día, a lo menos, en la región de Valparaíso. Sin dejar pasar que esta mención es sin ánimos de romantizar la labor de los/las docentes, ya que al mismo tiempo que son capaces de demostrar la pasión que imprimen en su labor en el día a día, también comentan sobre lo arduo y abrumador que puede ser. Y, asimismo, tampoco queriendo exonerarlos(as) de responsabilidad en cuanto a la visión colonial y las acciones y comentarios racistas que expresan. – lo cual se desarrollará más en el siguiente apartado.

En línea al enfoque psicosocial del presente trabajo, considero de suma importancia resaltar esta característica, previo al análisis detallado de las entrevistas a partir de los ejes establecidos. Al mismo tiempo que debo agregar, en honor a la transparencia, que las respectivas particularidades de cada escuela constituyeron un descubrimiento inesperado a lo largo del trabajo de campo, ya que no contaba con la explicitud con la que temas relacionados al componente emocional, surgieron espontáneamente en los relatos de los(as) entrevistados(as), lo cual estimo un factor determinante en el proceso de ratificación de la tesis inicial, además de resultar totalmente concordante con el marco teórico y epistemológico que se han presentado.

5.1.2 Patrones comunes entre escuelas

Eje 1: Realidad del país, el sistema educativo y la migración

Como se mencionó anteriormente, este eje que en primera instancia pudiese parecer no tener relación con los objetivos específicos de este trabajo, se ha incluido debido a lo sustancial que resulta comprender de manera más profunda las dinámicas tácitas que ostenta el sistema educativo público del país. Asimismo, cómo es que aquellos aspectos (negativos) que se han normalizado a lo largo del tiempo, sencillamente han ido calando profundo en la definición del sistema como tal, y por ende, en la de quienes participan de él. En otras palabras, temáticas – que se verán a continuación - como la vulnerabilidad, las capacitaciones, la infraestructura, las leyes y las adecuaciones curriculares, resultan ser en conjunto un factor determinante e interseccional en el análisis del racismo (y sus diferentes tipos) en las escuelas públicas del país,

así como en las creencias, personalidad, actitudes y desarrollo emocional de las personas que se encuentran ejerciendo el rol docente. Puesto de manera más simple, es imposible que la deplorable infraestructura de un establecimiento educacional, que busca ser el espacio de seguridad para cientos de personas, no constituya una variable trascendente a la hora de analizar las razones por las cuales el profesorado realiza discriminaciones entre alumnos(as) chilenos(as) o extranjeros(as), o que esto suma como cause a un posible estado de *burnout*, o bien, el(la) profesional no disponga de la capacidad de atención al detalle o de aprender cosas nuevas, porque su mente no dispone de la tranquilidad suficiente al ni siquiera estar resueltos los factores higiénicos del sistema.

- **Educación pública**

Como se mencionó en el capítulo 1 y 3, la educación pública escolar en Chile cuenta con diversos desafíos que generan una matriz compleja de analizar, en cuanto a establecer responsables por las falencias que ésta presenta. No obstante, resulta elemental analizar comentarios de personas que se encuentran allí, en la primera línea, donde todo aquello que radica escrito en el papel como leyes y programas, debe ser interpretado y aplicado. Provocando grandes inconsistencias en la realidad, debido a lo distante que se observa el planteamiento de ideas y las capacidades de los medios-ambientes, constituyendo esto, una de las tantas razones, por las cuales me atrevería a decir que el sistema de educación en Chile se encuentra desactualizado y deteriorado.

Por ejemplo, respecto al número de alumnos que se permite que haya por sala, donde en la mayoría de los casos es sólo un(a) profesor(a) quien debe manejar al grupo – estadísticas también respaldadas por la OCDE (capítulo 1).

Este año me siento bendecida, me siento privilegiada, tengo 20 (alumnos). Porque el curso, yo traía de primero básico, y el año pasado llegamos a 39. Entonces al ser cuarto (básico) lo dividimos en dos. Entonces claramente tengo un número que me permite avanzar, que me permite trabajar, que les doy una atención privilegiada igual, es súper personalizado (...) Realidad que no se da en todos los cursos (...) Todos los otros colegas tienen sobre 30. (Escuela 2, n°10, Docente, mujer)

Lo cual, además, no se condice con las realidades que otros colegios poseen. Ocurrió en sólo algunos casos, que docentes tenían previas experiencias de trabajo en el sistema privado o subvencionado (concertado). Frente a lo cual les era imposible no comparar, al momento de verse inmersos(as) en la realidad de la educación pública.

Este colegio me enseñó lo distinto que hay con otros colegios (...) Que es una escuela donde hay niños con mucha vulnerabilidad. Y el trato con ellos es totalmente distinto. Y bueno cuando recién llegué a esta escuela, fue un impacto para mi (...) Siempre trabajé en colegios distintos, con otro estándar económico (...) con niños que tenían otros valores quizás (...) porque yo no conocía esta realidad. (Escuela 3, nº13, Docente, mujer)

Cuando ya quedé sola, me acuerdo que tuve el primer impacto digamos, con los chicos de séptimo de ese tiempo, en cuanto a su forma de hablar. O sea, yo en los otros colegios sí escuchaba groserías, pero las groserías comunes (...) pero en el patio (...) pero acá los chicos no po⁶⁷. Chicos ellos su vocabulario, es un vocabulario muy soez, que yo al término de la jornada me quería ir. (Escuela 3, nº13, Docente, mujer)

Es decir, existen diversas y marcadas diferencias entre lo que puede ocurrir en un aula de una escuela pública, a la de una privada. Cosas que en la privada quizás no se aceptarían, o bien, constituirían causales de expulsión de el(la) niño(a), en la pública pasan a ser situaciones con las que obligatoriamente se debe aprender a lidiar:

Tenemos niños que le pegan a sus profesores, que le tiran la corchetera⁶⁸ por la cabeza a los compañeros, que traen una piedra de su casa y se la quieren tirar a un compañero, que toman un cajón y se lo quieren tirar a la jefa de UTP, que muerden al encargado de convivencia (...) y la Superintendencia "aún así usted lo tiene que tener hasta las 4 de la tarde (...) y no tenemos psiquiatra, y la madre no tiene plata para llevarlo al psiquiatra, y está en una lista de espera en el Ministerio de Salud que le va a tocar quizás el próximo año que recién lo vea un neurólogo. Y nos dejan... (Escuela 1, nº1, Dirección, mujer)

Y si bien, existen protocolos que guían el actuar frente a situaciones extremas en la que se requiera de más especialistas que atiendan aquellos casos, en la realidad es que la falta de recursos no sólo se refleja en el establecimiento educativo como tal, sino también en la escasez e inestabilidad de redes de apoyo que deberían proveer soporte:

Derivamos al CESFAM⁶⁹ (...) solicitamos hora con el psicólogo, la atención es una vez al mes, y de repente no tienen hora una vez al mes, ¿me entiendes? Entonces... eso específicamente... uno habla con colegas de otros colegios y ¿qué hago con este chiquillo? ¿a dónde lo mando? No hay, no hay espacio, no hay redes de repente que le puedan ayudar a los niños en salud mental principalmente, es terrible. Entonces eso es muy frustrante. Porque uno quiere hacer más, pero no tenemos más recursos y para eso se necesitan más recursos. Y más instituciones que puedan acoger a los niños con problemática de salud mental principalmente, que es impresionante la cantidad de niños que no saben manejar las emociones, que se frustran, que le pegan a la pared por nada... Entonces uno entrevista al apoderado, y se da cuenta todo lo que hay detrás del niño ¡es terrible! (Escuela 1, nº8, Trabajadora Social, mujer)

⁶⁷ Chilenismo, monosílabo con el que se terminan frases.

⁶⁸ Engrapadora.

⁶⁹ CESFAM: Centro de Salud Familiar.

Lo que se pretende reflejar aquí sobre la educación pública como sistema, es en primer lugar la brecha marcada y evidente que existe entre lo público y lo privado en Chile. En segundo lugar, la manera en que se enfrentan situaciones que ponen en riesgo la integridad física y psicológica de todos sus participantes, dando como resultado un cierto nivel en la calidad de educación que se puede alcanzar en cada contexto en particular, provocando por ende una heterogeneidad de oportunidades sujetas al establecimiento educacional donde se ha estudiado. A lo que se suma, la falta de recursos que exhiben las que deben ser las redes de apoyo institucional al sistema educativo, como, por ejemplo, del sistema de salud pública del país. Sin duda alguna, una de las razones principales de esta disparidad es el índice de vulnerabilidad que rodea estos contextos, en el cual se profundiza a continuación.

- **Vulnerabilidad**

Como se mencionó anteriormente, el Ministerio cuenta con un indicador de vulnerabilidad que ayuda a medir la necesidad real que tiene cada escuela. Esto se puede ver reflejado, por ejemplo, en la cantidad de comidas al día que la escuela debe proveer a los(as) estudiantes. Sin embargo, la vulnerabilidad, la manera en que se ésta se manifiesta e impacta el entorno, es algo que los(as) docentes deben enfrentar constantemente y bajo distintas coyunturas, al mismo tiempo que se esfuerzan para alcanzar los objetivos que se exigen desde el Ministerio. Es decir, están forzados a encontrar estrategias pedagógicas que sean aplicables en el contexto general, en cada sala y para cada caso particular.

¿Cómo en estos contextos tu logras enseñar? Con niños que no duermen, porque hay redadas en las noches, porque los papás están alcoholizados o están drogados - no todos, pero varios- porque son vulnerados sexualmente (...) Y tienen que llegar acá sin desayuno a veces, porque se levantan ellos mismos y vienen. Algunos sin asearse porque no tienen agua, otros porque no tienen hábitos. Entonces es complejo, es complejo. El profesorado se tiene que enfrentar también a todo eso. (Escuela 2, n°6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

¿Qué exigencia tienen ellos? Si en sus casas no están acostumbrados a educarse, a leer un libro o a aprender algo (...) Allá arriba me dijo una vez un alumno "tía ¿cuánto le costó su auto?" Yo estuve 5 años pagando a crédito (...) Yo le dije "tal, ¿por qué? Si tu quieres tener un auto como el mío, estudia". "¡Ah no!, yo le pregunto porque mi mamá le compró a mi papá uno igual po, pero mi mamá vende droga, gana más que usted, lo compró al contado po tía, total está 6 meses en la cárcel no más". Eso me respondió. Y me dijo que él iba a hacer eso, que no le interesaba estudiar (Escuela 2, n°13, Docente, mujer)

No basta con creer que, en la educación pública, el ejercer la profesión docente significa sólo enseñar el contenido preestablecido y desarrollar la cognición de los(as) estudiantes a través

de actividades determinadas por trabajadores(as) del Ministerio. Sino que existen muchas más habilidades que un profesional de este sector debe poseer y desarrollar, donde primero debe ser capaz de contener psico-emocionalmente a los(as) estudiantes, para luego intentar imprimir en ellos(as) los nuevos conocimientos. Una docente lo resume de manera muy precisa y una trabajadora social hace alusión a cómo debe ella también ser la voz que recuerda de vez en cuando esta visión al profesorado:

Uno igual se involucra con ellos, yo igual en ese sentido soy súper de...porque no trabajo solo en la sala. En el fondo uno igual trabaja con la dinámica de la casa, conoces al apoderado, te enteras de la realidad de los niños que lamentablemente no debería ser, pero viven realidades súper duras. Ya tanto de conciencia familiar ... Y ahí uno también empatiza con ellos, uno empatiza. Si el niño llega tarde, da lo mismo, vino a la escuela. Eso es lo importante, llegó. (Escuela 2, n°10, Docente, mujer)

Entonces por eso la mirada que uno tiene, que los profesores no tienen (...) Uno habla con los profesores y los sensibiliza, en qué sentido: "Profesor, nosotros estamos trabajando con este niño y este niño está sobre-intervenido". Por el PIE, por este otro programa, tribunales de familia, mamá ambulante, el tío vende droga... ¡Ah terrible! Entonces ¿qué tenemos que hacer nosotros? La única red que tiene, somos nosotros. No tiene más red. Entonces llega a las 7 de la mañana al colegio y se va de los últimos; come, todo acá (...) Si nosotros que somos un ente protector para ellos - y él nos ve así - nosotros no lo cuidamos, no lo protegemos, a pesar que el niño es agotador, ¿quién lo va a hacer? (Escuela 1, n°8, Trabajadora Social, mujer)

A raíz de todo lo anterior, una de las técnicas que se mencionó para poder lidiar con el nivel de frustración que se despierta en los(as) funcionarios(as), es compartimentar las ideas y expectativas, versus las reales capacidades y competencias, derivando en la conclusión que se debe intentar hacer lo que más se pueda, por al menos unos(as) pocos(as). Creencia que, afortunadamente, dentro del estatuto docente se entiende y siente más como una estampa ideológica a seguir y una ayuda emocional en el día a día, y no como una actitud conformista que podría afectarles emocionalmente en el largo plazo. Como indica el orientador de una de las escuelas:

El objetivo, es como lograr salvar a los que más podamos. Y eso salvarlos, no significa que pasen de curso. Significa que a lo mejor no se corten, a lo mejor que no se hagan daño, a lo mejor que terminen el proceso, el año completo sin abandonar los estudios. (Escuela 3, n°5, Orientador, hombre)

Una profesora cuenta, por ejemplo, su experiencia con una chica que salió de las drogas y se tituló universitaria:

Y yo estoy orgullosa de eso. Porque tu... uno que tu logres sacar de eso, es un gran logro, de estos niños (...) Porque los otros niños no es que la vida les sea fácil, a todo

estudiante siempre tienen una mochila encima, pero estos niños de la Escuela 3, la llevan mucho más grande que el resto. (Escuela 3, nº13, Docente, mujer)

Luego de escuchar e intentar comprender el trasfondo de estos y tantos otros comentarios – que no se han agregado en pos de la brevedad –, considero que es fundamental determinar que hoy en día la escuela se erige como algo que va mucho más allá de ser una mera institución académica, sino que ya se encuentra establecida como un ente protector del tejido social, que constituye un espacio de desarrollo cognitivo y emocional en la vida de el(la) niño(a). Y es bajo este paradigma en el que se debe re-definir el rol de el(la) docente, y el significado mismo de ser docente en la escuela pública y para el Sur Global. Y, asimismo, revisar y reformular las mallas curriculares universitarias en la formación del profesorado. En el capítulo 2, refiriéndome a la educación desde un prisma anti-racista y decolonial declaré: “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”. Recojo aquí esas palabras, ya que, en concordancia con el relato del profesorado, quisiera enlazar el concepto de decolonización de la educación, a objetivos que tengan también en la mira la justicia social. Como sabemos, parte del sostén de la maquinaria colonial se basa en la desigualdad y el acento intencionado de la distancia entre clases sociales. Por lo tanto, cuando hablamos de educación pública en Valparaíso, en Chile, y quizás en Latinoamérica entera – al menos la primaria – debemos visualizarla como la creación y desarrollo de espacios de cuidado y contención, en los que se aúnen criterios valóricos que constituyan la base ontológica del quehacer educativo, y, por ende, se resguarden todos los derechos básicos – más allá del derecho a la educación – de menores en proceso formativo. En consecuencia, el rol de el(la) docente – así como la posición que estos(as) posean en la instauración de la visión país – está obligado a vivir una metamorfosis y, en consecuencia, exhibir un cambio en valoración de este rol por parte de la sociedad entera.

- **Leyes**

El profesorado y la administración de una escuela, son los responsables de llevar a la praxis las leyes que provienen de los más altos niveles. Esto impacta directamente en la capacidad de gestión y bienestar del estatuto docente, considerando que se vuelven una exigencia más al cargo. Respecto de las leyes que hoy en día rigen el sistema educativo en Chile y la manera en que estas impactan en los centros educativos, no existió ni un(a) entrevistado(a) que opinara que las mismas se ajustan a la realidad ni los contextos para los que, en la teoría, han sido creadas.

De las leyes que más preocupan, son las relacionadas a la manera en que se asignan recursos económicos a cada escuela, ya que, entre otros indicadores, estos varían según la matrícula de niños(as) en cada establecimiento.

El sistema educativo en Chile ha sido perverso. Y ha sido perverso desde la mirada, primero, de pagar una subvención por asistencia y no tener un sistema permanente que le de seguridad, tanto, al sistema en si y al docente, dentro de lo que el hace (...) El profesional de subvención regular (...) está sujeto y de hecho hay una parte del sueldo hoy, que la ley generó, que se entrega al docente por cantidad de niño prioritario y preferente que asiste a clases. Entonces tu sueldo varía dependiendo de la asistencia de los niños, y de los problemas y complejidades que ellos tienen para querer venir ya en todo un entorno social duro y grave. (Escuela 3, n°2, subdirección, mujer)

La ley se encarga de ordenar, hacer un ordenamiento, un traspaso que considera los factores que ellos tienen considerados, que no son los de la realidad propia. Tratan de hacer leyes y decretos que vayan a atender la emergencia, como Aula Segura, como no sé, Ley de la Convivencia, pero en el fondo, eso no le quita el contexto al niño, la situación real, el día a día. (Escuela 3, n°2, subdirección, mujer)

La asignación de recursos impacta directamente en todas las dimensiones de las escuelas. Un ejemplo es las horas que se asignan a profesionales especialistas, tales como psicólogos(as), las cuáles nunca son suficientes para responder a todas las necesidades del entorno, lo cual evidencia la intención de minimizar costos, en vez de brindar un apoyo psicosocial constante y estable al sistema.

La carga horaria que tienen, las duplas psicosociales son diversas, o sea depende de la cantidad de niños PIE que haya, es una cuestión de costos, en el fondo, de la cantidad de niños, de la subvención que tenga la escuela, es cuantas horas le dan a la psicóloga y cuántas horas le dan a la asistente social. Entonces a veces las duplas, que tenemos que trabajar de forma conjunta, coordinada, la asistente social tiene 4 horas y la psicóloga tiene 10, y la psicóloga va martes y miércoles, y la asistente social va el lunes. Entonces ¿cuál es el trabajo conectado? Uno piensa ¿Se puede trabajar en equipo? No (...) Nosotros somos costos distintos. Si bien es cierto tenemos un mismo empleador, por ejemplo, yo, tengo dos costos distintos, y mi liquidación de sueldo viene marcada la diferencia; a mi me pagan por SEP que es un centro de costos y me pagan por PIE que es otro centro de costos. (Escuela 2, n°6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

Entendiendo que, esta manera matricial de asignación de recursos, genera también incentivos negativos, ya que, con el afán de mantener el trabajo, se pueden generar acciones contradictorias que rayan en lo corrupto.

Entonces a veces se privilegia el mantener el trabajo, llenarte de horas, aunque no hagas nada, aunque no tenga sentido. Entonces las horas se dan más por necesidad de sueldo que por necesidad de los estudiantes muchas veces, y esa cuestión no me parece. (Escuela 3, n°5, Orientador, hombre)

Lo cual, como sugiere, podría despertar, o despierta, incentivos a la corrupción. Y debido a una falta de recursos para la debida fiscalización o auditorías de aquellas acciones, no existe un cuestionamiento o castigo acorde que pudiese prevenir esta situación.

Respecto de la Ley de Inclusión - la cual se mencionó anteriormente y que se encuentra directamente relacionada a la diversidad en el contexto educativo - existe consenso por parte de los(as) entrevistados(as), en que esta no fue lo suficientemente meditada en su creación, ni se preparó a los establecimientos educacionales antes de implementarla. No sólo en cuanto a la instrucción de la ley en sí, sino que tampoco se entregó los recursos acordes para poder responder a lo que la ley imponía. Y, por ende, los ajustes se deben realizar ahora, una vez que ya está en curso, y con niños y niñas con diferentes necesidades específicas, incluso más allá del enfoque intercultural que esta posee. Es decir, estamos hablando de la falta de visión estratégica dada por la falta de información y experiencia de quienes la crean y promulgan, la miopía y descontextualización de la ley, y la demostración de acciones que, más que aspirar a generar cambios estructurales que solucionen años de carencias, pareciera que buscan generar acciones esencialmente populistas en favor del gobierno de turno.

Yo creo que se entiende que es algo que aporta socialmente, pero que es visto de manera muy impuesta. Y que en ese sentido también ha generado ciertas dificultades. Creo que se reconoce mucho desde los estereotipos (...) Pero como muchas leyes, llegó de manera muy impositiva a las escuelas directamente. Y de ahí es un hacerse cargo, de esto que no comprendo quizás tan acabadamente, y eso también es un proceso complejo. (Escuela 1, n°6, Psicóloga, mujer)

Sin embargo, al ser una ley promulgada, es imposible evadir su implementación. Lo cual queda directamente en manos de cada escuela y su sostenedor económico, que por consiguiente y en pos de su cumplimiento, tiende a despertar una especie de actitud improvisadora por parte de quienes componen el entorno. Por un lado, los(as) funcionarios(as) saben que deben cumplir con lo impuesto, pero por otro lado no poseen los recursos suficientes para hacerlo, lo que deriva en inconsistencias y despropósitos; es decir, improvisan con lo que poseen, conocen y/o adivinan.

Como todo en este país se hace primero de la teoría y después desde la práctica. Entonces recién se está logrando, entre paréntesis, establecer el decreto 170 y ya viene uno nuevo. Cuando recién los establecimientos educacionales todavía ni siquiera aprenden a trabajar con la diversidad con necesidades educativas especiales, ahora viene otro decreto, que nos abre las puertas, que nos llegue la diversidad completa; sexual, cognitiva, racial, etc. Entonces los establecimientos educacionales hemos tenido que ir dando palos de ciego. (Escuela 2, n°6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

La ley de inclusión, bastante improvisada como se está implementando hasta el momento. Como todo en Chile, como todo. Yo soy súper crítica de las políticas que hacen, a nivel general, porque las hacen desde los escritorios. Entonces no podemos tener una misma ley en Valparaíso que Atacama. La población es absolutamente distinta, el clima es distinto, los hechos históricos que han pasado, es distinto, los traumas son distintos (...) Porque el contexto en el que está ubicado, importa. Importa que el curriculum sea contextualizado. Importa que las políticas ministeriales también den cierta importancia, si no es la mayor importancia, mayor importancia más que a la razón, a la emocionalidad de cada niño. Porque cada niño debe estar bien emocionalmente para poder aprender, si no, no logra aprender. pero eso cuesta, cuesta entender. Porque la psicóloga es más cara que el profe, por desgracia, porque debería ser igual, pero entonces la psicóloga tiene menos horas que el profe po. Todo tiene que ver con un costo. Pero la emocionalidad y el estado cognitivo de un niño, no puede importar más que el estado emocional que un niño. (Escuela 2, nº6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

Limitando, por ende, la inclusión como concepto, vivencia y derecho, sólo a unos(as) pocos(as), dependiendo de los recursos que los(as) profesionales e instituciones posean, a pesar que sea decretado como una ley nacional que ambiciona generar más equidad.

Falta mucho todavía para tener una inclusión efectiva, no sólo en esta escuela, sino que, en todo el país, puesto que eso conlleva unos cambios importantes, cambio de paradigma. Cambios también en las formas de subvencionar la educación, incorporar profesionales de todas las áreas en la educación. Cosa que no todos lo tienen (...) entonces esto no es para todos. Es para aquellos establecimientos que puedan financiar esos recursos. Y los establecimientos de mayor formar o de mejor manera los recursos, son aquellos que tienen mayor cantidad de alumnos. (Escuela 2, nº1, Directora, mujer)

Es decir, la manera en que las leyes en torno a la educación se han ido creando, parecieran no poseer una metodología acorde, o bien, no resultan de un proceso consensuado en el que se integren visiones de diferentes medios ambientes; resulta irrisorio creer que la misma ley va a poder ser implementada de igual manera en el extremo norte del país, como en el extremo sur. Asimismo, pareciera que en vez de perfeccionar esto, se descansa en que, así como ya ha ocurrido reiteradas veces en el pasado, quienes finalmente tendrán la responsabilidad de ejecutar la ley, serán nuevamente los(as) docentes. Pero ¿posee el profesorado el conocimiento y/o las competencias suficientes para proceder con la implementación de diversas leyes cada vez que estas son promulgadas? Y si no las poseen, ¿qué provoca en ellos(as) esta situación? Por un lado, existe una exigencia que es mandatoria, y por otro, un vacío cognitivo que no se puede ignorar. ¿Tienen los(as) docentes el derecho a sentir frustración?

- Capacitaciones

Considerando la falta de preparación que poseen los/las docentes para recibir y adecuar esta ley, es que aparece como una posible solución el recibir capacitaciones. Sin embargo, se indica que estas deberían haber sido contempladas con anterioridad a la implementación de la ley, o bien, formar parte de la misma.

Deberíamos recibir capacitaciones, eso es obvio. Lo deberíamos hacer. Pero esa es una responsabilidad que debería tener el Ministerio de Educación. Porque es una política de Estado. Si el Estado abrió las puertas a los extranjeros, el Estado tiene que abrir también las puertas para que nos capacitemos y cómo tratar a estos ciudadanos, inmigrantes. Pero a veces nosotros no tenemos los medios, cómo enfrentarlos, los conocimientos, los recursos (...) Pero aparentemente el Estado no se hace responsable de la gente que recibe. (Escuela 3, n°3, Jefe UTP, hombre)

Es necesario algo que sea más formal, que venga del Ministerio, que no sea online (...) porque la verdad este tipo de cosas, de experiencias, yo creo que deberían ser formales y presenciales (...) Desde cultura general del país de donde viene, no sé, cómo tratar, todavía hay profesores con sesgo, "el morenito, el negrito"... o personas... no tienen porqué saberlo tampoco, yo sé que no hay maldad detrás, ojo que no se entienda así, pero igual a veces cometemos errores (...) No sé cuál es el término correcto, entonces todo ese tipo de aprendizajes hay que hacerlo. (Escuela 1, n°5, Coordinador PIE, hombre)

En el pasado, en la mayoría de los casos, diversas capacitaciones han significado un desembolso de dinero que debe realizar de manera privada cada persona que desee tomarlas, ya que, si bien en este caso hablamos sobre conceptos de inclusión, existen muchas otras temáticas en las que los conocimientos que han recibido en sus formaciones universitarias han quedado obsoletos.

Uno aquí se capacita de acuerdo a sus medios. No hay una capacitación que sea dirigida, destinada a los profesores en forma gubernamental y pagada. (Escuela 2, n°9, Docente, mujer)

Hay muchas cosas que la Universidad no te las entrega. Y que tu tienes que ir auto-perfeccionándote en el largo camino del desarrollo profesional. Y para eso a veces las condiciones económicas no están dadas (...) Entonces la capacitación nos permitiría ir enfrentando estos nuevos temas que están latentes en la sociedad. (Escuela 9, n°2, Subdirección, mujer)

Si bien el Ministerio cuenta con una plataforma donde cada cierto tiempo ofrece variados cursos sobre diferentes temáticas, indican que estos no siempre tratan contenidos de interés de los(las) profesionales, o bien no poseen la calidad que les daría una institución educativa oficial,

lo cual además implicaría una mejoría en cuanto a sus propias hojas de vida, y, en consecuencia, un incentivo más a tomarlas.

Quizás si el Gobierno invirtiera recursos, recursos me refiero a recursos monetarios, quizás un curso pagado, dentro de un horario, mejores condiciones laborales, claro que sí. Pero si esto va a implicar solamente, como la ley del embudo - mucho para ti, nada para mí - a nadie le funciona. Todos necesitamos algo (...) Todos esperamos una retribución de una u otra manera. Porque la retribución, ya sea emocional, monetaria, económica, cultural, la que sea, la retribución es la que te da alimento al motor de seguir con tus ganas, en todos los aspectos, en la vida (...) Porque de altruismo en Chile no se vive. (Escuela 2, nº18, Docente, mujer)

Lo cual deriva en que las capacitaciones muchas veces son creadas y organizadas de manera interna, es decir, profesionales como psicólogos(as), trabajadores(as) sociales, etc., son quienes se encargan de transferir conocimientos a sus pares. Considerando, por supuesto, que esto se da sólo en los casos en que existe una dupla psicosocial con suficientes horas de trabajo, que además tiene la voluntad de hacerlo y posee los conocimientos suficientes para llevarlo a cabo.

Entre todos nos vamos nutriendo. Cuando nosotras articulamos con las chicas, oye le digo yo a la Francisca, que es mi PIE, "Fran, sabí que cómo puedo trabajar con el Martín tal y tal habilidad (...) y ellas nos van orientando. Esa es la única... esas son las únicas estrategias metodológicas que tenemos a nuestro alcance, ¿ya? Porque *lucas*⁷⁰, no hay (...) Aunque quisiéramos, no hay (...) Favorablemente ahora está todo en internet, y uno lee, que se yo, distintas orientaciones metodológicas (...) Pero ¿establecido por política pública? No. (Escuela 2, nº11, Docente, mujer)

Idear y promulgar leyes no es una tarea fácil. Sin embargo, crear las leyes desde una posición tan alejada de la realidad, bajo el alero en una supuesta experticia, en la que ni siquiera se considera, por ejemplo, la particular geografía que posee el país, demuestra la falta de visión integral con la que se concibe la educación como sistema estructural del desarrollo social del país. Lo cual también queda demostrado, frente al bajo interés de incluir un mayor apoyo psicosocial constante, dentro de los establecimientos, reflejado a partir de las pocas horas que se les concede a las llamadas duplas psicosociales, y en la ausencia de un proceso de revaloración hacia este aspecto dentro del sistema. ¿Cómo se espera generar una ley tan ambiciosa, como es la de inclusión, y no contemplar anticipadamente todos los recursos materiales e inmateriales que se requerirán para su ejecución efectiva, cuando tampoco se

⁷⁰ Dinero.

evalúa la situación, según cada región del país, en la que los(las) ejecutores(as) de la ley se encuentran? Específicamente, la ley de inclusión, como se describió en el Capítulo 1, contempla que son los establecimientos quienes deben crear “Planes de apoyo a la inclusión”. Es decir, abiertamente entrega la responsabilidad a los(las) funcionarios(as) de cada escuela para que desarrollen programas, técnicas, acciones, actividades, etc., que alienten la promoción de la integración e inclusión. Mientras que las estadísticas, como las de la OCDE, reflejan la desproporcionalidad entre las horas que los(as) profesores(as) trabajan y sus salarios, el Estado sigue generando aún más responsabilidades que recaen sobre el profesorado y les exige además realizar todo aquello en los plazos que considera pertinentes. Es decir, las leyes funcionan más como reactivas soluciones “parche”, en vez de constituir un cambio sistemático y estructural que ambicione asegurar el bienestar presente y futuro de quienes lo conforman.

Quisiera agregar por otra parte, que, si bien hay una gran responsabilidad por parte del Estado en cuanto a los recursos que se proveen para generar instancias de capacitaciones, perfeccionamiento, seguimiento, o acompañamiento a los(las) profesores en torno a la implementación de la ley, también existe responsabilidad por parte de las instituciones de educación superior, las cuales aparecieron mencionadas en comentarios de diversos(as) entrevistados(as), ya que no actualizan las mallas curriculares acorde a los cambios geopolíticos y dinámicas sociales que ocurren en el país. Si bien esta temática no es interés de la presente investigación, quisiera mencionarlo a modo de complementar las posibles causas de las falencias señaladas.

- **Infraestructura**

Así como se ejemplificó en la apertura de esta sección, la infraestructura resulta un factor medular en el análisis del estado actual del sistema educativo y, desde una visión procesal, del experimentar del profesorado. La mala calidad de la infraestructura de las tres escuelas participantes, fue otro de los aspectos que se repitió constantemente en las entrevistas. Así como la ley no contempla la preparación que poseen los(las) profesionales para acoger la diversidad dentro de los contextos educacionales, tampoco toma en cuenta el estado inmobiliario de los establecimientos. Lo cual tiene una directa correlación, con lo que estipula la ley respecto de la prohibición que existe de negar la matrícula a ningún(a) niño(a). ¿Existen salas, patios, comedores, baños suficientemente amplios y acomodados? ¿Existen suficientes sillas, mesas e indumentaria para responder al aumento exponencial de matrícula? La población de niños(as) migrantes en una comuna como Placilla, es solamente exponencial, por lo que en los años

seguirá subiendo, y todos(as) tendrán derecho a matricularse en la misma escuela. Si el(la) profesor(a) racista no posee suficientes recursos materiales, o bien, el espacio, y debe someterse a tener que decidir a quién proporcionarlos, ¿elegirá a el(la) niño(a) chileno(a), o a el(la) extranjero(a)? ¿basará su decisión en las necesidades de el(la) niño(a) o se dejará llevar por su sentir racista? Es decir, la inclusión termina percibiéndose en el medio como una imposición, y surgen dudas y cuestionamientos al entendimiento cabal del significado del concepto. Ya que, si bien la regulación de la premisa de la no-discriminación en la matrícula y sus aleatorias condicionantes, era una necesidad de cambio latente de antaño, el no integrar la preparación suficiente de los espacios físicos, podría pasar a constituir una posible vulneración de derechos tanto para alumnos(as) como profesores(as).

Aquí hace mucho frío, mucho frío, y las salas son terribles, son terriblemente frías. Lluve y se llueve todo. Es como, el invierno es como (...) lo básico, no, no. (Escuela 3, nº7, Psicólogo, hombre)

La infraestructura de muchas escuelas no se puede arreglar porque no se puede ocupar la plata SEP para infraestructura (...) Una sala que tiene las ventanas malas, o que tiene una puerta rota; ahora lo estamos viendo, nos entra la bulla por todos lados. No *podí* hacer clases como corresponde tampoco (...) Ni los profesores si no están en un lugar también adecuado para uno, nuestro trabajo... Nosotros no tenemos dónde lavar los platos, nos tenemos que traer nuestro almuerzo (...) pero nadie pensó en nuestra alimentación. (Escuela 2, nº13, Docente, mujer)

Siempre he reclamado (...) son las salas, son muy heladas, muy heladas las salas. Entonces...los estudiantes son muy valientes de venir al colegio. Imagínate el frío... tú sientes frío acá, imagínate las salas cómo son, que entra por las tablas, que entra por las ventanas, es muy helada para ellos (...) Además que el sector es helado. (Escuela 3, nº9, Inspector, hombre)

Las escuelas no están adaptadas al mal tiempo (...) Aquí los niños se mojan un recreo, y al otro día están con fiebre. (Escuela 2, nº13, Docente, mujer)

Como se señaló, una de las particularidades de la Escuela 2 fue la creación de una sala sensorial, la cual lograron construir a costa de un esfuerzo conjunto entre las profesionales de la escuela. Pues en el caso del mejoramiento de la infraestructura, lamentablemente sucede algo similar. Cuando no es la Municipalidad, a través de la CORMUVAL, o bien el Estado a través del Ministerio, el que responde a tiempo, el estatuto directivo de cada escuela debe idear las maneras en que se puedan suplir las urgencias. Es el caso de la Escuela 1, en más de una instancia han debido movilizar redes de contacto para poder responder a la falta de recursos, y en uno de esos casos, para proveer el inmobiliario mínimo para el ingreso de un niño con

dificultad de movimiento; lo cual, como dije anteriormente, constituye una vulneración de derechos.

Tengo un centro de padres a todo dar. Tan buenos, tan buenos, que ellos han sido capaces de arreglarles la sala a los profesores, dejándola preciosa. Arreglar el comedor, de los profesores y de los niños. En este momento, su meta, de los bingos que hacemos en el año, es mejorar la sala de Biblioteca, el CRA, con nuevas pinturas, mejorar la iluminación, comprar nuevas cortinas. Ellos saben que, a mejor bienestar, los niños mejor van a aprender. (Escuela 1, n°1, Directora, mujer)

Aquí nos llegó un niño en silla de ruedas. Nadie, ni del Ministerio ni la CORMUVAL, puso un peso para hacer las escaleras y las ramplas. Nadie hizo la mesa (...) Le creamos la mesita (...) Logramos juntar las *lucas*, que ni el Estado ni CORMUVAL las dio, para hacer las ramplas (...) Entonces es ahí donde viene la desazón (...) Es tan ilógico el asunto. Por ejemplo, te llega dinero para comprar puros materiales, pero yo no puedo contratar una persona para que haga las cosas (...) Tengo que depender de una oficina técnica, que tiene dos eléctricos para 51 colegios, que algún día venga (...) Son dineros que vienen desde el Ministerio para mantenimiento y que te permiten solamente comprar cosas de mantenimiento, no te permiten renovar. Si yo quiero hacer una sala nueva, no puedo. (Escuela 1, n°1, Dirección, mujer)

Las tres escuelas que participaron en esta investigación, se encuentran todas dentro del casco urbano de la ciudad; si bien la Escuela 3 está un poco más alejada y muchos años atrás era considerada escuela rural, debido al crecimiento de la población, ésta ya se encuentra dentro del radio urbano. Me pregunto entonces, ¿qué es lo que se debe esperar de la infraestructura de escuelas que no se encuentran en las áreas urbanizadas? La infraestructura de un colegio, puede llegar a ser determinante en el proceso educativo de un(a) niño(a). No sólo porque ésta debe proveer las condiciones básicas y cubrir los factores higiénicos para que los(as) estudiantes puedan poseer un proceso educativo, un desarrollo cognitivo y físico como corresponde, sino también puede ser determinante en cuanto a las posibilidades de desarrollo que un(a) menor pueda percibir como opciones de crecimiento personal y profesional. Y sin olvidar por supuesto a los adultos que participan allí. ¿Cómo se espera que el equipo docente sea cohesionado, si ni siquiera tienen espacios seguros y acogedores donde poder interactuar, compartir, discutir, reflexionar? En otras palabras, la deteriorada infraestructura de un establecimiento educacional afectará negativamente de manera cognitiva, emocional y física a todos(as) los(as) actores del contexto.

- **Adecuaciones curriculares**

Directamente relacionado a la temática migratoria, se les preguntó a los(as) entrevistados(as) sobre la posible necesidad de adecuaciones curriculares, considerando la

manera en que hoy en día se configuran las dinámicas dentro de las salas de clases. En primer lugar, es importante indicar que existe un currículo direccionado por el Ministerio de Educación, el cual cuenta con objetivos específicos que se deben cumplir en cada asignatura, y acorde al año escolar que se cursa. Por ende, es posible pensar en cambios curriculares que deberían darse a nivel ministerial, o bien, la manera en que cada docente revisa y ejecuta el mismo dentro de la sala de clases, así como las metodologías utilizadas para su implementación.

Si bien las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios que se consolidan en torno al contenido que se les enseña a los(as) menores, es fundamental asumir que esto impactaría directamente en el saber docente. Los(as) profesores han sido formados desde una perspectiva colonial, y se les ha inculcado acatar la materia que se les entrega desde el Ministerio, la cual sin duda también posee una perspectiva colonial. Es decir, el componente cognitivo detrás de los prejuicios raciales que poseen los(as) docentes sufriría sin duda un impacto, el cual variará entre una persona u otra. Al menos causará una situación de cuestionamiento crítico, que podría desencadenar reflexiones más profundas. Pero sin duda estos cambios debiesen provenir desde un nivel ministerial, y no dejarlo a la valoración o voluntad de cada profesional.

Puede haber muchas líneas gubernamentales, ministeriales, que se yo, pero al final cada profesor es dueño de su sala, de su asignatura (...) Siempre se agradece que vengan políticas nacionales al respecto, adecuaciones a los textos escolares, que se yo. Para que no quede tanto a criterio de cada establecimiento, o de cada docente (...) Cuando tienen que pasar el tema de la guerra del pacífico, por ejemplo, entre Chile y Perú. Entonces también tenemos hartos estudiantes que son peruanos, y esa parte ellos la entendieron de otra manera, obviamente desde el lado peruano y nosotros desde el lado chileno (...) Entonces desde ahí los profesores han sido bien asertivos de, por ejemplo, ampliar esta visión ya no tan única, de la visión chilena. (Escuela 3, n°10, Docente-Convivencia, hombre)

No hay muchas posibilidades de hacer cambio, y hay objetivos mínimos que hay que pasar. Historia, historia de Chile hay que pasar. Yo creo que falta articular ese tema a lo mejor de una manera más recíproca (...) Pero curricularmente hablando, no hay estrategias, no hay metodologías, no hay apoyo a la diversidad. Tiene que salir desde los establecimientos (...) Debería ser un cambio curricular. (Escuela 2, n°1, Directora, mujer)

El año pasado, una de mis preguntas a UTP fue justamente, cómo lo hacen con los niños y las niñas migrantes en términos de curriculum. Solo quería *cachar*⁷¹. “No”, me dice, “el Ministerio no ha dicho nada, así que no hacemos nada”. Ya, pero tema de idioma, de evaluaciones, o sea, hay un mínimo aquí. Ni siquiera estamos hablando de reconocer su cultura, estamos hablando de cómo una persona que no habla español, se le hace una clase en español. “No, no, no nada, es como... no tenemos...no se hace nada. (Escuela 3, n°7, Psicólogo, hombre)

⁷¹ Entender.

De manera casi generalizada, los(as) docentes indicaron que claramente un cambio curricular era algo que requería, a lo menos, discutirse. Ya que en muchos casos los cambios han sido realizados meramente a partir de una motivación personal, lo cual ni siquiera ha quedado estandarizado o sistematizado para otros(as) docentes o la escuela en si, a través de un protocolo, por ejemplo. O bien en muchos casos, tampoco se comparte informalmente la información entre ellos/ellas, para saber lo que están realizando otros colegas y proponer el sistematizar las prácticas que resultan efectivas. Por ende, surgen acciones diversas que no poseen ningún tipo de articulación ni un fin conjunto, más que la buena intención de el(la) profesor(a) a cargo de cursos multiétnicos y multiculturales.

El docente se ve directamente involucrado con niños de seis nacionalidades en su sala. ¿Cómo le enseño en Lenguaje (asignatura)? ¿Cómo le enseño los programas? Si la mayoría de los programas no están adecuados. Por eso te fijas, cuando se crean políticas públicas, también debiesen crearse políticas sociales, a lo mejor (...) El mismo programa cuando dice identifica tu país, el niño va a identificar su país (...) Identifica la flor nacional de tu país (..) Identifica tu bandera. Y si el niño es de Colombia, la bandera de Colombia, les tenemos que colocar todas las banderas (...) Está todo enfocado en Chile, los personajes de nuestro país. Y los profesores lo han ido adecuando, y han tenido que investigar, sacando personajes típicos de sus países, y es más trabajo. (Escuela 1, n°3, Jefa UTP, mujer)

Una de las UTP de una escuela, fue muy honesta al enfatizar que como esto aún no constituye un problema mayor, es entonces la razón por la cual aún no se generaban cambios relevantes.

Probablemente existan situación que después vamos a tener que pensarlas *po*, hasta el momento no ha sido como, no ha generado conflicto. Uno generalmente protocoliza cosas cuando primero ha generado un conflicto y después de repente las ves y genera una situación. Pero ahora, en esta situación, no. (Escuela 2, n°2, Jefa UTP-Docente, mujer)

Pero ¿qué ocurre cuando no se generan los cambios respectivos dentro de las mallas curriculares, y los(as) profesores(as) deben enfrentarse a una sala donde habitan estudiantes de diversas nacionalidades? Espacios en los que se debe asegurar y prever no herir susceptibilidades varias, ni tampoco atacar o discriminar el conocimiento que ya posee cierto(a) niño(a).

Es complicado porque ponte tu, yo no le puedo contar nada de los bolivianos *po*. Cuando tuve al boliviano, yo no le podía contar que el agua (mar) era de nosotros, porque a él le iba a doler. Cuando tuve peruano, no podía contar la batalla de la concepción (...) a Arturo Prat lo trataba, así como suave, pero también trataba al capitán Grauss. Te cambia, te cambia, porque tu no puedes herir a los niños. La historia es la historia. Y a los peruanos se lo cuentan de una manera, y a los chilenos se la contamos de otra. Entonces es muy difícil pasar la historia. (Escuela 1, n°11, Docente, mujer)

Por otra parte, se encuentran las pruebas estandarizadas. En Chile, la prueba que se realiza para medir y evaluar los resultados del aprendizaje de niños y niñas en educación básica se denomina SIMCE. Si bien la primera prueba nacional de evaluación fue creada en 1968, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) como tal no fue creada hasta la década de los '80, cuando el país se encontraba bajo la dictadura militar. Ésta es una evaluación externa que deben realizar alumnos de 2º, 4º, 6º, u 8º año básico, lo cual varía según el año en el que se rinda, aunque el de 4º año básico ocurre cada año. Esta prueba posee diversos detractores dentro de las instituciones educativas debido a la manera en que evalúa y la significancia que se le entrega al puntaje obtenido; básicamente, constituye una herramienta sistemática de homogeneización en el contexto educativo nacional.

La estandarización es un tema en este país, es un tema que ha comprobado ser poco efectivo. Ya que el SIMCE no mide todas las capacidades ni habilidades que los niños tienen, pero lamentablemente, es un indicador hoy día que es el que moviliza la educación. Dado que el SIMCE es aquel que te categoriza, aquel que te puede cerrar una escuela, es aquel que te sepulta o te levanta. No se consideran para nada los contextos. Solamente es una medición estandarizada a nivel nacional. (Escuela 1, nº1, Directora, mujer)

Asimismo, esta prueba – a la fecha de la investigación - no ha visto ninguna adaptación que incluya la realidad multicultural de las escuelas.

Esa prueba debería venir en el idioma de ellos. Si los quieren integrar, ni un problema, pero que venga en el idioma de ellos. Las instrucciones, porque lo que es el texto, por ejemplo, si es lenguaje, debería venir toda la prueba en el idioma y ahí podrían rendirla. (Escuela 3, nº4, Jefe UTP, mujer)

Muchas veces al niño que viene de otro país, a lo mejor en las pruebas tiene un 4, pero a lo mejor ha dado su máximo esfuerzo y tiene las habilidades para (...) y por calificación debería quedar repitiendo, siendo que el tiene ciertas particularidades que deberían considerarse creo yo. Está difícil de llegar a hacer un trabajo así, porque requiere materiales, requiere recursos, capacitaciones, recursos humanos, contratar un intérprete. (Escuela 1, nº5, Coordinador PIE, hombre)

Sino que, es más, han preferido por apartar de la medición a niños y niñas de otras nacionalidades con el fin de simplificar la rendición y no alterar – de manera negativa – los resultados de la escuela.

La ley dice, que los niños... bueno no sé si es ley, pero puede ser un artículo de la ley, pero dice, y llega por escrito, que los chicos extranjeros que tienen otra lengua, que no es el español, que su primera lengua es distinta al español, ellos quedan automáticamente fuera de la prueba. Incluso a ellos hay que sacarlos del lugar y

llevarlos a otro lugar (...) solo los que están por primer año en Chile. (Escuela 3, nº4, Jefe UTP, mujer)

Una vez más, se evidencia la inexistencia de un marco legislativo que resguarde los derechos básicos, en este caso, de niños(as) extranjeros(as). O bien, existe una discriminación institucional explícita, que los margina de procedimientos que conforman su ciclo educativo. Es decir, se evidencia a través de la exclusión y negligencia institucional, el racismo estructural que ostenta el sistema. El no efectuar cambios en los currículos y objetivos de enseñanza, a pesar de la existencia de una nueva ley de inclusión, de la evidente realidad dentro de las salas de clases y de la diversidad incluso idiomática que se presenta, revela que la problemática se extiende más allá de los colegios y sus funcionarios(as), y escala a una élite decisiva que aún posee una visión hegemónica y homogeneizadora de la educación, y por ende, de un único control de la narrativa que se debe perpetuar en esta esfera social. En otras palabras, constituye la demostración palpable de la herencia colonialista que Chile aún posee, y asimismo, la revelación de uno de los tantos síntomas del racismo estructural y deshumanización que permea sus cimientos.

Entendiendo que las escuelas se encuentran impartiendo conocimientos, a las personas que componen una sociedad, ocurre que, a través de la omisión de modificaciones curriculares y la mantención de los enfoques coloniales que aún poseen, lo que indirectamente se está señalando es que para la élite – entendida como se explicó en el capítulo 1 - que se encuentra liderando estos cambios - aún cuando promulguen una ley que dice reforzar el valor de la no-discriminación, la existencia de niños y niñas de otras etnias, nacionalidades y culturas, en escuelas públicas del país - realmente constituye más un problema, que una oportunidad de sembrar el valor de la diversidad como algo constitutivo de la identidad nacional. Se pretende normalizar la discriminación de cuerpos que representan la otredad, a fin de deteriorar y debilitar, el tejido social que se intenta crear en surgentes espacios epistemológicos. Y resulta que, una vez más, son los(as) profesores(as) quienes deben confrontar las derivadas de ese tipo de violencia simbólica, o bien encontrar explicaciones creativas y empáticas en el minuto en que ese niño peruano define sus “héroes nacionales” y lo hace de otra manera.

- **Protocolos ministeriales e internos**

Otra manera de pautar el actuar dentro de los establecimientos educacionales, es los protocolos. Estos son el mecanismo en el que las escuelas buscan regularizar y reglamentar diferentes situaciones que atentan contra la organización interna y el bienestar de sus

participantes. Estos pueden provenir directamente del Ministerio o bien, ser creados por cada escuela y luego validados por el Ministerio a través de los canales locales correspondientes. Por lo tanto, un protocolo incompleto, o sesgado, o bien, un protocolo que perpetúe estereotipos, puede tener un impacto altamente negativo en cualquier entorno.

Como se anunció anteriormente, existe una ausencia de protocolos que aborden posibles problemáticas que pudieran acontecer en contextos multiculturales. Si bien las tres escuelas entrevistadas poseen protocolos en contra de la discriminación, estos dicen ser de carácter general y servir para todo tipo de discriminación. De esta manera, el protocolo define lo que se entiende por discriminación y también indica los pasos a seguir frente a acciones discriminatorias. Pero, si el protocolo no habla explícitamente de racismo, y quienes lo aplican tampoco comprenden a cabalidad el concepto, ¿cómo se espera entonces que este se considere una herramienta útil y efectiva en una situación racista?

Va en el mismo protocolo de discriminación, en general. Y eso incluye xenofobia, homofobia, lo que sea, se actúa de manera igual. Se contiene la situación. Es una falta grave, si no me equivoco. Entonces no hay un trato especial para temas relacionados con nacionalidades o xenofobia en general (...) Se contiene la situación primero. Si es una situación que es menos grave, que igual se ve la gravedad del... no sé po... "Ah que tanto si tu vení de tal lado", eso, si bien es grave, no reviste un problema de los dos, quizás educándolos aquí en el colegio no... pero quizás si viene un problema "negro tal por cual", y el niño está acostumbrado a repetir eso, quizás es un problema de educación en general que viene de la casa. (Escuela 1, n°12, Docente, hombre)

Se habla de la discriminación, se habla de discriminación en general, no toca el tema ni de migrantes, ni de orientaciones sexuales (...) no lo tenemos específicamente señalado, o por raza, o por orientación sexual (...) pero no se habla de discriminación de qué tipo - ¿Tu crees que debería hablarse de qué tipo? ¿O bien alineamientos especiales en caso de que se de cada uno? A lo mejor mencionarlas, pero no hacer una, como un reglamento para cada cosa, porque sino más los estamos separando po. Yo creo que no debería ser tema. (Escuela 3, n°4, Jefa UTP, mujer)

En concordancia con lo planteado por la autora en previos capítulos, lo que se considera que debiese existir en este caso, son protocolos directa y objetivamente anti-racistas y no meramente anti-discriminación o interculturales. Como ya se ha mencionado, la razón principal es no dejar de poner en el centro de la discusión la existencia de las marcas raciales, su enfoque colonial y todo lo que aquello conlleva. Con el fin de, en primer lugar, prevenir y evitar el racismo dentro de los espacios educativos, así como proporcionar los conocimientos suficientes para poder enfrentar situaciones racistas. Asimismo, impedir que existan infinitas interpretaciones sobre lo que se define como una acción/actitud racista, y no sea necesario tener que despertar

aquellas facultades de improvisación - como se ha mencionado anteriormente y ya sabemos que ocurre - entre funcionarios(as) y estudiantes. Así como lo menciona la subdirectora de esta escuela, refiriéndose al proceso de acogida:

Yo soy la encargada de llevar a los niños. Los niños se matriculan aquí, entonces al día siguiente cuando vienen por primera vez yo los recibo en esta oficina y los conduzco hasta la sala. Pero ya le he informado a la profesora jefe: te llegó un venezolano, te llegó un chinito, te llegó un peruano. Ya. "Ah que bueno" que se yo. Entonces el día que yo voy, golpeo, llego con el niño, y hay expectación general, todos miran la profesora lo recibe, lo presenta, le pregunta de dónde viene, los demás lo aplauden. (Escuela 1, n°2, Subdirección, mujer)

Se le pregunta si está establecido, por protocolo oficial, la manera en que se les da la bienvenida a niños(as) extranjeros(as):

No, sale del alma. Cada uno de nosotros no hemos tenido frente a este tema, algo planificado ni formalizado. ¿Vamos a recibir a los niños venezolanos con este discurso? No. Esto sale del alma. Las profesoras se ríen, las profesoras los miran, los piropean "que buen mozo, que bonita, miren que linda la compañera que nos llegó (...) Hay conversaciones que son informales, que van adentrando al niño en familiaridad, más confianza. Pero no existe una estructura que la escuela haya creado para estos efectos. (Escuela 1, n°2, Subdirección, mujer)

Es decir, la falta de protocolos anti-racistas instaura un vacío que entorpece la existencia de una visión unificada sobre el procedimiento a seguir en caso de comentarios o ataques explícitamente racistas, posibilita la normalización en el presente de comentarios que provienen de un imaginario colonial, y se subestiman o desestiman diversas micro-agresiones.

Es que yo creo que ni ellos saben lo que es un racismo (...) Si hablo de su color, eso es racismo, es negativo si (...) Le recriminé sus palabras, no me acuerdo específicamente la verdad, pero sí, le llamé la atención, le hablamos, que era mal visto, que era feo (...) El plan de acción es el reto, la advertencia y sacarlo *altiro*⁷² a Inspectoría, llamarle la atención, reflexionar. (Escuela 2, n°12, Docente, hombre)

Con este niño que yo te decía, Andrés, que como él es moreno, una vez al año, el mismo pesaito, o está discutiendo "este negro no se cuantito", pero son una, dos al año, que no da... el resto del curso ningún problema. Y él también lo entiende (...) Rápidamente, se trae a la oficina, profesora jefe, hacemos una acta, de que esto no vuelva a ocurrir. (Escuela 2, n°4, Convivencia, hombre)

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, la falta de una sistematización debida, incluso de las modificaciones o mejoras que los(as) mismos(as) docentes van realizando, provoca que en muchos casos aquellas acciones proactivas y que han demostrado eficacia, se pierdan,

⁷² Chilenismo que significa inmediatamente.

o bien, debido al desconocimiento, se decida no actuar por el miedo que existe a la reacción que puedan tener desde la Dirección.

A veces cuando falta la persona que crea estas ideas, se va, y las ideas no son del establecimiento en si, son como de LA persona. Entonces establecido como criterio del colegio, no, no está. (Escuela 3, nº15, Docente, mujer)

Es que eso hay que hacer un protocolo, protocolizar ciertas cosas. Porque siempre tu, los miedos son, porque hay cosas que no están protocolizadas, o sea, qué hago yo en caso de. Es eso. O cómo reaccionas tu frente a tal cosa (...) Porque tu puedes reaccionar, pero ¿si no es lo que el colegio quiere? Entonces de repente quedai parao, pa´ evitarte problemas, en el fondo. Pero también te sancionan porque no lo hiciste. (Escuela 3, nº14, Docente, mujer)

Ahora bien, estos documentos deben ser ideados y desarrollados a través de una metodología anti-racista decolonial y concluir en un formato que realmente resulte efectivo en cuanto a la manera que los(as) funcionarios(as) absorban, retengan y analicen la información allí entregada. Como ejemplo, una profesora de la Escuela 3 comenta sobre su experiencia con el Manual de Convivencia de la misma:

Yo la última vez que tuve que hacer análisis al Manual de Convivencia... tiene apéndice de todo. Tenía como 80 páginas, y el resumen tiene 20 páginas (...) Dime tu, sinceramente, ¿eres capaz de internalizar esas 20 páginas como tuyas? ¡No! Porque es largo, largo, largo. Al final, como te digo, siempre los tiempos son acotados. Entonces vámonos a la realidad. (Escuela 3, nº12, Docente, mujer)

También es importante subrayar que estos documentos no deben ser, como también muchos(as) profesionales comentaron, realizados de manera reactiva. Es decir, una vez que las situaciones ya se han convertido en problemáticas dentro de la escuela, y terminar encontrándose en el presente teniendo que saber actuar, pero ocurre en contra del tiempo, de manera apurada, y buscando soluciones "parche", que finalmente perpetúa un similar patrón de acción como el que los(as) funcionarios(as) reclaman del Ministerio. Es decir, existe un inminente riesgo, por parte del estatuto docente, a convertirse en parte de la contradicción del sistema al mantener el reactivo statu quo.

Lo veo muy lejano (...) Ellos no lo ven, que no es tan urgente (...) En Santiago, me llamó la atención en un curso de primero básico había 16 nacionalidades. Yo creo que por ahí... Esa escuela es más focalizada. Pero aquí si tenemos 4, 5 alumnos, no. Siento que no es prioridad. Las políticas están enfocadas a otras cosas. (Escuela 2, nº16, Docente, mujer)

¿En qué otras cosas están enfocadas las políticas, que se consideren más importantes para el entorno? Pues, es de esperar que este tipo de respuesta aparezca, cuando muchas de las necesidades básicas del entorno no están resueltas.

Los protocolos son una de las herramientas más importantes en cuanto a la entrega de alineamientos a quienes trabajan dentro de un establecimiento educacional. No sólo porque indican qué hacer en un caso determinado, sino que también definen conceptos relevantes, entregando parcialmente la visión que tiene la institución respecto a ciertas temáticas y responsabiliza a los adultos (y menores cuando corresponde) de las dinámicas del contexto, en torno a acciones de resguardo del bienestar de los(as) estudiantes. Por ende, un protocolo redactado desde una posición anti-racista y decolonial, podría configurar una herramienta práctica en el quehacer de los(as) funcionarios(as) de una escuela y podría conseguir un impacto significativo, desde una visión psicosocial, y enfocado en los componentes cognitivo y actitudinal de prejuicios raciales.

En primer lugar, instruiría – aunque sea parcialmente - sobre el significado de la educación anti-racista, su marco conceptual, sus postulados y críticas, además de la diferencia con otros conceptos, como la interculturalidad. En segundo lugar, entregaría alineamientos específicos de lo que se debe y no debe hacer y/o decir en situaciones de discriminación que se presenten ya sea entre estudiantes o de parte de profesores(as) a estudiantes, así como las acciones preventivas. De igual forma, serviría como una guía epistemológica en temas que se relacionen a personas de otras etnias, culturas o nacionalidades. Asimismo, contener información específica sobre sus orígenes, y los procesos/cambios administrativos, curriculares, pedagógicos, metodológicos que se deban llevar a cabo con/para ellos(as). En tercer lugar, atesta ese vacío cognitivo que incita a las competencias improvisadoras de los(as) funcionarios(as), evitando imparcialidades y agravantes, además de ser una herramienta que podría reunir sistemáticamente las prácticas que hayan demostrado eficacia en el pasado. Por último, algo muy relevante es - y en referencia a una de las citas anteriores -, la existencia de un protocolo que indique cómo proceder en estos casos, ayuda a que el(la) docente sienta un cierto nivel de respaldo frente a sus acciones, evitando el sentimiento de miedo a la autoridad, el cual podría desencadenar en la paralización e inacción, contribuyendo, consecuentemente, a la disminución en la sensación de *burnout* o agobio que experimentan muchos(as) de ellos/ellas.

- **Definiciones por parte de las y los participantes en el estudio: Inclusión, Diversidad e Interculturalidad**

Una de las preguntas de cierre de las entrevistas, consistía en que los(as) entrevistados(as) debían definir, en sus palabras, los conceptos de inclusión, diversidad e interculturalidad. Esta pregunta se hizo con el fin de evaluar si existía algún tipo de homogeneidad en cuanto al entendimiento de cada uno de ellos y si se acercaban a la definición que, por ejemplo, entrega la ley en su redacción.

El resultado demostró que ningún(a) entrevistado(a) definió inclusión igual que otro(a), divergiendo desde personas que dijeron no ser capaces de definir alguno de ellos, o repetir la misma definición para dos diferentes conceptos, hasta personas que abiertamente demostraron su rechazo y negativa a algunos o todos esos conceptos. Si bien las definiciones de la mayoría se acercaban a lo que la ley estipula, el hecho que no existiera una sola visión dentro de un mismo establecimiento, expone la falta de rigurosidad con la que se han socializado los fundamentos básicos de la ley en sí, además del procedimiento de aplicación en la praxis. La manera en que la información ha llegado a diferentes niveles dentro de los establecimientos, ha sido principalmente a través de la dirección. El procedimiento ha sido básicamente que la CORMUVAL ha llamado a representantes de las escuelas para informar sobre las tareas y responsabilidades, y luego estas personas son las responsables de transferir la información al resto de los estatutos; lo cual significa que la información puede ya venir un tanto sesgada o bien incompleta.

Frente a la pregunta de definir la palabra inclusión, las respuestas más preocupantes fueron las que demostraron rechazo, lo cual en todos los casos fue argumentado. Un ejemplo es el de una Docente de la Escuela 3: "No me gusta esa palabra" (Escuela 3, nº16, Docente, mujer)

Indicó que no le gustaba la palabra inclusión debido al caso de un niño de 6 años, medicado, que violenta a la profesora y sus compañeros(as), el cual iba a ser internado, pero finalmente fue reintegrado al colegio. Ella expresa que, en esos casos, no es "partidaria de la inclusión", y agrega el caso de un niño con autismo que muerde a todo el mundo. "Entonces por qué, ¿por qué por la inclusión, tu vulneras los derechos de todos los demás? Eso no estoy de acuerdo" (Escuela 3, nº16, Docente, mujer).

Debido a esta situación, una asistente de aula, que había sido contratada para apoyar a un niño con hipoacusia, tuvo que comenzar a dar soporte al otro niño, porque acontecía que este

estudiante, lamentablemente no estaba inscrito en la plataforma PIE – lo cual hubiese significado más recursos dirigidos a él - debido a la desorganización entre las instituciones que pretendían internarlo en un hospital psiquiátrico. La profesora dice que esa sala debería tener dos asistentes, como mínimo. Ya que las dos primeras horas de clases la asistente debe hablarle solo de las reglas de la clase, cada día. Si bien el niño llega medicado, la docente expresa que una vez se pasa el efecto del medicamento, comienza a lanzar codazos, agrede, escupe, etc. a pesar de todo esto, la profesora dice que sigue intentando buscar estrategias.

Asimismo, otra profesora define inclusión sólo con una palabra: "Complicación" (Escuela 3, nº14, Docente, mujer).

Esto demuestra, una vez más, que la mala distribución de los recursos y el perverso sistema de asignación de recursos, genera el escenario ideal para que se generen tensiones dentro de los mismos establecimientos y, por ende, recaigan en quienes deben lidiar con estas problemáticas en el cotidiano. Lo cual conlleva una carga emocional que provoca un inmediato, y quizás justificado, rechazo a ideas constructivas, como puede ser la inclusión. Si bien el rechazo no fue la reacción que primó al momento de definir inclusión por parte de los(as) docentes, se ha decidido compartir a modo de reflejar el contraste y desavenencia que se puede provocar, al generar vacíos y abandono en el proceso de implementación de una ley educativa.

Respecto a la definición de las palabras diversidad e interculturalidad, las respuestas nuevamente fueron variadas, donde tampoco existió una unificación de la definición dentro de cada establecimiento. En algunos casos los(as) docentes dijeron no saber mucho sobre el concepto de interculturalidad, ya que era un tanto nuevo para ellos/ellas.

Depende del prisma con el que se mire. Porque muchos me van a decir interculturalidad, se va a referir a las culturas de distintas naciones. Pero dime si no tienen distintas culturas estos niños, cada uno en sus casas (...) Nosotros ya estamos aquí practicando la interculturalidad, con lo que ya tenemos, que es bastante diverso. (Escuela 2, nº18, Docente, mujer)

Mmm, para qué te voy a mentir, no conozco ni el término (...) Me imagino que como ¿dentrarse en las diferentes culturas? ¿Conocerlas? (Escuela 1, nº12, Docente, hombre)

Más allá de la precisión o no, con la que se tendría que haber definido cada uno de estos conceptos, lo que se intenta demostrar es que, como se precisó por parte de la autora en el capítulo 2, "la creación del conocimiento social se origina a partir de la información compartida y aceptada entre todos o casi todos los miembros de una cierta comunidad o cultura, que al

transformarse en un lenguaje común se puede llegar a establecer como las creencias representativas de la misma". Bajo esta concepción, la información que se comparte entre personas de una misma comunidad es capaz de moldear aquella realidad, cuantas veces sea necesario, acorde al tipo de información que se provea. Es decir, la inexistencia de un lenguaje común entre los(as) participantes de la escuela, imposibilita la fundación de creencias representativas de aquella comunidad, y, por lo tanto, debilita los cimientos y paradigmas sobre los que se construye en ese espacio, que hace ya muchas décadas, es multicultural.

El conocimiento social, aceptado y compartido, es capaz de modelar esquemas mentales en una persona y de estimular su sentido de pertenencia. Por lo cual, el hecho que no exista un consenso respecto a conceptos que se pretenden incluir dentro del contexto educativo en general y además específicamente en cada escuela, genera desigualdades y fomenta jerarquías de poder que atentan en contra de una educación libre de opresión y opresores. El conocimiento específico – entendido en este trabajo como conceptos, capacitaciones, protocolos, entre otros - no puede estar dado sólo a unos(as) pocos(as) dentro de instituciones educativas, ya que se infringe en la sensación de horizontalidad entre pares y se percibe como que el poder de dominación se encuentra dado a sólo a cierto grupo. Lo que puede originar diferentes emociones y sentimientos de antagonismo dentro del mismo contexto, o bien, rechazo - como se demostró a través de las citas - a cierto tipo de conocimiento, al no creer que aquello sea representativo de la realidad que acontece. Y, por otra parte, la disparidad también queda reflejada al aumentar las responsabilidades de quienes sean los(as) elegidos(as), y por ende, su carga laboral.

El que un(a) profesor(a) no posea sentido de pertenencia con la comunidad en la que se encuentra trabajando, dificulta cualquier proceso de cambio que se desee realizar en esa institución y resta motivación intrínseca para que ese(esa) profesional pueda cumplir con el exigente perfil que se demanda en un sistema educativo, que, como se ha mencionado, es precarizado y empobrecido, donde muchas de las positivas y revolucionarias ideas que logran prosperar, provienen de individuos y no del sistema como un todo.

Eje 2: Racismo

Con el fin de definir la existencia de actitudes y/o comentarios racistas en las escuelas, a continuación, se presentan algunas de las expresiones verbales obtenidas a partir de las entrevistas realizadas, las cuales se han dividido en tres partes: 1) Según las estrategias discursivas

que conceptualmente indica el Análisis de Discurso que propone Teun Van Dijk (1987); II) Racismo Estructural; y III) Racismo Explícito.

I. 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 sólo 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 del mismo” (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. Según Van Dijk (1987) indica que la generalización es esencial para la argumentación de cualquier historia, ya que, de lo contrario, el mensaje puede perder validez frente a el(la) destinatario(a), ya que podría ser tomado como un mero incidente o experiencia personal.

Pero, en el fondo, no, yo creo que es la gente, que ellos, los inmigrantes, son los que se retraen, que se alejan un poquito (...) Por ejemplo, en participación, las reuniones de apoderados, es que yo ahí es mi enfoque con ellos. No... ¿de qué otra forma? No puedo. Entonces es la observación en reunión de apoderados. (Escuela 3, nº16, Docente, mujer)

Hasta el año pasado, una de las cosas que me llamó la atención es que, los papás golpean a sus hijos, los haitianos, ¿ya? Para ellos es normal, pero para nosotros no. Yo recuerdo (...) el año pasado cuando Valeria, era muy tímida, pero después comenzó a defenderse. Y después ella fue muy violenta. Y como era más alta que todos, más grande, tenía mayor fuerza. Entonces ponte tu, cualquier cosa que le dijeran a ella, ella se enojaba y golpeaba a los demás. Entonces esa es una de las cosas que yo creo que eeeh... como que les juega en contra. A lo mejor lo traen... como que es innato la violencia en ellos. Yo creo que por ahí podría ser, capacitarnos en cuanto a la cultura, como cosas que ellos hacen (...) para ver la realidad de ellos, ¿ya? en cuanto a la violencia. (Escuela 3, nº16, Docente, mujer)

El chino (padre) no ayuda mucho al niño, el venezolano ayuda al niño a estudiar. El chino no, el chino se dedica a trabajar. Ese es su concepto, no enseñarle al niño, el niño aprende solo. (Escuela 1, nº11, Docente, mujer)

Sobre niñas haitianas: “Son muy llevadas a sus ideas (...) esto lo hemos comentado con otros profesores” (Escuela 3, nº12, Docente, mujer).

Los comentarios refuerzan la idea de que acorde a cierta nacionalidad, el actuar de los(as) menores y/o apoderados conlleva específicas características, es reiterativo, y por ende, podría considerarse un patrón que se repite en todo aquel 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 cual, se puede inferir que desde el momento en que aquellos profesores(as) se encuentren frente a niño(as) y apoderados provenientes de esos países, tendrán un pre-concepto formulado sobre cómo son y actúan, lo cual definitivamente causará un trato imparcial.

Además, y comúnmente, luego de realizar una generalización, las personas argumentan el porqué están aseverando aquello, en una intención de justificar sus dichos y eliminar la posibilidad de que sus comentarios sean denominados racistas, como es el caso de la cuarta cita, en la que la opinión es rectificada al sumar en el comentario que hay más profesores que piensan así.

- **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 negación y negación de intencionalidad racista.

- **Aparente Negación**

Se denomina negación aparente ya que no es una negación real de lo que se dijo, sino sólo una negación de posibles inferencias que el destinatario pueda hacer, pero que generalmente contiene una negación general de las opiniones negativas (propias) (Van Dijk, 1987).

Ocurrió en reiteradas ocasiones que al comenzar la entrevista los comentarios iban dirigidos a normalizar la situación de la existencia de niños(as) extranjeros(as) en el establecimiento. Así, mostrar inmediatamente que a lo menos en esa escuela no ocurría ningún tipo de discriminación. “Para los *profes* es tan normal, porque para el profesor es un niño más que viene” (Escuela 2, nº1, Jefa UTP, mujer)

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(as) ha desafiado. Como por ejemplo esta docente que entrega diferentes comentarios en la misma entrevista:

A mi me da una pena que lleguen acá buscando mejorías, salir adelante (...) Entonces lo que me provoca, por un lado, me provoca, dos cosas, una, Chile ya tenía un alto porcentaje de gente desempleada. Pero el chileno es flojo (...) Entran los extranjeros, deseosos de salir adelante y son súper *aperrados*⁷³ (...) Me provoca que la gente diga toda esta gente extranjera nos viene a quitar el trabajo. Si el trabajo que hay, el chileno no te trabaja por cualquier cosa, ellos sí. (Escuela 2, n°4, UTP-Docente, mujer)

Lo otro que pensaba el otro día, es que, si ellos se van a quedar *persécula*⁷⁴ aquí, yo creo que a la larga nuestra, nuestro, nuestra estirpe se va a mezclar po. Porque yo ya vi que hay haitianos con chilenas y nuestra idiosincrasia se va a cambiar un poco po. Entonces no sé qué va a pasar. (Escuela 2, n°4, UTP-Docente, mujer)

La entrevistada demuestra que la estrategia de negación la utiliza para aminorar lo que realmente piensa y siente en el fondo. Incertidumbre, no sabe qué va a pasar. Inseguridad, miedo quizás. ¿Miedo a qué exactamente? Utiliza la palabra “estirpe”, e indica que se va a “mezclar”. Es decir, aquel concepto asociado a una raíz común, un cierto linaje, algo que la colonialidad nos enseñó, cuando la estirpe era de suma importancia para la posesión de cierta nobleza, y que en este caso se utiliza para reconocer e identificar lo que es *nuestro* y es diferente a *lo de ellos*. Desde un enfoque procesal, ese sentimiento de inseguridad ya alojado en un patrón emocional dentro de ella, es correspondido (gatillado) por aquel “cambio” que ella vislumbra en un futuro. Expresa como que algo dejará de ser como ha sido hasta ahora, es más, puede cambiar para siempre, y eso provoca miedo, quizás es mejor que no se mezclen. Porque incluso, nuestra piel dejará de verse como se ha identificado hasta ahora; si no, porqué utilizaría el ejemplo de un haitiano y una chilena, entre cientos de otros que podría mencionar. Y esto sí que molesta. Porque que las personas trabajen exhaustivamente, sin poner límites, y realizando labores que los(as) nacionales no desean ya realizar, debido a las míseras pagas de las mismas, eso no, eso no molesta. Molesta su piel, pero no molesta su explotación. ¿No es esto lo que logró que la maquinaria colonial extractivista consiguiera lo que deseaba hace 500 años atrás? Es decir, aún se piensa en el país así, pero también se siente así, y está completamente normalizado. Es lo que el racismo corpo-experiencial indica. Aquel sentimiento tan arraigado en alguna parte del cuerpo, a partir del devenir y del experimentar, que se encuentra allí aunque conscientemente no se identifique. No solo hemos heredado la colonialidad a través de la

⁷³ Chilenismo que significa valientes. Que en este contexto se podría entender también como que realizan cualquier cosa que se les pida.

⁷⁴ Se refiere a que se quedarían ilimitadamente.

educación, sino que también la hemos heredado en nuestros cuerpos. Razón por la cual se ha convertido en una lucha constante por hacer valer más un cuerpo por sobre otro cuerpo, en la que la fuerza para perpetuarla proviene de ese sentir colonial, y la ausencia de la empatía.

- **Negación de intencionalidad racista**

También conocida como "bromas", esta estrategia busca aceptación social de una manera más simple, al intentar simpatizar con o hacer reír a la(s) persona(s) involucradas en la conversación. Bromas que van en detrimento de – entre otras - características fisiológicas, culturales o lingüísticas de quienes, según los emisores, las detentan.

Bromas, no sé po... A los niños venezolanos le dicen si no se portan bien vamos a traer a Maduro, cosas así, que yo no las hago por supuesto, porque no corresponde. Y que hacen rabiar a los niños venezolanos con eso, pero rabiar en el sentido chistoso, porque ellos se ríen también, porque son bromas, bromas típicas de los chilenos. (Escuela 3, n°8, Inspector, hombre)

Hay un niño de octavo, el Esteban, no sé si lo *ubicai*, uno negrito, es brasilero, ese niño es gay po (...) Me decía profesora me deja sentarme aquí al lado suyo... Y así unos tremendos aros, como los tuyos, pero más grandes, y como él es negrito, se veía cómico po (...) En vez de dibujar y pintar, el se pintaba los labios. Los demás no le decían nada. Aquí los integran. Partiendo por los alumnos. (Escuela 2, n°13, Docente, mujer)

Al principio si, pero eran bromas, eran bromas, que hacían los docentes. Por ejemplo, cuando teníamos que ir a desfilan al monumento Prat⁷⁵, bueno le decían a los niños peruanos "Tu calladito, no hables, porque acuérdate que tu, que tus ancestros fueron los que mataron a nuestros ancestros", pero cosas así, chistosas le salían. (Escuela 1, n°3, Jefa UTP, mujer)

Nosotros hemos pasado tallas con los chicos (nacionalidad haitiana) de la noche, ¿cachai? De repente cuando estaban malas la luces de afuera no se veían. Y a una colega la asustaron ahí, porque justo con la pura sonrisa, que es blanca, y les vio la pura sonrisa y juraba que eran fantasmas y ¡no! Eran los chicos morenos, los haitianos que estaban al lao... ¡No se ven de noche po! (Escuela 3, n°14, Docente, mujer)

Van Dijk (1987) indica que la negación es una estrategia que usualmente se utiliza para disipar una posible interpretación de que realmente hay racismo (o prejuicio) involucrado. Frente a lo cual es posible inferir que las personas que trabajan dentro de un establecimiento educativo, recurren a esta estrategia a la hora de normalizar y aceptar algún tipo de situación en la que un comentario racista haya sido emitido. Sería políticamente incorrecto que educadores(as) estuviesen siendo abiertamente racistas, pero es socialmente aceptable si se esconden detrás

⁷⁵ Conmemoración de la Combate Naval de Iquique, cada 21 de mayo, en la que estudiantes de algunas escuelas desfilan en el centro de Valparaíso.

de chistes o bromas. ¿Será que las bromas ayudan a expresar lo que realmente se siente pero que no se puede decir abiertamente? ¿Será que las bromas ayudan a liberar la tensión emocional interna, que provoca el activado patrón emocional racista, y que no se ha podido procesar ni exteriorizar debidamente?

En el caso de la primera y tercera cita, se entiende que aquellas bromas fueron dirigidas directamente a niños(as) extranjeros(as), lo cual provoca imaginar cómo habrá sido la reacción de aquellos(as) estudiantes, considerando que la broma proviene de una persona que ostenta una clara posición de poder hacia ellos/ellas ¿Habrán estado obligados(as) a reírse también? Más allá de cómo puedan afectar estas enunciaciones a un(a) menor en pleno proceso de desarrollo, la situación se agrava aún más a sabiendas que al haber sido relatadas durante las entrevistas sin mayor discreción, es que se puede asegurar que aquella normalización constituye una acción exenta de cualquier tipo de sanción, y por ende, puede continuar ocurriendo.

- **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.

Siento que quitan trabajo a los que viven acá. También siento, que han llegado muchas enfermedades. Porque yo creo que no hay nada que los regule a ellos. Porque yo lo que he escuchado, he leído que se ha incrementado el SIDA, ha ido mucho más, porque no hay nada que, a ellos, en el aeropuerto (...) les haga un chequeo médico (...) No es malo darles oportunidad, pero creo que debería regularse esas cosas (...) Además que vivan hacinados, también lo encuentro malo.

Luego continúa, comentando que fue testigo de cómo mintieron sus vecinos para evitar arrendar su casa a un grupo de personas de nacionalidad haitiana, diciendo que ya se había arrendado. Frente a esto agrega: "Y me dio pena. Entonces las personas tienen un mal concepto de ellos (...) ¿Serán cochinos? ¿Tendrán SIDA?" (Escuela 2, nº17, Docente, mujer).

Como indica Van Dijk (1987) en general la explicación toma la forma de una argumentación compleja, ya que se espera que el relato suene coherente. Al mismo tiempo que se intenta afirmar ciertas características del otro grupo, se debe entregar una explicación más detallada de las razones de aquellas características. Y en este caso, además, termina contradiciéndose al acabar el argumento poniendo como pensamientos de otras personas, los mismos que ella ha indicado previamente.

Por otra parte, al ser preguntados(as) sobre la existencia de discriminación en el establecimiento, la reacción de más de la mitad de los(as) entrevistados(as) fue negativa, es decir, que en esa escuela no existía discriminación, pero que, sin embargo, podrían haberse dado situaciones en las que o los(as) niños(as) o los apoderados, podrían haber mostrado ciertas actitudes:

En 2016...llegaron los primeros haitianos, que eran morenos. Entonces los chicos de primero básico, los chicos más chicos los miraban y los tocaban. Así fue, así se inició la relación entre los niños. Pero hoy día, da exactamente lo mismo el color, no hay nada que lo haga diferente (...) Los chicos los miraban (...) la única diferencia era el color y el idioma. (Escuela 3, n°3, Jefe UTP, hombre)

Por ejemplo, entre un apoderado venezolano y un apoderado haitiano, el apoderado venezolano es... se explaya, trabaja. Yo hasta el año pasado, ella un siete, cooperadora, trabajadora, nos enseñaba muchas cosas a nosotros (...) participativa (...) Y los apoderados haitianos, es como lo que te decía, como que se retraen como que ellos se aíslan, como que se sienten menos. (Escuela 3, n°16, Docente, mujer)

Es decir, el discurso de que no existe ningún tipo de discriminación dentro de los establecimientos es falso. Y llama la atención también cómo, en diversos casos, los relatos toman un curso peculiar bajo estas preguntas de discriminación, apuntando la responsabilidad inmediatamente hacia los(as) estudiantes, bajo el argumento que es normal que muchas veces se hagan bromas entre ellos(as), porque son niños(as), o bien, aún peor cuando las dificultades en el proceso de acogida e inclusión se depositan sobre los(as) menores: "Los estudiantes de mi curso dicen que ellas (estudiantes haitianas) no se quieren integrar" (Escuela 3, n°12, Docente, mujer)

La misma docente, al preguntarle sobre cuál era la versión de las alumnas de nacionalidad haitianas: "Ellas dicen que sí, ellas dicen que sí. Que en los recreos los compañeros las molestan" (Escuela 3, n°12, Docente, mujer).

Los relatos carecen en la mayoría de los casos de un mínimo nivel de auto-crítica, considerando que quienes poseen la responsabilidad de la enseñanza en ese espacio, son los(as) adultos. 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 cual, en este caso, el posicionar a niños(as), desde un temprano desarrollo cognitivo, como seres prejuiciosos, no sólo 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 discriminatorios y violentos hacia niños(as) extranjeros(as). Retomando parte del análisis del Eje 1, aseguraría que esta situación podría tener un vuelco muy distinto si existiera un protocolo anti-racista, por ejemplo, que indicara cómo actuar frente a estas situaciones. No es posible que los comentarios de las menores no se tomen en consideración, y aún menos, tomar parte por un bando (nacionales) y, en adelante, tomar decisiones totalmente sesgadas. Así como se explicó en el capítulo 2, aquí se demuestra la asociación cognitiva de generar distanciamiento entre el intergrupo y el exogrupo, y en este caso, no sólo identificándose con el intergrupo, sino que también responsabilizando al exogrupo de su marginación o no-integración, aún cuando se está en conocimiento de la discriminación que han recibido (por ejemplo, las niñas haitianas). Asimismo, esa no integración implica que para poder pertenecer al intergrupo, se debe abandonar aquella identidad que vincula a las personas que componen el exogrupo. Algo que quizás explicaría el porqué de la actitud pasiva por parte de los(as) profesores(as) frente a los actos discriminatorios que ejercen los alumnos nacionales sobre las extranjeras, casi como si tuvieran que asimilar y acostumbrar a aquellos comportamientos.

- **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 igualmente qué es lo que incomoda o desagrade del exogrupo.

Yo no siento que la gente aquí los discrimine, yo creo que se auto-discriminan ellos (...) Yo tenía dos estudiantes haitianas – y todos los profesores - le pedíamos que no hablaran en creolé. No por discriminar su idioma, porque nosotros lo entendemos que es algo súper necesario (...) porque para nosotros es más complejo entender el creolé que para ellos entender el español. Porque ellos tienen mayor posibilidad de manejar otros idiomas (...) Desde la familia no, tampoco había interés en por hablar el español. Y yo lo hablaba esto con los apoderados, de mis estudiantes, y les pedía que, por favor, por lo menos, una hora al día, hablaran español, para que las niñas se acostumbraran. Porque eso ha sido una barrera no menor para que ellas comprendan en forma más fácil los contenidos de las distintas materias que tienen. (Escuela 3, nº12, Docente, mujer)

¿Cómo puede una profesora aseverar que para las personas de nacionalidad haitiana es más fácil aprender español que para los(as) chilenos(as) aprender creolé? Cabe mencionar que el proceso de acogida no incluye cursos de idioma español para los(as) alumnos(as) en

ninguna de las escuelas que fueron parte del estudio. Es decir, que aquellos requerimientos que la profesora realiza no conllevan ningún tipo de apoyo por parte de la institución.

La aparente concesión también se considera a la estrategia en la que se comparan ambos grupos, con el fin de conceder un algo positivo a ese otro grupo:

Ellos en algunos aspectos son mejor, leen mejor, tienen mejores modales, ¿cachai? Entonces ellos están mejor preparados que nosotros, los mismos chilenos. Si es solamente cuando les pisan los callos, cuando hay interferencia de vocabulario que *queda la escoba*⁷⁶ (...) Lo más es que uno no está preparado, o le asusta tener algún alumno de otro color o de otra forma y que *cachí* cómo vas a poder comunicarte con él. En el fondo es eso, es un poco de miedo. (Escuela 3, n°14, Docente, mujer)

Como se mencionó en el capítulo 2, la “hipótesis del multato” (Loehlin, Lindzey, & Spuhler, 1975 en Lack & Abramson, 2014), un mayor porcentaje de sangre y piel blanca, se convierte en el argumento de esa mayor inteligencia, algo por lo que personas de piel más clara y de nacionalidad venezolana, pasaron a ser identificadas. Lo mismo que ocurre con personas que poseen una fisonomía que se asocia a los pueblos originarios, no sólo de Chile, sino también de Perú y Bolivia.

Cabe resaltar que en este caso la docente reconoce el sentimiento de miedo, como parte de lo que suscita en este encuentro con alumnos(as) extranjeros(as). Ahora bien, no lo atribuye a parte de la razón por la que se ejercen acciones racistas – desde el análisis que se podría entregar desde el racismo corpo-experiencial -, sino que lo enlaza a la labor docente de tener que generar un vínculo con ese *otro* y las altas posibilidades de que esto falle.

Es posible también que la aparente concesión contenga tintes paternalistas: “Haitianos, los morenitos estos, todos durmiendo en el suelo, muertos de frío, pidiendo en la calle. Entonces eso me provoca mucha tristeza” (Escuela 1, n°4, UTP-Docente, mujer).

Como se mencionó en el capítulo 2, “los blancos invocan estos discursos aparentemente contradictorios: todos somos únicos o todos somos iguales, indistintamente” (DiAngelo, 2011, p.60). O entendido de otra manera, en ciertos casos se limitan a un discurso individualista o bien universalista, según les convenga. Siendo la estrategia con la que simplifican, a su favor, la manera en que pueden sustentar la coexistencia con personas que son racializadas, pero sin llegar al punto de incomodarse. No obstante, “ambos discursos trabajan para negar el privilegio

⁷⁶ Expresión chilena para indicar que ocurre algún tipo de problema grave

blanco y la importancia de la raza" (DiAngelo, 2011, p.60), enfatizando que si a ésta no se le da el espacio que amerita, entonces desaparece la posibilidad de problematizar sobre ella y transversalmente transformarla en una lucha política. Es decir, los blancos deciden conscientemente posicionar el racismo como un problema que está relacionado directa y únicamente con quienes sobrellevan el peso de la racialización, minimizando o simplemente eliminando su responsabilidad en el asunto. Sucede que la profesora más que expresar el sentimiento que le provoca alguna de las situaciones que menciona, lo que realmente desea hacer es realizar una declaración que informe a la oyente de su postura frente a la realidad que observa. Desea que desde el comienzo, la entrevistadora establezca que ella no es racista, que todo lo contrario, siente lástima por esas personas, lo cual tendría que ser interpretado como que aquella "compasión" resultara en una eximición de cualquier atisbo de racismo. Y es que ser racista es malo, entonces si ella tiene compasión y "buenos" sentimientos hacia esas personas, ¿cómo podría ser racista?

Por otra parte, llama la atención enormemente, que en reiterados casos las personas realizan diferenciaciones respecto a unos(as) y otros(as) extranjeros, según el comportamiento que han demostrado en la escuela. Más específicamente, se espera que por el hecho de ser extranjeros(as), los(as) menores posean ciertas características que contribuyan a su integración en la sociedad local. Es decir, que cumplan con todas aquellas características de "bien" y no alguna que los(as) pudiese alejar de "lo correcto", de la norma.

Porque hay niños que llegan y que saben que son extranjeros y llegan en otra postura. El llegó en otra postura. Pero esa postura la traía de casa. El llegó violento de casa (...) no es como los chicos que están llegando ahora, que es distinta esa visión, porque es otra la postura que traen. Es como "Oye Chile está bien y vamos a tratar de salir a flote, allá no tenemos para comer, pero acá sí" (...) Antes era como un castigo. (Escuela 3, nº14, Docente, mujer)

En este caso la aparente concesión va acompañada de otra estrategia llamada vaguedad, la cual consiste en no ser claro ni directo, sino que está "destinada a sugerir cosas sin expresarlas explícitamente" (Van Dijk, 1987, p.95). En este caso, no es posible descifrar bien a qué se refiere la docente con "en otra postura". Se encuentra hablando del caso específico de un niño que define como violento, y lo compara con un grupo que ha llegado más recientemente. Sumado a esto, la connotación que posee la distinción que se hace entre unos y otros, es definitivamente negativa, ya que se está intentando definir las condicionantes para aceptar o rechazar – algo que coincide también con los criterios que acarrea la *blanquitud*.

Es decir, se evidencia un sentir distinto hacia quienes no son chilenos(as), a los cuerpos que no son chilenos(as), y asimismo, un nivel de tolerancia distinto. Pareciera que quienes representan la *otredad* no tienen permiso a llamar la atención, desobedecer, fracasar, desatender, no comprender, ser disruptivos, bulliciosos, rebeldes, sino que, todo lo contrario. Deben ser sumisos, obedientes, muy obedientes, silenciosos, aplicados, etc. para poder ganar y merecer un espacio entre el *nosotros*. Pensamientos que denotan lo que existe en el inconsciente, alojado como prejuicios y estereotipos contruidos a partir del binarismo colonial; nosotros los buenos, los *otros* los malos. Esos *otros* definidos como quienes detentan una nacionalidad distinta o un cierto color de piel, y que deben cumplir con las condiciones que impone la *blanquitud*, ya que en caso contrario, la inferencia más fácil es que ellos(ellas) mismos(as) se encuentran marginándose (como indica la primera cita).

- **Mitigación**

La mitigación podría considerarse como una de las estrategias más comunes ya que busca expresar lo que se piensa, aún sabiendo que podría ser sancionable socialmente. Razón por la cual se agregan comentarios que atenúan la intención con tal de “evitar decir cosas (muy) negativas” (Van Dijk, 1987, p.95). Puede ser que no se exprese nada racista directamente o bien se ocupe ironía, sin embargo, lo que finalmente se plasma, es que existe rechazo hacia esos *otros*. Además, “a veces las mitigaciones también pueden tomar la forma de correcciones” (Van Dijk, 1987, p.95). Muchas veces dentro del mismo relato existen, por ende, tropiezos de lenguaje, así como esta docente que comienza la frase conjugando como “nosotros” y rápidamente la cambia a “ellos”.

Yo creo que, a nosotros como país, no nos gustan los negros, no les gusta (...) Un amigo me decía el otro día "a mi me molestan de puro verlo, me hacen sobra..." por lo negro (...) Si nosotros fuéramos una sociedad que ayudáramos yo te aseguro que ninguno de esos negritos andaría en la calle pidiendo. (Escuela 1, n°4, UTP-Docente, mujer)

Otra manera de evitar ser directo(a), puede sonar a través de sutilezas del lenguaje, como lo hace la enfermera a continuación, quien utiliza el sufijo -ita (guatita, chiquitita), para referirse a la niña de la que habla. En Chile, es muy común que estos sufijos se utilicen cuando alguien quiere suavizar el mensaje que se desea entregar.

El problema con niños de otras nacionalidades es por ejemplo el asunto de las vacunas. Porque las vacunas chilenas y las vacunas del extranjero, son súper distintas

(...) Por ejemplo la otra vez tuvimos el caso de una niña que tenía parásitos (...) la niña era venezolana, y era chiquitita, entonces ella venía con parásitos en la *guatita*⁷⁷. Entonces tuvimos que hacer todo el procedimiento. Que es algo que aquí no se acostumbra mucho el tema de los parásitos. Por el mismo asunto de las aguas limpias. (Escuela 1, n°7, Enfermera, mujer)

Como se observa, no existe una real apertura o aceptación hacia ciertos *otro(s)*, ya que se estipula que el estilo de vida que poseen, dista mucho del local. ¿Cómo podría una persona de nacionalidad venezolana evitar esas aguas no limpias y por ende no tener parásitos, si es que en ese país – según como lo presenta la enfermera – las vacunas no son tan efectivas ni tampoco existe una sanidad acorde, como sí existe en Chile? Es decir, responsabilizar a factores externos y utilizarlo como argumento para sostener la postura de que, sin duda, la llegada de personas de otras nacionalidades es *un problema*. Indicar que podría existir tolerancia hacia ciertas cosas, pero después, culpabilizar, por ejemplo, al Estado de lo que ocurre y por ende de la propia rabia que la situación genera:

Ahora están apareciendo estos conflictos, ¿cierto? Con gente que llegó y a lo mejor no fue buena gente. Porque aquí a Chile ha llegado ¡de todo! Ha llegado de todo y ha llegado bastante colombiano, y vemos lo que pasa en Antofagasta, por ejemplo, que tienen verdaderos *guettos* los colombianos en Antofagasta. Vemos en la condición que vive la gente haitiana acá, donde los mismos chilenos abusan de los precios (...) Pero el responsable de esto es el estado de Chile, nuestros gobernantes son responsables de esto. (Escuela 3, n°3, Jefe UTP, hombre)

Si esa niña se dirige a un consultorio, y es recibida de esta manera, ¿recibirá una atención igualitaria a la que cualquier otra niña nacional? ¿Qué significa exactamente que “ha llegado de todo” y luego enlazarlo a personas de nacionalidad colombiana? Pareciera que existe un límite personal predefinido respecto a la tolerancia o empatía que se debe tener con ellos(as). Pero, ¿sería la misma reacción si estuviéramos hablando de personas blancas y europeas? Como se mencionó en el capítulo 2, Vázquez-Padilla y Hernández-Reyes (2020) indican que la gramática racial de la *blanquitud* se encuentra condicionada por las trayectorias socio-históricas de los contextos regionales y nacionales, y por ende, las personas se encasillan o categorizan – clasificación dentro de una taxonomía racista - acorde al “tipo de raza” que se cree que encarnan, y aquello variará dependiendo de la respectiva circunstancialidad. Sin duda, la llegada de personas de Haití o Colombia, no pasó desapercibida en Chile. El color de piel fue una de las razones, pero todos los estereotipos que se asocian a aquellas nacionalidades

⁷⁷ Estómago.

causaron que la taxonomía racista de la persona chilena, se re-organizara, y surgieran nuevas categorías de *blanquitud* entre los(as) nacionales, y asimismo, la alteridad subyacente.

II. RACISMO ESTRUCTURAL

A lo largo de las entrevistas se dieron a conocer principalmente dos temáticas relacionadas a la presencia de niños(as) extranjeros(as) dentro de las escuelas. Si bien, en todos los casos estos comentarios se realizaron como carencias que el sistema demostró a la hora de recibir estudiantes de otras nacionalidades, es posible determinarlos como síntomas del racismo estructural que afecta las condiciones básicas del derecho a educación de aquellos(as) menores.

Considero muy relevante resaltar antecedentes manifiestos que respaldan lo mencionado en el capítulo 2, respecto a la intersección del racismo estructural y racismo cotidiano, la cual subyace en la aseveración y repetición sin cuestionamiento de quienes ya han sido educados(as) bajo el paradigma racial - como es el caso de los(as) docentes - adaptando lo que nace de esa intersección, a su propia y más próxima realidad. Lo cual se traduce en la reconversión de aquella doctrina macro en significados micro, los cuales simultáneamente retroalimentan y sostienen la estructura mayor, y que demuestra la co-dependencia que existe entre el racismo estructural y el cotidiano.

Cabe mencionar que, si bien en el análisis del primer eje muchas de las falencias sistemáticas podrían considerarse también parte del racismo estructural que respalda el actuar de diversas instituciones del país, a continuación, se nombrarán específicamente dos asuntos que se advirtieron como necesidades latentes por parte de los(as) profesionales, pero aún pendientes.

- **Lenguaje**

Las capacitaciones lingüísticas aún no conforman parte del plan de implementación de la nueva ley, por lo que no existen recursos suficientes para poder llevarla a cabo.

Incluso sería importante tener algún tipo de capacitación respecto al idioma de los niños, por ejemplo, en este caso hay un montón de niños haitianos, montón. No en esta escuela, porque seguramente llegan a esta escuela, y qué van a entender del español. Entonces en cierta forma nosotros estamos cercenando su derecho a la educación, porque no les estamos entregando las herramientas según las necesidades de ellos. (Escuela 2, n°18, Docente, mujer)

En dos escuelas se dieron a conocer los casos de niños y niñas que llegaron sin saber hablar español. Específicamente, estos(as) estudiantes provenían de Haití y China. En ambos casos, quienes pasaron a ser sus profesores(as), tuvieron que idear diferentes maneras para poder comunicarse con ellos(as). Y esto, sin recibir ningún tipo de guía por parte del Ministerio o CORMUVAL, ni tampoco recursos para una capacitación de lengua – ya sea para el/la docente, o bien para el/la alumno(a). En términos generales, aquello derivó en diferentes acontecimientos en las escuelas, los cuales detallo a continuación resumidamente, a través de citas de quienes experimentaron esto directamente.

En el caso de la Escuela 3, y la falta de personas que tengan conocimientos básicos de creolé:

La semana pasada, el día jueves, había un paro. Y llegó un niño y afuera había un letrado que decía "clases suspendidas por paro". Y el papá lo ingresó aquí al colegio. Yo llamé al papá y le dije tiene que venir a buscarlo. (Escuela 3, nº11, Trabajadora social, mujer)

Resulta que el papá, al llegar a dejar al niño, no había entendido debido a que el letrado estaba sólo en español.

Igual cuando vienen los apoderados. Nos tocaba entrevistar a los papás de Francesca. Nada, no entendíamos nada con la profesora. Si era una cosa muy trágica y chistosa, porque estaban ahí y nosotras con la UTP y la profesora tratábamos de explicarle que la niña no estaba *pa* tercero, había que bajarla a primero. Pero ellos no entendían nada, porque hablaban todo el rato (sonido imitando), y nosotros... El caballero entendía un poco más, pero palabras sueltas. Entonces no sabíamos si el había entendido lo que le queríamos decir porque a todo decía que si, si. (Escuela 3, nº6, Coordinadora PIE, mujer)

En la Escuela 1 y el caso del niño de China:

El niño se llama Andrés, pero su apellido es Chuan. Y no hablaba absolutamente nada de español. Así que lo pusimos en un curso, donde la profesora es muy cariñosa y ella junto con el resto de los compañeros, lo fue adentrando en el tema del idioma (...) También nos pasó con un niño de Haití. (Escuela 1, Nº2, Subdirección, mujer)

Preguntándole directamente a la profesora que le tocó vivir esto, cómo fue la experiencia de recibir a un niño proveniente de China:

Terrible. El primer día fue terrible. Nos mirábamos, porque yo decía, yo no sé chino, ¿ya? Entonces el tema de la inclusión, decía yo, claro, si llega un niño en silla de ruedas, la ley dice que hay que ponerle un asistente, ¿me entiendes? (...) Entonces tiene que haber una persona aparte para ayudar. Pero el niño chino, sin saber nada de inglés,

de nada... yo tampoco se mucho inglés... ¡Ese niño necesitaba un intérprete! ¡Y no lo tuvo! Yo lo encontraba totalmente injusto para el, porque el sufría. Sufríamos nosotras porque no nos podíamos comunicar con él, y sufría el. Hasta el día de hoy cuando no entiende, el se contrae porque le da rabia, porque el quiere aprender, pero no entiende. (Escuela 1, n°11, Docente, mujer)

Es decir, las circunstancias permiten que se genere una situación que violenta tanto a la docente como el niño(a). Deja en evidencia la liviandad con la que la ley se ha creado e instaurado, aun cuando aborda temáticas que pueden resultar en momento tan sensibles y decisivos como el que describe la docente. Asimismo, el vacío o bien, la omisión de estas particularidades en la ley, genera una especie de precepto hacia los nuevos casos que están por venir, y en vistas de su efectividad, se asume que se debe seguir el mismo patrón. La misma profesora agrega: "Ahora me están diciendo las colegas que les llegó un chinito, también a primero (...) Ahora hablaré con ellas, lo que yo hice, lo que no hice"

Una vez más, debe aparecer la improvisación como parte de las estrategias pedagógicas que los(as) profesores deben implementar en estos casos, en vez de existir, como parte de la ley, un apoyo inmediato frente a estas y otras necesidades. No existe una visión con miras al futuro, a sabiendas que ésta es la (nueva) realidad de las escuelas:

O deberían prepararnos a nosotros para, como docentes me refiero, para esta realidad que tenemos como país (...) Por lo menos poder saludarlos todas las mañanas en el idioma de ellos. Si ellos te dicen me duele la cabeza, poder entender que les duele la cabeza, o quiero ir al baño. Había una niñita que levantó la mano, lo único, con cara de angustia, lo único que decía era "ññño", y era baño po, hasta que le entendimos que era baño (...) Entonces yo creo que nos falta mucho en eso, como país. Nosotros como colegio, de lo que pudimos, tratamos, pero ¿qué más? No tenemos más herramientas. Y nuestro sostenedor que es la Corporación (CORMUVAL) tampoco nos da herramientas, ni el país tampoco. Entonces lo único es que se nos exige que tenemos que recibirlos, y bien, nosotros nunca hemos puesto obstáculos. (Escuela 3, n°4, Jefa UTP, mujer)

Anteriormente se expuso la opinión de algunas personas entrevistadas, sobre la manera en que definían la palabra inclusión. Pues este tipo de situaciones, sólo permiten que esos sentimientos de rechazo sigan creciendo, y en el mejor de los casos, pueden sucederle a mujeres como esta docente, que con mucha resiliencia, decide seguir adelante y sobreponer el bienestar del niño incluso por encima del de ella.

Pero creo que han pasado a llevar también el derecho de nosotros mismos. Nos han llegado niños chinos, tenemos 3 niños chinos en este momento. ¿Cómo crees tu, que un profesor se siente cuando no puede enseñar a un niño chino? El niño chino también, él

tiene derecho a ser educado. Y si las autoridades lo van a colocar en un establecimiento, también tienen que enviar a un traductor. No lo hacen, no hay. Entonces no vendan, no ofrezcan algo que no van a poder (...) que no lo van a poder incluir. (Escuela 1, n°3, Jefa UTP, mujer)

Existe una indiscutible vulneración de derechos, que además atenta contra el bienestar emocional de todos(as) los(as) involucrados(as) en el contexto. Resulta irrisorio que las leyes que se hacen para proteger los intereses de menores, terminen demostrando la visión cortoplacista con la que están diseñadas. ¿Cómo se espera luego, que esos(as) menores que han abandonado sus países, espacios y sensaciones, no se abstengan de ser partícipes del entorno, de actividades, de la cultura, o no demuestren desinterés por la lengua, por las clases, por generar nuevos vínculos? O bien, desde la otra acera, ¿cómo se puede exigir a esos(as) profesores(as) que no levanten la voz, que no generen ruido, cuando quieran reclamar las consecuencias emocionales y físicas que esto les produce? El racismo estructural afecta a todos(as) los(as) involucrados en el sistema, por lo tanto, no sólo desestima los derechos de las personas racializadas, sino que también arrasa con los esfuerzos de quienes intentan mejorar el contexto.

- **Comida**

Otro aspecto reiterativo fue el de la comida. Las escuelas públicas, a través de una institución llamada JUNAEB⁷⁸, entregan el servicio de comida, el cual se encuentra directamente relacionado al índice de vulnerabilidad de las escuelas. Es decir, a mayor índice más comida proveen a los(as) estudiantes.

Es de esperar que el menú diario no contemple las diferentes necesidades que posee el alumnado, y específicamente, el alumnado extranjero.

Respecto a esto, personas de las tres escuelas tuvieron comentarios, lo cual demuestra que no es un hecho aislado, sino que más bien un problema generalizado entre niños y niñas de diferentes etnias o nacionalidades.

Muchos no comen acá, porque no les gusta. Porque la minuta de JUNAEB, no está considerada comida de otros países. Entonces ellos ven la comida, algunos la miran y como que le hacen cara, y no comen po. Y pueden estar todo el día acá sin comer, o sea... ¿cachai? Igual es injusto. (Escuela 3, n°6, Coordinadora PIE, mujer)

La alimentación. Porque yo veía que este niño era distinto, el niño japonés, por ejemplo. La comida era distinta. Cuando traía sus colaciones, traía sándwich de poroto

⁷⁸ JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio y Becas

negro, que eran como unas tortillas de poroto negro, pero eran dulces. Y los niños decían "Ahh que asco", no les gustaba. Pero es porque no hay una aceptación cultural gastronómica, por llamarlo de alguna manera. (Escuela 2, n°18, Docente, mujer)

Sus comidas. Nuestras comidas para todos iguales. La comida que manda la JUNAEB, es para todos iguales. Entonces ellos no la comen. Porque no están acostumbrados a comer eso. Entonces hasta eso, ¡son detalles mínimos! Pero hasta eso es para ellos un trauma, y ellos se angustian. Les cuesta acostumbrarse. (Escuela 1, n°3, Jefa UTP, mujer)

A modo de actualización quisiera señalar que, a finales del año 2023, luego de reiterados reclamos por parte de establecimientos educacionales y apoderados de los mismos, la JUNAEB anunció cambios en el menú escolar – entrando en vigencia el año 2024. Sin embargo, respecto a los cambios realizados en favor de los(as) alumnos(as) extranjeros(as), se indicó que las escuelas “con una considerable cantidad de estudiantes inmigrantes”, (tendrán) la posibilidad de solicitar la inclusión de platos típicos según el país de origen⁷⁹, a través de una coordinación con las direcciones regionales. Demostrando que reactivamente, y luego de 5 años desde la investigación, el gobierno ha decidido realizar una modificación que se espera que beneficie a miles de niños y niñas a nivel nacional. Ahora bien, ¿qué pasa para los establecimientos que no posean esa considerable cantidad de estudiantes?

El racismo estructural es la prueba de la efectividad del discurso hegemónico colonial desde el cual se siguen tomando las decisiones en el país. Los mismos pueblos originarios pueden confirmar esto, ya que lo han experimentado por décadas a través de un sistema educativo que lleva décadas siendo negligente, invisibilizador y epistemicida con todos(as) ellos(as). Por lo tanto, no sorprende que, en la actualidad, el Estado chileno continúe perpetuando los mismos patrones con quienes ahora también representan una “amenaza” a la “identidad nacional”.

III. RACISMO EXPLÍCITO

De todas las personas entrevistadas, sólo tres declararon abiertamente tener problemas con personas de otras nacionalidades y/o personas de color. Sin embargo, como se verá a continuación, las frases explícitamente racistas provinieron de más que sólo tres. Lo cual provoca pensar que, en la mayoría de los casos, las personas no son capaces de identificar los estereotipos y prejuicios raciales en sus comentarios, ni tampoco realizan un mayor esfuerzo por disimularlo.

⁷⁹ <https://www.13.cl/programas/servicios-13/actualidad/menu-junaeb-2024-estos-son-los-alimentos-que-se-incluiran>

Es decir, si se mira desde un prisma cognitivo, el desconocimiento respecto al racismo como un sistema opresivo y colonial, propicia el medio para la perpetuación de la normalización de comentarios y acciones racistas en el ámbito educativo. De esta manera, se restringen las instancias de cuestionamiento o problematización en torno a situaciones que se generalizan bajo la categoría de discriminación, en vez de ahondar en razones relacionadas a la violenta dinámica oprimido(a)/opresor(a) y, a modo proactivo, generar recursos cognitivos, metodológicos y emocionales para desarticularla.

Quisiera comenzar con una situación que no quedó grabada, ya que ocurrió justamente al finalizar la entrevista con esta persona, cuando caminábamos hacia el patio de la Escuela 2. Allí apareció un niño de nacionalidad haitiana, a quien la funcionaria le gritó por su nombre y con un gesto de llamada con su mano, le indicó que se acercara – había mencionado al niño anteriormente durante nuestra conversación. El niño se aproxima. La mujer lo saluda, se abalanza hacia él, le toma con sus manos la cara, voltea su cabeza y me dice: “El es el niño chocolate”. Acto seguido, repite la frase en francés para decírsela al niño mientras le sigue tomando la cara y lo mira a los ojos. El niño no responde, ni siquiera sonríe, sólo baja la mirada, con una actitud que delataba algo así como sumisión y vergüenza, pasan unos segundos y se va corriendo.

Este fue el momento más incómodo que tuve que enfrentar durante mi trabajo de campo. Porque ¿qué hace una “etnógrafa” en ese momento? ¿Debería hacerle ver a esa funcionaria los errores que se encuentra cometiendo en ese preciso momento? ¿Debería tender a proteger a ese niño? ¿Genero una denuncia formal frente al sostenedor económico? ¿O no intervengo? Pero si no lo hago ¿dónde instalo mi propia ética entonces? ¿Cómo gestiono mis emociones de investigadora al ver la cara de ese niño evidentemente afectado? Pues, ese día la verdad es que no hice nada. Quedé pasmada. Sólo presencié aquel violento momento en silencio. Hoy en día, existe una repetición de esa escena en mi mente, razón por la cual la puedo relatar con tanto detalle. Personalmente, puedo agregar que aquella experiencia ha sido resignificada y utilizada internamente, como una especie de motivación a continuar este camino, con el fin de, al menos, intentar aportar a que esas escenas no se vuelvan a repetir ni en la mente de ese niño, ni en mi mente, ni en la de nadie. Creo existe también un sentimiento de culpa de no haber hecho nada, de no haberle comentado luego en privado a esa mujer lo que esa acción significaba y cómo podría repercutir en el sentir de ese niño.

De las cosas que más me llamaron la atención de ese momento, fue la constante sonrisa de la mujer. Como creyendo que todo eso que se encontraba haciendo, lo hacía desde el “cariño” que le tenía al menor. Y forzó la situación, para hacerse ver cercana a él; tan cercana, que se sintió con la libertad de incluso tomarle su cara. En ningún momento cuestionó si se encontraba abusando del poder que su cago (alto cargo) le otorgaba, ni tampoco reflexionó sobre las palabras que utilizó para crear un símil entre el niño y el chocolate. Y lo repite en francés, asumiendo, queriendo que el niño le entienda. Llegué a cuestionarme si es que en parte se encontraba intentando demostrarme que sabía hablar francés. ¿Había forzado toda la situación con esa finalidad? ¿Y por qué eligió específicamente esas palabras para poder hacerlo? De alguna manera, era su intención también demostrar esa liviandad con la que ella se tomaba la presencia del niño en la escuela, haciéndose ver tan “cariñosa” con él como con el resto. Pero nada de eso fue logrado.

Sin duda, el desconocimiento sobre el racismo, sus alcances e implicancias, ha ayudado a sostener el sistema de opresión, permitiendo la normalización de palabras, acciones y actitudes. Así, en un momento determinado, quienes se encuentran en una posición de privilegio con respecto a otros, se empapan de la supuesta superioridad que aquel estatus les concede, y no titubean en ejercerla. Por consiguiente, y desde un enfoque procesal, distinguir entre lo que se intenta hacer parecer una buena intención versus la intencionada o inintencionada ignorancia, resulta un ejercicio que requiere un análisis profundo y requiere re-significar el pre y post-concepto, luego de con un debido acompañamiento, la sensación sentida haya puesto nuevamente en movimiento el patrón emocional congelado. Ejercicio que demanda disposición al des-aprendizaje, al auto-análisis y un trabajo propio constante que puede ser que jamás acabe. Por ende cabe preguntarse ¿es responsabilidad de la propia mujer, debido al cargo que ostenta, el pedir ayuda y encausarse en ese camino? ¿o debería ser directamente guiada por agentes externos que ya posean el conocimiento suficiente y que entiendan del contexto?

- **Sexualización de los cuerpos**

Dentro de los comentarios realizados con mucha naturalidad y sin cuestionamiento alguno, emergieron algunos en dirección a la sexualización de los cuerpos. Estos fueron relacionados a personas de nacionalidad colombiana y haitiana.

Como se muestra a continuación, el discurso colonial que cosificó y sexualizó los cuerpos negros, es algo que aún radica en el imaginario colectivo:

Bueno, la típica, de su "capacidad amatoria", cuestiones así *cachai*⁸⁰. 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). (Escuela 3, n°8, Inspector, hombre)

Todo lo contrario, por ejemplo, las niñas, las más lolitas, estamos hablando de 13, 14 años, ¡son espectaculares! Su físico es espectacular así que, nadie las molesta. (Escuela 3, n°16, Docente, mujer)

Preocupa en demasía que la sexualización no sólo sea hacia adultos, sino también hacia menores de edad. Y aunque el funcionario de la primera cita diga que aquella acción no se dirige a niños(as) sino sólo apoderados(as), la segunda docente demuestra lo contrario.

Por otra parte, la sexualización se origina también debido otros estereotipos sociales instaurados – que posiblemente tienen tu origen en el período de las dictaduras latinoamericanas -, como es el caso de las personas de nacionalidad colombiana a quienes se les asocia con la prostitución:

Trabajadoras sexuales, muchísimos, tenemos en nuestro establecimiento, muchas mamás extranjeras que son trabajadoras sexuales, porque el país se encargó de traerlas, pero no de darles un trabajo, para que puedan vivir dignamente. (Escuela 1, n°3, Jefa UTP, mujer)

Sí, las colombianas y los colombianos, he sido un poco discriminadora con ellos, o bastante (...) Son super así, ¿cómo te explico?...Cautivante con los hombres (...) Yo me impresioné, niñas de 19 años, cabras encima de los negros (...) A mi me chocó (...) Pero me llamó la atención que muchos extranjeros ahí, y mucho colombiano (...) Yo tengo una amiga colombiana (...) pero mi amiga no es como las colombianas que yo he conocido acá, no, ella es na que ver, ella es cristiana, va a la iglesia. (Escuela 2, n°13, Docente, mujer)

Como se puede apreciar en la segunda cita, existe un evidente contraste entre las que la docente llama ese tipo de colombianas y su amiga, a la cual diferencia inmediatamente al decir que los valores que ella representa son el bien, ya que es cristiana y va a la iglesia. Lo cual verifica aquello que se expuso en el capítulo 2, indicando que la "raza" fue introducida como un nuevo concepto jerárquico en el imaginario social, el cual forjó una escala valórica que fue impuesta según las creencias occidente-cristianas. Es decir, surge nuevamente el sesgo colonial y heteropatriarcal que la sexualización de los cuerpos racializados acarrea, donde acorde a los valores occidente-cristianos, ser blanco significa pureza, y sólo lo "evangelizado" se encuentra libre de pecado; de pecado, perversión, lujuria, representado en los cuerpos por esos *otros*, son

⁸⁰ Modismo chileno para expresar la pregunta: ¿entiendes?

los cuerpos de esos *otros*, de esos salvajes, esos bárbaros. Así, aquella persona no-blanca, podía encontrar su salvación acercándose a la iglesia, a los valores que pautean la norma. Pues, así como lo hace la amiga colombiana de la docente.

- **Criminalización**

Una de las estrategias más utilizadas por las élites de poder, con el fin de manipular las creencias sociales en torno a la migración, es la de la criminalización de ésta. En términos generales, esta narrativa resulta muy efectiva sobre lo colectivo, debido a su alta carga emocional. Se significa a esos *otros*, como los causantes de la inseguridad interna del país, lo cual hace espejo a la inseguridad interna que las personas están sintiendo.

Inseguridad que en la praxis puede tener diferentes razones, sin embargo, como se mencionó en el capítulo 2, la mente siempre busca estrategias que alivianen el uso de energía para poder procesar el exceso de información que se recibe del medio. Y como indica Hamilton & Sherman (1994) los sujetos con una menor o limitada capacidad cognitiva, son menos capaces de participar en la resolución de la información consistente estereotipada, y asimismo recordar la información consistente.

Por lo tanto, a pesar que la información recopilada, como estadísticas nacionales, indiquen lo contrario, las personas siguen prefiriendo acoplarse a sus inferencias consistentes estereotipadas. Los resultados arrojados por el último estudio del Centro de Estudios Públicos (CEP) de Chile, en el año 2023, indica que "la población extranjera sigue encontrándose subrepresentada en el número de condenados por delitos a nivel general. Sin embargo, se aprecia un aumento en su representación relativa en el tiempo a partir del año 2018" (p.2). Esto último, es directamente proporcional con el aumento de personas de otras nacionalidades que han migrado a Chile, afectando proporcionalmente la frecuencia de la ocurrencia de crímenes. No obstante, aunque las cifras se publiquen, se den a conocer a través de los medios, las personas siguen optando por creer lo contrario. Es decir, existe una evidente percepción y configuración distorsionada de la realidad, debido a la atribución de características, comportamientos, considerados inherentes a los objetos, aunque no lo sean, así como indica Crochick (1997) al definir el origen y elementos del prejuicio.

Yo pienso que los inmigrantes haitianos son pobres, vienen a buscar un mejor futuro, ¿ya? Y son luchadores. Me gustan ¿ya? Los venezolanos, es gente culta. Me gusta porque siento que ellos vienen a hacer un aporte a nuestro país. Si bien es cierto, muchos profesionales no trabajan en lo que ellos estudiaron, ¿ya? Siento que son un

aporte para nuestro país por el nivel de cultura. Te estoy diciendo lo bueno primero. Y aquí viene lo malo. Siento que los colombianos, vienen a puro delinquir. Siento que ellos no son un aporte, de ninguna forma para nuestro país. Todo lo contrario. Traen malas costumbres, vienen a enseñar delincuencia que antes no había acá. Como por ejemplo el tema de los cajeros automáticos. Siento que vienen a delinquir, y no son aporte para nuestro país. Y también siento que todo pasa por el nivel de educación. Siento que los más (...) que nos favorecen son los venezolanos (...) El haitiano es más pobre, pero hace un gran aporte con mano de obra, ¿me entiendes? Entonces siento que son un gran aporte, son honestos, son gente trabajadora de esfuerzo, pero colombiano y cubano, no me gustan. (Escuela 3, n°16, Docente, mujer)

Debieran haber políticas para la inmigración, porque han entrado muchas personas, no las más adecuadas, mucho delincuente. Yo pensaba que (...) las deportaciones, ¿cierto? Que era mentira, que los habían tomado y los habían sacado. Pero, de muy buena fuente, (sé) de que los sacaron de las cárceles acá, para llevárselos (...) ¿Y por qué? ¿Por qué entró esa gente acá? (...) Siento que ha impactado en esa forma negativamente. (Escuela 2, n°16, Docente, mujer)

De todo lo que he visto ahora, para mí los mejores son los haitianos, por su humildad. No por sus estudios, son de un nivel muy bajo. Yo sé que aspiran a tener grandes cosas, pero no los acompaña el estudio. Después vienen los venezolanos, son personas muy educadas (...) No me gustan mucho, son los colombianos, y siempre he tenido ese concepto tan claro que, cuando supe que un colombiano mató a la carabinera retirada, me dio, me molestó, me dio rabia eso, y creo que no me he equivocado yo. (Escuela 3, n°9, Inspector, hombre)

Creo que ellos son un tremendo aporte, yo creo mucho en la diversidad (...) Si creo que parte de la política migratoria tiene que ser dura con respecto a los delitos, o sea extranjero que cometa delito tiene que ser expulsado del país, sin... sin... que justamente nos va a permitir que el haitiano, el peruano, el venezolano, sea conocido porque son gente de trabajo, que vengan a aportar al país. (Escuela 3, n°8, Inspector, hombre)

Cuando yo era chica, miraba lo que ocurría en Colombia, en Perú, Arica, ¡uh! Arica⁸¹ estaba la puerta ahí. Había mucha seguridad, pero ya estaba inserta la droga en Arica, pero no aquí en las ciudades del centro. Y ahora es en todo Chile. (Escuela 2, n°16, Docente, mujer)

Lo primero es mencionar que aquella comparativa que se realiza entre personas migrantes, es reiterativa. Así como ha aparecido en citas en apartados anteriores, en términos generales es posible decir que se asocia a las personas venezolanas a educación⁸²; a las personas haitianas a pobreza; y a las personas colombianas a crímenes y drogas. Y aquello se proyecta directa o indirectamente a lo que se espera o pre-concibe de los(as) niños(as) provenientes de aquellos

⁸¹ Ciudad limítrofe del norte de Chile con Perú.

⁸² Percepción que desde el año 2020, luego de la pandemia, ha cambiado drásticamente, debido a las bandas de crimen organizado que entraron al país y cuentan con líderes de nacionalidad venezolana.

países. Esta *categorización* responde nuevamente a la eficiencia cognitiva – o podríamos decir la vagancia mental - lo cual propicia la automática generación y asociación de estereotipos.

Por otra parte, además de aquella diferenciación entre personas según su origen, también se expresan preferencias. Así como la primera y tercera cita, donde se indica abiertamente cuáles son sus "favoritos". La pregunta que nace es ¿favoritos para quién? Para mí, para *nosotros*, para el país. Lo cual tiene concordancia con el sentimiento de identidad y pertenencia al propio intergrupo, y querer además diferenciar éste del exogrupo; *nosotros* diferentes a esos *otros*. Y como indica Hamilton & Sherman (1994) la favorabilidad se establece psicológicamente a partir de una superioridad relativa. Asimismo, esto refleja que la percepción de identidad propia es positiva respecto a la del exogrupo, que es negativa o bien paternalista. Por lo que se provoca una despersonalización o deshumanización de quienes constituyen ese *otro* grupo, y en vez de mirar a cada quien como un individuo – que posee derechos y es un ser humano – se generaliza, al mismo tiempo que la (supuesta) propia superioridad, entrega la potestad de decisión de quiénes merecen o no habitar este territorio.

Respecto a la sexualización de los cuerpos y la colonialidad tácita que aquel pensamiento acarrea, es sustancial resaltar el contexto en el que esto se produce. Hablamos de espacios educativos, donde los comentarios han sido esbozados por personas que lideran proceso de aprendizaje de menores de edad – sin mencionar además la diversidad conjunta que acaece y debe ser gestionada. Es, por ende, gravísimo atestiguar que este tipo de estereotipos se infiltre incluso instituciones que – acorde a los estatutos – velen por la seguridad de aquellos menores. Si bien esto puede ser de manera inconsciente, no le resta peso al hecho que acontezcan y sean perpetuados por los(as) adultos(as) instruidos(as) y preparados(as) profesionalmente que cohabitan el medio-ambiente.

Mignolo (2007) menciona cómo la matriz racista abarca las clasificaciones geopolíticas del mundo y además cómo ésta se despliega sobre el plano interpersonal. Analizando comentarios explícitamente racistas, provoca pensar que hoy en día muchas personas en Chile se encuentran concibiendo parte de sus interacciones interpersonales, básicamente, a partir de estrategias de exclusión racial, donde éstas además sustituyen intencionada o inintencionadamente, las posibles estrategias de inclusión. Es decir, seleccionar, desde una posición de alteridad, quiénes no merecen ser parte del *nosotros*, y basar aquella selección en torno a la (incorrecta) información generalizada que se tiene de esos *otros*, sumado a la emocionalidad subyacente

que surge a la hora de pensar/estar con esos *otros*. Es decir, es el punto de intersección entre los esquemas mentales de la persona, y el *racismo corpo-experiencial* que presenta.

Considerando que esto es posible extrapolarlo a un nivel geopolítico, donde las decisiones son tomadas por ciertas élites – que controlan el estado y sus recursos como indica Segato (2006) – resulta casi ilógico que se genere voluntariamente la posibilidad entonces de exigir cambios estructurales, cuando esa misma coartada de rechazo es la que se utiliza a la hora de tomar decisiones de vida para la mayoría, pero por parte de unos(as) pocos(as) privilegiados(as). Y lamentablemente esto mismo, se reproduce en el contexto educativo.

Eje 3: Estereotipos, prejuicios raciales y colonialidad

En continuación y directa relación al segundo eje, el tercer eje pretende resolver el objetivo de la génesis de aquellos prejuicios raciales que existen en el contexto educativo. Como ya se ha entregado luces, existe indiscutidamente una razón histórica para esto, la cual se ha perpetuado en el tiempo gracias a los constructos mentales y sociales. Asimismo, la educación, o bien, el tipo de educación que hemos recibido o dejado de recibir, es una de las grandes razones por las cuales los prejuicios raciales han logrado sobrevivir y mutar atemporalmente.

Si bien, y con el fin de darme a entender, hasta ahora he hablado de la herencia colonial, como un algo que hemos heredado como sociedad en el presente, quisiera aclarar que aquello no es indicativo de un proceso que ha culminado y ya se ha asentado. Sino que, todo lo contrario. Sugiero que la colonialidad es, desde un prisma foucaultniano reparando en que el poder se transforma sin descanso, el impuesto relato cognitivo y emocional de blanqueamiento de la historia mundial, que funciona como argumento de las prácticas opresivas y excluyentes, el cual subsiste gracias a la inherente capacidad de adecuación que posee, acorde a las circunstancias del momento presente.

- **Colonialidad**

Algo que al comienzo de la investigación no estaba completamente contemplado como una aproximación sustancial en el desarrollo del trabajo, fue el enfoque decolonial. Sin embargo, éste surgió como un asunto fundamental para el mejor desarrollo de la investigación y análisis. Las razones son variadas, pero la más relevante fue análisis del material recopilado luego de las

entrevistas, en el cual asomó, sin esfuerzo alguno, la herencia colonial detrás de los comentarios racistas de los(as) participantes.

A continuación, se han seleccionado ciertas citas que buscan respaldar parte de lo que podría considerarse como elementos sustanciales de los factores que dan vida a la génesis de los prejuicios raciales que subyacen en el relato colonial, al menos, en el contexto educacional chileno.

Yo te voy a ser bien sincera. Cuando yo era más joven a mí el negro me causaba, a mí el negro me causaba miedo. Cuando empezaron a llegar primero los haitianos... o sea, habían llegado peruanos, venezolanos, pero no se notaba tanto como el haitiano. Cuando llegó el haitiano, vino el rechazo. A nuestra piel clara, a nuestro pelo rubio, que es teñido pero rubio, ¿entiendes? Ahí se notó. Entonces los lindos creyeron que podían hacer, que eran como los esclavos de nosotros. Porque tu sabes que los haitianos tienen poca educación, es un país muy pobre. (Escuela 1, n°11, Docente, mujer)

Respecto a chistes que salen entre los(as) adultos de la escuela:

Por el hecho de que son de piel negra los haitianos, chistes no sé *po*, haitianos en la noche, cosas así, no sé...Que los alumnos de noche tienen que andar con los ojos grandes o sonreír, cosa de saber que los alumnos están ahí...o cosas por el estilo. O que los reciben súper bien, pero que lo primero que tienen que aprender a decir en castellano es "Sí, amo". Cosas así. (Escuela 3, n°5, Orientador, hombre)

Un tema en particular con una chiquilla que la molestan por ser negra. Entonces, claro, conversamos "Oye, ¿por qué le dices eso a tu compañera?... No, porque ella me trata así y que se yo" Y claro, hay un problema de sociabilidad entre ellos y él. El argumento que toma. Puede decirle fea, gorda, tonta, lo que sea, pero el argumento que toma es su color de piel. Entonces ¿pero por qué? "No, porque no me gustan". (Escuela 3, n°10, Docente-Convivencia, hombre)

Como se mencionó en el marco teórico, el color negro quedó plasmado en el imaginario hasta el presente con un valor negativo, como una palabra peyorativa. En estas palabras es posible comprobar que aquello no ha cambiado, es más, sigue tan vigente como siempre. Sumado a esto, en la segunda cita se agrega explícitamente un comentario que no merece mucha explicación, ya que habla por sí solo. Dice que lo primero que deberían aprender a decir personas de nacionalidad haitiana es "sí, amo". Lo menciona en un contexto que denomina bromas. Estas suceden entre profesores(as) de la escuela, refiriéndose a alumnos(as) que asisten a clases vespertinas, es decir, otros adultos. La jerarquía racial que impuso la colonialidad, contaba con la esclavitud como la base de la pirámide, la cual no sólo era vista como la clase más baja de todas, sino que también era el sustento de los objetivos mercantilistas, y con el paso de los siglos, los latifundistas. No obstante, resulta

interesante que la asociación de personas de piel negra y esclavitud, continúe tan arraigada en el imaginario chileno, considerando que la historia de las personas negras en Chile ha sido intencionadamente borrada – principalmente por la dictadura – a fin de poder redefinir una identidad nacional que se divida en solo dos: europeos (y descendientes) y pueblos originarios. Es decir, aquellos comentarios que emite el orientador de la escuela, y que lo plasma como bromas, son un símbolo palpable de la expansividad que las ideas coloniales alcanzaron en el continente (o el mundo) entero, y su vigencia.

Sobre niño de nacionalidad haitiana:

Por ejemplo, bañarse, ellos, el dice que ellos no se bañan, ¿ya? Y aquí hubo un tema de pediculosis, al comienzo, a nivel general, de curso. Y aquí, todos, niños y niñas - a pesar que los niños tienen el pelito corto, igual - ellos no tienen como la costumbre de bañarse. Entonces, el llegó muy contento; después de que vimos que bañarse es una forma de cuidar nuestro cuerpo, de cuidarnos nosotros. Y al otro día llegó muy perfumado y bañado. Y el estaba muy contento. Y decía "¡yo me bañé! ¡yo me bañé! ¡y me eché colonia!" decía. "Si, se siente muy agradable", le decía yo. Y el estaba muy contento que se había bañado, pero para él no es costumbre (...) Yo creo que eso se va trabajando po, se va trabajando con el tiempo. (Escuela 3, nº16, Docente, mujer)

¿Por qué el niño celebraba con tanto ímpetu que había recibido un baño y llevaba colonia encima? Llama la atención que, siendo solo un niño, quisiera demostrar, dejar en evidencia algo que quizás para él hasta antes de encontrarse en este contexto no constituía un indicador de aprobación. Queda concluir que previa a esta situación, deben haber existido otros comentarios, provenientes de la docente u otros(as), que le hicieron creer que él era mejor, quizás que valía más, por el hecho de bañarse y usar colonia. ¿Cómo habrán recibido y traspasado esta información los padres del menor? Sumado a aquella clase en la que la profesora les dice que deben bañarse para cuidar del propio cuerpo, ¿qué comentarios más habrá realizado? ¿Acaso la colonia elimina la pediculosis?

Por otra parte, el colonialismo traspasa las barreras de lo éticamente permitido y propicia las condiciones para que estructural y socialmente, se eviten las amonestaciones o censuras de acciones racistas. Como se aprecia a continuación, sobre el protocolo de cómo actuar con la existencia de un docente racista:

Es más complejo (...) El docente como que tiene sus criterios, algunos súper marcados y cuesta, no sólo ese tema, sino que muchos, el cambiar el *switch*. De que no pasa por tu forma de ser, o por tu criterio, sino que tienes que adaptarte a las normas que como colegio estamos exigiendo. Que si tu sabes, por ejemplo, que tienes tema con la gente de color oscuro, y trabajas en un colegio donde hay niños con piel de color oscura, tienes la posibilidad de que, si te conflictúa mucho, renunciar, e irte a un colegio donde no haya niños de ese tipo. O si no, también, desde el acompañamiento docente decir "¿Tu reconoces que esto está mal? ¿Reconoces que es un problema para ti? Sí" (...) Y

de qué manera lo podemos ayudar. Y ahí se conversa con él (...) Trabajando estrategias de vínculo con los chiquillos. A lo mejor contextualizarlo también. Que él aprenda de la cultura y muchas cosas (...) Pero (sólo) si es que hay una disposición a cambiar ciertas cosas. (Escuela 3, nº10, Docente-Convivencia, hombre)

Como si las acciones racistas tuviesen que ser perdonadas por la mayoría. Debido a que el racismo y la blanquitud ya se encuentran instaurados en la narrativa hegemónica, entonces parece que resulta extraño o hasta improcedente tener que intervenir en una situación y/o a alguien, con el fin de interrumpir el círculo vicioso de la impunidad. O bien, se aligera la gravedad de cualquier actitud debido a la normalidad desde donde la cual se posiciona para enjuiciar aquellas prácticas. "Porque la idiosincrasia del chileno es de echar tallas, bromas, reírse un poco de... De algunas características físicas o costumbres de otros compatriotas americanos. Por decirlo así" (Escuela 3, nº12, Docente, mujer). Surge una permisividad asociada a la identidad nacional, que avala comportamientos discriminatorios, basados en la perfilación racial, tanto de pueblos originarios como extranjeros.

Asimismo, en torno a esa identidad nacional, y en referencia a la posición de alteridad hacia el exogrupo, podemos volver a la cita en que la docente habla de una "estirpe" (cita repetida):

Lo otro que pensaba el otro día, es que, si ellos se van a quedar persécula aquí, yo creo que a la larga nuestra, nuestro, nuestra estirpe se va a mezclar po. Porque yo ya vi que hay haitianos con chilenas y nuestra idiosincrasia se va a cambiar un poco po. Entonces no sé qué va a pasar. (Escuela 1, nº4, UTP-Docente, mujer)

Habla de "*lo nuestro*", *nuestra idiosincrasia*", "*nuestra estirpe*". Estirpe, como si existiera algún tipo de linaje, o ascendencia, la cual mantener, resguardar. Palabras que son legado de una aristocracia posicionada en la cumbre del escalafón racial que fue creado en la época colonial del país.

La colonialidad es parte de las razones de la génesis de los prejuicios y estereotipos raciales. Sin embargo, lo que resulta interesante observar es cómo después de siglos estos comentarios siguen tan vigentes. Un aprendizaje cognitivo, que se repite en el tiempo, se termina volviendo una verdad para la mayoría. Sin embargo, si en algún punto de la historia, se hizo notar que aquel erróneo pensamiento, el racismo, provenía de estudios sin fundamento real y que la violencia racista provocaba muertes, pues quienes aprendieron esto tendrían que haber desechado lo anterior y construir sobre el nuevo paradigma. No obstante, eso no ha ocurrido en la historia. Incluso en el siglo XX, luego de dos guerras mundiales, genocidios, dictaduras y guerras civiles, el

racismo sigue forjando identidades individuales y colectivas. Es a esta perpetuidad, que no se basa sólo en lo cognitivo, a lo que el racismo corpo-experiencial intenta buscar una explicación o argumento. El racismo no sobrevive sólo porque se enseña, sino que porque es también sentido. Se arraiga en lo profundo del ser, y es aquel sentimiento el que se hereda e inculca en las generaciones posteriores. Por lo tanto, desarraigar aquel sentimiento, es un trabajo que requiere mucho más que un nuevo tipo de educación con enfoque decolonial. Las bromas que aquellos(as) profesores(as) realizan, ¿qué sentimiento despiertan la bromas que logran hacen reír?, o el profesor que tiene problemas con personas de piel oscura, ¿qué es lo que siente que lo conflictúa? o el niño que dice que no le gusta la compañera porque es negra, ¿está analizando la situación o simplemente dejándose llevar por un sentimiento, como es que en general actúan los(as) niños(as)? Sin duda, ocurre que ese sentir racista hace conexión con los esquemas mentales donde se alojan los estereotipos, que finalmente provocan los prejuicios, los cuales pasarán a ser analizados a continuación.

- **Estereotipos**

En los ejes anteriores se ha podido evidenciar los estereotipos que se asocian a las personas que provienen de diferentes países. Tales como: colombianos-narcotraficantes, colombianas-prostitución, haitianos(as)-pobreza y analfabetismo, entre otros. Cayendo en la estrategia de la generalización, muchos(as) de los(as) docentes entrevistados(as) dejaron en evidencia sus precreencias basadas en aquellos estereotipos. Lo cual producía un actuar sesgado, tanto con los(as) apoderados(as) de los(as) alumnos(as), como con los(as) mismos(as) estudiantes, a sabiendas de que el rol que cumplen no les permite esto. Razón por la cual al mismo tiempo que no tenían problemas en expresar su pensar y sentir, mitigaban los comentarios intentando mostrar que dentro de la sala se trataba y entregaba oportunidades a todos(as) los(as) estudiantes de la misma manera.

Así, entendiendo su (obligada) responsabilidad con la interculturalidad en la escuela, es que se ha tenido que abrir o bien forzar un espacio para esos(as) *otros(as)* entre nosotros(as). Lo cual surgió en todas las entrevistas, directa o indirectamente, a la hora de preguntar sobre acciones que se consideraban que podrían implementarse para promover la inclusión de niños(as) de otras nacionalidades y/o etnias. Por lo cual a continuación quisiera indicar una de las más preocupantes acciones que promueven la creación de nuevos y no tan buenos estereotipos.

- Folclorización

Cuando se pregunta sobre las actividades que ya se realizan o deberían realizar, más del 90%, indica que el 18 de septiembre⁸³ debería también incluir comidas, bailes y banderas de otras nacionalidades. Algo que efectivamente en algunas escuelas ya se ha implementado.

Es decir, se considera que, con este tipo de actividades, asociadas a una fecha emblemática para las personas nacionales, es suficiente para que la comunidad escolar aprenda de otras "culturas" y se compenetre. Quisiera mencionar que se han seleccionado sólo dos citas, de todas las que se han rescatado reiterando ideas muy similares.

Tenemos también una actividad en la que en el patio, cada comunidad, los chilenos hacen comida chilena (...) las mamás que son venezolanas hacen las típicas comidas venezolana (...) Las festividades de las Fiesta Patrias chilena, también se cruzan con las fechas importantes que ellos celebran sus días patrios; la bandera, los trajes típicos. Entonces en ese sentido hemos elaborado algunos programas de trabajo ¿me entiendes? Que apuntan a que ellos se sientan realmente integrados y que haya un espacio para su nacionalidad en la escuela. (Escuela 1, n°2, Subdirección, mujer)

Falta abrirse un poquito más, ahí estamos al debe (...) No sé, por ejemplo, hacer así como el día de la raza⁸⁴ ponte tu, hacer un tema con platos típicos (...) o preparar un baile típico colombiano, o vals peruano (...) Alguna cosa distinta para mostrar que son parte de la comunidad. (Escuela 2, n°14, Docente, mujer)

Ambas asocian la incorporación de símbolos culturales de otras nacionalidades en estos eventos, como un acto de apertura e inclusivo. "Que ellos se sientan realmente integrados", "que sientan su espacio en la escuela" dice una. "Para mostrar que son parte de la comunidad" dice la otra. Como si el trabajo personal, identitario, emocional, físico y cultural de cada niño(a) pudiese ser subsanado con simplemente un día al año en que vean la bandera de su país colgando en el patio de la escuela, mientras comen su comida y escuchan su folclor.

Cesáire (2006) plantea que la cultura se puede definir desde una mirada externa o bien en términos de finalidad. Donde la segunda ansía presentar la cultura en lógicas de su dinamismo, y la define como el esfuerzo realizado por toda colectividad humana para abastecerse de la

⁸³ El 18 de Septiembre, es llamado también Fiesta Patrias, se refiere a la fecha en el año en que se celebra la independencia de Chile. Si bien la fecha hace referencia realmente a la primera Junta Nacional de Gobierno de Chile, esto se celebra con el ánimo patriota y costumbrista que acarrea la independencia. En términos coloquiales, se podría decir que es la celebración nacional más grande que existe en el territorio, que incluye varios días legalmente feriados, y diversas actividades y fondas (ferias costumbristas) a lo largo del país. Cabe señalar que las escuelas en Chile celebran también esta fecha.

⁸⁴ Día de la Raza se refiere al 12 de Octubre, que actualmente se denomina Día del Encuentro de dos mundos.

riqueza de una cierta personalidad. Mientras que la primera, desde una visión desde el exterior, indica que es posible definir la cultura como el conjunto de valores materiales y espirituales (ciencia, arte, técnicas, instituciones políticas, lengua, relaciones, etc.) creados por esa sociedad en el transcurso de su historia.

El riesgo de caer en la folclorización de lo que se entiende como la cultura de esos(as) otros(as), sucede justamente en que cualquier acción que se pretenda llevar a cabo en pos de lo que se considera "inclusivo", desatiende el dinamismo y la finalidad de cada cual, al enfocarse sólo en lo que se manifiesta directamente y es visible desde el exterior. Se atenta contra la personalidad e identidad de aquella colectividad al utilizar sus símbolos materiales en torno y acorde a *nuestros* símbolos, generando una relación más utilitarista que empática. Entorpeciendo, por ende, el proceso de abrir un espacio seguro de encuentro real, cognitivo y emocional entre las diferentes culturas, donde también se le entregue permiso a la espontaneidad. En otras palabras, no se le da cabida a que sean las mismas personas quienes decidan en primer lugar si es que desean ser partícipes de actividades de este tipo, y en caso que si, cómo es que desearían dar a conocer su propia versión de lo que consideran su riqueza cultural.

Otra cosa distinta la constituye la manifestación formal del respeto y el cuidado con el que se deben atender y reflexionar sobre particularidades materiales, ontológicas y espirituales de la desconocida cultura. Es debido a esto que los procesos de acogida – que sin duda deben incluir una escucha activa - se vuelven fundamentales en cualquier plan/protocolo que se desee implementar en el contexto educativo a la hora de gestionar la(s) diversidad(es), e ineludiblemente, deben ser creados desde un enfoque psicosocial, anti-racista y decolonial.

- **Prejuicios raciales**

Luego del encuentro entre el sentir racista con los estereotipos, se produce el prejuicio. Se ha recalcado en el capítulo 2 que el prejuicio es de base una actitud y no es innato a un ser humano, sino que es aprendido. Por lo cual, a continuación, se hace referencia a algunos de los prejuicios raciales que se manifestaron por parte de funcionarios(as), quienes además se respaldan mencionando ciertas fuentes de información válida y fidedigna (para ellos(as)), es decir, explicitan el componente cognitivo del mismo. Cabe recordar que, si bien el aprendizaje puede provenir de diferentes emisores, para que se asiente la creación de un prejuicio racial, enraizado

en las estructuras mentales de cierta persona, finalmente la actitud debe componerse de tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual).

La entrevistada a continuación, demuestra su fuente de información, su convicción y su sentimiento de rechazo a personas de nacionalidad colombiana: "Bueno las noticias me lo dicen a mi po, ¿me entiendes? No son honestos. No son gente beneficosa para nuestro país. A pesar de toda la delincuencia que tenemos, y vienen más encima del extranjero a delinquir". (Escuela 3, nº16, Docente, mujer)

Como es sabido, los medios de comunicación poseen un rol fundamental en la creación de prejuicios raciales. Al poseer el control del discurso público, éstos tienen el poder de permear las psiquis para, al menos, depositar la duda. Cuando aquel componente cognitivo se entrelaza con el emocional, ocurrirá lo que se explicó en el Capítulo 3 respecto a la activación del P.E.R., que es inconsciente, pero sentido, y podrá o no, motivar acciones racistas (conductual).

La entrevistada de la cita a continuación menciona que la información respecto a lo que ella ve como problemas en el sistema de salud pública, la ha recibido de primera fuente de alguien que trabaja en ese medio. Sin embargo, comienza expresando lo que siente. Miedo.

Y me da miedo por la parte de salud. Realmente esa es el área que más me preocupa. Porque nosotros, nuestro cuerpo estamos... por la misma cordillera de los Andes y el océano Pacífico, nuestro cuerpo es virgen, frente a ciertos gérmenes. Pero ellos (haitianos) no son vírgenes, ellos vienen de una isla por lo tanto reciben de todos lados, no hay un aislamiento. Y genéticamente tampoco lo tienen. Ellos vienen de África, de donde hay un montón de genes, pero de hasta el sida, que esto que lo otro, la malaria, un montón de cosas, y ellos lo traen, que no se ve, pero genéticamente lo traen, donde nosotros no lo conocemos. Por lo tanto, eso me asusta. Porque en los niños pequeños hay contagios, y ha habido enfermedades que antes no estaban, y que ahora están apareciendo de nuevo. La sarna, eeeh ¿cómo se llama? la tiña. (Escuela 3, nº14, Docente, mujer)

Por otra parte, y específicamente sobre la definición racial de los prejuicios, existe la proyección en torno, a la blanqueada manera de reconocer la propia raza, es decir, ser capaz de definirla como una raza superior a alguna otra; en este caso, en comparación a otros países latinoamericanos "menos blancos". En aquella actitud reside también el componente emocional inconsciente, el patrón emocional racista (inconsciente), gatillado por el sentimiento de incertidumbre y miedo respecto a lo desconocido, al futuro. Esta mezcla es capaz de generar diferentes aproximaciones a la idea de aceptar o no a personas de *otro* color y hacerlas parte de *lo nuestro*. Es decir, el racismo corpo-experiencial genera las barreras emocionales de entrada a otra persona para volverse parte de lo ya se siente como propio,

como nuestro. Suceso dentro de lo cual la raza sigue siendo un componente decidor: "Las mismas mujeres, yo te digo. Nacen más morenitos, que chilenitos. En la posta del Van Buren⁸⁵ hay diez partos morenos y uno blanco. Las personas que están ahí ¿están preparadas para recibirlos... niños morenos?" (Escuela 3, n°14, Docente, mujer). "El país va a cambiar un montón en cuanto a su propia raza, digámoslo así. Va a haber una interrelación de cultura, género (...) Es entretenido (...) La raza va a evolucionar, fantástico" (Escuela 2, n°12, Docente, hombre).

A partir del análisis psicosocial de los prejuicios raciales presentados, es posible inferir que el origen de los mismos resulta de: Desde un prisma cognitivo, en la educación y el conocimiento proveído por el relato colonial que poseen y manipulan las élites que ostentan el poder y asimismo el sistema educativo. Desde un prisma psicosocial, en la poderosa capacidad psicológica de simbolizar objetos e información estereotipada, la cual conecta con el inconsciente y los significados pre-conceptuales (capítulo 3) que ya se encuentra dentro de lo corpóreo.

En el caso de Chile, el relato colonial se relaciona no sólo al proceso que vivió el territorio como un ente colonizado hace más de 500 años, sino también al proceso neocolonial que se ejerce hasta hoy en día sobre los pueblos originarios, el cual fue agravado luego de la dictadura militar. Por lo tanto, ya existe en "el/la chileno(a)" un soslayado sentimiento de superioridad que define las características infundadas de esa *otredad*, constituyendo el escenario facilitador para el incremento de un sentimiento de amenaza, frente a la llegada de personas de otras nacionalidades y catalogadas como no-blancas.

Llevado al contexto educacional, los prejuicios raciales constituyen un peligro a la seguridad de niños y niñas de diversas etnias, orígenes y culturas, considerando además que el estado emocional de muchos(as) de los(as) funcionarios(as) de la educación pública del país, se es de *burnout* o agobio. Por lo tanto, ocurre que no sólo la temática migratoria desde un enfoque anti-racista queda quizás rezagada en la escala de prioridades institucionales y la cotidianeidad, sino que también las falencias sistémicas y estructurales facilitan las condiciones para que fácilmente se pueda colmar la capacidad de templanza, entendimiento y paciencia de quienes llevan a costas el rol de educadores(as). Sin que sea la intención estipular que esto signifique que las personas son racistas debido a su estado de

⁸⁵ Posta, se refiere a la unidad de emergencias del hospital público, en este caso, Hospital Van Buren en la ciudad de Valparaíso.

burnout, para nada. Sino que lo que se pretende, es agregar el *burnout* que experiencia el profesorado, como otro factor relevante al análisis que busca descifrar las razones del status quo del sistema educativo, y en ello, la inhabilidad de poder generar cambios que apunten a la decolonización y anti-racismo. Respecto a esto, es en lo que se ahonda más a cabalidad en el último eje.

Eje 4: Necesidades del profesorado

Se ha decidido llamar este eje necesidades del profesorado debido a que, si bien el objetivo de finalizar esta investigación con la generación de posibles propuestas conformó parte de la misma desde un comienzo, la sorpresa surgió a medida que se avanzó en el trabajo de campo, encontrando un factor común en el relato de la mayoría de las personas entrevistadas: claros síntomas de *burnout*⁸⁶ o agobio.

Debido a que el enfoque principal del presente trabajo es de carácter psicosocial, este inesperado factor tuvo que ineludiblemente ser considerado en el análisis del mismo y, asimismo, moldeó en gran parte la aproximación etnográfica que finalmente demostró la investigadora hacia los(as) participantes del trabajo exploratorio y durante la investigación bibliográfica.

Lo primero que cambió fue la imagen preconcebida que se tenía de quienes cohabitan los espacios educativos. Luego de haber leído diferentes estudios sobre racismo en el contexto educativo realizados en Chile a esa fecha –principalmente en la ciudad de Santiago-, la imagen que había creado sobre los(as) docentes era la de personas desinteresadas en el aprendizaje y la emocionalidad de los(as) estudiantes; lo cual incluía el desinterés por des-aprender, aprender y abarcar nuevos conocimientos relacionados a la temática migratoria.

En consecuencia, y luego que se desarrollara un nivel de acercamiento más personal con cada entrevistado(a), de a poco me fui dando cuenta que muchas las propias ideas preconcebidas que yo poseía en contra de las actitudes del profesorado, no eran tan absolutas ni generales. Lo cual despertó mi curiosidad y las ganas de esclarecer la razón detrás de la omisión respecto a la situación de resistencia en la que sobreviven los(as) educadores(as) de

⁸⁶ La definición que la OMS (2019) entrega al concepto de burnout: "El *burn-out* es un síndrome conceptualizado como resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones: sentimientos de agotamiento o agotamiento de energía; mayor distancia mental del trabajo, o sentimientos de negativismo o cinismo relacionados con el trabajo; y reducción de la eficacia profesional. *Burn-out* se refiere específicamente a fenómenos en el contexto ocupacional y no debe aplicarse para describir experiencias en otras áreas de la vida". Recuperado de <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

aquella realidad, como factor determinativo de esas investigaciones que hablaban de racismo en las salas de clases.

Por lo tanto, y en alineación al marco teórico elegido para este trabajo y el último objetivo de la investigación, es posible inferir en este punto que la intervención propuesta irá dirigida a los(as) funcionarios(as) de los establecimientos. En razón de lo cual, considero neurálgico, que sean las necesidades pronunciadas por el profesorado las cuales guíen la elaboración de la misma.

- **Apoyo Institucional**

Con apoyo institucional me refiero al soporte y protección que entregan las diferentes instituciones gubernamentales y/o municipales, involucradas en el contexto educativo y que influyen directamente en el bienestar del estatuto docente, y por ende, proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes. Es decir, desde el Estado, a través de sus Ministerios y leyes, como la Municipalidad, a través de la CORMUVAL. Si bien algunas de esas temáticas ya se han tratado, el enfoque siguiente se dirige a resaltar cuán apoyados(as) o no, se sienten los(as) funcionarios(as).

Frente a la pregunta realizada a un directivo, respecto a debilidades que existen en el contexto y cuál sería la medida más urgente a implementar, este responde:

Estabilidad en cuanto a lo laboral de los mismos profesionales para poder enfrentar esta tarea que digo yo, los procesos de aprendizaje dentro del aula (...) Porque si yo tengo un profesional que tiene su cantidad de horas como corresponde, y que se le respetan todos sus derechos, desde el punto de vista profesional, se les paga a tiempo, indudablemente voy a tener un profesional que va a estar más tranquilo desarrollando su trabajo profesional. Y por lo tanto, también además hay un, tiene que haber una preocupación dentro, de afectivo y emocional. Ese es un tema que todavía está en desarrollo que tiene que ver con establecer algunas instancias para que las personas pudiesen, en otro plano, poder lograr que los distintos caracteres y afinidades vayan amalgamándose unos con otros. (Escuela 3, n°1, Director, hombre)

Esto se relaciona directamente con la silenciosa violencia simbólica que el sistema ejerce sobre los(as) funcionarios(as) de la educación, al exigirles que su labor contemple tareas que no se ajustan precisamente a sus perfiles de cargo ya sea como profesores(as), inspectores(as), directores(as), UTP, etc. Sumado a la escasez generalizada en la que deben sobrellevar los desafíos que se les imponen:

Falta tiempo, faltan recursos, falta que no sobrecarguen. Que no nos digan ustedes son los que, no sé po... Si hay que plantear un programa, son los profes los que lo tienen que hacer. Si hay una cosa de salud, los profes lo tienen que hacer. Si hay esto de educación física, los profes lo tienen que hacer... ¿Y a qué hora hacemos clases si el Minsiterio nos pide hacer todo eso aparte? Si la educación está mal, los profes son los culpables. No son las leyes, no es el Estado el que (no) está funcionando bien. El Estado no está normando como corresponde. Y le está echando la culpa a la base (...) Aquí hay que hacer normativas pero funcionales, pero normativas que sirvan. No normativas pa calentar un ratito el asiento y después cambiarlas, y después ¡ah! se fueron estos, llegaron los otros, cambiémosla, ¡no! Y eso es lo que te provoca el caos, porque hasta uno se pierde. Entonces nosotros estamos recién aprendiendo una cosa, cuando ya se les ocurrió y cambiaron a otra. (Escuela 3, nº14, Docente, mujer)

Resultando en que los(as) docentes no tienen más salida que obligadamente adaptarse a las condiciones que subyacen y en las cuales deben ejercer su labor. Es decir, lo toman o lo dejan. A lo cual se suman todos los sentimientos que necesariamente brotarán de esta condicionalidad, y que no se expresan de la misma manera en cada uno(a). "Es difícil, es difícil. Nosotras hacemos acá todas las funciones: asistente social, psicóloga, mamá, de todo, profesor, ¡de todo!" (Escuela 2, nº16, Docente, mujer).

Somos ejemplo de vida. Entonces nosotros tenemos que adaptarnos a... Yo tuve que aceptar la ley, tuve que aceptar que a esta escuela llegaran niños con problemas de aprendizaje (...) Y tuvimos que recibirlos sin las armas. Si, ese es el problema. Nosotros recibimos a los niños sin armas. Yo recibí a mi chino sin ninguna instrucción de cómo tratar a un chino en la educación chilena. Yo recibí a una niña con mutismo selectivo sin ninguna arma de cómo tratarla (...) Y hemos ido aprendiendo. Cuando yo empecé a trabajar, a mi me enseñaron a ser profesora. Pero después tuve que aprender a ser asistente social. Después tuve que aprender a ser profesora del grupo diferencial. Después tuve que integrarme al PIE. Después tuve que pasar a ser psicóloga. ¡Pero ahora ya vamos en el plano de psiquiatría! Y no sabemos. (Escuela 1, Nº11, Docente, mujer)

Pero el apego que nunca hubo. Cómo suples tu, 5 años - antes que lleguen a primero básico - de desapego. Cómo suples tu, en un semestre, que el niño tenga una autoestima elevada, para que aprenda a leer. Entonces se hace necesario que el profesor no solamente sea un instructor, sino que sea un psicólogo, un asistente social, un orientador... entonces estamos buscando un superhombre. Y más encima el Ministerio, como son gente que están en oficinas que no viven el día a día (...) Ahora dijo inclusión y los profesores, sabiendo que los profesores no están preparados para atender. (Escuela 1, nº1, Dirección, mujer)

Es decir, los(as) docentes consideran de público conocimiento, que existe una necesidad latente y urgente de modificar las condiciones actuales, y educar y capacitar a todos(as) quienes se encuentren involucrados en el proceso de aprendizaje de los(as) menores. Sin embargo, no se entregan los recursos, ni la infraestructura, ni el tiempo, ni los espacios adecuados

para que esto se lleve a cabo. Paralelamente, el exigido perfil multifacético del profesorado debe enfrentar esta situación.

Serían buenos unos cursos de capacitación que a ti te ayudaran en esa parte psicológica, que tienen los niños muchas veces. Tu eres profesora, pero tu sabes, que si tu estudiaste para ser profesora, estudiaste para ser mamá, para ser psicóloga, para ser doctora, para ser enfermera... para un montón de cosas que tu te vas dando cuenta dentro de los años. (Escuela 2, n°15, Docente, mujer)

Es decir, ya existe una especie de acuerdo tácito en cuanto a lo que significa en Chile ser un actor del contexto educacional público. Por ende, las motivaciones iniciales para ser parte de este sistema deben ser muy altas, a fin que se puedan sobrellevar psicológica y emocionalmente las diferentes realidades que impactan las escuelas. La sensación de abandono por parte de las autoridades es casi generalizada. Hay quienes son más enfáticos que otros(as) con sus alegatos, sin embargo, en el fondo se puede percibir la rabia y frustración de la mayoría, pero, asimismo, no deja de impresionar la enorme resiliencia con la que sacan adelante sus labores.

El ser profe te... necesita de gente que lo haga con cariño y con amor, si no, estamos perdidos. Porque ya, mira: no contamos con las autoridades, no contamos con el Ministerio, no contamos con los papás, entonces esto es una lucha sola. (Escuela 1, n°1, Dirección, mujer)

¿Qué es lo que les queda hacer entonces? ¿Seguir esperando que la institucionalidad responda a sus necesidades? ¿Y qué ocurre con su bienestar y el de sus alumnos(as) mientras eso sucede?

- **Recursos y Herramientas**

Además de las posibles capacitaciones que se discutió en el eje 1, existen variados tipos de recursos y herramientas materiales e inmateriales que sería posible proveer a los(as) docentes con el fin de que la imagen de un Estado negligente pudiese comenzar a mejorar. Como, por ejemplo, aumentar la cantidad de especialistas que participan dentro de cada contexto, ajustado a la realidad geográfica y demográfica de cada cual, en vez de aplicar una regla general sobre todos, lo cual en muchos casos no es consistente con el medio.

Los espacios hoy en día, en el sector público por lo menos, para ejercer la docencia, son difíciles (...) Te exigen mucho, pero las herramientas, los espacios, los horarios, los profesionales que existen a disposición, no son los suficientes. Entonces es una cosa de todos los días de hacer lo que mejor ese puede, con lo que se tiene. (Escuela 3, n°10, Conv-Música, hombre)

Además tenemos decretos que son interpretativos. Entonces, por lo tanto, la Corporación (CORMUVAL) los interpreta a su beneficio económico. Entonces por

ejemplo si dice (...) se sugiere que tenga tres horas por niño, acá nos dan una hora por niño porque es sugerencia tres, ¿me entiendes? Entonces aquí debería haber tres psicólogos y hay uno, ni siquiera jornada completa (...) Esa complejidad se da en todos los establecimientos escolares. Ni siquiera todos los establecimientos escolares de la Coporación tienen duplas psicosociales. (Escuela 2, nº6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

Por otra parte, la falta de recursos no se refleja sólo en el impacto negativo que los(as) adultos(as) del medio reciben, sino también la de sus estudiantes. En este sentido, muchas veces los sentimientos de frustración y la depresión de los(as) profesionales proviene de sentir que al fin y al cabo no hay un interés real por cambiar, por ejemplo, los indicadores de vulnerabilidad que poseen las escuelas.

Afecta directamente, directamente. Creo que el profesional, el profesor, aún cuando tenga conciencia de las condiciones quizás básicas, precarias, podríamos decir, pero tiene que hacer un esfuerzo mayor para poder entregar igual de calidad la enseñanza. El proceso de aprendizaje depende de el profesor que lo lidera. Entonces si bien es cierto que las condiciones son malas, son adversas, el profesor requiere de un perfil más fuerte para entenderlo, es tener conciencia, pero también, entregarles energía positiva a los niños. Porque el profesor en sí, se deprime, se decae, se desmotiva, entonces toda su labor va bajo esas mismas condiciones, la entrega va bajo esas mismas características. Ya va con un nivel de expectativa baja, de motivación personal baja. (Escuela 3, nº2, Subdirectora, mujer)

Como indica la Subdirectora, toda la labor de un(a) docente se ve alterada cuando su estado emocional se encuentra alterado, deprimido. Razón por la cual el factor de burnout del profesorado resulta tan relevante a la hora de querer generar cambios en los espacios educativos. Por un lado, la motivación que las personas poseerán de generar cambios, de cualquier tipo, será prácticamente nula, y por otra parte se encuentra aquel entramado emocional en el cual se hayan inmersas, y que beneficia, negativamente, cualquier patrón emocional ya arraigado en sus inconscientes, como es el P.E.R. En otras palabras, el sentir racista brotará sin esfuerzo cuando la acumulación de sentimientos negativos adentro de la persona ya la haya sobrepasado, y el patrón emocional racista sea más fácil de gatillar. En consecuencia, innegablemente la efectividad de una intervención o formación anti-racista en un medio educativo, se encontrará supeditada a la emocionalidad subyacente de quienes la reciban.

En definitiva, la maximización de los recursos del medio debe sin duda ir focalizada en mejorar la calidad de educación y apoyo que los estudiantes reciben, pero esto debe necesariamente considerar que la salud mental de los(as) funcionarios(as), será un factor determinante para poder alcanzar ese objetivo.

- **Balance vida profesional-personal**

Agregado a lo anterior, se encuentra el elemento de balance entre la vida laboral y personal de cada individuo. Si bien no es de interés del presente trabajo ahondar en las problemáticas personales que poseen las personas entrevistadas, si se considera relevante considerar este factor como parte de la ecuación que pretende intentar (al menos) enunciar posibles caminos a seguir en torno a la mejora del ambiente escolar.

Diversas personas mencionaron la falta de tiempo durante sus rutinas diarias, como una de las causas que más agobio les ocasionaba cotidianamente y también al momento de pensar en posibles responsabilidades futuras. Es decir, aún cuando podrían estar interesados(as) en recibir capacitaciones, perfeccionamiento, intervenciones, etc., la pregunta que brotaba fue reiteradamente "¿pero en qué momento?" A raíz de aquello, es que llegaban al punto de entregar información sobre sus vidas personales, con el fin de demostrar que era cierto cuando alegaban el no tener suficiente tiempo ni tampoco energía, para comprometerse a un camino de constante mejora, auto-crítica y superación. Surgen diferentes reacciones respecto a las posibles capacitaciones: "¿Y de dónde vamos a sacar el tiempo para capacitarnos? No sé, no sé, porque nosotros no tenemos tiempo" (Escuela 2, n°16, Docente, mujer). "Si hubiese capacitaciones, dentro de tu horario por favor. Porque el profesorado está cansado, trabajar acá es difícil (Escuela 3, n°14, Docente, mujer).

El horario de un docente, quizás suene trillado, pero sobrepasa el horario que uno está en el establecimiento. Nosotros nos llevamos montón de trabajo a las casas. No nos alcanza el tiempo, por más que queremos, no nos alcanza, hay mucho que hacer. (Escuela 2, n°18, Docente, mujer)

Una persona de la dirección menciona cómo intentaban compensar las horas que debían invertir en capacitación los(as) docentes, las cuales eran fuera de su horario laboral:

La capacitación (para desarrollo de habilidades) iba a tener que ser en horas de extensión de permanencia. Y había que compensar los tiempos. Por ejemplo, tu horario del día miércoles es hasta las 5, pero la capacitación iba a ser de 5 a 7, pero yo te ofrecía el viernes salir temprano. (Escuela 3, n°2, Subdirectora, mujer)

Si el análisis de prejuicios racistas en el contexto educativo pretende finalizar en posibles intervenciones en pro de generar metodologías y pedagogía anti-racistas y decoloniales, ¿no parece casi lógico comenzar por enfocarnos en quienes lideran y manejan acuciosamente esos espacios? La falta de apoyo institucional, recursos y tiempo, afecta directamente la vida de esas personas. No solo su carrera profesional o su quehacer docente, sino que a las personas como individuos; como madres, padres, hermanos, hermanas, que poseen también una vida fuera de la escuela, y de lo cual depende también su bienestar y salud mental. Por lo tanto, es imposible adoptar una visión divisoria o no integrativa del ser humano y su medio-ambiente (capítulo 3). Decidir ejercer la labor de docente en el sistema público del país hoy en día, debería ser considerado, a lo menos, valiente.

Si bien existe un problema que debe ser abordado desde una aproximación sistémica, es elemental enfocarse en el bienestar integral del estatuto docente. Porque finalmente, ¿cuáles son las consecuencias de un(a) profesor(a) agobiado(a)?

Yo creo lo que falta, precisamente, es que dentro de lo cotidiano se nos pierda lo humano. Yo creo que ese es el tema. Como que la rutina, de lunes a viernes, como que te va, te va mecanizando de pronto. Y se nos olvida, cierto, que estamos interactuando... los que están en la sala, los que están en el colegio, son personas. (Escuela 3, nº5, Orientador, hombre)

Yo antes trabajé en la Escuela Montedónico 15 años, y me pedí traslado (...) Y yo el año pasado me dio una crisis, me dieron tres meses de licencia (...) tenía estrés laboral, agobio. Porque hacía en séptimo año lenguaje, todas las asignaturas, menos inglés y educación física, me mandaban en esas horas a hacer patrimonio de la humanidad a sexto, y a octavo me mandaban a hacer talleres de matemáticas. Me reventaron (...) Pasé rabias todas estas rabias, eran pocos, ¡pero cada uno valía por cinco! Eso me molesta a veces que el MINEDUC no se ponga en el lugar de los profesores porque no tienen la expertise, tampoco tienen la experiencia de trabajar en escuelas. Porque en escuelas complicadas los profesores nos agobiamos, porque te piden tanto papel, te exigen, el MINEDUC te exige que *pasé* esta materia, esta otra. (Escuela 2, nº13, Docente, mujer)

Me afecta porque yo me empapo mucho (...) Una no puede ser ajena, porque son problemas de los niños, que ellos los viven a diario y son problemas muy complicados (...) Yo el día miércoles que tengo clases con el 4º básico, yo llego muy agotada emocionalmente a mi casa, muy agotada...Afortunadamente mis hijos son grandes (...) Es muy desgastante emocionalmente (...) Hay una asistente nueva que lloraba el otro día, y yo le digo, ocurrió una situación complicada, y yo le digo "nosotros esto lo vemos todos los días, tu estás recién acá". Y cuando yo llegué me paso lo mismo. (Escuela 2, nº16, Docente, mujer)

El movimiento anti-racista pretende utilizar la educación como la herramienta que genere cambios sustentables en el sistema. Y ¿cómo pretende lograrlo?, si es que quienes deben implementar los cambios se encuentran agobiados(as) y no quieren sentir más esa frustración

que brota cuando a pesar de su esfuerzo y de cumplir con las nuevas exigencias, aún se sienten abandonados(as) por el sistema y sobrepasados(as) con todos los reales roles que deben cumplir para sobrevivir mientras lo intentan.

- **Desaprendizaje**

En algunas entrevistas, se dio el espacio para poder ahondar un poco más en los procesos de auto-crítica y desaprendizaje, como un ejercicio personal que quizás podrían llevar a cabo los(as) funcionarios(as). Principalmente, las preguntas abordaron cuál sería la orientación y dirección que estos requerirían. Frente a esto, emergieron diferentes reacciones, aunque la mayoría se mostró positivo a la idea.

En primer lugar, mencionando el cómo y cuándo llevar a cabo esos procesos:

Mira, hemos ido teniendo conversaciones. En los consejos, en reuniones de reflexión, a lo mejor no con la formalidad de hacer un comunicado para todo el establecimiento. Pero si en los grupos de trabajo. Formalmente, me refiero, porque si son instancias laborales, pero no ha sido algo masivo, a lo mejor. Que se haga un protocolo, no, en ese sentido, no. Pero si en conversaciones, con los docentes (...) en entrevistas que uno tiene con algunos colegas. Se ha conversado el hecho que ahora hay que tener otra visión. (Escuela 3, n°4, Jefa UTP, mujer)

Las instancias para poder discutir este tipo de temáticas, se vuelven casi inexistentes cuando dejan de ser la prioridad del día, debido a la sobrecarga de trabajo. Si bien existe la jornada semanal llamada "Reflexión Docente", se advierte que el tiempo asignado para ésta no es suficiente, y además el tiempo de los(as) docente es tan escaso, que en algunas situaciones se imposibilita atender.

Tenemos una hora y media, dos horas, de consejo, de reflexión docente. Y ¿qué hablas ahí? ¿Qué alcanzas a hablar en dos horas a la semana? Que ni siquiera son dos horas a la semana. Porque tenemos una vez... Hay una vez al mes reunión de convivencia, reflexión sobre convivencia escolar (...) Y eso es lo otro. Que no todos tenemos la posibilidad de estar, porque estamos haciendo dos cosas a la vez. ¿Me entiendes? Hasta las 7, era el consejo escolar, o sea, el consejo de profesores. Pero tenía a las 6.30 clases (...) Entonces siempre estamos haciendo más de una cosa a la vez. Entonces hacemos más de una cosa a la vez, estamos haciendo todo a medias. (Escuela 3, n°12, Docente, mujer)

Desde una perspectiva psicosocial, la reacción frente a la idea de llevar a cabo procesos de auto-crítica y desaprendizaje, fue dirigida hacia la importancia de la misma dentro de los

nuevos paradigmas que hablan de inclusión, pero muy acertadamente, asimismo realzaron la delicadeza con la que se debe trabajar, ya que esto impacta directamente en la relación educador-educando:

En la vida de los niños, el desaprender de un profesor es fatal, o sea, es tiempo que ya se fue. Es tiempo que se va, el tiempo se va y no se recupera. Cada profesor que no logra hacer este desaprendizaje de lo que no debe, y desde todo ¿eh? Desde lo que verbaliza, desde lo que proyecta, con el gesto, con el cuerpo, todo marca la vida del niño, del estudiante. (Escuela 3, n°2, Subdirectora, mujer)

En relación a lo mismo, una de las entrevistadas entregó una perspectiva que considero fundamental destacar, ya que también subsana, en parte, lo que la anterior menciona:

Y siempre estar reflexionando, reflexionando...Yo creo que la función principal del docente es generar la reflexión en sus alumnos, el análisis en los alumnos, pero hacer la reflexión en sí mismo, y en el equipo de trabajo (...) Y revisando nuestras prácticas ¿Qué estamos haciendo bien? ¿Qué estamos haciendo mal? ¿Por qué estamos fallando en esto? ¿Por qué lo que le resulta a uno no le resulta al otro? Entonces yo creo que la reflexión es parte fundamental, bueno del ser humano. Una persona que no sea reflexiva siempre va a tender a cometer errores, errores, errores.... La reflexión tiene que ser una práctica habitual, individual y colectiva. (Escuela 2, n°1, Directora, mujer)

Y directamente relacionado con lo propuesto en el capítulo 3, respecto a la visión gendliniana de observar y entender al ser humano - sus procesos internos y externos - una docente genera un símil al mencionar cómo se (mal)entiende la articulación de las partes del sistema, que pretenden generar los componentes base para abordar el proceso educativo integral de los(as) niños(as):

El problema acá es que no ven que todo es un sistema. No ven que... todo es circular. Los UTP trabajan por un lado. La dupla psicosocial trabaja por otro lado. Se reúnen ¿cuándo? Cuando ¿hay reuniones de eje? Pero no se reúnen a ver temas de estudiantes. Porque uno lo ve como... La parte pedagógica y el otro ve la parte emocional, o la parte disciplinaria, con la parte de inspectoría. Pero no se ve como un todo. Entonces se ve como al ser humano por fracción. No lo ven de forma integral. (Escuela 3, n°12, Docente, mujer)

En una conferencia de Catherine Walsh (2020), llamada "Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las grietas"⁸⁷, la autora habla del proceso de desaprender de los(as) pedagogos(as). Es a lo que ella llama insurgencias, las cuales define como "acciones, procesos, prácticas y praxis de personas, de movimientos, de colectivos, de pueblos y de comunidades. Que luchan desde los márgenes, desde los bordes del sistema, pero también desde solitario, insurgiendo". Walsh (2020) indica que estas insurgencias son esenciales en un enfoque de pedagogías decoloniales, de las cuales menciona cinco claves para su implementación,

⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc>

además de cuestionar el tipo de evaluaciones que se utilizan hoy en día, y la necesidad de redefinir los procesos metodológicos de la escuela. A medida que describe aquellas claves y realiza los debidos cuestionamientos, es posible notar el enfoque psicosocial que estos poseen. Nociones como la importancia de utilizar herramientas reflexivas; de concentrarse en la humanización del medio frente a la deshumanización; la pluriversalidad; el constante cuestionamiento y auto-crítica; cómo se replica la opresión inconsciente; la importancia de las particularidades de cada contexto; y la insurgencia con el fin de agrietar y sembrar con tal de ser capaces de percibir desde múltiples ángulos lo que está ocurriendo.

Menciono brevemente el contenido de aquella conferencia, ya que deseo reparar en la relación directa que posee con el sentir expresado por diversos(as) de los(as) entrevistados(as), y además resaltar que Catherine Walsh (2020) a través de la presentación de esta enumeración práctica para hablar de pedagogías decoloniales, no deja fuera, sino que incluye y convierte en esencial, el componente emocional, el sentir, como pieza clave para generar cambios basales por parte de quienes ya se encuentran dentro del sistema. Lo cual reafirma, una vez más, el contenido vertido en el capítulo 3 en cuanto a la aproximación que se requiere para poder materializar transformaciones sustantivas con/para los(as) funcionarios(as) del contexto educativo.

El Modelo Procesal de Gendlin (2017) incluye la corporalidad como un elemento fundamental que debe ser atendido a la hora de querer generar cambios en una persona; ya que en el cuerpo es donde vive lo emocional, donde habita la sensación sentida y donde ocurren también los procesos internos y de interacción con el medio-ambiente. La propuesta de la autora, el racismo corpo-experiencial, se basa, entre otras cosas, en un sentir racista, que habita en alguna parte del cuerpo, pero que no se sabe bien dónde exactamente. Teniendo esto en mente, asevero que cualquier proceso de des-aprendizaje anti-racista que se desee llevar a cabo con el profesorado, deberá necesariamente, desde un enfoque psicológico y enfocarse en la corporalidad y el experienciar, para finalmente llegar al inconsciente, y se resignifiquen los pre-conceptos al traerlos, gracias a la sensación sentida, al consciente. Porque será en ese proceso, donde se encontrarán con diversas capas emocionales que se deberán atender y acompañar, para poder alcanzar finalmente el Patrón Emocional Racista (P.E.R) que impulsa y gatilla el racismo corpo-experiencial. Pues esas capas, estarán conformadas, entre muchas otras cosas, por toda una amalgama de sentires, que se oyen similar o tal cual, a lo recabado en las entrevistas, donde han sido ellos(as) mismos(as) quienes han transparentado su sentir.

El poder contar con el apoyo institucional, es fundamental a la hora de entregarle sensación de seguridad a los(as) trabajadores(as) del sistema educativo, ya que la existencia de una

sensación de inseguridad, incertidumbre y/o miedo en ellos(as) aumenta y desata el peligro de la activación de aquel patrón inconsciente. Razón por la cual, cada uno de los válidos reclamos que se han señalado, merecen completa atención y asimismo, ser incluido en el análisis de este trabajo.

Sin embargo, mientras la salud mental siga ausentándose de las políticas públicas, y no se atienda el componente emocional detrás de los prejuicios que acarrea cada individuo - entendido en este trabajo como el patrón emocional y el racismo corpo-experiencial -, no será posible seguir soñando con nuevos escenarios multiculturales ni tampoco aplicar eficientemente aquellos cinco pasos de pedagogías decoloniales⁸⁸ que Walsh (2020) propone. Porque quizás nos encontremos nuevamente con los mismos obstáculos y docentes respondiendo con la misma exclamación: ¿y en qué momento?

5.2 Análisis de Grupos de discusión

Como se mencionó en el capítulo 3, parte de la metodología fue realizar dos grupos de discusión con estudiantes extranjeros(as), en dos de las tres escuelas. La finalidad consistió en buscar posibles contrastes o incongruencias entre los relatos de adultos y menores. Cabe mencionar que, si bien esta herramienta metodológica fue importante, no consistió en lo medular de la investigación, razón por la cual no se realizaron más de dos grupos. Desde un prisma ético y de confidencialidad y a modo de protección de datos de los(as) alumnos(as), la siguiente sección se presentará en formato de diálogo entre la entrevistadora y ellos/ellas.

Por otro lado, los grupos de discusión se presentarán para reforzar o desestimar el análisis que se realice de las opiniones vertidas por los(as) entrevistados(as), al contrastar lo que ellos/ellas dicen con la percepción del alumnado.

5.2.1 Percepciones del alumnado

En el caso de la Escuela 1, una de las primeras temáticas que apareció fue la molestia del alumnado por la infraestructura del edificio escolar.

- ¿Les gusta la escuela, como el entorno, el edificio, sus salas?
- No.
- No.

⁸⁸ 1. Los cómo, las prácticas, pedagogías como metodologías del hacer 2. El hacer decolonial en la praxis 3. La pluriversalidad 4. Aprender a des-aprender para re-aprender 5. La praxis misma y la insurgencia de agrietar y sembrar.

- No.
- Que tenemos que cambiarnos de sala a cada rato.
- No me gusta mi sala. Mi sala es esta (...) Esta no me gusta es como más pequeña y más apretada y no sé.
- Es muy simple.
- No me gusta la sala pequeña, yo no puedo estar en lugares pequeños.

Como es posible recordar, los(as) docentes de esta escuela también habían realizado comentarios respecto a lo mismo, aunque desde otro prisma. En este caso los(as) alumnos(as) emiten comentarios dirigidos a la falta de comodidad que implica la deficiente infraestructura. Frente a lo cual se puede inferir también que está directamente relacionado con el número de estudiantes que tiene cada clase – razón por la que las salas se sienten pequeñas - y el tener que trasladarse de una sala a otra según la asignatura que tengan.

Diversos(as) docentes de la Escuela 3 hicieron mención al frío que sentían debido a la deficiente infraestructura, lo cual menciona una de las niñas:

- No me gusta, en Haití no hay frío, sólo calor.

Sumado a esto, en ambas escuelas existieron comentarios relacionados a la suciedad que, comparativamente con sus escuelas de origen, encuentran aquí.

Escuela 3:

- Aquí es muy sucio.
- No me gusta el colegio - ¿Y por qué? - Porque es fome y está sucio.

Además de rectificar el sentir del profesorado, el alumnado expresa su malestar con las condiciones del establecimiento educacional. Lo cual, sin duda, evidencia que este factor dispuesto en el análisis, es un aspecto negativo generalizado para todos(as) los actores del medio. Y en el caso del sentir del alumnado, los(as) lleva a remontarse a lo que extrañan de sus lugares de orígenes, creando un comparativo entre ambos contextos. A esto se suman otras comparaciones que los hacen volverse nostálgicos:

Escuela 1:

- Los compañeros de mi antiguo colegio eran más educados, y... Acá son muy groseros, muy cochinos. En Venezuela a mis compañeros no los castigaban tanto como... A veces nos castigan en nuestra sala mucho y no... Los profesores tienen que gritar, algunos se quedan sin voz y no me gusta.

En esta escuela, la conversación tomó una dirección comparativa con sus escuelas de origen, resaltando la mención a las faltas de respeto que observaban por parte de los(as) alumnos(as) hacia los(as) profesores(as):

- Si eso es lo malo, que nos retan mucho, y porque algunos no hacen caso, entonces nos retan y la profesora se queda sin voz y eso es lo que no me gusta.

Asimismo, el nivel de violencia que perciben aquí:

- A mi me parece complicada la pregunta porque en Colombia todos mis compañeros, incluso yo, éramos más tranquilos, no nos pegábamos, no nos hacíamos daño, y acá, casi todos son así.
- El profesor José, ahora me cae más mal. Una vez estábamos todos gritando, y coge la mesa, y hace así, la levanta y ¡pa! A pegarle a la mesa.

Percepción que se repite en la Escuela 3:

- Yo veo muchas diferencias (...) En mi colegio no había como aquí grocerías, aquí hay muchas grocerías. También el idioma. El idioma digamos que no entendía mucho la verdad, no sé era algo raro, como que el acento no me convencía mucho.

Es decir, aquella misma vulnerabilidad que mencionaban los(as) funcionarios(as), y que respalda el indicador formal de cada escuela, fue también percibida desde otro ángulo por estudiantes extranjeros(as) que no conocían ni normalizaban estos comportamientos en el contexto educativo, hasta su llegada a Chile. Por lo tanto, cabe preguntarse qué ocurre con el sentimiento de seguridad que poseen los(as) menores extranjeros(as) en este espacio, y cómo lidian con este sentimiento cuando deben asistir obligatoriamente a la escuela. El mismo lugar donde a veces no pueden comunicarse de la manera correcta para darse a entender, como es el caso de los(as) niños(as) haitianos(as). Respecto al choque idiomático, ambos grupos tuvieron comentarios que hacer. Si bien en la Escuela 1 todos(as) los(as) participantes provenían de países hispanohablantes, comentaron sobre las dificultades que enfrentaron con los modismos chilenos: *cachai, po, córtala*, etc.

- De hecho, el primer día que vine aquí no entendía mucho. Me hablaban los compañeros y no entendía.

Y así como se mencionó anteriormente, el caso de la profesora en la Escuela 3 que solicitaba a niñas provenientes de Haití el no hablar creole, fue verificado con el relato de una de las niñas:

- No le entendía (a la profesora). Yo tengo una amiga aquí, me dice, me dice lo que decía la profesora. Pero ella, ahora no está en este colegio (...)
- ¿Tu le dices a la profesora que te cuesta entender?
- Si
- ¿Y qué te dice la profesora?
- Dice que si, porque yo tengo muchos años aquí, un año y medio, dice que si, que puedo entender.
- ¿Les exigen hablar en español?
- Si, pero a mi me gusta hablar creole (..) Cuando estaba hablando con ella (apunta otra niña de Haiti) me dicen que hable en español que no entiendo.

El racismo genera víctimas, las cuales no necesariamente pierden siempre su vida. El racismo cala heridas emocionales que pueden tardar años en recuperarse. Si este es experimentado desde una temprana edad, el racismo cala en lo más profundo del ser, la identidad y se aloja en el cuerpo de las personas racializadas. Se produce el proceso de epidermización que propone Fanon (1952), lo cual es razón del complejo de inferioridad que sienten las personas racializadas, y la manera en que definen su identidad, lo cual desata una actitud colonial frente al entorno, luego de haber internalizado las estructuras de poder racistas. Es decir, así como el racismo corpo-experiencial se refiere al proceso del sentir de quien lo ejerce, desde la contraparte también sucede un algo emocional que, si bien es parte de los objetivos de este trabajo, merece ser resaltado sin duda. Dicho de otra forma, y desde una mirada del modelo procesal, aquella carga emocional que conlleva el racismo, conjuga procesos entre cuerpos que se implican en un medio ambiente que garantiza las estructuras y el sentir racista, por lo cual ocurre que los sucesos presentes y futuros conllevarán ese mismo implicar. Es decir, se genera un ciclo repetitivo entre las partes que se retroalimenta incesantemente.

Respecto al impacto del racismo estructural que han experimentado los(as) menores, otra temática que se comprobó fue la de la alimentación. Como se señaló anteriormente, en el año 2019 el cambio del menú de los casinos por parte de la JUNAEB no se había llevado a cabo, por lo que muchos(as) de los(as) niños extranjeros no comían en la escuela debido al malestar que esto les provocaba.

Escuela 1

- Yo como aquí, pero traigo comida.
- Yo tengo que comer obligado, pero no me gusta.
- Yo traigo comida.
- ¡Yo también!
- A mi no me gusta el completo.

- Antes si comía (en el casino) pero mmm no me gustó mucho y le dije a mi mamá como que ... y me decía que no, que tenía...

En la Escuela 3, frente a la pregunta qué cambiarían en la escuela, casi unísono responden que la comida. Es más, una niña asocia la comida, con el sentir de extrañar, añorar lo que ya no tenía en Chile:

- Extraño mi comida, extraño mi familia, extraño mi amiga, extraño mi colegio.

En la Escuela 1 también expresaron cosas que extrañaban, que sentían que no encuentran en Chile, donde la comida aparece nuevamente como algo importante.

- La comida.
- Yo, mi papá.
- A mi familia.
- A mi perrito.
- Yo a mi familia, a la playa, a la comida, a todo.
- Yo mi familia, la comida también, y mi casa, porque la tuvimos que vender para venimos para acá.
- Yo también mi casa.
- Yo casi lo mismo, mi comida, mi familia, y mi casa, porque era grande, y tenía espacio para jugar.

Esto refleja cómo sucede la intersección entre el racismo estructural y el cotidiano, donde los(as) alumnos(as) incluyen su alimentación, como una de las cosas que extrañan de sus lugares de origen. Es decir, no distinguen entre simbolismos culturales, como podría definirse desde una mirada exterior, sino que se remontan a su sentir donde todos los elementos que entregan comprometen parte de su nostalgia, o bien, parte del trauma que puede haber conllevado migrar. Podríamos, por ende, pensar que en el momento que uno(a) de esos(as) alumnos(as) extraña su comida, la realidad es que extraña mucho más que su comida.

Relacionado a los simbolismos culturales, se pregunta entonces sobre las celebraciones de fiestas patrias, deseando saber si es que les gusta o bien qué cambiarían. Considerando que el relacionar símbolos culturales con fechas nacionales destacadas, era la propuesta realizada por los(as) docentes, como una manera de hacerlos sentir acogidos(as). Las respuestas se van dando en diferentes momentos de la conversación:

Escuela 1

- ¿Que por ejemplo haya comida de sus países en la escuela?
- Si.
- No.
- No, se burlan algunas veces.
- ¿Por qué no te gusta?
- Porque la comida que comemos allá en Venezuela no les gusta...no les va a gustar.

- Una vez me rechazaron comida.
- Un día estaban diciendo que la empanada es mejor que la arepa. Y estaban diciendo que la arepa no les gusta, que la arepa es asquerosa (...) Yo me quedé callada porque sino me enoja.

A diferencia de la visión que expresaron los(as) adultos de las escuelas, sobre la idea de generar el 18 de septiembre como una instancia de presentar diferentes comidas como símbolo intercultural, los(as) niños(as) sintieron que la reacción que se tuvo por parte de chilenos(as) no había sido tan buena, llegando incluso a sentirse ofendidos(as).

Es decir, termina constituyendo más una acción forzada que la generación de un espacio, en vez de una instancia empática donde se encuentren personas y culturas. Reafirmando así los riesgos de caer en la Folclorización de los símbolos culturales externos, lo cual puede acabar siendo vista más como una acción generalizadora y hasta fingida, que busca cumplir frente a las imprecisas ideas en torno a la inclusión/interculturalidad, en vez de un acto mancomunado basado en la empatía – o la *empatía anti-racista* – y el interés de conocer realmente a quienes recién llegan.

Ahora bien, como se indicó anteriormente, basta con generar y establecer instancias de escucha activa hacia las nuevas familias que llegan, y así permitir que provengan de ellos(as) las primeras directrices sobre qué es lo que se podría contemplar como una real actividad “intercultural”, o bien, anti-racista.

Frente a esta pregunta, los(as) estudiantes inmediatamente entregan ciertas ideas.

Escuela 1

- ¿Qué cosas les gustaría que sus amigos supieran de sus países?
- Las actividades.
- El carnaval.
- Los mares de siete colores (...) Sobre los colores.
- ¿Sabe lo que me gustaría a mí? Que en Diciembre, en Navidad, colocaran tradición de los países. Por ejemplo, la hallaca, que pongan hallaca. En el comedor hagan hallaca así, para que los chilenos prueben (...) También yo veo que la Navidad acá en Chile es como muy apagada, seca. Allá hacíamos muñecos del año viejo, así hechos con basura (...)
- Allá la Navidad es más animada.
- A mí lo que me gustaría, como para celebrar más (...) Las fechas patrias es lo único que celebran más, porque ni la Navidad.
- Una vez a la semana, colocar (en el casino) una comida típica de nuestro país.
- Bailes.

En cuanto al proceso de acogida en cada escuela, los comentarios y sentimientos que brotaron durante el grupo de discusión fueron variados. El grupo de la Escuela 1 demostró mucho más interés en compartir sus experiencias que el de la Escuela 3. Sin embargo, quienes prefirieron hablar más realizaron comentarios que sumaron a lo que algunos(as) adultos(as) habían mencionado anteriormente. Como fue el caso de la Escuela 3, donde los(as) estudiantes hicieron mención a lo que los(as) funcionarios(as) habían denominado “ambiente familiar” de la escuela. Comentaron sobre cómo había sido el momento en que habían ingresado y a pesar de la ansiedad que esto les provocaba, lo bien que habían sido recibidos por sus pares, pero no nombraron en su relato a los(as) docentes como un ente importante en el proceso.

- Cuando llegué aquí, que fue el año pasado, digamos que... Yo siempre soy esa típica persona que mmm algo silenciosa y...cuando llega a su colegio. Literalmente cuando hice mis amigos, ellos solos llegaron a mi, yo no fui a ellos, ellos fueron a mi. O sea, se me hizo fácil hacer amigas, me adapté bien, no me molestaron por ser de otro país y ser un extranjero. El lugar me gusta, es tranquilo y silencioso.
- Cuando yo llegué acá, yo llegué al colegio. Y como dijo él, yo pensaba que me iban a tratar mal, por ser de otro país o algo, pero ellos vinieron a mi a hacer amigos conmigo.

En el caso de la Escuela 1, donde la subdirectora había señalado que existían pasos definidos en el proceso de acogida que ella misma lideraba, tres de los alumnos dejaron entrever todo lo contrario.

- Yo el primer día me perdí. Les había preguntado a todos dónde estaba la sala. Y ni siquiera sabía de qué curso era.
- ¿Y cómo supiste? ¿Quién te guió?
- Yo mismo. Iba de curso en curso preguntando a las profesoras.
- Otro niño interrumpe y dice:
A mi me pasó casi lo mismo, me ayudó un amigo, del mismo curso mío, ahí me presentaron toda la escuela.
- Otro niño:
Me pasó lo mismo, casi lo mismo que Pedro. Me tocaba en séptimo pero estaba en otra. Me tocaba en sexto, pero después entré a la sala de...creo que fue segundo o tercero. Y yo decía ¿por qué estos niños son más chicos que yo? Así que pregunté qué curso era y tuve que ir a la sala...

Es decir, aquello deja en evidencia la falta de un protocolo establecido que contemple el proceso de acogida como una parte fundamental en la llegada de niños y niñas de otras nacionalidades a la escuela. La inexistencia de procedimientos formales y desarrollo de competencias acordes, promueve sin duda el descuido hacia el sentir y experimentar de los(as) menores en estas situaciones, además deja en evidencia el alarmante desconocimiento de lo que ocurre en sub-espacios dentro de la escuela, o bien, una intencionada negación. En otras palabras, el hecho que los(as) funcionarios(as) no posean una instrucción anti-racista decolonial,

y por ende, tampoco la puedan promover como parte de sus metodologías y pedagogías, fomenta negativamente que el sistema completo silencie acontecimientos que deberían ser realizados, para luego ser problematizados, tratados o bien denunciados correctamente.

Escuela 1

- Una vez un compañero me dijo que me fuera a mi país y todo eso. Pero ya nunca lo volvió a hacer.
- Si po, eso también me pasó y crearon un grupo, decía Venezuela quiebra.... Crisis en Venezuela, y se reían de eso. Y yo sé quién lo creó, pero por no meterme en problemas no dije nada.
- ¿O sea se han sentido rechazados?
- En algunas instancias.
- Mas o menos
- En algunas ocasiones.
- ¿Qué les produce eso?
- Rencor y tristeza.
- Enojo y tristeza.

Escuela 3

- Si, el año pasado (...) Que tu no soy de este país, que fuera de este país, que soy haitiana, que no podía estar en este país.

Para que los(as) docentes pudiesen apoyar a estos(as) estudiantes, sería necesario que en primer lugar entendieran más sobre el racismo como un sistema opresivo y sus consecuencias. En segundo lugar, necesitarían despertar una *empatía anti-racista* hacia ellos y ellas, que se dirija específicamente a los sentimientos que han surgido en el(la) alumno(a) a partir de su proceso migratorio. Entonces, ¿se encuentran los(as) docentes capacitados y preparados emocionalmente para poder enfrentar estas situaciones, si muchas veces son ellos(as) los(as) perpetuadores de las actitudes racistas hacia sus alumnos(as) y familias?

Dentro del racismo estructural, surgen también urgentes cambios lingüísticos, metodológicos y curriculares que se deben realizar, a la hora de buscar caminos que aseguren la equidad de oportunidades entre estudiantes, sin importar su procedencia.

Escuela 1

- A mi en historia me va mal. Porque ya yo me acostumbré a la historia de allá, y entonces como una historia nueva, de otro país, entonces es raro.
- ¿Les gustaría que hablaran de historia de su país?
- Si.
- Si.
- Si.

- No me importa tener que aprender algo de otro país, pero me pierdo porque utilizo lo de allá y luego con lo de acá y como que...

Finalmente, quisiera agregar algo que, ya si bien ya se enunció anteriormente, atrajo enormemente mi atención en ambas escuelas por lo que considero debe ser enfatizado. Me refiero al comparativo que realizaron los(as) estudiantes entre el perfil y carácter de los(as) chilenos(as) versus el de ellos(as) y sus pares en el país de origen. Incluso sus expresiones faciales cambiaron al relatar el comportamiento que observaban proveniente de los(as) menores locales, sorprendidos(as) por lo agresivo e irrespetuoso que era. Lo cual resulta muy interesante, ya que en similitud con lo que los(as) funcionarios(as) entrevistados(as) mencionaron, aludiendo a que los(as) alumnos(as) extranjeros(as) se comportaban mejor que los(as) locales, pareciera que esto se confirma. Esto ocurrió en ambas escuelas.

Escuela 1

- A mi no me gustaría la idea que dijo él (sobre colgar cosas que hablen de sus países, como la geografía). Porque son muy irrespetuosos. Y vieron que, creo que fue el quinto u otro año, que hizo como unas casitas, y ¡vio como están de feas! Ya no tienen cosas, entonces ¿pa qué?
- No tirar cosas en el pasillo, no tirar cosas así.
- Que después de cuatro suspensiones, ya sean expulsados, porque ya es demasiada oportunidad. Porque entonces lo va suspendiendo, lo va suspendiendo, igual se crea, igual se va portando mal.

Escuela 3

- Pero algunos se portan mal, así en el salón. Como que no me gusta. Porque el colegio donde yo estaba de Perú, se comportaban mejor (...) Dicen así como grocerías.

Si bien la temática de contextos violentos y vulnerables como tal no es parte de este trabajo, me parece relevante plasmar estos comentarios provenientes de menores que sin ningún afán de culpar o causar problemas, expresaron su malestar respecto al descontrol que han podido vivenciar en este nuevo contexto. En definitiva, considero fundamental integrar estos aspectos cuando se trata de diseñar y desarrollar, desde una visión decolonial, planes de acogida y contención a niños y niñas de otras nacionalidades. Muchas veces los(as) adultos(as) del contexto se fijan en indicadores más tangibles (como lengua, currículo, comidas, etc.) y se olvidan de que los choques o impactos negativos que experienciarán los(as) menores, constituyen un sinfín de niveles emocionales y comparaciones cognitivas que no sólo sus mentes realizan, sino también sus cuerpos sobrellevan.

Para concluir este apartado, y a pesar que no forman parte de los resultados de los grupos de discusión, quisiera citar a dos docentes, las cuales considero que agregan más información relevante y complementan las apreciaciones sobre el sentir del alumnado.

Escuela 1

Sobre un grupo de niñas venezolanas que se juntan entre ellas en la escuela:

Lo que ellas me han comentado. Es que pasa que muchas veces ellas tienen las instancias de conversar conmigo, con quien sea, pero si bien podemos intentar empatizar con la experiencia, no la compartimos, y ellas la comparten. Entonces encuentran entre ellas, algo que quizás no encuentran en el resto. Por más que exista la disposición. Porque pasa que se buscan entre chicas de la misma nacionalidad y edad relativamente similares. Y pueden compartir experiencias. (Escuela 1, n°6, Psicóloga, mujer)

Escuela 3

La docente posee dos estudiantes de Haití en su clase (un repitente y otro que viene de un curso anterior):

Es más, el más grandecito, como es repitente, me dice que no le gusta su color de piel, que no le gustan los negros, me dice. Entonces por ejemplo cuando se tiene que dibujar, expresar sentimientos, todo, se dibuja amarillo, siempre, el siempre se dibuja amarillo (...) y es super enamorado. (Escuela 3, n°16, Docente, mujer)

Considero que ambas situaciones merecen completa atención y una debida problematización. Sumado a que mientras la primera posee una aproximación desde una visión empática – que podría de esperarse al ser emitida por una psicóloga -, la segunda se narra como una anécdota más. Si bien la psicóloga de la Escuela 1 da a entender que aquella acción la ve como algo positivo que se produce entre las alumnas, ésta no puede quedar sólo en un comentario de alguna sesión, ya que debería constituir un evidente síntoma en el análisis del problema que implica la posible marginalización de las alumnas. Lo mismo que debería ocurrir en el caso de la docente, quien debería escalar esta información a los(as) especialistas - como la psicopedagoga o psicóloga - para que se trabaje en profundidad con el niño – su epidermización – y su familia; no puede ser que en un medio educativo, se normalice que un niño pequeño tenga problemas con su color de piel. Contrariamente, ambas situaciones quedan en meros comentarios durante una entrevista de trabajo de campo.

Los(as) alumnos(as) extranjeros(as) de estas dos y todas las escuelas públicas del país, merecen contar con una red de apoyo empático que vele por el cumplimiento de sus derechos y responda oportunamente a las necesidades específicas que pudiesen poseer por el solo hecho de haber llegado a habitar recientemente este nuevo territorio. Aquellas redes de apoyo deben ser diseñadas y pre-establecidas por las instituciones que hoy se encuentran, obligadamente,

recibiéndolos al momento de su llegada: las escuelas. Como se mencionó en las conclusiones del eje 1, es necesario que las escuelas redefinan sus estatutos y programas, y se posicionen como entes sociales protectores de la niñez en general; sin que esto se entienda como restar importancia al núcleo familiar. Y dentro de aquellos nuevos programas educativos, el enfoque anti-racista debe ir incluido, necesariamente, si es que la meta incluye desarrollar ciudadanos(as) respetuosos y no violentos. Es imposible abandonar la esperanza de que, más allá de los difíciles contextos sociales en los que muchas de las escuelas públicas del país radican, éstas siguen y seguirán siendo la cuna de grandes cambios.

Por otra parte, resultaría interesante incluir dentro de las reflexiones docentes que se mencionaban anteriormente, donde ocurre que la mayoría de las veces se cree que los(as) adultos del medio poseen todas las respuestas a las interrogantes o bien la creatividad suficiente para idear planes de acción, abrir espacio a quienes pueden actuar como el perfecto espejo de sus acciones. Como ha quedado plasmado a través de las palabras de niños y niñas extranjeros(as) obtenidas en tan sólo dos simples instancias, muchas veces ellos(as) ya poseen las respuestas que los adultos se encuentran buscando. Por ejemplo, el desarrollo de planes y protocolos de acogida para niños(as) extranjeros(as) y sus familias, debería incluir las voces de quienes ya han pasado por ese proceso y aplacar el muchas veces desactualizado adulto-centrismo, a fin de convertirse en herramientas moldeables y dinámicas que sean capaces de renovarse sin mayores complicaciones cada vez que sea requerido.

5.3 Conclusiones del análisis

Tomando en consideración el análisis anteriormente realizado, es posible concluir una indudable existencia de racismo en el contexto escolar, evidenciado a través de los prejuicios y estereotipos raciales que los(as) funcionarios(as) han revelado a través de sus relatos. Como se ha mencionado, la génesis de los prejuicios y estereotipos raciales subyace principalmente en la herencia colonial que la sociedad chilena posee, dejándose aquello entrever en las (infundadas) asociaciones mentales entre raza-características-comportamiento de individuos asociados a un cierto grupo; en este caso, de estudiantes y apoderados de diferentes nacionalidades. No obstante, la posibilidad de la perpetuación de aquellos prejuicios posee, sin duda, un componente emocional. Existe un sentir colonial, un sentir racista, que forman parte de esa herencia colonial. Razón por la cual el *racismo corpo-experiencial* debe ser urgentemente problematizado, atendido y divulgado.

Si bien, prácticamente todos los comentarios que se pudieron determinar como racistas fueron emitidos sin demostrar intencionalidad o explícita violencia - razón por la cual se ha

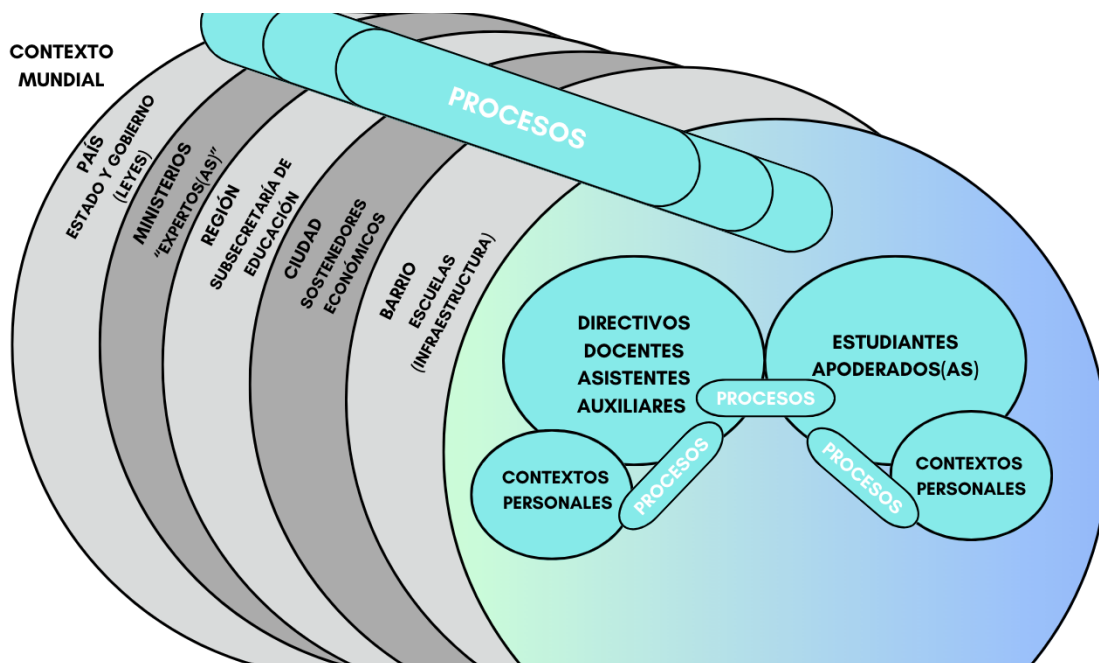
inferido que se han realizando de manera inconsciente - esto no puede ni debe ser utilizado como excusa para absolver de responsabilidad a quienes los perpetrar.

Por lo tanto, es imprescindible tomar acciones proactivamente, que ambicionen realizar cambios de raíz, más que apalea síntomas superficiales del problema. Si bien puede sonar un tanto utópico el creer que aún existen cambios que pueden tener impactos significativos en un sistema que acarrea ya históricamente problemas estructurales, es posible encontrar esperanza en la idea de que los cambios sí pueden tener impacto en espacios más reducidos, comunidades locales, donde, como lo dijeron los(as) mismos(as) docentes, la esperanza radica en "salvar" al menos uno(a) de sus estudiantes.

Hablar de cambios se refiere a generar acciones que tengan un real impacto en la narrativa colonial, que acomete en contra de lo humano, y manipula con juegos psico-emocionales que incluyen el establecimiento de un imaginario donde se valida la deshumanización de los que se considera "enemigo". Razón por la cual también se deben enfocar los esfuerzos en dismantelar las jerarquías raciales, que convencen a los(as) actores de un determinado contexto de su supuesta superioridad. Como fue posible demostrar a través del análisis de las palabras de los(as) educadores(as), es posible reparar en acentuadas diferenciaciones y características que definen el *nosotros* de los *otros*; o bien, el particular nivel de exigencia que se establece hacia esos *otros*, aún cuando son menores de edad; o la invisibilización de corporalidades y necesidades propias de esos *otros*; o la posición paternalista desde donde se juzga o comenta sobre esos *otros*.

Dicho de otra manera, la continua inacción sobre ese inconsciente y latente patrón emocional racista que habita dentro de los(as) adultos del medio, puede en el largo plazo tener un alto costo, al haber desatendido síntomas y problemáticas que se encontrarán lo suficientemente arraigadas en ese entonces como para poder revertirlas.

Observando el panorama macro en términos procesales, entre el contexto y el cuerpo, se podría realizar una aproximación al entendimiento del sistema y sus componentes como se muestra a continuación:



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2: Interpretación del sistema educativo desde el Modelo Procesal

Desde un prisma gendliniano, en el que se considera que el cuerpo es una entidad viva, en constante movimiento, en constante proceso, en constante interacción con el medio-ambiente que lo rodea, donde el cambio en sí es interno, pero éste también depende de los procesos que se comparten e *implican* en/con el medio-ambiente, podemos entonces consecuentemente aseverar que los procesos de cada una de las capas/niveles/contextos diagramados, influirán directa o indirectamente en el experimentar de quienes se encuentran involucrados(as) en los mismos. Por lo tanto, al esbozar un posible plan de intervención, brota como casi una obviedad la relevancia del micro-nivel, el individual, es decir, el experimentar individual, que es donde convergen finalmente todos los anteriores. Es decir, precisar y concebir la mediación, como una conciliación de la persona con su medio-ambiente, así como también consigo misma. De esta manera, los primeros esfuerzos se encauzan en dirección de lo psicosocial y lo emocional, convirtiéndose más en una acción de acompañamiento empático, como es el Focusing, en vez de una mera imposición de nuevas ideas (y sentires), como muchas veces se perciben las intervenciones sociales.

Complementando lo anterior, y como directo enlace al siguiente capítulo que trata sobre la propuesta de formación del profesorado, se responde a ciertas preguntas que podrían parecer aún no resueltas, en palabras de los(as) propios(as) entrevistados(as):

¿Por qué trabajar lo emocional?

Para poder hacer un trabajo potente, de verdad, me parece que nosotros tenemos que ser capaces, nosotros los líderes pedagógicos, de ir a la conversación, profunda, sistemática, permanente, con el docente, permanente. Porque no basta que yo en un consejo "profesor haga un power point, y diga, y muestre, y este ejemplo" y todos digan que sí, y estemos todos de acuerdo, y listo cada uno para su casa. El profesor te va a decir sí, siempre, pero no significa que desaprendió. (Escuela 3, nº2, Subdirectora, mujer)

Pero muchos aprendizajes están anclados en cuestiones muchas más profundas que constatar esta realidad. Por lo tanto, yo creo, no diría que hay una disposición total a desaprender.

- ¿Tu dices que hay un tema más personal?

- Si po, porque yo tengo mi mirada sobre el tema. Ahora sí, al trabajar en estos ámbitos educativos tu siempre estai contrastando tus creencias. Entonces eso te lleva igual, que tienes, a flexibilizar más cosas, o dejai que ingresen más temas. (Escuela 3, nº8, Inspector, hombre)

Y yo a veces siento que es miedo. Miedo a lo desconocido. Si bien es cierto, a uno como profe siempre te están midiendo y siempre te están pidiendo resultados (...) Es como una ansiedad y un miedo. Pero es un miedo, no a el (niño migrante), no al rechazo, no porque me llegó este niño, sino que por cumplir con los tiempos. (Escuela 1, nº4, UTP-Docente, mujer)

No, se viene un curso de habilidades para la vida, y donde te enseñan un rato así a, a sacarte un poco del estrés. Pero así, que tu tengas, como nosotros estamos conversando, tal vez, una vez a la semana, o pasa tal cosa, y estoy con estrés, o me siento mal, no.

- ¿Tu dices que debería ser un apoyo constante?

- Sí, debería ser porque siempre, ponte tu, a veces por "abc" las cosas no funcionan bien y en quién recae la situación, somos nosotros... agresiones, peleas, combos. (Escuela 3, nº14, Docente, mujer)

¿Por qué trabajarlo en primera instancia a nivel individual?

Qué hacemos para atender la diversidad, pero siempre, de todos los años que yo llevo, creo que llegamos al plano individual. Que tu, en la interacción misma, tienes que respetar al otro o tener la intención de trabajar diversificado. Yo puedo saber mucho, pero si al final en la interacción misma con el estudiante no lo hago, y eso a veces es difícil. Con profesores cansados, profesores antiguos, profesores con poco tiempo, profesores que no han estudiado para atender la diversidad. Entonces por una parte los entiendo (...) Esa es como la gran diferencia. Que a la larga siempre va a ser un trabajo individual de abrirte a la diversidad y de motivarte para aceptar a todo tipo de personas. (Escuela 1, nº5, Coordinador PIE, hombre)

Habría que hacer un trabajo con ese docente, ir a la fuente primero. Y como colegio, tomar medidas y conversar, conversar con esa persona hacerle ver qué está pasando,

cómo es, tratar de hacer cambiar su mentalidad y si no se logra, bueno tomar medidas, no exponer a los niños. (Escuela 3, N°4, Jefa UTP, mujer)

Yo partiría por lo conceptual con los profes. A nivel institucional me metería a nivel procedimental. Cambiar protocolos, instructivos qué hacer con los migrantes, qué hacer con un niño con discapacidad, que hacer en una descompensación. Y en lo actitudinal, ya ahí ya queda a nivel individual, así como la disposición. Son las tres áreas en las que yo trabajo. Conceptual porque hay que hacerlo. Procedimental, protocolos, lineamientos, metodologías dentro del aula (...) Y a nivel actitudinal que eso es lo más difícil pa' mi. Porque yo pa' cambiar actitudes, si tu no quieres cambiarlas, si tu no quieres hacerlo, no lo vas a hacer no más po. Y si yo al profesor le digo tiene que atender a la diversidad, no tiene que decir "tontito", y si no lo quiere hacer, es difícil. Entonces yo cumplo con hacer mi trabajo, y ya en la última parte, que es la actitudinal y la interacción individual con el estudiante, ya se hace cargo cada persona. (Escuela 1, n°5, Coordinador PIE, hombre)

"Partiría con ellos yo, con auto-cuidado. Porque falta, falta eso, falta el tema de... No puedes dar a otro lo que no te das a ti mismo. Y a veces basta hacerle una pregunta a una persona para poder entrar un poquito más, qué pasa con ella (...) Se preocupan de cuánto dividen el sueldo, que el auto, que los alumnos, que los apoderados (...) Entonces después se quejan que tuve que hacer esto, que la casa, que los niños (...) Responsabilizan a todos los demás, de que esa persona no apartó tiempo para ellos mismos. Entonces cuando la persona ya está mal físicamente, pide ayuda recién (...) Esa falta de amor propio, hace que se refleje en la sala de clases. (Escuela 2, n°14, Docente, mujer)

¿Por qué es una urgencia posicionar el aspecto psicosocial dentro de la estructura del sistema educativo, no solo dirigido hacia los(as) alumnos(as), sino también hacia los(as) funcionarios(as)?

Tengo 44 horas en esta escuela, lo cual es un privilegio (...) No es el común. El común es que la dupla psicosocial tenga muy pocas horas. Todavía no se logra visibilizar la importancia que tiene la dupla psicosocial dentro de los contextos escolares. Queda un poco al albedrío de los directores. (Escuela 2, n°6, Psicóloga-Convivencia, mujer)

A veces yo no hago clases. Pero es porque hay temas importantes que yo tengo que tratar con ellos, y que sé que les van a quedar. Porque después ellos me dicen "profesora usted tenía razón, porque sabe que, yo hice lo que usted me dijo". Y claro porque uno ya vuela, yo ya he vivido el proceso con mis hijos. (Escuela 3, n°13, Docente, mujer)

El psicólogo de la escuela, menciona que con quienes hoy tiene mas cercanía, es con quienes el año anterior tuvo la posibilidad de hacer encuentros uno a uno. Esos profesores son quienes más lo incluyen en la toma de decisiones:

Hubo algo que generó justamente un... validar un poco más este conocimiento o intento de ayuda que yo les proporciono (...) Me he fijado más en los docentes con

quienes he tenido una relación más cercana. Les pregunto cómo están, por ejemplo.
(Escuela 3, nº7, Psicólogo, hombre)

No podría augurarse un auspicioso futuro, en el que los cambios implementados hayan logrado ser sostenibles en el tiempo y se hayan dirigido a la raíz de la carencia de enfoques anti-racistas y decoloniales, si es que hoy se pretende que las intervenciones se transformen en meras capacitaciones, charlas, talleres, "sellos interculturales", cursos, etc., los cuales se orientan netamente al abordaje del aspecto cognitivo de cada ser, a sabiendas de la pre-existencia de preocupantes estados de *burnout*/agobio en los que se encuentran los(as) intervenidos(as).

No obstante, mi propia trayectoria experiencial a lo largo de este trabajo, ha reforzado la inicial convicción de que cumplir con el objetivo de analizar el origen psicosocial de los estereotipos y prejuicios raciales, no es suficiente. Razón por la cual ha surgido en el capítulo 3, la propuesta del concepto de racismo corpo-experiencial, el cual se relaciona directamente al Patrón Emocional Racista (P.E.R.) que se aloja en el inconsciente de la persona. Por lo tanto, tomando en consideración específicamente el análisis realizado a partir del material recopilado en el trabajo de campo de esta investigación, las expresiones verbales y en muchos casos el lenguaje corporal de los(as) participantes, manifiesto que la suma de los factores constituye prueba suficiente para inferir que más allá de un racismo cotidiano, lo que habita hoy en día en estos medios es un racismo corpo-experiencial. Y como se indicó en el capítulo 3, el anti-racismo corpo-experiencial recurre principalmente a herramientas psicosociales - como podría ser el Focusing - para abordar e intentar dismantelar específicamente ese patrón. Será entonces desde este punto que se construirá la propuesta de intervención detallada en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6

Propuesta de Modelo de Acompañamiento Docente

Quisiera abrir este capítulo haciendo mención a las noticias que ocuparon titulares en Chile entre el 2 y 7 de marzo de 2024. Durante seis días, y como parte del paro y movilizaciones que se estaban llevando a cabo en la región de Atacama (norte de Chile), un grupo de docentes – que conforman la directiva del Colegio de Profesores de Atacama - decidieron comenzar una huelga de hambre, como medida extrema frente a las promesas incumplidas por parte del Gobierno. Entre estas promesas, la más grave y la cual imposibilita comenzar el año escolar debidamente, es la infraestructura de ciertas escuelas que se encuentran gravemente dañadas; como, por ejemplo, problemas de alcantarillado y falta de agua potable en uno de los establecimientos. Las demandas caen en el marco del exigido “Plan de Recuperación de la Educación Pública”, el cual estipula la recuperación y actualización de saberes, infraestructura, modificaciones a la ley y medidas administrativas para la gestión. Mario Aguilar⁸⁹, el Presidente del Colegio de Profesores de Chile, indicó que el plan debe poseer acciones claras, fechas precisas, plazos, montos asignados y determinación de responsables, además de combatir la corrupción que se ha evidenciado por parte del sostenedor económico Servicio Local de Educación Pública (SLEP)⁹⁰ - el cual depende del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Pública.

Si bien estos asuntos fueron tratados en el capítulo anterior y no se relacionan directamente con la temática que se abordará en el presente, es posible argüir que, desde una perspectiva procesal, todos los niveles que conforman el sistema poseen una interrelación, y por ende, se afectan de alguna u otra forma. Aquellas decisiones que se toman en los altos mandos del escalafón, impactan directamente en el bienestar de quienes se encuentran más abajo; como se demuestra a través de la huelga de hambre que sostienen docentes de la región. Adicionalmente, y a partir de lo anteriormente mencionado, se espera que el(la) lector(a) advierta que, si bien el trabajo de campo de esta investigación fue realizado entre los años 2018 y 2019, la contingencia demuestra que muchas de las demandas en aquel entonces esgrimidas, en el año 2024 siguen desatendidas y no reciben soluciones trascendentes y duraderas. Y que,

⁸⁹ <https://www.colegiodeprofesores.cl/2024/03/02/dirigentes-inician-huelga-de-hambre-en-ante-crisis-educativa-en-atacama/>

⁹⁰ Nombre del sostenedor económico de escuelas públicas de la nueva ley, que reemplazó a las Corporaciones Municipales.

así como los(as) mismos(as) docentes entrevistados(as) calificaron, las acciones reparadoras actúan más como “soluciones parches”, en vez de generar cambios que busquen desarticular los problemas de raíz. En el capítulo 1, se mencionó la promesa que, al asumir, el Ministro de Educación del presente gobierno había realizado respecto a la mejora en la infraestructura escolar; pues, dos años después esta es la realidad.

Además, y como se comentará en el presente capítulo, en el año 2023 como parte del “Plan de Reactivación Educativa” del gobierno – el cual dirige parte de los esfuerzos hacia ámbitos de convivencia y salud mental - se publicó un manual para el bienestar de los equipos educativos. Éste busca promover la formación y cuidados en el área de la salud mental - al menos por lo que constata - a partir de la integración del componente psicosocial y emocional en los programas de gobierno, que, de alcanzarse sus objetivos, significaría un gran avance en materia de derechos.

Mencionado lo anterior, el foco de este capítulo recaerá en el desarrollo de las bases generales para una posible propuesta de intervención que va dirigida a los(as) funcionarios(as) de las escuelas públicas. En razón de la importancia de la contextualización y las particularidades de cada espacio, es que la propuesta presentará aquello que se puede considerar como los principios y cimientos generales que permitirían seguir construyendo acorde a sus particularidades.

Quisiera resaltar que la decisión de finalizar este trabajo con una propuesta, se basa en primer lugar en el deber ético que considero debe guiar la labor etnográfica luego de beneficiarse de los espacios y sus actores. Y, en segundo lugar, en la propia motivación - al menos intentándolo de una manera más concreta - de ser un aporte a esas comunidades.

6.1 Emocionalidad docente: perspectivas del enfoque psicosocial en el sistema educacional chileno

En consideración de la diferencia temporal entre la realización del trabajo de campo y la entrega de este trabajo, esta sección pretende informar sobre las acciones en torno a la salud mental del profesorado, que se han llevado a cabo por parte del gobierno de Chile hasta el año 2023.

Ocurrió que, a raíz de las consecuencias de *burnout* en profesores(as) que provocó la pandemia, en marzo de 2023, el Ministerio de Educación de Chile lanzó el “Manual de Bienestar

y Salud Laboral de los equipos educativos". En este documento, el concepto de bienestar en el trabajo, o bien, el de salud laboral, se definen desde dos perspectivas. La primera, es la que se centra en los desafíos individuales, donde cada trabajador(a) es responsable de su propia salud mental y física, basándose en que se asume que cada persona sabe reconocer los cuidados que le permiten reaccionar, y se recomienda "que consulte a profesionales de la salud (física y mental) en caso de presentar sintomatología" (p.5). La segunda perspectiva reconoce que, si no existen cambios en la organización del trabajo, los esfuerzos individuales son insuficientes. Lo cual, además, es el argumento por el que ha surgido el concepto de salud laboral en reemplazo del de bienestar, que también incluye la colaboración y el reconocimiento como dos procesos fundamentales.

Además, en este documento oficial del Ministerio, se estipula que:

Ni el burnout ni el estrés laboral son de exclusiva responsabilidad de las y los trabajadores. La perspectiva de riesgos psicosociales propone que la aparición de esta sintomatología es responsabilidad de la organización del trabajo y no solo de las capacidades psicológicas del trabajador o trabajadora. Por lo tanto, debemos ocuparnos de la acogida de quienes se encuentran en dicha situación, así como también de las condiciones que la originaron. (p.7)

Por consiguiente, el manual establece el "Protocolo de vigilancia de Riesgos Psicosociales en el trabajo", para el cual la primera etapa es crear un Comité – similar al "Comité de Convivencia" mencionado en el capítulo 3 -, que posee ciertas características y responsabilidades, como, por ejemplo, ser paritario entre representantes de empleador/empleado. Indica que "debe constituirse en cada centro de trabajo y tendrá la mayor parte de la responsabilidad de que el cuestionario sea bien aplicado y resulte útil para el centro de trabajo y sus trabajadores/as" (p.23), y que quienes deben analizar luego los resultados y proponer acciones de mejora son los(as) mismos(as) trabajadores(as).

No obstante, más adelante en el documento se alude a investigaciones educativas que demuestran que lo primordial en el proceso de apoyo a docentes es la transformación de las condiciones de trabajo. Agrega:

Los estudios también señalan que pocas instituciones deciden hacer ese tipo de cambios porque parecen más caros y engorrosos (Lubbadeh, 2020). Sin embargo, la efectividad

que tiene la transformación del trabajo a partir de mecanismos de colaboración entre sus miembros y de transformación de las prioridades de los establecimientos educativos, disminuyendo la cantidad de tareas y horas de trabajo (Lizana y Vega, 2021), es de alto impacto en la disminución del desgaste (Tsang et al., 2021; Nápoles, 2021; Billingsley y Bettini, 2019). (p.41)

Es decir, resulta paradójico que se cite a fuentes que avalan la efectividad de los cambios gracias a la disminución de tareas y horas de trabajo, pero al mismo tiempo, el manual haya sido creado como una herramienta de apoyo a funcionarios(as) de establecimientos educativos pero se les exija a ellos(as) mismos(as) sumar más tareas a sus perfiles de cargo, conformando, como mínimo, un Comité de trabajo encargado de estudiar, aplicar, analizar y transferir ciertos instrumentos y metodologías.

El manual revisa además tres acciones de apoyo que van dirigidas a las personas que se encuentran con licencia médica⁹¹ por estrés laboral de más de tres meses - es decir, el beneficio está dado sólo para personas que ya se encuentran en un estado de salud mental altamente afectado. El apoyo se divide en: 1) acompañamiento individual, 2) acompañamiento post licencia médica, y 3) acompañamiento de la comunidad.

Pues, destaco este contenido con dos propósitos.

El primero es utilizar a favor y como respaldo de lo presentado anteriormente en este trabajo, el enfoque diversificado que utilizan los(as) autores, respecto a la importancia de la separación del nivel individual del colectivo/comunitario. Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, y lo cual ha sido parte de las conclusiones de la propia investigación de campo, no es posible obtener resultados sustantivos si es que no se realiza esta división en el desarrollo de planes de intervención/formación (lo cuál se detallará más en profundidad a lo largo de este capítulo).

⁹¹ La Superintendencia de Salud de Chile define: "La licencia médica es el derecho que tiene un trabajador dependiente o independiente de ausentarse o reducir su jornada de trabajo durante un determinado período de tiempo, en cumplimiento de una indicación otorgada por un médico, un dentista o una matrona. La licencia médica debe ser conocida y tramitada por el empleador -en el caso de un trabajador dependiente- y autorizada por la COMPIN o la Isapre según corresponda". <https://www.supersalud.gob.cl/consultas/667/w3-article-4550.html#:~:text=La%20licencia%20m%C3%A9dica%20es%20el,un%20dentista%20o%20una%20matrona.>

Y, en segundo lugar, advertir sobre la propuesta que realizan en cuanto al acompañamiento individual:

La intervención en ambientes laborales debe ser breve porque no es una psicoterapia, es una relación que permite comprender qué tipo de apoyos se necesita para que el desgaste sea menor y pueda tomar las medidas necesarias. Si bien se trata de una atención individual, está pensada para ayudar a la institución a acoger mejor a quien está vulnerable. Lo ideal es que pueda contratar personal externo para ayudar en la contención de sus trabajadores; sin embargo, también las duplas psicosociales (trabajadores/as sociales y psicólogos/as) o las y los encargados de convivencia podrían tener horas asignadas a esta tarea. (p.43)

Cabe cuestionar que si bien estas acciones están dirigidas a personas que ya se encuentran con licencia médica, y por ende se podría inferir que ya poseen un(a) doctor(a) psiquiatra que los(as) está tratando, ¿por qué se rechaza la idea de entregar un acompañamiento psicoterapéutico en casos de agobio? ¿Y por qué esperar a que las personas lleguen a ese punto extremo, en vez de generar instancias de prevención? Una intervención psicoterapéutica constante dirigida a funcionario(as) del contexto educativo, podría convertirse en una señal sociopolítica concordante con las iniciales intenciones del mismo manual, que, supuestamente, pretende alzar la importancia de la salud mental dentro de este espacio de trabajo, y respaldarla con acciones concretas que pretenden demostrar la preocupación que existe por el bienestar físico y psico-emocional de los(as) docentes del país. No obstante, se decide lo contrario.

Asimismo, me parece irrisorio que, si bien en este documento oficial la salud laboral se define desde una perspectiva de colaboración y reconocimiento, dentro del mismo se transfieran simultáneamente responsabilidades a la dupla psicosocial en caso de no se pueda contratar personal externo. La temática de la escasez de recursos fue ampliamente abordada en el capítulo anterior, y en el mismo se criticó la imposición de leyes y reglamentos que no conllevan ajustes presupuestarios para la implementación de las mismas. Sobre esto, dice que “lo ideal es que pueda contratar personal externo”, pues ¿qué se entiende por “lo ideal”, cuando hablamos de escuelas con índices de vulnerabilidad por sobre el 90%? ¿o establecimientos con infraestructuras precarias que no responden a las necesidades básicas del alumnado y profesorado? En otras palabras, ocurre que el apoyo psicosocial externo se debe descifrar más como un privilegio que un derecho, el cual lo pueden ostentar sólo las escuelas que posean

mayores recursos económicos, provocando nuevamente desigualdades estructurales entre contextos que pertenecen al mismo sistema.

6.2 Emocionalidad docente: perspectivas del enfoque psicosocial desde otras experiencias

La temática del *burnout* o agobio docente no es exclusiva de Chile. Durante años, se han acumulado diversos estudios que hablan del *burnout* docente en diferentes partes del mundo. (Salgado y Leria, 2017; Castillo y Alzamora, 2015; Pyh  lt   et al., 2011; McCallum & Price, 2010; Fuegoel & Montoliu, 2005; Moriana & Herruzo, 2004; Brouwers & Tomic, 2000; Sevilla & Villanueva, 2000; Rudow, 1999; Burke et al., 1996), lo cual invita a pensar que, si bien cada contexto determinará las condiciones y dinámicas particulares, algo se encuentra ocurriendo con el sistema educativo a nivel global. Así como también, invita a problematizar sobre la conceptualización y el desarrollo de la "buena educación" y la labor docente, al menos en el mundo occidental, en lo que va de este siglo.

Dentro de los estudios realizados sobre el impacto de intervenciones psicosociales que se han llevado a cabo con/para profesores(as) en distintas partes del mundo

Hay una variedad de programas que se han implementado para abordar la salud mental, el agotamiento profesional y/o el bienestar de los docentes. Los tipos de programas que normalmente se han impartido a los docentes incluyen enfoques psicológicos, como psicoeducación, *mindfulness*, habilidades cognitivo-conductuales, habilidades basadas en la aceptación, habilidades conductuales para el manejo del estrés (por ejemplo, relajación) y otras habilidades socioemocionales/interpersonales.(Beames et al., 2023, p.2)

Beames et al. (2023) realizaron una revisión sistemática y meta-análisis de diversos estudios, ya que postulaban que

Aunque existe cierta evidencia sobre la efectividad de los programas disponibles, la heterogeneidad de los programas significa que no está claro qué componentes impulsan los efectos informados (...) Es necesario un examen en profundidad de los programas psicológicos para docentes para describir lo que implican y cuantificar con qué eficacia mejoran la salud mental, el agotamiento profesional y/o el bienestar del personal docente. (Beames et al., 2023, p.3)

Finalmente, pudieron concluir que si bien los programas analizados y que actualmente se encuentran disponibles pueden reducir la ansiedad, la depresión, el estrés y el agotamiento profesional, y aumentar el bienestar, igualmente es necesario que futuros estudios prioricen el rigor metodológico para producir resultados válidos que puedan replicarse.

La mayoría de los programas actualmente disponibles requieren mucho tiempo, esfuerzo y recursos para ejecutarse y completarse. Los docentes tienen poco tiempo y es posible que estos programas no se traduzcan bien fuera de los ensayos de investigación en contextos del mundo real. (Beames et al., 2023, p.20)

Surge nuevamente mencionado el factor tiempo y la contextualización de cada investigación que se lleva a cabo, entendiéndose que una investigación no posee mayor proyección o impacto en el medio, si no es finalmente convertida en una intervención como tal.

Consecuentemente, para fines de esta propuesta, se establecerá como primera condición que el proceso de diseño metodológico debe ser ideado entre quienes se encuentren interesados(as) en realizar la intervención tomando en consideración las opiniones de los(as) mismos(as) docentes. El fin de esta propuesta contempla ser una ayuda para los(as) profesores(as), y no una preocupación más, o bien generar desbalance entre su vida laboral y personal. Ni tampoco transformarse en una carga extra de preocupación y trabajo – como las creaciones de comités varios – sino que, todo lo contrario. En ese sentido, el Focusing como psicoterapia ya establecida, posee las directrices metodológicas, al menos básicas, para el desarrollo de una final adecuada al contexto específico.

La segunda condición tendrá que ver con los recursos utilizados. Entendiendo que, a la fecha, los gobiernos en Chile aún no se encuentran disponiendo grandes recursos económicos específicamente dirigidos a la salud mental de los(as) funcionarios(as) de la educación, por lo que cualquier intervención tendrá que poseer esfuerzos focalizados, en vez de extenderse a todo el plantel administrativo de una cierta institución - aún cuando ese sería en el largo plazo el escenario ideal. Respecto a esto Beames et al. (2023) mencionan la relevancia de la especificidad sobre la población que se desea intervenir. "Las revisiones anteriores generalmente utilizaron una definición amplia de educadores y personal escolar, incluidos maestros, consejeros/psicólogos, directores, para profesionales, personal administrativo, cuidadores pastorales y/o padres, y no diferenciaron los efectos del programa entre estos grupos" (Beames et al., 2023, p.3). Los(as) autores(as) indican que es importante centrarse puntualmente en los docentes de aula, ya que son ellos(as) quienes poseen la responsabilidad principal de enseñar y

enfrentan desafíos específicos de sus funciones que influyen en la idoneidad, la aceptación y la eficacia de los programas diseñados específicamente para su uso. En consecuencia, y bajo el supuesto que plan se llevara a cabo, los esfuerzos se dirigirían en primer lugar a los(as) profesores(as).

En relación a esto, la tercera condición será que incluso de extenderse la intervención a otros estatutos dentro de la misma escuela, cada cual deberá necesariamente contemplar metodología, pedagogías y contenido específico. No será lo mismo entregar apoyo a profesores(as), que a UTP o subdirectores(as). Es decir, se debe diseñar un programa que comprenda la interconexión procesal entre cada uno de los niveles, así como sus particularidades; y desde este prisma, se ambicione obtener resultados positivos y cambios sostenidos en el tiempo.

¿Cómo se enlaza la salud mental docente con el racismo en el contexto educativo?

Así como se ha intentado demostrar hasta este punto:

Los educadores del siglo XXI subrayan la necesidad de enfoques más democráticos, generando contextos de aprendizaje más afectivos, con establecimiento de límites consensuados, donde el profesor actúa como modelo promoviendo la autonomía del estudiante más que el control de sus conductas mediante medidas punitivas. Pero el éxito de enfoques más prosociales y positivos de manejo del aula requieren unos niveles de competencias socioemocionales del docente mucho más elevados. (Pena et al., 2016. p.70)

Interseccionalmente hablando, no sería posible plantear una intervención *anti-racista corpo-experiencial* sin contemplar las características socioeconómicas y psico-emocionales que entrecruzan el contexto y a cada uno(a) de sus participantes. Es decir, por una parte, deben existir las condiciones, llamémoslas, medio-ambientales básicas, como por ejemplo los recursos materiales, económicos y de tiempo. Por otra parte, las personas deben necesariamente presentar una disposición a querer generar cambios intrínsecos, ya que, sin aquella apertura al desaprendizaje, lo más probable es que cualquier propuesta esté predestinada al fracaso; entendiendo que la presentación del programa no se definiría abiertamente como una intervención anti-racista, para no generar posible rechazo inmediato. Y, sumado a esto, las personas deben tener la disposición de compartir su mundo interior con especialistas, asumiendo su alto grado de responsabilidad en cuanto a la emocionalidad subyacente de la educación.

“Sin una buena capacidad para gestionar las emociones, las posibilidades de ser un docente eficiente se reducen considerablemente. Además, el educador puede sentirse incapaz de resolver conflictos de clase o de alcanzar ciertos objetivos pedagógicos, lo cual genera emociones negativas crónicas” (Pena et al., 2016, p.68). De lo que es posible crear una analogía e indicar que, sin una buena capacidad para gestionar las emociones - la cual se desarrollaría a partir de las herramientas emocionales que una intervención psicosocial proporcionaría a los(as) docentes - las posibilidades de generar transformaciones trascendentes de cualquier tipo, y en este caso específico anti-racistas, disminuyen considerablemente. Es decir, y como se argumenta en la siguiente sección, cualquier esfuerzo meramente racional-cognitivo, permanecerá en un nivel superficial que no suscitará una evolución en la dirección esperada; es altamente probable que un taller educativo anti-racista constituya más una obligatoriedad de asistencia, que un interés innato de cambio para la mayoría de los(as) docentes.

6.3 La propuesta de Jordan como base

José Antonio Jordan es un destacado pedagogo que se ha dedicado durante décadas a realizar investigaciones en el campo de la educación e interculturalidad. Luego de la revisión de diferentes modelos de intervención del profesorado, se ha decidido utilizar el que este autor propone, tomando en cuenta tres principales factores: el primero es la flexibilidad que el modelo incluye, en cuanto a la libertad que el pedagogo entrega frente a la adaptación que éste pudiese requerir según geografía y contexto; el segundo recae en la “supuesta” cercanía sociodemográfica que posee su experiencia, al provenir de un país hispanohablante igual que Chile; y el tercero apunta al contenido del mismo, que conlleva una crítica a los modelos meramente cognitivos y considera la dimensión emocional como una pieza clave de su efectividad.

Revisando diferentes trabajos del autor, es posible advertir desde sus inicios la tendencia que posee a recalcar sobre los aspectos morales, éticos y valóricos que circunscriben el quehacer pedagógico. Lo cual, luego de unos años, intersecta con la interculturalidad como fenómeno espontáneo que acaece en los establecimientos educacionales, transformándose en un desafío preponderante para los(as) docentes, en cuanto a su rol como educadores(as) y también como maestros y/o guías de niños y niñas en etapa de formación. Jordan (1996) destaca “la influencia preponderante que tiene la personalidad del profesor, con sus valores y creencias, en el cultivo y cambio de actitudes en torno a la diversidad cultural” (p. 83), debido a que:

Las más refinadas técnicas, en fin, sobre educación intercultural, en general, y sobre el ámbito de las actitudes, más concretamente, serán invalidadas o potenciadas según la profundidad de las convicciones internas de los profesores, que indefectiblemente acaban exteriorizándose - si hemos de creer a Jakson (1980) - en las mil interacciones diarias que tienen lugar en sus relaciones con los alumnos. (Jordan, 1996, p.83)

Durante su carrera, Jordan ha mantenido esta mirada, profundizando cada vez más en la dimensión que denomina *afectiva-actitudinal-moral*, y que, a través de diferentes investigaciones de campo, ha podido ir confirmando su relevancia. Es así como instaura lo que llama al comienzo "procesos reflexivos" para luego transformarse en una "dimensión reflexiva", donde también incluye como factor primordial de cualquier formación el "autoconocimiento" que deben poseer los(as) educadores(as). Jordan (2007) considera que una formación que se enfoque sólo en el aspecto informativo o cognitivo, no tendrán éxito ni lograrán los cambios estructurales que se necesitan en un contexto intercultural, ya que se deja "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). Defiende sus planteamientos basándose también en otras investigaciones anteriores: "La mayor parte de los profesores que recibieron cursos en que se les instaba a pensar sobre sus posibles actitudes estereotipadas, prejuiciosas, etcétera, solían manifestar después que "los formadores habían intentando hacerles sentirse culpables de ser prácticamente racistas" (Bliss, 1990, p. 145). Desde esta perspectiva, parecen más prometedoras otras formas de intentar cambiar y formar las actitudes del profesorado" (Jordan, 2007, p.75). En pocas palabras, el autor insiste en que "los procesos reflexivos deben estar empapados de sentimientos, de vivencias y experiencias que susciten emociones de diversos grados y tipos" (Jordan, 2007, p.75).

Acercándose más al presente, en los últimos años el autor se detiene en el concepto de "profesor apasionado", siguiendo la línea de otros(as) investigadores(as) del campo de la pedagogía. Jordan & Alcántara (2019) consideran esto una concepción más humanista de la educación, que es capaz de sugerir la conveniencia de preparar mejor al profesorado en torno a una educación "emocional-ética-pedagógica", con el fin de sensibilizar su actuar y acorde más a sus "capacidades" que competencias técnicas. "¿Quién está real y profundamente apasionado? Y, por consiguiente, ¿cómo educar en algo así sin apuntar especialmente al núcleo del "ser", si la preparación se centra tan solo en estrategias acerca del "cómo hacer", aunque se pueda incluir cierta dimensión emocional?" (Jordan & Alcántara, 2019, p.34). Los autores resaltan la pasión como una característica relevante en la personalidad de los(as)

educadores(as), debido al vínculo que permite generar con sus alumnos(as) y que promueve que sus propias actitudes, acciones y razones influyan en ellos(as). Jordan & Alcántara (2019) sugieren que todo lo relacionado a la personalidad del educador “debe ser objeto de detenida reflexión en el quehacer del profesor” (p.35), y que, a raíz del entendimiento de la educación como un algo “humano”, es que:

El profesor debe asegurar una formación holística de su propia persona. Esto supone que debe haber algo muy valioso en el núcleo interior de la persona del docente; algo que, sin desestimar sus habilidades didáctico-pedagógicas, logre conectar y repercutir hondamente con y en sus alumnos. Palmer llama a este *algo* el “corazón”. Ese núcleo interior es, para él, lo más valioso de su persona; interioridad personal que – ¡algo sumamente importante! – sus alumnos *captan* y procesan con más sutileza y riqueza de detalles de lo que podemos llegar a imaginar, por lo que es posible considerar – sin miedo a equivocarnos – que dicha *riqueza personal* es lo principal que el profesor proyecta y transmite a los menores a quienes educa. (Jordan & Alcántara, 2019, p.36)

Sin embargo, los autores advierten que si bien la pasión es una disposición que puede ser parte de la personalidad de muchos(as) docentes, “es algo que también se debe cuidar y cultivar dado que no es algo con lo que se nazca: puede decrecer e incluso extinguirse a causa de la rutina, del estrés o de otros factores personales o estructurales a los que se enfrentan en su profesión” (Jordan & Alcántara, 2019, p.38). Lo cual se relaciona directamente a la importancia de considerar – en caso de existir – el posible estado de *burnout* o agobio de cada profesor(a), como elemento decisivo en la efectividad de cualquier tipo de intervención.

En suma, José Antonio Jordán refleja una trayectoria académica marcada por la insistencia en la relevancia de la educación emocional y el componente reflexivo que debe poseer cualquier formación que se entregue a quienes están tanto en proceso de preparación o de ejercicio docente. Paralelamente, el pedagogo vincula esto a la educación intercultural, desde una perspectiva anti-asimicionalista, ponderando la relevancia del respeto y la toma en cuenta de los deseos, percepciones y necesidades de quienes son sus destinatarios. Finalmente, la suma de ambos factores, entrega como resultado que se atreviese a crear una propuesta de modelo para guiar la formación del profesorado en torno a la temática intercultural.

Como se ha discutido previamente en este estudio, la autora del mismo refuta la idea de que hoy en día, y debido al contexto sociopolítico en Latinoamérica, una intervención con enfoque “intercultural” podría ser suficientemente conmovedora, transformadora y reparadora

en un medio educativo, y lo que realmente se necesita es sin duda acompañar a los actores del mismo desde un enfoque anti-racista. Como indiqué en el capítulo 2-A, “la interculturalidad se introduce como una herramienta pseudo-democrática, ya que aparenta encontrar el balance entre las diferentes partes, a sabiendas de la alteridad subyacente del sistema, e imponiendo una falsa visión de igualdad de condiciones entre las partes”. Razón por la cual el modelo que propone Jordan (2007) ha sido tomado solo como una referencia para crear el propio, uno que se adecúe al contenido y metodología de este trabajo, teniendo como visión y objetivo último la humanización del espacio educativo. El pedagogo generó una propuesta de formación intercultural para los(as) educadores donde consideró tres dimensiones: cognitiva (informativa y clarificadora); técnica (preparación, estrategias del profesorado); y actitudinal (reflexiva, vivencias, colaboración y actitudes).

La dimensión cognitiva se refiere a la entrega de información y conocimientos a los(as) profesores(as) sobre el entorno cultural de los(as) alumnos(as), entregando una visión realista alejada de conocimientos estigmatizados. El autor postula que “conocer la realidad cultural de una forma viva es fundamental para sanar tendencias prejuiciosas, incluso cuando a veces puedan ser bien intencionadas” (Jordan, 2007, p.69). Simultáneamente, la otra vertiente que se incluye en esta dimensión es la “clarificadora”. Esta invita a replantearse el “cómo” se trabajan los contenidos cognitivos en las distintas modalidades de formación del profesorado, entendiendo que la finalidad de la misma debe ser capaz de “contribuir a remover y transformar los esquemas mentales asumidos a menudo de forma acrítica por los profesionales de la educación en materia que tanto importa” (Jordan, 2007, p.71), y no solo “satisfacer la curiosidad de los(as) docentes acerca de los inmigrantes o culturalmente diferentes” (Jordan, 2007, p.71). Jordan entrega diferentes temáticas que pudiesen integrarse en esta parte, tales como el relativismo cultural, la xenofobia, la identidad personal-cultural o la noción de diversidad y educación intercultural.

La dimensión técnica corresponde a la adquisición de competencias técnico pedagógicas, “con el fin de preparar al profesorado con un repertorio de estrategias organizativas y didácticas que faciliten la atención a la diversidad cultural presente en los centros” (Jordan, 2007, p.72). Las cuales se enfocan principal pero no meramente, en la elaboración de currículos interculturales, desarrollo de estrategias para la mejora del éxito escolar y la incorporación tardía del alumnado inmigrante.

Por último, la dimensión actitudinal, es la que incluye el aspecto “reflexivo” que el autor resalta durante toda su propuesta. En primer lugar, se da a entender como actitud reflexiva, aquella en la que el “autoconocimiento” se vuelve la prioridad de la formación, a través de instancias en las que:

El profesorado puede ser invitado a responder a preguntas tales como: ¿qué creencias guían realmente mis actuaciones educativas cotidianas con alumnos inmigrantes?; ¿hasta qué punto distan esas creencias de los valores que defendería conscientemente en público?; ¿cómo afectan esos esquemas mentales al tipo de enseñanza concreta que doy a los alumnos?; ¿cuáles debería cambiar para que fueran más coherentes con una deseable educación intercultural? (Jordan, 2007, p.75)

En segundo lugar, resalta la importancia de las vivencias, es decir, que los procesos reflexivos deben:

Estar empapados de sentimientos, de vivencias y experiencias que susciten emociones de diversos grados y tipos. En este sentido, cualquier modalidad formativa que se base en una toma de conciencia fría de las propias creencias y actitudes – a través, por ejemplo, de una iniciativa institucional cargada de formalismos – tiene pocas probabilidades de éxito en el cambio real de los esquemas anteriores. (Jordan, 2007, p.75)

En tercer lugar, menciona la relevancia de la colaboración entre profesionales que destaquen en la puesta en práctica de la educación intercultural; una especie de esquema “maestro-aprendiz”. Y, por último, advierte que existen actitudes que se deben encontrar arraigadas a la personalidad de los(as) profesionales, las cuales la diversidad cultural prácticamente convierte en mandatorias. Algunas de estas serían: la sustitución de la visión “problematizadora” por otra “abierta al reto”; la toma de conciencia de la “diversidad”; adoptar un “talante reflexivo y crítico-constructivo”; asumir una responsabilidad “ética-profesional”; disponerse al trabajo cooperativo en equipo; visión de una constante formación y reformulación continua; auténticas actitudes de tolerancia, escucha, valoración y reconocimiento.

Jordan (2007) concluye que las modalidades de formación deben necesariamente cultivar la dimensión “emocional-actitudinal-moral”, pues sin ésta ocurre que “toda estructura cognitiva y técnica asumida quedaría hipotecada por falta de un *sentido hondo* del quehacer educativo deseado” (p.78) en el ámbito intercultural, generando acciones que despierten la sensibilidad docente y el compromiso ético profesional. En definitiva, “es ésta una reflexión que trasciende el

plano meramente cognitivo en cuanto integra inteligencia y corazón, razón y sentimiento. Se trata, en definitiva, de un *continuo pensar sobre cómo mejorar la propia tarea educativa*" (p.78).

A continuación, y tomando como base el modelo planteado por el pedagogo, se presentará una nueva propuesta, en la cual convergen líneas de pensamiento que se han planteado a través de los capítulos anteriores y que tiene directa relación con la concepción del racismo corpo-experiencial.

6.4 Propuesta: Modelo de Acompañamiento anti-racista corpo-experiencial

"El propósito de la educación es cultivar la verdadera relación no solo entre los individuos, sino también entre el individuo y la sociedad; por eso es esencial que la educación, ante todo, ayude al individuo a comprender sus propios procesos psicológicos. La inteligencia consiste en comprenderse a uno mismo e ir más allá de uno mismo, más allá de nuestros propios límites" (Kirshnamurti, 2017, p.29)

Hasta este punto, hemos dicho que Gendlin define lo *experiencial* como lo que acontece incesantemente entre el cuerpo y su medio-ambiente; aquella interacción básica, esencial e ininterrumpida que abarca también la dimensión donde el(los) proceso(s) acaece(n). El Modelo Procesal considera que el cuerpo es también en sí los procesos en movimiento, por lo cual lo *experiencial* no suscita si es que separamos el cuerpo de su medio, ya que la *sensación sentida* – la cual se implica con/por el cuerpo - no encontraría tampoco la manera de *auto-propulsarse*.

El *racismo corpo-experiencial* establece que el racismo es sentido y proviene desde un *Patrón Emocional Racista (P.E.R)* que se ha generado dentro del cuerpo, a partir de un congelamiento o interrupción en el *experienciar* a lo largo de la vida del individuo. El *racismo corpo-experiencial* ejercido por una persona al deshumanizar y rechazar esos *otros* cuerpos, impidiendo que sus procesos se *impliquen* en el *medio-ambiente*, de tal manera que sus *sensaciones sentidas* no puedan significar sus *experienciar*. Como contrapartida, el *anti-racismo corpo-experiencial* se basa en la identificación y descongelamiento del P.E.R a partir de un acompañamiento y/o intervención psicoterapéutica, que ambiciona también el desarrollo de una *empatía anti-racista*. Si bien el tipo de psicoterapia que se utilice puede variar, en congruencia con el marco teórico de este trabajo, se estipula que el *Focusing* puede ser la herramienta terapéutica a emplear, en el proceso de acompañar y reflejar el *implícito* del individuo.

Cabe señalar nuevamente, que la intervención irá dirigida al profesorado, pero ésta no será obligatoria. No obstante, se ofrecerán ciertos tipos de incentivos relacionados al ámbito curricular de cada persona, certificando que las personas han sido participantes de la misma. Razón por la cual la certificación debe provenir de una institución oficial, con el respaldo gubernamental – considerando que la intervención se llevaría a cabo en escuelas públicas. Estos incentivos buscan disminuir las barreras de entrada que surgirán al momento de presentar y ofrecer la formación a los(as) docentes.

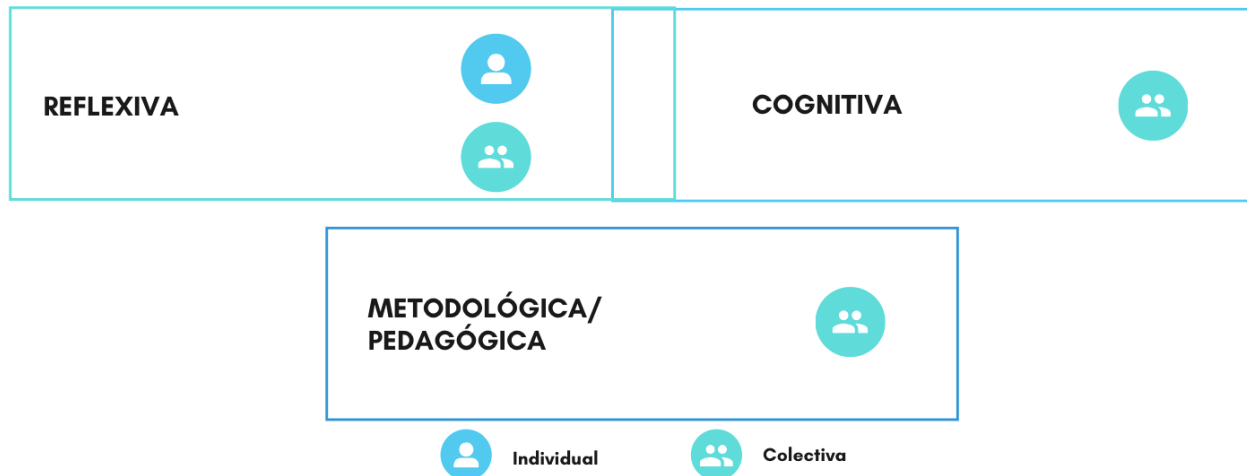
Otro aspecto importante a tener en cuenta es que la formación no se presentará bajo un título que se relacione a temáticas de racismo/interculturalidad/anti-racismo/migración/etc. Basado en los estudios mencionados anteriormente, ésta nace a partir de la premisa de la esencialidad de la dimensión emocional en cualquier tipo de intervención que se desee llevar a cabo en el ámbito educativo. Reiterando una vez más, la autora postula que ningún tipo de formación anti-racista surtirá efecto si es que se desatiende la emocionalidad contingente de la persona, y no se trabaja en el desarrollo de competencias socioemocionales, como la empatía. Es decir, se relaciona el estado de *burnout* o agobio de las personas, con la incapacidad de poner atención a variadas necesidades de cambio personal que requieren ser llevadas a cabo a favor del propio bienestar y el del medio educativo. Como parte de estos cambios, aparece la atención y acompañamiento que se le debe dar al P.E.R, como el patrón emocional relacionado a las actitudes racistas que han presentado en el pasado. Como se verá más adelante, el acompañamiento comienza como una instancia privada entre el(la) terapeuta y el(la) profesor(a), el cual busca profundizar en variadas temáticas, para finalmente ahondar en la P.E.R.

En consecuencia, los objetivos generales de una formación anti-racista corporo-experiencial pueden ser acordados como:

- Impulsar la humanización del contexto educativo.
- Enriquecer el medio-ambiente escolar a partir de la mejora en la comunicación interna y gestión de emociones de los(as) docentes y funcionarios(as).
- Proporcionar un acompañamiento empático, creando un espacio seguro y neutral de auto-cuidado para los(as) docentes y funcionarios(as).
- Constituir una instancia informativa actualizada respecto a prácticas anti-racistas decoloniales.

- Conformar espacios para la co-creación de planes/programas/protocolos ajustados a cada contexto, basados en alineamientos pedagógicos y metodológicos anti-racistas decoloniales.

Los objetivos específicos se detallarán acorde a cada una de las dimensiones de la intervención, las cuales se dividirán como sigue:



Fuente. Elaboración propia.

Figura 6: Modelo acompañamiento anti-racista corpo-experiencial

A continuación, se procederá a entregar la descripción de cada una de las dimensiones.

6.4.1 Reflexiva

Se refiere al proceso que debe llevar a cabo cada persona, con el fin de trabajar sus emociones, sentimientos y creencias. Esta propuesta realiza una separación en esta dimensión, dividiéndola en individual y colectiva. La razón principal es que se ha detectado a través de la investigación, que el proceso auto-reflexivo requeriría de instancias de introspección en un ambiente privado, así no se deban exhibir todas las emociones que acarrea el proceso frente a los pares. Además, considerando que los procesos de terapia y auto-conocimiento de cada persona tienen diferentes temporalidades. Junto a esto, se encuentra el factor del *burnout*/agobio que ya experimentan muchos(as) de los(as) docentes. 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. (Messina y Rodríguez, 2006, p. 512)

Por lo tanto, esta instancia pretende abarcar justamente esos procesos afectivos/emocionales que la persona experimenta, como primer paso previo a moldear sus creencias.

Los detalles de cada sub-dimensión:

Individual: En términos concretos, la etapa individual de la dimensión reflexiva sería un trabajo uno-a-uno con un(a) especialista, en el que la persona pudiese indagar de manera más profunda en el ámbito *corpo-experiencial*, identificar los diferentes patrones emocionales y evaluar su situación respecto al nivel de *burnout* (en caso de existir). La idea principal es que se convierta en una instancia que posean los(as) docentes como parte de su rutina, donde puedan expresar sus sentires y descomprimir la presión constante que llevan. A diferencia de lo que postula el último manual del gobierno, esto no debería ser realizado por la dupla psicosocial de la escuela, ya que debe presentar un carácter neutral y objetivo, a fin que pueda surtir efecto como el espacio íntimo y confidencial que los(as) educadores(as) requieren. Paralelamente al trabajo del *burnout*, el objetivo más importante en este nivel es el desarrollo de la *empatía anti-racista*, poniendo el foco en el análisis del *sentir racista*. Es decir, comprender el entrelazamiento de diferentes aspectos emocionales y sentidos del individuo que sostienen las estructuras mentales desde las cuales se actúa. Se propone la psicoterapia de *Focusing* como herramienta para esta práctica e igualmente para la colectiva que se detalla a continuación. La frecuencia de las sesiones dependerá de los recursos y número de profesionales con quienes se cuente, además de la disposición de los(as) funcionarios(as) (la temática de los plazos y recursos se discute en la sección 5.5).

Colectiva: Complementariamente, la etapa colectiva se enfoca en la socialización de los avances y aprendizajes personales, además del proceso consciente de des-aprendizaje y deconstrucción de estructuras mentales. Contempla que aún exista un(a) moderador(a) especialista que guía la reflexión colectiva, con el fin de generar una instancia de intervención y expresión grupal. Esta etapa también incluye un intercambio de buenas prácticas en torno a la convivencia entre pares, 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. Es decir, se continúa poniendo el foco en lo corpo-experiencial, más allá de lo cognitivo. Se decreta que, es ésta 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 la técnica en un momento dado (...) lo realmente importante es conseguir la adopción del hábito mental (...) Es ésta una reflexión que trasciende el plano meramente cognitivo en cuanto integra inteligencia y corazón, razón y sentimiento. (Jordan, 2007, p.78)

Las horas de reflexión docente, ya se encuentran estipuladas en el calendario académico, por lo que la frecuencia de la reflexión colectiva podrá continuar utilizando aquellas instancias, o bien podrán modificarse según la disponibilidad de cada escuela.

Un aspecto importante a resaltar es que se difiere con Jordan en las sugerencias de actividades específicas para esta dimensión, como por ejemplo los análisis grupales de casos, o el esquema maestro-aprendiz que el autor menciona. Ya que si bien son ejercicios que pueden resultar útiles, discrepo que deban conformar parte de esta dimensión. La intención primordial se concibe a partir de los resultados que entregó la investigación en campo, y las conclusiones respecto a la existencia de racismo, estereotipos y prejuicios raciales, enlazado al agobio en la mayoría de los(as) profesionales, sumado a la falta de recursos (tiempo, herramientas emocionales, intelectuales, etc.). Lo cual impulsa los objetivos de esta dimensión en dirección de un cambio estructural que incluya las herramientas psico-emocionales y las vuelva propias para los(as) docentes, en conjunto con el apoyo que deben recibir para generar éstas. En otras palabras, tanto la parte individual como la colectiva de la dimensión reflexiva, constituyen espacios de auto-cuidado base para ellos y ellas, lo cual deja afuera cualquier actividad que pudiese interpretarse como una actividad y/o tarea laboral.

Objetivos específicos:

- Incluir la psicoterapia personalizada como una herramienta de ayuda para los(as) funcionarios(as) de la institución educativa.
- Mejorar la comunicación interna de la institución, a fin de enriquecer las relaciones entre el equipo y los diferentes estatutos.
- Generar relaciones de confianza consultante-terapeuta, a fin que puedan los(as) educadores(as) sentirse acompañados(as) en el proceso de buscar equilibrio entre vida profesional-personal.
- Cooperar con los casos de burnout/agobio/estrés que existen, proveyendo herramientas de gestión emocional.
- Evaluar la disposición de desaprendizaje de cada participante.
- Indagar en los patrones emocionales, específicamente en el P.E.R. teniendo como objetivo último la reducción de los prejuicios⁹², pudiendo así también obtener indicadores de medición de los reales cambios.
- Apoyar el desarrollo de la capacidad de una *empatía anti-racista*.

6.4.2 Cognitiva

Se refiere al proceso de obtener y aprender información sobre temáticas relacionadas a los procesos migratorios, su esfera psico-emocional y la educación anti-racista como teoría. Esta dimensión se lleva a cabo de manera colectiva, ya que es principalmente informativa – aunque eso no quite las características dinámicas y didácticas que debiese poseer. Vinculando diferentes temáticas analizadas a lo largo de este trabajo con los resultados de la investigación de campo, esta dimensión debiese incluir diferentes esferas:

- Histórica: recibir información sobre datos relevantes: historia contemporánea desde un enfoque decolonial, tipos de educación y curriculum de otros países, situaciones sociopolíticas, lengua, etc., referido a las culturas que co-habitan en el contexto escolar particular.
- Prejuicios y estereotipos: se deben tratar temas específicos de racismo y colonialidad (del ser, saber y poder) enlazado a la propia historia país. Esfera en la que se pretende integrar el concepto de *racismo corpo-experiencial* también, a fin de generar un acercamiento más a la sensibilización de la temática. En concordancia con la investigación, temáticas

⁹² Entendido como un "camino casual desde alguna intervención hasta un nivel reducido de prejuicio" (Levy y Green, 2009, p.341).

como la criminalización de la migración y la sexualización de los cuerpos, son fundamentales de abordar. Pueden incluirse estudios específicos y estadísticas que respalden todos estos conceptos, considerando que en muchos casos esta acción vuelve más objetivo el contenido para el(la) oyente.

- Lingüística: en la que se eleve la importancia de dar cabida a las diferentes lenguas además de entregar nociones básicas de otros idiomas a profesores(as) que lo requieran. Asimismo, reformular aquellos instrumentos básicos, ya existentes en el medio, en otras lenguas (según las necesidades de cada institución).
- Trayectorias migratorias: relatadas por personas reales, preferentemente participantes de la comunidad escolar. Esto va dirigido principalmente al trabajo interno empático frente a lo que las personas viven, lo cual se basa en la re-humanización de esos otros y esas otras vidas. Esto genera oportunidades para que los(as) apoderados/tutores que deseen participar de esta actividad, puedan entregar sus visiones, percepciones y sentimientos sobre sus procesos migratorios, así como los deseos que sostienen del proceso educativo de sus hijos(as).
- Educación anti-racista: Entregar los conocimientos básicos respecto a la educación anti-racista - en vez de intercultural -, y evaluar en conjunto la posibilidad de su implementación en ese contexto específico. Esto, además, facilitará la ejecución de la última dimensión, en la que se deben re-definir metodologías y pedagogías. Se pretende que exista conocimiento al menos unificado, en lo que refiere a conceptos varios que estén incluidos bajo este alero. Surge también como una acción rectificadora del desconocimiento generalizado que quedó demostrado a través de las respuestas entregadas por los(as) entrevistados(as).
- Anti-folclorización: la he dominado así, ya que como se pudo apreciar en las entrevistas, la folclorización de la migración se encuentra increíblemente alojada en los contextos educativos, y resulta más como una simplificación del esfuerzo encargado de promover las acciones "interculturales" - además de una tergiversación del concepto "intercultural" y su aplicación en la praxis- en vez de ser una acción inclusiva real. Lo cual también fue respaldado por las palabras que entregaron los(as) alumnos en los grupos de discusión. Es decir, cambiar este erróneo paradigma dentro de las escuelas, y enseñar a observar esas culturas distintas a la propia, desde otra perspectiva, con tal de no caer en la folclorización de las mismas.

Objetivos específicos:

- Proporcionar información objetiva respecto a las temáticas relacionadas a la migración y su abordaje anti-racista decolonial desde contextos educativos.
- Desmitificar aquellas conjeturas arraigadas a la narrativa hegemónica (principalmente, la controlada por los medios de comunicación).
- Trabajar en la matriz de creencias del grupo docente, tanto con información como a partir de relatos reales entregados los(as) miembros de la misma comunidad educativa.
- Repasar y criticar la folclorización de la migración, como un acto impuesto desde la sociedad-cultura hegemónica, en vez de constituir una real práctica inclusiva.
- Generar críticas constructivas y definir cambios estructurales que debiesen suceder en la institución para que pudiese aplicarse una educación anti-racista.
- Combatir la deshumanización que conlleva la otredad, a partir de información fidedigna y el acercamiento a historias reales.

6.4.3 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 debido a los posibles efectos que pudiesen tener los procesos internos de la persona, o bien cualquier sentimiento que estuviese experimentando. Por consiguiente, la dimensión Metodológica/Pedagógica constituye la tercera dimensión, asumiendo que ya se ha avanzado en 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 que los(as) educadores(as) tengan ya conciencia de la necesidad de apertura al cambio, la voluntad de vivir un proceso de des-aprendizaje, análisis de conocimientos básicos y posean la motivación de querer generar las debidas transformaciones internas y externas.

Esta dimensión se debe interpretar como una instancia de co-creación, que contempla el desarrollo de metodologías anti-racistas decoloniales para ser aplicadas transversalmente, así como también la re-definición de pedagogías críticas que sean atingente a la realidad de cada establecimiento; se debe promocionar el despertar de una postura decolonialmente crítica y constructiva, que cuestione constantemente las decisiones o innovaciones que se deseen hacer en la institución. Nuevamente vinculando variadas temáticas con los resultados de la investigación de campo, esta dimensión debiese incluir:

- Adecuaciones curriculares: si bien los programas académicos son establecidos por el Ministerio de Educación, existe una holgura curricular en la que se entrega la competencia a el(la) profesor(a) de generar ajustes en pro de las necesidades del entorno. Razón por la cual también debiese existir una sistematización de las adecuaciones que genere cada docente, a fin de consolidar aquellas prácticas como diferenciadores únicos de cada establecimiento, o bien constituir un modelo que sirva de ejemplo para las instituciones gubernamentales.
- Protocolos: ya se ha mencionado la falta de protocolos específicos que decreten el racismo como un sistema, e interpreten los comentarios y acciones racistas más allá de meros hechos discriminatorios que pueden ser tratados con ligereza. Importante mencionar que los protocolos deben ir dirigidos tanto para el alumnado como los(as) funcionarios(as). Estos protocolos deben ser concisos, fáciles de entender y moldeables, ya que deben permanecer en constante revisión, con tal de generar las debidas correcciones que se ajusten a los cambios del entorno.
- Acogida: en el capítulo anterior quedó demostrado, incluso por parte del alumnado, la falta de empatía en los procesos de recibimiento y acogida en las escuelas que participaron en la investigación. En esta dimensión se postula que es fundamental co-crear planes de acogida, tanto para alumnos como sus familias, que resulten exitosos en cuanto a aspectos: administrativos-burocráticos, de acompañamiento físico y emocional, resolución fácil de dudas, apoyo psicológico y apoyo idiomático, hasta la evaluación posterior de la integración en el aula. Este último punto podrá definir cuándo es que el(la) alumno(a) ha sido relevado del proceso oficial de acogida. Se reitera que, para este fin, la mejor manera de comprender qué es lo que se requiere, pasará por escuchar en primer lugar a los(as) actores principales: los(as) niños(as) migrantes.
- Pedagogías: cabe mencionar que bajo ninguna instancia se pretende homogeneizar los estilos pedagógicos de los(as) docentes. Así como la investigación también demostró, muchas de las acciones que algunos(as) educadores(as) habían implementado como respuesta improvisadora a las nuevas situaciones, habían dado frutos positivos. No obstante, se espera que se integre, mandatoriamente, la esfera emocional dentro de éstas, desde un enfoque empático y entendimiento de la matriz educador-educando/ oprimido-opresor.
- Metodologías: co-crear y definir metodologías desde un enfoque de derechos y anti-racista, que sean contingentes, flexibles y se ajusten a la realidad socioeconómica de cada escuela. Se espera que éstas sean ideadas y resulten útiles para la interacción profesor(as)-alumnos(as), como entre profesor(a)-profesor(a).

- Capacitaciones: entendiendo que esto dependerá principalmente de la disponibilidad de recursos económicos de cada escuela, las capacitaciones se podrán llevar a cabo a medida que exista tiempo y disponibilidad por parte de los(as) docentes. La definición de qué capacitaciones pasará por una decisión individual y/o conjunta con el estatuto directivo de cada establecimiento.

Objetivos específicos:

- Establecer instrumentos protocolares y procedimentales, relacionados a la diversidad cultural, racial y étnica dentro de establecimientos educacionales.
- Desarrollar metodologías innovadoras desde un enfoque anti-racista.
- Ajustar pedagogías acordes a las necesidades del entorno multicultural.
- Definir un proceso de acogida empático, flexible y efectivo, en concordancia con la realidad social de cada contexto en el que se encuentra la escuela.
- Realizar ajustes curriculares acorde a la diversidad cultural, racial y étnica, e instaurar la sistematización de los mismos como un cambio estructural de la escuela.

6.5 Mirada sistémica y procesal

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 vitales e irremplazables del contexto, el análisis completo debe necesariamente incluir un entendimiento global que repare además 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. "El racismo que acontece en el marco de los procesos pedagógicos y de socialización primaria de los niños, no puede ser analizado, ni tampoco intervenir al margen de los factores exteriores escolares, pues el racismo escolar constituye una *pequeña expresión del racismo estructural*" (Castillo, 2016, p.63). Es por eso – y en concordancia con lo mencionado en el capítulo 4 respecto a la intersección entre el racismo estructural y el cotidiano - que poner absolutamente toda la responsabilidad sobre sólo algunos(as) no sería justo, ya que nos encontramos exigiendo inmediata conciencia a personas que también han crecido, escrito su historia y forjado su identidad bajo el alero de aquella no-ética colonialista, racista y deshumanizante. Dice Freire (1993) que "no sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la vocación" (p.95). Razón por la cual también se deben repensar y rediseñar las mallas curriculares que se están gestando en el presente, para

crear las carreras de docencia que forman al profesorado del futuro: ¿cómo están realmente trabajando la humanización del sistema educativo?

A esto se suma la escasez de recursos que presenta la educación pública en Chile, agregando razones a la creencia de que un cambio es difícil; más no imposible. A lo largo de las entrevistas, los(as) docentes dejaron demostrado que en muchos casos la voluntad de intentar mejorar el contexto los(as) ha llevado a utilizar diferentes canales de acción, como redes de contacto, sus propios recursos o hasta colectas iniciadas por ellos(as) mismos(as). Si bien no es el escenario ideal, ni tampoco moralmente ético - considerando que la educación es un derecho y no un bien por el que se debe mendigar - es posible creer que mientras más “mentalmente sano” el medio-ambiente se encuentre, mientras menos casos de agobio docente presente, las motivaciones y voluntades de generar cambios y humanizar el medio - al menos en este nivel estructural - se acrecienten, y quizás resulten en la apertura de nuevas oportunidades. Teniendo en consideración que hablamos de reformas que se proyectan en el largo plazo, ya que, como cualquier metamorfosis, ésta tomará tiempo en gestarse.

Es por esto que se hace énfasis también, 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 entretesores de lo pedagógico y decolonial. (Walsh, 2017, p.95)

La constitución de nuevos ideales educativos puede ser una labor de largo aliento, que precisa de un constante refuerzo y recordatorio del “para qué”, mientras se aprecian en la cotidianeidad los pequeños logros y cada persona se apropia del sentir que acarrearán esos frutos.

6.6 Plazos, técnicas y recursos

El tiempo total durante el cual la intervención se llevará a cabo, dependerá de cada escuela y los recursos que se dispongan para la misma – lo cual incluye la disponibilidad horaria de los(as) participantes.

En un principio, la planificación debería considerar las etapas de:

0° Presentación propuesta a la Dirección de cada Escuela

1° Evaluación del entorno e identificación de principales problemas del profesorado

- 2º Estimación de costos, recursos necesarios y duración de la intervención.
- 3º Presentación plan de intervención a la dirección y docentes, para obtener su aprobación.
- 4º Definición de los(as) participantes y calendarización.
- 5º Ejecución – Evaluación inicial.
- 6º Ejecución – Evaluación y retroalimentación constante.
- 7º Evaluación final.
- 8º Entrega resultados a la Dirección y cada participante.

Respecto a las técnicas, y en concordancia con lo expuesto anteriormente en este trabajo, se ha postulado la utilización de la psicoterapia Focusing y la metodología de lo experiencial como el instrumento para trabajar el racismo corpo-experiencial, utilizando técnicas que permitan indagar en el P.E.R. de cada participante. Por consiguiente, éste puede ser útil tanto en la dimensión reflexiva individual como la colectiva.

Las técnicas utilizadas para la dimensión cognitiva y metodológica/pedagógica tendrán que ser definidas acorde al contexto y disponibilidad de cada escuela, considerando que ambas son de carácter colectivo. Es decir, será necesario realizar encuentros/reuniones en que se congregate a los(as) participantes, lo cual en muchos casos enfrenta ciertas dificultades debido a la escasez de tiempo que existe en las planificaciones de los(as) docentes. Razón por la cual, al comienzo de la intervención, al presentar el plan a la Dirección, será necesario contar con la aprobación de los(as) participantes también, ya que, de manera contraria, es altamente probable que el resultado final se vea alterado.

Entregando una cuota de (duro) realismo presupuestario a esta propuesta, resulta natural pensar que la única manera de ejecutar este plan sería a partir de medios económicos externos a la entidad educativa, y no necesariamente gubernamentales. Lo cual, cabe mencionar, que es una vía común para la ejecución de intervenciones de mejora en el ámbito educativo. Traduciéndose en fondos de organizaciones internacionales, fondos de embajadas, fundaciones educativas, fondos concursables del gobierno, entre otros. Constituyendo una etapa extra a considerar antes de la ejecución de la intervención. Lo cual representa un factor desafiante en la concreción de esta propuesta, mas no la vuelve imposible ni irreal.

6.7 Indicadores y evaluación

Considero muy importante resaltar el proceso de medición que debe contemplar esta o cualquier intervención que se realice en el contexto educativo. Para esto, afortunadamente se

cuenta con una amplia gama de instrumentos de medición en el campo de la psicología que ya han sido probados.

Para la dimensión reflexiva, y desde un enfoque cuantitativo, se considera que se deben realizar dos evaluaciones previas a los(as) participantes como mínimo: una que refleje el nivel de *burnout* y otra que revele el nivel de racismo y/o prejuicios raciales de los(as) funcionarios(as).

Respecto al *burnout*, se estima que el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI)⁹³ puede ser una herramienta que se ajusta a los fines de la intervención, considerando además que posee una versión específica para educadores. El MBI es un cuestionario de 22 ítems con una escala de respuesta de siete puntos, que mide el agotamiento emocional (9 ítems), la despersonalización (5 ítems) y la realización personal (8 ítems). Las personas encuestadas deben indicar con qué frecuencia experimentaron cada afirmación en una escala de siete puntos, que va desde "Nunca" hasta "Todos los días" – cada cual representado por un número de 0 a 6. Los elementos de ejemplo incluyen "Me siento frustrado en mi trabajo", "Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente". En cuanto a los resultados, las puntuaciones más altas indicarán un mayor *burnout*.

Respecto a la medición del prejuicio racial, se estimada pertinente utilizar alguna herramienta de medición que ya haya sido evaluada en la población chilena. El estudio de Manuel Cárdena et al. (2007)⁹⁴ realizó una adaptación de la Escala de Prejuicio sutil y manifiesto de Pettigrew & Meertens (1995), tomando como referencia la adaptación al español realizada por Rueda y Navas (1996). "La escala permite distribuir a los sujetos en distintos grupos al generar una tipología del prejuicio basada en las respuestas a las dos escalas. Así, los sujetos se ubicarían en la categoría de "igualitarios" (bajo prejuicio sutil y manifiesto), "sutiles" (bajo prejuicio en escala manifiesta, pero alto en la sutil) o "fanáticos" (puntuán alto en ambas escalas)" (Cárdenas et al., 2007, p.73). No obstante, probablemente el instrumento tendría que nuevamente ser modificado, ya que en el caso chileno, éste fue dirigido específicamente hacia personas de

⁹³ Maslach, C., Jackson, S., and Leiter, M. P. (2010). Maslach burnout inventory manual. 4th Edn. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.

⁹⁴ Cárdenas, M., Music, A., Contreras, P., Yeomans, H., Calderón, C. (2007). Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida. Revista de Psicología, vol. XVI, N°1, 69-96.

origen boliviano y etnias originarias del país – reflejo del contexto nacional del año en el que se realizó esta evaluación - por lo que tendría que ampliarse a otras nacionalidades.

A fin de poder considerar que existe una evaluación del impacto real de la intervención, las herramientas de medición deben ser aplicadas antes de comenzar y al finalizar la ejecución de la misma. Así poder determinar si han existido o no cambios en el nivel de prejuicio de los participantes.

Sumado a esto, y desde un enfoque cualitativo, se estima que nuevamente deberían aplicarse entrevistas en profundidad, a fin de corroborar las variaciones que los métodos cuantitativos hayan arrojado. Las pautas de estas entrevistas tendrán que ser preparadas con anticipación por parte de los(as) profesionales que lideren la intervención.

Respecto a la dimensión cognitiva y metodológica/pedagógica, los indicadores se establecerían acorde a cada uno de los objetivos específicos. Es decir, generando escalas adaptadas a la realidad de cada escuela, con el fin de arrojar valores pre y post intervención para cada objetivo. Cabe mencionar que se debe tener en consideración que los objetivos específicos aquí presentados podrían sufrir modificaciones en caso de que el contexto de cada escuela lo amerite.

6.8 Discusión

"En la verdadera educación no hay cabida para ninguna ideología, aunque prometa una utopía futura. La verdadera educación no se basa en ningún sistema, por bien pensado que esté, ni es un medio para condicionar al individuo. La educación, en su sentido estricto, ayuda al individuo a ser maduro y libre, y a florecer en abundante amor y bondad"
(Krishnamurti, 2017, p.19)

La decisión de agregar un capítulo con una posible propuesta de intervención, pasa principalmente por el deber ético que aún posee la autora con cada una de las escuelas y cada una de las personas que participaron de este trabajo de investigación.

Por ningún motivo, se pretende que esta propuesta de intervención se transforme en una acción aislada o bien constituya sólo una nueva oportunidad de estudio, sino que, todo lo contrario. El fin último es que las ideas aquí vertidas configuren la base técnica desde donde se erija un proyecto que pueda converger con la disposición personal de quienes añoran generar

cambios. Acompañado de la existencia de fondos monetarios que respalden y sustenten el proyecto.

Y por lo mismo, digo que no hablamos de una acción aislada, ya que la visión comprende una temporalidad a largo plazo, donde se aprenda de los logros y errores, y se añore alcanzar resultados que mejoren con el paso de los años. Y, si es que además surge la conveniencia de que la implementación de este proyecto pudiese constituir una oportunidad de estudio – luego de la previa aprobación de sus participantes - no existiría ningún problema en llevarlo a cabo, más no supone la motivación principal del mismo.

Como se indicó al inicio de este capítulo, existen cientos de estudios que avalan cambios positivos en los espacios educativos a causa de intervenciones psicoterapéuticas, de diferentes tipos y en diferentes países. Es decir, que profesionales que viven y experimentan variadas realidades, culturas y contextos. Lo cual invita a cuestionarse porqué es que entonces estas intervenciones no se vuelven parte constante del sistema, para generar cambios estructurales que podrían ayudar, como menos, a gestar espacios de respiro y calma para quienes ostentan hoy en día una de las profesiones - mental y emocionalmente – más demandantes, sin embargo menos valoradas político-socialmente – al menos en Latinoamérica. Estos espacios de cuidado deberían dejar de ser vistos como un privilegio o particularidad de sólo ciertos contextos, y pasar a constituir parte de la respuesta (tardía) a la deuda histórica que el continente posee con el sistema educativo, sus actores y el desarrollo de las comunidades.

Ahora bien, tampoco es que el apoyo psicoterapéutico deba ser visto como la respuesta a todos los problemas que los(as) profesores(as) presentan, ya que sin duda existen cientos de otros motivos por los cuales las personas han llegado a este punto. Hoy en día actuar sobre las personas que experimentan *burnout* es trascendental, pero igual de importante es actuar sobre los aspectos estructurales como las leyes educativas, la carga laboral sobre los docentes, la falta de ayuda profesional y monetaria, y las exiguas herramientas. Desde una mirada procesal, el *burnout* es una consecuencia que resulta de todos los fallos de cada una de los niveles que componen el sistema educativo, provocados por leyes formuladas por gobernantes que desconocen el funcionamiento de la educación, el profesorado y la diversidad estudiantil. El *burnout* docente es un síntoma que refleja el déficit y la inoperancia enquistadas en la matriz, más que la raíz de los problemas en si. Así como el racismo es un síntoma manifiesto, más que la raíz del desbalance emocional de quien lo ejerce.

Pretender que la *otredad* que despierta la migración – y etnicidad - en un contexto educativo, puede ser removida y deconstruida sólo a base de cursos, charlas y/o acciones punitivas, evidencia la occidentalización y la hegemonía del pensamiento moderno desde el cual se aborda la problemática racista; la desconexión entre el sentir y el cuerpo, la naturaleza y su ontología, ha sido siempre un fragmento poderoso del relato colonial.

CAPÍTULO 7

Conclusiones y comentarios finales

A modo de finalizar este trabajo, se entregarán ciertas conclusiones y reflexiones en torno a los objetivos del mismo y al contenido de los capítulos anteriores, así como algunas sugerencias respecto a posibles investigaciones futuras.

Con el propósito de ordenar aquellas ideas, las conclusiones se dividirán en cuatro ejes, los cuales se considera que engloban y representan una síntesis del análisis previamente expuesto.

7.1 El contexto detrás del discurso hegemónico colonial

En el primer capítulo de este trabajo, además de plantearse los objetivos y preguntas del mismo, se entregó una apreciación histórica de la realidad chilena, con el fin de contextualizar geo-temporalmente el entorno donde se llevó a cabo la investigación.

Se mencionaron acontecimientos que marcaron al país desde la época colonial, la cual se considera imprescindible a la hora de descifrar los orígenes de lo que se entiende como racismo hoy en día, tanto en Chile, como en Abya Yala.

Asimismo, y en alineamiento a los hechos de la historia universal, se abordó el período de la Dictadura chilena, la cual, como se esclareció, además de introducir un sistema neoliberal en el país, también se benefició del (falso) escalafón racial, lo cual revela vestigios que han calado interseccionalmente en la formación del tejido social del país hasta el presente. Incluyendo, por supuesto, el sistema educativo, sus componentes estructurales y los(as) actores que lo conforman.

De todo aquello, es imperioso comprender que el discurso hegemónico manipulado por las élites de los países latinoamericanos, sigue siendo tan endémicamente racista como hace 500 años atrás. No obstante, éste ha mutado, a fin de sobrevivir los diferentes períodos históricos, reflejándose en el tipo de contenido que utiliza, el cual estratégicamente usufructúa de la contingencia país.

Sin embargo, aquel discurso siempre se ha visto enfrentado a una contraparte moral, que genera resistencia, que se rebela, que lucha por abrir y/o recuperar espacios de donde ha sido

desterrada. Aquella facción que exige probidad, históricamente ha urgido a reestablecer el poder que ostenta su voz y su epistemología en el sitio que corresponde; pueblos nativos, personas racializadas, comunidades oprimidas y marginalizadas, que luchan por su humanización.

En octubre del año 2019, en Chile, aquella contraparte tomó la forma de masivas marchas en la que personas de todas las edades salieron a las calles a protestar por derechos básicos y dignos. Si bien esto entregó mucha esperanza a millones de ciudadanos(as), lamentablemente no tuvo el impacto estructural que se ansiaba, el cual consistía en cambiar la Constitución del país - que sigue siendo hasta la actualidad la misma carta magna que escribieron ciertos hombres privilegiados, tras puertas cerradas, en el período de dictadura.

Lo cual lleva a concluir que, a pesar de la alarmante desigualdad social que detenta el continente, y específicamente Chile, aún no es posible desarticular la maquinaria racial que acarrea el sistema capitalista-neoliberal, que se ocupa de velar por la protección del privilegio de unos pocos, al mismo tiempo que perenniza la pobreza económica, intelectual y emocional de la mayoría.

El racismo, como ideología y sistema de opresión esclavista en Chile, y en Latinoamérica en general, fue impuesto por generaciones de colonizadores que ya traían consigo aprendizajes basados en la no-ética de la guerra, mezclada con valores de la religión occidente-cristiana, creencias basadas en la deshumanización de ciertos cuerpos y un modelo extractivista sustentado por un inmenso apetito mercantilista. Hace siglos atrás, el racismo se instaura y ejerce en contra de los propios pueblos originarios, y hoy se proyecta y amplifica, con la llegada de personas migrantes racializadas.

7.2 La perpetuación del racismo gracias a la ausencia de enfoques psicológicos

El capítulo 2 constituye el marco teórico de este trabajo, el cual tiene un enfoque principalmente psicosocial. Este aborda conceptos directamente relacionados con el racismo desde una perspectiva decolonial. Repasa la historicidad del racismo, conceptos de otredad y blanquitud, las características del racismo cotidiano, epistemicidio⁹⁵ y el análisis del discurso

⁹⁵ A modo de descargo de responsabilidad: en el transcurso de la elaboración de este trabajo, el académico Boaventura de Sousa Santos fue acusado de acoso sexual por cinco investigadoras, por lo cual fue suspendido temporalmente de sus cargos académicos. Si bien esta investigación sigue en curso en la actualidad, la autora de este trabajo solidariza sin titubear con las mujeres afectadas, y rechaza y condena enfáticamente la histórica complicidad institucional que ha

como herramienta metodológica. En cuanto al aspecto psicosocial, se ha profundizado en los conceptos de prejuicio y estereotipo, desde una aproximación cognitiva y conductual, dentro de las cuales se menciona la teoría de la personalidad autoritaria, a fin de complementar lo anterior. De esta manera, es posible pasar a definir específicamente lo que es prejuicio racial, enlazando el enfoque de la psicología social con los conceptos que subyacen al de raza, y la manera en que este ha logrado perpetuarse en el tiempo gracias al discurso hegemónico proveniente de las élites latinoamericanas y mundiales. Finalmente, se aborda la esfera educativa, donde se contraponen los conceptos de anti-racismo e interculturalidad, argumentando que la interculturalidad se introduce como una herramienta pseudo-democrática, ya que aparenta encontrar el balance entre las diferentes partes, a sabiendas de la alteridad subyacente del sistema, e imponiendo una falsa visión de igualdad de condiciones entre las partes. Por lo tanto, se vuelve una necesidad posicionarse cognitivamente y emocionalmente desde lo anti-racista y decolonial de una manera transversal. Lo cual apunta también a revisar aquella fragilidad blanca que, aunque no debiese, aún en un entorno educativo resulta presente, ya que la emocionalidad de la vocación educativa debiese ser sostenida por modelos mentales que integren un nivel de auto-conciencia y auto-crítica, así como una vocación educativa que conecte directamente con la humanidad perdida en la mimesis inicial con la naturaleza, y cuestione y critique la herencia colonial. Razón por la cual la autora del mismo refuta la idea de que hoy en día, y debido al contexto sociopolítico en Latinoamérica, una intervención con enfoque solamente "intercultural", podría no ser suficientemente conmovedora, transformadora y reparadora, ya lo que realmente se necesita es sin duda un enfoque anti-racista.

A vistas de un vacío conceptual en torno al componente emocional que define al prejuicio, y por ende, la actitud racista, el capítulo 3, el cual se suma al anterior, y propone un nuevo marco epistemológico para el análisis del trabajo, introduce la mirada de la psicología humanista. Para esto, se utilizan los conocimientos que Eugene Gendlin entregó a la psicología y academia, a través del Modelo Procesal y la terapia Focusing.

La autora postula que el racismo es aprendido, pero también sentido.

Tomando en consideración que el aspecto emocional, o desde la visión procesal, sentimental, de los prejuicios raciales, o bien, del racismo, es quizás el que menos atención

posibilitado la impunidad de él y miles de otros académicos a lo largo de los años. No obstante, se ha considerado valioso, para fines de la presente investigación, mantener el concepto de *epistemicidio* que el autor acuña, razón por la cual no se ha removido del marco conceptual.

presenta por parte de quienes investigan el mismo, y en conjunción con la teoría aplicada que el Modelo Procesal provee, la autora propone una nueva aproximación, acuñando el concepto de *racismo corpo-experiencial*. Éste postula que existe un patrón emocional que se halla en el inconsciente del cuerpo, el cual ha sido creado a partir de un experimentar congelado o interrumpido, y posee un significado pre-conceptual, ya que es sentido. Aquel patrón se torna en un patrón emocional racista, cuando se gatilla a partir de una *simbología* que se relaciona a un cierto *objeto* (denominado así por el Modelo Procesal), que representa en la realidad al individuo racializado, y se vuelve conceptual al hacer conexión con aquellos estereotipos aprendidos y los modelos mentales del individuo. Luego, una vez hace conexión con las otras capas/dimensiones, se torna en una actitud explícita (prejuicio). El *racismo corpo-experiencial* se constituye individualmente en base a un *patrón emocional racista (P.E.R)* que encuentra en ese cuerpo racializado la simbolización y razón a su incomodidad/sufrimiento/perturbación. El *racismo corpo-experiencial* es el escudo sentido, el arma emocional, que se utiliza como defensa al momento de darse algún tipo de inter-acción indeseada con ese(a) otro(a). De esta manera, es posible indicar que el componente emocional del prejuicio racial, proviene entonces de un *sentir racista*. En consecuencia, la autora propone como estrategia para combatirlo, el *anti-racismo corpo-experiencial*. Es aquí donde el Focusing se presenta como una herramienta terapéutica, que hace uso de la *sensación sentida (felt sense)* como la llave de apertura al mundo interior del individuo – a las capas del inconsciente y lo implícito - y por ende, al *patrón emocional racista*.

Se postula que la actual lucha y activismo anti-racista, deben necesariamente expandir el espectro desde el cual se posiciona, es decir, incluir un enfoque emocional y corpóreo, para combatir el racismo contemporáneo. Ya que, así como la educación anti-racista ha ido encontrando nuevas maneras de utilizar a su favor las herramientas cognitivas del mundo globalizado, otros tipos de educación debiesen ascender a la superficie y normalizar la relevancia de los enfoques psicológicos en el desarrollo de estrategias de lucha contra el racismo y a favor de la humanización de las personas racializadas. Necesitamos urgentemente herramientas que perciban al ser humano como un ser integral, que posee menos limitantes de las que se cree, y que está intrínsecamente conectado con la naturaleza y su medio-ambiente, desde el momento en que aterriza en este mundo. Muy probablemente, este renovado paradigma, sea una parte fundamental en la construcción de puentes de paz entre sociedades cada vez más distantes y fraccionadas.

7.3 Definir roles en el Sur Global: escuelas, educadores(as) y educandos(as)

Los siguientes capítulos de este trabajo (capítulo 4, 5 y 6), se encuentran enfocados en la definición de la metodología, el trabajo de campo, su análisis y resultados, finalizando con la propuesta de una posible intervención en el contexto educativo.

Asimismo, a lo largo de los tres capítulos se entrega más información relevante sobre la esfera educativa en Chile (leyes, programas, definiciones y estadísticas) a fin de complementar el análisis que se realiza, basado en el material recopilado en el transcurso de la investigación. Ésta fue realizada en tres escuelas públicas de la región de Valparaíso, durante los años 2018 y 2019, que incluyó 47 entrevistas a funcionarios(as), 2 grupos de discusión con menores y otras actividades de observación y participación que han sido detalladas.

Respecto al desfase temporal entre la investigación y la entrega de este trabajo, quisiera comentar que esto se debe a que, en el año 2020, por razones de fuerza mayor y salud mental, la autora no pudo continuar debidamente con el desarrollo del mismo, pudiendo ser retomado recién en el año 2022. Razón por la cual se ha complementado el contenido del trabajo con información actualizada, que incluye estudios, estadísticas y cambios institucionales/gubernamentales que se han producido en los últimos años.

El análisis de los resultados confirma la existencia de racismo en el contexto educativo, respaldando investigaciones realizadas anteriormente en el país. Sin embargo, este pretende ir un paso más allá, y ansía presentar aspectos que no se han considerado hasta ahora, como la interseccionalidad entre racismo y salud mental de los(as) docentes. De igual manera, realiza críticas a las condiciones laborales e institucionales que el Estado de Chile provee a las escuelas públicas del país, considerando que esto impacta directamente en el bienestar y seguridad de todos(as) los(as) actores del entorno, además de la creación de oportunidades de desarrollo personal y profesional para los(as) mismos(as).

Por ende, la estructura organizativa que siguió el análisis, fue conformada por cuatro ejes relacionados directamente a los objetivos específicos del trabajo.

- **Eje 1:** Realidad del país, sistema educativo y migración
- **Eje 2:** Racismo
- **Eje 3:** Estereotipos, prejuicios raciales y colonialismo
- **Eje 4:** Necesidades del profesorado

De esa manera, fue posible inferir que, si bien cada escuela posee una aproximación diferente hacia las respuestas que debe entregar en contextos con altísimas tasas de vulnerabilidad, las tres escuelas poseen, en su mayoría, funcionarios(as) que son principalmente movilizados(as) por su sentir, más que por el beneficio económico – teniendo en mente que las remuneraciones de los docentes en Chile son comparativamente de las más bajas según la OCDE. Es decir, existe un componente emocional que se revela detrás de palabras y conceptos entregados por los(as) mismos(as) entrevistados(as), tales como “familia, valores, tutores, personas, relaciones humanas” entre otras, que develan el perfil afectivo que el(la) profesional que trabaja en la educación pública debe poseer hoy en día, a lo menos, en la región de Valparaíso. Sin dejar pasar que esta mención es sin ánimos de romantizar la labor de los(as) docentes, ya que al mismo tiempo que son capaces de demostrar la pasión que imprimen en su labor en el día a día, también comentan y reclaman sobre lo arduo y abrumador que puede ser, y en más casos de los que se esperaría, no ocultan ni disimulan los pensamientos y comentarios racistas que poseen. No obstante, el componente emocional que es la base del marco epistemológico presentado en este trabajo, aparece reiteradamente a lo largo de las entrevistas, lo cual respalda aún más aquella brecha que pareciera no estar siendo atendida directamente.

De igual forma, se pudo apreciar que detrás de esos comentarios, existía un total desconocimiento sobre las definiciones asociadas a los tipos de racismo. Es decir, desde un enfoque cognitivo, el desconocimiento respecto al racismo como un sistema opresivo y colonial, ha propiciado el medio, para la perpetuación de la normalización de comentarios y acciones racistas en el ámbito educativo. De esta manera, se han restringido las instancias de cuestionamiento o problematización en torno a situaciones – las cuales se generalizan bajo la categoría de discriminación en vez de los tipos de racismo – y no se ahonda en la causalidad relacionadas a la violenta dinámica oprimido(a)/opresor(a), para luego, a modo proactivo, generar recursos cognitivos, metodológicos y emocionales para desarticularla.

Este desconocimiento, se argumenta, en parte, a los vestigios que la colonialidad (del ser, saber y poder) aún manifiesta en la actualidad. Se indica que la colonialidad, visto como un sistema mercantilista, subsiste gracias a los desmesurados beneficios económicos que el extractivismo del sur global acarrea. Por lo que sugiero que la colonialidad es - desde un prisma foucaultniano, reparando en que el poder se transforma sin descanso - el impuesto relato cognitivo y emocional de blanqueamiento de la historia mundial, que funciona como argumento

de las prácticas opresivas y excluyentes de ciertos sujetos sobre otros, el cual subsiste hasta el presente, gracias a la inherente capacidad de adecuación que posee - acorde a las circunstancias del momento presente.

Lo cual conforma gran parte de la razón por la cual la mayoría de los(as) profesores(as) entrevistados(as) no fue capaz de percatarse de los errores que se encontraban cometiendo mientras expresaban sus opiniones. Constituyendo antecedentes manifiestos que respaldan la intersección del racismo estructural y racismo cotidiano, la cual subyace en la aseveración y repetición sin cuestionamiento de quienes viven y ya han sido educados(as) bajo el paradigma racial - como es el caso de los(as) docentes - adaptando lo que nace de esa intersección, a su propia y más próxima realidad. Lo cual se traduce en la reconversión de aquella doctrina macro en significados micro, que simultáneamente retroalimentan y sostienen la estructura mayor, y que demuestra la co-dependencia que existe entre el racismo estructural y el cotidiano.

Basta entonces, que aparezca en el medio aquel(aquella) niño(a) que representa la *otredad*, y que lleva - sin necesariamente añorarlo - la ya definida marca racial, para que entonces los estereotipos y prejuicios raciales - históricamente aprendidos y guardados en la memoria - se conecten con el patrón emocional de la persona, y se active el sentir racista que da vida al *racismo corpo-experiencial*. Ese(a) niño racializado es discriminado, a partir de la irracional e inconsciente proyección que el adulto hace, ya que se convierte en el símbolo perfecto que gatilla aquel P.E.R.

Por otra parte, es imprescindible reparar en los niveles de vulnerabilidad que las escuelas participantes presentan. Dos de ellas, poseen un índice de vulnerabilidad por encima del 90%, lo cual evidencia el entorno en que los(as) estudiantes viven y los(as) funcionarios(as) trabajan. No obstante, la falta de recursos, de una debida infraestructura y de capacidad de respuesta a las diversas necesidades, refleja el abandono histórico que existe en el sistema educativo por parte del Estado de Chile. Hay una indiscutible vulneración de derechos, que además atenta contra el bienestar físico y emocional de todos(as) los(as) involucrados(as) en el contexto. Resulta irrisorio que las leyes que se hacen para proteger los intereses de menores, terminen demostrando la visión cortoplacista con la que están diseñadas. ¿Cómo se espera luego, que esos(as) menores que han abandonado sus países, medio-ambientes, comunidades de apoyo y sensaciones de seguridad, no se abstengan de ser partícipes del entorno, de actividades, o demuestren desinterés por la lengua, por las clases, y hasta por generar nuevos vínculos? O bien, desde la otra acera, ¿cómo se puede exigir a esos(as) profesores(as) que no levanten la voz, que no

generen ruido, cuando quieran reclamar las consecuencias emocionales y físicas que el abandono institucional les produce, generando evidentes estados de *burnot* o agobio?

Es decir, no basta sólo con creer que en la educación pública el ejercer la profesión docente significa enseñar el contenido preestablecido y desarrollar la cognición de los(as) estudiantes a través de actividades determinadas por trabajadores(as), o llamados "expertos(as)" del Ministerio de Educación. Existen muchas más habilidades que un profesional de este sector debe poseer y desarrollar, donde primero debe ser capaz de contener psico-emocionalmente tanto a los(as) estudiantes como a sí mismos, para entablar una relación simbiótica que permita generar espacio de confianza y así finalmente poder enseñar cualquier conocimiento. Como lo indica una profesional de una de las escuelas:

Uno habla con los profesores y los sensibiliza, en qué sentido: "Profesor, nosotros estamos trabajando con este niño y este niño está sobre-intervenido". Por el PIE, por este otro programa, tribunales de familia, mamá ambulante, el tío vende droga...¡Ah terrible! Entonces ¿qué tenemos que hacer nosotros? La única red que tiene, somos nosotros. No tiene más red. Entonces llega a las 7 de la mañana al colegio y se va de los últimos; come, todo acá (...) Si nosotros que somos un ente protector para ellos - y él nos ve así - nosotros no lo cuidamos, no lo protegemos, a pesar que el niño es agotador, ¿quién lo va a hacer?(Escuela 1, n°8, Trabajadora Social, mujer)

Luego de escuchar e intentar comprender el trasfondo de sus comentarios, considero que es fundamental determinar que hoy en día la escuela se erige como algo que va mucho más allá de ser una mera institución académica. Sino que ésta ya se encuentra establecida – y por ende debería ser apreciada de tal manera - como un ente protector del tejido social, que constituye un espacio de desarrollo cognitivo y emocional en la vida de el(la) niño(a). Y es bajo este paradigma en el que se debe re-definir el rol de el(la) docente, y el significado mismo del ser y hacer docente en la escuela pública, y para el Sur Global.

Así, como por otra parte, surge como una necesidad el revisar y reformular las mallas curriculares universitarias en la formación del profesorado. En el caso de Latinoamérica, diría que éstas deben pasar por un proceso de de-construcción - el cual debería volverse constante - 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. La decolonización de la educación debe asociarse a objetivos que tengan también en la esencia la justicia social. Como sabemos, parte del sostén de la maquinaria colonial se basa en la jerarquía racial, la desigualdad y el acento intencionado de la distancia entre clases sociales. Por lo tanto, cuando hablamos de educación pública en

Valparaíso, en Chile, y quizás en Latinoamérica entera – al menos la educación primaria - debemos visualizarla como la creación y desarrollo de espacios de cuidado y contención, en los que se aúnen criterios valóricos que constituyan la base ontológica del quehacer educativo, y, por ende, se resguarden todos los derechos básicos – más allá del derecho a la educación – de menores en proceso formativo. En consecuencia, el rol de el(la) docente, así como la posición que éstos(as) posean en la instauración de la visión país, está obligado a vivir una transformación radical y, en consecuencia, exhibir un cambio en la valoración de este rol, por parte de la sociedad entera.

Entendiendo que las escuelas se encuentran entregando los conocimientos, al menos básicos, a las personas que habitan cierta sociedad, ocurre que, a través de la omisión de modificaciones curriculares y la mantención de los enfoques coloniales en diferentes asignaturas, lo que indirectamente se está señalando, es que a la élite que se encuentra liderando estos cambios, aún cuando creen y promulguen una ley que dice reforzar el valor de la no-discriminación, la existencia de niños y niñas de otras etnias, nacionalidades y culturas, en escuelas públicas del país, realmente constituye más un problema, que una oportunidad de sembrar el valor de la diversidad como algo constitutivo de la identidad nacional. Pareciera que se pretende normalizar la discriminación de cuerpos que representan la otredad, a fin de deteriorar y debilitar, el tejido social que se intenta crear en surgentes espacios epistemológicos. Y resulta que, una vez más, son los(as) profesores(as) quienes deben confrontar las derivadas de ese tipo de violencia simbólica, o bien, quienes deben encontrar explicaciones creativas y empáticas en el minuto en que ese niño peruano define sus “héroes nacionales” y lo hace de otra manera.

Por otra parte, se ha demostrado a través de las entrevistas que existe una excesiva folclorización de la migración, en cuanto a las posibles ideas detrás del concepto de inclusión. Es decir, las respuestas frente a la creación de nuevas estrategias o acciones en la escuela, que tengan como objetivo una mejor inclusión de los(as) niños(as) de otras nacionalidades, siempre recae en las características más evidentes de lo que entienden como “cultura” que ellos(as) poseen. El riesgo de caer en la folclorización, recae principalmente en desatender el dinamismo y la finalidad de cada cultura, al enfocarse sólo en lo que se manifiesta directamente y es visible desde el exterior. Por lo tanto, se atenta contra la personalidad e identidad de aquella colectividad al utilizar sus símbolos materiales en torno y acorde a *nuestros* símbolos, generando una relación más utilitarista que verdaderamente empática. Entorpeciendo, por ende, el proceso de abrir un espacio de encuentro real entre las diferentes culturas, que sea espontáneo y principalmente emocional. En otras palabras, no se le da cabida a que sean las mismas

personas quienes decidan en primer lugar si es que desean ser partícipes de actividades de este tipo, y en caso que si, cómo es que realmente desean dar a conocer su propia versión de lo que consideran su riqueza cultural.

Esto revela también, la desactualizada formación que están recibiendo los(as) profesionales de la esfera educativa. Por lo que, bien hay una gran responsabilidad por parte del Estado en cuanto a los recursos que se proveen para generar instancias de capacitaciones, perfeccionamiento, seguimiento, o acompañamiento a los/las profesores en torno a la implementación de la ley, también existe responsabilidad por parte de las instituciones de educación superior - las cuales aparecieron mencionadas en comentarios de diversos(as) entrevistados(as) - ya que no han actualizado debidamente las mallas curriculares acorde a los cambios geopolíticos y dinámicas sociales que ocurren en el país. Si bien esta temática no es interés de la presente investigación, quisiera mencionarlo a modo de sugerirlo para posibles investigaciones futuras.

7.4 Discusión final

El hegemónico sistema educacional en Chile se encuentra en crisis. Si bien la muestra de tres escuelas públicas en la región de Valparaíso puede que no sea suficiente para aseverar esto, existen diversos estudios que insisten en la urgente necesidad de una renovación estructural del sistema por completo.

Tajantemente declaro que no puede ser que hoy en día el sistema educativo genere docentes y niños resilientes, en vez de docentes realizados y satisfechos, y niños seguros y felices.

Las respuestas que el Estado chileno ha entregado a la transformación que han sufrido las dinámicas sociodemográficas tanto dentro como en lo circundante de cada escuela, han sido reactivas y someras.

No puede ser que, en un mundo excesivamente conectado, y en un país con más de 4.000 km de frontera, ninguno de los gobiernos, desde el año 2010 a la fecha, hayan previsto los impactos que supondrían las ya entonces mutaciones y peripecias de la coyuntura mundial, y no hayan generado, proactivamente, planes relacionados a la gestión y capacidad de respuesta del sistema país frente a la llegada masiva de personas de diferentes partes del mundo. Mientras que tampoco puede ser, que el abordaje de la salud mental del profesorado de las escuelas públicas del país no se considere como un aspecto decisivo en las políticas públicas del sistema educativo.

En el capítulo 6, donde se detalló la propuesta del modelo de acompañamiento docente, también se expusieron ciertas acciones que el gobierno actual se encuentra realizando en torno a esta temática. Sin embargo, se destacó lo paradójico de su propuesta, en la que, si bien la salud laboral se define desde una perspectiva de colaboración y reconocimiento, dentro del mismo se transfieren simultáneamente responsabilidades a la dupla psicosocial en caso de no se puedan contratar personal externo. Es decir, finalmente el apoyo psicosocial externo se debe descifrar como un privilegio que lo pueden ostentar sólo las escuelas que posean mayores recursos económicos, provocando nuevamente desigualdades entre contextos que pertenecen al mismo sistema.

Ahora bien, tampoco es que se deba entender el apoyo psicoterapéutico como la única respuesta a todos los problemas que los(as) docentes presentan, ya que sin duda existen cientos de otros motivos por los cuales las personas pueden presentar agobio. El *burnout* docente es un síntoma que refleja el déficit y la inoperancia enquistadas en la matriz, más que la raíz de los problemas en sí. Así como el racismo es un síntoma manifiesto, más que la raíz del desbalance emocional de quien lo ejerce.

Sin embargo, pretender que la *otredad* que despierta la migración – y etnicidad - en un contexto educativo, puede ser removida y deconstruida sólo desde una perspectiva cognitiva y conductual, a base de cursos, charlas y/o sanciones, evidencia la occidentalización y el pensamiento moderno desde el cual se aborda la problemática racista; la desconexión entre el sentir y el cuerpo, la naturaleza y su ontología, ha sido siempre un fragmento poderoso del relato colonial.

Por ende, si bien por ningún motivo las exigencias de medidas reparatorias, pueden cesar por parte de la población civil, ocurre cuestionarse si es que éstas realmente encontrarán algún asidero, o bien, seguirán rebotando con oídos sordos.

Hablamos de la generación, adaptación y apertura de espacios seguros de encuentro y convergencia, donde todos(as) quienes concurren sientan profundamente que son bienvenidos(as). Y no al revés. No puede ser que las personas migrantes se vean forzadas y decidan abandonar sus identidades, valores y símbolos, con tal de “encajar” en este nuevo medio-ambiente. No puede ser que niños y niñas, en plena etapa de desarrollo, habiten nuevos territorios que los induzcan a una constante pugna emocional, y entonces deban dejar de habitar y experimentar, inclusive, sus propios cuerpos. Por el contrario, son las escuelas los espacios donde se deben suscitar los cambios y modificaciones necesarias para aprender a acoger y empatizar con todos y todas.

Pero, ¿cómo recuperar la confianza en que esto es posible si es que hablamos de los mismos organismos donde históricamente se ha educado y construido colonialmente? Donde ni siquiera se ha acogido como corresponde a nuestros propios pueblos originarios. ¿Cómo creer en élites que durante décadas han controlado los poderes del Estado, demostrando su egocentrismo y la carencia de esfuerzos bien intencionados y desinteresados, en favor de la mayoría en vez de sólo unos cuantos? ¿Será desproporcionado soñar con un Chile que se reconozca identitariamente en lo humano y los principios de no-exclusión, en vez del racismo y la discriminación? Solo basta imaginar la consolidación de espacios afectivos no-excluyentes, que conformen la base sociopolítica de un territorio y el patrón replicante del tejido social, para mantener la ilusión. Porque de ser así, ¿qué herramientas poseerían las élites de poder si es que no hay más odio desmedido entre nosotros(as)?

Considero que esta es justamente la razón por la cual los contextos educativos constituyen los cimientos de fuentes prodigiosas de esperanza. Son estas micro-revoluciones, las únicas capaces de desbaratar las narrativas hegemónicas y supremacistas de blanquitud que tuvieron su cuna en el mundo-occidental-capitalista-moderno, pero que han imperado en el mundo completo. Es en las escuelas, donde sí es posible, en la naturalidad e inocencia de cientos de menores, definir las pautas más humanas, libres y emancipadoras que debiesen ser utilizadas para la incubación de bases valóricas que, casi así como una tabula rasa, actúen como los fundamentos de los nuevos espacios educativos que se sueñan, que soñamos.

Es hora que comencemos a hablar más sobre la importancia de ver(nos), sentir(nos), entender(nos), valorar(nos), respetar(nos), amar(nos), con miras a lo que entraña vivir en un mundo donde la globalización y sus sigilosas armas tecnológicas se encuentran acelerando, desnaturalizando y deshumanizando nuestra existencia. Definir y hablar del cuidado integral y holístico de los cuerpos, y de los sentimientos, ha dejado de ser parte sólo de un libro de autoayuda, sino que, al contrario, se ha vuelto ya tan revolucionario que, hoy en día, ha pasado a determinar quizás lo único que la tecnología no podrá reemplazar en el futuro: nuestro sentir.

7.5 Aporte y futuras líneas de investigación

Finalmente, y a modo de recapitulación, el aporte que este trabajo pretende entregar al conocimiento científico, se basa primordialmente en el interés despertado por la falta de respuestas en torno al componente emocional detrás de los estudios sobre el racismo y prejuicios raciales existentes en el contexto educacional. Si bien muchos(as) autores(as) lo nombran como algo relevante, luego de una extensa revisión bibliográfica, resultó inverosímil que no se

profundizara a cabalidad en un aspecto que, desde el prisma de la autora, resulta tan sustancial como el cognitivo o actitudinal.

Es así como que se propone una aproximación desde los conocimientos que nos entrega la psicología humanista, entrelazándolos con los que ya ha generado la psicología social y la sociología. Para finalmente formular el concepto del *racismo corpo-experiencial*, explicado a cabalidad en los capítulos previos, que en pocas palabras indica que, así como el racismo es aprendido, el racismo es también sentido. Y por ende, hoy en día es un deber abordar la temática integrando esta esfera, tanto en la problematización del mismo, como en la definición de luchas y revoluciones que añoran su deconstrucción.

Durante este proceso, muchas otras temáticas surgieron como posibles nuevas líneas de investigación que se sugieren a futuros(as) investigadores(as) considerar en el debido momento. Un ejemplo es examinar, desde una visión anti-racista, las mallas curriculares que se utilizan en las carreras universitarias del profesorado y proponer cambios acordes. Así como también, analizar desde esta visión las mallas curriculares que se utilizan en las escuelas públicas del país y proponer metodologías que pudiesen ser consideradas a un nivel ministerial. Otra temática que considero muy relevante, es evaluar el impacto futuro que una intervención de carácter psicoterapéutico para el profesorado, tendría en los(as) alumnos de cualquier escuela; es decir, medir el antes y después de la misma, ya que el fin último de cualquier intervención sería mejorar el bienestar del medio como un todo, y en el largo plazo, esto se articulara de una manera sistémica. Y, por último, profundizar y analizar la aplicación en la praxis de leyes y programas que se vayan dirigidos a la disminución de la discriminación (como es la ya existente Ley de Inclusión) por sobre todo, en la cotidianeidad del profesorado, es decir, cuán efectiva es la ley en la praxis, y demostrar si es que ésta ha sido realmente un aporte como herramienta pedagógica. Por otra parte - y quizás la posible línea de investigación futura que más se acentúa en este trabajo - resultaría muy interesante poder llevar a cabo una investigación que se base en la propuesta de formación al profesorado que se han diseñado, ajustándola por supuesto a diferentes contextos, para evaluar finalmente los resultados de la misma.

7.6 Reflexiones finales del capítulo

Quisiera cerrar este capítulo repitiendo nuevamente un ejercicio auto-etnográfico. Deseo compartir aquí un texto que escribí luego de haber presenciado una situación racista en uno de mis viajes a Chile. Iba en un bus público en mi ciudad, lo cual significa que es un espacio increíblemente bullicioso, lleno de imprevistos y sorpresas (no siempre gratas). Menciono esto ya

que quizás ese ruido, ese zumbido, influyó también en la impotencia exasperante que me invadió cuando presencié la actitud racista de no uno, sino varios pasajeros del bus.

Quisiera con esto entregar un cierre un tanto concluyente a aquella historia con la que abrí el capítulo 3, ya que deseo nuevamente disponer mi *experienciar* para reflejar cómo es que, si bien mi *patrón emocional racista* ha sido alimentado históricamente a ser racista, mi sensación sentida se ha comprometido con la sanación de este, y ha logrado re-significar mi *experienciar* en pos de la lucha anti-racista.

Yo, racista.

Nos enfurece que se alimente al que tiene hambre; pero no su hambruna.

Nos perturba que se proteja al que huye; pero no su muerte.

Nos repugna el cuerpo del que vive al otro lado del horizonte; pero no su oro verde.

Nos amenaza el latir de corazones generosos; pero no el de los egoístas.

Nos jactamos de vivir en el futuro; pero la verdad es que el pasado aún nos devora.

Nos acordamos que somos-más cuando nos unimos en la desgracia; pero olvidamos querernos en la quietud y el sosiego.

Racismo, dicen.

Y el miedo se exonera, se exonera nuestro miedo.

El racismo como arma. Daga emocional.

El racismo como escudo. Nos protege, nos exculpa.

Racismo dicen.

Esas palabras de odio. Catarsis que canaliza la cobardía.

Nuestras inseguridades, los cánones, la belleza malentendida, el alma en bruto.

Violentadas, escondidas, invisibilizadas, resarcidas.

Un atajo al sufrimiento. Embelesa. Acomoda.

Racismo dicen.

Ya no más ser débil. Aunque odio.

Racismo y soy la fuerte. Aunque odio.

Valgo, significo, merezco. Aunque odio.

Es sobrevivencia y pervivo. Aunque odio.

Mas

Cómo te saco de tu quimera.

Cómo te hago ver que no, no eres blanco ni más blanco.

Cómo hago reflejo de tu natural enjundia.

Cómo te hago senti-entender que blanco no es mejor. Tampoco peor.

Si no,

Que es.

Es.

Simplemente es.

Así como el negro.

Así como el marrón.

Así como el rosado.

Así como el rojo y amarillo.

Y que ninguno encuentra la armonía cromática cuando devora al otro.

Que el arcoíris es perfecto porque transluce a todos - a todas - a todes.

Y en su amalgama, nace la vida.

Sí. La vida.

Chapter 7

Conclusions and final comments

Finally, certain conclusions and reflections will be provided regarding the objectives of this dissertation and the content of the previous chapters, as well as some suggestions regarding possible future research.

In order to organize these ideas, the conclusions will be divided into four axes, which are considered to encompass and represent a synthesis of the analysis previously presented.

7.7 The context behind of the colonial-hegemonic discourse

In the first chapter of this dissertation, in addition to setting out the objectives and questions of the same, a historical appreciation of the Chilean reality was given, in order to contextualize geo-temporally the environment where the research was carried out.

Events that marked the country since the colonial era were mentioned, which is considered essential when deciphering the origins of what is understood as racism today, both in Chile and in Abya Yala.

Likewise, and in alignment with the facts of universal history, the period of the Chilean Dictatorship was addressed, which, as was clarified, in addition to introducing a neoliberal system in the country, also was benefited from the (false) racial ranking, which reveals vestiges that have penetrated intersectionally in the formation of the social fabric of the country until the present. Including, of course, the educational system, its structural components and the actors that make it up.

From all this, it is imperative to understand that the hegemonic discourse manipulated by the elites of Latin American countries, remains as endemically racist as it was 500 years ago. However, it has mutated in order to survive the different historical periods, reflected in the type of content it uses, which strategically takes advantage of the country's contingency.

Nonetheless, that discourse has always been faced with a moral counterpart, which generates resistance, rebels & fights, to open and/or recover spaces from which it has been banished. That faction that demands integrity has historically urged to reestablish the power that

its voice and its epistemology hold, back to the place that corresponds. We talk about native & racialized people, oppressed and marginalized communities, who fight for their humanization.

In October 2019, in Chile, that counterpart had the form of massive marches in which people of all ages took to the streets to protest for basic and dignified rights. While this gave a lot of hope to millions of citizens, unfortunately it did not have the structural impact that was desired, which consisted of changing the country's Constitution. Which to this day, remains as the same Magna Carta that certain privileged men wrote, behind closed doors, during the period of the dictatorship.

All above, leads to the conclusion that, despite the alarming social inequality that the continent, and specifically Chile, has, it is still not possible to dismantle the racial machinery that the capitalist-neoliberal system carries. Which is concerned with ensuring the protection of the privileges of a few, while perpetuating the economic, intellectual and emotional poverty of the majority.

Racism, as an ideology and system of slave oppression in Chile - and in Latin America in general - was imposed by generations of colonizers who already brought with them lessons based on the non-ethics of war, mixed with values of the Western-Christian religion. Beliefs based on the dehumanization of certain bodies and an extractivist model supported by an immense mercantilist appetite. Centuries ago, racism was established and exercised against the native peoples themselves, and today it is projected and amplified, with the arrival of racialized migrants.

7.8 The perpetuation of racism due to the absence of psychological approaches

Chapter 2 constitutes the theoretical framework of this work, which has a mainly psychosocial approach. It addresses concepts directly related to racism from a decolonial perspective. It reviews the historicity of racism, concepts of otherness and whiteness, the characteristics of everyday racism, epistemicide and discourse analysis as a methodological tool.

Regarding the psychosocial aspect, the concepts of prejudice and stereotype have been explored in depth, from a cognitive and behavioral approach, within which the theory of authoritarian personality is mentioned, in order to complement the above. In this way, it is possible to specifically define what racial prejudice is, linking the approach of social psychology with the concepts that underlie race, and the way in which it has managed to perpetuate itself over time, thanks to the hegemonic discourse coming from Latin American and world elites.

Finally, the educational sphere is addressed, where the concepts of anti-racism and interculturality are contrasted, arguing that interculturality is introduced as a pseudo-democratic tool, since it appears to find the balance between the different parts, knowing the underlying otherness of the system, and imposing a false vision of equality of conditions between the parties. Therefore, it becomes necessary to position oneself cognitively and emotionally from an anti-racist and decolonial perspective in a transversal way. This also aims to review that white fragility, although it should not be, is still present in the educational context, since the emotionality of the educational vocation should be – but it doesn't - supported by mental health models that integrate a level of self-awareness and self-criticism. As well as an educational vocation that connects directly with the humanity lost in comparison of the initial *mimesis* with nature, while questioning and criticizing the colonial heritage. For this reason, the author refutes the idea that today, and due to the sociopolitical context in Latin America, an intervention with a solely "intercultural" approach, might not be sufficiently moving, transformative and restorative, since what is really needed is undoubtedly an anti-racist approach.

In view of a conceptual void around the emotional component that defines prejudice, and therefore, the racist attitude, chapter 3, adds to the previous one, and proposes a new epistemological framework for the analysis of work. It introduces the perspective of humanistic psychology, for which the knowledge that Eugene Gendlin gave to psychology and academia, through The Process Model and Focusing therapy, is used.

The author states that racism is learned but it is also felt.

Taking into consideration that the emotional aspect of racial prejudices, or racism, is perhaps the one that receives the least attention from those who research it, and in conjunction with the applied theory that The Process Model provides, the author proposes a new approach, coining the concept of *corpo-experiential racism*. This postulates that there is an emotional pattern that is found in the unconscious of the body, which has been created from a frozen or interrupted experience, and has a pre-conceptual meaning, since it is not cognitive, but felt. That pattern becomes a racist emotional pattern (REP) when it is triggered by a symbology that is related to a certain object (named thus by The Process Model), which represents the racialized individual in reality. And the feeling becomes conceptual when it makes a connection with those learned stereotypes and the mental models of the individual. Then, once it makes a connection with the other layers/dimensions of the self, it becomes an explicit attitude (prejudice). Corpo-experiential racism is individually constituted based on a racist emotional pattern (REP) that finds in that racialized body the symbolization and reason for its discomfort/suffering/disturbance.

Corpo-experiential racism is the felt shield, the emotional weapon, which is used as a defense when some kind of unwanted interaction with those *others* occurs.

In this way, it is possible to indicate that the emotional component of racial prejudice then comes from a racist feeling. Consequently, the author proposes corpo-experiential anti-racism as a strategy to combat it. It is here where Focusing is presented as a therapeutic tool, which makes use of the *felt sense* as the key to opening up to the individual's inner world - to the layers of the unconscious and the *implicit* - and therefore, to the racist emotional pattern (REP).

It is argued that the current anti-racist fight and activism, must necessarily expand the spectrum from which it positions itself. That is, including an emotional and corporeal approach, in order to combat contemporary racism. Since, just as anti-racist education has been finding new ways to use the cognitive tools of the globalized world to its advantage, other types of education should rise to the surface and normalize the relevance of psychological approaches in the development of strategies, to fight against racism and in favor of the humanization of racialized people. We urgently need tools that perceive the human being as an integral being, who has fewer limitations than is believed, and who is intrinsically connected to nature and its environment – as The Processal Model argues -, from the moment a being appears in this world. Most probably, this renovated paradigm, is a fundamental part in the construction of bridges of peace between increasingly distant and fragmented societies.

7.9 Defining roles in the Global South: schools, educators and students

The following chapters of this work (chapters 4, 5 and 6) are focused on the definition of the methodology, the field work, its analysis and results, ending with the proposal of a possible intervention in the educational context.

Likewise, throughout the three chapters, more relevant information is provided on the educational sphere in Chile - laws, programs, definitions and statistics - in order to complement the analysis, also based on the material collected during the course of the research. The field work was carried out in three public schools in the Valparaíso region, during the years 2018 and 2019, which included 47 interviews with educators, 2 discussion groups with students and other observation & participation activities that have been detailed.

Regarding the time-lag between the research and the delivery of this work, I would like to comment that this is due to the fact that, in 2020, for reasons of force majeure and mental health,

the author was unable to properly continue with the development of the work, which was able to be resumed only in the year 2022. For this reason, the content of the work has been supplemented with updated information, including studies, statistics and institutional/governmental changes that have occurred in recent years.

The analysis of the results confirms the existence of racism in the educational context, supporting other studies previously carried out in the country. However, this work aims to go a step further, and yearns to present aspects that have not been considered until now, such as the intersectionality between racism and the mental health of teachers. Likewise, it criticizes the working and institutional conditions that the State of Chile provides to the country's public schools. Considering that this one directly impacts the well-being and safety of all the actors in the environment, in addition to the creation of opportunities for personal and professional development for them.

Therefore, the organizational structure that followed the analysis was made up of four axes directly related to the specific objectives of the work.

- **Axis 1:** Reality of the country, educational system and migration
- **Axis 2:** Racism
- **Axis 3:** Stereotypes, racial prejudices and colonialism
- **Axis 4:** Educators needs

In this way, it was possible to infer that, although each school has a different approach to the responses that it must provide in contexts with very high vulnerability rates, the three schools mostly have staff who are primarily mobilized by their feelings, rather than by economic benefit - keeping in mind that teacher salaries in Chile are comparatively among the lowest according to the OECD.

That is, there is an emotional component that is revealed behind words and concepts given by the same interviewees, such as "family, values, tutors, people, human relations" among others, which reveal the affective profile that the professional working in public education must have nowadays, at least in the Valparaíso region. Without letting this mention go unnoticed, it is not intended to romanticize the work of teachers, since at the same time that they are able to demonstrate the passion they put into their work on a daily basis, they also comment and complain about how arduous and overwhelming it can be, whereas in more cases than expected, they do not hide or conceal the racist thoughts and comments they have.

However, the emotional component that is the basis of the epistemological framework presented in this work, appears repeatedly throughout the interviews, which further supports that existence of a studies-gap that seems not to be being addressed directly.

Likewise, it was possible to observe that behind these comments, there was a total lack of knowledge about the definitions associated with the types of racism. That could be interpreted - from a cognitive perspective - as the lack of knowledge regarding racism and its definition, as an oppressive and colonial system; lack of knowledge that has provided the accurate conditions for the perpetuation and normalization of racist comments and actions in the educational field. In this way, instances of questioning or problematizing situations have been restricted – which are generalized under the category of discrimination instead of the types of racism – and the causality related to the violent oppressed/oppressor dynamic is not explored in depth, in order to then, in a proactive manner, generate cognitive, methodological and emotional resources to dismantle it.

This ignorance is argued, in part, due to the vestiges that colonialism - of being, knowledge and power - still manifests today. It is indicated that colonialism, seen as a mercantilist system, subsists thanks to the excessive economic benefits that extractivism of the Global South brings. Therefore, I suggest that colonialism is - from a Foucaultian perspective, considering that power is constantly changing - the imposed cognitive and emotional narrative of whitening the world history, which functions as an argument for the oppressive and exclusionary practices of certain subjects over others. And it subsists to the present, thanks to the inherent capacity for adaptation that it possesses, as it mutates according to the circumstances of the present.

This approach, constitutes a large part of the reason why the majority of the educators interviewed were not able to realize the errors that they were committing while expressing their opinions. Constituting manifest antecedents that support the intersection of structural racism and everyday racism, which underlies the assertion and repetition without question of those who live and have already been educated under the racial paradigm - as is the case of educators - adapting what is born from that intersection, to their own and closest reality. Which translates into the reconversion of that macro-doctrine into micro-meanings, which simultaneously feed and sustain the larger structure, demonstrating the co-dependency that exists between structural and everyday racism.

It is enough, then, for that child to appear in the environment who represents the *otherness*, and who carries - without necessarily yearning for it - a defined racial mark. So that then the racial stereotypes and prejudices - historically learned and stored in the individual memory - connect with the emotional pattern (EP) of the subject, and the *racist feeling* that gives life to the corpo-experiential racism, is activated. That racialized child is discriminated against, based on the irrational and unconscious projection that the adult makes, since he/she becomes the perfect symbol that triggers that REP.

Additionally, it is essential to take into account the levels of vulnerability that the participating schools present. Two of them have a vulnerability index above 90%, which shows the environment in which the students live and the staff work. However, the lack of resources, of an adequate infrastructure and of the capacity to respond to the diverse needs, reflects the historical abandonment that exists in the educational system by the State of Chile. There is an indisputable violation of human rights, which also threatens the physical and emotional well-being of all those involved in the context. It sounds absurd that the laws that are made to protect the interests of minors, end up demonstrating the short-term vision on which they are designed. How can we expect these minors who have left their countries, environments, supportive communities and feelings of security, not to abstain from participating in their surroundings, from activities, or to show a lack of interest in the language, in classes, and even in creating new relationships? Or, from another angle, how can we demand that these teachers not raise their voices, not make noise, when they want to complain about the emotional and physical consequences that institutional abandonment produces in them, generating evident states of burnout or stress?

That is to say, it is not enough to believe that in public education, exercising the teaching profession means teaching the pre-established content and developing the cognition of students through activities determined by workers, or so-called "experts" of the Ministry of Education. There are many more skills that a professional in this sector must possess and develop, where first they must be able to psycho-emotionally contain both, the students and themselves, to establish a symbiotic relationship that allows generating a space of trust and thus ultimately being able to teach any knowledge. As indicated by a professional from one of the schools:

One speaks with the teachers and sensitizes them, in what sense: "Teacher, we are working with this child and this child is over-intervened." Through the PIE, through this other program, family courts, itinerant mother, the uncle sells drugs... Oh terrible! So what do we have to do? The only network he has is us. He has no other network. So he arrives at school at 7 in

the morning and leaves last; (...) If we, who are a protective entity for them – and he sees us like that – we do not take care of him, we do not protect him, even though the child is exhausting, who is going to do it? (School 1, No. 8, Social Worker, female)

After listening and trying to understand the background of these comments, I consider it essential to determine that today the school stands as something that goes far beyond being a mere academic institution. Rather, it is already established – and therefore should be appreciated in such a way – as a protective entity of the social tissue, which constitutes a space for cognitive and emotional development in the life of the child. And it is under this paradigm that the role of the teacher must be redefined, and the very meaning of being a teacher in public schools, mainly for the Global South.

Thus, on the other hand, there is a need to review and reformulate university curricula for teachers training. In the case of Latin America, I would say that these must go through a process of deconstruction - which should become systemic - and be constitutive of a critical look at whatever governmental regime it is immersed in. Because as long as there is no context of equity and non-exclusion in a society, then the spheres of power will continue to seek forms of discrimination that strengthen their own causes. The decolonization of education must be associated with objectives that also have social justice at their core. As we know, part of the support of the colonial machinery is based on racial hierarchy, inequality and the intentional emphasis on the distance between social classes. Therefore, when we talk about public education in Valparaíso, Chile, and perhaps in all of Latin America – at least primary education – we must view it as the creation and development of spaces of care and support, in which value criteria that constitute the ontological basis of educational work are combined, and, therefore, all basic rights – beyond the right to education – of minors in the formative process are protected. Consequently, the role of the teacher, as well as the position that they hold in the establishment of the country's vision, is obliged to undergo a radical transformation and, consequently, exhibit a change in the assessment of this role by the entire society.

Following the understanding that schools are delivering knowledge - at least the basic one -, to the people who inhabit a certain society, it happens that, through the omission of curricular modifications and the maintenance of colonial approaches in different subjects, what is indirectly being pointed out is that the elite that is leading these changes. Even when they create and promulgate a law that claims to reinforce the value of non-discrimination. The existence of children of other ethnicities, nationalities and cultures in public schools in the country, truly constitutes more of a problem than an opportunity, to sow the value of diversity as something

constitutive of national identity. It seems that there is an attempt to normalize the discrimination of bodies that represent *otherness*, in order to deteriorate and weaken the social tissue that is trying to be created in emerging epistemological spaces. And it turns out that, once again, it is the educators who must confront the consequences of this type of symbolic violence, or, who must find creative and empathetic explanations when that Peruvian child defines his "national heroes" and does so in a different way.

On the other hand, it has been demonstrated through interviews that there is an excessive *folklorization* of migration. Specifically, in terms of the tentative definitions that were given to the concept of inclusion. Meaning that, the responses to the creation of new strategies or actions in school - which have as their objective a better inclusion of children of other nationalities - always fall on the most obvious characteristics of what they understand as "culture". The risk of falling into *folklorization* lies mainly in neglecting the dynamism and purpose of each culture, by focusing only on what is directly manifested and visible from the outside. Therefore, the personality and identity of that community is undermined by using its material symbols around and in accordance with our symbols, generating a relationship that is more utilitarian than truly empathetic. Thus, the process of opening a space for real encounter between different cultures, which is spontaneous and mainly emotional, is hindered. In other words, there is no room for the people themselves to decide in the first place whether they want to participate in activities of this type, and if so, how they really want to make known their own version of what they consider to be their cultural wealth.

Likewise, this also reveals the outdated training that professionals in the educational sphere are receiving. Therefore, although the State has a great responsibility in terms of the resources provided to generate training, improvement, monitoring, or support for teachers regarding the implementation of the law, there is also responsibility on the part of universities - which were mentioned in comments from various interviewees - since they have not properly updated the curricula in accordance with the geopolitical changes and social dynamics that occur in the country. Although this topic is not of interest to this research, I would like to mention it as a suggestion for possible future research.

7.10 Final comments

The hegemonic educational system in Chile is in crisis. Although the sample of three public schools in the Valparaíso region may not be sufficient to assert this, there are various studies that insist on the urgent need for a structural renovation of the entire system.

I categorically declare that it cannot be accepted that today the educational system generates resilient teachers and children, instead of fulfilled and satisfied teachers & safe and happy children.

The responses that the Chilean State has given to the transformation that the sociodemographic dynamics have undergone, both within and around each school, have been reactive and superficial.

It cannot be that, in an excessively connected world, and in a country with more than 4,000 km of borders, none of the governments, from 2010 to date, have foreseen the impacts that the then mutations and vicissitudes of the global situation would entail. And have not proactively generated plans related to the management and response capacity of the country's system in the face of the massive arrival of people from different parts of the world. Whereas, it cannot be accepted that a mental health approach for teachers in the country's public schools, is not considered a decisive aspect in the public policies of the educational system.

Certain actions that the current government is carrying out around this issue were also presented in chapter 6, where the proposal for the teacher support model was detailed. However, the paradox of its proposal was highlighted, in which, although occupational health is defined from a perspective of collaboration and recognition, within its responsibilities are simultaneously transferred to the psychosocial duo – members of the administration of a public school - in case external personnel cannot be hired. That is to say, external psychosocial support must ultimately be understood as a privilege that can only be enjoyed by schools with greater economic resources. Once again, causing inequalities between contexts that belong to the same system.

Now, it is not that psychotherapeutic support should be understood as the only answer to all the problems that teachers present, since there are undoubtedly hundreds of other reasons why people may feel overwhelmed. Teachers' burnout is a symptom that reflects the deficit and ineffectiveness embedded in the system, rather than the root of the problems themselves. Just as racism is a manifest symptom, rather than the root of the emotional imbalance of the person who exercises it.

However, to pretend that the otherness that migration – and ethnicity – awakens in an educational context, can be removed and deconstructed only from a cognitive and behavioral perspective, based on courses, talks and/or sanctions, only shows the westernization and modern thinking from which the racist problem is addressed. The disconnection between emotions/feelings and the body, nature and its ontology, has always been a powerful fragment of the colonial narrative.

Therefore, although the demands for reparatory measures cannot cease by the civilian population for any reason, it is questionable whether these will really find any support, or whether they will continue to bounce off deaf ears.

We are talking about the generation, adaptation and opening of safe spaces for encounter and convergence, where all who attend feel deeply that they are welcome. And not the other way around. It cannot be that migrants are forced to abandon their identities, values and symbols, in order to “fit in” this new environment. It cannot be that children, in the midst of their inner development, inhabit new territories that lead them to a constant emotional struggle, and then they must stop inhabiting and experiencing, even, their own bodies. On the contrary, schools are the spaces where the necessary changes and modifications must arise in order to learn to welcome and empathize with everyone.

But how can we regain our confidence that all this is possible, if we are talking about the same organizations where we have historically been educated on a colonial narrative? Where not even our own native people have been properly welcomed. How can we believe in elites that for decades have controlled the powers of the State, demonstrating their egocentrism and lack of well-intentioned and selfless efforts, in favor of the majority instead of just a few ones? Is it disproportionate to dream of a Chile that recognizes its identity in humanity and the principles of non-exclusion, instead of racism and discrimination? It is enough to imagine the consolidation of non-exclusive affective spaces, which form the sociopolitical base of a territory and the replicating pattern of the social fabric, to maintain the illusion. Because if this were the case, what tools would the power elites have if there is no more excessive hatred among us?

I believe that this is precisely the reason why educational contexts constitute the foundations of prodigious sources of hope. These micro-revolutions are the only ones capable of dismantling the hegemonic and supremacist narratives of whiteness that had their cradle in the modern-capitalist-western world, but that have reigned throughout the entire world. It is in schools, where it is possible, in the naturalness and innocence of hundreds of minors, to define the most humane, free and emancipatory guidelines that should be used for the incubation of core value that, almost like a *tabula rasa*, act as the foundations of the new educational spaces that are dreamed of, that we dream of.

It is time for us to start talking more about the importance of seeing (ourselves), feeling (ourselves), understanding (ourselves), valuing (ourselves), respecting (ourselves), loving (ourselves), with a view to what it means to live in a world where globalization and its stealthy technological weapons are accelerating, denaturalizing and dehumanizing our existence. Defining and talking about the integral and holistic care of bodies, and of feelings, is no longer

just part of a self-coaching book, but, on the contrary, has become so revolutionary that, today, it has perhaps come to determine the only thing that technology will not be able to replace in the future: our feelings.

7.11 Contribution and future lines of research

Finally, and as a recap, the contribution that this work intends to make to scientific knowledge is based primarily on the interest aroused by the lack of answers regarding the emotional component behind the studies on racism and racial prejudices existing in the educational context. Although many authors name it as something relevant, after an extensive bibliographic review, it seemed implausible that an aspect that, is as substantial as the cognitive or attitudinal aspect, was not fully explored.

Thus, an approach is proposed from the knowledge that humanistic psychology gives us, interweaving it with what has already been generated by social psychology and sociology. To finally formulate the concept of *corpo-experiential racism*, fully explained in the previous chapters, which in a few words indicates that, just as racism is learned, racism is also felt. And therefore, today it is a duty to address the issue by integrating this sphere – both, in the problematization of the same as in the definition of struggles and revolutions that yearn for its deconstruction.

During this process, many other topics emerged as possible new lines of research that are suggested to future researchers to consider at the appropriate time. An example is to examine, from an anti-racist perspective, the curricular grids that are used in university careers for teachers and propose changes accordingly. As well as, to analyze from this perspective the curricular grids that are used in public schools in the country and propose methodologies that could be considered at a ministerial level. Another topic that I consider very relevant is to evaluate the future impact that a psychotherapeutic intervention for teachers would have on the students of any school; that is, to measure the before and after of the same; since the ultimate goal of any intervention would be to improve the well-being of the environment as a whole, then in the long term this would be articulated in a systemic way. And finally, the author suggests to go into more depth and analyze the practical application of laws and governmental programmes that are aimed at reducing discrimination (such as the existing Chilean Law of Inclusion) above all, in the daily life of teachers. That is, how effective the law is in practice, and to demonstrate whether it has really been a contribution as a pedagogical tool. On the other hand - and perhaps the possible future line of research that is most emphasized in this work - it would be very interesting to

be able to carry out a research based on the teacher training proposal that has been designed, adjusting it of course to different contexts, so to finally evaluate its results.

ANEXO 1

Pautas Entrevista en Profundidad y Grupos de Discusión

ENTREVISTA DIRECTORES(AS), SUBDIRECTORES(AS), INSPECTORES(AS), DOCENTES

Descripción contexto escolar

1. Descripción del establecimiento: Historia. Nivel socioeconómico.
2. Responsabilidades del cargo: Quién es la Jefatura. Alcance de las responsabilidades.
3. Experiencia: años de docencia, años en el cargo
4. Descripción del ambiente escolar: Actualmente y comparado con el pasado.
5. Problemáticas: Mayores problemas. Cambios.

Políticas y programas

1. Ministerio de Educación: Ley de Inclusión. Implementación de la Ley. Dificultades. Cambios en el PIE.
2. Guía de políticas y prácticas de la Escuela: Existen. Cuáles son. Se implementan. Cómo las implementan. Existe Evaluación, Seguimiento, Indicadores.
3. CORMOVAL: Ordenanzas y Programas específicos de la Municipalidad.
4. Asignaturas: Modificaciones en materias. Historia. Lenguaje.
5. Preparación del profesorado y administrativos: Existencia y/o necesidad de Capacitación. Si ha sido suficiente. Cree estar preparado(a) usted, docentes. Existencia de Especialización, ¿cree que debe ser transversal o deben haber sólo algunos especialistas?.

Acogida

1. Percepción con la llegada de niño(as) de otras nacionalidades: Por parte del profesorado, administrativos, alumnado. Cómo se involucran sus familias.
2. Ayudas extras: Proceso de regularización. Alimentación. Movilización. Casos con necesidad de Trabajadora Social.
3. Nivel académico: Qué se cree. Qué se hace para esto.

Reconocimiento

1. Acciones específicas: Encuentros. Actividades extracurriculares. Celebración Festividades.
2. Costumbres: Acciones. Comentarios.
3. Familia: Reuniones de apoderados. Información especializada.
4. Lengua: Acciones especializadas.

Discriminación

1. Definición: Cómo definiría discriminación.
2. Acciones: Existencia de acciones discriminatorias. Qué tipo. (Racismo?)
3. Discurso: Ha presenciado comentarios alumnado, docentes, administrativos.
4. Origen: De dónde cree provienen esos comentarios/acciones.
5. Medidas: Qué medidas se han tomado frente a estas situaciones. Qué haría para mejorar.

Opinión personal sobre migración

1. En el país

2. En tu barrio
3. En la escuela

Inclusión, Diversidad, Interculturalidad

1. Inclusión: Cómo definiría inclusión. Cómo se refleja en el contexto educacional.
2. Diversidad: Cómo definiría diversidad. Es oportunidad, problema... Conocimiento de la Gestión de la Diversidad.
3. Interculturalidad: Cómo definiría Interculturalidad. Conocimiento de la Educación intercultural.
4. Alumnado nacional: Trabajo con ellos(as). Entienden inclusión. Cómo se les enseña.

Contexto

1. Debilidades del contexto: Cuáles son. Qué cree mejoraría la situación. Qué se necesita. Quiénes son responsables.
2. Fortalezas del contexto: Qué se hace muy bien. Qué práctica(s) crearía/replicaría. Focalización de esfuerzos.

ENTREVISTA JEFE(A) UTP, PIE, ORIENTADOR(A), PSICÓLOGO(A), TRABAJADOR(A) SOCIAL

Descripción contexto escolar

6. Descripción del establecimiento: Historia. Nivel socioeconómico.
7. Responsabilidades del cargo: Quién es la Jefatura. Alcance de las responsabilidades.
8. Experiencia: años en el cargo
9. Descripción del ambiente escolar: Actualmente y comparado con el pasado, previas experiencias.
10. Problemáticas: Mayores problemas. Cambios necesarios.

Políticas y programas

6. Ministerio de Educación: Ley de Inclusión. Implementación de la Ley. Dificultades. Cambios en el PIE.
7. Guía de políticas y prácticas de la Escuela: Existen. Cuáles son. Se implementan. Cómo las implementan. Existe Evaluación, Seguimiento, Indicadores.
8. Asignaturas: Modificaciones en materias. Historia. Lenguaje.
9. Preparación del profesorado y administrativos: Existencia y/o necesidad de Capacitación. Si ha sido suficiente. Cree estar preparado(a) usted, docentes. Existencia de Especialización, ¿cree que debe ser transversal o deben haber sólo algunos especialistas?
10. Carga laboral para su puesto de trabajo, debido al bajo número de personal del departamento.

Acogida

4. Percepción con la llegada de niño(as) de otras nacionalidades: Por parte del profesorado, administrativos, alumnado. Cómo se involucran sus familias. Cuál es su visión según su cargo.
5. Ayudas extras: Proceso de regularización. Alimentación. Movilización. Casos con necesidad de Trabajadora Social.
6. Nivel académico: Qué se cree. Qué se hace para esto.
7. ¿Enfoque psicosocial en el proceso de acogida?

Reconocimiento

5. Acciones específicas: Encuentros. Actividades extracurriculares. Celebración Festividades.
6. Costumbres: Acciones. Comentarios.
7. Familia: Reuniones de apoderados. Información especializada.
8. Lengua: Acciones especializadas.

Discriminación

6. Definición: Cómo definiría discriminación.
7. Acciones: Existencia de acciones discriminatorias. Qué tipo. (Racismo?)
8. Discurso: Ha presenciado comentarios alumnado, docentes, administrativos.
9. Origen: De dónde cree provienen esos comentarios/acciones.
10. Medidas: Qué medidas se han tomado frente a estas situaciones. Qué haría para mejorar.

Opinión personal sobre migración

1. En el país
2. En tu barrio

3. En la escuela

Inclusión, Diversidad, Interculturalidad

5. Inclusión: Cómo definiría inclusión. Cómo se refleja en el contexto educacional.
6. Diversidad: Cómo definiría diversidad. Es oportunidad, problema... Conocimiento de la Gestión de la Diversidad.
7. Interculturalidad: Cómo definiría Interculturalidad. Conocimiento de la Educación intercultural.
8. Alumnado nacional: Trabajo con ellos(as). Entienden inclusión. Cómo se les enseña.

Contexto

1. Debilidades del contexto: Cuáles son. Qué cree mejoraría la situación. Qué se necesita. Quiénes son responsables.
2. Fortalezas del contexto: Qué se hace muy bien. Qué práctica(s) crearía/replicaría. Focalización de esfuerzos.

ENTREVISTA CORMUVAL EDUCACIÓN

Descripción contexto escolar

11. Descripción del establecimiento que la CORMUVAL tiene a cargo:
12. Responsabilidades del cargo: Quién es la Jefatura. Alcance de las responsabilidades. Contacto directo con las escuelas.
13. Experiencia: años de docencia, años en el cargo
14. Problemáticas: Mayores problemas. Cambios.

Políticas y programas

11. Ministerio de Educación: Ley de Inclusión. Implementación de la Ley. Dificultades. Presupuesto.
12. Guía de políticas y prácticas, ordenanzas CORMUVAL: Existen. Cuáles son. Se implementan. Cómo las implementan. Existe Evaluación, Seguimiento, Indicadores.
13. CORMUVAL: Ordenanzas y Programas específicos de la Municipalidad.
14. Asignaturas: Modificaciones en materias. Historia. Lenguaje.
15. Preparación del profesorado y administrativos: Existencia y/o necesidad de Capacitación. Si ha sido suficiente. Cree estar preparado(a) usted, docentes. Existencia de Especialización, cree que debe ser transversal o deben haber sólo algunos especialistas?
16. Canal de comunicación entre Escuelas y CORMUVAL. Respuestas a necesidades/problemáticas. Tipos. Procedimientos.

Acogida

8. Percepción con la llegada de niño(as) de otras nacionalidades: Por parte de administrativos, Municipalidad.
9. Ayudas extras: Proceso de regularización. Alimentación. Movilización. Casos con necesidad de Trabajadora Social.
10. Nivel académico: Qué se cree. Qué se hace para esto.
11. ¿Proceso de acogida Municipal?

Reconocimiento

9. Acciones específicas: Encuentros. Actividades extracurriculares. Celebración Festividades.
10. Costumbres: Acciones. Comentarios.
11. Familia: Reuniones de apoderados. Información especializada.
12. Lengua: Acciones especializadas.

Discriminación

11. Definición: Cómo definiría discriminación.
12. Acciones: Existencia de acciones discriminatorias. Qué tipo. (Racismo?)
13. Discurso: Ha presenciado comentarios administrativos.
14. Origen: De dónde cree provienen esos comentarios/acciones.
15. Medidas: Qué medidas se han tomado frente a estas situaciones. Qué haría para mejorar.
16. Protocolos Municipales contra la discriminación.

Opinión personal sobre migración

1. En el país
2. En tu barrio

Inclusión, Diversidad, Interculturalidad

9. Inclusión: Cómo definiría inclusión. Cómo se refleja en el contexto educacional.
10. Diversidad: Cómo definiría diversidad. Es oportunidad, problema... Conocimiento de la Gestión de la Diversidad.
11. Interculturalidad: Cómo definiría Interculturalidad. Conocimiento de la Educación intercultural.

Contexto

1. Debilidades del contexto Municipal: Cuáles son. Qué cree mejoraría la situación. Qué se necesita. Quiénes son responsables.
2. Fortalezas del contexto Municipal: Qué se hace muy bien. Qué práctica(s) crearía/replicaría. Focalización de esfuerzos.

GRUPOS DISCUSIÓN CON ALUMNOS

Presentación Entrevistadora.

Razones por las que estamos ahí.

Historia

1. Datos: Nombre. País de origen. Edad.
2. Llegada a Chile: Dónde vive/vivió. Trayectoria.
3. Familia: Con quién vive. Con quién vino. Red de apoyo anterior en Chile.
4. Razón de la venida a Chile. Le gusta Chile/Valparaíso.

Acogida

1. Regularización: Si tiene visado. Cómo vivió el proceso. Si no, qué está haciendo para regularizar. Ha tenido ayuda para eso.
2. Percepción del contexto escolar: compañeros(as), profesores(as), administrativos. Único colegio o no.
3. Nivel académico: Se siente preparado. Qué le gusta, qué no. Qué es más fácil, qué es más difícil. Asignaturas, diferencias.

Políticas y Programas

1. Profesorado: Cree que docentes se encuentran dando apoyo. Ve cambios. Ve programas especiales.
2. Asignaturas: Similitud con enseñanza de origen. Cambios que haría. Qué le gustaría.
3. Educación: Cambios que haría. Qué le gustaría. Qué haría que se sintiera más acogido(a) en el contexto educacional.

Discriminación

1. ¿Algún momento que no se hayan sentido muy bien acogidos?
2. ¿Creen que les afecta mucho, poco...?
3. ¿Lo hablan con sus familias?

Reconocimiento

1. Acciones específicas: Qué opina de Encuentros, Actividades extracurriculares, Celebración Festividades.
2. Costumbres: Le gustaría llevar a cabo acciones para expresar aquello.
3. Familia: Siente que su familia está incluida en su proceso educativo.
4. Lengua: Tiene alguna dificultad.

Inclusión, Diversidad, Interculturalidad

1. ¿Se sienten incluidos(as)?
2. Se consideran de este país o de su país de origen?
3. Qué cosas encuentran muy distintas entre Chile y sus países de origen? Geografía, costumbres, comida, comportamientos...
4. ¿Extrañan cosas de su país de origen?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Agüero, F. (2003). 30 años después: La ciencia política y las relaciones de Fuerzas Armadas, Estado y sociedad. En *Revista de Ciencia Política*, vol. 21 (2), 251-272. Doi: 10.4067/S0718-090X2003000200013
- Alessandri, F. (2021). Comparación Gasto Público por Nivel Educativo. *Acción Educar*. Recuperado de: <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2021/08/Comparaci%C3%B3n-gasto-p%C3%BAblico-por-nivel-educativo-Acci%C3%B3n-Educar-1.pdf>
- Allport, G. (1945). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross A. S. (1963). Vicarious Reinforcement and Imitative Learning. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 67, N° 6, 601-607. Recuperado de https://www.homeworkforyou.com/static_media/uploadedfiles/Bandura_Ross_Ross_1963.pdf
- 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
- Barceló, T. (2008). La filosofía de lo implícito de Eugene Gendlin. En *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. 66, N° 129, 2008, págs. 413-438. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017130>
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational psychology review*, 35(1), 26. Doi: 10.1007/s10648-023-09720-w
- Biscarra, C., Giaconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600
- Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103. Doi: [10.1002/ejsp.2420150107](https://doi.org/10.1002/ejsp.2420150107)
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), 465–480. doi: [10.2307/2657316](https://doi.org/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
- Bruna, D. et al. (2020). Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno. Recuperado de: <https://psicologia.udd.cl/files/2021/05/Salud-Mental-de-docentes-en-pandemia-CIME.pdf>
- 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
- Cárdenas, M., Music, A., Contreras, P., Yeomans, H., Calderón, C. (2007). Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida. *Revista de Psicología*, vol. XVI, Nº1, 69-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/264/26416103.pdf>
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2009). *Negritud sin afrocolombianidad. Aproximación a los textos escolares de educación inicial*. Recuperado de: http://www.academia.edu/23725788/Negritud_sin_afrocolombianidad._Aproximaciones_a_los_textos_de_la_educaci%C3%B3n_inicial_en_Colombia
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. En *Pedagogías Insumisas: Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, 93-117. Recuperado de https://www.academia.edu/17937195/Las_batallas_contra_el_racismo_epist%C3%A9mico_de_la_escuela_colombiana
- Castillo, E. (2016). Los niños y las niñas del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, Vol.5, nº 41, 57-66. doi:10.17227/01203916.6710
- Centro de Estudios Públicos (CEP). (2023). Inmigración y delincuencia: últimas cifras. Recuperado de https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2023/06/663_ugartevergara.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022* (LC/PUB.2022/15-P), Santiago. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content>
- 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.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: The cutting edge* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Recuperado de www.extranjeria.gob.cl

DiAngelo, R. (2001). White Fragility. En *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3 (3), 54-70. Recuperado de: <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/249/116>

DiAngelo, R. (2021). *Fragilidad Blanca*. Madrid: BAAM.

Duckitt, J. (2019). *The social psychology of prejudice*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332720812_THE_SOCIAL_PSYCHOLOGY_OF_PREJUDICE

Dussel, E. 1996 [1977]. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park, CA: Sage.

Fanon, F (2009 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Coyoacán, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Galeano, E. (1980). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.

Gendlin, E.T. (1964). A theory of personality change. En *Personality Change*, Philip Worchel & Donn Byrne (Eds.), pp. 100-148, New York: John Wiley & Sons. Recuperado de: <https://gruposerbh.com.br/textos/artigos/artigo20.pdf>

Gendlin, E.T. (1980). *Focusing*. New York: Bantam New Age Books

Gendlin, E.T. (1984). The obedience pattern. *Studies in Formative Spirituality*, 5(2), 189-202. Recuperado de https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2057.html

Gendlin, E.T. (1987). A Philosophical Critique of the Concept of Narcissism: The Significance of the Awareness Movement. En D.M. Levin (Ed.), *Pathologies of the modern self. Postmodern studies on narcissism, schizophrenia, and depression*, pp. 251-304. New York : New York University Press. Recuperado de: <https://www.focusingtherapy.org/PDFs/Gendlin/PhilCritofNarcGene.pdf>

Gendlin, E.T. (1992). The primacy of the body, not the primacy of perception [Excerpt from pages 343-353, slightly revised]. *Man and World*, 25(3-4), 341-353. Recuperado de: https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2162.html

- Gendlin, E.T.(1995). Crossing and dipping: Some terms for approaching the interface between natural understanding and logical formulation. *Mind and Machines*. Vol. 5, 547-560.
- Gendlin, E.T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy. A manual of the experimental Method*. New York: The Guilford Press.
- Gendlin, E.T. (1997A). On cultural crossing. How philosophy cannot appeal to experience, and how it can. En Levin, D., ed. *Language beyond postmodernism: Thinking and speaking in Gendlin's philosophy*. Evanston: Northwestern University Press, pp. 547-560.
- Gendlin, E.T. (1997B). *On cultural crossing*. Paper presented at the Conference on After Postmodernism, University of Chicago, Chicago, IL. Recuperado de https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2151.html
- Gendlin, E.T. (1999). *El focusing en psicoterapia. Manual del método experiencial*. Barcelona: Paidós.
- Gendlin, E.T. (2000). When you feel the body from inside, there is a door. In Jeffrey K. Zeig (Ed.), *The evolution of psychotherapy: A meeting of the minds*. Phoenix, AZ: The Milton H. Erickson Foundation Press. Recuperado de https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2232.html
- Gendlin, E.T. (2003). Beyond postmodernism: From concepts through experiencing. En Roger Frie (Ed.), *Understanding Experience: Psychotherapy and Postmodernism*, pp.100-115, Routledge. Recuperado de https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2164.html
- Gendlin, E.T. (2017). *A Process Model*. New York: Northwestern University Press.
- Gillborn, 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, Llrela, & 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
- Grindler Katonah, D., Riveros. E., Bowers, L., Van Noord, J., (2007). Cross-cultural communication: A model for a new pattern of relating: an application of stopped process, leafing and crossing. En *The Folio, A journal for Focusing and experiential Psychotherapy*, vol. 20, nº 1, 104-121. Recuperado de: https://focusing.org/sites/default/files/legacy/folio/Vol20No12007/13_CrossCultural.pdf
- Hamilton, D. & Sherman, J. (1994). Stereotypes. En *Handbook of Social Cognition*, Vol.2, 1-68. Edited by Robert S. Wyer & Thomas K. Srull. New York: Psychology Press.
- 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 71-84. 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>

Jordán Sierra, J. A., & Codana Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>

Krishnamurti, J. (2017). *La educación y el significado de la vida*. Barcelona, España: Ediciones Obelisco.

Lahire, B. (2008). "Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades". En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, 49-60. Madrid: Trotta. Recuperado de https://www.academia.edu/27661280/Lahire_2008_un_sociologo_en_la_escuela.PDF

Lepore, L. & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable? En *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 275–287. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.275>

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

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Aportes al desarrollo de un concepto. En *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo*, pp.565-610. Doi: 10.2307/j.ctvnp0jr5.23

_____. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600905>

Marcus, E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2001, pp. 111-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>

Martínez, Q. (2020). *Umami, un corazón erotizado*. Madrid: Diversidad Literaria.

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

- Mendia, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G, Zirion, I. y Azpiazu, J. (2014). Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. País Vasco: Hegoa, Simref.
- Mignolo, W. (1982). La figura del poeta en la lírica de vanguardia. *Revista Iberoamericana*, 48(118), 113-148. Doi: doi.org/10.5195/reviberoamer.1982.3688
- Mignolo, W. (1992). Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista. Historia de la literatura hispanoamericana, Vol1, 57-116. Recuperado de <https://ibero2umich.files.wordpress.com/2013/02/mignolo-walter-cartas-cronicas-y-relaciones.pdf>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/370278398/Mignolo-Walter-La-idea-de-Ame-rica-Latina#>
- MINEDUC. (2023). Manual de Bienestar y Salud laboral de los equipos educativos. Estrategias desde la gestión y el liderazgo. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/03/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos-Marzo-2023.pdf>
- OECD (2019). Chile. En *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/f8d7880d-en
- 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
- Oxfam Intermon (2015). *Privilegios que niega derechos. Desigualdad Extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf
- Páez, D. y Zubieta, E. (2003). Capítulo II: Cultura y Psicología Social. En *Psicología social, cultura y educación*, pp 32-49. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf
- Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N., & Rey Peña, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 6–10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>
- Poblete, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- 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/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). La Americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV,4, 583-591. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092840_spa
- Rogers, C. (1967). Carl R. Rogers. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography*, Vol. 5, pp. 341-384. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11579-013>
- Rogers, C. (1973). Rogers: Distinguished Professional Contribution Award (1973). *American Psychologist*, 28(1), 71-74. Doi: doi.org/10.1037/h0020368
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Delacorte.
- 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>
- Riveros, E. (2013). Parafraseando a Eugene Gendlin en un Modelo Procesal. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 11(1), 1-17. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v11n2/a02.pdf>
- Riveros E. (2013). El Arte de la Psicoterapia y la Simbolización del Significado. Una Visión Humanista y Existencial del Quehacer Terapéutico. *Ajayu: Órgano de difusión científica del Departamento de Psicología [En Línea]*, 11(2), 138-156, Recuperado de: <http://www.ucb.edu.bo/Publicaciones/Ajayu/v11n2/v11n2a02.pdf>.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. En *Ajayu*, 12(2), pp. 135- 186. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612014000200001
- Riveros, E. (2018). *Un modelo procesal. Parafraseando a Eugene Gendlin Ph.D.* Santiago de Chile: Editorial Metropolitana
- Riveros, E & Riveros G. (2023) El fenómeno focusing. Nuevas aplicaciones y la diversidad de la sensación sentida. Santiago de Chile: Lahosa S.A.

- Rogers, C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client- centered framework*. En S. Koch, (Ed.) *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.
- 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. doi.org/ 10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp
- Salgado Roa, J.A., & Leria Dulčić, F.J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, 11(1), p. 69-89. Doi: <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.1.1.6>
- 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/Rita-Laura-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.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI. Recuperado de: <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>
- Soza, X. (2012). Antiracist education: education that acknowledges and fights racism and outside school. En *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, n° 42, 41-48. Doi: <http://hdl.handle.net/10481/24749>
- 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
- Suarez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación decoloniales. En *Tabula Rasa*, vol n°44, 183-204. Doi: 10.25058/20112742.424
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. En *Journal of Biosocial Science*, 1(S1), 173-191. Doi:10.1017/S0021932000023336
- 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

Tricot, V. (2018). Movimiento mapuche: recuperando territorio político convencional para el siglo XXI. En *Izquierdas*, 39, 252-272. Doi: 10.4067/S0718-50492018000200252

Tuhiwai Smith, Linda (2012). *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*. London: Bloomsbury Publishing.

Van Dijk, T. (1987). *Communicating Racism. Ethnic prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, USA: SAGE Publications.

_____ (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. En *Discurso & Sociedad*, vol 10(1), 167-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5640506>

Van Dijk T. (2002). "Discurso y Racismo", *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales, ILADES. Vol. XVI, nº 3, p. 191-205. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.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: 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.

Walsh, C. (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>