
INMIGRACIÓN, RACISMO Y JUSTICIA SOCIAL: ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA ESCUELA FRENTE A LA PANDEMIA COVID-19?

Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Alberto Moreno-Doña y Juan Beltrán-Véliz

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar, desde una perspectiva teórica, los riesgos, barreras y consecuencias de la pandemia COVID-19 en los procesos de escolarización de la población migrante, tomando como referencia el sistema educativo latinoamericano y las particularidades del sistema educativo chileno. La temática cobra especial relevancia cuando se tienen en consideración los episodios de xenofobia acontecidos en el país durante la pandemia. El principal argumento es que el escenario provocado por el COVID-19 ha superado el plano sanitario,

convirtiéndose en una crisis sociocultural que, entre otras cosas, ha visibilizado con fuerza los discursos de odio hacia la inmigración. En este sentido, diferentes autores han planteado la necesidad de que la escuela sea un espacio para educar contra el racismo, además de un lugar que brinde una 'educación para la salud' pertinente, con todas las identidades culturales presentes en el contexto. Este manuscrito cuestiona el papel que la escuela debe cumplir en el actual escenario de pandemia e instala algunas interrogantes sobre su rol frente al racismo.

La pandemia COVID-19 representa el mayor desafío sanitario que la humanidad ha enfrentado este siglo (WHO, 2020). Es evidente que sus consecuencias han superado el campo de la salud, alcanzando significativas repercusiones en diferentes esferas del espacio

social (Ahmed *et al.*, 2020). Esta situación acabó por visibilizar y aumentar las profundas brechas de desigualdad social ya existentes en la población de diferentes países latinoamericanos (CEPAL, 2020). Dicho escenario ha derivado en una importante crisis sociocultural que,

entre otras cosas, ha desnudado los discursos y actitudes de odio hacia la inmigración mediante diferentes manifestaciones xenófobas, tanto en Chile como en otros países de la región (HRW, 2020; Tijoux, 2020).

En el caso chileno es evidente que el sistema escolar

parece ser uno de los campos más afectados por la pandemia, amenazando y condicionando su funcionamiento (Quiroz, 2020). Esta situación es especialmente preocupante si se considera el importante papel que puede ocupar la escuela en ayudar a prevenir y comprender

PALABRAS CLAVE / Educación Intercultural / Educación Sanitaria / Inmigración / Justicia Social / Racismo /

Recibido: 30/01/2021. Modificado: 01/07/2021. Aceptado: 05/07/2021.

Bastian Carter-Thuillier (Autor de correspondencia). Profesor de Educación Física, Universidad de Los Lagos, Chile. Licenciado en Educación, Universidad de Chile. Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación y Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid, España. Académico, Universidad de Los Lagos y Universidad Católica de

Temuco, Chile. Dirección: Universidad de Los Lagos. Av. Fuchslocher 1305, Osorno. Región de Los Lagos, Chile. Orcid: 0000-0001-7342-4179. e-mail: bastiancarter@gmail.com.

Francisco Gallardo-Fuentes. Profesor de Educación Física, Licenciado en Educación y Magíster en Educación, Universidad de Los Lagos, Chile. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación,

Universidad de Valladolid, España. Docente, Universidad de Los Lagos, Chile. Orcid: 0000-0002-3985-157X. e-mail: fgallardo@ulagos.cl

Alberto Moreno-Doña. Licenciado en Educación Física, Universidad de Valencia, España. Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de La Serena, Chile. Doctor en Educación, Universidad de Granada, España. Profesor, Universidad de Valparaíso, Chile.

Orcid: 0000-0002-4277-0535. e-mail: alberto.moreno@uv.cl

Juan Beltrán-Véliz. Profesor de Educación Básica y Licenciado en Educación, Universidad Central, Chile. Magíster en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación, Universidad de La Frontera, Chile. Profesor, Universidad de La Frontera, Chile. Orcid: 0000-0003-4614-0650. e-mail: juan.beltran@ufrontera.cl

IMMIGRATION, RACISM, AND SOCIAL JUSTICE: WHAT IS THE ROLE FOR SCHOOLS DURING THE COVID-19 PANDEMIC?

Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Alberto Moreno-Doña and Juan Beltrán-Véliz

SUMMARY

The aim of this paper is to analyse, from a theoretical perspective, the risks, barriers and consequences of the COVID-19 pandemic on the schooling processes of the migrant population, taking as a reference the Latin American educational system and the particularities of the Chilean educational system. The issue takes on special relevance when the episodes of xenophobia that occurred in Chile during the pandemic are taken into consideration. The main argument is that the scenario provoked by COVID-19 has gone

beyond the health aspect, becoming a socio-cultural crisis which, among other things, has made hate speech towards immigration highly visible. In this sense, different authors have raised the need for the school to be a space for educating against racism, as well as a place that provides a 'health education' relevant to all the cultural identities present in the context. This manuscript questions the role that schools should play in the current pandemic scenario and raises some questions about their role in the face of racism.

IMIGRAÇÃO, RACISMO E JUSTIÇA SOCIAL: QUAL O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA PANDEMIA COVID-19?

Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Alberto Moreno-Doña e Juan Beltrán-Véliz

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar, da perspectiva teórica, os riscos, barreiras e consequências da pandemia COVID-19 nos processos de escolarização da população migrante, tomando como referência o sistema educacional latino-americano e as particularidades do sistema educacional chileno. O tema adquire especial relevância quando considerados os episódios de xenofobia ocorridos no país durante a pandemia. O principal argumento é que o cenário provocado pela COVID-19 ultrapassou o plano sanitário, transformando-se em uma crise socio-

cultural que, entre outras coisas, cedeu espaço e fortaleceu os discursos de ódio à imigração. Neste sentido, diferentes autores levantaram a necessidade da escola ser um espaço para educar contra o racismo, assim como um lugar que proporcione uma pertinente 'educação para a saúde', com todas as identidades culturais presentes no contexto. Este manuscrito questiona o papel que a escola deve desempenhar no atual cenário de pandemia e coloca algumas interrogantes sobre suas responsabilidades diante do racismo.

la pandemia (Azocar *et al.*, 2021), así como en el desarrollo de acciones pedagógico-formativas que permitan derribar las infundadas explicaciones racistas sobre el origen y propagación del COVID-19.

Lo antes descrito es relevante al considerar el número de inmigrantes de países latinoamericanos y del caribe. En Chile éstos corresponden a un 7,8% del total de su población (INE, 2020). Durante la última década, el volumen de estudiantes inmigrantes en el sistema escolar chileno alcanzó sus mayores cifras históricas (Mineduc, 2018). Dicha situación ha implicado la presencia de nuevas identidades culturales en el aula, además de una importante posibilidad para aprender desde las diferencias (Flores *et al.*, 2019). Sin embargo, el aumento de población

extranjera en los centros escolares también ha dado pie al desarrollo de diferentes formas de racismo y etnocentrismo (Riedemann y Stefoni, 2015). Se trata de expresiones que acaban incidiendo críticamente en los procesos formativos del alumnado inmigrante puesto que, además de enfrentar las dificultades propias de todo proceso migratorio (Córdoba y Miranda, 2018), deben lidiar con innumerables discursos, prácticas y actitudes discriminatorias.

Es evidente que antes de la pandemia ya existían, dentro del sistema escolar chileno, tensiones problemáticas en torno a la escolarización del alumnado inmigrante (Salas *et al.*, 2017), nudos críticos que podrían verse aumentados o alterados, producto del escenario de crisis sociocultural

causado por el propio COVID-19. En virtud de estos antecedentes señalados, el presente estudio tiene como propósito analizar, desde una perspectiva teórica, los riesgos, barreras y consecuencias de la pandemia COVID-19 en los procesos de escolarización de la población migrante, tomando como referencia el contexto latinoamericano y las particularidades del contexto chileno. Se otorga un importante énfasis al papel que puede cumplir la escuela frente al racismo en el actual escenario de pandemia, así como a la necesidad de avanzar hacia la construcción de prácticas y relaciones educativas sustentadas en una lógica de justicia social, donde se otorgue especial relevancia a la dignidad humana.

Con el fin de abordar deductivamente la temática señalada,

el contenido ha sido organizado en cuatro apartados: 1) civilización, etnocentrismo y racismo: centrado en delimitar el concepto de racismo, además de describir las relaciones de dicho término con los procesos civilizatorios y los intentos por jerarquizar las culturas; 2) inmigración, escuela y racismo: apartado que tiene por objeto analizar, desde diferentes enfoques, la relación entre el sistema escolar y el racismo, otorgando especial énfasis a las realidades vinculadas con la inmigración; 3) la escuela frente al racismo durante la pandemia: donde a partir de lo señalado en los apartados anteriores, se abordan las principales consecuencias de la pandemia COVID-19 sobre la escolarización de la población inmigrante, con un foco específico en el racismo y la justicia social; y

4) consideraciones finales: donde, a modo de síntesis, se señalan los principales desafíos del sistema escolar durante la pandemia, frente a temáticas como la inmigración, el racismo y la justicia social.

Civilización, Etnocentrismo y Racismo

Analizar las implicancias del racismo y sus diferentes formas de expresión es una labor compleja (Feagin, 2013). Lo mismo ocurre cuando se pretende delimitar el propio concepto de racismo, dado que existen múltiples definiciones y enfoques para comprender dicho fenómeno (Ridley, 2005). Éstas van desde autores que describen al racismo simplemente como una actitud o sentimiento de superioridad que genera prejuicios (Dadzie, 2002; Fredrickson, 2015), hasta quienes lo definen como una ideología compleja, basada en la supuesta superioridad de un colectivo frente a otros grupos supuestamente inferiores que pueden ser sometidos a un sistema de dominación por razones hereditarias (Cazenave, 2015; Buraschi y Aguilar, 2020).

Elía (2019) señala que el racismo es un conjunto de doctrinas que emergen en términos organizados durante la modernidad, para desarrollarse progresivamente a lo largo de la historia, especialmente durante el siglo XIX, gracias al apoyo del positivismo científico, alcanzando su máxima expresión durante la aplicación de políticas genocidas durante la primera mitad del siglo XX. No obstante, aunque existe abundante evidencia científica en el campo de la genética, las humanidades y las ciencias sociales (Levi-Strauss, 1993; Elias y Feagin, 2016) para derribar cualquier hipótesis que pretenda clasificar racialmente los seres humanos o establecer jerarquías al respecto, siguen existiendo prácticas, discursos, políticas y formas de institucionalización que tienen relación con el racismo.

En innumerables ocasiones sigue vigente la idea de que determinados colectivos de

seres humanos tienen derecho a ejercer prácticas de opresión sobre otros individuos (Feagin, 2013), debido a presuntas diferencias morfológicas que otorgan un estatus de superioridad o inferioridad, según sea el caso (Ngo, 2017).

En el caso particular de América Latina, la historia permitiría remontarse hasta 1492 para encontrar las primeras formas de racismo (Grosfoguel, 2013), hito que marca el inicio de una forma y un sentido para establecer relaciones entre los conquistadores y el resto de la población. Lógica que se profundiza y cristaliza durante el colonialismo para, después, mantenerse vigente en el período postcolonial (Aguerre, 2011). En esta misma línea, Elía (2019) describe las tensiones e interrogantes protorracistas derivadas del descubrimiento de América para el mundo europeo occidental: “a partir de 1492... dos mitades se ven ... una pregunta surge: ¿es el otro hermano o esclavo?, ¿salvaje, bestia o humano?” (Elía, 2019: 53). Este evento, que tempranamente permitirá el inicio de otro suceso, resulta consustancial a la historia del racismo en Latinoamérica: el inicio del tráfico de esclavos africanos y afroamericanos en la región (Klein y Vison, 2013).

Lo expresado anteriormente significó que, durante siglos, se sometiera a millones de personas a condiciones inhumanas y crueles de vida, si es que la muerte no llegaba primero (Van Dijk, 2002), a manos de quienes convenientemente instalaron la idea de una pirámide racial con ellos mismos en la cima. En ella, los ‘otros’ siempre se encontraban en la zona más baja de la misma, en la categoría de inferioridad, lo que dio paso a la instalación de racionalidades para comprender, valorar y relacionarse con ese ‘otro’ supuestamente distinto en términos raciales (Grosfoguel, 2013). Se generan, entonces, dinámicas de interacción social que siguen vigentes en la vida social latinoamericana (Pineda, 2018).

Lo descrito ha implicado, para los grupos afrodescendientes latinoamericanos (y lógicamente también para los pueblos originarios), la negación y exterminio parcial, o total en algunos casos, de sus formas de organización comunitaria, así como la aniquilación de sus conocimientos, saberes y prácticas sociales ancestrales (De Sousa, 2013). Los ‘otros’, al ser racializados como inferiores, están irremediablemente obligados al abandono de sus ‘otredades’ y, por tanto, son permanentemente instados a renunciar y pauperizar su identidad (Bidaseca y Gigena, 2012) o, al menos, a reconocer la inferioridad de sus propios rasgos culturales y corporales. En pocas palabras, se trata de la estigmatización de las diferencias, exponiéndolas como sinónimo de barbarie y de necesario olvido. Tal como señala Mbembe (2016), la contribución de los afroamericanos y esclavos negros al desarrollo histórico de Latinoamérica ha sido permanentemente ocultada y, en muchos casos, borrada. Ello se traduce en un relato, construido como verdad histórica, desde el que se asume la inferioridad e irrelevancia de dichos colectivos. En la misma línea, el autor señala: “...la fabricación de sujetos de raza en el continente americano comienza a través de su destitución cívica y, en consecuencia, excluyéndolos de los privilegios y derechos garantizados a otros habitantes... ...como una extensión de la esclavitud de por vida, esta situación se transmite a sus hijos y a los descendientes de éstos” (Mbembe, 2016: 51).

En virtud de lo señalado resulta evidente la relación entre racismo y etnocentrismo (Alaminos *et al.*, 2010). Aunque este último enfoque, de carácter antropológico, se utilice primordialmente para referirse a diferencias y jerarquías culturales sin abordar cuestiones raciales, es incuestionable que, en realidad, son dos conceptos que actúan de forma articulada y simultánea, condenando a los individuos o

colectivos más débiles en las escalas de poder a vivir bajo situaciones de opresión sistémica (Bizumic, 2019).

En este sentido, Van Dijk (2002) expresa que en América Latina los discursos y prácticas discriminatorias vinculadas al racismo se han focalizado, fuerte y progresivamente, hacia los colectivos inmigrantes. Por tanto, hacia personas que, en la mayoría de los países son de origen afroamericano (o con rasgos indígenas) y que, además, enfrentan situaciones de vida con importantes dificultades en el plano material, económico, sanitario, entre otras. Para Tijoux y Córdova (2015) esta situación no es más que el repudio a hombres y mujeres que abandonan sus países empujados por la pobreza, las guerras y los conflictos civiles, rechazo que es una de las tantas paradojas de la modernidad en torno al racismo.

Nos referimos a los márgenes de aquella modernidad que instaló una cultura universal que permite la percepción del ‘otro’ como ‘residuo humano’, lo que Bauman (2005) describiría como la relación entre la modernidad y sus parias. Un prolongado momento histórico desde el que se presenta al ‘progreso’ como su principal elemento de propaganda, pero que no otorga reconocimiento pleno y universal de humanidad a quienes, durante siglos, han sido considerados como una masa de poblaciones superfluas, incivilizadas, sometibles y perpetuamente condenadas (Fanon, 2009). Es la negación de legitimidad humana hacia quienes sistemáticamente han sido entendidos como inferiores y no merecedores de humanidad. Hecho que significa la infravaloración del ser individual, cultural y social de aquellos grupos y, por tanto, la negación de un lugar reconocido y garantizado para su existencia (Arendt, 1998).

Inmigración, Escuela y Racismo

La presencia de estudiantes inmigrantes en la escuela supone un importante desafío para

los centros escolares, pues ello implica un cambio en el tejido social y educativo de los centros escolares (Jiménez *et al.*, 2017), así como la incorporación de nuevas identidades culturales al contexto escolar. Sin embargo, aquello que asoma inicialmente como desafío complejo, es también una importante oportunidad para educar desde un contexto diverso en términos culturales (Ester, 2016). Por consiguiente, se constituye en una instancia propicia para favorecer el reconocimiento mutuo de todas las identidades y educar tempranamente contra el racismo (Martínez-Usarralde *et al.*, 2017).

La evidencia sugiere que, en los centros educativos, los estudiantes inmigrantes tienen sus primeros contactos con la sociedad de acogida (Carter-Thuillier *et al.*, 2018). En este sentido, también otros autores (Martínez-Usarralde *et al.*, 2017; Castillo *et al.*, 2018) han señalado que el contexto escolar tiene un papel trascendental en la integración presente y futura de la población inmigrante, así como en la construcción de relaciones y realidades compartidas con el resto de la sociedad (Martín-Pastor *et al.*, 2017). Sin embargo, dichos procesos serán exitosos en la medida que se sustenten en la valoración igualitaria de las diferencias, se propicie la participación de todos los colectivos y exista respeto mutuo (Arellano *et al.*, 2016). Ello requiere mantener distancia frente a los modelos tradicionales de integración, centrados en la asimilación e imposición de una cultura hegemónica por sobre las demás (Flores *et al.*, 2019).

En este sentido, para Flecha y Puigvert (2002, 2011) las relaciones entre sujetos de diferentes grupos culturales pueden agruparse en tres posibles enfoques de interacción, los que son válidos tanto para la escuela como para la sociedad en general: 1) etnocentrismo, 2) relativismo, y 3) perspectiva comunicativa. En cada enfoque se plantean distintas formas para comprender y construir relaciones entre ‘diferentes’

dentro del contexto escolar, así como las prácticas racistas (o antirracistas) que conlleva cada perspectiva (Carter-Thuillier *et al.*, 2018).

En el enfoque etnocéntrico, las relaciones se desarrollan bajo principios de asimilación y subordinación (Flores *et al.*, 2015). Por tanto, los grupos culturales minoritarios no pueden tener un estatus igualitario con el resto de la sociedad, debido a una supuesta inferioridad intrínseca en términos culturales y raciales (racismo moderno) (Flecha y Puigvert, 2002). Esto implica, entonces, que las minorías deben asumir la superioridad y dominación del grupo con mayor poder, colectivo que hará prevalecer su ‘cultura superior’ en la escuela.

El enfoque relativista plantea que la convivencia e interacción entre sujetos de distintos grupos culturales es una realidad poco conveniente e inviable. Afirmación ésta que se sustentaría en dos motivos. En primer lugar, la supuesta imposibilidad de entendimiento entre los representantes de los grupos culturales (lo que acabaría derivando en conflictos) y, en segundo lugar, el riesgo de que las culturas se ‘contaminen’ unas con otras, perdiendo elementos originales de su propia identidad. Ambos son motivos por los que sería conveniente la mutua evitación. Ello se ha caracterizado como racismo postmoderno (Flecha y Puigvert, 2011). En la escuela implicaría la segregación racial y cultural, así como la posibilidad de que cada grupo pueda desplegar proyectos educativos coherentes con su identidad, pero en espacios diferenciados (Carter-Thuillier *et al.*, 2018).

La perspectiva comunicativa es un enfoque de naturaleza crítica, antirracista y transformador, que plantea la necesidad de avanzar hacia la construcción de realidades interculturales (Flecha y Puigvert, 2002). Es decir, la interacción de todos los colectivos culturales en un marco de equidad (Aguado, 2011). Desde esta perspectiva, no hay culturas ni etnias superiores, pero sí se

reconocen las diferencias existentes entre ellas, fomentando el diálogo como espacio de consenso y nunca de imposición. Al respecto, Tubino (2015) señala que el diálogo permite comprender al otro y situarse en su lugar y, de este modo, descubrir nuevas formas de sentir y percibir el mundo. En este enfoque se apuesta por la igualdad (no homogeneización) con el fin de permitir la convivencia y el desarrollo de todas las identidades (Flecha, 2011). La perspectiva comunicativa implicaría, entonces, avanzar hacia proyectos educativos donde se superen las prácticas y lógicas monoculturales (Carter-Thuillier *et al.*, 2018). Esto brinda un espacio igualitario a los conocimientos y saberes de todas las identidades culturales presentes en el contexto, además de otorgar un importante énfasis a la educación antirracista (Flecha y Puigvert, 2002).

En virtud de lo anterior, construir propuestas educativas interculturales implica no solo el reconocimiento de las diferencias, sino conocer, valorar e incorporar a las realidades educativas, las subjetividades culturales de todas las identidades (Ruiz, 2014). Ello, mediante un proceso de reconocimiento y legitimización real del ‘otro’ en su singularidad (Leiva, 2013). Esto implica resignificar un sinnúmero de aspectos y fenómenos que convergen en los procesos educativos, los cuales están habitualmente sujetos a interpretaciones diferentes en cada cultura, tales como: a) el valor que cada cultura entrega realmente a los procesos y saberes escolares, b) las metodologías de enseñanza consideradas como apropiadas por cada cultura, c) el papel del cuerpo humano en los procesos educativos según los estereotipos culturales de cada grupo, d) la jerarquización de los conocimientos de cada colectivo cultural (¿qué aspectos son más importantes de aprender y cuáles son menos relevantes para cada cultura?), y e) la educación sobre temas vinculados a la salud, entre otros tópicos.

Entre los temas mencionados, la educación sanitaria es precisamente un área compleja de abordar, pero que es fundamental para cualquier proyecto educativo intercultural. Tanto la educación como la salud son fenómenos sujetos a interpretaciones culturales (Salaverry, 2010; Odello, 2011). Es decir, cada colectivo cultural ha construido costumbres y creencias históricas singulares sobre dichos campos. Por tanto, además de tratarse de dos temáticas fundamentales para la existencia humana, abordar la educación sanitaria desde una perspectiva intercultural, puede ser un espacio valioso para visibilizar, comprender y valorar las diferencias de todas las cosmovisiones culturales que cohabitan la realidad educativa.

La Escuela Frente al Racismo Durante la Pandemia

Como se señaló arriba, es evidente que la pandemia vinculada al COVID-19 ha implicado el mayor desafío sanitario que la humanidad ha enfrentado durante nuestro siglo (WHO, 2020). Sus efectos han rebasado el campo de la salud, desencadenando una crisis sociocultural que afecta diferentes campos del quehacer humano (Ahmed *et al.*, 2020), constituyendo un escenario que ha profundizado y visibilizado las desigualdades que existen en el contexto latinoamericano (CEPAL, 2020).

Aspectos tales como el acceso garantizado a una salud y educación de elevada calidad para toda la población son nudos críticos que se han reinstalado en el centro del debate durante la pandemia (Gutierrez-Moreno, 2020). Ello resulta lógico si consideramos los altos índices de segregación socioeconómica que existen en los sistemas educativos y sanitarios de la región (CEPAL, 2017). Situación que, en el escenario de pandemia actual, acaba traducándose en importantes dificultades de acceso a estos ‘derechos sociales’ para los sectores más desfavorecidos

de la población (CEPAL, 2020), segmento donde habitualmente existe un alto porcentaje de ciudadanos extranjeros en cada país, salvo algunas excepciones (Costadoat, 2017).

Sin embargo, uno de los aspectos más preocupantes de la pandemia en el contexto latinoamericano, al menos en lo que respecta al ámbito migratorio, tiene relación con los violentos episodios xenófobos que han sufrido algunos colectivos inmigrantes, tal como ha ocurrido en Chile y otros países (HRW, 2020; Tijoux, 2020). Contextos donde la xenofobia suele entrelazarse con la aporofobia (odio a la pobreza) y el clasismo, elementos que potencian las prácticas y discursos racistas (Gissi-Barbieri y Ghio-Suárez, 2017). Todas estas conductas se sustentan en el entendimiento del 'otro' como un portador de características corporales, culturales y sociales inferiores que son percibidas como una amenaza, tal como si fueran elementos contagiosos (sic), siendo, por ende, rechazados por el resto de la sociedad.

En un escenario como el descrito, es inevitable preguntarse por el papel que realmente ocupa (o que puede llegar a tener) la escuela en el contexto la pandemia. Ello, inevitablemente, deriva en otros cuestionamientos vinculados al rol del sistema escolar frente a las otras expresiones de crisis que la pandemia acabó reinstalando o profundizando en términos de justicia social y discriminación. En este sentido, temáticas como la inmigración y el racismo son especialmente relevantes, puesto que no solo tienen relación con la convivencia social, sino que, también, con la dignidad humana. Es decir, se constituyen en elementos fundamentales para cualquier proyecto educativo que pretenda contribuir a la construcción de una sociedad más justa y tolerante.

Chile parece ser un contexto especialmente interesante de analizar en este sentido, dado que durante las últimas dos décadas ha tenido un significativo aumento de población

extranjera (inicialmente proveniente de Perú y Bolivia, aunque los últimos diez años han estado marcados por la llegada de personas afrodescendientes desde Colombia, Ecuador, Haití, República Dominicana y Venezuela), siendo considerado uno de los principales destinos migratorios de Latinoamérica (Costadoat, 2017). No obstante, también se trata de un país que ha sido señalado por un sinnúmero de autores e instituciones (OCDE, 2016; Repetto, 2016; García y Pérez, 2017; Flores *et al.*, 2019; entre otros) como una de las naciones con mayores niveles de desigualdad del mundo, situación que se refleja y profundiza en su sistema educativo, el cual exhibe alarmantes tasas de segregación socioeconómica, étnica y cultural (Valenzuela *et al.*, 2014; Duk y Murillo, 2019).

A causa de los procesos migratorios recientes, la matrícula de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno alcanzó sus mayores niveles históricos durante última década (Mineduc, 2018). Su llegada ha implicado, en algunos casos, la revitalización de los centros educativos pertenecientes al sistema público (Jiménez *et al.*, 2017) que, paulatinamente, han ido perdiendo estudiantes chilenos a manos de la educación privada, en un país donde las escuelas públicas se cierran, o permanecen abiertas, en función de la demanda (como si se tratase únicamente de un asunto económico) (Núñez *et al.*, 2020).

Sin embargo, producto de las inequidades educativas antes descritas, en Chile el alumnado inmigrante debe enfrentarse a situaciones que, en muchos casos, son contraproducentes para el proceso educativo y su integración efectiva a la sociedad (Trujillo y Tijoux, 2016; Salas *et al.*, 2017; Córdoba y Miranda, 2018; Mondaca *et al.*, 2018), tales como: a) diferentes expresiones de segregación que acaban generando centros educativos con elevadas concentraciones de alumnado inmigrante (tipo ghetto) dificultando, así, la construcción de relaciones con el resto de la sociedad; b)

discriminación por motivos raciales, económicos y culturales; c) un profesorado sin las competencias necesarias para trabajar en contextos culturalmente diversos; d) prácticas y protocolos poco efectivos, o inexistentes, para atender las demandas específicas de la población extranjera en el contexto escolar; e) prácticas y discursos discriminatorios de naturaleza racista, especialmente hacia estudiantes afrodescendientes, por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa.

Precisamente, a causa de los nudos críticos mencionados, diferentes autores (Trujillo y Tijoux, 2016; Jiménez *et al.*, 2017; Salas *et al.*, 2017; Córdoba y Miranda, 2018; Mondaca *et al.*, 2018) ya manifestaban, antes de la pandemia COVID-19, la existencia de tensiones problemáticas en los procesos de escolarización del alumnado extranjero que reside en Chile. Estas situaciones podrían acrecentarse a causa de la pandemia, más aún si consideramos que una de las principales consecuencias del escenario socio-sanitario actual es el aumento de las brechas sociales, la segregación y la xenofobia (CEPAL, 2020; Tijoux, 2020).

De hecho, es de conocimiento público que en Chile, durante el período de pandemia, se han producido ataques en contra de colectivos extranjeros, incluidos algunos episodios de violencia en sitios residenciales donde habitan niñas y niños (HRW, 2020; Tijoux, 2020). Ataques efectuados bajo la premisa de que los inmigrantes serían portadores de un conjunto de características amenazantes para la salud pública y la convivencia. En pocas palabras, el extranjero y sus 'otredades' son estigmatizados como sinónimos de incivilización y riesgo permanente para su entorno (Tijoux, 2020). Lo antes descrito, además de ser una evidencia irrefutable de racismo, deja entrever los riesgos de discriminación que correrían los estudiantes inmigrantes en la escuela (si es que estuviesen abiertas) en un

escenario como el actual. Además, entrega señales claras respecto a la cautela que se debe tener frente a la posible reproducción de este tipo de eventos racistas una vez que los centros escolares retomen sus actividades.

Lo esperable, en un escenario como el actual, sería que el sistema escolar tuviese un aporte significativo en la comprensión y prevención de la pandemia (Azocar *et al.*, 2020), considerando, en dicho proceso, la cosmovisión cultural de todos los grupos que habitan las instituciones educativas. Además de otorgar una alta relevancia a temáticas vinculadas con el plano socioemocional y la formación ciudadana (focalizada especialmente en valores como la responsabilidad, el respeto, la cooperación, solidaridad, tolerancia, entre otros.), con el fin de complementar las medidas sanitarias y favorecer la coexistencia respetuosa de todas las identidades durante la pandemia. En términos concretos, con ello se hace referencia a la implementación de estrategias centradas en la educación sanitaria, socioemocional y ciudadana que resulten confiables y útiles para la ciudadanía (estudiantes, familias y otros miembros de las comunidades educativas) en las circunstancias actuales (Villafuerte *et al.*, 2020). Así, se podrían derribar los mitos existentes, como por ejemplo las infundadas explicaciones racistas respecto a la propagación de la pandemia.

Sin embargo, las medidas adoptadas en el sistema escolar chileno frente a la pandemia COVID-19 (Mineduc, 2020a) no demuestran otorgar preponderancia curricular a los principios y temas antes señalados, salvo algunas recomendaciones generales en lo referente al apoyo socioemocional (Mineduc, 2020b). Si bien es evidente que el sistema escolar chileno se ha visto fuertemente afectado por la pandemia COVID-19, puesto que ha visto condicionado y modificado su funcionamiento (Azocar *et al.*, 2020), la respuesta mayoritaria, desde la escuela, se ha

centrado en dos planos: 1) trasladar los procesos escolares al hogar, y 2) implementar la priorización curricular emanada desde el Ministerio de Educación, donde se indican los elementos preponderantes del currículum oficial que deben ser abordados durante la pandemia, en caso de que los procesos de enseñanza remota no consigan ser lo suficientemente exitosos como para abordar todo lo originalmente programado en cada nivel educativo.

A pesar de la magnitud histórica de la pandemia y sus excepcionales consecuencias socioculturales (WHO, 2020), los procesos de escolarización han continuado centrándose en los elementos tradicionales, donde ámbitos como la educación contra el racismo, la interculturalidad y la justicia social suelen ser escasamente abordados. Con dicha decisión se está perdiendo una valiosa oportunidad educativa en diferentes tópicos, entre ellos la inmigración y el racismo.

Lo relatado es preocupante, pues hace referencia a un sistema escolar que, antes y durante la pandemia, no ha sido capaz de entregar respuestas eficaces y concretas contra el racismo que enfrentan los colectivos inmigrantes (Riedemann *et al.*, 2020). Ello, a pesar de que múltiples autores (Riedemann y Stefoni, 2015; Leonardo y Grubb, 2019; Buraschi y Aguilar, 2020) expresan la necesidad de abordar dicha temática en los centros escolares, debido al potencial que ofrece un espacio como la escuela para educar contra el racismo y hacia una formación efectiva para la ciudadanía global (Mesa, 2019), desde la cual reconocer y valorar la diversidad como una fuente de aprendizaje recíproco para toda la población. Ello posibilitaría la construcción de relaciones de dignidad y de bienestar entre todos los seres humanos.

Consideraciones Finales

Resulta evidente la necesidad de realizar estudios empíricos, específicamente centrados en

analizar el impacto de la pandemia COVID-19 sobre los procesos de escolarización de la población inmigrante. Ello permitirá contestar, con mayor precisión, diversas interrogantes: a) ¿cómo la pandemia afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes inmigrantes?, b) ¿qué estrategias utilizan los centros educativos para atender las necesidades específicas del alumnado extranjero durante la pandemia?, c) ¿qué efectos tiene la pandemia sobre procesos de inclusión, integración, segregación y exclusión de los estudiantes inmigrantes?, d) ¿las actitudes racistas en contra de inmigrantes han disminuido o aumentado durante los procesos de educación a distancia?, e) ¿qué medidas toman los centros escolares para facilitar en el alumnado extranjero la comprensión y prevención de la pandemia?, f) en caso de realizar actividades para la comprensión y prevención de la pandemia ¿los centros educativos consideran las cosmovisiones culturales del alumnado inmigrante?

Sin embargo, las hipótesis preliminares que se pueden construir a partir de los datos existentes, nos indican que si antes de la pandemia ya existían importantes preocupaciones respecto a la escolarización del alumnado inmigrante, entonces es probable que un número importante de dichos nudos críticos se hayan agudizado, debido a la crisis derivada del COVID-19, siendo especialmente alarmantes aquellos aspectos que tienen relación con la vulneración de derechos colectivos e individuales de los estudiantes extranjeros.

Resulta urgente comprender cómo un porcentaje significativo de la población inmigrante residente en Chile enfrenta una preocupante situación de vulnerabilidad social durante la pandemia (y también antes de ella), lo que se traduce en severas dificultades de acceso a la salud y la educación. La escuela, en vez de reproducir y profundizar esas inequidades, debe comprometerse en la superación de las mismas, con la

finalidad de que se constituya en un espacio que favorezca: la tolerancia, justicia y la inclusión.

Debe avanzar hacia la construcción de una escuela capaz de albergar prácticas, espacios, tiempos y discursos inclusivos e interculturales que reconozcan, desde un enfoque de equidad, todas las identidades individuales y colectivas presentes en el contexto escolar. Ello, en pos de vencer la dicotomía ellos/nosotros que tan fértil es para el surgimiento del racismo y el etnocentrismo. Es decir, evitar el entendimiento de las ‘otredades’ como un problema y rasgo de inferioridad, para avanzar hacia el mutuo reconocimiento, la valoración y la legitimación de las diferencias, entendiendo a estas últimas, como parte indivisible de la existencia humana.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto del Programa FONDECYT iniciación 2020 N° 11201036, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, titulado “Formación de profesores para contextos de inmigración: una propuesta de investigación-acción participativa para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de Educación Física”.

REFERENCIAS

Aguado T (2011) El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Rev. Latinoam. Educ. Inclus.* 5(2): 23-42

Aguerre L (2011) Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial. *Desigualdades* 5: 1-28.

Ahmed F, Ahmed N, Pissarides C, Stiglitz J (2020) Why inequality could spread COVID-19. *The Lancet* 5(5): e240.

Alaminos A, López C, Santacreu O (2010) Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada. *Convergencia* 17(53): 91-124.

Arellano R, Sanhueza S, García L, Muñoz E, Norambuena C (2016) La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Atas* 1: 900-910.

Arendt H (1998) *Los Orígenes del Totalitarismo*. 2ª ed. Santillana. Madrid, España. 680 pp.

Azocar J, Gallardo-Fuentes F, Azocar F, Carter-Thuillier B (2021) El desafío de educar en tiempos de COVID-19: un problema de salud pública. *REMIE* 11(1). En prensa.

Bauman Z (2005) *Vidas Desperdiciadas. La Modernidad y sus Parias*. Paidós. Barcelona, España. 176 pp.

Bidaseca K, Gigena A (2012) Negritud, esclavitud y racismo en el mundo poscolonial. aportes de los estudios africanos. *Intersticios* 1: 31-39.

Bizumic B (2019) *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. Routledge. Abingdon, RU. 208 pp.

Buraschi D, Aguilar M (2020) *Racismo y Antirracismo: Comprender para Transformar*. Universidad de Castilla La Mancha. España. 160 pp.

Carter-Thuillier B, López-Pastor V, Gallardo-Fuentes F, Carter-Beltran J (2018) Immigration and Social Inclusion: possibilities from school and sport. En Neves T (Ed.) *Immigration and Development*. InTech. Rijeka, Croacia. pp. 57-74.

Cazenave N (2015) *Conceptualizing Racism: Breaking the Chains of Racially Accommodative Language*. Rowman y Littlefield. Londres, RU. 270 pp.

CEPAL (2017) La Institucionalidad del Desarrollo y la Protección Social en América Latina y el Caribe: Panorama e Desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/43143>

CEPAL (2020) *El Desafío Social en Tiempos del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45527>

Córdoba C, Miranda P (2018) Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones* 43: 43-54.

Costadoat J (2017) Realidad social y opción por los pobres en América Latina y el Caribe. *Sal Terrae* 105: 213-225.

Dadzie S (2002) *Herramientas contra el Racismo en las Aulas*. Morata. Madrid, España. 140 pp.

De Sousa B (2013) *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Lom. Santiago, Chile. 113 pp.

- Duk C, Murillo J (2019) Segregación Escolar y Meritocracia. *Rev. Latinoam. Educ. Inclus.* 13: 11-13.
- Elía J (2019) *Racismo: Historia del Peligroso Mito de la Raza*. Digital Reasons. Madrid, España. 408 pp.
- Elias S, Feagin J (2016) *Racial Theories in Social Science: A Systemic Racism Critique*. Routledge. Nueva York, NY, EEUU. 308 pp.
- Ester A (2016) La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. *Cad. Dereito Actual* 4: 139-151.
- Fanon F (2009) *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Akal. Madrid, España. 385 pp.
- Feagin R (2013) *Systemic Racism: A Theory of Oppression*. Nueva York, NY, EEUU. 386 pp.
- Flecha R, Puigvert L (2002) Multiculturalismo y educación. En Lleixà T (Ed.) *Multiculturalismo y Educación Física*. Paidotribo. Barcelona, España. pp. 9-45.
- Flecha R, Puigvert L (2011) Contra el racismo. *Acciones Investig. Soc. I*: 135-164.
- Flores F, Prat M, Soler S (2019) Perfiles pedagógicos del profesorado de educación física en una escuela multicultural. *Movimiento* 25: 1-14.
- Flores I, Sanhueza C, Atria J, Mayer R (2020) Top incomes in Chile: A historical perspective on income inequality, 1964-2017. *Rev. Income Wealth* 66(2): 1-25.
- Fredrickson G (2015) *Racism: A Short History*. Princeton University Press. Oxfordshire, RU. 232 pp.
- García C, Pérez P (2017) Desigualdad, inflación, ciclos y crisis en Chile. *Estud. Econ.* 44: 185-221.
- Gissi-Barbieri E, Ghio-Suárez G (2017) Integración y exclusión de inmigrantes colombianos recientes en Santiago de Chile: estrato socioeconómico y "raza" en la geocultura del sistema-mundo. *Papeles Poblac.* 23(93): 151-179.
- Grosfoguel R (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XV. *Tabula Rasa* 19: 31-58.
- Gutierrez-Moreno A (2020) Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis* 16: 1-3.
- HRW (2020) *El COVID-19 aumenta la xenofobia y el racismo contra los asiáticos en todo el mundo*. Human Rights Watch. <https://hrw.org/node/375044/printable/print>
- INE (2020) *Informe Estimación de Personas Extranjeras*. Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Santiago, Chile.
- Jiménez F, Fardella C, Muñoz C (2017) Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perf. Educ.* 39(156): 72-88.
- Klein H, Vison B (2013) *Historia Mínima de la Esclavitud en América Latina y en el Caribe*. Centro de Estudios Históricos. México. 236 pp.
- Leiva J (2013) *Convivencia y Educación Intercultural: Análisis y Propuestas Pedagógicas*. Club Universitario. Alicante, España. 158 pp.
- Leonardo Z, Grubb N (2019) *Education and Racism: A Primer on Issues and Dilemmas*. Routledge. Nueva York, NY, EEUU. 180 pp.
- Levi-Strauss C (1993) *Raza y Cultura*. Catedra. Madrid, España. 144 pp.
- Martín E, Jenaro C, González F (2017) Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado inmigrante. *Teor. Educ.* 29: 127-144.
- Martínez M, Lloret C, Céspedes M (2017) Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagog. Soc.* 29: 41-53.
- Mbembe A (2016) *Crítica de La Razón Negra: Ensayo sobre el Racismo Contemporáneo*. Futuro Anterior. Barcelona, España. 257 pp.
- Mesa M (2019) La Educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Rev. Int. Educ. Justicia Soc.* 8: 15-26.
- Mineduc (2018) *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Mineduc (2020a) *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Mineduc (2020b) *Aprendizaje Socioemocional: Orientaciones para las Familias*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Mondaca C, Muñoz W, Gajardo Y, Gairín J (2018) Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estud. Atacam.* 57: 181-201.
- Ngo K (2017) *The Habits of Racism: A Phenomenology of Racism and Racialized Embodiment*. Routledge. Londres, RU. 208 pp.
- Núñez C, González B, Ascorra P, Grech S (2020) Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educ. Soc.* 41: e215922.
- OCDE (2016) *Income Inequality Update 2016: Income Inequality Remains High in the Face of Weak Recovery*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. París, Francia. 6 pp.
- Odello M (2011) *El Derecho a la Identidad Cultural de los Pueblos Indígenas de América*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. 474 pp.
- Pineda E (2018) Las heridas del racismo: Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoam. Soc.* 11: 46-64.
- Quiroz C (2020) Consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas. *Rev. Int. Educ. Justic. Soc.* 9(3e): 1-6.
- Repetto A (2016) Crecimiento, pobreza y desigualdad: la vía chilena. *Econ. Polít.* 3: 71-101.
- Ridley C (2005) *Overcoming Unintentional Racism in Counseling and Therapy: A Practitioner's Guide to Intentional Intervention*. Sage. Thousand Oaks, CA, EEUU. 288 pp.
- Riedemann A, Stefoni C, Stang F, Corvalán J (2020) Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estud. Atacam.* 64: 337-359.
- Riedemann A, Stefoni C (2015) Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis* 42: 1-21.
- Ruiz E (2014) Educación, diferencias subjetivas y culturales. ¿De la multiculturalidad a la interculturalidad? *Diálogos Educ.* 5(8): 1-21.
- 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. *Univ. Psychol.* 16(5): 1-15.
- Salaverry O (2010) Interculturalidad en salud. *Rev. Per. Med. Exp. Salud Públ.* 27: 80-93.
- Tijoux M (2020) El otro doble de la pandemia: racismo y subjetividad. *Heterotopías* 3(5): 1-10.
- Tijoux M, Córdova M (2015) Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis* 42: 1-6.
- Trujillo I, Tijoux M (2016) Racialización, ficción, animalización. En M. Tijoux (Ed.) *Racismo en Chile: La Piel como Marca de la Inmigración*. Universitaria. Santiago, Chile. pp. 49-65.
- Valenzuela J, Bellei C, De Los Ríos D (2014) Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *J. Educ. Policy* 29: 217-241.
- Van Dijk T (2002) *Dominación Étnica y Racismo Discursivo en España y América Latina*. Gedisa. Barcelona, España. 202 pp.
- Villafuerte J, Cevallos Y, Vidal, J (2020) Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Refcale* 8: 134-150.
- WHO (2020) *Risk Communication and Community Engagement Readiness and Response to Coronavirus Disease (COVID-19)*. World Health Organization. Ginebra, Suiza. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331513>.