
CUERPOS NEGADOS, DISCRIMINADOS E INVISIBILIZADOS: SER INMIGRANTE EN LA ESCUELA DURANTE LA PANDEMIA

Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Alberto Moreno-Doña, Sergio Toro-Areválo y Sebastián Peña-Troncoso

RESUMEN

El objetivo es analizar el impacto de la pandemia COVID-19 sobre la población inmigrante en edad escolar, a partir de una comprensión fenomenológica y crítica de las múltiples formas de discriminación, negación e invisibilización que se construyen sobre la corporeidad de los extranjeros en el contexto chileno. Para ello, se exponen diferentes antecedentes organizados en cuatro secciones. Los dos primeros apartados contienen los elementos centrales de la discusión, señalando aquellos aspectos

y dinámicas de interacción que posibilitan la percepción del inmigrante como un 'otro inferior', a partir del racismo que ha desnudado y profundizado la pandemia. En la tercera y cuarta sección del manuscrito se plantea la necesidad de reflexionar desde el escenario que ofrece y amerita la situación pandémica actual, sobre la necesidad de avanzar hacia realidades educativas que se sustenten en la dignidad humana y la valoración recíproca de las diferencias.

Corporeidad, Inmigración y Discriminación en Tiempos de Pandemia

La condición humana es corporal. Ello requiere asumir, por tanto, que la propia existencia

de nuestra especie está sujeta a los símbolos que se construyen subjetiva e intersubjetivamente desde lo corpóreo (Gallo, 2012). Es decir, se entiende que el cuerpo, habitualmente, se configura como un

espacio-tiempo trascendental para la definición de las identidades individuales y colectivas, permitiendo la lectura y reconocimiento del 'sí mismo' y de los 'otros(as)' (Le Breton, 2002) a partir de los

significados (en ocasiones dicotómicos) que se construyen en las relaciones del tu-yo y del ellos-nosotros.

Lo expresado implica que la acción y comprensión de la realidad es un acto

PALABRAS CLAVE / Corporeidad / COVID-19 / Escuela / Inmigración / Racismo /

Recibido: 04/10/2021. Modificado: 23/11/2021. Aceptado: 29/11/2021.

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 Magister 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. Magister 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

Sergio Toro-Areválo. Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctor en Ciencias de la

Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor, Universidad de Santiago, Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile. Orcid: 0000-0002-4559-3351. e-mail: seatoro@gmail.com

Sebastián Peña-Troncoso. Profesor de Educación Física, Máster en Innovación, Evaluación y calidad de la Educación Física y Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor. Universidad Austral, Chile y Universidad SEK, Chile. Orcid: 0000-0002-5438-0868. e-mail: sebastian.pena@uach.cl

DENIED, DISCRIMINATED AND INVISIBILIZED BODIES: BEING AN IMMIGRANT INTO SCHOOL DURING THE PANDEMIC

Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Alberto Moreno-Doña, Sergio Toro-Areválo and Sebastián Peña-Troncoso

SUMMARY

The aim is to analyse the impact of the COVID-19 pandemic on the school-age immigrant population, based on a phenomenological and critical understanding of the multiple forms of discrimination, denial and invisibilisation that are built on the corporeality of foreigners in the Chilean context. To this end, different background information is presented, organised into four sections. The first two sections contain the central elements of the discussion, pointing out those aspects

and dynamics of interaction that make possible the perception of the immigrant as an 'inferior other', based on the racism that has revealed and deepened the pandemic. In the third and fourth sections of the manuscript, the need to reflect from the scenario that the current pandemic situation offers and merits, about the need to move towards educational realities that are based on human dignity and the reciprocal valuation of differences.

CORPOS NEGADOS, DISCRIMINADOS E INVISIBILIZADOS: SER IMIGRANTE NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA

Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Alberto Moreno-Doña, Sergio Toro-Areválo e Sebastián Peña-Troncoso

RESUMO

O objetivo é analisar o impacto da pandemia COVID-19 sobre a população imigrante em idade escolar, a partir de uma compreensão fenomenológica e crítica das múltiplas formas de discriminação, negação e invisibilização que se constroem sobre a corporeidade dos estrangeiros no contexto chileno. Para isso, são expostos diferentes antecedentes organizados em quatro seções. Os dois primeiros números contêm os elementos centrais da discussão, destacando aqueles aspectos e

dinâmicas de interação que possibilitam a percepção do imigrante como um 'outro inferior', a partir do racismo que evidencia e aprofunda a pandemia. Na terceira e quarta seção do manuscrito se sugere a necessidade de refletir a partir do cenário que oferece e requer a atual situação pandêmica, sobre a necessidade de avançar para realidades educativas baseadas na dignidade humana e na valorização recíproca das diferenças.

intrínsecamente corporal, que se codifica desde los sentidos, especialmente mediante la interpretación de los signos interiorizados y articulados por los actores (Le Breton, 2010). En esta línea, es posible afirmar que el cuerpo es lo que permite las interacciones humanas, la existencia material y la posibilidad de conocer aquello que se encuentra situado fuera de nuestro límite corpóreo (Espinal, 2011); siendo, por tanto, un elemento consustancial e imanente al 'ser' humano. Desde esta lógica, es posible afirmar que el cuerpo no es un objeto de posesión sino que, más bien, está indivisiblemente unido al existir en el mundo. Tal como lo plantea Nancy (2003:55): "no tenemos cuerpo, somos cuerpo".

Aunque lo corporal sea inherente a la existencia humana,

dicho fenómeno se manifiesta e interpreta de forma diferenciada según la cosmovisión cultural de los sujetos y el contexto dónde se sitúe el proceso de significación. Ello da paso a la construcción de elementos performativos (Romero, 2003) que definen y representan singularidades culturales sobre cómo entender lo corporal, además de generar un relato histórico, estereotipos sociales y otros elementos vinculados con la normatividad moral de lo concerniente al cuerpo.

Por ello, es lógico que en el contexto latinoamericano aquellos colectivos culturales que son portadores de cosmovisiones diferentes a la hegemónica, comprendan y signifiquen la corporeidad en un sentido diferente al común denominador de la población (Jaramillo y Trigo, 2005), tal como ocurre

con los pueblos originarios, diferentes colectivos inmigrantes, grupos vinculados a la cultura afroamericana, entre otros. Sin embargo, estas diferencias implican, en ocasiones, la aparición de prácticas etnocéntricas que pretenden jerarquizar (habitualmente para dominar-controlar) a los grupos culturales (Bizumic, 2019) en función de sus costumbres, creencias y formas de organización social (Alaminos *et al.*, 2010), ámbitos estrechamente ligados a la corporeidad (Águila y López, 2019). En ese tipo de situaciones, habitualmente quienes definen los métodos y criterios para clasificar las culturas, acaban auto-catalogándose como 'superiores', hecho que además de generar una línea divisoria entre las culturas, también define aquellas corporeidades que se

consideran aceptables, superiores y civilizadas, en desmedro de todas aquellas otras formas de entender lo referente al cuerpo.

Lo descrito acaba debilitando las identidades de los excluidos y negados, en especial las de aquellos grupos con una posición poco privilegiada en las escalas de poder. Ello deriva, entonces, en dinámicas de opresión y exclusión que acaban por pauperizar saberes, estructuras comunitarias y las formas legítimas de conocer(se) (en) el mundo que cada grupo cultural posee, ámbitos donde la corporeidad suele ocupar un espacio fundamental. Lo descrito se traduce, finalmente, en procesos de homogenización donde los rasgos del 'otro', además de considerarse inferiores, pasan a ser invisibilizados, ininteligibles y peligrosos (De

Sousa, 2013), como si se tratara de signos vinculados a barbarie e incivilización (Duncan, 2001).

Esto da origen a situaciones aún más críticas, tales como el racismo. Desde esta doctrina, el cuerpo del 'otro' (y todo aquello que se vincule a su corporeidad) es jerarquizado y entendido como inferior (Ngo, 2017), a partir de infundadas diferencias genéticas que no se fundamentan en ninguna evidencia más que un discurso anacrónico instalado en el pasado desde los márgenes de la modernidad con el apoyo de las ciencias positivistas, pero que hoy se sigue reproduciendo y validando cuando existe la intención de controlar-dominar al otro(a) (Elía, 2019). Desde esas supuestas diferencias materializadas en lo corporal, se degradan y condenan también todas las epistemologías (De Sousa, 2013) construidas por aquellos colectivos inferiorizados (en los contextos racializados, todo aquello que sea intrínseco o propio del inferior carece de valor), negando su validez y, por consiguiente, también aquellas formas de ser-sentir-existir-hacer que dan sentido a ese conocimiento/saber.

Este hecho ha brindado, durante siglos, la posibilidad de ver al 'otro' como una totalidad individual y social inferior, a partir de la instalación de un relato universalizador, que propone una cultura superior (por tanto, tradiciones, saberes y creencias superiores) y un modelo de sujeto que encarna dicha superioridad (ejemplo: hombre blanco, euro-descendiente, heterosexual y capitalista), como único capaz de producir conocimiento y verdad (Correa y Saldarriaga, 2014). En consecuencia, todos los seres humanos que se encuentren fuera de esos marcos de referencia serán percibidos, racial y culturalmente, como inferiores.

Estas dinámicas de relación siguen existiendo en la actualidad. De hecho, han adquirido un preocupante protagonismo en algunos países latinoamericanos, especialmente en Chile,

donde el volumen de población extranjera aumentó exponencialmente la última década, alcanzando un total de 1.462.103 personas (mayoritariamente provenientes de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia) (INE, 2021) y donde se han experimentado importantes episodios de racismo contra la población inmigrante afrodescendiente (Tijoux y Córdova 2015). Si bien estas situaciones habían aumentado su frecuencia e intensidad con el incremento y consolidación del flujo migratorio, parecen haberse agudizado (en términos de reiteración y nivel de violencia) con la crisis social, cultural y económica que ha provocado la aparición del COVID-19. Son del conocimiento público los reiterados hechos de xenofobia ocurridos en Chile durante la pandemia, marcados por los ataques en lugares públicos o residenciales a personas extranjeras, tal como ha ocurrido en Santiago, Iquique y otros lugares (Biobío Chile, 2020; Brasil de Fato, 2020; Human Rights Watch, 2020; La Tercera, 2020; Tijoux, 2020; BBC Mundo, 2021; CNN, 2021 Deutsche Welle, 2021; El Mostrador, 2021). Estas situaciones se basan en el entendimiento del inmigrante afrodescendiente como un portador de rasgos culturales y raciales que suponen una amenaza para la salud pública y la sociedad en general. Este constituye un relato evidentemente racista y etnocéntrico que se sustenta en la presunta incapacidad de estos extranjeros para convivir civilizadamente con el resto de la población.

Los episodios relatados, acontecidos en el contexto de la pandemia, potencian los procesos de segregación y exclusión social dando paso, con ello, al rechazo, marginación, negación e invisibilización de ese 'otro' y sus 'otredades', a quien se le reconoce y clasifica principalmente por el cuerpo. Es esa corporeidad, y todo lo que ella representa, lo que es condenado como un defecto hereditario que implica una vida irreversiblemente atada a

sus rasgos, signos y carencias de dignidad humana. Ello implica que los portadores de dichas características acaban siendo confinados a vivir la realidad social desde la marginalidad, en aquel lugar que Fanon (2010) define como la 'zona del no ser', sitio donde habitan todos aquellos colectivos entendidos como superfluos o irrelevantes para el progreso social, situación posible debido a la existencia de un espacio-tiempo que no reconoce la humanidad de los 'diferentes' (Moreno, 2018).

Situaciones de discriminación contra las personas migrantes, como las acontecidas en Chile durante la pandemia, pueden derivar (tal como ha ocurrido en otros contextos) en que la población extranjera desarrolle estrategias para la 'negación de sus diferencias' (Domenech, 2010). Es decir, que intenten ocultar todos aquellos rasgos que dan cuenta de su condición de migrantes, para evitar eventos xenófobos. En dicho proceso es habitual que los dispositivos de homogenización cultural existentes en las sociedades de acogida (entre ellos la propia escuela), acaben facilitando dicho proceso de aculturación (Schachner *et al.*, 2018) debilitando, entre otras cosas, las identidades culturales. En este sentido, las consecuencias que ha tenido la crisis generada por el COVID-19 sobre la población extranjera afrodescendiente que reside en Chile es preocupante. Ello permite plantear la hipótesis de que el escenario de pandemia (donde los inmigrantes han sido perseguidos social y políticamente) acrecentará las conductas de negación sobre su identidad cultural.

No obstante, cuando la discriminación no solo está construida desde una lógica etnocéntrica, donde se condenan las diferencias culturales (Bizumic, 2019), sino que también es acompañada de una ficción racial donde el cuerpo emerge como elemento problemático y motivo de sometimiento, tal como ocurre en Chile (Trujillo y Tijoux, 2016), el escenario se vuelve

evidentemente más complejo. Para diferentes autores (Stefoni, 2016; Tijoux 2019) la ficción racial se posiciona como un constructo de identidad imaginada sobre un determinado 'nosotros', que emerge a partir de una noción y relato homogeneizador (instalado habitualmente desde una perspectiva histórica) sobre la construcción de un pueblo y sus fronteras, donde el color de la piel pasa a constituirse como el factor que determina pertenencia o no pertenencia, normalidad o anormalidad, pero sobre todo, superioridad o inferioridad. La fusión de ambas lógicas discriminatorias, la etnocéntrica y la ficcional, implica una expresión de odio compleja y, habitualmente, elaborada desde un imaginario étnico homogenizado que da vida a la identidad de un pueblo y establece las fronteras del mismo desde la piel (Stefoni, 2016). Si a eso se suma, además, un escenario de crisis sociocultural como el alcanzado durante la pandemia, aumenta el grado de adversidad social para la población extranjera.

En función de que la discriminación contra las personas migrantes durante la pandemia está sujeta a motivos culturales y raciales, resultaría entonces infructuoso que la población migrante intentase ocultar o negar sus propios rasgos culturales para evitar episodios de dicho tipo, puesto que sus cuerpos acabarían probablemente revelando su condición. Aunque la corporeidad sea susceptible a los cambios generados por los procesos de homogenización cultural (Pedraz, 2005), no es posible renunciar al cuerpo para negar la diferencia, como sí se podría hacer con algunos otros rasgos culturales, tales como: tradiciones y creencias, entre otros, con las consecuencias que ello conlleva (Ward y Geeraert, 2016). Es decir, abdicar por completo a nuestra naturaleza corporal, así como a los rasgos identitarios que nos definen en este ámbito, resultaría habitualmente un ejercicio estéril.

Por tanto, aunque los colectivos inmigrantes afrodescen-

dientes desearan ocultar, o negar, sus cuerpos para no exponerse a las consecuencias del racismo, sería algo poco probable de conseguir durante este período de crisis. Lo descrito significa que estos colectivos ni siquiera tienen esa posibilidad para contrarrestar o evadir la discriminación. Es posible afirmar, entonces, que el racismo es una de las doctrinas ideológicas más crueles y brutales de la modernidad (Elfa, 2019), ya que desde el relato 'mitológico' de la superioridad racial que categoriza, estratifica y suprime vidas que considera desechable (Mbembe, 2011), los 'otros cuerpos' son condenados arbitrariamente a una existencia 'sub-humana' (Fanon, 2010).

Se asume a la piel y su color, entonces, como las marcas que providencialmente definen si un extranjero merece ser tratado en Chile como un igual o si bien debe asumir una posición de subordinación en las relaciones de poder, especialmente en la pandemia, permaneciendo en el lugar de inferioridad que todos asumen como natural para él.

Estos antecedentes resaltan la urgencia de avanzar hacia la construcción de prácticas y espacios-tiempos que permitan combatir el racismo desde las distintas esferas de la sociedad. También queda en evidencia la compleja labor que esto implica, más aún cuando se consideran las particularidades del escenario de crisis que ha generado la pandemia, así como la vulnerable situación social que ya enfrentaba un importante segmento de inmigrantes en Chile.

La Escuela frente a la Inmigración y el Racismo en Tiempos de Pandemia: Contradicciones y Oportunidades

Diferentes autores (Zembylas, 2015; Lynch *et al.*, 2017; García, 2018; Leonardo y Grubb, 2019; Buraschi y Aguilar, 2020) han expresado que la escuela puede y debe ser un espacio-tiempo para educar a los ciudadanos frente

al racismo, otorgando un énfasis preventivo y resolutivo a esta tarea. Lo antes señalado implica posicionar a los centros escolares como lugares fundamentales para combatir al racismo en todas sus formas, especialmente durante una pandemia marcada por el aumento de episodios con dicha naturaleza.

En este sentido es importante mencionar que el sistema escolar chileno ha experimentado un significativo aumento de estudiantes inmigrantes durante la última década, alcanzando sus mayores cifras históricas; entre 2015 y 2018 la matrícula de estudiantes extranjeros se cuadruplicó, pasando de 30.625 a 113.585 alumnos, lo que representa un 3,2% del total nacional (MinEduc, 2018). Esta situación ha implicado un cambio en el tejido social que habita las escuelas, así como el ingreso de nuevas cosmovisiones culturales al contexto educativo. Este hecho representa una valiosa oportunidad educativa, especialmente en lo referente a la comprensión, valoración y respeto por la diversidad desde la cotidianidad escolar (Ester, 2016), puesto que las aulas podrían convertirse en espacios de interacción que favorezcan el conocimiento mutuo de todas las identidades que habitan la escuela y, por consiguiente, colaborar en la prevención temprana de las actitudes y discursos racistas (Lynch *et al.*, 2017). Ello será posible siempre y cuando se apueste por la construcción de relaciones democráticas, participativas e inclusivas que se sustenten en otorgar legitimidad al 'otro' y sus diferencias.

Esta nueva era migratoria tiene la particularidad de estar estrechamente vinculada a la llegada de familias compuestas por mujeres, hombres, niñas y niños, provenientes de diferentes latitudes de América Latina y el Caribe (INE, 2021), lo que ha generado el sistemático ingreso de estudiantes afrodescendientes a los centros escolares chilenos. Este último hecho implica la presencia de 'otros nuevos cuerpos' en las aulas de clases, que son portadores y

representantes de signos particulares, así como de una construcción histórica y múltiples mitos contruidos desde una perspectiva racista (Carter-Thuillier *et al.*, 2021) que acaban situando al cuerpo como una frontera (Trujillo y Tijoux, 2016) que condiciona negativamente las interacciones sociales. Es decir, cuerpos atravesados por los discursos del racismo que otorgan vida a representaciones que (re)codifican y (re)significan el espacio-tiempo educativo y las relaciones que en él se configuran, mediante una sintaxis perceptual específica y un sistema de comprensión que no emplea palabras, pero sí un lenguaje silencioso que está indivisiblemente unido a la identidad de la 'negritud' (Tijoux y Díaz, 2014).

Estas características corporales son interpretadas por un importante volumen de la población como una amenaza permanente (Correa, 2016), donde la piel y la pobreza son los principales símbolos que definen al inmigrante como enemigo o amigo. Con su llegada, los indeseados forasteros que llegan huyendo de la pobreza, las persecuciones y los conflictos armados (Trujillo y Tijoux, 2016) modifican 'insolentemente' el paisaje público desde los colores, las texturas, los sonidos y las formas, sin asumir su condición natural de subalternos que los obligaría a obedecer, venerar y no alterar nada de lo previamente existente. Todo ello en una nación que históricamente ha tenido la pretensión de alcanzar una uniforme homogenización cultural. Es este un imaginario donde la pluralidad identitaria no tiene sentido de ser o existir (Fries, 2016).

Esta última idea ha sido fervientemente apoyada y reproducida desde el sistema escolar chileno, sustentado en una racionalidad monocultural y colonial (Arias-Ortega y Riquelme, 2019), lógica de pensamiento que tan fértil resulta para la propagación de la dicotomía ellos/nosotros. Es esta una dualidad que, habitualmente, conlleva la aparición de las jerarquizaciones

como una necesidad de establecer superioridades e inferioridades en diferentes aspectos (razas, culturas, saberes, conocimientos, etc.). Esta situación, en vez de colaborar con la superación del racismo desde la escuela acaba, muchas veces, profundizando los discursos y conductas de esta índole, donde los inmigrantes afrodescendientes son percibidos como un 'ellos' que amenaza la identidad del 'nosotros'.

Se construye, entonces, una representación que presenta al inmigrante afrodescendiente y económicamente desfavorecido como una némesis para el imaginario social de lo que 'somos' y de lo que 'nos pertenece', cuya amenaza puede ser reconocida instantáneamente desde la piel. Este razonamiento que continúa relativizando, e inclusive negando, la presencia de humanidad en el 'otro', resulta un ejercicio conveniente para preservar las formas de relación opresoras y el estatus de poder que, históricamente, han sostenido los dominantes. Es una lógica que, en el marco de una crisis como la pandemia COVID-19, acaba por aumentar las diferentes manifestaciones de violencia (visibles y simbólicas) hacia los 'inferiores', tanto en la escuela como fuera de ella.

Circunstancias de este tipo resultan alarmantes si se analizan desde el entendimiento de la escolarización como una práctica que debería estar intrínsecamente unida a los principios de inclusión, equidad y dignidad humana (Manchego, 2017). Los antecedentes del contexto chileno no son alentadores al respecto, más aún si consideramos que antes de la pandemia la escolarización del alumnado extranjero ya estaba estrechamente vinculada a situaciones de discriminación. Entre ellas se pueden mencionar actitudes, discursos y prácticas racistas (Riedemann y Stefoni, 2015), a las que se suman otros elementos problemáticos, tales como diferentes expresiones de segregación, un profesorado sin competencias en términos interculturales y protocolos de integración poco

efectivos o simplemente inexistentes (Salas *et al.*, 2017; Córdoba y Miranda, 2018; Mondaca *et al.*, 2018).

Aunque en el contexto de la pandemia la mayoría de los centros educativos del país suspendieron por un largo período las actividades presenciales, lo que hipotéticamente podría suponer una disminución en las agresiones físicas hacia el alumnado extranjero, es evidente que la situación actual implica una amenaza permanente para la población inmigrante afrodescendiente. Es posible afirmar que varios de los ataques a sitios residenciales habitados por población extranjera en Chile tuvieron lugar en sitios donde residen niñas y niños inmigrantes en proceso de escolarización (Human Rights Watch, 2020; Tijoux, 2020). Asimismo, aunque los procesos de educación remota prevengan los episodios de violencia física, posiblemente han profundizado el aislamiento social de la población inmigrante, así como ha aumentado otras brechas de desigualdad que tanto se alejan de los principios democráticos y de la justicia social que, habitualmente, se promueven en y desde la institución escolar.

El escenario descrito aumenta la urgencia de avanzar hacia una escuela comprometida con las circunstancias históricas que enfrenta la sociedad para así, desde el espacio-tiempo escolar, colaborar tempranamente en la superación de aquellas situaciones que atentan contra la dignidad humana. Es decir, alcanzar realidades educativas que posibiliten de forma efectiva la prevención y erradicación del racismo. Ello para que la corporeidad y específicamente la piel (que son elementos consustanciales a la existencia y experiencia humana) no acaben siendo factores o criterios que nieguen al 'otro' su existencia como 'legítimo otro'. Por el contrario, la corporeidad debe ser entendida como una posibilidad de conocer y convivir en el mundo desde la particularidad de cada identidad.

Lo antes expresado no es válido únicamente para la singularidad histórica que ha generado la pandemia COVID-19. Por el contrario, es una propuesta para (re) pensar permanentemente la escuela y su sentido de lo humano-corpóreo, aprovechando la posibilidad de reflexión que ofrece y amerita la situación pandémica actual. Es, por tanto, una invitación a meditar sobre cómo habitar la escuela, desde sentidos y lógicas que otorguen un valor real a la existencia humana en todas sus expresiones. Así se podrá construir un proyecto político, ético y cultural desde la ética de la experiencia relacional y no únicamente desde la ética del discurso (Dussel, 2020).

Habitar la Escuela desde una Corporeidad Centrada en la Dignidad Humana

En el contexto de un habitar la escuela desde las propias corporeidades que emergen en el espacio-tiempo educativo hace mucho sentido lo que en algún momento señaló De Sousa Santos (2014) en relación a las instituciones universitarias, pero que se puede extender a los otros niveles del sistema educativo. En las instituciones de educación se construyen discursos revolucionarios en instituciones reaccionarias. Quizás sea el momento de mirar, repensar y reconstruir las instituciones al servicio de un pueblo que necesita, y requiere, espacios-tiempos de diálogo para la construcción de una 'escuela otra'.

Una escuela otra construida por y desde una relacionalidad legitimadora de esos cuerpos negados: una relacionalidad comunitaria, una forma de ser y estar en y junto a los otros(as), que se aleje de esa lógica del poder entendido como dominación. Se propone, entonces, ir dando pasos hacia una noción del poder, como lo plantea Dussel (2015), que permita entenderlo como posibilidad de reafirmación de la vida. Un poder que recaiga en los propios sujetos que habitan las

instituciones escolares, adultos y niños(as), y no en aquellos que se asumen como los garantes de la vida de los otros. Una relacionalidad comunitaria, en donde la confianza se constituye en el eje central de una nueva forma de hacer educación, así como, para construir tejido social y escolar (Espinoza, 2016). Una comunidad construida desde las diversidades presentes en el país y desde un conocimiento y una vida no antropocéntrica (Ochoa, 2019).

No existe otro espacio-tiempo desde el cual construir este proceso que no sea la cotidianidad escolar misma. Es por ello que se aboga por transitar desde esa mirada focalizada en las didácticas y en los procesos pedagógicos disciplinares, hacia un hacer construido y dirigido desde la legitimidad de los otros(as), desde espacios-tiempos educativos construidos sin falsear las emociones y las condiciones contextuales y particulares que habitamos (Moreno y López de Maturana, 2020).

En términos educativos-escolares consistiría en relevar la participación y construcción desde todo espacio y tiempo de convivencia, considerando a los niños y niñas, desde el comienzo de la crianza, como sujetos de derecho (López de Maturana, 2010). Seres que se construyen desde y solo en su acción, lo que implica partir de otros espacios y experiencias educativas. Dicho de otro modo, antes de educar se debe estar dispuesto a construir cualquier proyecto educativo desde, para y con los niños y sus familias, las comunidades de pertenencia y el entorno que les posibilita el vivir (Moreno y López de Maturana, 2020).

En conceptos curriculares, se asume la relevancia de los currículos construidos desde las localidades, considerando las áreas de desarrollo más que las disciplinas, orientado a reconocer la experiencia del vivir humano en un determinado planeta con condiciones limitadas, limitantes y específicas (Calvo, 2016).

Lo dicho implica que el profesorado trabaje, siempre, desde la colectividad y no desde la atomización disciplinaria (Moreno, 2016). Ello involucra como consecuencia que el educador debe convertirse en una suerte de epistemólogo experimental que muestra formas de conocer y encarna diversos tipos de conocimientos susceptibles de ser expresados en su quehacer. Algunos de ellos se traducen o expresan en disciplinas científicas o tecnológicas, pero también existen otros tipos de conocer que se configuran desde la intuición y la analógica, susceptibles de ser reconocidos desde nuestra organicidad. Aquí es posible encontrar, por ejemplo, a los afectos, la espiritualidad y la estética, entre otros posibles.

Aprender a habitar la escuela y a permitir que otros puedan habitarla requiere de comenzar a mirar las instituciones educativas desde principios epistemológicos, políticos, históricos y pedagógicos alejados de las miradas actuales que tanto daño nos están haciendo. La estandarización, tan en boga, no posibilita encantarse con las múltiples y enriquecedoras experiencias de los niños y niñas cuando se les 'deja ser y estar' en el contexto escolar.

Es posible sentirse tentado por la escolarización y temeroso de los procesos educativos (Calvo, 2016). La inseguridad que genera el que los niños(as) fluyan con libertad acompaña los procesos de planificación y ello incita a auto-convencerse de que el aprendizaje es un proceso lineal.

Adentrarse en esa libertad es inmiscuirse en la incertidumbre propia del acto educativo que posibilita habitar la escuela. Es una incertidumbre que invita a educar en función de las preguntas que los niños(as) hacen y las respuestas que ellos mismos construyen; y no en las preguntas que ya se llevan preparadas como profesionales de la educación y ante las cuales solo existen las supuestas respuestas que nosotros consideramos correctas.

A Modo de Conclusión: hacia Nuevas Corporeidades en la Escuela: Conocer(nos) y Encontrar(nos) desde la Dignidad Humana

Una propuesta concreta basada en la dignidad implica situarse desde una mirada diferente, no solo ante la discriminación e invisibilización, sino también frente a lo que posibilita y sustenta la existencia de dichas prácticas en la cotidianidad escolar. Una aproximación de tales características se manifiesta desde los detalles más particulares y específicos, hasta aquellos más globales y sistémicos. Es decir, implica un proyecto capaz de poner acento en lo compartido, pero también en el derecho legítimo e igualitario de las diferencias individuales.

Se ha discutido, en los puntos anteriores, sobre la importancia de reconocer la materialidad como un elemento constitutivo de lo humano. Lo que en el caso de los seres vivos y en particular de los humanos es una condición de sentir y hacer el mundo (Henry, 2007) que se construye desde la doble funcionalidad de un mismo proceso: lo sensitivo-perceptivo y lo actuante-constituyente (Varela, 2016). Esta condición que permite distinguir y agenciar una presencia, así como un estilo dentro de un entorno que otorga condición de existir, no puede ser considerado meramente como un cuerpo o cualquiera otra materialidad sino, más bien, como un sistema que se construye y actúa desde sí mismo en relación directa con otros seres semejantes y próximos.

En la interacción antes mencionada se generan coordinaciones que favorecen los significados compartidos y particulares, como una 'conversación' que el grupo puede distinguir y re-crear en cada encuentro. Dichas situaciones existen y se conducen desde la afectividad que guía cada acción y que permite el conocer en tanto acción (Toro-Arévalo, 2010). Por tanto, el afecto es el eje central que define las lecturas e interpretaciones de los

individuos, así como sus posibilidades de reconocimiento individual y existencia colectiva, lo que daría paso a la co-acción y el co-conocer (conciencia).

Por tanto, ser-humano está definido y condicionado por el sentir, a partir de una existencia construida precisamente desde la autonomía sensible-actuante, cuya posibilidad de constituirse como tal radica en la presencia de otros(as) próximos. Como diría Simondon (2013) la individuación humana solo ocurre en presencia de la comunidad, quien reconoce y asiste la unidad de la persona y su condición encarnada.

En este sentido es importante considerar que la etapa escolar involucra edades donde la resonancia emocional-afectiva con los pares cumple un rol esencial en la conformación de la propia identidad. Es por ello que los procesos afectivos, como base de la construcción del conocimiento, se concretan enactivamente en todos los espacios-tiempos que se habitan en la escuela. A partir de esto último, la experiencia encarnada va concretando el sentido y el modo de existencia que construimos.

En la medida que se acentúan y reconocen tanto las convergencias como la legítima libertad de la diferencia (a partir de la igualdad de derechos, a ser distintos dentro de una misma especie), se generan mejores ambientes para legitimar la diversidad como una expresión y un derecho inherente a la vida. Para ello, se requieren experiencias escolares sustentadas en la cooperación, el diálogo y la relación que superen la mera tolerancia pasiva, para avanzar hacia la empatía y la comprensión de las mutuas diferencias. Es decir, contextos que promuevan la construcción de horizontes comunes a partir del encuentro de todas las identidades, para así favorecer relaciones sociales y micropolíticas dentro de las comunidades educativas que reconozcan la diversidad cultural, estética y ética como una virtud, y no como un problema.

En concreto, desde la corporeidad se trata de proponer y desarrollar una didáctica de la proximidad (Mesa Social COVID-19, 2020) que reconozca la condición encarnada y nómada de lo humano. Ello permitirá apreciar la migración como un fenómeno propio del vivir y comprender el importante papel que el juego, la danza y la ergonomía (entre otros elementos vinculados a la corporeidad) ocupan en los procesos construcción identitaria y el desarrollo de relaciones interculturales.

Una escuela basada en la memoria encarnada puede aprender de sus errores y aciertos. Desde esta mirada, y considerando el actual contexto de pandemia, se hace necesario co-construir en la escuela espacios y tiempos de diálogo que posibiliten la convergencia de todas las manifestaciones de diversidad, con el fin de valorar las diferencias desde la ética de la experiencia relacional y no únicamente desde el discurso (Dussel, 2020). Es decir, apostar por espacios y tiempos de discusión, reflexión y consenso, que se sustenten en la participación y valoración recíproca de todas las identidades, sin exceptuar o deslegitimar a nadie por su nacionalidad, color de piel u otra causal de discriminación. Es decir, una escuela que permita conocer(nos) y encontrar(nos) desde la dignidad humana, a partir de las diferencias y particularidades que constituyen la identidad tanto personal como social, posicionando como eje central el respeto y la confianza que se genera en cada corporeidad.

AGRADECIMIENTOS

La presente publicación es parte del proyecto perteneciente al Programa FONDECYT iniciación 2020 N° 11201036, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, titulado "Formación de Profesores para Contextos de Migración: Una Propuesta de Investigación-Acción Participativa para el

Desarrollo de la Competencia Intercultural en Estudiantes de Educación Física".

REFERENCIAS

- Aguado J (2004) *Cuerpo Humano e Imagen Corporal: Notas para una Antropología de la Corporeidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. 366 pp.
- Águila C, López J (2019) Cuerpo, corporeidad y educación una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos* 35: 413-421.
- Alaminos A, López C, Santacreu O (2010) Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada. *Convergencia* 17(53): 91-124.
- Arias-Ortega K, Riquelme P (2019) (Des)encuentros en la educación intercultural en contexto Mapuche, Chile. *Rev. Estud. Exp. Educ.* 18(36): 177-191.
- BBC Mundo (2021) Chile: la marcha contra migrantes que terminó con la quema de pertenencias y carpas de extranjeros. 26/09/2021. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-58700359>
- BioBio Chile (2020) Repudio por ataque a jardín infantil de Viña del Mar: desconocidos rayaron consignas xenofobas. 31/08/2020. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2020/08/31/repudio-por-ataque-a-jardin-infantil-de-vina-del-mar-desconocidos-rayaron-consignas-xenofobas.shtml>
- Bizumic B (2019) *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. Routledge. Abingdon, RU. 198 pp.
- Brasil de Fato (2020) Pandemia aumenta casos de racismo contra inmigrantes negros en Chile. 01/05/2020. <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/01/pandemia-aumenta-casos-de-racismo-contra-inmigrantes-negros-en-chile>
- Buraschi D, Aguilar M (2020) *Racismo y Antirracismo: Comprender para Transformar*. Universidad de Castilla-La Mancha. España. 159 pp.
- Calvo C (2016) *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo: 'Disoñando' la Escuela desde la Educación*. 6ª Imp. Universidad de La Serena. Chile. 378 pp.
- Carter-Thuillier B, Gallardo-Fuentes F, Moreno-Doña A, Beltrán-Veliz J (2021) Inmigración, racismo y justicia social: ¿cuál es el papel de la escuela frente a la

- pandemia COVID-19? *Interciencia* 46: 280-286.
- CNN (2021) Queman carpas de inmigrantes durante marcha en Iquique. 25/09/2021. https://www.cnnchile.com/pais/queman-carpas-migrantes-marcha-iquique_20210925/
- Córdoba C, Miranda P (2018) Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿una nueva forma de segregación escolar? *Contrib. Cient. Tecnol.* 43: 43-54.
- Correa J (2016) La inmigración como “problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su papel en la conformación de la nación. En Tijoux M (Ed.) *Racismo en Chile: La Piel como Marca de la Inmigración*. Universitaria. Santiago, Chile. pp. 35-47.
- Correa M, Saldarriaga C (2014) El epistemicidio indígena latinoamericano. Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho* 5: 154-164.
- De Sousa B (2013) *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. 2ª ed. Lom. Santiago, Chile. 120 pp.
- De Sousa Santos B (2014) *La Gran División*. Diario el Mundo. 13/11/2014. http://www.paginal2.com.ar/diario/el_mundo/4-259727-2014-11-13.html
- Deutsche Welle (2021) Chile: policía inicia investigación por quema de pertenencias de migrantes en Iquique. 27/09/2021. <https://www.dw.com/es/chile-police%C3%ADa-inicia-investigaci%C3%B3n-por-quema-de-pertenencias-de-migrantes-en-iquique/a-59330083>
- Domenech E (2010) Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio* 1: 1-8.
- Duncan Q (2001) *Contra el Silencio: Afrodescendientes y Racismo en el Caribe Continental Hispánico*. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 236 pp.
- Dussel E (2015) *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. Akal. Madrid, España. 368 pp.
- Dussel E (2020) *Siete Ensayos de Filosofía de la Liberación. Hacia una Fundamentación del Giro Decolonial*. Trotta. Madrid, España. 176 pp.
- El Mostrador (2021) Estalla intolerancia en Chile: prensa internacional aborda quema a pertenencias de migrantes en Iquique. 26/09/2021. [sin-editar/2021/09/26/estalla-intolerancia-en-chile-prensa-internacional-aborda-quema-a-pertenencias-de-migrantes-en-iquique/](https://www.elmostrador.cl/noticias/sin-editar/2021/09/26/estalla-intolerancia-en-chile-prensa-internacional-aborda-quema-a-pertenencias-de-migrantes-en-iquique/)
- Elia J (2019) *Racismo: Historia del Peligroso Mito de la Raza*. Digital Reasons. Madrid, España. 408 pp.
- Espinal C (2011) El cuerpo: un modo de existencia ambiguo. Aproximación a la filosofía del cuerpo en la fenomenología de Merleau-Ponty. *Co-herencia* 8(15): 187-217.
- Espinoza R (2016) *Hegel y las Nuevas Lógicas del Mundo y del Estado. ¿Cómo se es Revolucionario hoy?* Akal. Madrid, España. 400 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 (2010) *Piel Negra, Máscara Blancas*. Akal. Madrid. 384 pp.
- Fries L (2016) La condición de migrante afrodescendiente como grupo sospechoso de discriminación. En Tijoux M (Ed.) *Racismo en Chile: La Piel como Marca de la Inmigración*. Universitaria: Santiago, Chile. pp. 79-87.
- Gallo L (2012) Las prácticas corporales en la educación corporal. *Rev. Bras. Cs. Esporte* 34: 825-843.
- García R (2018) Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Cienc. Técn. Mainstream. Soc.* 2: 53-65.
- Henry M (2007) *Filosofía y Fenomenología del Cuerpo*. Sígueme. Salamanca, España.
- Human Rights Watch (2020) El COVID-19 aumenta la xenofobia y el racismo contra los asiáticos en todo el mundo. <https://www.hrw.org/es/news/2020/05/13/el-covid-19-aumenta-la-xenofobia-y-el-racismo-contra-los-asiaticos-en-todo-el-mundo>
- INE (2021) *Estimación de Personas Extranjeras Residentes Habituales en Chile al 31 de Diciembre 2020: Informe Técnico*. Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago, Chile.
- Jaramillo L, Trigo E (2005) La corporeidad de América Latina: ideas para un currículo en motricidad y desarrollo humano. *Rev. E Red Invest. Educ.* 1(2): 1-5.
- La Tercera (2020) Xenofobia en tiempos de crisis: “Me escupieron porque pensaban que tenía coronavirus”. 22/03/2020. <https://www.latercera.com/la-tercera-domingo/noticia/xenofobia-en-tiempos-de-crisis-me-escupieron-porque-pensaban-que-tenia-coronavirus/2XBVYQUBT5AIFLSAIFEGKXNUBI/>
- Le Breton D (2002) *Sociología del Cuerpo*. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 110 pp.
- Le Breton D (2010) *Cuerpo Sensible*. Metales Pesados. Santiago, Chile. 120 pp.
- Leonardo Z, Grubb N (2019) *Education and Racism: A Primer on Issues and Dilemmas*. Routledge. Nueva York, NY, EEUU. 180 pp.
- López de Maturana D (2010) El juego como manifestación cuántica. *Polis* 9(25): 243-254.
- Lynch I, Swartz S, Isaacs D (2017) Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *J. Moral Educ.* 46: 129-144.
- Manchego N (2017) Ajustes razonables y derechos humanos: una perspectiva de equidad, dignidad y trascendencia en la inclusión educativa. *Heurística* 20: 28-40.
- Mbembe A (2011) *Necropolítica*. Melusina. Madrid, España. 128 pp.
- Mesa Social COVID-19 (2020) *Didácticas para la Proximidad: Aprendiendo en Tiempos de Crisis*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MinEduc (2018) *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>
- 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.
- Moreno A (2016) *Educación y Caos. Del Insipido Orden Escolar al Sabroso Desorden Educativo*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Chile. 163 pp.
- Moreno A (2018) Coloniedad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En Mendoza M, Moreno A (Eds.) *Infancia, Juego y Corporeidad: Una Mirada al Aprendizaje desde el Sur*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. Santiago, Chile. pp. 13-30.
- Moreno A, López de Maturana S (2020) *Jóvenes en los Márgenes de las Instituciones Escolares*. Universidad de La Serena. Chile. 233 pp.
- Nancy J (2003) *Corpus*. Arena Libros. Madrid, España. 100 pp.
- Ngo K (2017) *The Habits of Racism: A Phenomenology of Racism and Racialized Embodiment*. Routledge. Londres, RU. 208 pp.
- Ochoa K (2019) *Miradas en Torno al Problema Colonial. Pensamiento Anticolonial y Feminismos Descoloniales en los Sures Globales*. Akal. Madrid, España. 367 pp.
- Pedraz V (2005) El cuerpo de la educación física: Dialéctica de la diferencia. *Rev. Iberoam. Educ.* 39: 53-72.
- 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.
- Romero C (2003) Los desplazamientos de la “raza”. De una invención política y la materialidad de sus efectos. *Política y Sociedad* 40(1): 111-128.
- Salas N, Castillo D, San Martín C, Kong F, Thayer L, Huepe D (2017) Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Univ. Psychol.* 16(5): 1-15.
- Schachner M, Van de Vijver F, Noack P (2018) Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *J. Early Adolesc.* 38: 352-384.
- Simondon G (2013) *Imaginación e Invención*. Cactus. Buenos Aires, Argentina. 224 pp.
- Stefoni C (2016) La nacionalidad y el color de piel en la Racialización del extranjero. Migrantes como buenos trabajadores en el sector de la construcción. En Tijoux M (Ed.) *Racismo en Chile: La piel como Marca de la Inmigración*. Universitaria. Santiago, Chile. pp. 65-75.
- Tijoux M (2019) Cuando la raza es solo una ficción. Claves para entender las políticas de control y la estigmatización del cuerpo migrante. *Rev. Latinoam. Estud. Cuerpos Emoc. Soc.* 11(31): 32-41.

- 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.
- Tijoux M, Díaz G (2014) Inmigrantes, los “nuevos bárbaros” en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos. *Quadranti* 2: 283-309.
- Toro-Arévalo S (2010) Corporeidad y lenguaje: la acción como texto y expresión. *Cinta Moebio* 37: 44-60.
- Trujillo I, Tijoux M (2016) Racialización, ficción, animalización. En Tijoux M (Ed.) *Racismo en Chile: La piel como Marca de la Inmigración*. Universitaria. Santiago, Chile. pp. 49-65.
- Varela F (2016) *El Fenómeno de la Vida*. 3ª ed. Saez. Santiago, Chile. 430 pp.
- Ward C, Geeraert N (2016) Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. *Curr. Opin. Psychol.* 8: 98-104.
- Zembylas M (2015) Rethinking race and racism as technologies of affect: theorizing the implications for anti-racist politics and practice in education. *Race Ethnic. Educ.* 18: 145-162.