

Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible

Migration, interculturality, and education.
A possible horizon

Migração, interculturalidade e educação.
Um horizonte possível

Sonia Brito Rodríguez* , Lorena Basualto Porra** y
Ruth Urrutia Arroyo***

RESUMEN

El presente artículo plantea una reflexión acerca de los desafíos que presenta la realidad multicultural actual ante la emergencia de la creciente migración internacional, visibilizando las tensiones sociales que producen los procesos migratorios y, por ende, la necesidad de un proyecto político de interculturalidad y de educación intercultural. Para ello se utilizará una metodología bibliográfica documental, con el propósito de aportar, desde fundamentos epistemológicos, a la construcción de una sociedad chilena que enfrente la realidad de la migración desde la dimensión de la interculturalidad. Los hallazgos del artículo refieren a la fundamentación epistemológica de la migración como un derecho humano, convicción que permite a un país construir una convivencia pacífica. En este sentido, la educación intercultural se instala en la agenda pública como sustento de una normativa vinculante que permita superar las tensiones sociales en torno a los procesos migratorios

Palabras clave:
multiculturalidad,
políticas públicas,
interculturalidad,
educación.

* Chilena. Universidad Autónoma de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Interculturalidad. E-mail: sonia.brito@uaautonoma.cl

** Chilena. Doctoranda en Teología práctica, Magíster en Teología y Magíster en educación. Académica instituto teológico Egidio Viganó, Universidad Católica Silva Henríquez. E-mail: lbasualtop@ucsh.cl

*** Chilena. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Interculturalidad, Universidad de Santiago de Chile. E-mail: ruth.urrutia@usach.cl

ABSTRACT

This article reflects the challenges presented by the current multicultural reality in the face of the emergence of growing international migration, making visible the social tensions produced by migratory processes and, therefore, the need for a political project of interculturality and intercultural education. For this purpose, a documentary bibliographic methodology will be used to contribute, from epistemological foundations to the construction of a Chilean society that faces the reality of migration from the dimension of interculturality. The article's findings refer to the epistemological foundation of migration as a human right, a conviction that allows a country to build a peaceful coexistence. In this sense, intercultural education is installed on the public agenda as the basis for a binding regulation that allows overcoming social tensions around migratory processes.

Key words:
multiculturalism,
public policies,
interculturality,
education.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os desafios apresentados pela realidade multicultural atual diante da emergência de uma crescente migração internacional, tornando visíveis as tensões sociais produzidas pelos processos migratórios e, portanto, a necessidade de um projeto político de interculturalidade e de educação intercultural. Para isso, será utilizada uma metodologia bibliográfica documental, com o objetivo de contribuir, a partir de fundamentos epistemológicos, para a construção de uma sociedade chilena que enfrente a realidade da migração desde a dimensão da interculturalidade. As conclusões do artigo se referem à fundamentação epistemológica da migração como um direito humano, convicção que permite a um país construir uma convivência pacífica. Neste sentido, a educação intercultural se instala na agenda pública como suporte de uma normativa vinculante que permita superar as tensões sociais em torno dos processos migratórios.

Palavras-chave:
multiculturalidade,
políticas públicas,
interculturalidade,
educação.

Introducción

La sociedad chilena se ha ido consolidando como receptora de una migración diversa y cada vez más heterogénea. Considerar la migración como un proceso meramente individual, homogéneo y racional, no da cabida a otro tipo de factores colectivos y simbólicos que entran en juego en los fenómenos migratorios, tales como estrategias familiares, redes sociales, redes de parentesco, reafirmación de etnicidades, entre otras (Baeza, 2012).

El fenómeno migracional se expresa en la percepción de una diferencia cultural, representada muchas veces por una otredad amenazante y contaminadora. También se articula como la construcción del otro que constituye un peligro a la supuesta cultura nacional chilena, lo cual simboliza la otredad radical (Urrutia-Arroyo, 2018), considerando además a “los grupos cultos asociados o aspirantes al poder que, creyendo monopolizar la definición cultural de lo humano, miran lo diferente como ‘barbarie’ o ‘incultura’ (García, 2004, p. 71). Entendiendo que las “culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos. Son los grupos humanos los que se relacionan mediante sus culturas” (Muñoz, 1995, p. 217).

Es así como el país que recibe al migrante tiende a constituirse como cultura hegemónica, soslayando la identidad cultural foránea como un desvalor, puesto que obstaculizaría la integración al no asimilar con fluidez sus códigos y representaciones. Este enfoque tiende al universalismo: se exige que “el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo dominante, olvidando los rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes” (Muñoz, 1995, p. 218), por lo tanto, borrando la cultura de origen. En otro sentido, el particularismo refiere al reconocimiento de las diversidades culturales, (sociales, de etnia, lengua, religión), cuestión que provoca un problema en los discursos y prácticas establecidas, puesto que obstaculiza la integración. Este esquema homogeneizante opera desde el ideal de la uniformidad, desvalorizando la riqueza de la diferencia y, por supuesto, desconociendo las diversidades fundamentales en los grupos humanos.

Específicamente, la sociedad chilena ha sido testigo de algunos acontecimientos que, comunicacionalmente, han causado debate público, como fue el caso de los migrantes haitianos que fueron deporta-

dos a su país en un avión dispuesto por el Estado chileno. El “Plan de retorno voluntario”, como se llamó a este proceso, no fue otra cosa que un eufemismo de una política migratoria que responde a la inexistencia de una política de extranjería adecuada, pues todavía opera aquella de 1975, redactada en contexto de seguridad nacional, que exacerba los nacionalismos radicalizados y los cierres fronterizos (Brito, Basualto y Berrios, 2018).

Junto a esto, el debate sobre la migración se volvió a instalar cuando el presidente Piñera declara que la posición de Chile es no considerar la migración como un derecho humano, a propósito de rehusarse a firmar el pacto mundial para la migración segura, ordenada y regular, en la conferencia mundial realizada en Marrakech, en diciembre de 2018 (Brito, Urrutia, Basualto y Berrios, 2018). Finalmente, Chile se abstuvo de votar; sin embargo, el debate sobre derechos humanos y migrantes se instala en el país, sobre todo en medio de la pandemia, cuando vemos a cientos de personas afuera de sus embajadas pidiendo el retorno a sus países, ante las precariedades de sus fuentes laborales y las consecuencias sanitarias y económicas que esto implica (Stang y Lara, 2020). Esta situación resulta particularmente compleja ante una Ley de migraciones que todavía no es aprobada en forma definitiva y que descansa en el Senado desde 2013 (República de Chile, Senado, 2020). Entonces, tal como señala García (2016).

El rol crucial, estructurante y productivo del Estado se construyó primero a partir de una doble exclusión en términos de reconocimiento y protección de derechos; desde la dialéctica de la construcción de los Estados-nación se generó una posición poco privilegiada para las personas extranjeras. (p.117)

Ante esta realidad migratoria en Chile, el artículo tiene el propósito de plantear un análisis epistemológico de la migración como derecho humano fundamental, pues cada ser humano tiene la posibilidad de instalarse en cualquier parte del mundo, lo que significa un desafío y una oportunidad para la humanidad, en el sentido de superar las tensiones sociales que enfrentan los procesos migratorios. Al respecto, la opción del artículo es apostar por una educación intercultural como un eje primordial, que permita los cambios culturales, conductuales y de ejercicio de alteridad, de modo que, al promulgarse las normativas sobre la migración, se cuente con un piso ético que permita el cum-

plimiento de la ley y, además, se susciten los procesos sociales de valoración de las culturas y de respeto a las diferencias. Si este proceso no se desarrolla, las normativas no se tornan vinculantes y la ciudadanía continúa percibiendo la migración como un peligro.

Para desarrollar este objetivo se utilizará una metodología bibliográfica documental, en la que se problematiza el tema de la migración como derecho humano fundamental y los desafíos que implica para la educación formal. La revisión documental, que incorpora referencias de autores/as contemporáneos y textos institucionales nacionales e internacionales, se ordena temáticamente en cuatro apartados, iniciándose con el desarrollo del fenómeno de la migración internacional en el actual contexto de la globalización. Posteriormente aborda las tensiones sociales que pueden provocar los procesos migratorios, considerando que los inmigrantes “son percibidos como sujetos de peligro, contaminación o infección, que no es más que el resultado de una visión anclada en la historia, generalizada y difundida, que los deja permanentemente expuestos a violentos hechos de discriminación, xenofobia y racismo” (Tijoux y Córdova, 2015, p. 8).

En tercer lugar, ahonda en la reflexión teórica acerca de la interculturalidad, aportando al análisis desde una perspectiva crítica y a la necesidad del reconocimiento del migrante en la sociedad de acogida. Lo anterior supone la importancia del diálogo intercultural, el cual ha sido promovido por la UNESCO (2002) como un proyecto político de convivencia pacífica entre los pueblos. Desde aquí que la interculturalidad abarque diversas dimensiones, entre ellas la educativa, la cual, en América Latina, ha vivido diversos momentos como la educación escolar indígena, los movimientos negros, la educación popular y las políticas públicas que surgen del reconocimiento constitucional del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la realidad social del país (Ferro, 2010).

En el último apartado se presentan los desafíos de la educación intercultural, pues las etapas descritas continúan en desarrollo, ya que los Estados perpetúan una deuda histórica con los pueblos originarios, pero también con el acceso a la educación de los más vulnerables y de los nuevos desafíos que surgen de los procesos migratorios. Esto ha llevado a propiciar políticas públicas que favorecen la inclusión, pero se hace necesario fundar no solo procesos normativos, sino que una edu-

cación de enfoque intercultural, para que la norma se torne vinculante mediante la convicción y opción personal del proyecto ético-político de la interculturalidad.

La migración y los movimientos humanos a pesar de las fronteras

La dinámica de la movilidad de las personas a través de las fronteras representa, para el mundo globalizado, uno de los fenómenos más significativos de este tiempo. No por casualidad, según la OIM (2018), esta era ha sido considerada como la de mayor movilidad humana registrada en la historia. De hecho, el porcentaje de migrantes internacionales se ha incrementado en todo el mundo en estos últimos cinco años. En 2015 se ha estimado que de los 7.300 millones de personas que constituían la población mundial, 244 millones eran migrantes internacionales, es decir personas que vivían fuera de su país de nacimiento, lo que equivale al 3,3% de la población mundial, de los cuales, en su mayoría (72% aproximadamente), se encontraba en edad de trabajar (OIM, 2018, p. 17). No obstante los procesos de fronterización, las políticas de “control con rostro humano” y la “globalización del control migratorio”, ha aumentado el número total de migrantes en el mundo a lo largo del tiempo, a un ritmo mucho mayor del previsto (Domenech, 2013; Marroni, 2016). La conformación de flujos, nuevas tendencias y dinámicas han exigido nuevas formas de comprender el fenómeno, caracterizado por diversos autores como “la era de la migración” (Castles y Miller, 2004), “la nueva ola de migración” (Marroni, 2016) o “la edad de las migraciones” (Sandoval, 2015). En el último informe de la OIM (2020) se señala que actualmente hay 272 millones de migrantes internacionales, lo cual corresponde al 3,5% de la población mundial; si bien la Organización Internacional para las Migraciones comenta que es un porcentaje bajo en relación con la población mundial, igual el número supera a las proyecciones realizadas, pues se esperaba que recién al 2050 se alcanzaran estas cifras.

Estas denominaciones y estadísticas caracterizan la migración internacional como un fenómeno complejo y dinámico, pues involucra el desplazamiento de personas que cruzan una frontera internacional para residir en un país extranjero durante un periodo mínimo definido por el país de llegada, independientemente de las diversas causas que

originan su traslado, tanto económicas, políticas, empleo o exilio (Cano y Martínez, 2009; Stefoni, 2011; Tijoux, 2016; García, 2016).

En tal sentido, la frontera, según Garduño (2003), no puede ser entendida como una delimitación geográfica rígida, lejana y periférica, o la simple interacción de lo nacional- internacional. Implica flujos poliédricos de personas, en procesos de construcción y reconstrucción de vidas simultáneamente imbricadas en más de una sociedad, aludiendo al carácter dinámico y cambiante de la migración (Cavalcanti y Parella, 2013). Por este motivo, Mármora (2004) refiere la migración como “el desplazamiento residencial de población desde un ámbito socio-espacial a otro, entendiéndose por éstos los ámbitos donde las personas desarrollan su reproducción social cotidiana de existencia” (p. 460).

Ahora bien, la realidad migratoria de América Latina se inserta en esta realidad mundial, pero con algunas características propias. Al analizar ciertos antecedentes cuantitativos de la región se advierte que:

Los datos de las rondas censales indican que América del Sur congrega a los países con saldos migratorios más bajos de América Latina (proporción entre la población que emigra y la que inmigra). Sin embargo, en los últimos años creció de manera importante la migración intrarregional (personas nacidas al interior de la región o fuera de esta y que se encuentran viviendo en otro país latinoamericano), aunque Estados Unidos sigue siendo el destino principal para los migrantes de estos lares. (Stefoni, Lube y González, 2018, p. 144)

Respecto de lo señalado por los autores, es necesario considerar que alrededor del 6% de la población de América Latina es migrante internacional, lo que duplica la estimación mundial (Sandoval, 2015; Martínez, 2019). Así, América Latina se constituyó en un lugar más de emigración que de inmigración, pues el carácter de expulsor en contextos de dictadura comenzó en los años setenta. En el caso de América del Sur, la población emigrada corresponde al 2,1% de la población total subregional y la población inmigrante alcanza el 1,2% de la población total subregional, con crecimiento de la migración intrarregional desde mediados del siglo XX (Stefoni, 2018). De esta manera, la migración internacional se constituye en un asunto constitutivo de las sociedades

latinoamericanas, destacando la heterogeneidad de los movimientos migratorios de la subregión. Tal como señala Durand (2016):

El carácter dinámico, cambiante y multipolar de los circuitos migratorios se refleja en América Latina en la formación de un complejo sistema de ejes migratorios, constituidos por países y regiones de origen y destino, entre los que se configuran diversos corredores, tanto interregionales como intrarregionales. (p.63)

En Chile el debate sobre el tema se ha vuelto relevante, debido al sostenido aumento de la migración internacional en las últimas dos décadas. Según datos proporcionados por la OIM (2020), Chile se ubica dentro de los veinte países de América Latina y el Caribe con mayores cifras de migrantes a 2019; el aumento se debe, entre otros factores, a la incertidumbre política y económica de Venezuela, que es considerada como una de las crisis humanitarias más grandes del mundo, pues ya han emigrado más de cuatro millones de personas. Según el último censo (INE, 2017), la población inmigrante corresponde a un 7,8% de la población y ha aumentado en el tiempo de 0,81% en 1992 a 4,35% en 2017, incremento ocurrido principalmente a partir de 2010. La heterogeneidad es una de las características que identifican a la población de migrantes en Chile, fundamentalmente latinoamericana, destacando la intensificación del flujo migratorio desde países como Perú (25,3%), Colombia (14,2%), Venezuela (11,2%) y Bolivia (9,9%), seguidos por Argentina y Haití. Sin embargo, los últimos estudios de 2020 han manifestado algunos cambios en las cifras, aumentando la migración venezolana a un 30,5% y la haitiana a un 12,5%; disminuyendo la peruana a un 15,8%, la colombiana a un 10,8% y la boliviana con un 8% (Toro, 2020).

A su vez, se han realizado estudios sobre las percepciones de los chilenos respecto de los migrantes. Según Monasterio (2019), el 95% de la población considera que han aumentado considerablemente, haciéndose notoria su presencia en el diario vivir; sin embargo, el 47% de los encuestados manifestó estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con la inmigración en Chile, y solo el 31% respondió que está muy de acuerdo o de acuerdo con dicha realidad. A esto se suma que el 51% de los encuestados considera que la inmigración es negativa para Chile, un 29% la considera positiva y un 20% no sabe o no responde. En la Región Metropolitana es donde se concentra el mayor número de inmigrantes

con un 61% (INE, 2017): el 54% percibe que los migrantes aumentarán el desempleo de los chilenos, el 36% señala que aumentará la delincuencia; mientras que un 46% valora el hecho del aumento en el intercambio cultural/social/ diversidad y, un 12% afirma que aumentará el desarrollo económico (Monasterio, 2019).

Desde un análisis más cualitativo se puede afirmar que, en la actualidad, cruzar una frontera tiene implicancias profundamente humanas, pues trae consigo una serie de problemáticas personales y sociales. Sandoval (2015) plantea que los migrantes, más que trascender fronteras nacionales, con frecuencia quedan fuera de su país de origen y también del país de arribo. Las fronteras se han convertido en legítimos obstáculos para el tránsito de las personas, sobre la base del control y ordenamiento interno. Del mismo modo, Tijoux y Córdova (2015) plantean que los migrantes,

Son personas expulsadas de sus países que provienen generalmente de poblaciones empobrecidas para devenir protagonistas de las migraciones, un fenómeno sin precedentes que actualmente se produce en un contexto de total explotación dada en un siglo de mundialización globalizada, que los somete a todo tipo de violencias. (p. 7)

No obstante, el horizonte normativo internacional de los derechos humanos reconoce el derecho a migrar, a salir de un Estado y la posibilidad de desplazarse o circular libremente, de vivir dignamente en un país extranjero y participar en política (ONU, 1948, art. 13). En la práctica, los Estados, en función de sus normativas, refieren que tienen el derecho a determinar a quién admite el ingreso. Todos los países del mundo imponen condiciones al ingreso, basados en una política de seguridad nacional y restricciones al movimiento entre las fronteras, las cuales deben ser cumplidas. Sin embargo, según la OIM (2018), se demuestra que la capacidad de una persona de entrar en un país con relativa facilidad viene en muchos sentidos determinada por su nacionalidad, tensionando con ello el principio normativo de igualdad y no discriminación, fundamental en la actual perspectiva de los derechos humanos. Benhabib (2005) sostiene que “el deber moral de ayudar y ofrecer refugio que impone el derecho universal de hospitalidad es imperfecto; es decir, no hay una total simetría entre el derecho de unos y el correspondiente deber de otros” (p. 32).

Por su parte, el carácter dinámico y cambiante de los procesos migratorios posee diferentes momentos o fases, según algunos autores como Tizón (1993) y la misma OIM (2018), a saber: 1) antes de la partida o la preparación, determinada por los episodios previos que gestan la partida y la decisión inicial de migrar; 2) el acto migratorio, durante el desplazamiento en sí mismo; 3) la inmigración, la llegada y el asentamiento en el país de destino, la nueva comunidad; 4) el retorno al lugar de origen del migrante.

Según Achotegui (2009) el regreso del inmigrante es, a su vez, una nueva migración. Los datos empíricos ponen de relieve varias consideraciones importantes: la distinción entre el deseo de migrar, la intención de migrar y el comportamiento migratorio efectivo (OIM, 2018).

No siendo un fenómeno nuevo, la migración internacional plantea desafíos emergentes, entre los cuales están las cuestiones relacionadas con las tensiones sociales que se producen respecto de la aceptación del migrante, además de los cambios de paradigmas que una sociedad necesita realizar para establecer una sana convivencia. Como señala la OIM (2020), “los tiempos han cambiado drásticamente. La migración es ahora una cuestión política de primer orden, entrelazada con los derechos humanos, el desarrollo y la geopolítica a nivel nacional, regional e internacional” (p. xiv). Por tanto, como señala García (2016),

pensar la migración en términos de derechos humanos es pensar un Estado democrático con derechos para todos. El Estado tiene un rol central en las migraciones y, además, el mismo sistema de derechos humanos es también Estado-céntrico y, por lo tanto, lejos de justificar la naturalización del encuentro, sólo complejiza lo que podemos esperar de él. (p. 116)

Tensiones sociales en relación con los procesos migratorios

Las migraciones humanas son un fenómeno constante a lo largo de la historia de la humanidad. Ha habido desplazamientos geográficos, ya sea por pauperización, problemas políticos, guerras o desintegración social. Ello trae consigo diversas formas de vida, que pueden no coincidir con el lugar de acogida, levantándose fronteras materiales y simbólicas que no permiten la transformación e hibridación de culturas, cons-

tituyéndose guetos de exclusión y segregación. De esta manera, cuando un pueblo vive el acontecimiento migratorio, sus creencias, paradigmas y cosmovisiones se ven interrogadas por un otro distinto, que interpela sus convicciones antropológicas de la alteridad y de la aceptación, y, a la vez, se levanta el cuestionamiento de la veracidad de su propia cultura como constructo social articulado por décadas de tradición. Con todo, es un hecho que aquellos no nacidos en la misma tierra traen consigo una identidad distinta, difícil de comprender y acoger. Por este motivo surgen diversas tensiones sociales respecto de los procesos migratorios, que es necesario abordar cuando un país pretende asumir una *praxis* que conciba la migración como un derecho humano fundamental.

El presente apartado desarrolla cinco conceptos clave a la hora de tratar algunos de los conflictos sociales que provoca la migración, a saber: xenofobia, estereotipos sociales, estigmatización, racismo y discriminación.

La *xenofobia*, más que un concepto abstracto, es una práctica de rechazo al extranjero. Se aplica el término cuando los habitantes de un país muestran, con actos, opiniones y actitudes, el odio, la repugnancia u hostilidad hacia los forasteros (Solís, 2009). El rechazo, las violencias por odio y la xenofobia son manifestaciones cada vez más recurrentes que, en las últimas décadas, se han manifestado en la población juvenil e incluso en sitios de internet (Hopenhayn y Bello, 2001), a tal punto que la OIM (2020) la considera como una de las temáticas más importante a abordar en los próximos años, ya que afecta a las sociedades en la medida en que disminuye a un “otro” por ser diferente a los cánones establecidos. Puede tener manifestaciones disfrazadas; sin embargo, como señala Bonilla (2012), se perpetúa la percepción de que “el inmigrante es considerado ‘bárbaro’ o ‘depredador’” (p. 28).

Diversos prejuicios dan sustento a la variedad de formas en las que se presenta la xenofobia, “el biológico que da lugar al racismo, el cultural que se manifiesta en el integrismo, el religioso que aparece como fundamentalismo, el nacional que se expresa en el chauvinismo y el social que aparece en las distintas formas de clasismo” (Mármora, 2002, p. 75). Es necesario considerar que, en el extremo opuesto de la xenofobia, opera la xenofilia, entendida como “la actitud por la cual el extranjero es objeto de una sobrevaloración, ya sea por su supuesta superioridad étnica, cultural, social y/o nacional” (Mármora, 2002, p. 70).

En segundo lugar, los *estereotipos sociales* se refieren a transmisiones y transferencias acerca de grupos sociales que se conservan más o menos inmutables en el transcurso del tiempo; esto trae consigo una carga valórica que no tiene asidero, pero que en la práctica se traduce en marcas diferenciadoras. Tal como plantea Bhabha (1994), el estereotipo “es una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está ‘en su lugar’, ya conocido, y algo que debe ser repetido ansiosamente” (p. 91). También los estereotipos se plantean como “categorías cognitivas que las personas emplean para codificar, almacenar y recuperar la información proveniente de sus interacciones con otros seres humanos” (Hamilton y Troiler, 1986, p. 127). Es decir, los integrantes de un mismo grupo social acuerdan, en consenso, imputar ciertas características a otras colectividades sociales, considerándolas portadoras de marcas, para catalogarlas a partir de estas distinciones y así extrapolar mecánicamente a otras características, totalizando las percepciones y las consiguientes posibilidades de intercambio.

En general, los estereotipos se construyen a partir de informaciones parciales, confusas, inflexibles e inexactas de grupos y personas, distorsionando las formas de concebir, entender y actuar frente a un “otro”, que se presenta como un desconocido, un extraño, que no entiende, ni comparte pensamientos, ritos, conductas, modos de hablar, etc. Por tanto, se lee como estilos de vida extraños e inferiores, o como pautas incorrectas de comportamiento, generándose conductas negativas, prejuiciadas, discriminatorias y estereotipadas. Estos estereotipos operan fuertemente cuando existen grupos minoritarios, ya sea por menoscabo socioeconómico, sociocultural, o étnico, de manera que estos prejuicios se instalan en todos los espacios sociales, perpetuándose en el imaginario social y naturalizándose como un estigma de discriminación.

Un tercer concepto que aparece en las tensiones sociales que puede provocar la migración es la *estigmatización*, vinculada con la percepción social negativa y su potencial discriminación/exclusión, cuyos sustentos son las ideologías construidas histórica y socialmente. Estos comportamientos están mediados por la presencia de los estereotipos con que percibimos y ponderamos a los otros diferentes, máxime cuando aparecen como heterogéneos y excluidos. Tal como plantea Rodríguez (2006), “los estigmas y prejuicios están en la base de

las conductas y desprecio sistemático sufrido por los distintos grupos excluidos y discriminados”, y “sus consecuencias se dejan notar en los restantes ámbitos de la vida colectiva” (p. 38). Por su parte, Goffman (1963) plantea que el concepto de “estigma” es concebido como “un atributo profundamente desacreditador dentro de una interacción” (p. 3), esto significa que el sujeto que lo porta es minimizado, invisibilizado y reducido a vista de los otros agentes de la interacción, pasando a ser un objeto de intervención social.

El estigma, entonces, es una propiedad inmensamente censuradora y ofensiva para la identidad personal, cultural y social de quien lo porta. Estas racionalizaciones operan desde la idea de “epidemia” o “contagio social”, lo que conlleva una demarcación simbólica y material desde las categorías que determinan a los individuos de acuerdo con ciertos parámetros inoculados en la sociedad. Una de las particularidades del estigma refiere a las reacciones emocionales que provoca en los “otros normales”, que se manifiesta en rechazo, desagrado y evitación para que, finalmente, se le totalice a través de un rótulo.

Estas reacciones son intelectualizadas con justificaciones irracionales, y más bien se sostienen desde el prejuicio y los estereotipos que han poblado las conceptualizaciones y posteriores conductas, frente a personas y grupos que portan otros estigmas, por ejemplo, los estigmas sociales y culturales. Estos marcan con fuerza y, por tanto, son difíciles de erradicar debido a los imaginarios sociales que justifican y sustentan las explicaciones construidas por aquellos que estigmatizan. Ahora bien, uno de los grupos sociales estigmatizados y estereotipados son aquellos migrantes que, por sus países de origen, por sus características fenotípicas o porque son sujetos de políticas sociales, son discriminados, entendiéndolos que portan una carga material y simbólica que los precede y que es traducida como “los que sobran”.

Otra realidad que se vive en los procesos migratorios es el *racismo*, que incluye discursos y representaciones, sentimientos y prácticas que se “articulan en torno a estigmas de la alteridad” (Balibar, 1991). El mismo autor sostiene que el problema de la migración oculta el problema del racismo. Es importante en este punto diferenciar los prejuicios raciales del racismo. Los prejuicios son actitudes negativas y hostiles que se pueden sentir hacia un grupo racial, étnico o sexual; tienen componentes cognoscitivos basados en generalizaciones falsas y una

fuerte dosis emocional negativa (Feagin y Feagin, 1978). El racismo es un “fenómeno social total” que se manifiesta en ideologías, sentimientos, prácticas sociales de dominación (Balibar, 1991). Atendiendo a que no existe una relación causal entre características físicas o genéticas y características culturales, según Balibar, (1991) enfrentamos un racismo sin razas, un racismo cuyo tema dominante no es la herencia biológica, sino la irreductibilidad de las diferencias culturales. En este mismo sentido, Arendt (2006) señala que:

Lo que carece de precedentes no es la pérdida de un hogar, sino la imposibilidad de hallar uno nuevo. Repentinamente, ya no había un lugar en la tierra al que pudieran ir los emigrantes sin encontrar las más severas restricciones, ningún país al que pudieran asimilarse, ningún territorio en el que pudieran hallar una nueva comunidad propia. Esto, además, no tenía nada que ver con ningún problema material de superpoblación. Era un problema, no de espacio, sino de organización política. (p. 416-417).

Al respecto, Muñoz (2001) plantea que esto implica un proceso de pérdida de los rasgos culturales originarios de los grupos minoritarios para asemejarse al grupo dominante, y así poder incorporarse a las estructuras sociolaborales, políticas y culturales.

Del mismo modo, Tijoux y Córdova (2015) profundizan el análisis de los efectos del racismo en sociedades como la chilena, que no han generado las transformaciones estructurales imprescindibles, sino, por el contrario, han realizado acciones y discursos veladamente raciales y discriminadores.

los inmigrantes son objeto de un racismo plural observable a nivel estructural, como en las subjetividades de la vida cotidiana en el trabajo, las escuelas, las instituciones y los barrios donde se encuentran con chilenos/as precarizados y abandonados, que los acusan de ser culpables de problemas y patologías que el capitalismo a su antojo maneja. (p. 8)

Es que el racismo ha permeado fuertemente todos los ámbitos de la vida social, quedando en evidencia la labilidad de las políticas públicas y las intencionalidades de quienes se arrojan el poder de invisibilizar y borrar las culturas a través de la segregación, la exclusión y la violencia.

Por último, otra de las problemáticas que se puede articular en los procesos migratorios es la *discriminación*. Ahora bien, el uso habitual del concepto posee un carácter valorativo neutral, se refiere a la acción y efecto de discriminar; es decir, separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra. Es en el contexto jurídico, político y social donde adquiere relevancia un uso no neutral, que supone una acción prejuiciosa e injusta. En este sentido, la discriminación implica, por una parte, la acción de diferenciar, distinguir; y, por otra, es el acto de excluir. La diferenciación en este sentido conlleva la distinción, delimitación de un otro, pero, según señala Restrepo (2007), en torno a concepciones previas o estereotipos existentes por parte de quien ejerce la discriminación. La discriminación supone no solo el acto de diferenciación, sino que requiere, además, del ejercicio de la exclusión que dice relación con la desvalorización, el rechazo, la negación del “otro” diferente, que es asumido como inferior en una lógica de jerarquización (superior-inferior, nosotros-los otros, los de aquí-los de allá). Según Gargarella (2007), la discriminación es el “resultado de una situación de exclusión social o de ‘sometimiento’ [de grupos vulnerables] por otros, en forma sistemática y debido a complejas prácticas sociales, prejuicios y sistemas de creencias” (p. 166). Entre los principales motivos de dicha discriminación se encuentran el nivel socioeconómico, la ascendencia indígena y la apariencia física.

Por su parte, el Comité de Derechos Humanos (1989) define la discriminación basándose en la definición dada por la Convención Internacional sobre la eliminación de la Discriminación Racial y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Al respecto señala:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se base en determinados motivos como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas, (párr. 7)

Por lo tanto, la no discriminación se constituye en uno de los principios fundamentales del Derecho internacional de los derechos hu-

manos, consagrado en diversos instrumentos internacionales, tanto universales como regionales. Atendiendo a su calidad de valor jurídico constitucional fundamental, está enraizado profundamente en la noción de dignidad de la persona. Así, el principio de igualdad y no discriminación es considerado como uno de los pilares centrales e inspiradores en la mayor parte de los instrumentos internacionales de protección a los derechos humanos.

En Chile la inmigración se convierte en una noción problemática que se articula con la discriminación y constriñe su uso solo a algunas personas de países específicos, fundamentalmente de origen latinoamericano, como Perú, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Haití. Según Tijoux (2016), la inmigración se construye como idea que deviene en una discriminación que sitúa al migrante “en las fronteras geográficas, espaciales y simbólicas que los desalojan de su ser social” (p. 15). Se hacen visibles y se constituyen en problema cuando canalizan los descontentos sociales, convirtiéndose “en los culpables de ‘algo’ que no han cometido, como sucede por ejemplo con la carencia o precarización del empleo, los hechos delictivos, las enfermedades” (Tijoux, 2016, p. 15).

Finalmente, es necesario señalar que estos cinco conceptos claves desarrollados en este apartado —a saber, xenofobia, estereotipos sociales, estigmatización, racismo y discriminación—, en la práctica operan de forma articulada. Así, estos conflictos sociales que provoca la migración tienen como denominador común la recepción de un otro diferente por parte de la comunidad de acogida, que desemboca en diversas tensiones sociales

La interculturalidad como posibilidad de reconocimiento y respeto al migrante

Debido a las problemáticas que pueden surgir desde los procesos migratorios señalados en el apartado anterior, se levanta el proyecto ético-político de la interculturalidad. Por este motivo, en este acápite se desarrolla el tema desde la discusión del concepto hasta sus alcances políticos y sociales.

El término “interculturalidad”, por su carácter polisémico, ha sido motivo de definiciones diversas. En este artículo se hace la opción por

definir el concepto desde la dimensión del encuentro como proceso relacional dinámico, en la interrelación de los unos con los otros. Como señala Abdallah-Pretceille (2006), “el preguntarse por la identidad propia en relación con los otros forma parte integral del enfoque intercultural. El trabajo de análisis y conocimiento se refiere tanto al otro como a uno mismo” (p. 2). Abundando en el tema, según Quilaqueo y Torres (2013), el concepto “interculturalidad” se refiere a una relación que compromete saberes culturales, educativos, sanitarios y de medicinas diversas; sin embargo, es necesario destacar que el término, va más allá de la simple relación “entre” o la creación de programas de inclusión o afirmación positiva. Al respecto señala Walsh (2005):

Entender la interculturalidad (...) es argumentar no por la simple relación inter grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” (no bilingüe) siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas. (p. 47)

Se trata, por tanto, como plantea Molina (1994), de un diálogo entre culturas, que propone alternativas que ayuden en la dinámica de la relación, superando el modo estático de lo multicultural y permitiendo que el discurso intercultural sea motor de integración real, en el que exista un reconocimiento, reciprocidad y una comunicación entre identidades que se rozan y se comprenden desde sus singularidades, lo que trae consigo un enriquecimiento y aprendizaje mutuo. De esta forma, el prefijo “inter” del concepto “interculturalidad” implica la interacción y el compartir la existencia de complementariedades; por este motivo, la UNESCO (2002) afirma que la interculturalidad es una forma de ser, una cosmovisión y una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los pueblos, esto implica el contacto respetuoso y el intercambio horizontal y democrático de elementos culturales. De ahí que la concepción intercultural trata de poner las diferentes culturas en una situación de igualdad, equivalencia y complementariedad, quitándole el cariz invasor a la cultura dominante.

Por tanto, la interculturalidad es una apuesta y una actitud; un horizonte abierto de posibilidades que necesariamente invita y emplaza a las entidades públicas y privadas, a colectivos, agrupaciones

y comunidades a encontrar vías de diálogo y mecanismos de justicia a escala humana. Por tanto, la interculturalidad apela a pensar-se desde concepciones éticas, las que se traducirán en un actuar acorde a los cánones de convivencia para la paz. Se puede plantear entonces que la interculturalidad es un proyecto político y social, es un horizonte donde se quiere llegar, constituyéndose en prácticas conscientes y acciones sociales construidas desde diversas miradas y cosmovisiones, y por tanto no es estática, ni es un atributo natural de las culturas. Este pensamiento atiende a aspectos aprendidos en la socialización (familiar y escolar) que se anclan en las personas, con la consiguiente visión de mundo, preconceptos y formas de actuar. Por tanto, la noción y la *praxis* se establecen como soportes sociales y políticos de igualdad, en tanto condiciones mínimas que equiparen derechos.

Por su parte, el ejercicio de la interculturalidad trae consigo la relación sinérgica de entidades políticas, sociales y educativas, de manera que, recursivamente, vayan construyendo formas de estar y de convivir a escala humana. Esto es, instalar diálogos interculturales desde un marco ético de equiparidad. Sustentando lo anterior, y ampliando el tema, Walsh (1998) señala que,

la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (p. 122)

Este desafío insta a construir espacios de relación y aprendizajes en clave de la diversidad cultural, que conlleva diferencias culturales, sociales, religiosas, políticas, entre otras, reconociendo en este proceso la legitimidad de las identidades. Por tanto, la interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción” (Castro, 2004, p. 16).

Abundando en el tema, Walsh (2007) determina que

la interculturalidad no puede reducirse a un simple concepto de interrelación, sino que la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política

“otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente. (pp. 175-176).

Desde lo complejo que es precisar lo “inter”, Bhaba (2002) lo comprende como el borde cortante de traducción y negociación, el espacio intermedio (*in between*) donde se lleva la carga del sentido de la cultura. Además, hace posible empezar a considerar las historias nacionales, antinacionalistas, del “pueblo”, y explorar la política de la polaridad. La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con “lo nuevo”, que no es parte del *continuum* de pasado y presente, de modo de crear un sentimiento de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural.

Para Bhaba (2002), ese espacio intermedio o el “tercer espacio” (p. 24) es una posibilidad en la que el tiempo y el espacio, el pasado y el presente, o dos o más culturas se reúnen, formando un nuevo concepto, sin yuxtaponerse, considerando que los aprendizajes del pasado aparecen para ser reconocidos y utilizados, en un ejercicio constante de traducciones y negociaciones que roza y aprehende de otros, pero mantiene las identidades. El valor positivo de lo “inter” en el contexto latinoamericano dice relación con el mestizaje, el rechazo a utilizar conceptos esencializados y rígidos, que enfatizan las diferencias (pobre, ignorante, negro, flojo, entre otros) y no consideran los puentes entre las nuevas identidades que surgen de las mezclas que darán otras interpretaciones y otras visiones de mundo.

Ahora bien, se puede constatar que existe cada vez con mayor fuerza la convicción por el reconocimiento de la coexistencia de culturas, lenguas e identidades diversas, que interactúan y circulan en un espacio social. Taylor (2001) lo constata al plantear el reconocimiento como las prácticas sociales que estiman y valoran lo diverso no como una imposición. Tal como señala Fernet-Betancourt (2002),

la interculturalidad no es sólo un tema teórico sino primordialmente una experiencia; una experiencia que además no brota de ningún

ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que, por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio, a saber, nuestro mundo de vida cotidiano. Es, pues, una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro. (p. 18)

La interculturalidad en cuanto experiencia social es un proceso que necesita ser gestionado desde la *praxis* cultural, política y educativa, pues, como sostiene Weber (1997), “el encuentro de las culturas no es forzosamente intercultural (...) El encuentro de las culturas se convierte en un fenómeno cultural si, de alguna manera, existe aceptación y proyecto común” (p. 12).

De esta manera, frente a los procesos migratorios descritos en el primer apartado y las amenazas de convivencia señaladas en el segundo, el proyecto intercultural no puede ser considerado como una opción de Estado, sino que se torna un imperativo para una nación que desea construir una convivencia fraternal y pacífica. Tal como afirma la UNESCO (2002) cuando plantea que “la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales” (art. 4). De allí que, desde el enfoque de interculturalidad, la experiencia migratoria se constituye en un tema de derechos humanos imposible de eludir.

La educación intercultural como un dispositivo de cambio

La interculturalidad como proyecto político y social necesita de un andamiaje mancomunado de voluntades institucionales, sociales, política y educativas. Por este motivo, en las últimas décadas se ha levantado la dimensión de la educación intercultural, que surge como un interés y una aspiración por hacer dialogar las diversas culturas que se encuentran dentro de una misma sociedad. De allí que “en el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa, que trata de responder a la diversidad cultural en las sociedades actuales” (Aguado, 2005, p. 15), entendiendo que la diversidad es lo normal y que debe desplegarse el ejercicio de equidad como un imperativo de todo educador (Aguado, 2016).

Es necesario precisar que hay diversas formas de enfrentar el proceso migratorio desde la educación, una de ellas es la aproximación asimilacionista, referida a currículos incompletos, de tal modo que los migrantes, y también otros sectores, aprenden desde la cultura receptora su lengua y sus símbolos, borrando la propia cultura (Muñoz, 1998); por tanto, la institución educativa actúa como “agencia de asimilación metódica, por un lado, y de diferenciación negativa, por otro. Un filtro discriminatorio, pretendidamente neutro” (Galino, 1992, p. 258). En definitiva, se actúa desde una lógica compensatoria pues, en este modelo asimilacionista, para participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica; de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y correrán el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica. (Muñoz, 1998, p. 123).

Esta afirmación hegemónica de asimilación y de tratamiento a la persona migrante y su cultura, la imposición cultural del país receptor, o mal llamado, muchas veces, “país de acogida”, va borrando velada o explícitamente la cultura de arriba, la que porta y define su posición relativa en el mundo, sus aportes, comprensión del mundo y prácticas cotidianas. Esta uniformidad cultural violenta evangeliza la mal denominada “barbarie” del que arriba para inculcar el idioma, las costumbres, los ritos y la religión, para que finalmente se adopte la identidad receptora, provocando una negación cultural.

También existe una visión segregacionista cuya pretensión es marginar, arrinconar e invisibilizar, generando acciones educativas solo para grupos de minorías particulares, (étnicas, socioeconómicas, raciales), como señala Muñoz (1998), para separar y ofrecer programas de estudios con menor prestigio.

Por su parte, una educación desde una visión intercultural actúa como un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales: refiere al derecho a la diferencia y al respeto de las minorías (Muñoz, 1998). En este sentido, la educación intercultural considera la diversidad cultural como un fenómeno positivo, un factor que permite la interacción entre personas diferentes. Como plantea la UNESCO (2003), “en este enfoque se desea preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las di-

ferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división” (p. 5). La educación intercultural está inmersa en un mundo globalizado, dinámico y cambiante, lo que suscita una reestructuración curricular que entregue a los estudiantes las herramientas y competencias necesarias para desenvolverse según las nuevas demandas globales y propias del contexto social en que habitan.

De esta manera, la educación intercultural implica, necesariamente, una reorganización curricular, sobre todo si se tiene en cuenta que los currículos oficiales han sido diseñados a partir de los intereses, experiencias y elementos culturales de los grupos hegemónicos. Por lo tanto, es necesario transitar desde un enfoque aditivo, hacia un currículo sociocrítico. Esto, porque el primero propone un currículo de programas parciales de actuación, que incorpora, tematizadamente, algunos contenidos culturales y étnicos, sin considerar todas las dimensiones que es posible desplegar en un currículo integral. Mientras que el currículo sociocrítico cuestiona el sistema imperante y el recorte arbitrario de lo que se debe aprender al desconocer el contexto, la historia y la experiencia de los territorios y las formas que estos se habitan. Propone, desde el lugar social, cultural y experiencial, el levantamiento de estrategias o formas implementadas para incluir la diversidad cultural en el currículo, siendo el eje principal la convivencia entre culturas, es decir, el despliegue de los aspectos actitudinales, valores y éticos que deben estar presentes en todo currículo intercultural. Lo siguiente será la consideración de todas las voces, para definir temas, lecturas y/o unidades que representen a todos los círculos que participan del aula o proponer un currículo a partir de los puntos de vista, experiencias y necesidades de los grupos que constituyen el espacio educativo. Sin embargo, estos cambios, suelen ser complejos de realizar, de acuerdo con Abdallah-Pretceille (2001),

La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora. (p. 58)

Por este motivo, es necesario configurar el campo de la educación intercultural como un espacio de construcción de nuevas prácticas pe-

dagógicas, de reflexión teórica social y política, además de experimentar estrategias para el fortalecimiento cultural.

Ahora bien, específicamente en lo que se refiere a las instituciones educativas de educación superior, es necesario considerar una serie de aspectos en los procesos de renovación curricular en perspectiva intercultural, en los que se incluye:

actualización permanente del currículum; articulación entre los procesos formativos y las demandas de la sociedad contemporánea; atención, desde la universidad, a los retos de la sociedad contemporánea, como una estrategia que le permita ser pertinente y mantenerse como institución social que contribuye con el desarrollo; valoración y exaltación de la diversidad material y humana; análisis de los múltiples escenarios de desempeño laboral; valoración, exaltación y aceleración del cambio; exaltación de la sostenibilidad ambiental como valor universal; reconocimiento de la dimensión humana en los individuos; definición de los contenidos, desempeños y aptitudes esenciales en la formación de los sujetos, en el marco de una sociedad cada vez más cambiante, exigente, globalizada y competitiva. (Escorcía, Gutiérrez, Henríquez, 2007, p. 64)

Estos aspectos promueven, según Delors (1996), el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, dejando de lado toda forma de enseñanza normalizada, valorando la riqueza de las diversas expresiones culturales que componen una sociedad. En este sentido, se vuelve necesario que las políticas públicas articulen sus modelos de formación o proyecto institucional según las dinámicas y cambios de la sociedad, como una estrategia que atienda la contingencia social y académica.

Por su parte, la universidad actual en Chile promueve un currículum orientado al desarrollo de competencias, con flexibilidad de los planes de estudio y articulación de los programas de pregrado y posgrado, como estrategia para asegurar una educación continua.

En este sentido, se puede presumir que la universidad comprende la presencia de estudiantes con diversas necesidades y dificultades para estudiar, por lo tanto, estructura un proyecto educativo que les permita a dichos estudiantes escoger y gestionar su propia trayectoria formativa. Destacan procedimientos académicos como prácticas tem-

pranas, el establecimiento de múltiples entradas y salidas conducentes a grados de bachiller y licenciado y a títulos técnicos y profesionales. Lo anterior, desde una mirada técnico- procedimental, que no considera necesariamente las diversidades culturales, sino más bien, sus marcas socioeconómicas.

Consistente con lo anterior, Soler (2010), asegura que es indispensable poner en relieve las cualidades de los docentes durante cualquier fase del proceso de aprendizaje, pero siempre relacionándolas con su cultura de origen. Es decir, el currículo educativo necesita estructurarse a partir de las características de los estudiantes, y que se les entienda como personas activas, constructivas y planificadoras de los estímulos de su entorno y no como actores pasivos. Llevar adelante estos procesos se hace más urgente, considerando que en las universidades ha aumentado en 2019 el número de estudiantes migrantes en un 13% en comparación con 2018, y un 369% más que hace una década, actualmente son alrededor de dieciséis mil estudiantes migrantes en la educación superior (CNN, 2019). Esta cifra, según el Centro de Estudios del MINEDUC, aumentará en la medida que los estudiantes migrantes de educación media accedan a las universidades (Fernández, 2018).

A la luz de esta realidad, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha levantado un documento sobre Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, cuyo propósito es “garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado” (MINEDUC, 2018, p. 26). Uno de los propósitos es “favorecer el acceso, permanencia y trayectorias educativas de estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a las necesidades particulares de este grupo de especial protección” (MINEDUC, 2018, p. 26).

Con este tipo de políticas ministeriales el Estado chileno pretende enfrentar una educación cada vez más diversa y que necesita operar desde la dimensión de la interculturalidad, dado el creciente número de estudiantes extranjeros y, a la vez, responder a los desafíos sociales de convivencia que provoca la situación migratoria. El documento afirma que una de las demandas del área de fortalecimiento de la gestión

educativa es “promover la interculturalidad como parte permanente y establecida en el currículum de cada establecimiento, que favorezca la inclusión en las diversas etapas desde la acogida” y entregar “orientaciones para la comunidad educativa, acompañadas con talleres, para prevenir el racismo y la xenofobia, entre otros” (MINEDUC, 2018, p. 30). Lo interesante es que a la base de estas políticas se encuentra una concepción de interculturalidad que “enfatisa las relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado” y, favorece “la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual” (MINEDUC, 2018, p.21).

La revisión de los modelos educativos da cuenta de una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad social. Existe conciencia del concepto, que debe ser incorporado en políticas y e currículum, pero no se especifica cómo, de qué manera y con qué recursos. Al respecto, se entregan algunos ejemplos de prácticas educativas que están aportando a la construcción del proyecto de una educación intercultural.

En primer lugar, el trabajo por la interculturalidad se realiza en Chile a través del reconocimiento de los pueblos originarios. En la Ley de educación vigente (MINEDUC, 2009) se hace explícita la aprobación de adecuaciones curriculares para poblaciones específicas, incluidas los pueblos originarios. Se inspira en diversos principios, entre ellos la interculturalidad en tanto sistema que busca “reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (MINEDUC, 2009, art. 3° I). Al respecto, en el país existen experiencias en educación secundaria intercultural en territorio mapuche, tal como lo señalan los estudios de Williamson (2020), quien presenta el desafío de comprender la escuela no desde sí misma, sino desde el territorio que la construye. Cuando esto ocurre, se concibe a la escuela como parte de la comunidad, entonces, es el territorio el que otorga sentido a su existencia y desde allí se construye el currículum, las visiones pedagógicas, la gestión y los aprendizajes. De esta manera, según Williamson (2020), es necesario “reemplazar la noción de relación

escuela-comunidad, por la de escuela y educación del territorio” (p. 202), fundamentando la educación en tres principios pedagógicos clave: “biodiversidad (principio de la naturaleza); interculturalidad (principio de la cultura), pedagogía multigrado (principio de la cooperación y diálogo crítico para enseñar-aprender)” (p. 202).

A su vez, la experiencia de interculturalidad se está construyendo desde la educación secundaria urbana a partir la dimensión migratoria, debido a que, en los últimos años, se han incrementado los estudiantes extranjeros. Según Stefoni, Stang y Riedemann (2016), que hacen una investigación cualitativa con los profesores de una escuela municipal con un alto porcentaje de población migrante, el desafío de instalar la interculturalidad en la escuela requiere de un largo camino multidimensional. En primer lugar, se requiere la necesidad de una política educativa intercultural; una necesaria adecuación curricular que se desprenda de un *currículum chilenezante*; conocimiento del currículo de los países de origen de la población migrante; regularización de los alumnos migrantes; apoyo institucional cuando no se habla español, e incorporación de todos los actores de la comunidad educativa en la implementación de un modelo intercultural. Finalmente, las autoras concluyen que,

una educación intercultural no puede estar centrada ni dirigida a “la diversidad”, sino muy por el contrario, debe pensarse hacia todo el sistema escolar, público y privado, pues en la medida en que logremos desanclar la diversidad de la alteridad, se podrá avanzar en comprender que todos y todas son diversos en múltiples dimensiones y construir, en este sentido, espacios de igualdad y reconocimiento. (Stefoni, et al., 2016, p. 181)

Por último, el aporte de la educación superior a la construcción de una educación intercultural refiere a la formación de profesores para la enseñanza primaria y secundaria que posean competencias interculturales en lo personal y en lo profesional, para que de esa manera puedan integrar la dimensión intercultural en las instituciones escolares. En este sentido, las universidades buscan las formas de educar en interculturalidad y, a la vez, incluyen políticas internas que permitan la facilidad en el acceso a estudiantes de pueblos originarios (Morales-Saavedra, Quintriqueo-Millán, Uribe-Sepúlveda y Arias-Ortega, 2018) y también de migrantes. Aunque, para estos últimos,

los estudios señalan que la inclusión de los extranjeros al sistema educativo, en todos sus niveles, sigue siendo un desafío pendiente (Cerón, Pérez y Poblete, 2017).

Conclusión

Se podría afirmar que en las últimas cuatro décadas se ha empezado a valorar la diversidad cultural en la comunidad mundial. Esta estimación activa movimientos de diversos sectores y actores, que contribuyen con teorías y prácticas a implementar la interculturalidad como un proyecto político y social. Esta era de la migración, descrita en el primer apartado, emplaza urgentemente la necesidad de considerar el reconocimiento de las diversas culturas que cohabitan en un territorio, puesto que la cultura imperante es asimilacionista y provoca la deculturación de la cultura de origen. Además, como se ha desarrollado en el segundo apartado, la xenofobia, la discriminación, la estigmatización, el racismo y la discriminación ponen en peligro la sana convivencia de un país.

De esta manera, el artículo apuesta por una gestión política intercultural, en la que todos los actores sociales ordenen sus esfuerzos hacia un proyecto de sociedad que se fundamente en los derechos humanos, en el que prevalezca la dignidad de la persona, quedando fuera todas las conductas discriminatorias. En este tipo de sociedades se valora la identidad y también la cultura de pertenencia de sus integrantes. En este sentido, la participación de todos los actores sociales resulta fundamental, prescindiendo de decisiones verticalistas de las autoridades de turno.

En este proceso es imprescindible desplegar una política ministerial de educación intercultural, de manera de ir avanzando tanto en lo referente a la valoración de las diversas etnias, como en el esfuerzo por desarrollar planes desde la perspectiva del reconocimiento para estudiantes que, históricamente, han quedado fuera del sistema por constituirse en el “otro”. Ciertamente, el desafío se torna más complejo y desafiante cuando se suma la realidad de los nuevos estudiantes migrantes que, según las cifras que maneja el MINEDUC, se han ido equiparando a los nacionales, lo que configura una sociedad chilena más compleja por la gran diversidad.

En definitiva, se trata de revertir la problemática hegemónica histórica, que desemboca en políticas educativas que tienden a formar sujetos universales sin considerar las diversidades culturales, desvalorizando sus identidades y borrando las diferencias. En este sentido, la educación intercultural propicia el aprendizaje del intercambio con el otro distinto, para crear una nueva sociedad en la que lo diverso es un valor, y ello debe expresarse tanto en el curriculum como en todas las prácticas educativas.

Finalmente, es preciso señalar que en el artículo se ha referido a la experiencia de la interculturalidad desde lo macrosocial, sin embargo, no pueden quedar fuera iniciativas micro que permitan a las instituciones intermedias realizar su aporte. Así, un colegio, fundaciones educativas, institutos técnico-profesionales, universidades, entre otros, pueden y deben aportar haciendo una opción por una educación intercultural que responda de mejor manera a la realidad país. Es importante que los esfuerzos se realicen desde arriba y desde abajo de los sectores sociales, aspirando a alcanzar la meta con mayor prontitud y en la que ninguno de los actores sociales quede fuera del proceso de armonizar migración, interculturalidad y educación.

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad, en Conferencia Internacional de Educación Intercultural, *Formación del profesorado y práctica escolar* (s/p). Madrid: Grupo Inter. UNED.
- Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Zerbitzuan*, 46(163), 163-171.
- Aguado, M. (2005). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Madrid: Recreas.
- Aguado, T. (2016). Educación intercultural para la equidad y la justicia social. *Revista Convives*, (14), 5-12.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Baeza, P. (2012). De los enfoques “unidimensionales” a los enfoques “multidimensionales” en el estudio de las migraciones internacionales. *Revista de Ciencias Sociales*, (29), 33-66.

- Balibar, E. (1991). ¿Existe un neorracismo?, en I. Wallerstein y E. Balibar, *Raza, Nación y Clase* (pp. 31-48). Madrid: IEPALA.
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad, Pluralismo e interculturalidad, Estados, naciones y ciudadanías. En Procesos Interculturales (Ed.), *Antropología política del pluralismo cultural en América Latina* (pp.23-159). México DF: Siglo XXI.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Bonilla, A. (2012). La construcción imaginaria del “otro migrante”. *Cuadernos*, (42), 21-34.
- Brito, S., Basualto, L. y Berrios, A. (8 de noviembre de 2018). ¿Plan de retorno voluntario o deportación de haitianos? ¿Derechos Humanos o xenofobia?, *Le Monde Diplomatique, edición chilena*. Recuperado de <https://www.lemondediplomatique.cl/plan-de-retorno-voluntario-o-deportacion-de-haitianos-derechos-humanos-o>
- Brito, S., Urrutia, R., Basualto, L. y Berrios, A. (04 de diciembre de 2018). Migración, un derecho humano fundamental. Un llamado urgente a reconquistar la humanidad. *Le Monde Diplomatique, edición chilena*. Recuperado de <https://www.lemondediplomatique.cl/Migracion-un-derecho-humano.html>
- Cavalcanti, L. y Parella, S. (2013). El retorno desde una perspectiva transnacional. *REMHU- Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 21(41), 9-20.
- Cano, V. y Martínez, M. (2009). *Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio*. Santiago de Chile: CELADE-CEPAL.
- Castles S. y Miller, M. (2004). *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México, DF: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Castro, M. (2004). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y Derecho*. Santiago de Chile: Lom.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas

- de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- CNN. (23 de julio de 2019). *Inmigrantes en educación superior: Crecen en un 13% y suman casi 16 mil*. CNNChile. Recuperado de https://www.cnnchile.com/pais/inmigrantes-educacion-superior-aumento_20190623/
- Comité de Derechos Humanos. (1989). *No discriminación*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>
- INE. (2017). Resultados CENSO 2017. Recuperado de <http://www.censo2017.cl/inmigracion/>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Domenech, E. (2013). Las migraciones son como el agua. Hacia la instauración de políticas de control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 119-142. DOI: 10.4067/S0718-65682013000200006.
- Durand, J. (2016). *El subsistema migratorio mesoamericano*. Ciudad de México: Colegio de la Frontera Norte-CIDE.
- Escorcía, E., Gutiérrez, A. y Henríquez, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77.
- Feagin, J. y Feagin, C. (1978). *Discrimination American Style*. Malabar: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Ferrao, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fernández, M. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo n°12. Santiago: Centro de estudios Mineduc.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina, en E. Alcaman (Ed.), *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. México, DF: Castellanos.

- Galino, M. A. (1992). *Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural, Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Diputación provincial.
- García, L. (2016). Migraciones, Estado y una política del derecho humano a migrar: ¿hacia una nueva era en América Latina? *Colombia Internacional*, (88), 107-133.
- García, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Garduño, E. (2003). Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales. *Frontera Norte*, 15(30), 65-89.
- Gargarella, A. (2007). *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*. Buenos Aires: Lexis Nexis.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Touchstone.
- Hamilton, D. y Troiler, T. (1986). Stereotypes and Stereotyping: An Overview of the Cognitive Approach, in J. Dovidio, y S. Gaertner, (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism* (pp. 127-163). Orlando: Academic Press.
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Mármora, L. (2002). *Las políticas de migraciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós. Mármora, L. (2004). Migraciones, en T. Di Tella (Ed.), *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas* (pp. 460-463). Buenos Aires: Ariel.
- Marroni, M. (2016). Escenarios migratorios y globalización en América Latina: una mirada al inicio del siglo XXI. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-cultural*, (32), 126-142.
- Martínez, J. (2019). *Nuevas tendencias de la migración en América Latina y el Caribe y urgentes problemáticas*. Recuperado de https://escueladeverano.cepal.org/2019/sites/default/files/session/files/presentacion_j_martinez_ag_19.pdf
- MINEDUC. (2009). *Ley 20370*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- MINEDUC (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-con>

tent/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf

- Molina, F. (1994). *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida: PPU.
- Monasterio, F. (17 de octubre de 2019). Chilenos e inmigración: el trecho entre percepción y realidad. *Pauta*. Recuperado de <https://www.pauta.cl/nacional/chilenos-e-inmigracion-el-trecho-entre-percepcion-y-realidad#:~:text=Seg%C3%BAAn%20el%20estudio%20%C2%BFC%C3%B3mo%20se,mantenido%20igual%20con%20el%20tiempo>.
- Morales-Saavedra, S., Quintriqueo-Millán, S., Uribe-Sepúlveda, P. y Arias-Ortega, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia*, 25(77), 55-76. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Muñoz, A. (1995). La educación intercultural hoy. *Revista Didáctica UCM*, (7), 217-240. Muñoz, A. (1998). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- OIM. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Berna, Suiza: OIM. (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Ginebra: OIM.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300.
- República de Chile, Senado. (8 de mayo de 2020). *Nueva Ley de Migración: Comisión de Derechos Humanos despacha iniciativa y pasa a Hacienda*. Página del Senado. Recuperado de <https://www.senado.cl/nueva-ley-de-migracion-comision-de-derechos-humanos-despacha-iniciativa/senado/2020-05-08/152912.html>
- Restrepo, E. (2007). *Racismo y discriminación*. Recuperado de: <http://www.ram-n.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>.

- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación. Consejo nacional para prevenir la discriminación*. México, DF: Colección Estudios.
- Sandoval, C. (2015). *No más muros: exclusión y migración forzada en Centroamérica*. San José de Costa Rica: UCR.
- Soler D. (2010). Compartir el ADN Cultural en el Aula de e/2l, en Red sobre interculturalidad y educación, Educación e Interculturalidad en el siglo XXI: estrategias de intervención socioeducativa. Ponencia llevada a cabo en el I Congreso Internacional en la Red, sobre interculturalidad y educación, modalidad on-line.
- Solís, P. (2009). El fenómeno de la xenofobia en Costa Rica desde una perspectiva histórica. *Revista Filosofía Universidad Costa Rica*, 47(120-121), 91-97.
- Stang, F. y Lara, A. (22 de junio de 2020). Abandono de migrantes: pandemia y retorno. *El Deconcierto.cl*. Recuperado de <https://www.eldesconcierto.cl/2020/06/22/abandono-de-migrantes-pandemia-y-retorno/>
- Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Documento elaborado en el marco de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Serie Población y Desarrollo 123. Santiago, Chile: CEPAL/OIM.
- Stefoni, C. (2011). Mujeres inmigrantes en el trabajo doméstico: entre el servilismo y los derechos, en C. Stefoni (Ed.), *Mujeres inmigrantes en Chile ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* (pp. 43-72). Santiago de Chile: UAH.
- Stefoni, C., Lube, M. y González, H. (2018). La construcción política de la frontera. Entre los discursos nacionalistas y la “producción” de trabajadores precarios. *Polis, Revista Latinoamericana*, (51), 137-162.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. DOI: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y “La política del reconocimiento”*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

- Tijoux, M. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Tijoux, M. y Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 7-13.
- Tizón, J. (1993). *Migraciones y Salud Mental*. Barcelona: PPU.
- Toro, D. (19 de agosto de 2020). Migrantes en Chile durante la pandemia: Un 30% perdió el trabajo y un 60% dice que no regresaría a su país. *Emol.com*. Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/08/19/995401/migrantes-chile-pandemia-coronavirus.html>
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: Unesco.
- UNESCO (2003). *Educación y diversidad cultural*. Santiago: UDP.
- Urrutia-Arroyo, R. (2018). Percepciones sobre la educación intercultural y relación médico-paciente inmigrante en médicos de Chile. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 35(2), 205-213.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, (12), 119-128.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Unicef/Ministerio de Educación Perú.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Weber, E. (1997). Líneas transversales de los debates (identidad, cultura, religión, islamismo, modernidad, mundialización, interculturalidad y negociación). *CIDOB d'Afers Internacionals*, (36), 1-34.
- Williamson, G. (2020). Educación rural, multigrado e intercultural, en S. Brito, L. Basualto y R. Urrutia, *Interculturalidad (es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp. 177-205). Santiago de Chile: Le Monde Diplomatique, Aún creemos en los sueños y Universidad Autónoma.