

Prólogo

Dr. Raúl Fornet-Betancourt

Presentación: Un libro necesario

María Emilia Tijoux

Capítulo I

Discusiones epistémicas y contextuales de la interculturalidad

Interculturalidad: una aproximación antropológica

Dr. Gunther Dietz

Estética cotidiana e Interculturalidad. Remembranzas del educar en Gabriela Mistral

Dr. Nelson Rodríguez Arratia

Interculturalidad en contextos de Hipermodernidad:

El desafío del Otro en la alienación del mundo globalizado

Mg. Felipe Quiroz Arriagada

Capítulo II

La educación como puente y andamiaje donde transita la interculturalidad

Hacia una Educación Física Intercultural desde la educabilidad integral en el discurso docente de la especialidad en colegios de la Región Metropolitana de Chile

Dra. Alicia Contreras Mu

Educación intercultural en salud. Desafíos de la migración internacional y el racismo

Dra. Ruth Urrutia Arroyo

Ciudadanía intercultural: Un desafío para la educación superior

Dra. Sonia Brito Rodríguez, Mg. Lorena Basualto Porra

Capítulo III

Territorios, lugar(es) y posibilidades de despliegue intercultural

Educación rural multigrado e intercultural

Dr. Guillermo Williamson Castro

Te Wānanga o Aotearoa. Hogar y Lugar de Trabajo

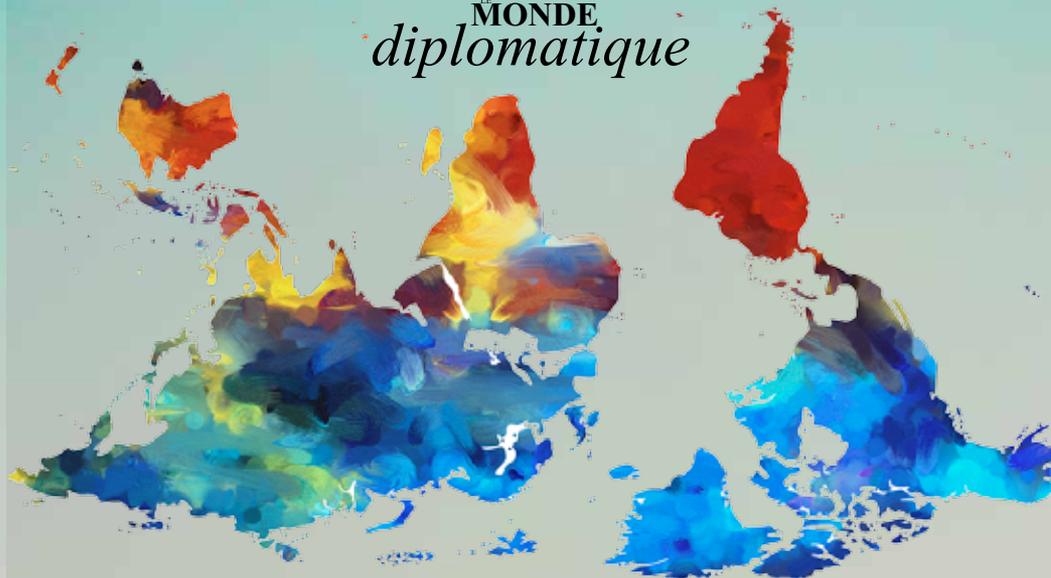
Dra. Norma Anderson Rosales, Dr. Mario Carvajal-Castillo

Marraqueta con sabor a Galicia: relatos de vida sobre la migración gallega en Chile

Dr. (c) Rodrigo Azócar González, Lic. Melisa Pereira López, Lic. Sabela Salgueiro Couto



www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl



Interculturalidad(es) y migraciones

Interculturalidad(es) y migraciones

DESAFÍOS DESDE UNA CIUDADANÍA EMERGENTE



SONIA BRITO RODRÍGUEZ
LORENA BASUALTO PORRA
RUTH URRUTIA ARROYO
(EDITORAS)



Editorial
Aún Creemos
en los Sueños

**Interculturalidad(es) y migraciones
Desafíos desde una ciudadanía emergente**

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

Editoras

Comité editorial

- Dr. Raúl Fernet Betancourt. Doctor en Filosofía y Letras, Universidad de Aachen y Universidad de Salamanca, España.
- Dra. María Emilia Tijoux Merino. Doctora en Sociología, Universidad París VIII, Vincennes Sant Denis, Francia.
- Dr. Ricardo Salas Astrain. Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina, Bélgica
- Dra. Sonia Montecino Aguirre. Doctora en Antropología Universidad de Leiden, Holanda.
- Dr. Gunther Dietz. Doctor (Dr. phil.) en Antropología por la Universidad de Hamburgo, Alemania.
- Dr. Guillermo Williamsom Castro. Doctor en educación, Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.
- Dr. Cristian Valdés Norambuena. Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Dra. Elisa Loncón Antileo. Doctora en Lingüística de la Universidad de Leiden Holanda.
- Dra. Ana María Contreras Duarte. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile

Comité científico (Referato externo)

- Dra. Tricia Mardones Nichi. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile
- Dra. Karol Morales Trejos. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile
- Dra. Victoria Gálvez Méndez. Doctora en currículo, Universidad de Granada, España.
- Dr. Carlos Bustos Reyes. Doctor en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile.
- Dr. Reynaldo Castillo Aguilar. Doctor en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales por la Universidad Veracruzana y la Universidad de Granada España
- Dr. Román Castro Miranda. Doctor en educación por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica.
- Dra. Patricia Castañeda Meneses. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, España
- Dra. Gladys Jiménez Alvarado. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, España.
- Dr. Pedro Fuenzalida. Doctor en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile.
- Dr. Miguel Mansilla Agüero. Doctor en Antropología, Universidad Católica del Norte - Universidad de Tarapacá, Chile.
- Dra. Ana María Contreras Duarte. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile.

Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente

Editoras:

Sonia Brito Rodríguez

Lorena Basualto Porra

Ruth Urrutia Arroyo

Diseño de portada: Rodrigo Azócar González

La editorial AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS

publica la edición chilena de *Le Monde Diplomatique*.

Director: Víctor Hugo de la Fuente

En coedición con la Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile

Suscripciones y venta de ejemplares:

San Antonio 434 Local 14 - Santiago.

Teléfono: (56) 22 608 35 24

E-mail: edicion.chile@lemondediplomatique.cl

www.editorialauncreemos.cl

www.lemondediplomatique.cl

Copyright 2020 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

Primera edición: julio 2020

ISBN: 978-956-340-157-8

ISBN Universidad Autónoma de Chile: 978-956-8454-76-0

Registro de Propiedad Intelectual N°: 2020-A-5638

ÍNDICE

Prólogo

Dr. Raúl Fornet-Betancourt

Presentación: Un libro necesario

María Emilia Tijoux

Capítulo I

Discusiones epistémicas y contextuales de la interculturalidad

Interculturalidad: una aproximación antropológica

Dr. Gunther Dietz

Estética cotidiana e Interculturalidad. Remembranzas del educar en Gabriela Mistral

Dr. Nelson Rodríguez Arratía

Interculturalidad en contextos de Hipermodernidad: El desafío del Otro en la alienación del mundo globalizado.

Mg. Felipe Quiroz Arriagada

Capítulo II

La educación como puente y andamiaje donde transita la interculturalidad

Hacia una Educación Física Intercultural desde la educabilidad integral en el discurso docente de la especialidad en colegios de la Región Metropolitana de Chile.

Dra. Alicia Contreras Mu

Educación intercultural en salud. Desafíos de la migración internacional y el racismo

Dra. Ruth Urrutia Arroyo

Ciudadanía intercultural: Un desafío para la educación superior

Dra. Sonia Brito Rodríguez, Mg. Lorena Basualto Porra

Capítulo III

Territorios, lugar(es) y posibilidades de despliegue intercultural

Educación rural multigrado e intercultural

Dr. Guillermo Williamson Castro

Te Wānanga o Aotearoa. Hogar y Lugar de Trabajo

Dra. Norma Anderson Rosales, Dr. Mario Carvajal-Castillo

Marraqueta con sabor a Galicia: relatos de vida sobre la migración gallega en Chile.

Dr. (c) Rodrigo Azócar González, Lic. Melisa Pereira López, Lic. Sabela Salgueiro Couto

Prólogo

Dr. Raúl Fornet-Betancourt*

La interculturalidad, al menos desde el punto de vista de mi enfoque filosófico, está ciertamente muy lejos de entenderse como una nueva forma de escatología. Y sin embargo acaso haya que reconocer que en el impulso más hondo que la lanza a la búsqueda “utópica” que la justifica, a saber, el impulso de salvar la vida, que es siempre convivencia —entendiendo convivencia aquí no en un sentido cultural y/o político reducido a las relaciones entre seres humanos y sociedades, sino como un proceso de vida que abarca toda la naturaleza o cosmos—, reconocer, repito, que en ese impulso se expresa una inquietud que se podría entender como la preocupación por responder a una de las cuestiones a las que desde siempre y hasta hoy intentan responder las escatologías, sean de corte religioso, como la esperanza cristiana en la venida del “Reino de Dios”, o secular, como la visión marxista de un “Reino de la libertad”. Me refiero a la cuestión de si la vida y, con ella, la convivencia que la sostiene, “al final” fracasarán en un naufragio total sin supervivientes o les será dado sanar el tejido vital de manera que puedan florecer por el alimentarse común de todas las diferencias.

Y si, ante las líneas que preceden, se me preguntara: ¿Por qué este comienzo? ¿Por qué empezar con esa consideración sobre la posible conexión entre la interculturalidad y la escatología el prólogo de un libro que se publica con el título de *Interculturalidad(es) y migraciones? ¿Desafíos para una ciu-*

*Doctor en Filosofía y Letras, Universidad de Aachen y Universidad de Salamanca, España.

dadanía emergente? Mi respuesta sería lapidaria: Porque hablar de procesos del mundo actual que, como las migraciones y las formas vigentes de ciudadanía, representan desafíos para la emergencia de relaciones interculturales, ello supone que se vive y percibe el mundo contemporáneo, en su figura hegemónica, como un mundo que es adverso y que difunde adversidad frente a la visión “utópica” de una humanidad intercultural. Trataré de explicar brevemente esta respuesta.

Si la interculturalidad, hablando en términos generales y poniendo el énfasis ahora en la “convivencia humana”, se entiende como disposición y orientación para buscar caminos que conduzcan al “otro mundo posible”, el mundo de una humanidad que hace florecer la vida porque convive en y por el equilibrio de su diversidad, se comprende entonces que para la interculturalidad el mundo hegemónico contemporáneo sea un mundo profundamente adverso a la vida y la convivencia y que, por ello, se proyecte “utópicamente” como esperanza de vida y convivencia en un “mundo verdadero” que guarde a la humanidad de la amenaza real de un fracaso irreparable.

Para ilustrar la percepción del mundo contemporáneo como el mundo de una civilización hegemónica que, por sus mismos fundamentos o supuestos de base, difunde adversidad frente a la visión de ese otro mundo de una humanidad en convivencia intercultural, anoto a continuación unas indicaciones sobre los presupuestos que sostienen la adversidad del mundo contemporáneo como desafío para la interculturalidad. Evidentemente no se tratará de un listado completo sino de nombrar algunos de los presupuestos que con más claridad bloquean la emergencia de un mundo plural en equilibrio y solidario. Este intento será al mismo tiempo la manera en que deseo subrayar la pertinencia y relevancia de este libro como intento de respuesta a problemas que nos aquejan hoy. Pues, como podrán comprobar sus lectores y lectoras, los textos que componen este libro, muestran que es una obra que se propone como una contribución en la búsqueda de respuestas teóricas y prácticas frente a los desafíos de la adversidad de la civilización capitalista hegemónica.

Empiezo remitiendo a un presupuesto que, aunque tiene consecuencias graves en el orden antropológico y, más concretamente, en el nivel de la constitución de la subjetividad humana, nombro como presupuesto social-político porque es el que está a la base de la reorientación de las formas de vida, de los criterios de reconocimiento social, de las posibilidades de influencia en la política, etc., que se extiende con la civilización capitalista moderna. Lo resumo en esta fórmula: Sustitución de la pobreza como regla de vida e ideal social para habitar el mundo por la apología de la riqueza material y del trabajo humano rentable. Hacemos mundo y nos hacemos a nosotros mismos, pues, bajo la ley homogeneizadora de ganar dinero y acumular riqueza material.

En segundo lugar, quiero apuntar el presupuesto que consiste en la elevación del hombre como sujeto masculino y emprendedor a centro y motor de creación de realidad. “Real” son, sobre todo, esto es, en el sentido de “lo que cuenta”, las “facturas” de este sujeto, no la naturaleza y sus ritmos de vida.

Vinculado con ese presupuesto está, tercero, otro que se podría considerar como estrictamente antropológico porque se condensa en la afirmación agresiva del antes aludido poder del hombre como expresión de libertad y autonomías individuales, y con la consiguiente ruptura del sentido para la comunidad de vida. La manifestación acabada de este presupuesto es el antropocentrismo; ciertamente criticado, pero todavía vigente, es más, pujante en nuestra civilización.

En cuarto lugar, un presupuesto que identificaría como el presupuesto de lo que hoy conocemos como el vaciamiento del tiempo, es decir, el presupuesto de la sustitución los tiempos densos de los ritmos de la vida por el calendario del homo faber, que es el nuevo señor “universal” del tiempo de la humanidad. En el contexto de este presupuesto hay que ver también la expansión de la ideología del progreso moderno como la finalidad indiscutible a la que debe estar orientada toda actividad humana y que impacta con consecuencias niveladoras en todas las regiones del mundo.

Y, por último, un quinto presupuesto que está relacionado con el peso de la idea moderna del progreso a la que me he referido antes, y que en filosofía llamaríamos epistemológico porque tiene que ver con la imposición de un nuevo ideal cognitivo y educativo, reconocido como único paradigma realmente válido: el presupuesto de los saberes positivos, técnicos e industrializables y, por tanto, rentables.

A la luz de estos presupuestos brevemente apuntados que, como decía, son verdaderos pilares de nuestra civilización, me parece que no es difícil comprender por qué la civilización hegemónica hoy tiene que generar una dinámica maquinista y funcionalista que es radicalmente adversa a la visión de una humanidad intercultural que apuesta por una convivencia orgánica entre diferencias que se necesitan mutuamente justo como diferentes para liberar en ellas y entre ellas todas las potencialidades de la vida. Quiero decir: en este contexto adverso en el que la interculturalidad se levanta como el eco del grito de la vida pidiendo la liberación de esta civilización, se ve por sí mismo la relevancia que tiene este libro con su mensaje contracorriente en pedagogía, educación y políticas ciudadanas.

Es, pues, de mucho agradecer el trabajo realizado a las editoras Sonia Brito, Lorena Basualto y Ruth Urrutia.

Presentación: Un libro necesario

María Emilia Tijoux*

El libro *Interculturalid(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente*, editado por las autoras Sonia Brito, Lorena Basualto y Ruth Urrutia adquiere vida al momento en que la humanidad, llena de miedo y sufrimiento, vive lo inimaginable ante un virus que remece a la historia. Tal vez la vida jamás volverá a ser la misma, pues la pandemia del Covid19 deviene en el “hecho social total” al que aludía Mauss, que ahora arrasará -y probablemente seguirá arrasando- con miles de vidas humanas. Los sistemas neoliberales y sus grandes empresarios también tiemblan ante la catástrofe financiera observando con desesperación el desplome de sus proyectos al mismo tiempo que se activan por organizar y poner en práctica los peores modos de manipular la crisis sanitaria.

La reproducción de las desigualdades y la explotación desenfrenada junto a los discursos de carácter criminal que debemos escuchar y que lamentablemente por tanta repetición se aprenden y luego se comunican, deja ver que se mantienen los sistemas de dominación al mismo tiempo que se castiga a las personas más expuestas debido al desamparo que los estados han ejercido en su contra. En este marco de dolor mundial que afecta desigualmente a las personas, la publicación de un libro sobre la interculturalidad es necesaria, porque invita a reflexionar sobre el concepto mismo, sobre las disciplinas que lo

*Doctora en Sociología, Universidad París VIII, Vincennes Saint Denis, Francia. Académica de la Facultad de Ciencias Sociales. Coordinadora de la Cátedra Racimos y Migraciones Contemporáneas y del Núcleo de Estudios sobre Cuerpos y Emociones de la Universidad de Chile.

abordan, sobre los paradigmas que los cruzan o los sujetos que están involucrados cuando se trata, por ejemplo, del resurgimiento de los nacionalismos.

El libro es generoso. Sus autores nos invitan a examinar con precisión el concepto de interculturalidad cuyo uso a veces desajustado de su historia como de los debates a los que ha dado fruto, lo pone en peligro y hasta lo vuelve equívoco. Una invitación importante pues la interculturalidad necesita ser diferenciada de otros conceptos que también contienen a la cultura, pero que no han conseguido salir de la separación entre la cultura que domina y la que no, la que “sirve” y la que no, la que “vale” y la que no. Y por eso su fuerza de ser “inter” que elabora otra forma de reconocer y comprender las diversidades.

La cultura puede ser entendida como unas estructuras mentales que contienen al patrimonio espiritual, como a las tantas creaciones y saberes intelectuales que provienen de expresiones tan distintas como las formas de comunicación o las relaciones y las interacciones sociales. Entonces si concebimos a la cultura como el espacio donde se producen permanentemente debates y negociaciones para enfrentar los cambios que diariamente se manifiestan en distintos grupos sociales, las migraciones no podrían nunca quedar fuera, porque la cultura misma -en un sentido amplio-, es la reconstitución simbólica de todas las relaciones que predominan en cada sociedad. Sin embargo, la cultura puede entenderse también como la dimensión espiritual de la “raza”, es decir, como una consecuencia del cuerpo que advierte que el racismo destituye al sujeto de su singularidad, de su historia y su cultura para neutralizarlo o borrarlo en favor del fantasma de un cuerpo colectivo subsumido bajo el nombre de “raza”, al indicarlo, por ejemplo, desde los estereotipos que lo han construido a la persona como un(a) “migrante” que es nombrado por su nacionalidad o sus características.

Así, y a pesar de muchas voluntades culturales -tal como ocurre con el multiculturalismo-, el par superior/inferior sigue permaneciendo e incluso reforzándose con la exotización o la folklo-

rización que generalmente rodean los falsos acercamientos a las comunidades migrantes. Pasar de largo sobre dicho par por lo tanto impide avanzar en la reflexión sobre la construcción de un *Otro* al cual se dirigen las políticas, las acciones y los discursos de odio; y detenerse en los objetivos e intereses que presentan las investigaciones científicas (o también el trabajo profesional por ejemplo basado en “competencias culturales”) respecto a lo que realmente esperan o necesitan los sujetos para enfrentar sus vidas cotidianas o los complejos encuentros con las instituciones.

El odio al *Otro* que destila el racismo expulsa de lo humano a una persona a través de procesos de racialización que la invalidan y en donde participan principalmente el estado, las instituciones y los medios de comunicación. Luego a la persona se le puede deportar, expulsar o encarcelar sin que ello provoque críticas, pues se le señala como alguien que no tiene lugar en la sociedad. El migrante, que es un cuerpo ausente de su territorio, en el escenario de la vida chilena es el cuerpo que incomoda al transgredir los procedimientos de la “normalización” de la sociedad y del cual se ignora o se desprecia la cultura que trae consigo y con ello sus saberes.

La interculturalidad es una potente herramienta para usar ante la segregación o el racismo del cual somos testigos y surge como una propuesta válida para pensar a una sociedad que se pretende inclusiva pero que antes debe trabajar por desalojar la exclusión que todavía se mantiene y que deja a toda una parte de la población marginada. En tiempos de crisis sanitaria dicha exclusión se manifiesta en distintas dimensiones de la vida, pero principalmente en la imposibilidad que tienen las personas de acceder a la salud para salvar sus vidas. Una salud malograda de antemano cuando no han tenido acceso a una educación, una vivienda o a pensiones que permitan dignidad. La realidad de los sufrimientos sociales que no llegan hasta los espacios de un poder político que decide desde la distancia con el mundo donde se producen, podría ser contemplada en las vidas cotidianas que abren las puertas a la “estética cotidiana intercultural” a la que alude Nelson Rodríguez a partir de Gabriela Mistral y que nos detiene en la escena pequeña,

a veces casi imperceptible que devela las necesidades más urgentes que tiene un niño, un viejo o una mujer en el día a día. Coincido con el autor sobre el desafío a una pedagogía que no se detiene en los sentidos que dan cuenta de una vida diaria salpicada de pequeños eventos que solo se descubren cuando se trabaja la interacción recíproca que aprehende y captura lo que realmente acontece entre las personas.

La interculturalidad supone un esfuerzo por un encuentro intenso entre una o más personas, sin importar barreras lingüísticas, de color o procedencia que contiene diversas emociones que tejen una experiencia y una discusión crítica respecto a las situaciones y los lugares donde se encuentra a quien señalamos como un *Otro*. Detenerse en las vidas enfrenta a una práctica de la interculturalidad. Más todavía cuando está en el campo escolar, donde las normas son únicas y homogéneas, donde la “cultura chilena” como cultura nacional es la que da el punto de partida y de medida a la cultura escolar donde la escuela, debido a nuestro sistema altamente desigual, contribuye a reproducir desigualdades. Una reproducción que obedece a un sistema que enseña la cultura dominante y donde las exigencias y requisitos del aprendizaje escolar se hacen de modo igualitario sin considerar que las condiciones en las que llegan los niños a la escuela no lo son. Lo mismo sucede en el campo de la salud cuando esta es entendida bajo las normas nacionales que supone las verdades sobre los cuerpos que llegan a expresar sus dolencias y sus preocupaciones.

Hoy más que nunca la humanidad tiene inmensos desafíos que se inscriben en el ámbito de la valorización de la dignidad humana, lo que obliga a un esfuerzo del pensamiento sobre el sí mismo y sobre lo que dicho sí mismo construyó como el Nosotros que tanto nos alejara de quienes provienen de otras regiones, de otros países. de otras culturas. Sobre los que llegaron antes como sobre los que ahora llegan para quedarse y formar parte de la sociedad. Se trata también de pensarnos colectivamente para buscar los puntos de encuentro sobre lo que nos hicieron y todas aquellas repercusiones que nos mantienen separados o buscando en permanencia la línea de separación que empuja a comparar y a buscar quien es “superior”.

Este trabajo de reflexividad debiera tener como principio la voluntad y la valentía de conocer y enfrentar procesos históricos donde estén presentes las otras culturas que pretendemos ignorar. Y particularmente la cultura dominante que ha hecho de nosotros buena parte de lo que somos, sentimos y hacemos. No obstante, somos sujetos pensantes inscritos en los procesos históricos y presentes en las acciones cotidianas que dejan ver a veces retazos de lo que se armó sobre y contra nosotros al punto de determinar nuestra conciencia. Vale ahora entonces *tomar conciencia* y trabajar hacia atrás para ir descubriendo y examinando lo que logremos sacar del fondo del cofre donde se ocultan las distintas capas de la dominación donde hemos estado atrapados(as). El respeto de la dignidad humana necesita destapar la ilegitimidad de un orden que más que nunca necesita ser analizado cuando se precisan transformaciones radicales para salvar las vidas.

Y la interculturalidad es una de las herramientas que podemos usar para llevar a cabo este trabajo cuando examina y comprende las culturas entendiendo el intercambio que se produce y que se dan en torno a conflictos, acuerdos y negociaciones. Porque la interculturalidad permite la emergencia de un alma consciente cuando se respeta integralmente la dignidad humana dado que es un proceso de encuentro entre las culturas que muestra bien que el porvenir se juega en un cruce del diálogo y del intercambio cultural.

Este libro no solo es un aporte. Es un libro necesario.

Capítulo I

Discusiones epistémicas y contextuales de la interculturalidad

Interculturalidad: una aproximación antropológica*

Gunther Dietz**

Universidad Veracruzana, México

Introducción: La interculturalidad y sus polisemias

Cada vez es más común que se haga referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad, mediante el uso de la noción de interculturalidad. Si bien, originalmente, el concepto de interculturalidad se acuñó más bien mediante una noción de cultura estática y redificada, como la suma de las relaciones entre culturas, actualmente, se utiliza como un término más complejo y polisémico que refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad, entre diversas constelaciones de mayoría-minoría y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es sumamente contextual: en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referirse a la diversidad provocada por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores.

*Traducido del inglés por Irlanda Villegas e Ivette Utrera y publicado originalmente en la revista *Perfiles Educativos* (vol. XXXIX, núm. 156, pp. 192-207, 2017). Una versión más amplia se publicó en inglés en la *International Encyclopedia of Anthropology*, cfr. Dietz (2018).

**Investigador titular del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Investigador nacional nivel III.
E-mail: gdietz@uv.mx

En términos generales, y siguiendo sus usos en la literatura antropológica y de ciencias sociales, propongo definir y clasificar la noción de interculturalidad de acuerdo con tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios: primero, la distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo; segundo, la subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática en oposición a una noción dinámica; y tercero, la aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el statu quo de cierta sociedad, versus su aplicación crítica y emancipatoria para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria. Estos tres ejes se definirán en el primer apartado del artículo.

En la segunda sección, se analiza la interculturalidad de manera tipológica, en relación con tres paradigmas científico-sociales subyacentes: desigualdad, diferencia y diversidad. En tercer lugar, se propone un esquema para distinguir tres fuentes y corrientes principales del debate contemporáneo sobre interculturalidad y de sus nociones adyacentes: la anglosajona, la europea continental y la latinoamericana. En la cuarta sección, se identifica el marco teórico más amplio dentro del cual se insertan estos debates, el cual se relaciona con el nacionalismo, la etnicidad y el multiculturalismo. En la quinta sección se sintetizan las principales aplicaciones empíricas de la noción de interculturalidad, tanto en la antropología como en la pedagogía y en disciplinas relacionadas. Finalmente, en la última sección se realiza un breve bosquejo de las más recientes tendencias de los debates que están teniendo lugar sobre la interculturalidad tanto en el Norte como en el Sur.

1. Los ejes de la interculturalidad

El “boom” actual de los discursos en torno a la interculturalidad y al enfoque intercultural refleja polisemias que a veces confunden más de lo que aclaran y que son el resultado de la “migración transnacional” (Mateos Cortés, 2011) a la que estos conceptos son expuestos cuando pasan de una disciplina a otra y/o de un contexto geográfico a otro. Por ello, a continuación, inicio con una breve delimitación de los usos descriptivos

vs. prescriptivos de la interculturalidad, usos que están relacionados con nociones estáticas vs. dinámicas y aplicaciones funcionales vs. críticas de estos conceptos.

1.1. La naturaleza descriptiva y prescriptiva de la interculturalidad como concepto

En los casos en los que la interculturalidad no se utiliza de manera prescriptiva, sino como una herramienta descriptiva y analítica, la interculturalidad se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente, estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido por lo que suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2012).

En contraste con el concepto alternativo de multiculturalidad, el énfasis que se pone en la interculturalidad como una herramienta descriptiva no se basa tanto en la composición internamente diversa de la sociedad ni en su segmentación en diferentes grupos, como lo sugeriría el enfoque multicultural. En cambio, la perspectiva intercultural enfatiza no la composición de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder —el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría. Como detallaré más abajo, el arraigo histórico de estos procesos de inclusión y exclusión forma parte de un análisis intercultural de la sociedad (Dietz y Mateos Cortés, 2009).

Debido a este potencial crítico del concepto de interculturalidad, el término también suele utilizarse más bien de manera prescriptiva, como una noción normativa. En este sentido, la

interculturalidad, en ocasiones, acuñada como “interculturalismo” (Gundara, 2000), es un programa transformador que tiene como objetivo hacer que las sociedades contemporáneas sean más conscientes de sus diversidades internas y más inclusivas y simétricas en relación con sus - así denominadas - minorías. Nuevamente, mientras el multiculturalismo como programa normativo desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de empoderar a ciertos grupos en particular dentro de la sociedad, el interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no sólo empoderar a ciertos grupos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente, “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar” (Santos, 2010, p.131).

1.2. Las nociones estáticas y dinámicas de cultura

Desde sus orígenes, en la antropología funcionalista aplicada, la idea de establecer o promover las relaciones “inter-culturales” o “inter-étnicas” se ha desarrollado paralelamente a un concepto de cultura más bien estático. Dentro de esta tradición, las relaciones entre culturas son percibidas como relaciones entre grupos de personas que pertenecen a diferentes culturas, expresadas mediante diversos elementos, modelos o instituciones que se consideran factores definitorios de sus respectivos grupos y culturas. Tanto las explicaciones estructurales-funcionalistas europeas de la diversidad cultural como el enfoque estadounidense de áreas culturales, han influido en una primera generación de enfoques de la interculturalidad particularmente latinoamericanos, los cuales aún conciben en las características, patrones o instituciones culturales como expresiones “objetivas” de la diferencia cultural y, consecuentemente, como fuentes de relaciones interculturales.

Estas explicaciones de interculturalidad más bien mecánicas, que suelen fusionar la evolución geográfica, de distancia espacial e históricamente divergente y, los impactos contemporáneos aculturadores de la modernidad en un modelo fijo de intercambios

interculturales, han sido problematizados y sustituidos al interior de la antropología por nociones de cultura más dinámicas y complejas. Sin embargo, tal y como se ilustra más adelante, otras ciencias sociales han heredado de manera entusiasta y, en ocasiones, acrítica tales nociones estáticas de cultura e interculturalidad. Tanto la antropología como los estudios culturales se han desplazado hacia definiciones de cultura en tanto interpretaciones simbólicas, praxis rutinizadas, recursos colectivos, etc., lo cual implica que no existe un simple espacio entre culturas, sino una compleja articulación de procesos de autoadscripción y adscripción externa inter-, intra- y trans-culturales, así como de identificación y de creación de la otredad dentro de la sociedad. En consecuencia, hoy en día la interculturalidad se erige sobre una noción de cultura mucho más híbrida, procesual y contextual.

1.3. La interculturalidad funcional y crítica

Por último, los usos de la interculturalidad descriptiva y prescriptiva, así como sus subyacentes nociones estáticas o dinámicas de cultura, pueden conducir a implicaciones más amplias para el análisis científico-social de las sociedades contemporáneas. En la literatura producida tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano, se percibe una creciente tensión entre una comprensión de la interculturalidad como estrategia programática, político-educativa para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos, por una parte y, por la otra, una visión de la interculturalidad como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad. Mientras que en el primer caso las competencias interculturales se definen como herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad, en el segundo caso estas capacidades interculturales se interpretan y/o adquieren en términos de antidiscriminación, concientización y negociación de conflictos.

En consecuencia, el modelo subyacente de sociedad es más bien distinto en cada caso. La interculturalidad como recurso funcional para mejorar las relaciones sociales tiende a reconocer acríticamente el *statu quo* actual mediante la identificación de

características individuales (falta de competencias, falta de habilidades de comunicación, falta de capital humano, etc.) como carencias y causas de exclusión, de discriminación y de relaciones asimétricas persistentes. Por consiguiente, las competencias interculturales proveerán a los miembros de la(s) minoría(s) excluida(s) con las herramientas necesarias para competir en los campos laborales nacionales o internacionales contemporáneos a fin de que se cubran cualitativamente sus demandas en términos del sistema político prevaleciente y de que logren comunicarse en términos cosmopolitas más allá de las fronteras. Por el contrario, la interculturalidad crítica (Walsh, 2003) profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades (imperiales, coloniales, etc.) que moldea la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente, mediante el desarrollo de nuevos canales de participación, nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones y/o identificaciones poscoloniales.

2. La interculturalidad como desigualdad, como diferencia y como diversidad

Los tipos de definiciones de interculturalidad que resultan de las combinaciones de estos tres ejes conceptuales revelan, en sus divergencias, diferencias profundamente arraigadas en relación con los paradigmas antropológicos y —en términos más generales— científico-sociales, así como en relación con las visiones de sociedad que suscriben cada autor/a y su comunidad académica. Por consiguiente, se deben analizar los usos de interculturalidad en sus dimensiones polisémicas y en estrecha relación con las visiones correspondientes de la sociedad contemporánea, la cual se favorece con alguno de esos usos específicos.

Con el fin de aclarar estas capas de significado, a continuación, se propone un breve esquema de los tres paradigmas subyacentes que pueden identificarse cuando se emplea la interculturalidad, en el “Norte global” tanto como en el “Sur global”, como una herramienta analítica en los debates sobre multiculturalismo, políticas de identidad, derechos de reconocimiento, integración y/o autonomía. Cada uno de estos paradigmas se

utiliza frecuentemente en explicaciones monocausales por parte de autores o comunidades en particular, pero sostengo que entrelazados pueden garantizar un análisis de las diversidades mucho más rico, matizado, profundo y multidimensional, mediante la combinación de las identidades y los conceptos paradigmáticos subyacentes de desigualdad, diferencia y diversidad:

Históricamente, el paradigma de la desigualdad se centra en un “análisis vertical” de estructuraciones especialmente socioeconómicas (como en el caso de las teorías marxistas de clase y lucha de clases), pero también incluye las inequidades de género (como en la crítica feminista dominante del Norte sobre el patriarcado) y las persistentes asimetrías coloniales y racializadas de casta. La interculturalidad, vista a través del lente de este paradigma, ha nutrido las respuestas institucionales compensatorias y, a menudo, asimilacionistas, con la finalidad de “hacer igual lo desigual”, lo cual ha identificado las carencias y/o incapacidades de ciertas minorías como fuentes de desigualdad. Por ello, esto representa un enfoque universalista, profundamente arraigado tanto de manera teórica como programática en un hábito monocultural que se presenta y defiende como una característica trans-cultural de una sociedad dada, más allá de las diferencias culturales o étnicas. Dicha demanda es el clásico resultado del Estado-nación occidental y de su manera hegemónica de concebir las ciencias sociales.

Por el contrario, el paradigma de la diferencia ha sido formulado, desarrollado y diseminado, tanto en el Norte como en el Sur, por los nuevos movimientos sociales y sus particulares políticas de identidad. Este paradigma promueve un análisis horizontal, a la inversa de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacional, de orientación sexual, así como de las diferencias relacionadas con diversas capacidades. Esto se logra a través de estrategias de grupos específicos y de empoderamiento segregado para cada una de las minorías involucradas. Las características intra-culturales y las delimitaciones estratégicas hacia otros grupos (“nosotros” versus “ellos”) desencadenan la política de identidad que se erige principalmente en el discurso, más que en la praxis. El enfoque correspondiente privilegia las

respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades socioeconómicas y las condiciones estructurales más amplias.

Por último, el paradigma de la diversidad se formula a través de la crítica, tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador. A diferencia de los otros dos paradigmas, este enfoque arranca desde el carácter plural, multisituado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social. Estas identidades diversas se articulan de manera individual y colectiva, en menor medida, mediante discursos y sobre todo, a través de la praxis de interacciones entre actores heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante tiende a ser inter-cultural en el sentido de búsqueda de características de interacción relacionales, transversales e interseccionales.

En su triple combinación, la desigualdad, la diferencia y la diversidad constituyen en su conjunto el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constelaciones de las diversidades de mundos de vida y también de su tratamiento o manejo normativo de la diversidad. A través de este análisis triádico, que no se limita a la superficie observable de patrones de interacción intercultural, ni al contenido de los discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables en tanto un fenómeno complejo. Incluidas sus estructuraciones institucionales subyacentes, el fenómeno de la interculturalidad se localiza, por lo tanto, en la estructura misma de la sociedad contemporánea, como una traducción contextual y relacional de una gramática de las diversidades compartida y subyacente (Dietz, 2012).

3. Contextos de origen anglosajón, europeo continental y latinoamericano

La interculturalidad, vista como discurso académico, no sólo demuestra que existe un nexo con paradigmas específicos de investigación social, sino que también es posible seguir su rastro hasta llegar a distintas fuentes y corrientes regionales. Es

posible que el uso del adjetivo intercultural en diferentes publicaciones antropológicas se remonte a la antropología aplicada en América Latina de los años cincuenta del siglo XX. Tanto antropólogos venezolanos como mexicanos comenzaron a referirse a la educación intercultural y a la salud intercultural como nuevas esferas de interacción entre las iniciativas de integración nacional lideradas por el Estado y por actores no indígenas, pero enfocadas hacia las culturas indígenas (Mateos Cortés, 2011). Sin embargo, estos usos latinoamericanos de interculturalidad no regresan sino hasta finales del siglo XX, después de haber interactuado con las nociones de interculturalidad estadounidenses y europeas, que usualmente han sido re-introducidas a la región mediante el despliegue de distintas agencias de cooperación internacional.

La cercana interacción entre la interculturalidad con el multiculturalismo y la educación intercultural anglosajones ha sido particularmente influyente (Dietz y Mateos Cortés, 2013). El discurso multicultural, que originalmente surge en las sociedades que se autodefinen como países colonos de inmigración y que se ubican principalmente en Norteamérica y en Oceanía, se ha convertido en el punto ideológico principal que sirve como punto de referencia para las nociones de interculturalidad. Las políticas públicas sobre educación multicultural se han aplicado desde los años ochenta del siglo XX dentro de estas sociedades poscoloniales, particularmente para las minorías alóctonas, foráneas, no-nativas, de inmigrantes. Sin embargo, tal y como lo ilustra la larga tradición del indigenismo en el contexto latinoamericano y bajo supuestos nacionalistas, homogeneizadores y no multiculturalistas, algunas políticas públicas muy similares sobre la educación diferencial han sido históricamente dirigidas a minorías autóctonas, indígenas, no conformadas por inmigrantes.

Consecuentemente, cuando los discursos multiculturalistas comienzan a migrar de un contexto a otro, sus puntos de partida originales –una matriz particular de las políticas de identidad y de sus marcos institucionales subyacentes– suelen terminar mezclados, confundidos y supuestamente neutralizados en su poder para moldear las “soluciones” educativas en el nuevo

contexto. La deconstrucción antropológica crítica de estos modelos de migración discursiva debe comenzar por el examen de sus orígenes y contextos particulares y diferentes que, tanto en la sociedad estadounidense como en la británica, se relacionan con los nuevos actores colectivos que cuestionan las promesas falaces y racistas de un “crisol cultural” supuestamente “neutral ante diferencias étnico-raciales” de la sociedad hegemónica. Por lo tanto, estos actores luchan por empoderar distintivamente a estudiantes que forman parte de una minoría y que suelen encontrarse en ambientes escolares racializados, post-segregacionales y/o poscoloniales. La educación multicultural en tales sociedades se formula, consecuentemente, como un programa de reconocimiento político y trato diferencial para estos grupos “minorizados”.

Por el contrario, en países europeos continentales se ha desarrollado la educación intercultural, mas no multicultural, y se le concibe no como a una demanda de la minoría dirigida hacia actores colectivos, sino como una “integración” individualizada de estudiantes de la minoría inmigrante en entornos laborales fordistas de la posguerra. Estas medidas de integración evolucionaron lentamente desde enfoques asimilacionistas y compensatorios hacia soluciones orientadas a una interacción que transversaliza las divisiones minoría-mayoría mediante un énfasis en el desarrollo de competencias interculturales individuales (Gundara, 2000).

Finalmente, en América Latina la educación intercultural resurge en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente “indígenas”. Aquí, la “educación intercultural bilingüe” (EIB) se desplaza entre el empoderamiento comunal colectivamente orientado, por un lado, y la provisión de acceso a instituciones educativas para estudiantes en lo individual, por el otro (López y Küper, 2000; Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

De este modo, el campo de las políticas públicas educativas diversificadas es particularmente apropiado para ilustrar los

tres rasgos diferenciales que se le otorgan a la interculturalidad. Mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido existe una tendencia hacia una educación empoderadora dirigida a las minorías, en la Europa continental se opta por una educación que transversalice el fomento de habilidades o competencias interculturales tanto para las minorías excluidas como, sobre todo, para las mayorías excluyentes. Por otro lado, en América Latina la educación intercultural surge durante una fase post-indigenista que redefine las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Aquí, la noción de interculturalidad ha vuelto a aparecer en la educación con el deseo de superar tanto las limitaciones políticas como pedagógicas de la antigua educación indígena bilingüe y bicultural, pero aún mantiene un fuerte sesgo hacia el trato preferencial de cuestiones étnico-indígenas. Por lo tanto, el viejo problema del indio sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano; éste es cada vez más el caso que se da bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus demandas de autonomía.

4. La interculturalidad en relación con la cultura, la etnicidad y el nacionalismo

¿Qué relación conceptual establecemos entonces entre la interculturalidad y fenómenos como el nacionalismo y la etnicidad? Tal y como la teoría de la etnicidad ha demostrado en las últimas décadas, ni el fenómeno de la delimitación étnica y/o nacional, ni las diferencias culturales a las cuales estas delimitaciones recurren son justificables como esencias inmutables. Sin embargo, también ha quedado claro que el repertorio aparente de posibilidades para inventar tradiciones y seleccionar características culturales diacríticas está sujeto a las múltiples relaciones de poder que ligán al grupo en particular en cuestión con el estrato socioeconómico y con el Estado-nación (Dietz, 2012). Resulta por tanto necesario evitar recaer en los extremos reduccionistas del constructivismo o del primordialismo distinguiendo ahora claramente entre, por un lado, el concepto de cultura y, por el otro, los conceptos de etnicidad y/o nacionalismo.

4.1. La cultura y la etnicidad como líneas determinantes de la interculturalidad

Los actores sociales, los miembros de un grupo étnico específico y los portadores de un legado cultural en particular, no reinventan su cultura a diario, ni cambian constantemente su identidad de grupo. La reproducción cultural, tanto de manera intra- como inter-generacional, suscita –mediante la praxis cotidiana– procesos de lo que Giddens (1995) acuñó como “rutinización”, la cual, a su vez, estructura dicha praxis. Esta rutinización permite que el actor social gestione su continuidad, tanto en aspectos culturales objetivados –instituciones, rituales y significados pre-establecidos– como en aspectos culturales subjetivados –conocimiento concreto sobre prácticas y representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión. La convergencia e interacción permanente de ambos aspectos de la cultura, su objetivación institucional –que puede ser analizada a nivel étic– y su subjetivación individual –que únicamente puede ser capturada desde una perspectiva *emic*–, genera un canon de prácticas y representaciones culturalmente específicas, un habitus distintivo, en términos de Bourdieu (1991).

Este enfoque praxeológico acerca de la cultura no sólo contribuye a superar el viejo debate entre el objetivismo y el subjetivismo cultural, es decir, de la dicotomía entre estructura versus actor, sino que, al mismo tiempo, contribuye a distinguir entre los procesos de reproducción cultural y los procesos de identificación étnica. Mientras la reproducción y/o transformación de la cultura heredada se lleva a cabo mediante la actualización y/o modificación de prácticas simbólicas ritualizadas, la identificación étnica con un conjunto de ciertos actores sociales y la delimitación de este conjunto en contraste con otro conjunto de actores implica un acto discursivo –consciente, aunque después internalizado– de comparar, seleccionar y dotar de significado a ciertas prácticas y representaciones culturales como emblemas de contraste en la situación intercultural.

4.2. Lo intracultural y lo intercultural

Ésta es la razón por la cual la etnicidad no es ningún evento arbitrario: la selección y la asignación de significado, a nivel discursivo, de estos emblemas o “marcadores étnicos” está limitada por el *habitus* distintivo de los grupos involucrados, esto es, de acuerdo con su praxis cultural. Por consiguiente, la etnicidad es el epifenómeno de un contacto intercultural que, a su vez, estructura la interacción de dicho contacto mediante la selección de ciertos marcadores de contraste en oposición a otros. En tanto mecanismo formal de delimitación, la política de identidad de un grupo en particular, concebida como una política de reconocimiento, media las relaciones entre lo que se considera intra-cultural, como algo “propio”, y lo que es percibido como inter-cultural, como algo “ajeno”. En función del tipo de contraste que se haya escogido, las pautas de interacción se amplían o restringen con estereotipos específicos del “nosotros” *versus* “ellos”. Sin embargo, durante todo este proceso intercultural, la etnicidad no sólo estructura la relación intercultural, sino que también modifica las estructuras intra-culturales, objetivando ciertos elementos culturales e instrumentalizándolos como marcadores étnicos.

4.3. El nacionalismo y su impacto en la interculturalidad

De este modo, la selección arbitraria, a manos del nacionalismo, de una variante dialectal y su institucionalización como lengua nacional genera —mediante su transmisión inter-generacional— un *habitus* hegemónico en la mayoría de las sociedades nacionalizadas, expresadas en un sentido común asumido sobre la “normalidad” y “naturalidad” al enfocar la educación en esta lengua estandarizada y, como resultado, se considera la diversidad dialectal y lingüística como un problema escolar. De manera similar, el uso constante y recurrente de estereotipos biologizados de un grupo dominante a través de sus pautas de comunicación intercultural con otro grupo no-hegemónico estabilizará las distinciones culturales pseudo-biológicas mediante *topoi* racializados de percepción.

La simbolización selectiva inherente tanto a la etnicidad como al nacionalismo reifica las diferencias relativas; la cultura

rutinizada y habitualizada se convierte así en una fuente de identidad para grupos delimitantes, con el objeto de dirigir los procesos de etnogénesis: lo que antaño era una praxis rutinaria, ahora se convierte en una parte de la política de identidad explícita. En este sentido, la cultura y la etnicidad son dos conceptos próximos e íntimamente relacionados, en cuya interacción de discurso identitario y praxis cultural crean relaciones y delimitaciones tanto interculturales como intraculturales.

Entonces, ¿de qué manera estos conceptos de cultura, etnicidad e interculturalidad se vinculan con las estrategias del nacionalismo? Aparte de las diferencias en las maneras en que el Estado-nación es deseado o vindicado por los movimientos nacionalistas, en relación con las estrategias nacionalistas de las políticas de identidad, ni siquiera difieren estructuralmente de aquellos que se emplean en los movimientos étnicos. Ambas maneras pueden compararse y clasificarse con la distinción de tres estrategias hegemónicas (Alonso, 1994; Smith, 1996): (1) la territorialización convierte el espacio en territorio, a menudo incluso en territorio sagrado (Smith, 1996), transformando así los espacios superpuestos y liminales de interacción entre grupos en fronteras nítidas que los separan; es el grupo hegemónico como portador el proyecto nacional el que acaba definiendo el centro de la nación y la periferia sub-nacional; (2) la substancialización reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante a fin de conferirle a la emergente y aún endeble entidad nacional una apariencia cuasi-natural, inmutable, basada, a menudo, en un mito de elección étnica (Smith, 1996). Partiendo de la autodefinición del grupo portador del proyecto nacionalizador, el Estado-nación inventa así a la sociedad nacional a su imagen y semejanza; y (3) la temporalización consiste en imponer, desde el Estado-nación, una versión única de las múltiples tradiciones inventadas, reinterpretándola como pasado común primordial del proyecto nacional, como una determinada época dorada (Smith, 1996). Debido a este tipo de canonización de la historia, no sólo se institucionaliza la memoria autorizada, sino también la amnesia colectiva, el olvido igualmente sancionado de todas las otras tradiciones.

Este proceso de formación del Estado-nación homogeneiza hacia adentro –estableciendo una ciudadanía inclusiva concebida como nación cívica–, mientras que se delimita hacia afuera –haciendo distinciones de acuerdo con la nacionalidad. Esta dualidad ilustra lo que Habermas (1999) denomina el “doble rostro de Jano” en el concepto de nación. A pesar de estas matrices distintivas que la combinación específica de esta dualidad confiere a cada Estado-nación existente, el núcleo ideológico es idéntico. El nacionalismo genera el Estado-nación; toda vez que éste se establece, el grupo promotor de dicho proyecto de Estado lo convierte en nacionalismo nacionalizante (Brubaker, 1996), en un proyecto homogeneizador que constantemente tiene que redefinir las relaciones entre aquel grupo y los demás, de acuerdo con el lugar que ocupa dentro de este proyecto nacionalizador. Consecuentemente, la formación de este Estado-nación clásico nunca es un capítulo cerrado: la constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos no-hegemónicos o contra-hegemónicos obliga al Estado a implementar continuamente nuevas estrategias institucionales a fin de lograr su anhelo original: homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en una realidad nacional.

Por lo tanto, persiste un conflicto intrínseco entre el nacionalismo de Estado y la etnicidad. Es el poder del Estado el que acaba definiendo la relación dialéctica que surge entre el nacionalismo nacionalizador y los despliegues de la etnicidad particularizante. La capacidad hegemónica de su proyecto nacional condiciona el margen de maniobra de los proyectos étnicos no-hegemónicos y delimita el campo de actuación de la confrontación entre ambos proyectos. La redefinición de lo intercultural versus lo intracultural, consecuentemente, forma parte tanto de un proyecto nacional hegemónico como, de manera simultánea, de un proyecto de etnicidad contra-hegemónico por parte de los grupos subalternos no-nacionalizados dentro de la sociedad. Ésta es la razón por la cual la interculturalidad se convierte rápidamente en una arena o incluso en un campo de batalla entre enfoques desde arriba, funcionales y reproduccionistas, por un lado, y enfoques desde abajo, críticos y transformacionistas, por el otro.

4.4. La importancia de la educación (nacional) para la interculturalidad

Tomando en consideración estas interrelaciones entre cultura, etnicidad, interculturalidad y nacionalismo, una tarea esencial de la antropología consiste en desmenuzar, de manera crítica, los discursos sobre multiculturalidad e interculturalidad (Meer y Modood, 2012), así como las relaciones que existen entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal como se materializan en la supuesta educación intercultural. El trato diferencial –ya sea asimilador, integrador o segregador– suministrado por un sistema oficial de educación nacionalizado y enfocado en determinados y supuestos grupos de minorías es una parte integral de la política de identidad del Estado-nación. La percepción de la otredad es, simultáneamente, producto y productor de identidad. Esta interrelación estrecha entre la noción del “nosotros” y el “ellos” es no sólo evidente en las pedagogías clásicas del nacionalismo nacionalizador del siglo XIX; las nuevas pedagogías del multiculturalismo y del interculturalismo también deben analizarse no como una simple respuesta a la diversificación interna que se da en el aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto de identidad nacional: la interculturalidad desde la perspectiva hegemónica del Estado implica que haya una pedagogía oficial de la otredad, del lidiar con los otros aún-no-nacionales.

En este sentido, es sorprendente que en el contexto europeo continental la presencia de las minorías nativas y sus reivindicaciones por el reconocimiento en la arena educativa no haya desencadenado esfuerzo alguno de interculturalización; los esfuerzos no de interculturalización, sino de “integración” de minorías nativas, ya sea abiertamente asimilacionistas o explícitamente segregacionistas, han constituido la respuesta programática a las demandas étnicas en Noruega (por el pueblo sami), en Dinamarca (por los groenlandeses), en Alemania (por los sorbios), en Francia (por los normandos, occitanos y corsos), en Italia (por los tiroles del sur), en Grecia (por los pónticos y macedonios) así como en varios países de Europa del Este. Dentro de todos estos contextos,

las soluciones interculturales que se dan a los problemas escolares sólo se han implementado solamente cuando minorías inmigradas (turcos, árabes, Roma o gitanos de Europa del Este, etc.) se hicieron visibles y fueron problematizados en las escuelas (Dietz, 2012).

El caso de España es particularmente ilustrativo para este sesgo nacional en los discursos interculturales. Durante décadas, en dicho país los derechos colectivos de los grupos autóctonos han sido discutidos calurosa y polémicamente bajo premisas nacionalistas, mas no multiculturalistas ni interculturalistas, aunque estas soluciones interculturales sí se han buscado para las minorías de inmigrantes de magrebíes y latinoamericanos. Hasta ahora, los nacionalismos catalán, vasco, gallego e incluso andaluz emplean discursos etnizadores y auto-asimilatorios para sus propias declaraciones nacionales, aun cuando en contraste recurren a un discurso intercultural, a veces segregatorio, para tratar a sus respectivas nuevas comunidades inmigradas. A través de estas líneas divisorias, las identidades como otredades, históricamente arraigadas y definidas de manera dicotómica –estigmatizado en el caso de España como el enemigo histórico de origen externo (el moro) o como el enemigo histórico de origen interno (los gitanos o Roma)– resurgen cuando los modelos y los discursos interculturales son importados y adoptados por la sociedad mayoritaria y por los diseñadores de políticas actuales.

5. Puntos de origen disciplinarios y convergencias interculturales

A continuación, se analiza cómo se llevan a cabo las diferentes traducciones de la noción de interculturalidad en las principales constelaciones disciplinarias e interdisciplinarias que nutren el campo de aplicación del enfoque intercultural.

5.1. La pedagogía intercultural y la antropología de la educación

La interculturalidad en la educación no ha sido promovida únicamente por políticas oficiales dirigidas por el Estado; el potencial normativo y prescriptivo arriba mencionado, que ha carac-

terizado al concepto desde que éste formara parte de la agenda de los movimientos sociales –de comunidades inmigrantes en Europa, comunidades afroestadounidenses y/o chicanas en los Estados Unidos de América, comunidades indígenas en América Latina y en Oceanía–, han contribuido al surgimiento de una nueva (sub) disciplina, la pedagogía intercultural y/o la educación intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2009). Es, entonces, en este contexto en el que se da un encuentro entre la pedagogía y la antropología. Es obvio que este encuentro no se limita sólo al discurso intercultural. Al menos, desde la creación en Estados Unidos del Consejo de Antropología y Educación en 1968, la antropología de la educación se ha caracterizado por su integración de la investigación etnográfica y comparativa sobre la adquisición intergeneracional de los mecanismos de interacción culturalmente específicos –a través de la socialización– y el conocimiento –mediante la inculturación– con la teorización general sobre los conceptos de cultura e identidad.

Esta orientación analítica y comparativa de la emergente subdisciplina de la antropología de la educación contrasta no sólo con la carga normativa de la educación intercultural, sino también con el entusiasmo que suele surgir casi de inmediato hacia la intervención pedagógica. Debido a ello, desde el inicio se ha podido percibir un distanciamiento gradual entre la antropología de la educación como subdisciplina de la antropología, por un lado, y la antropología pedagógica, por el otro, que se remonta al interés científico original de Montessori, que amplía sus preguntas y, por ello, se acerca a la filosofía y especialmente a la ética.

Dentro del contexto de la incipiente pedagogía intercultural, una interpretación predominantemente auxiliar e instrumental del conocimiento antropológico ha creado un reduccionismo conceptual-terminológico que ha tenido un impacto negativo sobre la estrategia misma de interculturalizar la esfera educativa. Al reflejar una tendencia profundamente arraigada en la pedagogía, la de problematizar la existencia de la diversidad cultural en el aula, algunos conceptos básicos de la antropología, tales como cultura, grupo étnico y etnicidad, se aplican y operacionalizan recuperando definiciones decimonónicas de estos conceptos.

Además de recurrir al uso de racionalizaciones, por ejemplo, las diferencias culturales usualmente se llegan a etnicizar mediante la reificación de sus portadores: un niño minoritizado por la mirada escolar acaba perteneciendo a una determinada cultura y a menudo también a una etnicidad específica.

No sólo suele esencializarse así la diferencia intergrupala en la llamada educación intercultural, sino que, al mismo tiempo, los fenómenos individual y grupal así como las perspectivas *emic* y *etic* se suelen mezclar indiscriminadamente; nociones tan disímiles como cultura, etnicidad, diferencias fenotípicas y situaciones demográficas se confunden y, finalmente, se recurre a los estereotipos históricos que Occidente mantiene acerca del otro, el *topoi* de los gitanos, los musulmanes, los indígenas, etc. En este tipo de cortocircuitos terminológicos, se hacen evidentes las consecuencias prácticas de la estrategia de la problematización de la diversidad cultural, fomentada tanto por la pedagogía clásica como por el multiculturalismo diferencial. Toda vez que se transfiere al aula la política de la diferencia, la otredad se convierte en un problema, y su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socioeconómicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales.

En un des-encuentro entre estas tendencias en la educación intercultural, una tarea antropológica en particular consiste en decodificar este tipo de discurso pedagógico culturalista y en des-culturalizar sus interpretaciones de sesgo culturalista. Un ejemplo es el análisis antes mencionado de desempeño escolar por estudiantes provenientes de contextos migratorios y/o de minorías. Cuando en el contexto europeo continental los “éxitos” y los “fracasos de los estudiantes inmigrantes se comparan con el desempeño de los estudiantes nativos, una gran parte del llamado problema pedagógico, supuestamente creado por la presencia de niños de origen migrante y/o minoritario, es explicable con los términos clásicos de la estratificación social, no con características culturales, lingüísticas, étnicas o religiosas.

5.2. Estudios interculturales

El término Estudios Interculturales se acuñó con el fin de designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplina-

rias en relación con los contactos y las relaciones que, tanto a nivel individual como colectivo, son articuladas en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. Esta diversidad cultural, concebida como el resultado de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades de inmigrantes en el corazón de las sociedades contemporáneas, se estudia en contextos dentro y fuera de la escuela, así como en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las diferentes esferas de sociedades cada vez más diversas.

Estos estudios reflejan la confluencia de diferentes factores que indican transformaciones profundas dentro de la academia misma. Los Estudios Étnicos, que han sido desarrollados particularmente en la educación superior estadounidense, buscan superar su fase inicial de constituirse en nichos de auto-estudio por los miembros de la propia minoría. De manera simultánea, bajo la influencia de las teorías críticas, los Estudios Culturales sobre todo británicos, pero luego también latinoamericanos recuperan enfoques teóricos centrados en los conflictos que estructuran las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural. Además, dentro de las disciplinas “clásicas” de las ciencias sociales, el estudio de la diversidad cultural y su énfasis en las relaciones entre las minorías y las mayorías, así como entre migrantes y no-migrantes, favorece un movimiento interdisciplinario hacia “lo intercultural”. Finalmente, nuevas subdisciplinas tales como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales, tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permita acercar aún más sus respectivos “objetos” de estudio. De manera similar, las disciplinas que tradicionalmente no se relacionan con el tema de la diversidad cultural, tales como las ciencias económicas y administrativas, así como las ciencias políticas, descubren la interculturalidad al internacionalizar su esfera de estudio.

En este sentido, los incipientes Estudios Interculturales reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia para visualizar y tematizar la diversidad cultural en todas las esferas de la sociedad contemporánea. La naturaleza polifóni-

ca y múltiple de los fenómenos que han sido clasificados como multiculturales o interculturales hace imposible cualquier intento por cubrirlas en su conjunto desde una perspectiva monodisciplinaria. Esto afecta, en primer lugar, la perspectiva antropológica y su pérdida del “monopolio” sobre el concepto de cultura, tal y como ya sucedió con el surgimiento de los Estudios Culturales. Sin embargo, debido al arriba mencionado uso frecuente de definiciones mecánicas y esencializadas de cultura, cuando el concepto migra de una disciplina a otra, sigue siendo imprescindible un análisis antropológico crítico de la noción de cultura y de sus conceptos afines.

5.3. Hermenéutica intercultural

En años recientes, con aportaciones lingüísticas y filosóficas y de la llamada comunicación intercultural, se puede apreciar el intento de superar los reduccionismos conceptuales que aún caracterizan a menudo los usos de la noción de interculturalidad analizadas hasta este punto. Ello se debe principalmente al encuentro entre la enseñanza de lenguas extranjeras, la antropología interpretativa y la persistente tradición hermenéutica que formula una primera propuesta interdisciplinaria, teórico-metodológica en relación con “lo que es intercultural”. Esta así denominada hermenéutica intercultural (Stagl, 1993) se concibe a sí misma como una extensión y una sistematización de la hermenéutica trascendental clásica que –con evidentes ecos kantianos– reflexiona sobre las condiciones que hacen posible la comprensión, el entendimiento (*Verstehen*) y la comunicación entre los seres humanos. Dentro de este paradigma, todos los actos de *Verstehen* se perciben como movimientos siempre tentativos, aproximativos y necesariamente circulares hacia una “fusión de horizontes” gadameriana. Solamente como resultado de esta operación contrastiva e interpretativa se logra generar un significado intersubjetivo.

En la antropología dedicada a la interculturalidad, así como en las filosofías y filologías interculturales incipientes, esta noción hermenéutica se amplía, recurriendo al original concepto de mundo de vida acuñado por la fenomenología de Schütz. La pluralidad de los mundos de vida, moldeados como un todo

autorreferencial que provee de significado a sus miembros, requiere de una pluralización de las pautas de comprensión. Las posibilidades de la comprensión intercultural, que busca traducir entre estos tipos de mundos de vida, no sólo dependen de las competencias y las habilidades lingüísticas, tal como lo sugiere la comunicación intercultural, sino también del desarrollo de diálogos reflexivos y autorreflexivos.

6. La interculturalidad entre diversidad interseccional y decolonialidad

Además de estos desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios que ilustran el surgimiento de los sub-ámbitos de especialización académica, en términos más generales los más recientes debates antropológicos y de las ciencias sociales en torno a la interculturalidad revelan, una vez más, una división persistente entre las posturas y las prioridades del Norte y del Sur globales. En términos generales, mientras que en los contextos del Norte la interculturalidad está cada vez más identificada con una noción de diversidad de índole constructivista, anti-esencialista e interseccional, las definiciones de interculturalidad promovidas desde el Sur enfatizan su vínculo cercano con los movimientos sociales subalternos y emancipadores, que tienen como objetivo descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos, partiendo de la memoria como tropo y de las relaciones Estado-sociedad.

6.1. Diversidad e interseccionalidad

Desde los años noventa del siglo XX y, en especial, con el inicio del nuevo siglo, en el “Norte global” la interculturalidad se discute, se percibe y se problematiza cada vez más en términos de diversidad y particularmente, de diversidad cultural (Dietz, 2012). Cuando desde el multiculturalismo se hace un – tal vez excesivo - énfasis en la diferencia, como señalé arriba, surge rápidamente el problema de cómo incluir otras fuentes de diferencia - de género, migratorias o de capacidades diferenciales - y de cómo abarcar las posibles intersecciones entre estas fuentes de diferencia. Por lo tanto, el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir claramente entre sus

rasgos o marcadores respectivos, se comienza a cuestionar y a sustituir de manera gradual por la noción de diversidad que, en contraste, enfatiza la multiplicidad, la superposición y el entrecruzamiento entre distintas fuentes de variabilidad humana. En este sentido, la diversidad cultural se está empleando y definiendo en relación con la variabilidad social y cultural en la misma medida en que se usa la biodiversidad para referirse a variaciones biológicas, a hábitats ecológicos y a ecosistemas diversos.

En los contextos discursivos sobre interculturalidad generados en el Norte, la diversidad tiende a convertirse en epítome de la diversidad cultural, debido a que en una sociedad crecientemente glocalizada y superdiversa la diversidad de los mundos de vida, estilos de vida e identidades no pueden separarse, sino que terminan mezclándose e hibridizándose entre sí. Además, el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva –cómo las culturas, los grupos y las sociedades se estructuran de manera diversa y cómo afrontan la heterogeneidad–, sino también una dimensión altamente prescriptiva –que señala cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar al interior de sí mismas y entre sí.

Como consecuencia, el reconocimiento de la diversidad se convierte en un postulado político, en una reivindicación articulada por organizaciones y movimientos de minorías que luchan por ingresar al dominio público hegemónico - supuestamente homogéneo - de las sociedades occidentales (Ribeiro, 2014). Los diferentes contextos del Estado-nación europeo desencadenan diversas formas de acciones colectivas y procedimientos de formulación de demandas y reivindicaciones mediante los cuales las minorías étnicas, culturales, nacionales, religiosas, de género y sexuales han logrado el acceso a la esfera pública. Mientras que en la Unión Europea esta redefinición de los ámbitos político y educativo por parte de los actores de las nuevas minorías aún se considera un fenómeno novedoso, en los contextos anglosajones, particularmente en Estados Unidos y Canadá, se percibe la persistencia de una noción oficializada de gestión de la diversidad que remite a las reivindicaciones multiculturalistas

de las distintas minorías. Diferentes tipos de resoluciones judiciales que establecen esquemas de acción afirmativa y de oportunidad igualitaria de contratación en instituciones públicas, organizaciones y empresas, han obligado a actores tanto públicos como privados a introducir mecanismos promover y/o asegurar la diversidad en sus contextos organizacionales particulares. Como consecuencia, el discurso de la diversidad, del reconocimiento de la diversidad y de la gestión de la diversidad en su conjunto se está convirtiendo en una ideología que, política y jurídicamente, promueve la percepción de ciertos rasgos y características –género, etnicidad, cultura, orientación sexual, por ejemplo– en detrimento de otros –tal como la clase social.

Por lo tanto, no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. En consecuencia, lo que constituirá el principal objeto del enfoque de la diversidad no es la esencia de un discurso identitario dado, sino las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias. La noción de interseccionalidad, que proviene originalmente de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de la mujer con antecedentes afroamericanos, latinos y de otras minorías, profundiza decisivamente la noción de la interculturalidad al centrarse en los cruces y reforzamientos, a menudo transversales, de actitudes y actividades discriminatorias y en su impacto sobre la formación de identidades individuales complejas en sus continuos procesos de transformación.

De esta manera, se ha de abordar la interseccionalidad tanto para analizar procesos de formación identitaria como, a la vez, para identificar percepción de discriminación, estigmatización y racismo/sexismo/clasismo etc. La posibilidad y necesidad de combinar ambas visiones la aporta el aspecto situacional de las decisiones identitarias de un actor, en concordancia con los diferentes niveles y tipos de identidades a los que él o ella tengan acceso. A ello se agrega la visibilidad particular de una deter-

minada fuente de identidad, en relación con sus connotaciones estigmatizadas (o no) que pueden ser analizadas mediante el discernimiento y la reconstrucción de las intersecciones entre las múltiples dimensiones de identidad. Tales dimensiones pueden ser altamente versus escasamente visibilizadas y, simultáneamente, pueden ser connotadas positivamente *versus* negativamente. En complemento a estas distinciones, las diferencias de poder heredadas en cada una de las dimensiones identitarias, a menudo dicotómicas, tienen que considerarse durante todo el proceso de análisis.

6.2. La interculturalidad decolonial y la ciudadanía intercultural

Esta noción de diversidad e interculturalidad interseccional, transversal e híbrida se ha desarrollado particularmente en contextos académicos y sociales del Norte y contrasta considerablemente con los movimientos sociales y políticos de los actores colectivos del Sur, tales como los movimientos indígenas de los Andes y otras regiones latinoamericanas, quienes redefinen la interculturalidad en términos de reconocimiento de la naturaleza colonial y del origen de las relaciones intergrupales, que remite a los Estados-nación poscoloniales contemporáneos (Aman, 2015). La “colonialidad” de las relaciones sociales contemporáneas, que persiste como una forma de dominio racializado y que todavía estructura la percepción de la diversidad (Quijano, 2005), requiere ser reemplazada por una interculturalidad decolonial explícita, mediante un programa académico y político que sustituya las binariedades y dicotomías eurocéntricas, impuestas externamente, por cosmologías, cosmovisiones y definiciones intraculturales, tales como el buen vivir, o el *sumak kawsay*, propias de cada actor local y regional.

Este concepto de interculturalidad proveniente del Sur global, formulado tanto por el discurso académico poscolonial como por las reivindicaciones de los movimientos indígenas y afrodescendientes, es mucho más explícitamente político y transformador en su postura normativa que su “contraparte” del Norte global (Walsh, 2003). Aunque converge con éste en su intento constructivista de evitar esencializaciones demasia-

do simplistas de identidad y diferencia, la interculturalidad decolonial rechaza consciente y explícitamente una celebración posmoderna de la hibridación. En lugar de ello, el reconocimiento de las asimetrías coloniales y poscoloniales impulsa a sus protagonistas a reconstruir actores colectivos, a recordar los traumas históricos, a recuperar las esferas de toma de decisión autónoma y a forzar al Estado-nación y a sus élites poscoloniales a redefinir la relación entre el Estado y la sociedad, entre los grupos sociales dominantes, por un lado, y las comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes, por el otro.

Por lo tanto, en las constelaciones de poder latinoamericanas, la interculturalidad se concibe como conflictiva y dialógica: la naturaleza conflictiva, frecuentemente violenta, de las relaciones intergrupales necesita ser reconocida antes de que, en el futuro, un diálogo de relaciones interculturales se lleve a cabo entre todos los miembros y grupos de la sociedad contemporánea. Para estos fines, la reconstrucción intracultural dirigida hacia adentro de la “indigeneidad” y de la autonomía entre las comunidades colonizadas es un prerequisite indispensable, tal y como lo es el intercambio intercultural dirigido hacia el exterior con los descendientes de los colonizadores (Rivera Cusicanqui, 2010). En algunos Estados-naciones, los diálogos interculturales que procuran relacionar a todos los grupos de la sociedad están comenzando a transformar las constelaciones de poder poscoloniales, a fin de redefinir las encrustradas matrices mayoría-minoría mediante el reconocimiento de la composición plurinacional de la sociedad. Este reconocimiento se traduce en la propuesta de una “ciudadanía intercultural” (Alfaro, Ansión y Tubino, 2008), un régimen de ciudadanía que se basa en las capacidades, intraculturalmente específicas e interculturalmente negociadas, para ejercer los derechos humanos en situaciones donde se presenten desigualdades y asimetrías persistentes e históricamente arraigadas.

Conclusión

El breve bosquejo aquí realizado de la noción de interculturalidad y el análisis de sus ramificaciones teóricas y conceptuales para el estudio de constelaciones de desigualdades, diferencias y diversidades tanto en el Norte como en el Sur globales evidencia que se trata de una herramienta analítica

compleja, pero sumamente útil para el estudio contemporáneo de procesos de diversificación societal tanto como educativa. Junto con la diversidad, producto de la persistencia de pueblos y comunidades originarias, las migraciones internacionales contemporáneas están desafiando profundamente la supuesta homogeneidad del estado-nación de cuño europeo y de sus instituciones. Distintos tipos de movibilidades – territoriales y geográficas, pero también temporales e identitarias, lingüísticas y culturales – obligan a las instituciones sobre todo educativas a reconocer la resultante diversidad de diversidades como una oportunidad de aprendizaje, como un recurso pedagógico, así como una competencia-clave para la convivencia pacífica en sociedades que siguen siendo sumamente asimétricas, discriminatorias y excluyentes.

Referencias

- Alfaro, S., Ansión, J. y Tubino, F. (2008). *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: PUCP.
- Alonso, A. (1994). Políticas de espacio, tiempo y sustancia: formación del estado, nacionalismo y etnicidad. En M. Camus (ed.), *Las ideas detrás de la etnicidad: una selección de textos para el debate*, (pp.159 -195). Antigua: CIRMA.
- Aman, R. (2015). Why Interculturalidad is not Interculturality: colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies. *Cultural Studies*, 29(2), 205-228.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, G. (eds.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE & ANUIES.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brubaker, R. (1996). *Nationalism Reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge: CUP.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2009) El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. Del Olmo (eds.), *Educación intercultural: perspectivas y prácticas*, (pp.45-63). Madrid: Ramón Areces.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londres: Paul Chapman Educational Publishing.

- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- López, L. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Recuperado de: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Mateos Cortés, L. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural*. Quito: Abya Yala.
- Meer, N. y Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33 (2), 175-196.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ribeiro, G. (2014). La diversidad cultural como discurso global. *Balajú. Revista de Cultura y Comunicación*, 1(1), 17-54.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos, B. (2010). *Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Smith, A. (1996). The resurgence of nationalism? Myth and memory in the renewal of nations. *British Journal of Sociology*, 47(4), 575-598.
- Stagl, J. (1993). Szientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie. En W. Schmied-Kowarzik y J. Stagl (eds.), *Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*, (pp.13-49). Berlin: Reimer.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Interculturalidad en contextos de Hipermodernidad: El desafío del Otro en la alienación del mundo globalizado

Felipe Andrés Quiroz Arriagada*
Universidad San Sebastián

Introducción

En la actualidad se comienza a establecer un nuevo consenso respecto de las formas de continuidad que ha desarrollado el proyecto moderno, cambiando desde postulados centrales rígidos y sólidos hacia características líquidas, pero también extremas. De esta forma, esta *segunda modernidad* representa, para autores como Bauman (2004) y Lipovetsky (2006), la consolidación del proyecto histórico moderno, el cual entraría en este siglo en su etapa hipermoderna. En tal estado de realización, los ideales colectivos de la primera modernidad pasan hacia la esfera limitada del individuo, quedando fragmentada la dimensión ideológica y utópica de sus principios originales, para convertirse la vida hipermoderna en pragmática, superficial y, extremadamente individualista, lo cual se expresa tanto en el vínculo entre las personas como entre las culturas, así como en los vínculos de intercambio económicos, influidos determinantemente por el neoliberalismo y la globalización que lo acompaña. De esta forma, el actual con-

*Magíster en Psicología Educacional (Universidad Mayor). Magíster en Educación, mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas (Universidad Católica Silva Henríquez). Profesor de Filosofía (Universidad Católica Silva Henríquez). Profesional en Dirección de Efectividad Educativa, Universidad San Sebastián. E-mail: felipe.quiroz@uss.cl

texto paradigmático conlleva inevitablemente el desafío de lo intercultural, ya que en un mundo globalizado y, a la vez, fragmentado por el individualismo, el reconocimiento de lo diverso implica una alternativa de resistencia ante el peligro, siempre latente en el escenario global, de la hegemonización. Así, el desafío de lo intercultural se devela, más que como alternativa, como necesidad.

De esta manera, el actual escenario globalizado implica la amenaza creciente de la imposición de una cultura hegemónica por sobre las demás de menor influencia y poder. En efecto, la misma globalización resulta un fenómeno permitido debido a la expansión sin límites de la forma de vida occidental al resto del mundo, desde el advenimiento de la modernidad en adelante. Sobre ello se indica en la literatura:

En esta era surge una nueva forma de pensamiento que toma a la razón como instrumento de progreso y desarrollo. En este contexto se instala el capitalismo, el cual afirma la idea de la importancia del orden y progreso. Se produjo un cambio en el pensamiento, tuvo su origen en Europa Occidental y los países que percibieron estos cambios establecieron una relación de dominación, explotación y de intercambio desigual, frente a otros países que denominaron “periferia”, así se establecieron como potencia e impusieron el modo de producción capitalista (Rodríguez, 2016, p. 25).

Por ello, si la modernidad primera y su definitivo posicionamiento en la historia de occidente, así como su irrefrenable desarrollo posterior, representan la causa que explica la expansión y dominación de occidente hacia el resto del mundo, la hipermodernidad, época de consolidación de los postulados y alcances del proyecto moderno, representaría la realización definitiva de esta hegemonía. Sobre ello, señala Rodríguez (2016): “la característica principal de esta era es la fluidez de las cosas, la acumulación, el consumo excesivo, la exacerbación de la individualidad y el auge del consumo de masas” (p.26). En este contexto, la amenaza de la hegemonización se convertiría en una realidad en los tiempos hipermodernos. Sin embargo, la globalización misma está en la raíz de las posibili-

dades de la interrelación entre culturas diversas, ya que es ella quien las ha puesto en contacto. Respecto de ello se señala:

La mayor interconectividad física y simbólica del mundo ha tenido un profundo impacto en las culturas nacionales y en las identidades colectivas e individuales. Las mezclas sin precedentes de gentes y culturas han significado una disputa en torno al dominio de espacios culturales y sociales y la aceptación de prácticas culturales (Dam, Cristoffanini y García, 2009, p.1).

Así, la relación entre la globalización y la interculturalidad resulta tan paradójica como inevitable, ya que la necesidad de la segunda nace de la existencia de la primera. Respecto de ello, se declara: “la globalización y la interculturalidad son procesos de los cuales formamos parte y por ello nos conforman” (Rodríguez, 2016, p. 27). Así, el presente artículo, de carácter teórico reflexivo, tiene como propósito develar las características de la propuesta intercultural, referida a sus principales categorías filosóficas y epistemológicas, proponiendo sus postulados como alternativa teórica y práctica a las condiciones de alienación del actual periodo globalizado del nihilismo hipermoderno.

Para ello, se expondrán las principales características de la hipermodernidad y su vinculación con el individualismo y el libre mercado. Posteriormente se describirán los fundamentos generales del proyecto intercultural y su fundamentación en la filosofía latinoamericana para, finalmente, dar cuenta de las posibilidades que tiene tal propuesta filosófica de resignificar las condiciones que impone la hipermodernidad hacia estándares de mayor humanización, comprensión y apertura hacia lo diverso.

1. Hipermodernidad e individualismo

De acuerdo con Giles Lipovetsky, los tiempos contemporáneos no representan una superación de la modernidad, sino por el contrario, manifiestan una nueva forma superlativa de posicionamiento de sus características fundamentales. Respecto de ello, Lipovetsky desarrolla el concepto de hipermodernidad para explicar la naturaleza paradigmática de la época, acerca de la cual señala lo siguiente:

...no vivimos el fin de la modernidad, sino por el contrario, estamos en la era de la exacerbación de la modernidad, de una modernidad elevada a una potencia superlativa. Estamos en una era “híper”: hipercapitalista, de hiperpotencias, hiperterrorismo, hipervacaciones, hiperindividualismos, hipermercado (Lipovetsky, 2006, p.186).

Las características principales de la *primera modernidad* referían a las ideas de racionalidad, progreso y utopía, nociones que se vinculaban estrechamente con la confianza en el avance de las ciencias, las tecnologías, así como con el desarrollo de revoluciones en el ámbito de lo social y lo político. En efecto, son estas categorías las que parecieran colapsar con la llegada del siglo XX, cuando la supervivencia del mundo es puesta en angustiantemente suspenso en el acontecer histórico de dos guerras mundiales, las cuales representaron el extremo de la irracionalidad humana. El evidente fracaso de los ideales modernos, comprendidos por occidente, hasta ese momento, como universales, lleva a conjeturar respecto de una posible etapa de postmodernidad (Lyotard, 1991), en la cual ya no sobreviven metarrelatos que reúnan a multitudes detrás de un sistema de principios.

Sin embargo, si se considera a la modernidad de acuerdo con lo ya señalado décadas antes del supuesto postmoderno por Martin Heidegger (1994), quien identificaba a la esencia del periodo moderno como violencia contra la tradición, así como desocultación provocante para con la naturaleza, una modernidad elevada a nivel superlativo significa llevar esta tendencia frenética de evasión del pasado hacia el paroxismo, así como de explotación de los recursos naturales a una dinámica infinita. Todo ello significaría que en la esencia del pensar moderno se sitúa, de forma silente, un secreto anhelo de destrucción, que es lo que se vio manifiesto en los acontecimientos trágicos del siglo XX. En plena coherencia con lo señalado, Zygmunt Bauman afirma, en *Modernidad Líquida*, lo siguiente:

La sociedad que ingresa al siglo XXI no es menos “moderna” que la que ingreso al siglo XX; a lo sumo se puede decir que es moderna de manera diferente. Lo que la hace tan moderna como la de un siglo atrás es lo que diferen-

cia a la modernidad de cualquier otra forma histórica de cohabitación humana: la compulsiva, obsesiva, continua, irrefrenable y eternamente incompleta modernización; la sobrecogedora, inextirpable e inextinguible sed de creación destructiva (Bauman, 2004, p. 33).

De esta manera, la modernidad primera, siendo ella misma en esencia violencia contra la tradición, al triunfar sobre el antiguo régimen y transformarse en la paradójica fórmula de nueva tradición, comienza a trasladar su tendencia transformadora hacia el fundamento de sus propios postulados centrales, con lo cual los ideales sociales de libertad, igualdad y fraternidad se diluyen de su sustrato colectivo y pasan cada vez más hacia la esfera imaginaria del individuo. Respecto de ello se indica:

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas (Bauman, 2004, p.11).

Lo cual se complementa con:

Como resultado, la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo. La licuefacción debe aplicarse ahora a las pautas de dependencia e interacción, porque les ha tocado el turno (Bauman, 2004, p.13).

Lo señalado refiere a la fragmentación de los ideales o proyectos colectivos, dando paso al nacimiento del individualismo extremo de nuestros días. Sin embargo, el fenómeno del individualismo también es un fenómeno colectivo, que no nace desde la voluntad de cada sujeto, sino que es motivado desde fuerzas sociales que, en la época de la hipermodernidad, han adquirido dimensión global. Tal división en el discurso implica, en última instancia, el imperativo silente de trasladar lo

profundo hacia lo superficial, así como el fundamento hacia lo liviano, en cualquier ámbito en donde se manifieste el espíritu humano. Las relaciones y vínculos personales son interrumpidos por la virtualidad, cada vez más *virtualmente* omnipresente, junto con aumentar la velocidad del intercambio de comunicación, diluye cualquier posibilidad de contar con el tiempo necesario para la reflexión profunda respecto de problemáticas fundamentales. En otras palabras, la virtualidad del intercambio entre los individuos ha transformado esos mismos vínculos personales en ligeros, flexibles, reemplazables, e intercambiables. Respecto de ello se señala:

El desmenuzamiento de la división social coincide de alguna manera con la nueva tendencia tecnológica a lo «ligero»: a la hiperpersonalización de los individuos y los grupos responde la carrera hacia la miniaturización, accesible a un público cada vez más amplio” (Lipovetsky, 2000, p. 167).

Tal fragmentación de lo colectivo, también se manifiesta en una desarticulación del propio proyecto de vida, así como respecto de la propia identidad. Sobre lo primero se señala lo siguiente:

No existen canteros previstos donde “rearraignarnos”, y en tanto postulados y buscados, esos canteros demuestran ser frágiles y con frecuencia se desvanecen antes de que el trabajo de “rearraigo” esté terminado. Existe más bien una variedad de “juegos de sillas” en los que dichas sillas tienen diversos tamaños y estilos, cuya cantidad y ubicación varían, obligando a hombres y mujeres a estar en permanente movimiento sin prometerles “completud” alguna, ni el descanso o la satisfacción de “haber llegado”, de haber alcanzado la meta final donde uno pueda deponer las armas, relajarse y dejar de preocuparse. No existen perspectivas de “rearraigo” al final del camino tomado por individuos ya crónicamente desarraigados (Bauman, 2004, p. 39).

Respecto de lo señalado, “en esta época aparecen diferentes identidades, pero ya no están predeterminadas, sino que se están construyendo día a día con sus acciones, para luego poder determinar su pertenencia a un grupo” (Rodríguez, 2016, p.38). En este

sentido, el mayor grado de compromiso colectivo del individuo en los tiempos hipermodernos alcanza el nivel de cobertura de la red, la cual tiene finalidades y propósitos acotados y pragmáticos, los que determinan también su corta proyección y duración en el tiempo. Respecto de ello, en la literatura se indica: “las sociedades postmoralistas, intentan apoyar una ética dialogada de la responsabilidad, menos preocupada por las intenciones puras que por los resultados benéficos, menos idealista que propulsora de cambios realistas y eficaces” (Lipovetsky, 2006, p.141). La configuración de realidad, tanto individual como colectiva, responde a estos criterios de eficiencia técnica, y deben ser lo suficientemente flexibles para el logro de tal imperativo *industrial* en una forma de sociedad atravesada por completo por la velocidad y la inmediatez.

Lo anterior, no solo se vincula con las dinámicas psicológicas de intercambio de comunicación entre los individuos, sino también, y de manera fundamental, respecto de las formas de interacción económica, lo que hace referencia directa al neoliberalismo de nuestros días, catalogada en sí mismo, como un fenómeno económico social de carácter extremo, hipermoderno. Sobre ello, se señala: “sólo estamos en el comienzo de la sociedad de hiperconsumo y por el momento no hay nada que permita detener, ni siquiera desacelerar la huida hacia delante de la comercialización de la experiencia y los estilos de vida” (Lipovetsky, 2007, p. 16). En complemento se indica:

La velocidad, la economía financiera y explosión de la circulación del capital, acentúan las nuevas tendencias de la economía hipercapitalista, en la que el consumo se torna excesivo y descontrolado. La antigua sociedad disciplinaria es reemplazada por una sociedad hipervigilante y paranoica. Pero lo más distintivo de la hipermodernidad es el clima social y la relación con el presente (Egaña, 2006, p. 138).

La manera como el libre mercado influye en las formas de vida da sentido a la fragmentación de las colectividades, así como a lo ligero de los vínculos entre las personas, ya que estas mismas se transforman, las unas para las otras, en productos que circulan a través de medios superficiales de intercambio. El sujeto, entonces, existe y fundamenta tal existencia en el es-

tado mental de consumidor/producto. Ante la crisis de ser reemplazado por otro producto, tiene siempre la posibilidad de consumir también un producto nuevo, el cual, al no ser eterno, tampoco llenará el vacío de forma definitiva. Para esto último, está el mercado que debe mostrar un carácter infinito de oferta inagotable. La vida hipermoderna entera, entonces, es reducida al concepto de un hipermercado. De acuerdo a “Lipovetsky, el consumidor está condenado a la insatisfacción tantálica del ansia constante y la coerción de nuevas necesidades en un mercado necesitado de expansión” (Perceval, 2010, p. 79).

Ahora bien, el libre mercado es tan heredero del capitalismo moderno, como lo es la hipermodernidad de la modernidad. En efecto, refieren a las etapas de consolidación del mismo proyecto de la modernidad primera. Al respecto, Lipovetsky concluye lo siguiente:

Lo que hay en circulación es una segunda modernidad, desreglamentada y globalizada, sin oposición, totalmente moderna, que se basa en lo esencial en tres componentes axiomáticos de la misma modernidad: el mercado, la eficacia técnica y el individuo. Teníamos una modernidad limitada y ha llegado el tiempo de la modernidad acabada (Lipovetsky, 2006, pp.56-57).

Los alcances globales de la hipermodernidad, tanto en el aspecto económico, como en el social e incluso respecto de los vínculos psicológicos y afectivos que se dan entre los individuos de estos tiempos, desafían las formas tradicionales de reconocimiento y valoración de lo diverso y lo distinto. En tal escenario, la valoración del Otro sea comprendido éste como sujeto o como colectivo cultural, resulta uno de los desafíos inevitables de la época. La categoría intercultural de *Alteridad* deviene en un concepto clave para la comprensión de una ética responsable, en el escenario globalizado de la hipermodernidad actual.

2. Interculturalidad y filosofía latinoamericana

La globalización contiene en su misma naturaleza la amenaza de la hegemonización, la cual consiste en la imposición de

la visión cultural predominante por sobre todas las demás con menos poder e influencia global. Junto a ello, el mismo fenómeno de la globalización, por su alcance, ha permitido conocer distintas formas culturales, cuyas expresiones se fundamentan en principios y valores que tienen una raíz axiológica muy diferente a la que se ha impuesto desde la modernidad en adelante por occidente al resto del mundo. De esta manera, este inevitable encuentro entre culturas distintas, propiciado por la globalización, permite una posibilidad para la superación de la amenaza anteriormente señalada de la hegemonización, así como de la homogeneidad de las perspectivas de mundo. Esta alternativa refiere al diálogo intercultural, respecto del cual se señala: “Una de las potencialidades de la interculturalidad es intentar abandonar las pretensiones de la homogeneidad, y plantearse que desde la heterogeneidad es que se producen las formaciones sociales” (Rodríguez, 2016, p. 31).

El término interculturalidad se relaciona en importante medida con nociones y categorías que provienen de la filosofía latinoamericana, mediante la cual se propone una mirada respecto del mundo que se posiciona desde horizontes conceptuales que trascienden las fronteras heredadas por las filosofías hegemónicas propias del mundo europeo, o denominadas del centro. La filosofía latinoamericana propone pensar la experiencia humana desde una visión descentralizada, donde el motor no esté colocado en la idea de razón moderna, sino en aquello que escapa a la conceptualización de la realidad; esfuerzo mediante el cual florece el reconocimiento, comprensión y validación del Otro Fáctico, que escapa siempre a nuestra forma de aprehenderlo racionalmente. Advirtiendo que, “ciertamente no se trata de un mero desplazamiento del centro, sino de criticar con radical consecuencia la formación de centros que se elevan luego en paradigmas para cualquier tradición filosófica”. (Fornet-Betancourt, 1992, p. 27-28).

Lo señalado no solo refiere a pensar al mundo y a la experiencia, en particular a los otros, desde categorías distintas al pensar filosófico occidental, sino a velar por no construir nuevos centros de pensamiento hegemónico que dejen afuera o no reconozcan a quien escapa de lo teóricamente validado.

La atención respecto de la tendencia de hegemonizar la realidad propia del universalismo, de la racionalidad occidental resulta un trabajo de autoexamen fundamental para la filosofía que pretenda comprender la alteridad como tal. Sobre ello se señala:

...el descubrimiento del carácter deficitario de toda cultura es aquí fundamental, porque con ello se marca el momento en que una cultura se des-centraliza y se reconoce como fragmento, curándose así de la pretensión de querer ser representación de la totalidad de lo humano (Fornet-Betancourt, 1992, p.28).

Del mismo modo, Fornet- Betancourt (1992), profundiza:

El filósofo que hace “filosofía latinoamericana” critica el eurocentrismo no para hacer valer a otros centros, sino para señalar la condición de un diálogo intercultural en el que cada posición cultural propia sea relativizada en sí misma, reconociendo que en ella se debaten cuestiones que sola no puede zanjar (p.28).

Entonces, se pone en cuestionamiento la posibilidad de abarcar racionalmente la validez, considerando dentro del postulado filosófico un espacio abierto tanto para el error, como para nuevas perspectivas que existen, analécticamente, desde fuera de la frontera de lo que sea que se postule como pensamiento válido. En este sentido, la filosofía latinoamericana piensa, abierta y asumidamente, desde el espacio de la marginalidad. Respecto de este asunto, se indica: “va a poner en cuestión la ontología de la totalidad, en la cual todos nosotros no somos nada, porque justamente cuando el Otro no es reconocido, es reducido a nada”. (Dussel, 1995, p.119). En un mismo orden de consideraciones, Salas (2005) plantea que:

El nuevo terreno en que se levanta hoy la categoría de ‘Interculturalidad’ supone primero, la crítica sistemática de los usos monocéntricos de la cultura, pero en forma especial el des-centramiento del propio contexto como punto privilegiado para observar a los otros.” (p.78).

Lo señalado, permite una alternativa teórica que responde de manera directa a los desafíos del mundo contemporáneo, el cual, debido a su diversidad y complejidad intrínseca, se encuentra necesariamente interpelado por el reconocimiento de estas diferencias, y por la necesidad de conectarlas mediante una forma de diálogo que permita la validación de tales contrastes. Sobre ello se indica:

Nos parece que las nuevas categorías en boga en estos últimos años, en el pensamiento latinoamericano y en los estudios culturales, tales como mestizaje, hibridismo, interculturalidad, permiten avizorar una nueva forma de comprender la particularidad de nuestro mirar y de escuchar a los otros, al mismo tiempo que aprendemos interculturalmente a favorecer un modelo del co-protagonismo de la mirada y la voz, propias y ajenas”. (Salas, 2005, p.79).

Abordar el desafío intercultural implica, necesariamente, aproximaciones etnográficas respecto del diálogo que se pretenda desde una visión cultural hacia otra, que permita limitar nuestra creencia en las propias categorías de análisis para, con ello, no tergiversar lo otro y distinto en el marco conceptual de lo propio y conocido. En este sentido, la aproximación intercultural no se trata de una traducción realizada desde una epistemología que instala sobre el *Otro*, categorías culturales que responden a métodos, formas y usos completamente ajenos a su realidad. La interculturalidad, de ser llevada a método, no puede considerarse en modo alguno como traducción, sino, más bien, como un conjunto de estrategias de *escucha activa de la realidad del otro*, y sus parámetros culturales propios, para mostrarlos, fenomenológicamente, en la especificidad y autenticidad que sea posible develar. En este sentido, se señala: “Aquel que es capaz de escuchar silenciosamente al Otro como otro es el que puede constituir una comunidad y no una mera sociedad totalizada.” (Dussel, 1995, p.135). Tal propuesta pone en suspenso los supuestos epistemológicos mediante los cuales se aborda una realidad distinta, y coloca esos mismos supuestos como fundamentos de una metodología abierta al descubrimiento, la exploración y la renovación constante de los propios principios, instalándose desde una visión paradigmática fundamentalmente cualitativa. En vistas a lo planteado, se señala:

...el otro no solamente aparece, sino que es una epifanía, en el sentido que es a través de su rostro que irrumpe lo exterior a la manifestación; es una revelación, y revelar es poner de manifiesto el misterio de su libertad, mediante la palabra provocante, reveladora. (Dussel, 1995, p.119).

Lo cual se complementa con: “porque el otro al responderme me dice algo, pero me lo dice desde un insondable abismo”. (Dussel, 1995, p.119). Reconocer ese abismo es, en efecto, asumir la limitación de toda epistemología, en cuanto siempre ésta se sitúa desde la intencionalidad propia de quien investiga.

Por estas razones, que la necesidad de colocar límites a los alcances y control respecto de lo investigado no refiere en modo alguno a una forma de ingenuidad epistemológica positivista, asumiendo una posible neutralidad absoluta respecto de lo alterno. Muy por el contrario, el diálogo intercultural refiere al reconocimiento de lo intersubjetivo; representa, en última instancia, el ejercicio de asumir que tanto en aquello que se busca conocer en su especificidad, así como en la intencionalidad de quien realiza ese movimiento de acercamiento, existe un misterioso vínculo en la consciencia. Aquello, representa el *Inter* de lo intercultural, el conector que, desde la capacidad de colocar límites al deseo de abarcar la realidad toda desde categorías epistemológicas propias, se reconozca, al mismo tiempo, la interrelación inevitable que existe para con toda aproximación al fenómeno investigado. Salas (2005), indica que la interculturalidad:

es de este modo una categoría que permite dar cuenta del modo de contacto –que puede ser simétrico o asimétrico– de las culturas; en este sentido, hay una prevención en la dimensión “inter”, que supera ciertas limitaciones de las categorías de Aculturación, transculturación y mestizaje, que presuponen una inclinación semántica del tipo de absorción evolutiva. (p.80).

Finalmente, el esfuerzo de lo intercultural refiere a cómo, desde una posición cultural determinada se aborda el desafío de abrirse hacia posibilidades y perspectivas culturales completa

o parcialmente otras. Es, en este sentido, una decisión que se toma desde lo propio, con respecto de lo distinto. Sobre lo dicho, se concluye:

La ética intercultural puede ser entendida en este sentido como aquella forma de tematización discursiva del Ethos al interior de una cultura, a partir del despliegue de los diversos niveles de reflexividad que se alcanzan en sus formas discursivas y los posibles espacios de apertura comunicativa que se abren frente a otras formas de reflexividad asociadas a otros contextos culturales. (Salas, 2005, p.84)

3. La Interculturalidad como alternativa al nihilismo hipermoderno

Si la hipermodernidad implica el posicionamiento en la era global de una forma de individualismo exacerbado, el cual se expresa mediante la sistemática fragmentación de lo colectivo, la Interculturalidad representa una propuesta teórica a través de la cual se pretende establecer puentes de conexión y diálogo entre realidades culturales diferentes. El proceso moderno de aquello que llamó Bauman sed de creación destructiva, o Heidegger como violencia contra la tradición, en su etapa hipermoderna desliga de forma aguda al sujeto de su raíz social, así como desestructura los proyectos sociales de carácter universalistas de la modernidad primera para trasladar aquellos ideales a esferas cada vez más próximas, acotadas e inmediatas, relativas a los límites de lo individual. Individualidad que se vivencia a sí misma desde el aislamiento social y la alienación, por una parte, pero desde la hiper-conectividad posibilitada gracias a la inmediatez de las redes de comunicación virtual. En tal escenario paradigmático, la alteridad u otredad virtual resulta tan masiva como accesible para grandes multitudes, mientras que el Otro fáctico, la alteridad social y cultural, pareciera estar oculta detrás de un insondable abismo, producto de la ceguera espiritual del solipsismo y el narcisismo, propios de una era hiper- hedonista, como lo es la hipermodernidad. Respecto de lo señalado, se indica lo siguiente: “hipernarcisismo, época de un narciso que se tiene por maduro, responsable, organizado y eficaz, adaptable, que rompe con el Narciso

de los años postmodernos, amante del placer y las libertades” (Lipovetsky, 2006, p.27). De esta forma, el fundamento oculto del espíritu hipermoderno refiere a un recalcitrante nihilismo, el cual, en vez de ser vivenciado desde la angustia existencial, como ocurrió en el siglo XX, es experimentado desde la indiferencia ante el vacío de expectativas respecto de significados más profundos de la vida. Sobre ello se señala:

Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo, ésta es la alegre novedad, ése es el límite del diagnóstico de Nietzsche respecto del oscurecimiento europeo. El vacío del sentido, el hundimiento de los ideales no ha llevado, como cabía esperar, a más angustia, más absurdo, más pesimismo (Lipovetsky, 2000, p.36).

En este escenario paradigmático, la interculturalidad se posiciona como una posibilidad de abrir las fronteras creadas por el telar de ilusiones de la virtualidad hipermoderna, para llegar al Otro fáctico, el cual habita exactamente ahí donde el perfil virtual del sujeto alienado de sí mismo, así como escondido del verdadero mundo de la vida producto de un narcisismo que él verdaderamente no eligió, terminan, y aparece la vida real, con todo su crisol de complejidades, contradicciones y profundidades.

Sin embargo, es de alguna manera la misma hipermodernidad globalizada, en función de sus alcances, así como de su naturaleza, aquello que ha permitido que se haga visible e innegable la existencia de la diversidad en las formas de vida y las configuraciones culturales diferentes. Así, las condiciones de la hipermodernidad también pueden ser interpretadas como una oportunidad de apertura hacia lo diverso, y por lo tanto el terreno fértil para el nacimiento del diálogo intercultural auténtico. Respecto de ello se declara:

En la actualidad, la era de la inmediatez, que Lipovetsky (2006) denominó hipermodernidad, donde se intensifica el individualismo, el colectivo pierde valor, y prima lo personal. Es en este escenario donde la diversidad cobra relevancia. Desde los años 90 emerge en América Latina en general una nueva atención a la diversidad étnico-cultural

que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad, la de promover relaciones positivas entre los distintos grupos culturales y confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, formando ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Y la interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (Rodríguez, 2016, p.38).

Resulta, en efecto, paradójal, pero a la vez posible, que sea la propia tendencia hacia la superficialidad de las ideas, así como a lo ligero de los vínculos y compromisos para con la vida, aquello que permita una mayor flexibilidad de perspectivas gracias a lo cual lo diverso sea reconocido y, a la vez, validado. En este sentido, a menor universalidad y profundidad del fundamento de aquello que se postula, el contexto de lo distinto tiene mayores posibilidades de aparecer. Respecto de ello Perceval (2010), señala:

El pensamiento débil permitiría una mayor libertad del individuo pese a su desorientación, un menor ataque a las culturas y la diversidad en razón de su liberalismo de mercado, una nueva redefinición de la cultura que vuelve a través de lo espectacular (p.78).

Por supuesto, aquello que se valora respecto de las culturas de acuerdo con la categoría de producto exótico tiene nula relación con el esfuerzo intercultural auténtico. De lo que finalmente trata la interculturalidad es de tornar significativa la relación con lo distinto, sin que esa significación quede encerrada en algún criterio de verdad de carácter absoluto. En lo relativo a las características complejas, diversas y extremas de la época, la interculturalidad permite el espacio conceptual, así como experiencial, que posibilita un nuevo sentido a nuestro habitar los contextos de hipermodernidad que nos interpelan cotidianamente, de forma inevitable. Sobre ello se señala:

Una sociedad abierta, inclusiva, es aquella que dinámicamente incluye nuevas propuestas, grupos y cambios sociales. Una sociedad cerrada es aquella, excluyente y

miedosa, creadora de fronteras físicas y mentales, que rechaza personas, ideas y cambios en razón de esencias, identidades y principios fundamentalistas. Los estudios interculturales no solo deben desmontar, visibilizar y denunciar los planteamientos tramposos de esta operación sino mostrar como las sociedades abiertas progresan y las cerradas se estancan y desaparecen en medio de un suicidio colectivo cuando la exclusión acaba con el pensamiento libre (Perceval, 2010, p.80).

En el desafío de lo intercultural descansa una esperanza de horizonte posible para una humanización de los componentes hipermodernos de la globalización actual, tanto en sus manifestaciones sociales como en la relación de los individuos para con su frontera natural; el espacio de lo otro como contexto fértil para la exploración responsable, el conocimiento y el asombro.

Conclusiones

En vistas a lo propuesto, se han descrito y develado las principales características de la propuesta intercultural, tanto en cuanto a sus categorías nacidas de la filosofía latinoamericana, así como respecto de su epistemología y método, para con ello, dar cuenta de cómo esta perspectiva teórica y práctica representa una alternativa a los peligros de hegemonización de la actual etapa de globalización hipermoderna. Para esto, con anterioridad se expusieron las características paradigmáticas del periodo, el cual se caracteriza por el exacerbado individualismo, expresado tanto en las formas de vinculación entre los sujetos como entre las culturas, junto con la manifestación económica de tal espíritu representada por el actual modelo neoliberal y su influencia en las formas de vida del ser humano contemporáneo.

La hipermodernidad, a su vez, junto con profundizar el debilitamiento de los ideales colectivos, también posibilita perspectivas individuales dinámicas, flexibles y abiertas, al no existir defensa de creencias absolutas, ni estar instalados principios ideológicos de carácter indudable en la mente de los suje-

tos, ni en las colectividades. De esta forma, si el desafío de lo intercultural descansa en la posibilidad de conectar con lo distinto del mundo del Otro fáctico, tal desafío se ve, paradójicamente, beneficiado en parte, por las mismas características hipermodernas que han generado la antítesis de tal necesidad de diálogo humano; el individualismo y la extrema diversidad que lo acompaña. De esta manera, el fin de la interculturalidad refiere, en última instancia, al establecimiento de puentes de comunicación entre diversidades, lo que se sitúa en el extremo opuesto tanto de pretensiones de universalismo, como en la atomización de las perspectivas desde trincheras individuales sin conexión alguna entre sí. La interculturalidad implica, de esta forma, el equilibrio entre los extremos de estandarización y de alienación, por lo cual, resulta una respuesta para ambas problemáticas extremas de la época.

Sin embargo, la posibilidad de diálogo intercultural conlleva el reconocimiento de ciertos desafíos, que en algunos casos pueden ser interpretados como límites epistemológicos necesarios de considerar. Uno de estos límites, puede consistir en la dificultad de establecer puentes entre discursos y culturas que se encuentran en una relación de desproporción en el ejercicio del poder. Respecto de lo anterior, se señala lo siguiente:

Coincidimos con Gasché (2008) en su crítica hacia las concepciones utópicas y angelicales de interculturalidad en el discurso multiculturalista neoliberal que, desde una postura sistémica, promueven los ideales de respeto y tolerancia entre sociedades. Esto, sin antes cuestionar las asimetrías políticas, sociales, económicas y epistémicas de las relaciones entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas (Quilaqueo, Sartorello, 2018, p. 48).

De esta manera, la posible conexión intercultural se vuelve problemática, ya que el vínculo intersubjetivo no solamente es desigual, sino que, esa desigualdad se da en dinámicas de opresión y sometimiento. La traducción de fenómenos, entonces, resulta dificultada en virtud de tal disparidad en la naturaleza de estos. En tal tipo de relación entre culturas (como la que se da entre los estados nacionales y las comunidades

originarias en América, por ejemplo) los esfuerzos por lograr un acercamiento desde la propuesta intercultural terminan por generar integración, adaptación e, incluso, adquisición de los códigos culturales de la cultura hegemónica, desde dinámicas de interacción distintas a la opresión directa, pero que de todas formas significan la imposición de una cosmovisión por sobre las de menor poder. Respecto de lo planteado, en la literatura se señala el siguiente ejemplo:

En el caso de La Araucanía, hemos explicado la interculturalización de los mapuches con el concepto de doble racionalidad educativa, contextualizada en la doble inmersión formativa en aspectos sociales y culturales tanto en la familia como en la escuela (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). En el caso de Chiapas, estos procesos se refieren a la necesaria articulación intercultural que, en el caso del MII, se realiza enfatizando en lo propio como puente para hacer más significativo lo ajeno. Sin embargo, en el caso mapuche como el caso maya tzeltales y tzotziles la interculturalización todavía es unilateral, como necesidad de supervivencia e integración a las sociedades nacionales (Quilaqueo, Sartorello, 2018, p. 57).

Si bien, esta forma de integración puede ser valorada como una instancia menos violenta de adquisición de la cultura hegemónica que la opresión directa, de todas formas, se trata, como en todo proceso de integración, (ya sea cultural, como en el ámbito educativo, o en ambos, como se da en este caso), de un proceso de dominación, al margen que sea con el consentimiento del dominado.

Debido a lo señalado, la interculturalidad conlleva la imposibilidad de posicionarse mediante técnicas epistemológicas de traducción, ya que tal intencionalidad, no solo quiebra los propósitos constitutivos del esfuerzo de diálogo propuesto al representar un peligro latente de tergiversación de los códigos culturales de la cultura alterna, sino que, resulta inviable ante la disparidad política de los fenómenos que se intentan relacionar a través de la traducción. Respecto de lo primero, se señala:

Así, uno de los principales problemas de la traducción es que, en la gran mayoría de los casos, los diferentes elemen-

tos a traducir no están situados en pie de igualdad. Este problema es especialmente relevante en países que un día fueron colonizados, por lo que cabe preguntarse si, en estos contextos, la traducción es un horizonte alcanzable o bien un ejercicio altamente delicado por el peligro de manipulación de la cultura local (García, 2012, p. 95).

La principal tensión que debe resolver la propuesta intercultural refiere, entonces, al ámbito de su epistemología y metodología de investigación, la cual para lograr develar descubrimientos fidedignos y coherentes con la naturaleza de la intencionalidad asumida debe ir más allá de las técnicas de traducción y, al mismo tiempo, asumir las características siempre intersubjetivas del fenómeno cultural que se intenta develar. Esto significa, superar el autoengaño positivista como la manipulación política de la información rescatada.

Por otra parte, se hace necesaria la realización de investigaciones de carácter etnográfico y fenomenológico mediante las cuales se aborde el tema de la otredad que resulta propia en los contextos de hipermodernidad, y no solo reduciendo el campo de lo intercultural a parámetros antropológicos tradicionales. El salto hacia el otro fáctico, en los actuales tiempos, también invita a enfrentarnos con el misterio que trasciende el velo de la virtualidad mediática que se interpone entre la intencionalidad epistemológica y la profundidad de un individuo que se esconde detrás de la apariencia de lo ligero. Superficialidad que, posiblemente, tiene raíces muy profundas; las del nihilismo.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Dam, L. Cristtofani, P. Garcia, O. (2009). Globalización e interculturalidad. *Sociedad y Discurso*, (16), 1-3.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Egaña, C. (2006). Giles Lipovetsky (1944) Las raíces de la forma. En M. Fernández, (comp.). *Lectura sobre pensadores sociales contemporáneos*. (pp.129-155). Buenos Aires, Argentina: Signo.
- Fornet-Betancourt, R. (1992). *Estudios sobre filosofía latinoamericana*.

- México DF, México: Universidad Autónoma de México.
- García, E. (2012). Límites y potencialidades de la traducción intercultural: reflexiones a partir de la lógica estético – expresiva de la literatura. *Revista Electrónica dos Programas de Doutramento do CES/ FEUC/ FLUC/ III* (8), 88-116.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España: Serval.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona, España: Anagrama.
- Liotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Madrid, España: Cátedra.
- Perceval, J. (2010). Retos de los estudios interculturales en comunicación a comienzos del siglo XXI. *Análisis* (40), 64-84.
- Quilaqueo, D. Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha*, (47), 47-61.
- Rodríguez, N. (2016). *La subjetividad hipermoderna en América Latina entre las repercusiones del poscolonialismo, el multiculturalismo y la interculturalidad*. (Tesis de grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Salas, R. (2005). *Ética intercultural*. Santiago de Chile: UCSH.

Estética cotidiana e Interculturalidad. Remembranzas del educar en Gabriela Mistral

Nelson Rodríguez Arratia*
Universidad Católica Silva Henríquez

Introducción

En el contexto chileno, como también en algunos países de América Latina, constatamos grandes movilizaciones ciudadanas que buscan reivindicar el derecho a participar y así promover una sociedad más justa, más digna y con el respeto a las minorías étnicas, de género o juveniles. Todas ellas, en una clara protesta a la construcción de sociedades en las que la primacía del mercado, de la técnica y la economía han subvalorado, invisibilizado y excluido a hombres y mujeres que sufren diversas injusticias.

La pregunta que cabe es sobre el quehacer de la educación, en tanto responsable de esta crisis o bien, qué se espera de ella, para trabajar en la construcción de otro modelo o tipo de sociedad. Estas preguntas han motivado el presente escrito, no para responderlas, pero sí, para adentrarnos a una reflexión que abran posibilidades de pensar y resignificar las formas de una educación, que hoy gasta sus energías en la eficiencia y eficacia del conocimiento y no, en ser mejores ciudadanos y ciudadanas.

*Doctor en Filosofía, mención Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile. Académico de la Escuela de Filosofía en la Universidad Católica Silva Henríquez. Académico de la Escuela de Teatro de la Universidad Academia de Humanismo. E-mail: nrodriguez@ucsh.cl

La educación, como un ejercicio de conocimiento trabaja siempre desde la sensibilidad de cada sujeto, para proyectar ese saber a la realización de un proyecto individual o colectivo, que sea un aporte a la sociedad. La estética cotidiana, en este caso, desarrollada por la filósofa y esteta Katya Mandoki (2006a), propone la tesis de una sensibilidad que permite, desde la consideración de un sujeto abierto al mundo, comprender y construir estrategias estéticas, que vinculen a cada individuo a la comunidad.

La cotidianidad de lo que ocurre en una escuela, al interior de sus aulas, en las relaciones humanas, los gestos, los olores, aromas, el trabajo manual, la distribución de los espacios y todo aquello por lo que la sensibilidad se ve afectada, a fin de disponer la individualidad de un sujeto a la construcción de su subjetividad en un nosotros, que se llama escuela (Marini, Rodríguez y Salas, 2018). En este contexto, se desenvuelve la reflexividad de una estética cotidiana, por lo que el tema de la interculturalidad, se propone como un componente esencial, para comprender cómo la cotidianidad de una escuela reconoce las distintas sensibilidades de los sujetos de una comunidad educativa, para desarrollar estrategias de vínculo y respeto desde las diferencias biográficas, como lo advierte el filósofo Fornet-Betancourt (2004) que a cada uno le corresponde respetar, comprender y desarrollar en una escuela.

El abordaje temático del presente artículo se realizó desde una metodología hermenéutica, que privilegia la interpretación de los textos, como las posibilidades de presentar algunas perspectivas u horizontes que abran la discusión y reflexión sobre la importancia de la estética en la educación y para una educación, que reconozca la interculturalidad, como una cuestión dinámica al interior de las escuelas.

De lo anterior, se justifica la importancia de revisar los textos pedagógicos de la poetisa e intelectual chilena Gabriela Mistral. Hacer referencia a ella y recordar algunos de sus pasajes referidos al acto educativo, es proponer y construir una memoria, no sólo de su figura, sino en el modo de concebir

en el acto de educar, un reconocimiento a la importancia de cada sensibilidad, como el espacio en el que sentir, se vuelve una forma de comprender y construir nuestras subjetividades, desde nuestros sentidos de la vida, como del sentido de construir comunidad y sociedad.

1. Prosaica: hacia una estética cotidiana

Es probable, que al hablar de estética cotidiana resulte como inmediato que esta refiere a una oposición a la importancia de la obra de arte en la experiencia estética. Si bien es cierto que Katya Mandoki en varias de sus obras establece esta misma reflexión, lo que pretende es que, desde esa tensión, los sujetos puedan abrirse a una comprensión estética de lo cotidiano. La sensibilidad y más aún, si comprendemos la formación como también un proceso de formación estética o de la sensibilidad, esta requiere mirar, así como al arte (poética), más allá de éste, es decir, de nuestras experiencias cotidianas. En esta consideración, es donde Mandoki (1994) abre el concepto de Prosaica: la prosaica es la teorización del proceso estético enfocado en sus manifestaciones cotidianas, mientras que la poética enfoca a la sensibilidad como objeto de transformación y comunicación intersubjetiva” (p. 84)

La tensión entre una estética que está siempre en relación con el arte, descuidando la posibilidad de que ella misma, pueda ser comprensiva de nuestros actos cotidianos, tanto en su contemplación, como en su creación, se debe al menos a los siguientes problemas:

a) el exagerado peso que se le otorga a la visualidad, en exclusión de los otros sentidos, b) el negar implícitamente que en la comunicación estética esté involucrado el cuerpo de manera integral, c) negar la actividad intelectual que también participa en la experiencia estética indicada por la fórmula kantiana del “libre juego de la imaginación y el entendimiento” y d) el ignorar la actividad propiamente enunciativa de la estética, haciéndola aparecer como puramente receptiva (Mandoki, 2001, p.16).

Desde esta perspectiva, la estética cotidiana hará un especial esfuerzo en mirar, sentir y construir aquellas experiencias, que vuelven la sensibilidad al goce de ser vividas, ejecutadas y también contempladas. De este modo, la experiencia de la estética cotidiana nos abre a la posibilidad de que todo sentir, es a su vez una posibilidad de conocer, de construir y proyectar. Una estética cotidiana procura sacar a los sujetos de autorreferencialidad de la receptividad del arte, para abrirlo al encuentro, a las interrelaciones que construyen mundo y vida.

Lo importante de la estética cotidiana así descrita, es que ésta nos habla de una estética situada, es decir, aquella que requiere y privilegia los contextos geográficos, políticos, culturales y vitales de los sujetos, para ejercer sus procesos de comprensión. Se trata de una estética dinámica respecto de la cultura, respecto de cómo las relaciones humanas, las relaciones entre las cosas, el mundo, el medio ambiente o la trascendencia son claves de comprensión y, a la vez, clave de proyección de aquellas experiencias por la que la sensibilidad se hace cargo de la misma cultura, para renovarla, para transformarla, en definitiva, para vivirla.

Mirar lo cotidiano desde lo estético, es comenzar a mirar la materia prima por las que se constituyen nuestras experiencias. Todo lo que provoca la atención de los sentidos será materia de interés para la estética en cuanto son las acciones que llaman a la contemplación de la admiración, del goce que nos mueve actuar en la vida misma (Dewey, 2008). La experiencia estética, es aquella que desde la acción y el movimiento de los sujetos, permite que cada acto vital sea comprendido como un acto integral, que desde los cuerpos abren horizontes, con los que son posibles de construir estrategias de vida, que disponen nuestra humanidad hacia fines que nos desafían y encumbran nuestro existir a un ejercicio permanente de vivir.

La experiencia puede ser fragmentaria en su devenir, es decir, de tanto padecer o hacer, las experiencias no establecen una unidad en la comprensión vital humana; por ejemplo, la rutina del quehacer diario termina volviéndose una productividad sin sentido, en la que cada sujeto se vuelve un producto para sí

mismo. La estética, en sentido contrario, sería aquella experiencia por la que comprendemos que nuestras acciones nos entregan un cierto grado de plenitud y sentido a nuestra vida (Dewey, 2008). De este modo, la estética cotidiana, se explica desde un aspecto orgánico, biológico y también desde un aspecto cultural. En este sentido, la sensibilidad misma en su formación y desarrollo proponen esta misma conjunción, para su definición (Mandoki, 2006a).

Uno de los autores que refiere a la estética cotidiana de Mandoki, para comprender la fundamentación de lo orgánico o biológico en el desarrollo de la sensibilidad, es Humberto Maturana. El concepto de *autopoiesis* elaborado por el biólogo chileno da cuenta de la comprensión de los seres vivos y en este caso los humanos, como seres capaces de adecuarse desde su biología, es decir, desde su autonomía al medio, lo que les permite saberse como seres en permanente relación con otros seres humanos, por los que se hace posible su desarrollo vital:

El reconocer que lo que caracteriza a los seres vivos es su organización permite relacionar una gran cantidad de datos empíricos sobre el funcionamiento celular y su bioquímica. La noción de *autopoiesis*, por lo tanto, no está en contradicción con ese cuerpo de datos, al contrario, se apoya en ellos, y propone, explícitamente, interpretar tales datos desde un punto de vista específico que enfatiza el hecho de que los seres vivos son unidades autónomas. Estamos utilizando la palabra “autonomía” en su sentido corriente. Vale decir, un sistema es autónomo si es capaz de especificar su propia legalidad, lo que es propio de él. No estamos proponiendo que los seres vivos son los únicos entes autónomos; ciertamente no lo son. Pero es evidente que una de las cosas más inmediatas propias de un ser vivo es su autonomía. Nosotros proponemos que el modo, el mecanismo que hace de los seres vivos sistemas autónomos es la *autopoiesis* que los caracteriza como tales (Maturana, 2003, p.28).

El reconocimiento de la *autopoiesis* como la experiencia de los seres vivos que generan su organización biológica para interactuar propone que desde la autonomía de cada ser vivo su

condición de normatividad construye formas de relación con el medio, que lo hacen adecuarse y proyectarse en éste. Será una comprensión que permitiría comprender como la estética, también es posible de comprenderse en este sentido.

Maturana, al respecto, sitúa la experiencia de la estética y de la ética desde la comprensión de la sensibilidad, pues el desarrollo de los seres vivos como autónomos y en permanente interacción, no sería posible sin aquella experiencia de la sensibilidad que entrega el conocimiento, pues conocer, es traer a la mano un mundo y traerlo a la mano es desarrollar acciones en el mismo. Esta actitud es la que abre la experiencia de lo abierto en el mundo, pues se deja de considerar al mundo como una certeza, sino en el conocer, que es mi actuar y relacionarme con el mundo, se encuentra lo que debemos descubrir. En esa articulación, aparece el lenguaje como la experiencia humana, que de suyo nos reúne y nos construye desde ese conocer:

Quando hablamos aquí de acción y experiencia, sería un error mirarlo como aquello que ocurre sólo en relación con el mundo que nos rodea, en el plano puramente “físico”. Esta característica del hacer humano se aplica a todas las dimensiones de nuestro vivir. En particular se aplica a lo que estamos haciendo aquí y ahora, el lector y nosotros. ¿Y qué estamos haciendo? Estamos en el lenguaje, moviéndonos en él en una peculiar forma de conversación en un diálogo imaginado. Toda reflexión, incluyendo una sobre los fundamentos del conocer humano, se da necesariamente en el lenguaje, que es nuestra peculiar forma de ser humanos y estar en el hacer humano. Por esto, el lenguaje es también nuestro punto de partida, nuestro instrumento cognoscitivo y nuestro problema. El no olvidar que la circularidad entre acción y experiencia se aplica también a aquello que estamos haciendo aquí y ahora (Maturana, 2003, p.13).

El conocer como acción, en la que nos ubicamos desde la experiencia del lenguaje, sitúa esta experiencia, en la comprensión de Maturana, como una experiencia amorosa. Con claridad desde lo amoroso, nos ubicamos en la experiencia ya no sólo de lo cotidiano, sino de una experiencia estética de lo cotidiano;

Descartar el amor como fundamento biológico de lo social, así como las implicancias éticas que ese operar conlleva, sería desconocer todo lo que nuestra historia de seres vivos de más de tres mil quinientos millones de años nos dice y nos ha legado. No prestar atención a que todo conocer es un hacer, no ver la identidad entre acción y conocimiento, no ver que todo acto humano, al traer un mundo a la mano en el lenguaje, tiene un carácter ético porque tiene lugar en el dominio social, es igual a no permitirse ver que las manzanas caen hacia abajo. Hacer tal, sabiendo que sabemos, sería un autoengaño en una negación intencional. Para nosotros, por lo tanto, todo lo que hemos dicho en este libro no sólo tiene el interés de toda exploración científica, sino que nos entrega la comprensión de nuestro ser humano en la dinámica social, y nos libra de una ceguera fundamental: la de no darnos cuenta de que sólo tenemos el mundo que creamos con el otro, y que sólo el amor nos permite crear un mundo en común con él (Maturana, 2003, p.164)

La comprensión de una dinámica social desde la experiencia amorosa nos abre a la reflexión de nuestras relaciones humanas, desde una experiencia cotidiana, pues ésta estaría afectada en primer lugar por nuestra sensibilidad, es decir, por la capacidad de interactuar y en ello, poder construir el mundo junto a otros. Pero, que dista mucho de ser cualquier mundo, sino el que por amor y por sensibilidad nace en la relación con el otro.

Así, como hemos advertido más arriba, la estética cotidiana se comprende también de cómo se construye la cultura. Más profundamente, la estética cotidiana reconoce su fuente o su ejercicio comprensivo de lo estético, en cómo el /mujer construye su condición cultural. Dicho de otra forma, la estética cotidiana comprende al hombre/mujer, no sólo en su relación con el objeto del arte, sino en las formas de su realización cultural o “convenciones culturales” (Mandoki, 2006a, p.86)

La consideración cultural en una estética cotidiana está fuertemente marcada por el análisis estético que permite la semiótica y sobre todo las consideraciones del pragmatismo respecto a cómo entender la cultura misma. La de-

finición de ésta, precisa una comprensión del aspecto cultural de lo humano, en cuanto sistema abierto donde sus múltiples interacciones abren a la creación de un todo que comprende la construcción tanto de la cultura como de la sociedad. En este sentido, los esfuerzos humanos están unificando diariamente el mundo según modos sistemáticos cada vez más definidos... Resultado de esto son innumerables y pequeñas interdependencias de las partes del mundo dentro de otras mayores, pequeños mundos, no sólo del razonamiento, sino del funcionamiento, dentro del ancho universo... (Pues) Cada sistema ejemplifica un tipo o grado de unión, en el que las partes están ensartadas en esa particular clase de relación, de manera que una misma parte puede figurar en muchos otros sistemas diferentes, lo mismo que un hombre puede tener varios oficios y pertenecer a varios clubs (James, 1975, p.113).

Lo que se propone en este punto, es justificar los procesos estéticos en lo cotidiano. Una estética cotidiana se aprecia en el intercambio relacional, en la intersubjetividad de la vida diaria, por la que los hombres/mujeres advierten en esos procesos un estado de participación que los mantiene abiertos a la construcción del mundo. El desarrollo de la sensibilidad estaría dado, por el intercambio estético provocado en las relaciones sociales. De este modo, la sensibilidad es percibida como una cualidad en la que el sujeto descubre como una capacidad del otro desarrollado en el intercambio estético.

Un horizonte en la estética cotidiana en construcción cultural requiere comprender cómo la sensibilidad es un elemento de consideración relevante en apostar, por mirar esos pequeños elementos que complejizan la sensibilidad más allá de una estética arte-centrista. En la relación de las convenciones culturales y desarrollo de la sensibilidad debe existir una comprensión microestética como la que atisba James cuando escribe que:

nuestra capacidad cúbica está sensiblemente viva y cada partícula contribuye sus pulsiones a sentir, difuso o agudo, agradable, doloroso o incierto, a ese sentido de personali-

dad que cada uno de nosotros lleva irremediablemente consigo. Es sorprendente qué pequeños elementos dan acento a esos complejos de la sensibilidad (Mandoki, 2013, p.18).

En esos pequeños elementos, que abren el complejo de nuestra sensibilidad, se juega lo que pretendemos entender por estética y prosaica. La prosaica supone la importancia de lo cotidiano y su dimensión estética estaría dada por la “forma en que está configurada para cautivar o sojuzgar” (Mandoki, 2006a, p.152) Es decir, lo que interesa a la estética en la prosaica son aquellos elementos, que configuran y realizan efectos sensibles en las interacciones sociales y con el medio; la prosaica comienza en el “cómo suceden tales procesos, es decir, como funciona la dramaturgia de la persona...y con qué materiales y discursos se construyen las identidades personales” (Mandoki, 2006a, p.153).

De un modo más analítico, la relación e importancia de la estética y la prosaica consiste en visualizar, como una dramática y una retórica convergen en el sujeto y en la construcción de sus identidades. Entendiendo siempre ésta, como el resultado del entrecruce cultural y social de un sujeto en un grupo humano. La retórica, como la dramática son categorías, que explican cómo se afectan las sensibilidades y a su vez, como ellas son generadoras de procesos de individuación y también de procesos colectivos. La filósofa mexicana, nos propone un ejemplo al mirar a un pianista, para comprender las categorías mencionadas:

La retórica está en la destreza con la que mueve los dedos sobre el teclado y los pies en los pedales. La dramática, en cambio, está en la expresividad con que toca las notas (acústica) e involuntariamente, en la expresividad de su rostro y la manera en que balancea su cuerpo (Mandoki, 2006b, p.45).

De la cita anterior, son posibles al menos dos observaciones. La primera, es entender que la retórica, como la dramática, son categorías que se comprenden recíprocamente en el sujeto, es decir, una afecta a la otra a fin de construir la realización estéti-

ca del sujeto. Aquí, se comprenden dos ejes que complementan las categorías de retórica y dramática. Uno es el eje sógnico, referido a los signos, que abren la operación de significar y otro, es el eje simbólico, que en sí mismo tiene una proximidad existencial que le otorga energía y abre significaciones que afectan tanto a la retórica, como a la dramática. Desde ambos ejes es cómo podemos proyectar una comprensión desde la estética:

pues mientras el eje de lo sógnico nos define dónde se desarrolla la significación, el eje de lo simbólico establece cómo se despliega en los intercambios en que se juega la dimensión estética, para incidir en la sensibilidad de los partícipes. El impacto estético siempre tiene que ver con el eje simbólico, en sus cargas afectivas, materiales, sensoriales, temporales. Los signos informan y los símbolos impactan, apelan a los sentidos de manera más penetrante (Mandoki, 2006a, p.131).

El denotar y connotar de un sujeto, dentro del ámbito de los ejes referidos tienen coherencia en las categorías que explican el hecho estético desde retórica y dramática. Pero no sólo desde una comprensión semiótica pueden entenderse los elementos mencionados, pues no sólo son un registro de información, ellos participan de la estética en cuanto “son elementos a los que un sujeto se prenda o es prendido afectivamente: se conmueve, se impresiona, se identifica, les atribuye un valor” (Mandoki, 2006a, p.130-131). De este modo, llegamos a la segunda consideración respecto de la retórica y la dramática; es que todo proceso de significación e interpretación de un sujeto ocurren en y desde el cuerpo, pues es el modo de como se está abierto al mundo. Precisamente a este proceso, se le denomina estesis:

Entiendo por estesis a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en el que está inmerso. Por lo tanto, si lo enfocamos a escala humana, ya no plantearémos como problema fundamental del campo de estudio de la estética a la “experiencia estética” (que literalmente significaría la bella experiencia o la redundancia de experiencia experiencial o bien experiencia que resulta del estudio del arte y lo bello), sino a la condi-

ción de estesis como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. En suma, lo que nos interesa explorar en este trabajo, no son ya esos momentos privilegiados que se han de denominar “contemplación estética” sino a la condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo (Mandoki, 2006a, p. 67).

El cuerpo es el origen de toda estesis, pues desde el cuerpo podemos organizar desde los sentidos el propio sentido vital. El cuerpo es el modo de declarar nuestro estar siendo, pues es estar sintiendo y dando cuerpo, al mundo. En suma, una experiencia estética, desde la estesis, es la experiencia desde el cuerpo, pues en él ocurren todos los significados, que construimos para nuestra vida y vivir con sentido; el cuerpo es la “materia prima de la subjetividad y ocurre tanto en los órganos del cuerpo así llamados, como en el sentido mental o significados” (Mandoki, 2006a, p.84).

Entre cuerpo y sensibilidad se desarrolla la valoración que la estética cotidiana hace del contexto. Desde el cuerpo, nuestro cuerpo, son provocantes del encuentro y la construcción de la cultura. Desde el cuerpo reconocemos cómo la sensibilidad se nutre del espacio, del lugar, de las relaciones con el medio y con el mundo. De este modo, la estética cotidiana reconoce que la sensibilidad está nutrida por las diferencias, para nutrir a la vida, la de cada uno y una, nuestras biografías, en el contacto. De algún modo hacemos referencia a una pedagogía de la interculturalidad, que desde la estética:

... nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana (Fornet-Betancourt, 2004, p. 10)

Desde el cuerpo, nuestra sensibilidad, nuestros sentidos y el sentido de nuestra vida, se organiza con la ayuda de dos conceptos que están asociados a la estesis. Son los conceptos de prendamiento y prendimiento. Ambos, nos ayudan a compren-

der la forma en que cada uno de nosotros toma de un modo u otro ese con-tacto, con el mundo. Tacto, esa forma de abrírnos a la relación desde el cuerpo, desde el palpar, sentir y consentir de la vida, del mundo, del medio y de los demás.

El prendamiento es como lo dice la palabra, prendarnos. Tal como ocurre con el recién nacido en el pecho de la madre; prendado al pezón, se nutre del alimento vital por el que no sólo asegura su sobrevivencia, sino por el que se despliega su potencial vida, su proyecto, su sentido (Mandoki, 2001). De este modo, “el prendamiento es un acto por el que extraemos vigor para vivir, como la semilla que se prenda a la tierra generando raíces para absorber sus nutrientes” (Mandoki, 2006a, p.90)

En coherencia con una estética cotidiana, con una estética prosaica, que funde su experiencia sensible en mirar a la vida, a nuestros actos y acciones cotidianas, para proyectar el sentido de la vida, para descubrir el cómo del vivir, se distancia de una experiencia estética que, desde el objeto artístico, sólo se entiende como contemplación y no como experiencia. En este sentido, el prendamiento, no es sólo una forma de mirar, sino una forma de acción estética frente al mundo, a lo vivido y a lo por vivir.

Contrariamente al prendamiento, nos aparece el concepto de prendimiento. Si bien este concepto advierte la divergencia al anterior, no se trata de decir, que prendamiento es a lo bello, como prendimiento es a lo feo. Sería caer en las mismas categorías que una estética objetual desde la obra de arte imprime su carácter. Tal y como hemos dicho, la prosaica o estética cotidiana habla y refiere a las acciones respecto de la vida.

Por lo tanto, el prendimiento es el opuesto a prendamiento porque es la negación de la estesis, es decir, la supresión del sentir: “es encierro y estrechez de la subjetividad en potencia, cuando la sensibilidad no es cautivada sino capturada” (Mandoki, 2006a, p.92). Un ejemplo claro de prendimiento y el cierre de la sensibilidad, se nos manifiesta en las escuelas:

El letargo y la falta de pasión y creatividad que dominan esta matriz al considerar a la docencia como una carga en

vez de juego, la convierte en un sistema organizado para el prendimiento de sus alumnos a un discurso monológico a lo largo de onerosos años de su de-formación escolar. De no ser por la alegre presencia de compañeros de celda y la salud mental de algunos de sus maestros que no se dejan abatir por el modelo industrial y el eficientismo vacío, esta etapa de vida sería insufrible (Mandoki, 2006b, p. 150).

No es menor cuando el sistema educativo, se muestra como una extensión del modelo neoliberal, pues este no sólo funciona como una cuestión económica, sino que esa forma de administrar, gestionar y convivir traspasa la misma vida personal y comunitaria de los contextos escolares afectando incluso, el bienestar psicológico de los actores escolares, como por ejemplo: en la escuela, se afectan la confianza, la seguridad e incluso se trivializa, al punto de la banalidad y de la violencia (Retamal y González, 2019).

Si consideramos que la educación es aquella acción y política con la que es posible disponernos a intentar una vida con sentido en la que cada cual desarrolle un camino con el que se permita construir su propia autonomía, en un proceso de formación que introduce a hombres y mujeres a la cultura reconocemos a su vez, que esta misma idea de educación está en crisis (Figuerola, 2017).

La intuición de la educación moderna, como la política de la escuela de formar para el progreso de las sociedades, fueron más objetivos y esperanzadores que los efectos medidos, que estas intenciones tuvieron. En este sentido, la escuela fue decidora en cuanto la instrucción era el fundamento del progreso social, lo que condicionaba tanto política como administrativamente a las escuelas a desarrollar sistemas de evaluación en los que el funcionamiento escolar remite a una “medida colectiva de rentabilidad y eficacia de todo el sistema escolar” (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 14)

Sin duda, que todo sistema educativo está afecto a la aplicación de evaluaciones y sistemas de medición, con los que sea posible dar cuenta de un proceso y funcionamiento de este. Sin embargo:

Las presiones que sufren los sistemas educativos por demostrar resultados que cumplan con las expectativas que recaen sobre ellos, hacen que frecuentemente se distraiga la atención sobre cuáles son los fundamentos y sentidos de la educación. Ahora bien, los límites epistemológicos y técnicos del *accountability* y evaluación escolar no tienen por qué convertirse en los límites de aquello que se considere valioso en la educación (Marini et al., 2018, p. 2).

Entonces, si la educación, como el sistema escolar, la escuela, tienden a privilegiar aquellas competencias y habilidades que provienen de las exigencias que propone el desarrollo de una economía descarnada, no sólo se reemplaza el desarrollo de la subjetividad en la autonomía, por la homogeneización de las conductas propias requeridas por el mercado, formando individuos sin subjetividades; “la educación deja de preparar para vivir y sólo lo hace para sobrevivir, transformándose en una mera habilitación para la adaptación útil al orden de lo dado” (Figuroa, 2017, p. 49).

Pareciera evidente, que al no abrir perspectivas que permitan mirar tanto a la escuela, como los actos pedagógicos que impliquen la afección de la sensibilidad, los imaginarios de cada uno/una de los/las que conviven en la escuela, pudieran verse limitados o restringidos, sólo a ciertas formas o prácticas de aprender o conocer. De este modo, se nos vuelve importante mirar la escuela desde una estética cotidiana, pues desde cada sensibilidad reconocida en las experiencias de los actos pedagógicos, se pudiera pensar que existen formas diversas que vinculen a todos los sujetos con el conocer de sí mismos, con su entorno, para construir aquellos imaginarios que funden la experiencia de ser, desde el sentir, desde el pensar, para una cultura que necesita de estos espacios y encuentros:

Vinculando estos argumentos, se podría afirmar que la escuela parece haber enfocado su mirada sobre números y letras, desatendiendo o ignorando la percepción de su propio entorno – desplegada en imágenes visuales, sabores, olores, sonidos y texturas – así como la de aquellos que la habitan diariamente. Ante esto, detenerse en las estéticas

cotidianas escolares podría contribuir a promover una alfabetización sensible que permitiera vincular a los sujetos más lúcidamente consigo mismos y con su entorno (Marini et al., 2018, p. 3).

Lo que interesa a una estética cotidiana es mirar las prácticas escolares, aquellas que son fuente de afectación de nuestras sensibilidades, a fin de que lo que se vive, lo que se experimenta en el aula, en los patios, entre profesores, profesoras, niños y niñas sean fuente de conocimiento, saber y vínculo con las propias historias y biografías, con los elementos que nos relacionan con el entorno, con la tierra, con el espacio y también, con los elementos que desde nuestra sensibilidad, nos vinculan con los demás. En este sentido, la relación entre estética cotidiana, escuela y educación estriba en que aquello que la estética propone, descubre y construye, no queda sólo al interior de una escuela, sino es inspiración de una práctica política que construye un país, una cultura o sociedad.

Este punto, nos sugiere la importancia de que una estética se comprenda desde las condiciones o propuestas de una interculturalidad, que reconozca el diálogo entre la tensión de la individualidad, la subjetividad y el grupo humano, es decir, pueda reconocer que a cada uno/una, le corresponde una biografía, una historia y, por ende, le pertenece un contexto cultural distinto al de otros, le pertenece un espacio, una geografía y un modo de convivir distinto a esa matriz escolar que universaliza o unidimensionaliza sujetos.

2. Pistas desde la interculturalidad

Lo anterior es un punto clave, cuando se quiere pensar la estética en la educación. Como lo hemos venido explicando, la estética trabaja desde la sensibilidad y en particular, la prosaica o estética cotidiana trabaja desde esa sensibilidad que trasunta el propio sentir del individuo en una práctica de vivencia, para construir y concretar sus proyectos vitales. De este modo, el neoliberalismo en la educación no reconoce las distintas subjetividades en una escuela, por tanto, las distintas sensibilidades que existen en los sujetos y en particular en el contexto latinoamericano, pues en

el intento de homogeneizar identidades desde las prácticas pedagógicas, se trató de producir “cambios en la sensibilidad, modificaciones del sentir para que a la vez ocurrieran transformaciones esenciales a la conducta” (Pineau, 2018, p.6). Otra forma de describir el impacto neoliberal en el contexto latinoamericano se describe no sólo como un sistema económico, sino además político, que decide sobre la vida de los sujetos, sobre su tiempo, contextos y relaciones, es un espíritu que,

Interiorizando ese “espíritu” el ser humano cambia además su relación con el tiempo y, con ello, trasmuta asimismo un factor importante en sus caminos de subjetivación, ya que acepta el ritmo que dictan las estrategias y las instituciones de la globalización neoliberal. Pierde el tiempo vital, el de la duración de las experiencias existenciales, para caer en el tiempo medido de las horas del reloj, es decir, en la tiranía de lo que Octavio Paz llamó “el horario carnicero” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 44)

En el contexto descrito anteriormente por el autor, podemos ver a una estética que permitió fijar ciertos códigos en la escuela, como por ejemplo las tensiones binarias entre razón y emoción, lo bello como agradable y lo feo como desagradable, que en definitiva funcionan “como una estrategia principal para mantener la cohesión social garantizada por la religión en etapa feudal o colonial” (Pineau, 2018, p.12) Todas ellas, en definitiva, como una posibilidad de mantener un orden que responden a un régimen de sentidos y saberes organizados por el poder o una matriz colonial (Pineau, 2018, p.9). Una estética cotidiana desde la interculturalidad promueve una perspectiva crítica de formación en la sensibilidad;

Dicho con otras palabras: la interpelación de la interculturalidad quiere contribuir a que el Occidente reducido por un proyecto capitalista y eurocéntrico *recapacite*, recupere la sensibilidad crítica y se pregunte qué ha hecho con su propia pluralidad de conocimientos. En su propia casa debería, por tanto, plantear preguntas como éstas: ¿Por qué no se da importancia real a la palabra del poeta? ¿Por qué no hay lugar para el conocimiento místico? ¿Por qué el conocimiento

religioso se relega a lo subjetivo y privado?, o también: ¿Por qué vale sólo la razón de racionalidades que no razonan la angustia de la gente ni conocen la dimensión humana del llanto y de la compasión? (Fornet-Betancourt, 2006, p. 52)

En la relación entre estética cotidiana e interculturalidad, debemos considerar una noción de ella, que nos permita abrir la reflexión sobre aquellas experiencias que son vividas en la escuela y que son referenciales en el problema intercultural, como es el reconocimiento de las biografías como formas de construir la propia identidad; el diálogo que debe existir entre esas biografías, en el respeto y proyección de las mismas, como las prácticas que nos enseñan a que en esas diferencias existen contextos históricos, de lugar y sensibilidad por las que construimos nuestra vida con otros (Fornet-Betancourt, 2009).

Si nos situamos en las consideraciones de la estética cotidiana, la sensibilidad de una escuela está atravesada por prácticas que reconocen y al mismo tiempo desconocen los mundos que en ella existen. Es decir, el no reconocernos, por ejemplo, como distintos o diferentes en la escuela, lo que hace es por una parte aceptar nuestra presencia, pero sin rostro. De algún modo, la escuela trabajaría en una estética, cuyas políticas de relación naturalizan la exclusión desde esa inclusión que asume las tareas administrativas de la escuela, en la que priman los resultados y no las sensibilidades. Entonces, esas sensibilidades que viven en el prendimiento estésico, en la negación de la sensibilidad individual, “no tienen un estatuto” de reconocimiento en la escuela, por lo que los demás asumen un rol de colaboración, para ayudarlo en la igualación al resto de la comunidad (Ranciere, 2005, p.29).

De este modo, una estética cotidiana en la escuela debe procurar el encuentro, el reconocimiento y las formas prácticas en que ello ocurre. Pues, no se trata de tener ciertos principios o definiciones de educación o si se quiere de estética, sino de cómo nuestros saberes, nuestros conocimientos y nuestras formas de convivir son puestas como señal de encuentro y no regidas, en cualquier caso, por conceptualizaciones que obvian las diferencias culturales. El saber en una escuela es motivo de encuentro, cuando éste pone en cuestión nuestras formas de vivir;

En esta perspectiva lo importante no es conocer muchas definiciones sino aprender a ver los procesos prácticos en los que tiene lugar eso que llamamos saber, para que nuestro saber sepa cuándo, dónde, con quién y por qué aprende lo que sabe. Se trata, dicho de otro modo, de hacer una biografía y una radiografía de nuestros conocimientos, y de volver a tener en cuenta cómo conoce la gente y qué es lo que le interesa dentro de los saberes tradicionales. Muchos de nosotros sabemos lo que estudiamos, por ejemplo, filosofía, matemáticas, ciencias políticas. Sin embargo, ese saber aprendido no tiene el mismo peso vital que el saber que nos puede transmitir una madre, una abuela (Fornet-Betancourt, 2004, p. 26).

Al hablar desde la estética cotidiana, la escuela debe desafiarse en buscar esas prácticas por la que los sujetos validan tanto su experiencia vital, como la posibilidad de encontrarse con los demás. En este sentido, no se trata sólo de poner una idea o un saber por sobre otro. Por ejemplo, no se trata sólo de caer en categorías binarias, con el fin de concluir que tipo de saber es mejor o no. Al hablar de hacer una biografía de nuestros conocimientos, hacemos referencia explícita a los procesos estéticos en la escuela, pues se trata de que cada sujeto se permita auscultar su biografía y en ella, descubrir aquello que el mismo caminar la escuela, le abre a su sentido de vida. Pues así, “la persona toma posición frente al curso de lo cotidiano, por ejemplo, refleja con ello su *ethos*, su carácter y su filosofía” (Fornet-Betancourt, 2004, p.27).

Una estética cotidiana desde la interculturalidad no sólo reconoce las distintas biografías que componen críticamente, los procesos de construcción de conocimientos y saberes de una institución escolar. Más profundamente, la estética cotidiana desde una perspectiva intercultural es un cambio complejo en los modos de pensar y convivir:

porque esa recepción de expresiones concretas de pensamiento intercultural remite a su vez a un cambio profundo de sensibilidad que es, en el fondo, la condición que hace posible la apertura al planteamiento radical de la intercul-

turalidad...métodos nuevos que permitan la apertura sin reservas a la pluralidad cultural manifiesta en la realidad (Fornet-Betancourt, 2007, p.32)

La radical forma que la interculturalidad expresa su función en una estética cotidiana estriba en buscar aquellos métodos, formas y estrategias que den cuenta del sujeto arraigado en su historia. La historia personal de un/una estudiante, por ejemplo, es una radical forma de comprender que cada uno/una es un ser contextual y, por ende, a cada quien le corresponde un modo de relacionarse con los demás, con el medio, con la naturaleza y por qué no decirlo, con la tierra; de algún modo ellos/ellas son la metáfora del sentido de arraigo que cada sujeto tiene al mundo.

De este modo, reconocemos que, desde la estética cotidiana, entendemos una interculturalidad y, sobre todo, desde la escuela y los actos pedagógicos, como aquella noción que comprende e interviene en las tensiones de comprensión de una cultura estática (escuela) y una cultura dinámica (escuela – estética), para identificar en los conflictos correspondientes, las posibilidades de encuentro y reconocimiento (Dietz, 2017). Para una estética cotidiana en la escuela, la interculturalidad se nos muestra “como una exigencia normativa que brota de la realidad misma de nuestra situación histórica, y del reto de la convivencia solidaria en una humanidad diseñada por diferencias singulares e insustituibles” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 51)

De este modo, se entiende que una estética cotidiana promueva las instancias de comunicación, no sólo desde contenidos o libros, sino desde la propia biografía. Es el intercambio de biografías el momento de la reflexión y el momento en el que, el pensamiento arraiga más allá del propio sujeto respecto de su historia, sino hacia su propio porvenir que descubre en su historia.

No podríamos negar el efecto de intercambiar biografías en la transformación de las sensibilidades. Contar, narrar, decir o conversar permite el cruce de distintas formas de pensar y sentir, por las que, sólo el encuentro las ordena en pos de es-

tablecer una forma cultural, que sea representativa o la propia en la que cada sujeto respira. La cultura, desde la narración de las biografías permiten que la cultura sea algo que se va construyendo con otros, que la individualidad es importante en la colectividad, pues el mundo se relaciona en ese intercambio biográfico (Fornet-Betancourt, 2004).

Una estética cotidiana reconoce en la experiencia del diálogo, un ejercicio de trenzar permanentemente diversas racionalidades, por las que el reconocimiento, no sólo está en los objetos, ni menos está en reconocer al otro como un objeto de intercambio, sino el diálogo estético es aquel que reconoce en este, la posibilidad de proyectar y construir (Mandoki, 2006a).

La experiencia del diálogo, como la experiencia de la narratividad se torna decisiva a la hora de comprender la estética cotidiana. Se trata de reconocer, cómo las biografías dicen de una identidad individual y, además, de una identidad colectiva. Sin esta tensión que propone la interculturalidad, la estética, como un proceso pedagógico se pone en riesgo:

Este riesgo sólo existiría si se concibiera la identidad colectiva de un grupo como algo totalmente diferente y externo a las identidades personales de cada uno de sus miembros. La identidad colectiva no planea sobre los individuos, sino que resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social. Ya he dicho que la identidad no es “esencia” sino un sistema de relaciones y de representaciones (Mandoki, 2006a, p.153).

El diálogo, la narratividad, el encuentro entre sujetos para construir sus identidades y la de sus colectividades abren a la estética de la cotidianidad a la comprensión de la urgencia, como importante esfuerzo de la interculturalidad en nuestras escuelas. No se trata sólo de estética a solas, se trata de cómo los procesos o estrategias estéticas de la cotidianidad, dan cuenta de la construcción de los procesos sociales, por las que un individuo vive y se realiza con su grupo humano y su cultura. Pues, se trata, de lo radical que la interculturalidad proporciona en la construcción y resignificación de los individuos desde las

propias sensibilidades. De algún modo, la interculturalidad en la estética cotidiana, libera, abre los umbrales, por los que un sujeto se comprende y se vive.

3. Remembranzas de Gabriela Mistral

Nos interesa el discurso pedagógico de Gabriela Mistral, por varias razones, entre ellas, el hecho de ser poetisa y maestra. En este binomio se juega por entero la estética cotidiana, pues se trata de cómo un maestro logra trabajar desde la sensibilidad de estudiantes y en este acto reconocemos la impronta de un/una poeta/poetisa. La segunda razón, estriba en reconocer en Gabriela Mistral la profunda delicadeza con la que trabaja el acto pedagógico, tal vez su ser mujer, su ser madre y poeta, le otorgan a su personalidad su ferviente cuidado por el arte de enseñar.

Desde una estética cotidiana, que reconoce en la interculturalidad una forma, un modo de trabajo de reconocimiento y, sobre todo, una práctica que permite a los sujetos reconocerse desde sus biografías a su historia colectiva, la prosa de Gabriela Mistral en su pensamiento pedagógico permite abrir esa comprensión, pues la poetisa comprende el acto pedagógico:

como el espacio (vivable, imaginable, textualizable, pensable, teorizable) de interacciones humanas signado por una intención formativa mediante las cuales se construyen conocimientos sobre el mundo, subjetividad y lazos que constituyen lo sociocultural, lo político y la sociabilidad (Baeza, 2018, p.3)

Con claridad, nos interesa tanto la figura de Gabriela Mistral, como sus inquietudes provocada por la prosa en lo pedagógico. Su arte de enseñar y contar, relatar o narrar el acto pedagógico, nos advierten la necesidad de incorporar en una filosofía de la educación o bien en una didáctica, la cuestión de la estética y la interculturalidad, para entender, que este acto, condice con la experiencia del encuentro y el construir, que no sólo está en lo escolar, sino que abre además a la enseñanza del espacio público. Por último, la narrativa de Mistral en lo pedagógico desafía, no sólo al lector, sino al profesional de la docencia a

incorporar la lucidez de la formación y de la sensibilidad en el espacio cotidiano.

Para ir complementando lo que hemos dicho sobre el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral, iremos relacionando algunos principios de la estética cotidiana, con algunas citas que dan cuenta de la importancia de la sensibilidad, del cuerpo, del contar y de la cotidianidad, como muestra de las necesarias interrelaciones que existen en el acto pedagógico. Relaciones que están entre los otros y la naturaleza, con la que mira nuestra pensadora chilena, la posibilidad de comprender lo intercultural.

El mundo de las relaciones, de la interacción de los sujetos, son de vital importancia en el acto pedagógico que describe la poetisa. En éste, el juego de la retórica y la dramática convergen en una actitud estética que abre a los sujetos a la vida, a darse cuenta de lo que son respecto de su historia, respecto de sus biografías, pues desde sus contextos son capaces de crear y construir sentidos. En esa experiencia de intercambio, en la experiencia del descubrimiento, del trabajo, los sujetos, se vuelven vivos declara Mistral:

Los niños trabajan sobre mesas llenas de láminas y de materiales de cartón: la tarima de la maestra está vacía: ella va de una mesa a otra. Es una clase de composición. El niño pega en su cuaderno un grabado de asunto doméstico y va a hacer al pie, la breve descripción suya. Las palabras que necesita están en una caja llena de cartones menudos. Él va buscándolas con risueña paciencia... Trabajan en un silencio impuesto por la búsqueda y no por la orden seca de una maestra, es decir, el silencio viene de la labor misma. No se les ve atareados ni perezosos, sino vivos; el ojo busca, la mano coloca y al acabar una frase, él lee, (descubre) comenta (Mistral, 2017, p.231).

En esta cita, Gabriela Mistral propone una imagen cotidiana de la escuela. En ella podemos advertir tanto el eje signico, como el eje simbólico. En el primero destaca las mesas y las láminas, la profesora entre niños y niñas, no hay tarima, no hay una

autoridad invasiva. Esta característica s gnica, abre desde la retórica la experiencia dramática, pues ellos y ellas se mueven, recorren la sala, buscan y trabajan en imaginar cómo decir la vida. En el proceso est tico nos encontramos con el silencio, la vivacidad y alegría con la que trabajan. De este modo, el eje simbólico se encuentra al momento en el que los niños y las niñas logran construir la descripción de su composición y es en el trabajo en el que descubre sus búsquedas, sus significados, sus vidas y sus sentidos. Su descubrimiento est  en el lenguaje, es decir, cuando habla de aquello que vive.

En la cita de Mistral, nos encontramos en otro proceso de la est tica cotidiana; la estesis es el proceso por el que el hombre/mujer significando la propia realidad comporta formas que le permiten construir su identidad en la subjetividad e intersubjetividad. La estesis, al ser comprendida desde la prosaica como estrategias est ticas de convivir, nos permite también decir, que la sensibilidad no es un conocimiento teórico inferior ligado íntimamente en alguna forma con los estados afectivos; en su misma *gnosis*, la sensibilidad es goce; se satisface con lo dado, con lo que de significado construye la vida. Es por eso, que, además, “la estesis se comprende etimológica y fenomenológicamente como percepción y gozo” (Mandoki, 2006a, p.89).

El acto pedagógico desde la est tica cotidiana se comprende más allá de la entrega o interacción de conocimientos. Se trata de valorar las interacciones relacionales al interior de la escuela, como estrategias est ticas, es decir, como aquellas acciones que apremian a la sensibilidad de los sujetos para afianzar, ya no sólo las relaciones humanas, sino la capacidad de proyectar el trabajo y la vida misma. Entonces, ya no sólo se trata de una estrategia s gnica o retórica, por la que aspectos discursivos, cátedras o saberes median las interacciones en la escuela, sino más bien, de cómo la cuestión simbólica aparece fundante en la construcción de un tipo de relaciones, que están mediadas por las subjetividades propias. Al respecto Mistral propone lo siguiente: “la pedantería magisterial ha cumplido su primera barbaridad y queda rota la cosa única que había que mantener íntegra desde el primer día de escuela: la confianza” (Mistral, 2017, p.33).

La confianza, es más que una estrategia, pues es la condición del prendamiento. La confianza, de este modo, permite el encuentro y la posibilidad de reconocernos en lo que somos. La confianza es el modo, de cómo en el reconocimiento nos dejamos ver entre un tú y un yo, en el respeto de nuestras formas y modos, de nuestras biografías y contextos, que nos abre a la construcción de un conocimiento y saberes, que signifiquen la acción, por sobre dogmas o teorías que conceptualicen a los sujetos. Nos sugiere Gabriela Mistral (2017):

(de) la salud del niño, a la defensa de su gozo natural, a un entrenamiento minucioso de los sentidos, al desperezar de la fantasía, al espíritu de convivio, a un cuidado delicadísimo de las intuiciones y, sobre todo, el mantener el calor y los modos familiares. Nada tienen ellos que hacer con la pedagogía del ceño fruncido, con la lengua empalada, con la escuela-cuartel de Hitler y tampoco con la de mero jolgorio...” (p.237) “hay que matar el dogma pedagógico, pero hay que cuidarse de crear otros (...) Hay que ir al campo de la experimentación. Hay que convertir la idea en acción” (p.129)

La acción es el modo de cómo la estética cotidiana desde la interculturalidad reconoce los distintos modos, las distintas biografías, por las que aprender significa comprender desde la propia vida, lo que deviene como proyecto. La acción de la confianza es la que una maestra, un maestro y estudiantes disponen el prendamiento a la vida, pero no en una condición estática, sino llena de proyectos y acciones a diseñar, discernir y concretar. Así, el contexto de una biografía nutre los saberes y al mismo tiempo discute con la misma realidad que la compone, para develar nuevas posibilidades de sentido, práctica y vida.

Para la poetisa chilena, la biografía, como el contexto o geografía eran elementos vitales, para comprender el acto pedagógico. Gabriela Mistral es sensible a las niñeces que viven en el espacio urbano y hace notar lo importante, en el prendamiento y prendimiento estético, lo radical del contexto, de la geografía y de la biografía, es decir, lo radical de lo intercultural;

Veo después los niños sorteando el tráfico horrible y los miro entrar en lo más ceñido de la entraña demoníaca de lo urbano, en una casa de tres pisos a lo menos, sin paréntesis decoroso entre ella y la calle infernal; quiero saber si adentro hay siquiera un desahogo compensador, de un patio con árboles (...) que les arranquen las escuelas del vientre a las ciudades y se las empujen hacia la zona rural, la zona verde, donde las estaciones son reales, donde las lecciones objetivas no se vuelven fraude. Les regalasen a los niños esto solo: la infancia en el campo, el coloquio de pecho a pecho con la tierra, la amistad con las bestiecitas y la convivencia con la vegetación y se les perdonaran sus demás negligencias. Que la dicha de un niño vale en oro el peso de la bola impura del mundo (Mistral, 1979, p. 58).

Ya hemos referido el prendamiento como la actitud por la que el hombre, la mujer, el niño o la niña se vuelcan a su historia y las acciones lo sumergen en la búsqueda de su sentido vital. Pero también, existe el prendimiento, esa condición que adoptamos los humanos, para dejar de sentir, pues, los contextos cuando sobrepasan lo humano, nos dejan en una suerte de que la vida no vale la pena.

El prendimiento que nos expone Mistral se debe a una escuela que más allá de ubicarse en la tensión urbano-rural o campo-ciudad, que por supuesto que la tiene, se ubica en el olvido de aquellas experiencias sensibles que nos entrega la relación con la tierra: los aromas, el color verde, el viento, la relación con los animales, con el paisaje, todas ellas experiencias estéticas, que impregna en la infancia, no sólo una capacidad de sentir o profundizar en una formación de la sensibilidad, sino además, de fundar una relación desde la narración, desde aquello que conviven.

De este modo, la experiencia estética desde lo intercultural nos desafía a mirar al hombre y a la mujer, en este caso en particular, a la infancia de la escuela, no sólo en la tensión urbano-rural, sino desde aquel que descubre en la tierra, en el suelo, su propio arraigo. La experiencia de ver, relacionarnos y convivir con la naturaleza nos provoca la experiencia de estesis, que nos

habla de un cuerpo que por sensibilidad no sólo conoce, sino se deja conocer respecto de lo que se es. Aquí la importancia de esta doble mirada, la estética cotidiana y lo intercultural, pues se trata de descubrir en el propio quehacer, esas experiencias que no sólo forman (educan), sino también proyectan en la generosidad, con la tierra, con el mundo, con los demás.

La experiencia de la relación con lo natural o con la tierra, develan en Gabriela Mistral la profunda sintonía de lo intercultural y estético, cuando un aprendizaje se descubre en “pecho a pecho con la tierra”, tanto maestros, maestras, como profesores y profesoras descubren esa experiencia por la que se reconocen en un saber, que les habla y por el que se dicen; “Una de las mejores lecciones de pedagogía que he recibido, me ha sido dada por una avechilla (pechi-rojo). Estaba en el jardín y la madre le enseñaba volar a sus pequeñitos” (Mistral, 2017, p. 52).

La tierra abre además a la experiencia de un ser, que no es una individualidad absorbida en el conocimiento sino más bien, en el compromiso de la tierra toda: “Observé que las niñas que, en clase, sólo «reciben», en el campo o en un huerto «dan», preguntan, piensan, se interesan «por la tierra toda»” (Mistral, 2017, p. 114).

Y sólo en ese despertar el interés por la tierra toda, es decir, por la tierra, el mundo y los demás, logran preguntar, abrir desde el prendamiento por el que, sin dudas, logran narrarse. La referencia del “dar” significa para una retórica y dramática: el hablar, comentar, describir, mencionar, reflexionar y liberar. Acciones propias de aquel que se nutre del contacto con el afuera, para radicalmente converger desde la individualidad, desde la diferencia, en un todo comunitario e intercultural.

Conclusiones

Tal como el arte ha sido relevante en la formación de la sensibilidad siendo, además, relevante en los procesos pedagógicos, por los que se logra demostrar la importancia de la estética, como una disciplina que permite el encuentro y el diálogo desde la receptividad de la obra con cada una y uno de nosotros,

no es menos cierto, que la estética cotidiana promueve similares características a la hora de la formación de la sensibilidad. Ya no se trata sólo del arte como obra, sino más bien, de aquellas experiencias en la escuela y que permiten abrir la sensibilidad de quienes componen ese mundo cultural y, desde ellas vislumbren prendados los cambios necesarios, para vivir y convivir.

Una estética cotidiana intercultural desafía los modelos homogeneizantes y anuladores de cada identidad propuestas por el neoliberalismo, pues reconoce en la sensibilidad, lo que cada uno/una lleva o trae consigo. La interculturalidad en definitiva es una forma de tomar conciencia de que cada contextualidad es una práctica que nutre nuestras insustituibles diferencias. Las formas de ver, auscultar, gustar, palpar y sentir son formas de comunicación y fuente de valoración y proyección de los distintos sentidos de vida, que son posibles en cada uno de nosotros y nosotras. Y, es que precisamente, esas formas de sentir son el reconocimiento de cómo cada uno ha desarrollado sus formas de vida, es decir, sus biografías, que, en el intercambio cultural, construyen y proponen nuevos contextos de reconocimiento y valor a la misma comunidad educativa en este sentido.

Una estética cotidiana, desde la perspectiva intercultural, desafía a la pedagogía, como también a una filosofía de la educación en reflexionar y discutir de manera crítica aquellas experiencias que reconocen la importancia de la sensibilidad para fortalecer las relaciones humanas, con la naturaleza o con el medio. En este sentido, bien vale la pena insistir, que, desde la mirada latinoamericana, la relación con la tierra, tocar y respirar lo que ella nos da: el árbol, los frutos, el agua, vergenes y desiertos, son la metáfora por las que requerimos, que el conocer, no sólo sea de manera memorística o tecnificada por estrategias pedagógicas, que silencian el propio contexto y sensibilidad de ser hombres y mujeres de Latinoamérica.

Por último, la poetisa e intelectual Gabriela Mistral nos debe ser un ejemplo de la importancia en la formación en promover aquellas experiencias cotidianas, que forman la sensibilidad

por las que construimos formas para encontrarse con los demás y con el mundo. Son aquellas experiencias por las que nos involucramos desde la sensibilidad, para construir aquello que nos encuentra. Se construye así, un saber dinámico y atento, tanto a lo que somos, como a lo que queremos ser con otros. En este sentido, estética cotidiana e interculturalidad ven en la figura de Gabriela, un referente de pedagogía, tanto para aquellos que están en la escuela, como para aquellos que se forman o ya son maestros y maestras.

Referencias

- Baudelot, C. y Leclercq, F. (dirs) (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Baeza, R. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. *Educação e Pesquisa*, 44, (e182847), 1-17. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844182847>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207.
- Figuroa, M. (2017). *Ensayos en torno al sentido de la educación*. Santiago: Ril.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde la perspectiva latinoamericana. *Solar*, 3 (3), 23-40. Recuperado de: <http://www.saaavedrafajardo.org/Archivos/solar/03/solar-003-03.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México. CGEIB. Recuperado de: <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927030.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2006) *La interculturalidad a prueba*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2009) *Transformación Intercultural de la filosofía. Entrevista a Raúl Fornet-Betancourt de Marisa Di Martino*. Recuperado de http://www.topologik.net/Fornet-Betancourt_numero_5.htm
- James, W. (1975). *Pragmatismo*. Madrid: Sarpe.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica; introducción a la estética de lo cotidiano*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Mandoki, K. (2001). Análisis paralelo en la poética y la prosaica; Un modelo de estética aplicadas. *Revista Aisthesis*, 1 (34), 15-32.

- Mandoki, K. (2006a). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Mandoki, K. (2006b). *Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Maturana, H. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Lumen.
- Marini, G., Rodríguez, J. y Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educação & Sociedade*, 39 (143), p. 361-378. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018171876>.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico*. Santiago de Chile: Universidad de Valparaíso.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: Un balance (que se sabe) incompleto. *Revista brasileira de historia da educação*, (18), 1-16.
- Ranciere, J. (2005). *El viraje ético de la estética y la política*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Retamal, J. y González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>

Capítulo II

La educación como puente y andamiaje donde transita la interculturalidad

Hacia una Educación Física Intercultural desde la educabilidad integral en el discurso docente en colegios de la Región Metropolitana de Chile

Alicia Contreras Mu*

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile

Introducción

La búsqueda de la calidad en la educación ha sido una preocupación constante a nivel mundial y, la educación chilena no ha estado al margen, prueba de ello, es que se han realizado diversas reformas, actualizaciones y ajustes curriculares en los programas educativos. Ciertamente, estas innovaciones educativas incluyen la asignatura de Educación Física, disciplina sobre la cual tratará el artículo, pues “constituye una asignatura central de la educación escolar, que se enmarca en el proceso de formación integral del ser humano” (MINEDUC, 2018, p.108).

Ahora bien, la actividad física es considerada parte fundamental de la formación integral de las/los estudiantes, toda vez que propicia la calidad de vida, el autocuidado, la armonía y la estabilidad biopsicosocial, lo cual redundará en los diversos ámbitos en que se desenvuelven la existencia de las personas. Es por esto, que desde el Ministerio de educación, se intenciona la promoción de la actividad física con el fin de favorecer la salud de las/los niñas/os y adolescentes; para responder de mejor manera a estos propósitos, el Ministerio propuso una nueva denomina-

*Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile, Directora de Programas Especiales. 2014. E-mail: alicia.contreras@uss.cl

ción: Educación Física y Salud. Esto, con el objetivo de incorporar las habilidades sociales y de autocuidado que buscan desplegar actitudes para el desarrollo integral y la salud de las/los estudiantes. Concretamente, a nivel de distribución horaria, se les ha asignado en los últimos años, más horas a esta asignatura, especialmente, en el nivel básico (MINEDUC, 2013).

Con esta innovación curricular, especialmente en lo que refiere a la asignatura de educación física y salud, se enfatiza la integralidad de la persona del/la estudiante en un aprendizaje holístico, lo que coincide con el discurso la Ley General de Educación (LGE), cuando resalta el hecho de garantizar una formación de calidad (MINEDUC, 2009). Es así como, en el artículo 19, afirma que la educación es un proceso de “formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual”. Estos fundamentos educativos dan cuenta de la visión de totalidad de la persona del/la estudiante, quien posee diversas dimensiones: espirituales, cognitivas y corporales las cuales deben ser atendidas para lograr la integralidad en los diversos procesos formativos.

En este punto, es importante señalar que entre las dimensiones mencionadas en el artículo 19, se encuentra la Educación física. Ahora bien, el cuestionamiento frente a esta afirmación antropológica del educando es el modo de concebir la dimensión física pues, ciertamente, se está refiriendo al cuerpo, pero ¿qué cuerpo? Es decir, la pregunta que se levanta es sobre la epistemología del cuerpo que subyace a la propuesta formativa del Ministerio. En este sentido, si se revisa la documentación ministerial, según Moreno, Gamboa y Poblete (2014), se puede evidenciar una concepción dualista del cuerpo y un énfasis biomédico en el tema de salud. De esta manera, cuerpo y sujeto son dos realidades anexas, donde cuerpo y mente están separadas, tal como lo planteaban la antropología dualista de Platón cuando sostiene que el cuerpo era la cárcel del alma y, posteriormente, Aristóteles con su visión hilemórfica donde afirma que el alma es la forma al cuerpo (Buganza-Cúnsulo, 2013). Esta visión de separación entre el cuerpo y el alma, donde esta última es lo fundamental y trascendente, tiene consecuencias en la educación, pues para los griegos la forma-

ción de la razón era lo máspreciado, relegando al cuerpo a la sospecha, pues podía ser engañada por las pasiones. Esta visión dualista permanece hasta nuestros tiempos soterrada en diversas propuestas pedagógicas, toda vez, que las asignaturas de carácter cognitivo son máspreciados y reconocidas en desmedro de aquellas disciplinas artísticas y físicas, enfatizando el desarrollo del pensamiento y minimizando otras expresiones de aprendizaje (Pateti, 2007).

El desafío, por tanto, es considerar la dimensión física del estudiante desde una visión de cuerpo, que permita a los diversos agentes educativos y en especial a la educación física, desarrollar una formación integral. Es este sentido, el concepto de corporeidad, surge como una propuesta adecuada al relacionarla con la triada cuerpo-sujeto-cultura, o bien, la relación bio-antropo-cultural, donde la noción de cuerpo se nutre por la cultura, por lo tanto, el cuerpo es portador de su cultura (Hurtado, 2008). Esto propone nuevos desafíos al sistema educativo, pues la dimensión física del estudiante trasciende al cuerpo como motricidad y lo catapulta hacia una visión de corporeidad que implica considerar conceptos tales como “diversidad cultural e interculturalidad” (Albertazzi, 2014, p. 17). Es decir, se trata de optar por una visión antropológica que considera al sujeto educativo en un contexto de multiplicidad de expresiones culturales, donde el reconocimiento de la otredad es un imperativo. Por tanto, la asignatura de educación física y salud debiera propiciar en el espacio educativo, la intercorporeidad, como el encuentro de singularidades habitadas en diferentes corporalidades, con sus abundantes expresiones y que se encuentran en diversos espacios tales como: la sala de clases, el gimnasio, la cancha o el patio.

Desde esta constatación, este artículo busca presentar los resultados de una investigación cualitativa como aporte a un discurso docente que favorezca la educabilidad integral de las/los estudiantes como condicionantes de una educación física Intercultural que se desarrolla en las clases de algunos colegios de la Región Metropolitana, contribuyendo al conocimiento intercultural de una actividad física de calidad (Soriano, 2012).

Ahora bien, la opción por una dimensión intercultural de la educación física se fundamenta en la misma LGE que favorece la inclusión y la diversidad, propiciando actitudes tales como: reconocimiento, respeto, aceptación y valoración, lo anterior promueve y propicia la integración de las/los estudiantes de diversas realidades sociales, religiosas, culturales, étnicas, entre otras (MINEDUC, 2009). Así, la diversidad cultural, es relevante en esta ley, pues, considera tradiciones culturales e idiosincráticos del país, por ello, el artículo 5° de la LGE, especifica que el rol del Estado es promover la integridad, y “el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades (...) fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación (...) la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación” (MINEDUC, 2009, p. 3). Con estos énfasis la ley pretende propiciar una educación de calidad acorde con las demandas manifestadas en los movimientos sociales y estudiantiles que comienzan en el año 2006, sin embargo, en los años posteriores a su promulgación se organizan nuevas manifestaciones, demostrando que aún falta camino por recorrer en el ámbito educativo (Méndez, 2018; Fuentes, 2018).

Por su parte, el Ministerio desarrolla otras iniciativas tendientes a favorecer la calidad de la educación, tales como las bases curriculares y los programas de asignaturas que sirven de guía a las/los docentes para la planificación y puesta en escena de sus clases; los programas de integración escolar PIE (Pozo, 2016), los planes de mejoramiento educativo PME (Pavez, 2018) y la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP (MINEDUC, 2008). Todos ellos tienen la misión de favorecer la educación chilena, con el fin de alcanzar el objetivo de “tener una educación que se caracterice por su equidad y por la calidad” (MINEDUC, 2009, p. 1). Con lo señalado, se puede apreciar que la educación chilena ha priorizado como ejes de desarrollo para alcanzar la calidad: la educación integral de las/ los estudiantes, la interculturalidad, la diversidad y la inclusión.

Estas temáticas son consideradas como conceptos clave del artículo, pues constituyeron el marco teórico de la investigación y sirvieron de categorías de análisis para examinar los resultados. De allí, que el texto se organiza en tres apar-

tados, donde el primero, refiere a conceptos fundamentales los que serán tratados por diversos autores que sustentan el fenómeno formativo y su vinculación con la educación física intercultural, utilizando para ello, “las diferentes concepciones y modos de interpretar la realidad educativa” (Rodríguez, 2003, p. 24); el segundo acápite, da cuenta de la metodología cualitativa que se utilizó en la investigación y, el tercero, presenta los resultados a través de cuatro categorías que favorecen el proceso formativo de una educación física Intercultural: salud, interdisciplinariedad, formación valórica y cooperación.

1. Corporeidad y Educación Física Intercultural

Fenomenológicamente la corporeidad se considera como el origen subjetivo de “nuestras experiencias vividas” (Pelinski, 2005, p. 15), para lo cual, requiere de la corporalidad, entendiéndolo como el cuerpo biológico que exterioriza lo que se percibe con los sentidos pudiendo conocer los elementos u objetos que se encuentran en el mundo, donde el leguaje y la acción se materializan.

Los conceptos de corpóreo y corporal muestran distintos aspectos del cuerpo, sin embargo, son indivisibles, siendo la corporalidad la que muestra la corporeidad, es decir, la corporalidad concreta la corporeidad (Pelinski, 2005). También, se puede ejemplificar la relación de estos conceptos a través de los términos alemanes de *Leib* y *Körper*, donde *Leib* representa la corporeidad y *Körper* la corporalidad. Por ejemplo, Gallo (2009), utiliza “*Lieb*”, para representar lo que permite al cuerpo relacionarse con su entorno, señalando que es el medio que tiene el alma (voluntad, intelecto y emociones) para interactuar con el otro. Es a través del cuerpo, como el alma se sitúa temporal y espacialmente en este mundo, lo que le permite discernir lo singular del otro (hombre/ mujer) y de lo que lo rodea (cosas). En este sentido, se puede representar como “ser-uno-mismo, el ser-con-los-demás y el ser con las cosas” (Gallo, 2009, p. 236), permitiendo la interrelación entre cuerpo-mundo, cuerpo-cuerpo y cuerpo-cosa.

El “*Leib*”, involucra el cuerpo integralmente como unidad indivisible, rechazando la mirada cartesiana que lo dualiza en cuerpo y mente. Gallo (2009), enfatiza que el cuerpo se constituye de aspectos subjetivos y objetivos, considerado como una totalidad, inseparable y una unidad interconectada. Al respecto, Rodríguez (2003), señala: “si no fuera el ser humano tal unidad, no tendría la posibilidad de ser-en-el mundo, lo cual le hace diferente a las meras cosas (...) que son meras proyecciones de éste” (p. 279). Esta unidad del ser humano permite la existencia del ser corpóreo, donde se encuentran las dimensiones de intracuerpo (por dentro) y extracuerpo (por fuera), siendo el cuerpo “el único objeto del universo del cual tenemos un doble conocimiento” (Lain, 1989, p. 117). Incluso, se puede apreciar una significación distinta cuando se refiere al yo y al otro, por ejemplo, cuando se señala “caminar”, se marca la diferencia entre “otro camina”, esto lo percibe el yo con sus ojos, lo ve por fuera, con su dimensión extracuerpo. Sin embargo, “yo camino”, esto lo percibe por dentro, desde la dimensión intracuerpo, pues no ve su cuerpo caminando, como puede ver el cuerpo del otro caminando, ve el cuerpo de afuera del otro, como se mueve, cuando camina, en cambio el yo, percibe su caminar a través de las sensaciones de movimiento de sus músculos. (Ortega y Gasset, Gaos, Xirau, Palacios y Serrano de Haro, 2010) los cuales pertenecen al cuerpo que, a la vez, conforman una totalidad y se debe atender integralmente (Torrebadella, 2013).

La corporeidad, se identifica con “la acción humana, caracterizada por la intencionalidad y por el significado” (Hurtado, 2008, p. 123), donde se concretan las relaciones humanas, tanto con el mundo, con sus pares y consigo mismo. Duch y Mèlich (2005), señalan que es la demostración visible de la “condición relacional de los seres humanos” (p. 25), lo que fundamenta la necesidad del “otro”, un “otro” que posee su corporeidad. Esta corporeidad se caracteriza por ser dialogal, una corporeidad que no puede “representarse, ni desplegarse en la soledad y el mutismo” (p. 26). En ese sentido, el “yo” se ubica en el mundo, dando sustento a la “intercorporeidad en relación con la concepción dialogal de los cuerpos” (p. 150). Es así, que la corporeidad es el acceso hacia el “otro”, el cual es desconocido, pues tiene características, formas, rutinas y ritmos diferentes, ya que se encuen-

tran en un contexto dinámico, donde lo corporal se centra en ser parte del cuerpo objetivo y concreto, además de estar mediado por la cultura, el lenguaje y las emociones. Entonces la corporeidad “depende muy directamente del contexto cultural (...) en las cuales se inscribe una determinada corporeidad, se la educa y se la apalabra” (p. 249) y va formándose, dependiendo de los contextos sociales, culturales e históricos donde se desenvuelva, llegando a ser la corporeidad la expresión del ser humano en el mundo (Duch y Mèlich, 2005).

Albertazzi (2014) señala, que el cuerpo se comunica, se expresa, manifiesta sus sentimientos, lo que piensa, entonces, el ser humano existe a través de su corporeidad y es su forma de comunicación e interacción con el mundo, pues es parte de su identidad. La “corporeidad es, (...), expresión de la vida” (Zubiri, 1974, p. 483), expresión que se refleja en los gestos humanos, cualquiera que sea este, representa una respuesta “al mundo que lo interpela” (Albertazzi, 2014, p. 107). En el gesto se muestra, lo que se encuentra en las personas, lo que son, su identidad, lo que ha vivido y lo que han adquirido desde una cultura determinada. Es decir, el gesto es la forma de expresar y de mostrar su cultura específica, con esto, damos paso, por un lado, al cuerpo portador de cultura, y por otro, a la cultura corporal.

Por su parte, el concepto de intercorporeidad enfatiza las interacciones entre el yo y el otro (Tanaka, 2015). Es una interacción comunicativa que no se limita a las palabras (Contreras, 2008), más bien, es la comprensión de los gestos que permite la comunicación recíproca (Fuchs, 2016), donde la empatía entre el yo y el otro, es la que inicia la relación de los cuerpos. En este sentido, Tanaka (2015), señala que la “intercorporalidad remonta el origen de la empatía a la relación recíproca entre el cuerpo del yo y el del otro” (p. 465). Esta relación solo es posible con seres humanos que se vinculan, por tanto, requiere de un otro, por ejemplo, cuando en un partido de básquetbol, un jugador encesta obteniendo el punto ganador, todos los integrantes de su equipo celebran pues todos compartieron la emoción de ganar y espontáneamente, se abrazan, esto es una visualización de la intercorporeidad entre los miembros del equipo (Fuchs, 2016).

Las interacciones y relaciones entre el yo y el otro se realizan en diversas instancias, sin embargo, no se encarnan espontáneamente, pues se deben ir construyendo en la medida que se generan esas posibilidades de coincidencias, considerando, además, que es una habilidad que todos los seres humanos poseen y pueden potenciar. (Contreras, 2008). De esta manera, la relación e interacción del cuerpo del yo con el cuerpo del otro permiten la intercorporeidad que se nutre de experiencias vitales y significativas (Fuchs, 2016).

Otro concepto clave en la investigación, es el de cultura corporal y el cuerpo como portador de cultura. Ambos conceptos, están estrechamente vinculados; así la cultura corporal, se relaciona con las expresiones del ser humano, las que se muestran a través del cuerpo, como son los sentimientos y emociones; por su parte, el cuerpo portador de cultura tiene relación con el “hecho de poseer un lenguaje que expresa costumbres, creencias, tradiciones ligadas a los contextos culturales en los cuales está inserto el individuo” (Albertazzi, 2014, p. 18). Así, esta cultura que posee el cuerpo, lo lleva consigo a donde quiera que vaya, mostrando la cultura que porta a través de su corporalidad.

Por tanto, este cuerpo portador de cultura produce cultura corporal, pues las manifestaciones a través del cuerpo son expresiones propias de ser humano, adquirido en la interacción con los ambientes y entornos donde se ha desarrollado. De esta manera, cuando un cuerpo es portador de cultura es dinámico, diverso, único y, compartido por un colectivo particular, donde el desafío es propiciar el diálogo con otras culturas corporales y simétricas, donde ninguna debiese ser superior a otra, sino que más bien, cada cual aporta desde su especificidad. Este diálogo, permite un reconocimiento intercultural, en la medida que se valore y respete las diversas expresiones culturales del cuerpo, cuestión que debe desplegarse en los espacios educativos y en los currículos. De lo contrario, se sigue cultivando una segregación hegemónica de la cultura occidental, donde el cuerpo se expresa solo en eventos relativos a la elite, originados en las disciplinas olímpicas. Todo lo que está al margen no es validado y considerado inculto o ignorante.

Es así, que la educación integral desde la perspectiva fenomenológica del cuerpo, supera su dualidad (Gonçalves-Silva, Reis, Simões y Wey, 2016), favoreciendo la relación del yo con su cuerpo (Gutiérrez, 2004), lo que considera una formación integral intencionada (Ruiz, 2007). De esta manera, la educación integral, se fundamenta en una concepción de ser humano donde se vive el cuerpo con sus experiencias culturales que le permiten las relaciones en un contexto de respeto entre el yo y los otros; por tanto, conlleva una praxis educativa donde concurren diversos elementos: currículum, didácticas, metodologías, evaluaciones auténticas, entre otros, en una sinergia de todas/os las/los actores educativos que participan del proceso de enseñanza/aprendizaje. (Gonçalves-Silva, Reis, Simões, Wey, 2016).

De esta manera, el aprendizaje de la educación de la corporeidad en clave de interculturalidad promueve el desarrollo de habilidades actitudinales, que permiten que el/la estudiante despliegue el autoconocimiento y la autoestima y se vincule con su entorno con otras herramientas tales como: auto aceptación, amabilidad, comprensión y empatía, constituyendo un horizonte de sentido donde las personas puedan enfrentar la vida con optimismo y desapegados de un cuerpo sin corporeidad.

Desde este paradigma educativo, las prácticas educativas de la Educación Física debieran favorecer el desarrollo integral de todas/os los estudiantes a través de su corporeidad, que trasciende el aprendizaje exclusivo de lo físico o intelectual. Para ello, es necesario la consideración de una conciencia activa, que requiere mantener la atención en todas las acciones corporales, “sólo se produce un verdadero aprendizaje cuando la persona es consciente de lo que significa para ella” (Águila y López, 2019, p. 417), esto conlleva, a que toda actividad pedagógica de Educación Física deba generar procesos metacognitivos. Otra dimensión son las relaciones sociales, que propician actitudes de personas que se reconocen, se aceptan y se valoran desde sus singularidades En relación con lo anterior, específicamente, la clase de Educación Física promueve instancias formativas explícitas donde se favorecen los lazos entre el yo y el otro, caracterizadas por la cordialidad, el respeto,

la tolerancia y la aceptación de las personas, lo que se traslada a todos los espacios sociales (Águila y López, 2019).

2. Procedimiento metodológico

Este estudio se realiza bajo un paradigma interpretativo, con el fin de “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16) y se caracteriza por ser utilizado para conocer la realidad existente. Se define el método cualitativo, desde la perspectiva fenomenológica (Vasilachis de Gialdino, 2006), ha sido útil en el campo educativo, donde se intenta interpretar la realidad, con el fin de poder comprenderla (Muñoz, 2013). Cabe mencionar que “los métodos cualitativos de investigación ofrecen la posibilidad de abordar aquellos aspectos de la realidad social caracterizados por la polisemia de significados con que las personas interpretan y construyen su mundo personal y colectivo” (Guzmán y Villalta, 2005, p. 45).

Por su parte, el trabajo de campo se realiza con la obtención de la información de las/los participantes de la investigación, a través de observaciones no presenciales de clases, las que fueron grabadas, previo consentimiento informado. Para ello, se seleccionan cinco profesores/as tituladas de Educación Física, los que pertenecen a cinco colegios de la Región Metropolitana (uno municipal, tres subvencionados y uno particular pagado). Las observaciones de clases se realizan dentro de su jornada escolar, para esto, se solicitó a los docentes que no alteraran sus planificaciones, con el fin de que no cambiaran su rutina habitual de clases y conocer lo más fidedigno posible aquellas interacciones. Una vez revisadas las grabaciones de las cinco clases observadas y grabadas, se transcriben, ordenando la información. Además, se siguieron todos los protocolos éticos que corresponden a este tipo de investigación.

3. Resultados del análisis de las interacciones de clases

La educabilidad integral en la asignatura de la Educación Física está orientada hacia la mirada de una corporeidad en la totalidad del ser humano, considerando todos sus aspectos, fí-

sicos, emocionales, sociales y culturales. Tales aspectos son visibilizados mediante los discursos docentes en la interacción de la clase de Educación Física.

De esta forma, el análisis de la información se orientó hacia los aspectos que favorecen la educabilidad integral de las/los estudiantes como un condicionante para la Educación Física Intercultural, desde la interacción de las clases. Los resultados permiten levantar cuatro categorías que favorecen la educabilidad integral, las que se aproximan a una Educación Física Intercultural, tales como: conciencia de importancia de la salud, relación entre asignaturas, formación valórica e integración social y, cooperación.

3.1. Conciencia de importancia de la salud

Se observa en el discurso de las/los profesores de las clases observadas la consciencia de importancia de la salud. Esta temática se encuentra dentro del currículum nacional, incluso en el nombre mismo de la asignatura: Educación Física y Salud. Tal aspecto, en la interacción de la clase, se visibiliza desde el discurso docente, dándole la intención de la toma de conciencia por parte del estudiantado.

Aquello alude a la idea de los docentes sobre el aporte de educar y la importancia en el cuidado de la salud mental y física. También, en el discurso docente se evidencia la relevancia de la salud tanto física como emocional, presentando ejemplos e involucrando a las/los estudiantes en las clases con preguntas y respuestas, las cuales son notoriamente dirigidas por el profesor. Se visualiza, además, en el discurso una importancia en la toma de conciencia frente a la salud, pues mencionan aspectos donde el alumnado debe ser el protagonista en este proceso de toma de conciencia, pues, es su cuerpo el que obtendrá los beneficios o los perjuicios del cuidado de su salud. Algunas de las interacciones en este ámbito fueron las siguientes:

Profesor: ahí no más, siéntense, chicos, siempre hemos hablado de que la educación física es sumamente importante den el desarrollo integral del individuo, lo hemos conver-

sado muchas veces, por ejemplo, ¿por qué es importante la actividad física?, levante la mano el que cree saber. (Clase D 2, p.5)

Estudiante: para mantenernos en forma. (Clase D 2, p.6)

Estudiante: para no tener enfermedades. (Clase D 2, p.8)

Profesora: por el medio de la pista [...] mírame, descansa, pero siéntate en la sombra ¿ya? (Clase D 7, p.342)

3.2. Relación entre asignaturas

La relación de las asignaturas, por parte del docente, alude a la idea de trabajar el currículum en forma transversal lo cual favorece la educabilidad integral. La referencia discursiva del docente frente al trabajo en conjunto con otras asignaturas del currículum educativo se identifica, cuando el profesor menciona relaciones interdisciplinarias de contenidos. Lo anterior, favorecería la educabilidad integral del/la estudiante desde la mirada de que existe una relación en la educación recibida, con el fin, de que puedan aplicar dichos contenidos a su vida diaria, tanto dentro, como fuera del colegio. Se visualiza, que el discurso del docente del colegio municipal se intenciona para que las/los estudiantes logren hacer la conexión entre las diversas asignaturas, con el fin de entender que todo posee una relación, trabajando en forma transversal todas las disciplinas enseñadas en el colegio y que son aplicables a la vida cotidiana.

Profesor: Cuando digo de a 2, de a 3, círculo, cuadrado, ¿qué asignatura estamos relacionando? (Clase D 2, p.63)

Estudiante: geometría, matemáticas (Clase D 2, p.64)

Profesor: elongación muy bien, [...] las rodillas estiradas, junte los pies [...] pie derecho adelante, no tanto, un poquito no más y que esté un poquito paralelo con el otro ¿qué es paralelo? ¿qué es una paralela?" (Clase D 2, p.78)

Estudiante: iguales (Clase D 2, p.79)

Profesor: ¿cómo iguales? clase (Clase D 2, p.80)

Estudiante: dos líneas separadas clase (Clase D 2, p.81)

Profesor: ¿qué asignatura estamos utilizando de nuevo? (Clase D 2, p.82)

Estudiante: matemáticas, geometría (Clase D 2, p.83)

En la clase D2 se visualiza que la docente con más años de experiencia es la única en trabajar y relacionar asignaturas, por lo que se puede suponer que los años de trabajo le han dado la experiencia para realizar dichas conexiones transversales entre las diferentes asignaturas del currículo escolar. Por tanto, es necesario intencionar estas interrelaciones y avanzar hacia un currículo transversal que está explícito en los nuevos planes y programas de la educación básica y media.

3.3. Formación valórica

La formación valórica favorece la educación integral. En esta dimensión, el discurso docente presenta expresiones de estar interesado en la persona y no solo en sus logros deportivos lo cual entrega el mensaje que los profesores informantes prefieren a estudiantes con valores, por sobre deportistas destacados. Al mostrar esta cara a los/las estudiantes, incorpora al mundo del alumnado la idea de que no es importante ser buen deportista, si no poseer valores positivos. Todos pueden tener las mismas oportunidades, pero la diferencia es cómo las abordan para lograr el éxito en la sociedad en la cual están inmersos, con este foco en la educación, se favorece la educabilidad integral del estudiante.

Profesora: distintos, unos son más rápidos y otros son más lentos, unos les cuestan más poderse su cuerpo y a otros menos, aquí lo que importa e interesa es algo súper importante que hemos hablado siempre, si yo tengo un grupo, dos grupos, tres grupos ¿Cuál es el objetivo principal del grupo? (Clase D 2, p.152)

Estudiante: ayudarlo, apoyarlos (Clase D 2, p.153)

Profesora: Ayudarse y apoyarse y ¿cómo se llama eso?
(Clase D 2, p.154)

Estudiante: Solidaridad (Clase D 2, p.155)

Profesora: eso tiene otro nombre que yo les he enseñado
(Clase D 2, p.156)

Estudiante: Compañerismo. (Clase D 2 p.157)

3.4. La integración social y cooperación

La integración social y cooperación hace referencia al discurso docente en torno al trabajo de la integración entre las/los estudiantes que favorezca la educación integral. Dentro de los métodos que se consideran oportunos para desarrollar la integración social y la cooperación, se encuentra el trabajo con otros, donde se integran para formar equipos y respetan las diferencias como un beneficio para el trabajo colaborativo. Esta apertura de los/las docentes como de las/los estudiantes, permite adquirir habilidades como escuchar al otro y fortalecer la comunicación intercultural entre los integrantes del sistema escolar.

Dentro de la clase de Educación Física las opciones y oportunidades de trabajar la integración son más latentes que en las otras asignaturas, por lo que, dentro del discurso docente en las clases, se encuentran varias instancias que lo evidencian, algunas de ellas son:

Profesor: oye, siguen, siguen, cambio de actividad, con la misma pareja que están se van a sentar, espalda con espalda, piernas extendidas, acá en la línea amarilla del centro.
(Clase D5, p. 68)

Profesor: ya tiene grupo, si po' si ya tiene grupo, cada bandera es por grupo, así que cada grupo se preocupa de perfeccionarla (Clase D6, p. 5)

En síntesis, la educabilidad integral que favorece la Educación Física acoge las prácticas del trabajo que ayudan la educación de la corporeidad, considerando el cuerpo integral del ser humano, donde es requisito la toma de conciencia de lo trabajado y la experiencia del cuerpo vivido, en relación con el trabajo en conjunto con otros. En el discurso de las/los profesoras, se pueden identificar elementos que contribuyen a una Educación Física intercultural, la que puede ser intencionada desde la planificación de las clases, hasta la ejecución de éstas.

Conclusiones

El artículo, es el resultado de una investigación que pretende establecer en el discurso docente aspectos que favorecen la educabilidad integral de las/los estudiantes como condicionantes de una Educación Física Intercultural en cinco colegios de la Región Metropolitana.

De acuerdo con los antecedentes revisados, se puede concluir que la educabilidad como la posibilidad de que los estudiantes reciban una educación concebida desde la mirada integral del cuerpo del ser humano, favorece la relación con el otro. Junto con esto, se identifican aspectos positivos que emergen del discurso de docentes, como el trabajo transversal, donde los contenidos de Educación Física se relacionan con otras asignaturas.

También es necesario considerar la formación valórica como un eje principal, donde la consideración del otro es relevante, excediendo la dependencia financiera, la nacionalidad, el género u otro, que marque alguna diferencia. Por lo anterior, para alcanzar una Educación Física Intercultural de calidad, se debe considerar prácticas educativas, que releve la dimensión integral de la corporeidad. Es decir, el desafío es trascender el discurso abstracto, para instalar una praxis desde dentro, que considere aspectos culturales, axiológicos y programáticos, que debe incorporar situadamente las entidades educativas en cada contexto de aprendizaje.

Si bien, puede existir una intención por parte del Ministerio de educación, las instituciones educativas y las/los profesoras/es de mejorar y aportar a la práctica educativa, considerando los

beneficios de situar al centro del aprendizaje la/el estudiante y su corporeidad, aún queda un gran camino que transitar, en la medida que las metodologías y didácticas continúan siendo verticales, tradicionales, y centradas en la enseñanza corporal. Ciertamente, ha sido un avance el vincular la educación física con la salud, sin embargo, en los otros ámbitos existe una distancia entre los propósitos y las prácticas.

Sumado a esto, es necesario problematizar la hegemonía cultural del cuerpo que marca las interacciones entre profesor/a y alumno/a, los que no consideran precisamente las singularidades propias de una educación intercultural. Manteniendo prototipos de cuerpos normalizados por una cultura centrada en el exitismo de cuerpos, privados de la dimensión de la corporalidad.

Es por este motivo que, para lograr estos propósitos, es necesario que las/los educadoras/es desarrollen habilidades y conductas interculturales, que permitan por modelamiento la adquisición de un saber estar con el otro, construyendo andamiajes éticos, valóricos y prácticos. Para ello, se debe considerar que las barreras a destruir son principalmente actitudinales y están ancladas en estigmas y prejuicios que impiden la interacción educativa, donde lo inter es un espacio posible de construirse. De esta manera, sólo a partir de una formación integral de las/los docentes desde el paradigma de la corporeidad y la interculturalidad, se podrá lograr la formación de un ser humano pleno.

Esto demanda, que las instituciones educativas, consideren un desarrollo temprano, oportuno y pertinente, aplicando la pedagogía de la corporeidad y la interculturalidad desde la educación parvularia, como lo señala la LGE. Este proceso debe constituirse en un continuo formativo que, desde el aprendizaje en las diferentes etapas de desarrollo del estudiante, entregue herramientas a las/los alumnos para desplegar su propio proyecto de vida y constituirse en ciudadanos responsables.

Referencias

- Águila, C., y López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, (35), 413-421.
- Albertazzi, S. (2014). *Educación Intercultural y Educación Física*. Ca-

- racterización de una Educación Física Intercultural en Perspectiva Comunicativa desde la Formación inicial Docente*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Buganza, J. y Cúnsulo, R. (2013). *Breve esquema de antropología filosófica. Una mirada desde la hermenéutica analógica*. Buenos Aires: Agape Libros.
- Contreras, M. (2008). *Práctica performativa e intercorporeidad: Sobre el contagio de los cuerpos en acción*. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/4623/000513504.pdf?sequence=1>
- Duch, L. y Mèlich, J.C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana* 2/1. Madrid: Trotta, S.A.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and mind* (11), 194-209.
- Fuentes, R. (19 de abril de 2018). Marcha por la educación estudiantes afirman que protestas irán en ascenso. *Diario U Chile*. Recuperado de <https://radio.uchile.cl/2018/04/19/marcha-por-la-educacion-estudiantes-afirman-queprotestas-iran-en-ascenso/>
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la Educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 231-242.
- Gonçalves-Silva, I., Reis, M., Simões, R. y Wey, W. (2016). Thoughts on corporeality in the context of integral education. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, 32(1), 185-207.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, (335), 105-126.
- Guzmán, M., y Villalta, M. (2005). Investigación cualitativa en ciencias sociales y educación: un desafío para la formación postgradual en Chile. *Revista Investigaciones en Educación*, 5 (2), 37-53,
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y Motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educ. Soc., Campinas*, 29 (102), 119-136.
- Lain, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa. Universidad.
- Méndez, L. (19 de abril de 2018). *France 24. Noticias del mundo 24 horas*. Recuperado de: <https://www.france24.com/es/20180419-estudiantes-chilenosprotestas-educacion-chile>
- MINEDUC (2008). *Ley 20.370*. Recuperado de: http://sep.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Ley_20248_SEP.pdf
- MINEDUC (2009). *Ley 20.370*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- MINEDUC. (2013). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio de Quinto año básico*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Santiago: Mineduc.
- Moreno, A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: Análisis crítico de la documentación Ministerial. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, 36(2), 411-427.

- Muñoz, C. (2013). Métodos Mixtos: Una Aproximación a sus Ventajas y Limitaciones en la Investigación de Sistemas y Servicios de Salud. *Revista Chilena de salud Pública*, 17 (3), 218-223.
- Ortega y Gasset, J., Gaos, J., Xirau, J., Palacios, L.E. y Serrano de Haro, A. (2010). *Cuerpo Vivido*. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A.
- Pavez, S. (2018). *Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28 (1), 105-130.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. (S. d. Etnomusicología, Ed.) *Trans. Revista Transcultural de Música* (9), 0-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200913>
- Pozo, A. P. (2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, H. (2003). La relación conciencia-cuerpo en la fenomenología de Husserl. *Acta Fenomenológica Latinoamericana* (pp. 265-279). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa. *Revista de investigación UNMSM*, 7 (12), 23-40. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Ruiz, L. (2007). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Soriano, E. (2012). Planteamiento Intercultural del Currículum para su Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 49-62.
- Tanaka, S. (2015). Intercorporeality as a theory of social cognition. *Theory & Psychology*, 25 (4), 455-472.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torreadella, X. (2013). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. España, Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zubiri, X. (1974). El hombre y su cuerpo. *De salesianum* (3), 479-486. Recuperado de: <http://www.zubiri.org/works/spanishworks/hombrecuerpo.htm>

Educación intercultural en salud. Desafíos de la migración internacional.

Ruth Urrutia Arroyo*
Universidad de Santiago de Chile

Introducción

La migración internacional es un fenómeno que ha reconfigurado el mundo en que vivimos. Los estudios a nivel internacional describen la inequidad que enfrentan los inmigrantes en materia de salud y acceso a una atención de calidad, en el cual el racismo se considera una causa fundamental de los resultados adversos. En este artículo se pretende analizar la necesidad de abordar estas temáticas desde la formación de profesionales sanitarios para el logro de la práctica intercultural en salud. Se plantea la importancia de conocer los cambios sociales y adaptar los curriculums y formación de las carreras de salud, para responder a los nuevos desafíos identificados en esta área. Atendiendo a que la interculturalidad debe constituirse en una dimensión de la política pública en el campo de la salud, que contribuya a erradicar inequidades, permitiendo la utilización efectiva de las instancias terapéuticas y promoviendo relaciones de tratamientos basadas en el reconocimiento y reciprocidad. De esta manera, el artículo tiene el propósito de aportar a la reflexión sobre aquellos

*Doctora Ciencias de la Educación, mención Educación intercultural Universidad de Santiago. Mg. Gerencia y Políticas Públicas Universidad Adolfo Ibáñez. Profesora de Filosofía, Universidad de Concepción. Académica Escuela de Medicina y Enfermería, Universidad de Santiago de Chile (USACH). E-mail: ruth.urrutia@usach.cl

elementos que fundamentan la educación intercultural de las/ los profesionales de la salud, atendiendo a la importancia de problematizar los emergentes fenómenos sociales vinculados a la migración internacional.

Respecto a la relación de la salud con la situación migratoria, se observa, un estado saludable de los migrantes internacionales recién llegados, durante sus primeros años en el país receptor (Farré, 2016). Sin embargo, los estudios señalan que los inmigrantes experimentan altos grados de estrés, lo cual afecta su salud mental y física a lo largo del tiempo (Urzúa, Heredia y Caqueo-Urizar, 2016), pues están expuesto a procesos de exclusión social, discriminación, pobreza y entornos ocupacionales de baja calidad (Cabieses y Van der Laet, 2017). Además, existen evidencias en algunas investigaciones, donde se documenta que los inmigrantes, en general, reciben una atención médica de peor calidad (Sherman, 2017), donde el racismo se considera una causa fundamental de la disparidad en la salud (Williams, Lawrence y Davis, 2019).

El creciente aumento de la población migrante es actualmente un desafío, la atención presenta particularidades para la cual los profesionales del área requieren de herramientas que les permitan brindar una atención en salud que sea culturalmente sensible a las necesidades de la comunidad inmigrante. La formación en salud, da cuenta de algunas tensiones asociadas a la orientación preferentemente biomédica que limita la práctica intercultural en salud para los contextos multiculturales emergentes. Es necesario profundizar en una dimensión clave: el desafío de la educación intercultural en el campo de la salud.

De esta manera, el presente documento inicia con la delimitación del fenómeno de la migración internacional, acontecimiento vital que se constituye en una problemática de alto riesgo para la salud de esta población, asociado principalmente a las condiciones dadas por la sociedad de acogida que asume al inmigrante como un problema y una amenaza. No obstante, diversos organismos internacionales, además de la declaración de Alma-Ata (1978), han declarado re-

conocer a la salud como un derecho humano fundamental, considerando inaceptable las desigualdades e inequidades respecto a la salud de las poblaciones. En tanto, un conjunto de instrumentos jurídicos suscritos por Chile le obliga a proveer a la población inmigrante de diferentes tipos de derechos, junto con el derecho a la salud.

Posteriormente, se ahonda en la reflexión acerca de las relaciones entre racismo y salud, debido al impacto que tiene en la vida de las personas, considerada una crisis de salud pública y causa fundamental de los resultados adversos en salud. Es así como a partir de la década de los noventa, cobra relevancia el tema del racismo y la migración internacional como problemática de estudio de las ciencias sociales. Finalmente, se aborda, el desafío de la educación intercultural, planteando la importancia de conocer los cambios sociales y adaptar la formación para responder a los nuevos contextos identificados para la salud. De hecho, la incorporación del campo de la interculturalidad en las carreras de la salud es escasa o incluso irrelevante, dando cuenta de la falta de competencia intercultural en la formación y el uso retórico de la interculturalidad en las acciones y programas de salud.

El artículo tiene el propósito de aportar elementos que fundamentan una educación intercultural en el campo de la salud. Para esto, se utilizará una metodología bibliográfica documental donde se problematiza el tema de la migración internacional y su relación inextricable con la salud como derecho humano fundamental y los desafíos que implica la educación intercultural para el campo de la formación en salud.

1. La migración internacional y salud: desafíos desde los derechos humanos

Jamás dejamos de viajar desde el día en que nacemos
(Ibn Arabi)

Cruzar una frontera en la actualidad tiene implicancias profundamente humanas porque demarca un límite que separa un espacio de otro, pues trasciende lo meramente geográfico y se instala en una dimensión existencial, cultural y social. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006), la Migración Internacional es el “movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas, han debido atravesar una frontera” (p.40) y “abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (p.38).

En la actualidad, la idea de frontera ha llevado a la noción de exclusión, agudizando en las contradicciones del discurso de los derechos humanos. Según Álvarez, (2017), enfrentamos el fetichismo de la frontera, siendo ésta la representación de una realidad aparentemente fija y estable. No obstante, “los migrantes más que trascender fronteras nacionales, con frecuencia, quedan fuera de su país de origen y también del país de arribo” (Sandoval, 2015, p. 19). En la actualidad la migración no se produce directamente entre dos lugares, sino que comprende varios lugares de tránsito (OIM, 2003) e incluso el retorno, fenómeno recientemente más estudiado. La migración ha cambiado la comprensión del mundo, refiere a espacios que son unificados y articulados por la dinámica migratoria en el actual contexto de globalización. Appadurai (1996) destaca el carácter procesual e inacabado de la migración como un nuevo espacio global que denomina “rizomático” y que se caracteriza por la desterritorialización del espacio, la heterogeneidad cultural y el transnacionalismo. Esto supone un desafío para quienes tratan de frenarla, pues la migración se constituye en “la apertura de un proceso dialectico y subversivo interminable” (Gamero, 2015, p.83).

Estamos en la era de mayor movilidad humana registrada en la historia, según la Organización Mundial para la Migración (OIM, 2018). La migración está aumentando de forma nunca vista, con nuevos países de destino y con cambios en los perfiles migratorios, es decir, aumenta el número de mujeres y niños, ya no son solo hombres jóvenes que buscan oportunidades laborales y económicas. Es así, que la migración internacional en América Latina y el Caribe se torna altamente feminizada. (OPS/OMS, 2019). De esta manera, se estima que la población migrante de América Latina y el Caribe constituye el 15% de la población mundial de migrantes (40,5 millones de personas), cifrada en casi 272 millones de personas. Alrededor de un 6% de la población total de América Latina y el Caribe reside en un país distinto al de su nacimiento (ONU, 2019). Esta cifra no incluye los movimientos recientes, la movilidad temporal, la circulación, ni los retornos, entre otras dimensiones (CEPAL, 2019). Por tanto, el predominio de la emigración sigue siendo un rasgo definitorio de los intercambios de la región con el resto del mundo, y, según las estimaciones actuales, se registran seis personas emigradas por cada dos inmigrantes. Así mismo, los intercambios intrarregionales se han intensificado, apareciendo nuevos destinos sur-sur (CEPAL, 2019). La creciente heterogeneidad de flujos migratorios ha planteado la necesidad de repensar las categorías conceptuales con que se abordan las migraciones, con sus variadas consecuencias analíticas (Herrera y Sørensen, 2017).

Por su parte en Chile, el fenómeno migratorio ha estado presente desde los inicios de su formación como nación. Si bien, el país aún se ubica por debajo del promedio mundial, ocupa el puesto n° 69 en la tasa de migración neta a nivel mundial (Index Mundi, 2012), sin embargo, a partir de 1990, paulatinamente, se ha ido consolidando como un destino de migraciones. En la actualidad en Chile, se estima una población total de más de un millón doscientos cincuenta mil personas migrantes internacionales que constituye el 6,6% de la población total principalmente, provenientes de sud América. (DEM/ INE, 2019). Las nacionalidades con mayor presencia en el país provienen de: Venezuela (23%), Perú (17,9%), Haití (14,3%) y Colombia (11,7%). Les siguen luego, Bolivia (8,6%) y Argentina (6%).

Por otra parte, un 5,6% del total de la población migrante en Chile, alrededor de siete mil personas, correspondería a refugiados y solicitantes de asilo humanitario (ACNUR, 2019). Los datos respecto del tema de la salud de los inmigrantes, en todo el mundo y en Chile, reportan que éstos, tienen problemas de acceso a los sistemas de salud del país de residencia de un 18,6% comparado con un 4,2% en el caso de los chilenos. (CASEN (2017).

La migración internacional en Chile es un fenómeno complejo, dinámico y cambiante, el debate actual sobre el tema se ha vuelto relevante, foco de las preocupaciones públicas debido al sostenido aumento en las últimas dos décadas. Ha irrumpido en la agenda política dando cuenta de una visible diversidad y heterogeneidad de “ciertas nacionalidades como la peruana o boliviana en un inicio, o la colombiana, haitiana y dominicana” (Galdames, Lages y López, 2016 p.10). En la actualidad la migración venezolana ha aumentado debido a condiciones socio políticas que ha obligado a una migración forzada, lo anterior, asociada a un proceso de racialización de la inmigración (Tijoux, 2016).

La disparidad de trato a los inmigrantes según su nacionalidad, delata la persistencia de una diferenciación entre extranjero e inmigrante con un alto impacto en la salud de esta población. Según Sayad (2008) la problemática radica que “el inmigrante es el no-nacional presente en el orden nacional” (p.102), por tanto, el inmigrante como un no-nacional es excluido de lo político y privado de derechos fundamentales. Esto, alude a una dialéctica de la identidad y de la alteridad, donde la figura del inmigrante, según Correa (2016), se transforma en el foco de las manifestaciones contemporáneas del racismo.

Emigrar es una necesidad y un derecho humano, un acto que afecta profundamente al individuo, a la familia, al entorno y a las sociedades emisoras y receptoras. La migración es un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma, ser inmigrante no es en sí mismo un riesgo para la salud. Sin embargo, la variedad de condiciones especialmente difíciles

asociadas al fenómeno migratorio en el actual contexto, son los que pueden aumentar la vulnerabilidad de la salud. Se puede considerar como un acontecimiento vital estresante que constituye un factor de riesgo (Sayed, 2008). De acuerdo con las cuatro fases del proceso migratorio, tomadas como base analítica que se relacionan con las circunstancias presentes: a) antes de la partida, b) durante el desplazamiento, c) en el país de destino, y d) durante el retorno; pueden constituirse en factores de riesgo a la salud de los inmigrantes (OIM, 2013). No obstante, diversos autores centran la problemática en las condiciones de vida asumidas en el país de destino. Se describen las condiciones de trabajo y manejo de las distancias culturales que repercuten en la salud de estas personas, además del uso y la relación con los servicios sanitarios (Llamosas, 2016). Diversos estudios sectoriales en torno al nudo temático que vincula migración y salud han abordado algunos ámbitos: salud mental (Urzúa et al., 2016; Rojas, 2011), salud sexual y reproductiva (Bustos, 2017; Cortez, Corvalán y Soto, 2010), enfermedades infecciosas (Alarcón y Balcells, 2017), acceso al sistema de salud (Benítez y Velasco, 2019; Liberona, 2015; Becerra, 2010) en condición irregular (Liberona y Mansilla, 2017), la formación de profesionales de la salud (Urrutia, 2018). Sin embargo, el énfasis en la relación entre el proceso migratorio y la salud ha sido insuficiente.

La salud es fundamental para el disfrute de otros derechos humanos y para cualquier desarrollo humano social. Desde la perspectiva ética, el derecho a la salud es una dimensión necesaria y fundamental para cualquier nación. En el marco de los derechos, de la igualdad de oportunidades, del acceso universal a la atención de salud como un derecho consagrado en diversos instrumentos internacionales, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966). Estas instancias reconocen el derecho a la salud como un imperativo universal fundamental, destacando que la nacionalidad no debe utilizarse como motivo de discriminación en la atención sanitaria. Es decir, los derechos humanos son el marco fundamental y compro-

miso principal para abordar la salud de las poblaciones inmigrantes. Sin embargo, ello despierta a la vez, injustificados niveles de controversia e inquietud (OIM, 2012). Aun cuando, como señala Carens (2004), “la equivalencia de los derechos de los ciudadanos y los derechos de los residentes es un imperativo de justicia” (p.398). A continuación, la tabla da cuenta de los Derechos específicos en el ámbito de la salud.

Instrumento Jurídico	Firma / Entrada en Vigor	Ratificación por Chile
Constitución Organización Mundial de Salud (OMS)	1946/1948	1948
Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR)	1948	1948
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR)	1966/1976	1972
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR)	1966/1976	1972
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (ICERD)	1965/1969	1971
Convención Internacional sobre la Protección de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias (MWC)	1990/2003	2005

Figura 1: Derechos específicos en el ámbito de la salud asociados a las dimensiones del estándar mínimo de derechos. (CEPAL 2007).

La Declaración de Alma-Ata (1978) reconoce la salud como un derecho humano fundamental, considerando inaceptable las desigualdades e inequidades respecto a la salud de las poblaciones. Admite el papel de los Estados en el cuidado de la salud, como el de las comunidades como actores de derechos, y del deber en participar en las acciones y políticas de salud. (Veliz- Rojas, Bianchetti- Saavedra y Silva-Fernández, 2019).

A continuación, en la figura 2, se mencionan un conjunto de instrumentos jurídicos suscritos por Chile que le obligan a proveer a la población migrante diferentes tipos de derechos junto con el derecho a la salud. En todas ellas, se dispone la protección de la población migrante en el país, el respeto de los derechos humanos de éstos y los principios de igualdad y no discriminación.

Dimensiones del estándar mínimo de derechos adaptados a población inmigrantes	Derechos específicos en el ámbito de la salud
Derecho a la no discriminación	Derecho al acceso y la atención de la salud
Derecho al desarrollo y bienestar social	Derecho al nivel más elevado de salud física y mental mediante el acceso adecuado y de calidad
Derecho a la integridad cultural	Derecho a utilizar el idioma; derecho a aplicar el concepto de bienestar y salud integral; derecho al uso, fortalecimiento y control de la medicina tradicional.
Derecho a la participación política	Derecho a participar de las políticas y programas de salud.

Figura 2: Instrumentos jurídicos suscritos por Chile respecto al derecho a la salud de la población migrante. (OIM/MINSAL, 2009).

2. Discriminación y racismo como un problema de salud

Lo llamamos «trabajador extranjero», «minoría étnica», «inmigrante no comunitario» o sencillamente «moro» o «negro» para anticiparle encima la figura con la que un día, con la que hoy, podremos... expulsarlo, asimilarlo, excluirlo, ignorarlo, o, por qué no, sencillamente maltratarlo o hasta asesinarlo
(Santamaria, 2002, p. 60)

Lo primero, es dar cuenta que Chile se ha ido configurando en un país multicultural. De acuerdo con estudios, en las sociedades con mayor grado de multiculturalidad, de origen inmigratorio, son más probables las actitudes xenófobas de origen etnocéntrico (Alaminos, 2010). Dentro y fuera de la región, el racismo y la xenofobia relacionadas a la población migrante, frecuentemente, se manifiestan de forma conjunta (CEPAL, 2019). El fenómeno migratorio es complejo y dinámico, por cuanto demanda de un proceso de integración social de los diferentes colectivos y la conformación de una nueva estructura social que dé cuenta de la diversidad. A partir de la década de los noventa, el fenómeno migratorio cobra relevancia como una problemática de estudio de las ciencias sociales, así como el tema del racismo (Cano y Soffia, 2009; Cerda, 2004; Correa, 2016). Vinculado a la llamada nueva ola migratoria, el país se ha convertido, paulatinamente, en un destino para la migración principalmente de origen Latinoamericano y el Caribe. Se

percibe el fenómeno migratorio como un problema social, una amenaza de salud, un riesgo de nuevas enfermedades importadas desconocidas, hasta se les culpa del aumento del VIH y la tuberculosis (Cabieses, Libuy y Dabanch, 2019).

Advierte Balibar y Wallerstein (1991) que oculto en el problema de la inmigración se encuentra el problema del racismo. En Chile, el racismo se vincula a los procesos de conformación nacional en el periodo de la conquista y colonización. En el análisis en torno al racismo presente en la sociedad chilena actual, se observa una relectura de la migración europea de finales del siglo XIX e inicios del XX. El proceso que buscaba “mejorar la raza” se inscribe dentro de la misma matriz colonial que explica la racialización que sufre actualmente la población migrante afrocolombiana, afrocaribeña y la de origen indígena (Stefoni y Stang, 2017). El concepto de racialización alude al proceso de marcación o estigmatización social, en que determinadas características biológicas y físicas que suponen características compartidas también en el plano intelectual y cultural son consideradas jerárquicamente inferiores y en posición de subordinación frente a un “nosotros” (Stefoni et al, 2017; Tijoux y Palominos, 2015; Campos, 2012). Por lo tanto, la idea de los otros es una creación histórica, siendo el racismo casi universal en las sociedades humanas. De acuerdo con Castoriadi y Pérez (2001), existe una “aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y de la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo” (p.19). La exclusión del otro en el racismo no solo es la afirmación de su inferioridad:

El racismo a diferencia de otras formas de discriminación, de exclusión, su característica fundamental es la inconvertibilidad del otro (...) Un fanático religioso, en general, aceptaría la conversión de otros(as) a su religión mientras que un Hitler no hubiese aceptado la conversión de un judío a nazi por prominente que fuese el judío (López, 2009, p.7)

La sociedad chilena actual es muy diferente a la de hace unas décadas. El país se ha ido consolidando como receptor de una creciente migración heterogénea, lo cual ha cambiado el perfil

de los/ las pacientes en el contexto de la salud pública en los últimos años. La migración es una determinación social crucial de la vida y la salud (Breilh, 2010), siendo un fenómeno complejo de interés a nivel internacional, no sólo debido a la densidad de la población involucrada y el impacto que ello pudiera tener en el sistema sanitario, sino porque constituye una característica esencial al analizar las desigualdades en salud. Los estudios a nivel internacional describen, ampliamente, la importante inequidad que enfrentan los migrantes en materia de salud y acceso a una atención sanitaria de calidad (OIM, 2013). Estos grupos humanos, encuentran mayores dificultades de acceso a la atención médica, reciben cuidados de salud de peor calidad y no tienen la misma probabilidad de recibir tratamientos médicos eficaces (Thomas y Gideon, 2014; Malmusi, Muntaner y Borrell, 2018). De acuerdo con González-Rábago y Martín (2019), se evidencia que las desigualdades en salud y en los determinantes de la salud entre la población autóctona y la inmigrante se heredan entre generaciones. Peor aún, el estatus migratorio de los progenitores supone una desventaja en salud en sus descendientes que va más allá del estatus socioeconómico de la familia. Estas diversidades, sin embargo, han estado marcadas por la persistencia de inequidades con consecuencias reconocidas sobre la salud, donde el racismo se considera una causa fundamental de los resultados adversos (Williams, et.al., 2019).

En la actualidad, el racismo y la discriminación se han considerado una crisis de salud pública, debido al impacto que tiene en la vida de la gente, como ocurre con la reducción de la expectativa de vida de la población inmigrante independiente del estatus socioeconómico (Braveman, Cubbin, Egerter, Williams, Pamuk, 2010). Incluso el racismo debería ser reconocido como una causa fundamental de las desigualdades en salud, que perpetúa las inequidades en salud en población inmigrante. Estudios realizados en países con una historia más larga de procesos migratorios, muestra que las tasas de enfermedad y muerte son elevadas en esta población (Arias, Xu y Jim, 2014; Williams, 2012) y la segregación social se asocia con una peor salud (White y Borrell, 2011). Es así, que se vincula al racismo estructural un mayor riesgo de

infarto al miocardio, lo que no ocurre en otras poblaciones que incluso muestra un efecto beneficioso sobre dicho riesgo (Lukachko, Hatzenbuehler, y Keyes 2014). La amenaza de estereotipo es un problema que se refiere a las ansiedades y expectativas que pueden activarse en los grupos estigmatizados cuando los estereotipos negativos sobre su grupo se destacan. Ello puede conducir a un aumento de la ansiedad, una menor autorregulación, afectando en la toma de decisiones que puede orientar a comportamientos poco saludables: mala comunicación, niveles más bajos de adherencia y aumento de la presión arterial (Spencer, Logel y Davies, 2016). Estudios sobre las múltiples formas en que el racismo puede afectar en la salud e inequidad de población inmigrante, aun son incipientes en Chile e requieren mayor desarrollo.

3. La interculturalidad en la formación en salud

El tema de la incorporación de la educación intercultural en la formación de profesionales de la salud es de gran actualidad e interés a nivel internacional. Da cuenta de la necesidad de comprender los desafíos que, la creciente diversidad cultural genera en la práctica situada de salud para aquellos espacios que se encuentran atravesados por el componente migratorio. Estudios revelan los nuevos requerimientos en el ámbito sanitario que la naturaleza multicultural de la sociedad suscita a los profesionales en su práctica y la especial importancia de poder trabajar interculturalmente. Más allá de los retos lingüísticos que puedan suceder, se ocultan desafíos imperceptibles, entre los cuales está la influencia de la cultura en diversos retos, malentendidos, equívocos y reformulaciones ocurridas en el contexto sanitario (Valero-Garcés y Walh-Kleiser, 2014). Se sabe, que gran parte de los profesionales conceptualizan las situaciones de contacto cultural como acontecimientos conflictivos, estresantes o peligrosos (Rodríguez-Martín, 2015; Moreno, 2008) siendo la principal causa de estas percepciones negativas el desconocimiento del “otro” (Moreno, 2008). Son evidentes las barreras en la comunicación y la existencia de patrones comunicativos heterogéneos que plantean problemas más allá de los lingüísticos dentro del ámbito sanitario, entre los cuales, uno de las más importantes, es que se invierte más tiempo en hablar con pacien-

tes extranjeros. Existe, además, pocas posibilidades de obtener información de estos pacientes, determinado tanto por la falta de tiempo o por no saber cómo preguntar e incluso, por la falta de concientización de que pueden darse diferencias culturales significativas, esto puede ocasionar incumplimientos de la terapia y otros equívocos. Se apunta a un desconocimiento por parte de las/los profesionales sanitarios de los problemas causados por las diferencias culturales, incluidos malentendidos en las relaciones, estereotipos, limitaciones y equívocos, además de otros conflictos (Valero-Garcés y Walh-Kleiser, 2014).

Desde el enfoque biomédico de los sistemas de salud occidentales (moderno y racional), la cultura es visualizada como un factor de riesgo, causa de la falta de adherencia a las indicaciones (Langdon y Wiik, 2010). El reduccionismo y la preponderancia del sistema cultural de la biomedicina sustenta lógicas de exclusión y discriminación. En la práctica de salud, se suele utilizar estereotipos con los pacientes inmigrantes como el de “policonsultante” porque no comprende lo que se le prescribe, sin llegar a ser considerado como un síntoma de algún problema en la atención (Urrutia, 2019). Se tiende a afirmar que:

Un “buen paciente” es aquel que “posee cultura”, cultura suficiente para comprender y seguir las orientaciones y cuidados transmitidos por el médico o enfermero. Este tipo de paciente es contrastado con el “sin cultura”, considerado un paciente más “difícil”, que actúa equivocadamente por “ignorancia” o guiado por “supersticiones” (Langdon y Wiik, 2010, p.178)

Estudios destacan en la formación deficiente del personal de salud en aspectos culturales, es así, que la posición hegemónica de la biomedicina en la sociedad occidental (Menéndez, 2003), pone el énfasis en el enfoque biomédico (Urrutia, 2018) lo que favorece que se considere como irrelevante la formación en peculiaridades culturales del personal sanitario (Valero-Garcés y Walh-Kleiser, 2014).

En el mismo sentido, Campos (2007) propone una urgente transformación de la formación profesional que oriente en la pertinencia de una praxis intercultural de la salud.

Ante la prepotencia e ignorancia médica se requiere de una radical transformación de la educación profesional en las escuelas y facultades de medicina, donde la enseñanza de la medicina brinde un equilibrado desarrollo de los contenidos biológicos, psicológicos y socioculturales. Donde se ofrezca una capacitación específica en el campo de la antropología médica, en especial de la noción y praxis adecuada de la salud intercultural (p.5).

Por tanto, la necesidad de abordar la formación en interculturalidad para el ámbito de la salud se fundamenta en los siguientes fenómenos articuladores: a) las migraciones; b) la diversidad cultural; c) el modelo biomédico inserto en el sistema de salud occidental y con predominio en la formación en salud (Veliz-Rojas et al., 2019); d) la necesidad de un enfoque integral en la formación de la salud; e) la interculturalidad como proceso social permanente.

En este contexto, la interculturalidad solo adquiere sentido en un marco orientado a la consolidación y desarrollo de una sociedad democrática de corte intercultural que asegure el pleno derecho a la salud como dimensión necesaria y fundamental de toda práctica de salud. Por lo cual, la interculturalidad se ha constituido en política pública de salud orientada a responder a tres problemas fundamentales: Tales como, “perfiles epidemiológicos complejos, con mayor vulnerabilidad y daño, inequidad en el acceso sanitario, ausencia de pertinencia cultural en los servicios de salud”. (CEPAL, 2008, p.15) Como también, a las brechas de inequidad en las condiciones de salud de las poblaciones migrantes.

En Chile, la interculturalidad es una política pública de salud e integra los principios orientadores de la reforma de salud. En 2006, se define la Norma de Interculturalidad para los establecimientos dependientes de los Servicios de Salud (Minsal, 2006). De acuerdo con el Ministerio de Salud el enfoque intercultural es transversal a los programas y problemas de salud, destacando en la importancia de la estrategia de formación y desarrollo de recursos humanos. Sin embargo, las evidencias señalan que la incorporación del campo de la interculturalidad en las carreras

de la salud es escasa o incluso irrelevante, dada la preponderancia de un enfoque biomédico. Esto cuestiona críticamente la falta de competencia intercultural en la formación y el uso retórico de la interculturalidad en las acciones y programas de salud. Las evidencias internacionales indican que el nivel de competencia intercultural mostrado por las/los trabajadoras de la salud se encuentran relacionado con la formación que éstos reciben, lo cual afirma la necesidad de abordar esta temática desde la formación temprana para que, de esta forma las/los profesionales adquieran herramientas efectivas para el logro de la práctica intercultural en salud (Veliz- Rojas et al. 2019). Por lo tanto, se plantea la necesidad de problematizar la interculturalidad en salud, colocando en los curriculums la exigencia de una formación integral y ética que permita al personal de salud, situar a la persona holísticamente más allá de la enfermedad y así tome conciencia que los aspectos culturales son relevantes para enfrentar situada y eficientemente los tratamientos sanitarios.

A continuación, y con el propósito de ampliar los conceptos fundamentales se presenta el siguiente glosario, lo que permitirá al lector/a profundizar aspectos relativos a la salud intercultural.

Interculturalidad	Involucra las interrelaciones equitativas respetuosas de las diferencias políticas, económicas, sociales, culturales, etarias, lingüísticas, de género y generacionales, establecidas en un espacio determinado entre las diferentes culturas (pueblos, etnias) para construir una sociedad justa (OPS/OMS, 1998). Si la interculturalidad no es reconocida como un bien patrimonio de la sociedad en su conjunto y, por el contrario, es contemplada como “cosa de inmigrantes” o “cosas de indios” permitiremos que, bajo sus atractivos ropajes de comprensión y tolerancia, nidifiquen la exclusión, el racismo y la xenofobia” (Fernández, 2006, p.51). Es decir, la comprensión del otro exige un trabajo sobre uno mismo con el fin de evitar zozobrar en una proyección y en un juego de espejos o de caer en una especie de tautología experimental donde el enseñante no hace sino reproducir, conscientemente o no, lo mismo (Abdallah-Pretceille, 2006)
-------------------	---

Interculturalidad	<p>Involucra las interrelaciones equitativas respetuosas de las diferencias políticas, económicas, sociales, culturales, etarias, lingüísticas, de género y generacionales, establecidas en un espacio determinado entre las diferentes culturas (pueblos, etnias) para construir una sociedad justa (OPS/OMS, 1998). Si la interculturalidad no es reconocida como un bien patrimonio de la sociedad en su conjunto y, por el contrario, es contemplada como “cosa de inmigrantes” o “cosas de indios” permitiremos que, bajo sus atractivos ropajes de comprensión y tolerancia, nidifiquen la exclusión, el racismo y la xenofobia” (Fernández, 2006, p.51). Es decir, la comprensión del otro exige un trabajo sobre uno mismo con el fin de evitar zozobrar en una proyección y en un juego de espejos o de caer en una especie de tautología experimental donde el enseñante no hace sino reproducir, conscientemente o no, lo mismo (Abdallah-Preteceille, 2006)</p>
Multiculturalidad	<p>Describe las situaciones que afronta una sociedad donde coexisten grupos sociales diferenciados (Lorenzetti, 2017)</p>
Multiculturalismo	<p>Desarrolla su tesis en la incomunicabilidad práctica de los diversos segmentos culturales que coexisten en un mismo territorio lo que conduce a la perpetuación de la segregación de las personas según su origen, su cultura o su apariencia fenotípica, sirviendo de justificación a la marginación y a la discriminación de los colectivos diferentes que quedan, por tanto, limitados a su propia diferencia, y sin posibilidad alguna de escape frente a las consecuencias que, en orden al acceso de los recursos sociales (García, 2004). Además, es definido como, sustantivo utilizado para referir a las políticas gubernamentales destinadas a administrar la diversidad (Lorenzetti, 2017)</p>

Interculturalidad	Involucra las interrelaciones equitativas respetuosas de las diferencias políticas, económicas, sociales, culturales, etarias, lingüísticas, de género y generacionales, establecidas en un espacio determinado entre las diferentes culturas (pueblos, etnias) para construir una sociedad justa (OPS/OMS, 1998). Si la interculturalidad no es reconocida como un bien patrimonio de la sociedad en su conjunto y, por el contrario, es contemplada como “cosa de inmigrantes” o “cosas de indios” permitiremos que, bajo sus atractivos ropajes de comprensión y tolerancia, nidifiquen la exclusión, el racismo y la xenofobia” (Fernández, 2006, p.51). Es decir, la comprensión del otro exige un trabajo sobre uno mismo con el fin de evitar zozobrar en una proyección y en un juego de espejos o de caer en una especie de tautología experimental donde el enseñante no hace sino reproducir, conscientemente o no, lo mismo (Abdallah-Preteille, 2006)
Multiculturalidad	Describe las situaciones que afronta una sociedad donde coexisten grupos sociales diferenciados (Lorenzetti, 2017)
Multiculturalismo	Desarrolla su tesis en la incomunicabilidad práctica de los diversos segmentos culturales que coexisten en un mismo territorio lo que conduce a la perpetuación de la segregación de las personas según su origen, su cultura o su apariencia fenotípica, sirviendo de justificación a la marginación y a la discriminación de los colectivos diferentes que quedan, por tanto, limitados a su propia diferencia, y sin posibilidad alguna de escape frente a las consecuencias que, en orden al acceso de los recursos sociales (García, 2004). Además, es definido como, sustantivo utilizado para referir a las políticas gubernamentales destinadas a administrar la diversidad (Lorenzetti, 2017)

Cultura	Es el conjunto de maneras de pensar, de actuar y de sentir en la triple relación con la naturaleza, con el hombre, y con lo absoluto (OPS/OMS, 2006). La cultura, considerada también una determinante de la salud, se encuentra consagrada como principio fundamental y derecho inalienable (UNESCO, 2001).
Validación cultural	Aceptar la legitimidad del modelo de salud y enfermedad del paciente, considerando el contexto cultural del cual este modelo emerge, el cual a su vez es congruente con las explicaciones aprendidas en su grupo social y esto no implica que el trabajador de salud comparta el sistema de creencias y prácticas del paciente, pero sí, lo respete, tolere y comprenda (Campos, 2007)
Pertinencia cultural	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), estableció como dimensión fundamental de la calidad de la Educación Superior la “pertinencia”, entendida en términos de su adecuación a las necesidades y demandas de la sociedad, es decir: la coherencia entre lo que la sociedad necesita y espera de las Instituciones de Educación Superior y lo que estas finalmente hacen.
Aculturación	Cuando el migrante llega al lugar receptor se ve abocado a la actualización, que se define como la pérdida de valores costumbres y tradiciones de la cultura a la que se pertenece, en algunos casos incluye el cambio del uso de la lengua nativa, creencias y prácticas que el migrante realiza (Zavaleta-Abad, y Campos-Uscanga, 2019)
Inequidad en salud	Se refiere a todas aquellas diferencias en salud que son evitables e injustas (OMS 2005, 2006, 2008), por lo mismo, posibles de revertir. La OMS (2006) aborda éticamente esta situación, declara que el sesgo y la discriminación que dan lugar a diferencias en el acceso a los recursos y a las oportunidades en salud entre los grupos sociales, son injustos.

Desigualdad en salud	También conocido como las disparidades en salud en los EE. UU. Se ha definido como la diferencia sistemática y estructural en el estado de salud entre y dentro de los grupos sociales. Se refiere a las múltiples influencias sobre el estado de salud, incluyendo el estatus socioeconómico, el estilo de vida, la educación, el empleo, la vivienda, entre otros (Cabieses, Bernales, Obach y Pedrero, 2016)
Medicina Intercultural	Se define como la práctica y el proceso relacional que se establecen entre el personal de salud y los pacientes, donde ambos pertenecen a culturas diferentes, y donde se requiere de un recíproco entendimiento para que los resultados del contacto (consulta, intervención, consejería) sean satisfactorios para las dos partes. (Campos, 2007)

Figura 3: Glosario conceptos principales en salud intercultural

Conclusión

El creciente aumento de la población inmigrante, junto al derecho inalienable a la salud y la necesidad de brindar una atención que sea culturalmente sensible a las necesidades de la comunidad inmigrante, constituyen en la actualidad un desafío emergente. De esa manera, la educación intercultural representa un reto clave en la formación de los profesionales del área de la salud en un contexto doblemente complejo, debido al énfasis en la mirada biomédica de la formación.

En esta línea, es un punto de partida ineludible, dada la necesidad de visibilizar y abordar durante la formación la problemática de la discriminación y el racismo y, de evidenciar el modo en que afecta en los disminuidos resultados en salud en estas comunidades.

La invisibilización de la discriminación y el racismo que ha evidenciado la literatura internacional es un elemento central para afirmar entonces que, a pesar de la diversidad y heterogeneidad de los pacientes, aún estamos lejos de un enfoque intercultural en la formación en salud. La interculturalidad,

supone como requisito el reconocimiento de que las relaciones entre las personas están marcadas por las asimetrías, y la negación de este hecho no contribuye al avance hacia la interculturalidad. Entre los desafíos que se pueden considerar para el abordaje de este punto, se plantea la definición de escenarios educativos interculturales que expliciten o ponga en evidencia los procesos que están detrás de la emergencia de conflictos en el campo de la salud en contextos de choque multicultural.

Se trata de rechazar un horizonte de convivencia armoniosa, y de asumir que las relaciones sociales están atravesadas por (o son) relaciones de poder. Esto implica un cambio de enfoque que tendrá implicancias directas en el modo en que se diseñan e implementan los programas y las políticas en estos espacios educativos (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016, p.180).

Otro desafío, es la necesidad de abordar la formación y sensibilización de docentes y directivos/os en temas de interculturalidad y educación en salud. No se trata de definir contenidos cerrados, sino de facilitar espacios de reflexión desde la propia experiencia, sin desatender la extensa evidencia sobre el tema. La falta de propuestas en materia de interculturalidad para el campo de la salud, la señala como uno de los debates pendientes a nivel latinoamericano. La construcción de una perspectiva intercultural en la educación debe responder a los contextos sociales específicos en el campo de la salud del país. En la línea de lo señalado por Stefoni et al, (2016):

una educación intercultural no puede estar centrada ni dirigida a “la diversidad”, sino muy por el contrario (...), 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 (p.181).

El esfuerzo de considerar el fenómeno de la migración desde la dimensión de la salud intercultural tiene el propósito de que todas las personas gocen del derecho fundamental e inalienable

de ser considerados seres biopsicosociales y culturales. Por lo tanto, al portar un ethos cultural que los identifica en sus formas de entender y experimentar el mundo es diverso. Es así, que el reconocimiento de las otredades y de las identidades abiertas perimirán el desarrollo de las alteridades desde diversas cosmovisiones.

Es imperativo entonces, la formación pertinente del personal de salud, de tal modo de desplegar competencias interculturales en la atención sanitaria, esto demanda que las instituciones formativas levanten currículos académicos que considere el componente intercultural en la salud.

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4508167/lo-intercultural-como-paradigma-para-pensar-la-diversidad>
- Alaminos, A., López, C., y Santacreu, O. (2010). Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada. *Convergencia*, 17(53), 91-124.
- Alarcón, Y. y Balcells, E. (2017). Enfermedades infecciosas y migración. Una responsabilidad compartida. *ARS Medica. Revista de Ciencias Médicas*, 42(2), 4-6.
- Alma-Ata (1978). *Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud*. Recuperado de: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>
- ACNUR (2019). *El trabajo del ACNUR en el Sur de Sudamérica*. Recuperado de <https://www.acnur.org/chile.html>
- Álvarez, S. (2017). Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas De Genova. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 153-164.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arias, E., Xu, J., Jim, M. (2014). Period life tables for the non-Hispanic American Indian and Alaska Native population, 2007–2009. *Am. J. Public Health* 104, 312–319.
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA
- Becerra, A. (2010). *Acceso de migrantes latinoamericanos: al sistema*

- de salud en la región metropolitana de Chile*. Santiago: Colegio Médico de Chile.
- Benitez, A. y Velasco, C. (2019). *Desigualdades en salud: brechas en acceso y uso entre locales e inmigrantes*. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20191120/20191120154807/libro_inmigracion_salud.pdf
- Braveman, P., Cubbin, C., Egerter, S., Williams, D., Pamuk, E. (2010). Socioeconomic disparities in health in the United States: what the patterns tell us. *Am. J. Public Health*, 100, 186–196.
- Breilh, J. (2010). *Las tres 'S' de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud*. Rio de Janeiro: Cebes.
- Bustos, P. (2017). *Relación entre Estatus Migratorio y Resultados de Embarazo y Parto. Análisis en Embarazadas que se Controlaron en Establecimientos de la Red Municipal de Atención Primaria de Salud en la Comuna de Recoleta en el año 2012*. (tesis de magister) Universidad de Chile. Recuperado de http://bibliodigital.saludpublica.uchile.cl:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/548/Tesis_Patricia%20Bustos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabieses, B., Libuy, M. y Dabanch, J. (ed.) (2019). *Hacia una comprensión integral de la relación entre migración internacional y enfermedades infecciosas. De la creencia a la evidencia para la acción sanitaria en Chile*. Santiago. Colegio Médico de Chile.
- Cabieses, B. y Van der Laet, C. (2017). La salud de los migrantes internacionales en el mundo en vías de desarrollo: Reflexiones desde el lente de la desigualdad. *Revista del Instituto de Salud Pública de Chile*, 1(1), 8-10.
- Cabieses, B., Bernaldes, M., Obach, A. y Pedrero, V. (2016). *Vulnerabilidad social y su efecto en salud en Chile. Desde la comprensión del fenómeno hacia la implementación de soluciones*. Santiago: Universidad del desarrollo.
- Campos, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Revista Universidad de la Habana*, 273, 184-198.
- Campos, R. (2007). *La interculturalidad, la medicina tradicional y los trabajadores de la salud*. Recuperado de: <http://www.mayas.uady.mx/articulos/pdf/interculturalidad.pdf>
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15(61), 129-167.
- Carens, J. H. (2004). La integración de los inmigrantes. En G. Aubarell, y R. Zapata (eds.), *Inmigración y procesos de cambio* (pp. 393-420). Barcelona: Icaria.

- CASEN (2017). Inmigrantes en Chile: Perfil socioeconómico. Recuperado de: <http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- Castoriadis, C. y Pérez, J. (2001). Reflexiones en torno al racismo. *Debate feminista*, 24, 15-29.
- Cerda, U. (2004). *Razas, racismo, clases sociales y clasismo: revisión teórica y desarrollo en Chile* (tesis magister). Universidad de Chile.
- CEPAL (2019). *Panorama Social de América Latina*, (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1), Santiago: Cepal.
- CEPAL (2008). *Pueblos indígenas de América Latina: políticas y programas de salud, ¿cuánto y cómo se ha avanzado? Informe del Seminario-Taller*. Santiago de Chile: ONU.
- CEPAL (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: Cepal.
- Correa, J. (2016). La inmigración como “problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su piel en la conformación de la nación. En Tijoux, M. (ed.). *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración* (pp.35-48). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cortez, A., Corvalán, G., y Soto, M. (2010). Salud sexual y reproductiva y migración latinoamericana en Chile. Una aproximación cualitativa a las situaciones de riesgos y conductas de prevención del VIH-SIDA. *Cuadernos médico sociales* 50(4), 322-339.
- DEM/INE (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Santiago de Chile: Dem/Ine
- Farré, L. (2016). New evidence on the healthy immigrant effect. *Journal of Population Economics*, 29(2), 365-394.
- Fernández, G. (2006). *Salud e Interculturalidad en América Latina. Antropología de la Salud y Crítica Intercultural*. Quito: Abya-Yala.
- Galdamez, L., Lages, R. y López, V. (2016). *Migración y derechos humanos: Informe temático*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Derecho, Centro de Derechos Humanos.
- Gamero, I. (2015). Los límites del concepto de frontera en distintas teorías antropológicas posmodernas. *Cinta de moebio*, (52), 79-90.
- García, A. (2004). Racismo, inmigración e interculturalidad. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (31), 89-114.
- González-Rábago, Y. y Martín, U. (2019). Salud y determinantes sociales de la salud en hijos e hijas de personas inmigrantes internacionales: ¿desigualdades sociales en salud desde la infancia? *Gaceta Sanitaria*, 33, 156-161.
- Herrera, G., y Sørensen, N. (2017). Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos. Presentación del dossier. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, (58), 11-36.

- Index Mundi. *Tasa de migración neta: TOP 20*. Recuperado de: <<https://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=ci&v=27&l=es>>.
- Langdon E. y Wiik, F. (2010). Antropología, salud y enfermedad: una introducción al concepto de cultura aplicado a las ciencias de la salud. *Rev Latinoam Enferm*, 18, 459-466.
- Liberona, N. y Mansilla, M. (2017). Pacientes ilegítimos: Acceso a la salud de los inmigrantes indocumentados en Chile. *Salud colectiva*, 13, 507-520.
- Liberona, N. (2015). Poder, contrapoder y relaciones de complicidad entre inmigrantes sudamericanos y funcionarios del sistema público de salud chileno. *Si Somos americanos*, 15(2), 15-40.
- Llamosas, S. (2016). *Repercusión de las desigualdades sociales en el estado y procesos de salud/enfermedad de los inmigrantes económicos y su relación con los servicios sanitarios públicos* (tesis de pregrado). Escuela Universitaria de Enfermería de Vitoria-Gasteiz. España.
- López, H. (2009). Odio y racismo en la institución imaginaria de la sociedad globalizada. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (9), 231-241.
- Lorenzetti, M. (2017). Los enfoques de salud intercultural en los ámbitos de gestión e investigación en Argentina. *Revista de estudios marítimos y sociales*, 1(11), 148-176.
- Lukachko, A., Hatzenbuehler, M. y Keyes, K. (2014). Structural racism and myocardial infarction in the United States. *Soc. Sci. Med.* 103, 42-50
- Malmusi, D., Muntaner, C., Borrell, C. (2018). Social and Economic Policies Matter for Health Equity: Conclusions of the SOPHIE Project. *International Journal of Health Services*, 48(3), 417-434. doi: <https://doi.org/10.1177/0020731418779954>
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Cien Saude*, 8(1), 185-208.
- Ministerio de Salud (Minsal). (2006). *Norma General Administrativa N° 16: Interculturalidad en los servicios de salud. Resolución exenta n° 261*. Recuperado de: <https://www.minsal.cl/sites/default/files/files/Norma%2016%20Interculturalidad.pdf>
- Moreno, M. (2008). *El cuidado del "otro". Un estudio sobre la relación enfermera/paciente inmigrado*. Barcelona: Bellaterra.
- OIM (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Ginebra, Suiza: OIM.
- OIM (2013). *Migración internacional, salud y derechos humanos*. Ginebra, Suiza.

- OIM (2012). *Migración saludable en América Latina*. Manual de referencia. Ginebra, Suiza: OIM.
- OIM (2006). *Glosario sobre migración*. Ginebra, Suiza: OIM.
- OIM (2003). *Migración y Salud para beneficio de todos*. Ginebra, Suiza: OIM.
- OIM/MINSAL (2009). *Diagnóstico y factibilidad global para la implementación de políticas globales de salud mental para inmigrantes de la zona norte de la Región Metropolitana*. Santiago. OIM/MINSAL.
- ONU (2019). *International migrant stock 2019*. Recuperado de: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp>
- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- OPS/OMS (2019). *Documento de orientación sobre migración y salud*. Recuperado de: <https://www.saludymigracion.org/es/documento-de-orientacion-sobre-migracion-y-salud>
- OPS/OMS (2006). *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas: salud indígena y derechos humanos: manual de contenidos*. ASDI, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Ginebra, Suiza: OPS/OMS.
- OPS/OMS (1998). *Incorporación del Enfoque Intercultural de la Salud en la Formación y Desarrollo de Recursos Humanos*. N°12. Ginebra, Suiza: OPS/OMS.
- OMS (2008) WHO. *Commission on Social Determinants of Health, & World Health Organization. Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43943/9789241563703_eng.pdf?sequence=1
- OMS (2006). *Conceptos y principios de la lucha contra las desigualdades sociales en salud: Desarrollando el máximo potencial de salud para toda la población-Parte I*. World Health Organization. Recuperado de: <https://ocw.unican.es/pluginfile.php/965/course/section/1090/Desigualdades%2520sociales%2520Europa%25201.pdf>
- OMS (2005). *Migración Internacional, Salud y Derechos Humanos. Serie publicaciones sobre salud y derechos humanos; no. 4*. Ginebra, Suiza: OMS.

- Rodríguez-Martín, B. (2015). Desafíos y oportunidades de las situaciones de contacto cultural en el ámbito sanitario. *Index de Enfermería*, 24(4), 227-231.
- Rojas, G., (2011). Trastornos mentales comunes y uso de servicios de salud en población inmigrante. *Revista médica de Chile*, 139(10), 1298-1304.
- Sandoval, C. (2015). *No más muros: exclusión y migración forzada en Centroamérica*. San José de Costa Rica: UCR.
- Santamaría L. (2002). Inmigración y barbarie: la construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers: revista de sociología*, (66), 59-75.
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (13), 101-116.
- Sayed, N. (2008). El proceso de adaptación y su impacto sobre la salud. *Monografía, I. Salud Mental en la inmigración. Colección Inmigración y Salud* (pp. 21-32). Granada, España: Escuela Andaluza de Salud Pública,
- Sherman, A. J. (2017). The strangest of all encounters: racial and ethnic discrimination in US health care. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(Suppl. 1)
- Spencer, S., Logel, C. y Davies, P. (2016). Stereotype threat. *Annu. Rev. Psychol.* 67, 415–437
- Stefoni, C. y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 109-129.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales* 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Thomas, F. y Gideon J. (2014). *Migration, Health and Inequality*. London: Zed Books.
- Tijoux, M. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Tijoux, M. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana* 14 (42), 247-275.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO (1998). *I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: ICMES
- Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. y Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cadernos de Saúde Pública*, 35, e00120818.
- Urrutia, R. (2019). Educación Médica Intercultural: Desafíos de la Atención Médica en Contextos de Población Inmigrante. *Búsqueda*, 6(22), e00120818. doi: <https://doi.org/10.21892/01239813.402>
- Urrutia, R. (2018). Percepciones de la educación intercultural en la relación médico paciente inmigrante en médicos de Chile. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 35(2), 205-213
- Urzúa, A., Heredia, O. y Caqueo-Urizar, A. (2016). Salud mental y estrés por aculturación en inmigrantes sudamericanos en el norte de Chile. *Revista médica de Chile*, 144(5), 563-570.
- Valero-Garcés, C. y Walh-Kleiser, E. (2014). Desencuentros culturales en el ámbito de la salud: Las voces de los profesionales sanitarios y pacientes extranjeros. *Panace*, 5(1), 315-328.
- Veliz-Rojas, L., Bianchetti-Saavedra, A. F. y Silva-Fernández, M. (2019). Competencias interculturales en la atención primaria de salud: un desafío para la educación superior frente a contextos de diversidad cultural. *Cadernos de Saúde Pública*, 35, e00120818.
- White, K. y Borrell, L. (2011). Racial/ethnic residential segregation: framing the context of health risk and health disparities. *Health Place* 17, 438–448.
- Williams, D., Lawrence, J. y Davis, B. (2019). Racism and health: evidence and needed research. *Annual review of public health*, 40, 105-125.
- Williams D. (2012). Miles to go before we sleep racial inequities in health. *J. Health Soc. Behav.*, 53, 279–295.
- Zavaleta-Abad, R. y Campos-Uscanga, Y. (2019). Afectaciones a la salud tras la migración y el papel mediador de la aculturación y la cohesión familiar. *Universidad y Salud*, 21(3), 261-269.

Ciudadanía intercultural: Un desafío para la educación superior

Sonia Brito Rodríguez*
Universidad Autónoma de Chile

Lorena Basualto Porra**
Universidad Católica Silva Henríquez

Introducción

Los desafíos de las sociedades democráticas demandan el fortalecimiento de los vínculos entre las/los ciudadanas/os y propiciar su protagonismo social en la construcción del país. La multiculturalidad de las naciones y la diversidad de sus integrantes empuja a problematizar una ciudadanía intercultural que incorpore tanto la visión de garantías de derechos, participación política, integración social y valoración de la identidad cultural por parte de todas/os quienes habitan la nación, superando un concepto de ciudadanía vinculado al territorio y a una identidad hegemónica.

De esta manera el artículo plantea la necesidad de avanzar hacia una ciudadanía intercultural, que se despliegue a través de diferentes actores sociales, considerando la articulación del estado y sus organismos para proveer y asegurar los derechos fundamentales. Sin embargo, estos procesos necesitan ir acompañados del aporte de las instituciones de educación superior, las que están mandatadas a contribuir en la formación de una ciudadanía intercultural desde su rol educador e investigativo. En los últimos diez años las investigaciones sobre ciudadanía

*Dra. Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Académica- Investigadora, Escuela de Trabajo social, Universidad Autónoma de Chile. ORCID:0000-0002-1211-1125. E- Mail: sonia.brito@uautonoma.cl.

**Mg. en Teología Dogmática, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Educación, Universidad Andrés Bello, Chile. Académica Instituto teológico Egidio Viganó, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. ORCID: 0000-0001-8780-084.
E-mail: lbasualtop@ucsh.cl

intercultural y educación superior han transitado por diferentes intereses tales como, la misión de la universidad en la educación ciudadana e intercultural (Soriano y Peñalva, 2011; Valdés, 2017; Romero y Minguez, 2019); la formación de los futuros profesores para desplegar una educación intercultural (Ferrão, 2010; Huertas y Sánchez, 2014; Sierra, Caparrós, Vila y Martín, 2017; Jiménez y Goenechea, 2014; Morales-Saavedra, Quintriqueo-Millán, Uribe-Sepúlveda, y Arias-Ortega, 2018); la educación bilingüe como reivindicación de justicia para los pueblos autóctonos y construcción de un país pluricultural (Schmelkes, 2013; Martínez, 2015); propuestas curriculares para educar en habilidades de ciudadanía intercultural (Vera, 2011; Escarbajal, 2014; Johnson, 2015; De Santos, 2018, Martínez-Lirola, 2018); y reflexiones sobre los fundamentos epistemológicos de la educación ciudadana e intercultural (Leiva, 2011; Cornejo, 2012; Marin, 2013).

De esta forma, el escrito busca ser un aporte en la discusión epistemológica en el ámbito de la resignificación de la ciudadanía intercultural y la misión de las instituciones de la educación superior con respecto a su responsabilidad en la formación de ciudadanas/os responsables en la construcción de una sociedad intercultural. El artículo pretende entretener los conceptos de ciudadanía, identidad y educación intercultural en las universidades, con el propósito de aportar a la misión universitaria en clave de ciudadanía intercultural.

Para alcanzar tal propósito, se utiliza la metodología de indagación bibliográfica, donde diversos autores proporcionan un marco de fundamentación teórica que permite levantar nuevas teorías proponiendo cuatro aspectos esenciales en la formación profesional y en la gestión universitaria para la formación de una ciudadanía intercultural: inclusión, valoración de la diversidad, innovación curricular y el desarrollo de una ciudadanía transfronteriza.

El escrito se ordena en tres apartados, a saber: ciudadanía interpelada; identidad y alteridad; y, finalmente, educación intercultural y resignificación de la ciudadanía, donde se desarrollan tres acápites relacionados con los fundamentos epistemológicos de la educación intercultural, educar en habilidades inter-

culturales para una ciudadanía intercultural y algunas propuestas de formación ciudadana intercultural en las universidades

1. Ciudadanía interpelada

En las sociedades actuales es necesario problematizar el concepto de ciudadanía, concepto antiguo, cuyo alcance tradicional es limitado para los desafíos de sociedades cada vez más complejas, diversas y democráticas. Como afirma, Díaz (2010), el término ciudadanía se ha constituido en uno de los conceptos clave en los estudios sociopolíticos de las sociedades contemporáneas desde la segunda mitad del siglo veinte.

Para dimensionar la importancia del concepto parece necesario remontarse brevemente a la historia. Así, como afirma Giol (2002), el concepto de ciudadanía surge en Grecia para cualificar a algunos hombres habitantes de un territorio que gozaban de libertad, de derechos y de deberes, además de la posibilidad de intervenir en los asuntos públicos. En Roma, trascendió el territorio, reconociendo también la ciudadanía a hombres libres de los territorios conquistados, entregando protección legal. Mucho más adelante, en la Revolución francesa, a la persona considerada como ciudadano se le atribuye el derecho a voto y, en el siglo XIX, por efectos de la consolidación del Estado/nación, el concepto de ciudadanía establece un fuerte vínculo con la nacionalidad.

Contemporáneamente el concepto de ciudadanía vinculado a la nacionalidad no responde a los desafíos actuales dada la heterogeneidad de la sociedad, por lo tanto, es menester resignificar el concepto, de acuerdo con los nuevos escenarios políticos, sociales y culturales.

Esta necesidad surge porque se puede constatar que, históricamente, el concepto de ciudadanía ha tenido un sesgo de exclusión, donde una parte de la población permanece en la periferia de los atributos de los cuales goza un ciudadano. Entonces, como señala Estévez (2016),

la ciudadanía es el concepto que opera para hacer las distinciones legales que permiten mantener excluidos a los

individuos más afectados, dominados o excluidos del sistema. Un tiempo fueron los esclavos, los hombres sin propiedades, los obreros, las mujeres; hoy, los migrantes (p.62)

Abundando en el tema, Zúñiga (2010) señala que, con respecto al reconocimiento de la mujer como ciudadana, data solamente, desde el siglo XX y, por tanto, la teoría sobre la ciudadanía todavía no se ha permeado del enfoque de género, el cual entregaría nuevas perspectivas para enriquecer el concepto, redimiéndose ante la exclusión histórica de la mujer.

Con respecto a la situación del migrante, a modo de ejemplo, se puede citar la Constitución Política de la República de Chile (1981), cuando afirma que “son ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años y que no hayan sido condenados a pena afflictiva” y, esta condición, les “otorga los derechos de sufragio, de optar a cargos de elección popular y los demás que la Constitución o la ley confieran” (art. 13). Ahora bien, cuando este artículo se refiere a los extranjeros alocados en Chile por más de cinco años, se le reconoce el derecho a voto, pero no se les considera ciudadanos. Además, este artículo, se encuentra en el capítulo segundo de la Constitución cuyo título es nacionalidad y ciudadanía, por tanto, une el territorio a la ciudadanía.

Es un hecho que, frente a la situación de los migrantes la noción de ciudadanía entra en crisis. La problemática que surge es desde donde fundamentar una nueva definición de ciudadanía que asegure los derechos a todas las personas. Una de estas formas, es fundamentar a nivel normativo la inclusión a través de una propuesta cosmopolita, sin embargo, para Estévez (2016), sería más efectivo cimentar la política de migración en el reconocimiento de los derechos humanos universales a todas las personas, independientemente de su ciudadanía nacional.

Ahora bien, incluso si hubiese una noción inclusiva de ciudadanía, igualmente presenta sus complejidades, tal como lo presenta la teoría de los cuatro vértices donde, se puede visualizar la condición de desigualdad que envuelve el concepto, en tanto que no todos los ciudadanos habitan la ciudad por igual. En esta hipótesis, según Ordoñez (2016), se distingue una ciudadanía potestativa

en cuanto participa del poder y ejerce el poder; pasiva, en cuanto respetan el statu quo, o bien cuestionándolo; incómoda, en tanto que no sólo cuestiona, sino que intenta transformar su marco de convivencia; y, por último, invisible en cuanto una ciudadanía que se vive de forma anónima o anómica como, por ejemplo, los sin rostro, sin papeles, aquellos que viven en la periferia. Sin lugar a duda, las diferencias de los extremos son abismantes, sobre todo entre el primero y el último, por tanto, cabe sostener una “diferencia ontológica de la ciudadanía” (Ordoñez, 2016, p. 9).

Es así como frente a la complejidad epistemológica que enfrenta el concepto de ciudadanía, en el contexto de una sociedad plural, un número significativo de intelectuales han reivindicado el término considerando algunos componentes y dimensiones.

De esta manera, algunos autores como Cortina (1996), entiende el concepto de ciudadanía desde una perspectiva cosmopolita que trasciende las fronteras de la sociedad política, nacional y transnacional.

Otra dimensión, será la de ciudadanía social, propuesta por Marshall (2005), quien sostiene que la/el ciudadana/o además de los derechos civiles, en tanto libertades individuales y participación política, gozaría de derechos económicos, sociales y culturales, cuya protección estaría garantizada por el Estado, el cual debe “satisfacer unas exigencias mínimas de justicia para que las personas se sientan miembros de una comunidad política, es decir, ciudadanos, y que por lo tanto decidan libremente participar en ella” (Mendoza, 2015, p.158).

A su vez, Osler (2000) y Bárcena (1997), refieren a una ciudadanía activa como aquella que ejercita la conciencia de pertenencia e identidad a una comunidad y las acciones desplegadas para mejorarlas. Por su parte, Spencer y Klug (1998), refieren a la ciudadanía responsable, considerando la responsabilidad y compromiso social en el marco de la pertenencia a la comunidad y despliegue desde lo local. Por su parte, Kymlicka (1996) propone una ciudadanía multicultural, refiriendo a los derechos colectivos, a la consideración de los particularismos

que se funda en el reconocimiento y el respeto de las diferencias; particularmente, Carneiro (1996) propone una ciudadanía paritaria, cuyo propósito es feminizar el espacio público, rompiendo con estereotipos y prejuicios de género, además, va a plantear otro concepto que refiere a la ciudadanía democrática, la que demanda por derechos y deberes de las personas (Carneiro, 1999). También, Giroux (1993) e Inglehart (1996), hacen mención del compromiso en la construcción de una sociedad más justa, que plantea estrategias para la reconstrucción de un orden social.

Por su parte, Cortina (1999), plantea la ciudadanía intercultural, como una dimensión que considera atributos como diálogo entre culturas, respeto y reconocimiento a las diferencias, comprendiendo las otras culturas desde identidades abiertas, donde el reconocimiento cultural aparece como un imperativo para la comprensión de otras culturas, puesto que, de ese modo, se comprende la propia. En este sentido, dar cuenta de una ciudadanía intercultural requiere ampliar a otros ámbitos no solo de pueblos originarios, sino que también de migraciones y migrantes, pues también es necesario situarse, como afirma Walsh (2010), en las diversidades culturales y problematizar el tema de las identidades étnicas y nacionalistas, situándose en otros espacios sociales y políticos. Por tanto, como señala Mendoza (2015), la ciudadanía intercultural debe ser un “horizonte de comprensión que integre la reivindicación de los derechos, las responsabilidades del sujeto con la comunidad a la cual pertenece y el reconocimiento de la identidad” (p.154). En definitiva, según Herrera y Bocanegra (2016), “un proyecto intercultural debe fundamentarse en el reconocimiento por parte del Estado de unos derechos e introducir en la legislación y en las políticas sociales la protección de derechos colectivos, culturales y étnicos” (p.27).

En síntesis, una ciudadanía intercultural requiere considerar la protección de derechos fundamentales, valoración de las diversidades culturales, el aprendizaje de convivir con otros y resignificar los conceptos de pertenencia, nacionalidad y territorio.

2. Identidad y alteridad

La propuesta de una ciudadanía intercultural necesita resignificar el concepto de ciudadanía desde dimensiones inclusivas de relaciones culturales y sociopolíticas. Lo anterior, porque las sociedades se hacen cada vez más diversas y multiculturales, por lo que una significación de ciudadanía identificada con la nacionalidad no da cuenta de la realidad de la aldea global contemporánea que desborda en matices, diversidades y experiencias pluriculturales. Sin embargo, una cultura posee características propias, por lo que cada persona que pertenece a esa cultura se identifica con un ethos que lo distingue de otros y es aquí, cuando las identidades se interpelan mutuamente en pos de una ciudadanía intercultural. Es por este motivo, que se hace necesario problematizar el concepto de identidad, que permita una relación fraterna entre las etnias y los pueblos, de lo contrario se corre el peligro de los discursos nacionalistas o hegemónicos, donde por una parte las identidades se exacerbaban al extremo de no considerar ninguna posibilidad de diálogo y cooperación con otras culturas o bien, se invisibilizan las particularidades de las comunidades, a tal punto que buscan extinguirlas.

Al respecto, parece importante afirmar que la identidad no es un constructo definitivo y permanente, se recrea y resignifica respondiendo a la observación de los diversos lugares disciplinares, siendo la diferenciación y la reafirmación frente al otro lo que la distingue, en tanto permite la identificación. De esta manera, se puede entender la identidad como una infinidad de situaciones y disposiciones subjetivas de una persona, una comunidad, una sociedad, que a partir de relaciones e intercambios vive, encarna y comparte su cosmovisión con otras subjetividades, apareciendo lo inter (subjetivo) como una apertura a la alteridad y al reconocimiento. Se puede explicar también que “las identidades son entonces puntos de sujeción temporarios a las posiciones de sujeto que las prácticas discursivas construyen para nosotros. Son el resultado de una articulación o un “encadenamiento” exitosos del sujeto en el flujo del discurso” (Hall, 2003, p. 20).

Desde una visión constructivista, la identidad afecta el proceso “socialmente estructurado (...) a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan” (Giménez 2002, p. 60). La identidad, entonces, refiere a una construcción social y a una disposición relacional que guía las funciones y acciones humanas a través de ciertos códigos comunicacionales. Entonces, “el carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo con el que son imaginadas” (Anderson, 1997, p.24).

En esa misma línea argumental, Taylor (2001), sostiene:

el que yo descubra mi propia identidad, no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás. (p. 55),

Este desafío por un reconocimiento igualitario requiere de relaciones equiparables, amparados por un contexto político y social, que opere como bisagra de justicia y equidad. Lo propuesto, es una ilusión si no existen estos soportes que lo permitan, lo contrario afecta la posibilidad de ejercer la intersubjetividad en condiciones igualitarias.

Abundando en el tema, Bajtin, (1982), refiere que la identidad social es un fenómeno de frontera, en tanto sucede en los espacios intersticiales, entre el yo y el otro, y ocurre, cuando existen dos conciencias que no coinciden. La exterioridad en relación con el otro, permite mirarlo desde un lugar nuevo “fuera de yo”, y por tanto obtener una perspectiva que lo complementa, (los de otros y del yo), que permite co-construir identidad en campos diversos; de tensión, o de consensos permanentes. Las respectivas identidades se construyen en el proceso de la comunicación interdiscursiva.

El yo requiere del otro para definirse y comprenderse, entonces, “la identidad pierde así su eje egocéntrico y monológico; se vuelve heteroglósica. Alteridad e identidad se entienden entonces, como conceptos interdependientes, complementarios, de una naturaleza relacional y relativa” (Bajtín, 1997, p. 90-91). Así, la alteridad aparece como descubrimiento y asombro, que aumenta el acervo, pero no modifica a fuerza, si no que agrega valor. Este ejercicio intersubjetivo, requiere de algunos andamiajes, uno de ellos es el dialogismo aportado por Bajtín, que permite el entendimiento entre identidades individuales y colectivas.

El mismo autor indica que,

es imposible que uno viva sabiéndose concluido a sí mismo y al acontecimiento; para vivir, es necesario ser inconcluso, abierto a sus posibilidades (al menos, así es en todos los instantes esenciales de la vida); valorativamente, hay que ir delante de sí mismo y no coincidir totalmente con aquello de lo que dispone uno realmente (Bajtín, 1997, p. 20).

Esa noción encierra diferenciación objetual de la identidad que, para que sea tal, necesita de otras perspectivas, debe ser frontal, no se limita a mirar al espejo el propio reflejo, porque en esa dinámica se termina diciendo lo mismo. Lo mismo no sugiere apertura, no sugiere horizonte, alude a la reiteración, a la repetición y, en definitiva, al cierre de la propia existencia.

Desde la perspectiva existencial se reconoce la identidad, en cuanto existe otra perspectiva, no es solo horizontal, sino que diagonal, transversal y abierta para que exista otro que diga algo acerca de mí. Este espacio que se abre, opera como un espacio de reconocimiento, pero al mismo tiempo de distancia, puesto que se debe avanzar hacia ese reconocimiento, para devolverse a eso que se instala como origen. Es esta tensión permanente, la que empieza a figurar como la primera instancia de construcción identitaria, de modo que, se puede pensar que existe cierta genealogía en alcanzar siempre la identidad del sujeto, se comprende y entiende la inmanencia más allá de la existencia concreta del sujeto, esta existencia de lo que vivimos, pero también lo que queda por vivir.

Desde la perspectiva de Todorov (1993), se plantea la identidad del sujeto como un fenómeno dialógico, en que el otro es parte constitutiva del ser. Cuando manifiesta que “la identidad nace de la toma de conciencia de la diferencia, además una cultura tan sólo evoluciona por sus contactos, lo intercultural es constitutivo de lo cultural” (p.109).

Dicho esto, la identidad también se configura en un aspecto proyectivo, en cuanto no soy solo lo que soy capaz de reconocer, o lo que otros reconocen de mí, o de lo que soy capaz de verme en otros, sino también, que soy capaz de esperar, poner en el horizonte a partir de mí, esta relación de intersubjetividad queda instalada en el mismo instante de relación o reconocimiento, si no fuera así, quedaría empobrecida en un yo cartesiano, yo creo, yo pienso, en ese sentido existe un requerimiento inmediato del otro. Tal como señala Ricoeur (1996) “la mismidad, se constituye a través de la adquisición de las disposiciones, a través de la incorporación e interiorización de la alteridad”. (p.117)

De esta manera, aparece lo dialógico como un imperativo, Bajtín (1975), señala que,

la realidad misma es polifónica debido a que toda palabra (enunciado) concreta encuentra el objeto al que va dirigida ya hablado (...), discutido, evaluado, envuelto en una neblina que le hace sombra o, por el contrario, en la luz de las palabras ajenas ya dichas acerca de él. Se encuentra enredado y penetrado por ideas comunes, puntos de vista, evaluaciones ajenas, acentos. La palabra orientada hacia su objeto entra en este medio dialógicamente agitado y tenso de las palabras, valoraciones y acentos ajenos, se entretiene con sus complejas interrelaciones, se funde con unas, rechaza otras, se entrecruza con terceras (p.89-90).

Por tanto, la identidad requiere de una intersubjetividad, en cuanto relación tensionada, constructiva y genealógica, en tanto que siempre está siendo, siempre hay un punto de comprensión del sujeto. En este sentido, la identidad no puede instalarse sólo desde aspectos doctrinales, religiosos y políticos, por estar en constante construcción, por tanto, no la limitan, ni la definen.

Se puede expresar, entonces, que la identidad es un constructo consensuado, una concesión que opera en las ciencias sociales para permitir mirar la realidad cultural y explicar los fenómenos que ocurren dentro de ésta y, una capacidad de comprender como evolucionan y se proyectan distintas culturas o las mismas identidades que permiten la reflexión y el mundo de la vida. En ningún caso, es un reconocimiento determinado, estructurado del comportamiento de normas, por tanto, el fenómeno cultural radica en la coexistencia entre culturas, sean a través de concurrencias, por ofensa o por exclusión/supresión y no necesariamente por armonía/aceptación o por construcción de un propósito colectivo.

Cuando se alude a la subjetividad e intersubjetividad, refiere a tensiones, en tanto, un sujeto se reconoce desde una perspectiva respecto de otras perspectivas y desde la conflictividad; somos distintos uno de otros, no somos iguales, tenemos necesidades compartidas, esperanzas, sin embargo, eso no nos convierte en seres idénticos, desde los modos de construir, los modos de hablar, de pensar de actuar, de relacionarnos. La conflictividad, asegura la presencia de un otro que es distinto de mí, de otro, que es capaz de hablar distinto y asegurar un espacio de reconocimiento, eso es conflictivo, eso es tensión. El dialogo no es solo armonía, la armonía se comprende desde el caos, lo armónico del caos invita a comprender lo armónico de la diversidad.

Para conseguirlo, se deben construir algunos puentes de conexión, como, por ejemplo, el dialogo intercultural que se manifiesta, entre culturas. La riqueza de este encuentro es que ambas mantienen su independencia y totalidad, pero abren posibilidades para que arriben otros significantes a amplificar la mirada y a enriquecerse en el contacto. Por tanto, se derriba el paradigma de verdades absolutas y emergen posibilidades de reconocimiento y alteridad cuando aparece el otro, con sus códigos, sus claves y sus traducciones.

La cimentación permanente de identidad y de alteridad, a través de lo dialógico, permite traducir la interculturalidad como procesos intersubjetivos que se construyen recursivamente

como posibilidades de encuentro y, al mismo tiempo de diferenciación axiológica y práctica. Por tanto,

la interculturalidad no tiene como meta una nueva identidad mestiza, en que se fusionen y confundan las anteriores identidades. La raíz de cada identidad diferenciada se mantiene, sobre todo a través (...) de los componentes simbólicos de la cultura. Es un proceso largo (...) que debe involucrar a toda la sociedad y al Estado. (Medina, 2000, p. 32)

Lo anterior, expresa que los procesos sociales que se despliegan, si bien responden a experiencias culturales específicas, no se acotan en ello, más bien de las palabras ajenas ya dichas, se recogen las prácticas y manifestaciones culturales traduciendo a contextos de diferenciación entre culturas.

Actualmente, las tensiones se manifiestan porque no está reconocido el espacio de diálogo, existe una forma de entender la cultura desde el sesgo político y desde allí el sesgo económico, cuestión que invalida la posibilidad de confianza en el diálogo. El mercado va tensionando y determinando comportamientos que no son dados al reconocimiento de la diversidad. Hay quienes se niegan a este reconocimiento empecinados en imposturas y sesgos ideológicos que mantienen niveles de pensamiento que son contradictorios y anacrónicos.

3. Educación intercultural y resignificación de la ciudadanía

La educación es uno de los ambientes más propicios para desplegar la interculturalidad y, por tanto, la resignificación de la ciudadanía y la construcción de identidades subjetivas e intersubjetivas, ya que es un escenario de formación por excelencia y un dispositivo de socialización y promoción de significados. Desde aquí, surge la educación intercultural como una corriente vanguardista en la práctica educativa que responde a la diversidad cultural de las sociedades complejas. En este acápite, se desarrollarán los fundamentos epistemológicos de este paradigma educativo, igualmente se plantearán la educación de las habilidades interculturales para la formación de una ciuda-

danía intercultural y, finalmente, se abordarán los desafíos de la educación superior para formar profesionales en perspectiva de ciudadanía intercultural.

3.1. Fundamentos epistemológicos de la educación intercultural

La educación intercultural se ha ido instalando como una prioridad en las reflexiones teóricas e interés investigativo. Si bien existen acuerdos respecto de los objetivos, y en sus campos de aplicación, aún existen discordancias entre las perspectivas teóricas, más aún cuando en la práctica no existen acuerdos en los modos de aproximación a su traducción en los ámbitos sociales y culturales.

La educación intercultural persigue la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se reconozca y valore las identidades, para que éstas no sean menoscabas e invisibilizadas por la práctica de una tradición educativa que ha interpretado las diferencias como defecto, en concordancia con una cultura, etnocéntrica y eurocéntrica, funcional al “tipo” de hombre occidental, blanco y de clase media. No obstante, este avance es incipiente, puesto que para su despliegue requiere de soportes políticos, sociales y económicos que favorezcan los discursos y prácticas educativas, que considere los contextos donde ésta se desarrolle y los sujetos que participan en ella.

Este desarrollo, requiere romper con paradigmas que han invisibilizado al sujeto, para resitarlo en el proceso educativo, e implicarlo como protagonista y creador de su cultura, y co-participe de la resignificación de otras culturas. Sin embargo, como plantea 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).

Para comprender las diversas visiones del concepto de educación intercultural, es necesario conocer las definiciones, destacando los enfoques y las aspiraciones que explican el proceso que experimentan las sociedades. A continuación, se enuncian, desde diversos autores y alcances de la educación intercultural,

un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (Aguado 1996, p.54).

un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p. 46).

Un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente. (Lovelace, 1995, p. 22).

Desde los autores citados, se puede señalar que la educación intercultural, se constituye en una educación para y con justicia social, que propicia el reconocimiento de la persona, la igualdad de oportunidades y el ejercicio de diálogo de tolerancia activa en un marco de valores democráticos. Esto permite aprender holísticamente a través del intercambio de culturas diversas, en donde las diferencias se constituyen en un punto de partida para la promoción del pluralismo cultural. También, se encamina a construir habilidades y actitudes promotoras de relaciones humanas de consideración y comprensión de otras culturas, lo que permite ampliar las miradas y realizar otras traducciones para incorporar e incrementar los elementos comunicacionales necesarios para construir sociedades más plurales. Además, de visi-

bilizar las necesidades por reconocimiento de las diversidades, en donde se articulen el Estado y los ciudadanos en función de la consagración del bienestar y, como aspiración, la superación del etnocentrismo, la xenofobia y el impulso a la participación ciudadana.

Así pues, el propósito de la educación intercultural es aprender a partir del encuentro con el sujeto individual y diverso, considerando que se es “ciudadana/o” de la humanidad. Ese aprender, sin embargo, no consiste en depositar conocimientos desde la educación bancaria o la evangelizadora. Una persona, culturalmente comprometida no está en un vacío social, cultural o experiencial. Tiene ya su propia vida. Enseñar consiste en compartir lo que cada uno sabe para permitir la intersubjetividad, en forma más rica, más diversa y comprometida. Los desafíos de la educación intercultural significan evaluar la historia y una apreciación crítica de la propia cultura desde una perspectiva ética política. Entonces ¿Qué cultura se necesita para educar en el siglo XXI?

Schmelkes (2004), plantea el concepto de saberes equiparables, haciendo alusión a la igualdad de oportunidades y a la apertura en el mundo globalizado. Desde el punto de vista del conocimiento, vivimos en una cultura globalizada, lo que exige dominio y manejo de ciertos saberes, considerándolos un bien cultural de toda la humanidad. Una educación intercultural instala el diálogo de saberes básicos comunes que equiparan igualdad para todos, el mejoramiento de los aprendizajes se sustenta en la identidad, autonomía y autoestima tanto de docentes, como de estudiantes.

Es importante para esto no esencializar la cultura, sino entenderla como una construcción en que el ciudadano participa, es deliberativo y ejerce acción ciudadana. Significar, supone también ir al rescate de lo local y de las inteligencias culturales.

El abordaje de la educación intercultural requiere el desarrollo de ciertas prácticas que se condigan con discursos políticos, teóricos, ideológicos, que provoquen un cambio social, instalándose e incidiendo en la educación. Esto necesariamente

demanda de la articulación de otros sectores y actores sociales, y económicos, que propicie un desarrollo ético en donde la equidad sea el proceso y el horizonte. En ese sentido, Mijares (2008), enfatizan que “la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a heterogeneidad, impiden la consolidación de educación intercultural” (p.33). Considerando lo dicho, la educación intercultural, requiere necesariamente una equiparidad en el despliegue de políticas públicas universales que respete las diversidades y ofrezca oportunidades para el reconocimiento.

Entonces, incorporar la categoría intercultural, como componente fundamental de la educación, requiere que se admita la diversidad cultural con perspectiva de justicia, respeto y equidad social. Este enfoque, tiene condición de base que todos/as las/los actores y sectores, independiente de su procedencia, social, cultural, política, religiosa (entre otros); además, tienen el derecho y el deber a desplegarse desde sus singularidades y, desde ese lugar, aportar al país. Por su parte, es evidente que la práctica efectiva de una educación intercultural que alcance logros de reciprocidad, progreso y garantía de derechos económicos, sociales y culturales en las sociedades diversas, es una tarea inconclusa; sin embargo, se reconoce como una senda en construcción que contribuye a su conocimiento, puesto que tal como indica Diez (2004), “no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales” (p. 201).

3.2. Educar en habilidades interculturales para una ciudadanía intercultural

Los estudios actuales indican que los países latinoamericanos, y en particular Chile, han generado un discurso de inclusión social y educación para todas/os, por lo que pareciera que un eje esencial sería el desarrollo de las competencias interculturales, sin embargo, las políticas han llevado las prácticas educativas a otros derroteros y horizontes, esto es, evaluaciones y aprendizajes estandarizados. Lo que necesariamente cierra las posibilidades de desarrollo y cosmovisiones interculturales. Entonces, para que se provoque un giro hacia el dialogo intercultural y el

reconocimiento, se debe considerar que “cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia” (Zapata-Barero, 2013, p.57).

Frente al escenario educativo del siglo XXI, surge la pregunta respecto de, cómo se construyen prácticas interculturales y qué competencias deben desplegarse para dar respuesta a la complejidad social globalizada, cambiante y trashumante; considerando a los sujetos “inesperados”, que hoy circulan por los espacios sociales educativos y, que requieren de construcciones, de aparatajes y dispositivos inéditos. En este pluriverso global representado por la irrupción de economías mundiales transnacionales medios de transporte que posibilita el traslado a otras culturas, comunicación que no requiere tiempo ni espacio, posibilitando múltiples contactos con culturas recónditas, distintas y heterogéneas, en estos contextos, se manifiestan las competencias interculturales.

Según la UNESCO, las competencias interculturales “son habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida” (UNESCO, 2017, p. 9). En este sentido, se puede afirmar la necesidad de una “alfabetización cultural” (UNESCO, 2009) que valore la pluralidad y la diversidad de modo de aprender a dialogar con otros y construir una nueva forma de estar en la sociedad. En ese sentido, “la sociedad humana se ve mejor como un caleidoscopio en el que se traslapan los grupos culturales, más que un sistema ‘plural’ de grupos separados” (Jenkins, 1997, p.51).

Al respecto, se han propuesto algunas competencias para abordar la educación intercultural especialmente desde la dimensión del aprender a vivir con otros y desde las habilidades actitudinales. Algunas propuestas al respecto recogidas por la UNESCO (2017) refieren a:

Respeto (valorar a los otros); auto consciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo); ver desde otras perspectivas/visiones de mundo

(cómo estas perspectivas son similares y diferentes); escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural); adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva); construcción de vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables); humildad cultural (combina respeto con auto consciencia) (p.28).

De esta manera, las competencias interculturales como condición de dialogo intercultural, se constituyen en una práctica de ciudadanía que permite, según lo señalado por Brito, (2014),

Descubrir, admitir y aprender que existen otros contextos diferentes y que se pueden aproximar en la medida que exista entendimiento, trato digno, respeto, reconocimiento, aceptación y comprensión desde la realidad del otro. Esto considera también, ir negociando discursos, lenguajes, códigos, sentidos, culturas, para ir en la construcción de algo diferente (p. 79).

Es importante señalar que, las competencias interculturales no significan unificar o asemejar a personas o colectivos a un proceso de asimilación a otras culturas, sino más bien a desterrar los mitos y nociones que se asumen sobre éstas. Este giro ético, supone reorientan las decisiones de políticas públicas y sociales. Es importante considerar que los criterios de interpretación y significación entre una y otra cultura no son iguales y, por tanto, se precisa imaginar situaciones imprevistas y emergentes que va a tensionar la comunicación como un ejercicio recursivo de ciudadanía. Por tanto, el desarrollo de los aspectos mencionados propicia una proximidad y articulación armoniosa con lo diferente. De esta manera, Aneas, (2005), plantea que “la competencia intercultural es un atributo transversal, valorable y útil a todas las personas que trabajan y se relacionan con otras culturas y, por lo tanto, se constituye en un posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía”, (p.1). La misma autora señala, que estas competencias interculturales posibilitarán a la persona a estar integrada, sentirse parte importante en su comunidad; mejor adaptación social, integración cultural, capacidad profesional, salud psicológica, competente en ámbitos laborales, favoreciendo la igualación de condiciones sociolaborales de las minorías culturales. (Aneas, 2005).

3.3. Algunas propuestas de formación ciudadana intercultural

Referir a la educación superior, implica introducirse en el debate sobre su misión en un contexto globalizado, en el seno de la sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje. En medio de esta realidad, López (2006) señala, que los años de reforma académica, han dejado un importante legado sobre el cual se debe construir la nueva idea de universidad: pertinente, de calidad, eficaz y eficiente, responsable ante la sociedad y abierta a la comunidad académica internacional, que asuma el compromiso del cultivo del conocimiento, el aprendizaje permanente y la innovación.

Por su parte, la UNESCO (1998), cuando refiere a la misión de la educación superior, utiliza el concepto de pertinencia para afirmar que estas instituciones deben proyectarse a largo plazo considerando las necesidades de la sociedad, estableciendo un diálogo que permita una mejor articulación con los problemas de la sociedad civil y del mundo del trabajo. También reconoce que la educación superior debe estar al servicio de la sociedad y en particular de aquellas personas, familias y colectivos prioritarios, para que, fomente la tolerancia, el cuidado del medio ambiente, la salud y erradique la pobreza y la violencia.

En este sentido López (2006) afirma que, la razón principal de la universidad es aportar a la transformación de la sociedad, enfocando sus empeños a los diversos aprendizajes de los estudiantes: cognitivos, actitudinales y valóricos, de tal modo de potenciar la formación humana integral, considerando el componente ético y cívico, para formar ciudadanas/os comprometidos, responsables y competentes. Al respecto, Cortina (2005), sostiene que una de las metas de las universidades es desarrollar una “educación de ciudadanos ‘arraigados’, comprometidos con su comunidad local y con la global, conscientes de ser ciudadanos del mundo y de su comunidad concreta, sabedores de que “ciudadanía obliga” a trabajar por el mundo al que se pertenece como ciudadano” (p.19). Ahora bien, según lo expuesto en el primer apartado, Cortina (1996) plantea la necesidad de concebir una ciudadanía intercultural que respon-

da a las sociedades plurales actuales. De este modo, es necesario que las instituciones de educación superior opten por una definición de ciudadanía inclusiva, que considere la dimensión intercultural, pues en los espacios universitarios conviven personas de diferentes regiones, nacionalidades, pertenecientes a grupos indígenas, con diferentes culturas, idiomas, dialectos, tendencias religiosas y políticas.

En este sentido, la UNESCO (2003), establece, que la diversidad cultural es un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas: “o la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.” (p.3). Por lo tanto, la diferencia entre adoptar una u otra postura, determinará las dinámicas de diversidad presentes en los espacios académicos y depende de la implementación de políticas públicas adecuadas, que favorezcan o no el empoderamiento de las comunidades.

La pregunta que surge es, cómo educar ciudadanas/os interculturales en las instituciones de educación superior, es decir, profesionales que sean conscientes de ser ciudadanas/os que promuevan el diálogo, la participación, el reconocimiento y el respeto, en un horizonte de construcción de la sociedad a escala humana y políticamente democrática. Ciertamente, se trata de un cuestionamiento difícil de abordar en su totalidad, sin embargo, se desarrollarán cuatro dimensiones a modo de propuesta, a saber: la inclusión, valoración de la diversidad, innovación curricular en clave de interculturalidad y el desarrollo de una ciudadanía transfronteriza.

Con respecto al primer aspecto, en la actualidad, existe una tendencia en las universidades de articular lineamientos estratégicos de inclusión y pluralismo, con el propósito de generar un espacio universitario que promueva el encuentro multicultural, poniendo especial interés en la inclusión de las personas que históricamente han quedado excluidos de la educación superior como los migrantes, los pueblos autóctonos y los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales menos favorecidos.

Según Muñoz (2001), la preocupación por desarrollar un entorno intercultural dentro del ambiente académico

es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. (p. 3).

Este interés por promover la dimensión intercultural se ve reflejado en los diversos mecanismos y estrategias que han implementado las universidades para asegurar el acceso y permanencia de las/los jóvenes. No obstante, este empeño todavía es incipiente, pues opera a nivel declarativo o de cuotas de ingreso por mecanismos de acciones afirmativas de estudiantes pertenecientes a minorías, étnicas, religiosas, socio económicas, entre otras, sin embargo, son escasos los dispositivos de incorporación y pertenencia de esas singularidades, pues aún existe un largo camino por recorrer en el reconocimiento y las alteridades.

Un segundo aspecto, para formar ciudadanas/os interculturales en las universidades, se relaciona con asumir una perspectiva educativa que considere la diversidad cultural como un fenómeno positivo, porque es un factor que permite la interacción entre personas diferentes. Así, “en este enfoque, se desea preparar a las/los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división”. (UNESCO, 2003, p.5). De esta manera, el espacio universitario debería propiciar el encuentro “entre ‘culturas’, ya sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea” (Mato, 2008, p. 268).

Así, optando por una educación ciudadana intercultural, las universidades adquieren un rol fundamental en el apoyo de políticas públicas y construcción de modelos de desarrollo, pues, desde la valoración de la diversidad, se facilita el carácter vinculante de las normativas. Al respecto, el Informe de Delors

(1996) ha constituido un aporte significativo a este debate, afirmando que “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (p. 99).

Una tercera dimensión en la formación ciudadana para universitarias/os es la necesidad de una reestructuración curricular en clave de interculturalidad, que entregue a las/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, como se señaló en el acápite anterior, la UNESCO (2017) propone un elenco de valores que deberían incluirse en el currículum formativo de los estudiantes, trascendiendo lo meramente instructivo, para abrir espacios de diálogos y discusión ética que permita crear círculos virtuosos para aprender las habilidades ciudadanas interculturales.

Lo anterior, requiere que las universidades formalicen opciones institucionales donde la formación valórica sea un imperativo educativo, para que se generen nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, social, política y de experimentación de estrategias para el fortalecimiento de las habilidades interculturales. Estas estrategias surgen como respuesta a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos, sociales y culturales en el espacio universitario.

En este sentido, se vuelve necesario que la educación superior articule sus modelos de formación o proyectos institucionales según las dinámicas y cambios de la sociedad, como una estrategia que atienda la contingencia social y académica. A su vez, la universidad debiera promover un currículum orientado al desarrollo de competencias, con flexibilidad en los planes de estudio, considerando los diferentes ritmos formativos de sus estudiantes.

Finalmente, la universidad al abrir instancias de diálogo intercultural crea un tercer espacio de metareconocimiento, donde es posible construir lo *inter* como un un encuentro de otrasidades inesperadas en un permanente estado de construcción.

En este sentido, las instituciones de educación superior están llamadas a superar los enfoques asimiliacionistas y segregacionistas, incluso los integracionistas, entendido como la “interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación”. (Sedano, 2000, p.2). De allí que la aceptación y la valoración de la cultura, debieran dar paso a la construcción de una ciudadanía transfronteriza, como un espacio evidente, reconocible, abierto, edificado desde la equidad y la reciprocidad. En definitiva, a las universidades les corresponde actuar como un amplificador en el cual se instalan tensiones reflexivas edificantes, donde se van forjando culturas mosaicas, pero no ambiguas y generando alteridades, sin perder las identidades.

Conclusiones

Se iniciaba el artículo afirmando que el concepto de ciudadanía es un término clave a la hora de abordar la complejidad de la convivencia sociopolítica. Históricamente, ha sido un concepto que ha excluido a un sector de la población en beneficio de un otro más privilegiado, por este motivo, la opción del texto es resignificar el concepto desde una visión de ciudadanía intercultural. Sin embargo, tender a la interculturalidad, es un proceso complejo, pues las culturas están en permanente tensión y movimiento y, aunque compartan un mismo lugar, no necesariamente se rozan entre sí. De esta manera, para lograr el reconocimiento se requiere considerar los espacios intersticiales posibles, en donde las diversas culturas logren comprender la inconmensurabilidad de la otra. De lo contrario, esa otredad se rotula como inferior, activándose procesos de dominación, injusticias, segregación, asimetrías políticas, económicas y desigualdades en el acceso a los bienes y servicios. Tal como señala Gasché (2008), “hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales” (p.373).

En este sentido, se puede afirmar que las instituciones educativas corren el peligro de caer en un discurso intercultural anodino, pues han tendido a considerar las diversidades como un dispositivo de acción afirmativa, políticas compensatorias

o de discriminación positiva, cuestión, que desde el discurso pretende enfocarse en aquellas minorías o subalternidades que han sido excluidas del discurso oficial y que, por lo tanto, quedan fuera de los sistemas políticos, sociales y económicos. Lo anterior, refuerza la idea de que las sociedades en general y las instituciones educativas en particular, no han asumido la complejidad de sociedades cada vez más globales y complejas, que demandan recorrer nuevas rutas actitudinales, cognitivas y epistémicas para situar la educación como un espacio social de encuentro y reconocimiento.

Esto requiere, la adquisición de una educación que considere la habilitación, el despliegue y la promoción de competencias interculturales, que permita una comunicación efectiva, comprensiva y a escala humana, para que opere en un espacio intersticial de reconocimiento y valoración a las diferencias. Este cambio de miradas o giro paradigmático requiere de la articulación del Estado, en relación con las políticas públicas, los sectores y actores sociales clave que habilite ir provocando transformaciones profundas desde abajo y desde arriba y, de ese modo, romper con la idea tradicional de una identidad cerrada, homogénea y que opera desde una lógica del estado-nación.

Por su parte, la relación hegemonía/ subalternidad es una constante en sociedades neoliberales que operan desde la invisibilidad de una política social compensatoria, cuya intención no es cuestionar profundamente las relaciones verticales y opresoras, sino que segregar o asimilar a una cultura dominante y esencializadora. El no realizar esta postura crítica, significa, utilizar como “maquillaje” la palabra interculturalidad, la que ha sido sobreutilizada como comodín útil para perpetuar las injusticias y desigualdades, amparada en el pseudo respeto y la tolerancia. Por tanto, comprometerse con las relaciones interculturales, es una cuestión política, social, cultural, antropológica, filosófica y también pedagógica.

¿Cómo lograr entonces esas relaciones horizontales y de reconocimiento a las otredades? ¿Cómo se articulan los aspectos actitudinales, con los aspectos políticos? ¿Cómo se rompe con las desigualdades? ¿Cómo se educa en ciudadanía intercultural? El sistema educativo tiende a priorizar la instrucción por sobre

la formación de personas, por tanto, el foco de la educación instructiva está en acrecentar y profundizar las diferencias y la competitividad, desatendiendo lo distinto, lo que rompe con los prototipos y lo establecido desde una hegemonía cultural y estereotipos de belleza.

La educación intercultural, en tanto, construye conocimiento nuevo, resignifica nuevas relaciones, sin embargo, lo *inter*, no necesariamente significa reconocimiento y aceptación de las diferencias. En este sentido, el texto hace una propuesta para que las universidades opten por una visión intercultural que incluya la gestión, lo curricular y la construcción de una ciudadanía transfronteriza. De esta manera, las universidades aportarían para que las políticas públicas posibiliten la movilización de las instituciones en pos de una construcción social, justa, ética y equitativa, lo que permitirá los cambios desde arriba y como consecuencia los cambios desde abajo.

Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Agudo, O. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica. Cuadernos de la UNED n° 152*. Madrid: UNED.
- Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Aneas, A. (2005). Competencia intercultural: concepto, efectos, e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(5), 1-10.
- Bajtín, M. (1975). *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de ciudadano*. Barcelona: Paidós.
- Brito, S. (2014). *Diversidad cultural, inclusión e interculturalidad en educación superior. Un estudio de los discursos y propuestas formativas en instituciones Universitarias no selectivas acreditadas e inclusivas de la Región Metropolitana*. (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Chile.
- Carneiro, R. (1996). La revitalización de las ciudades humanas: una visión de la escuela civilizadora del siglo XXI. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (pp. 201-204). Madrid,

- Santillana-Unesco.
- Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Congreso Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia*. Barcelona, España.
- Constitución Política de la República de Chile 1980 (1981). Santiago de Chile: Editorial jurídica.
- Cornejo, J. (2012) Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educación en Revista*, (43), 239-254. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100016>
- Cortina, A. (1996). El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas. *Isegoría*, (13), 119-134.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2005). *La Misión de la universidad: educar para la ciudadanía en el siglo XXI*. Valparaíso: PUCV.
- De Santos, F. (2018). La Interculturalidad como Competencia en Educación Superior: Validación de un Instrumento con Alumnado Universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 220-236. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.729>
- Delors J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 115-135.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Estévez, A. (2016). ¿Derechos humanos o ciudadanía universal? Aproximación al debate de derechos en la migración. *Revista Mexicana de Sociología*, 78 (1), 61-87.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües* (pp. 297-366). Quito: Abya Yala.

- Giménez, G. (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En E. Alcaman, *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, (pp.31-55). México: Castellanos Editores.
- Giol, J. (2002). Desafíos éticos y caminos hacia la ciudadanía. *Corintios XIII*, (103-104), 227-245.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha para la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall, y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 20-21). Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, C. y Bocanegra, H. (2016). Ciudadanías multiculturales y pluralismo cultural: perspectivas jurídicas y sociales sobre el concepto de ciudadanía. *Revista Republicana* (20), 21-38.
- Huertas, O. y Sánchez, I. (2014). Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: El caso del distrito de Santa Marta. *Revista de Economía del Caribe*, (14), 149+.
- Inglehart, R. (1996). Changements des comportements civiques entre generations: le role de l'éducation et de la sécurité économique dans le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle. *Perspectives* (4), 697-707.
- Jenkins, R. 1997. *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*. London: Sage.
- Jiménez, R. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo andino*, (47), 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Leiva, J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea comillas*, 69(134), 5-30.
- López F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO
- Lovelace, M. (1995). *Educación intercultural*. Madrid: Escuela Española.
- Marin, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (21), 1-25.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103&lng=es&tlng=es.

- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare* 22(1), 1-19.
- Marshall, T. H. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO
- Medina, J. (2000). *Diálogo de sordos. Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.
- Mendoza, H. (2015). La ciudadanía intercultural de los jóvenes en México. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 14(2), 153-179.
- Mijares, L. (2008). Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España. *Revista Anales de Historia Contemporánea*, (15), 167-177.
- 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. <https://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>
- Muñoz A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ordoñez, V. (2016). *Ciudadanía Intercultural. Apuntes Universidad Jaume I*. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/147885/Ciudadan%EDa+Intercultural+%20+Apuntes.pdf;jsessionid=D66AF9777D85F3307B643AAB5308520A?sequence=1>
- Osler, A. (ed.) (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham Books.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Romero, E. y Minguez, R. (2019). Presentación: La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: implicaciones éticas. *Educatio Siglo XXI*, 37 (1), 11-20.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. En S. Schmelkes (Ed.), *La formación en valores en educación básica* (pp. 141-157). México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéc-*

- tica*, (40), 01-12. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.
- Sedano, R. (2000). Guía de conocimiento sobre educación intercultural I. Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. Recuperado de: <https://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?id=5336&entidad=Textos&html=1>
- Sierra, J., Caparrós, E., Vila, E y Martín, V. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, (47), 37-53.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula abierta*, 39(1), 117-130.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. New York: Trebtham Books.
- Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y "La política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. París: ED-98KONF.20213/3.
- UNESCO (2003). *Educación y diversidad cultural*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
- UNESCO (2009). *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América latina*. Guatemala: Gtz
- UNESCO (2017). *Cátedra UNESCO-Diálogo intercultural (2017). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá, Colombia: Unitwin.
- Valdés, C. (2017). *Posibilidades y utopías... Hacia una universidad intercultural*. Santiago: UCSH.
- Vera, J. (2011). Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. *Revista De Educação E Humanidades*, 0(1), 159-172. doi:10.30827/dreh.v0i1.7165
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural en Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zapata-Barero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: Respuestas a tres preguntas frecuentes. En R. Zapata-Barero y G. Pinyol, *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45–63). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Zúñiga, Y. (2010). Ciudadanía y género. Representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 17(2), 133-163.

Capítulo III

Territorio, lugar(es) y posibilidades de despliegue intercultural

Educación rural, multigrado e intercultural

Guillermo Williamson Castro*

Universidad de la Frontera, Temuco, Chile

Esperando... esperando a que broten de nuevo

La espiga,

La aurora,

Y la conciencia.

(León Felipe, “Estas son mis llaves”, 1942)

Resumen

El mundo rural se transforma radicalmente, la naturaleza resiste los embates culturales, los territorios se dinamizan y la escuela deja de ser lo que tradicionalmente era: se modifica en la dirección y sentidos en que se mueve el cambio social global, nacional y local. Las contradicciones se expresan de múltiples formas impactando la escuela, sus actores, su currículum y sistemas pedagógicos. La educación rural debe pensarse y reconstruirse recogiendo la identidad de las comunidades, el análisis crítico de la transformación de los territorios y sus diversos modos de producir conocimiento. Pero, la nueva escuela de los nuevos territorios ya está anunciada en la que progresivamente va quedando atrás.

*Doctor en educación, Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado, director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Desarrolla proyectos, investigaciones y tiene múltiples publicaciones en las áreas de educación rural, intercultural, de adultos y desarrollo local y regional. Sus proyectos han sido sobre la reforma educacional, educación rural e interculturalidad y sobre la educación Rural de Tranapunte, Chile. E-mail: guillermo.williamson@ufrontera.cl

El texto se pregunta por el modo pedagógico y contenido cultural en que la interculturalidad contribuye a la educación rural en territorios con importante población indígena (pudiendo extenderse al conjunto de la educación), como campo de investigación que expresa una pedagogía y didáctica particular, asociada estrechamente a la población y desarrollo del territorio al que pertenece. Se organiza en torno a tres ideas clave que interactúan en una misma pedagogía: la biodiversidad (principio de la naturaleza); la interculturalidad (principio de la cultura), la pedagogía (principio de la cooperación para enseñar y aprender). Las culturas emergen de la naturaleza, la diversidad cultural es expresión humana de la biodiversidad de la Tierra. Sus reflexiones se fundamentan en proyectos de investigación y de extensión desarrollados en experiencias de cooperación con una escuela rural completa¹ y de formación de educadores(as) tradicionales de la Asignatura Lengua y Cultura Indígena en varias regiones del país².

Palabras claves: Educación Rural, Territorio, Multigrado, Interculturalidad Biodiversidad

Introducción

El mundo rural continúa en plena vigencia económica, social y cultural pese a los pronósticos en contrario que parecieran emerger del desarrollo capitalista globalizador y la expansión urbana sobre los territorios rurales: experimenta una de las mayores transformaciones de su historia, modificando la escuela que lo habita, obligando a profundizar las reflexiones sobre la educación rural e interculturalidad, sus criterios pedagógicos y fundamentos teóricos como educación contextualizada y con aprendizajes significativos, los saberes docentes y aprendizajes de los estudiantes³, la contribución al desarrollo de los territorios locales (comunidades, lof mapu, ayllu, pueblos y villorrios). La emergencia de la cuestión migratoria ha ido complejizando la interculturalidad y ampliando su conceptualización para levantarse como reivindicación legítima de los pueblos

1. Escuela Tranapunte, Carahue, Región de La Araucanía. Programa de desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras en Escuelas Rurales: Escuela Tranapunte de Carahue. (2014-2017).

2. En las Regiones de La Araucanía, Los Ríos (Comuna de Río Bueno) y Los Lagos, entre el 2016 y el 2020.

3. Para facilitar el ritmo de lectura usaremos el modo genérico del castellano sin distinguir entre géneros en el texto, salvo cuando sea necesario para mejor comprender el escrito.

originarios de América Latina ante las sociedades y estados nacionales y, también, desde las migraciones transnacionales, voluntarias o forzadas. Es una exigencia de la modernidad que llega como demanda de inclusión de los excluidos, como expresión de principios pedagógicos caros a la tradición docente: curriculum integrado, pedagogía activa, multigrado, con diversidad, gestión participativa, constructivismo social, formación social y ciudadana de los y las estudiantes.

El capítulo –escrito en estilo narrativo- trata de tres principios pedagógicos emergentes de proyectos de investigación y desarrollo⁴ que pueden constituir bases de una nueva educación para una nueva ruralidad: biodiversidad (principio de la naturaleza); interculturalidad (principio de la cultura), pedagogía multigrado (principio de la cooperación y diálogo crítico para enseñar-aprender)⁵.

Parten estas palabras como si estuviesen escritas en una carta de papel que recorre los territorios rurales de Chile. Su espíritu, es la que canta el poeta León Felipe (1965):

He oído decir que entre el Viento y la Luz pueden convertir un gusano en mariposa. ¡Un gusano en mariposa! Éste es el milagro, el brinco prodigioso que a mí me ha sostenido sobre la tierra... esto es lo que más me ha maravillado de todo cuanto he visto en el mundo... Éste es el asombro mayor que ha presenciado mi conciencia (p.150)

Es lo que han observado y admirado los niños y niñas del campo, de las orillas del mar, de algún rincón cordillerano y es lo que se ha enseñado a esos mismos niños cuando aprenden a observar la naturaleza y estudiar los libros de la ciencia. La maravillosa transformación de la vida que se produce en la naturaleza y de la cual los educadores y educadoras rurales son testigos privile-

4. Proyecto de Investigación: “Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de la Araucanía”. Universidad es Territorio de la Universidad de La Frontera UNETE. Proyecto UNT15-0022 (2015-2018). Proyectos de Extensión Universidad de La Frontera: Programa Kelluwün: Educación, Desarrollo e Interculturalidad: EXS19-0063 (2019); EXS18-0062 (2018); Ext. EXS17-0259 (2017).

5. Parte de este artículo se basa en un ensayo del autor (2015), para la Red Universitaria Chilena de Educación en Territorios Rurales-RUCHER, como aporte al Ministerio de Educación.

giados enseñándola, con una pedagogía integral, inmersa en el territorio natural y cultural, con las palabras de los pueblos y de las aves, que reflexiona y hace reflexionar sobre ese profundo misterio de la vida. Teilhard de Chardin (2011) medita sobre ese momento de la historia del universo y de la tierra en que, milagrosa o misteriosamente, de la física y de la química, surge la biología: la vida, la naturaleza y millones de años después, la cultura, la actividad humana y sus sentidos: “existen prolongaciones humanas en la Geología (es decir, que la Geología se prolonga en la Humanidad)” (p.72). Los profesores y profesoras son privilegiados al trabajar en los campos, bordemar, montañas, bosques, desiertos, periferias rurales o urbanas, campos agrícolas tradicionales o modernizados, islas, pampas y altiplanos. Es la síntesis de la historia humana: la construcción de la diversidad, de la heterogeneidad, que surge como condición natural de la existencia y desde la cual se constituye la cultura, emergen las cosmovisiones y cosmogonías, surgen las lenguas y los principios éticos, sagrados y normativos ordenadores de la vida, la economía y el trabajo, la cooperación y la competencia, el estado, la sociedad y la comunidad, el amor y desamor.

Dicen los mayores sabios⁶ de las comunidades originarias⁷ (luego lo descubrieron los lingüistas) que de la naturaleza nace el lenguaje. De la lluvia, ríos, vientos, aves, insectos y animales surgen los primeros sonidos-con-sentido, luego las palabras, el lenguaje y la comunicación humana, crecientemente compleja. Por eso los poetas –como los pueblos originarios- hacen hablar a las aves, cantar a las aguas, llorar a la lluvia: “*Fachantü alkün ko dungun / raraküy reke / fekekallam pi ñi dungun / mawün ñi ülkantun / lleniekelu tañi nütram/ tañi wuldungual /pewma mew rayükechi nütram*”⁸ (Lara, 2002, p.47). Las personas nos comunicamos como seres culturales y naturales al descubrir lo que nos dice, en su lenguaje, el mundo natural.

6. En el pueblo mapuche, los *kimche*.

7. En el texto ocuparemos indistintamente los conceptos de “indígenas” y “originarios”, sin embargo, al referirnos a los pueblos utilizaremos este último vocablo considerando la definición autoasignada por los propios pueblos originarios de Chile en la última consulta indígena (como se llama legalmente). Usaremos “indígena” donde resulte más adecuado al contexto del texto.

8. “Hoy escucho la voz del agua en el estero /y susurra como el viento; /su voz es de espera /su canto la lluvia que se lleva mis palabras /para pronunciar la historia que en mis sueños florece” (Lara, 2002, p.46). Poema Ko: Ñi Dungun, Ñi Ülkantun / El Agua: su Voz, su Canto (Lara, 2002, p.46-47).

Paulo Freire (2008) plantea que la lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra escrita, de todos y cualquiera: *“La Lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”* (p.94) Antes de la lengua formal surge la lengua de la comunicación natural en el mundo, antes de leer el libro se lee el mundo: desde el cotidiano (microterritorio) al complejo universo (macroterritorio). Gabriela Mistral al narrar su “infancia rural” en Montegrande señala que –pese a todo lo que vivió y sus condiciones de vida- elegiría vivir de nuevo en su casa rural por haber entrado

“[...] en los libros a los diez años contando ya con una muchedumbre de formas y siluetas legítimas, a fin de que no se me amueble la mente de nombres sino de cosas: cerro, vizcacha, guanaco, mirlo, tempestad, siesta. (El campo solamente posee la madrugada y la noche). Con el deseo de recibir el alfabeto de los sonidos, antes de que me den tontamente anticipada la música adulta” (Mistral, 1967, p.137)

Primero se aprende la naturaleza, la espiritualidad que expresa, el cuerpo sobre el cual se recuesta el cuerpo de los hombres y mujeres de la tierra, de sus hijos e hijas, hablantes de cualquier lengua. No somos hijos de la naturaleza, no somos parte de ella, somos naturaleza al modo humano. Nuestro cuerpo, nuestro cerebro, nuestra sangre es la naturaleza actuando como biología, química, física con significado atribuido, con contenido complejo, con emociones personales, con sentidos sagrados, racionales, inconscientes, es decir: con cultura. Así hemos aprendido, al encontrarnos en el mundo con otros seres humanos, iguales y diferentes al mismo tiempo. No hay interculturalidad si no es en el mundo y en primer lugar desde nuestra corporalidad, desde nuestra unidad como especie, desde nuestra identidad universal de seres humanos que compartimos el planeta Tierra: esa gran casa y hogar universal. La interculturalidad parte como posibilidad desde la propia existencia humana como ser particular en el universo.

Así como hemos aprendido en la escuela que dos cebras no tienen los mismos dibujos en su cuerpo, pero todas son cebras, los seres humanos somos iguales en cuanto tales, pero tenemos nuestras propias marcas que nos hacen únicos. La unidad es con y por la diversidad, si no hay diversidad no hay unidad: hay un único o disgregación. La diversidad de la unidad es un acto definitorio de lo que constituye la identidad de la unidad. Hay una identidad humana como especie (sentido natural), como Humanidad, pueblos o colectivos (sentido cultural) y como individuo (unidad personal de las anteriores). Si hay unidad (que no es lo único, lo que se explica por sí mismo) la razón es la conformación interna de diversidades que comparten componentes o dimensiones y se diferencian en otras.

1. El Territorio Rural

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008) en Chile, dedicó su Informe del año 2008 al Desarrollo Humano Rural. Sus transformaciones ya no expresan esa ruralidad bucólica que mostraban los cuadros, poesías, canciones de la ruralidad tradicional, mirada desde la perspectiva del poder patronal y conservador de carácter feudal (Williams, 1989). El PNUD define la ruralidad

en un sentido ampliado, para cubrir la realidad de aquellos asentamientos humanos que, siendo estadísticamente urbanos o no rurales en el sentido que le han atribuido las definiciones demográficas oficiales, siguen siendo –y cada vez más, puede decirse–, tributarios y orgánicos, o funcionales, a las actividades económicas que son típicamente –y ahora incluso renovadamente – rurales: la agricultura, la pesca, la actividad forestal o pecuaria. Así, nuestro objeto de referencia son los territorios donde la actividad económica preponderante es piscisilvoagropecuaria, sea en su condición de actividad en el espacio natural como en formas propiamente industriales o incluso terciarias, en la medida en que se trate de actividades-eslabones de las nuevas cadenas productivas (como en la agroindustria, de modo paradigmático). Así, incorporamos en nuestro objeto de análisis no sólo los pueblos, aldeas y caseríos, sino

también las ciudades de los territorios rurales, que tejen entre sí, y con sus pueblos y aldeas, redes de comunicación e intercambio cada vez más complejas y densas [...] Así concebida, la ruralidad en Chile es mucho más grande de lo que suele pensarse (cerca de tres veces la cantidad de población que hoy es definida como rural), y en ningún caso puede decirse de ella que esté desapareciendo. En segundo término, concebimos lo rural cada vez más territorializado. Por decirlo a grandes rasgos, no existe propiamente “un campo” o “una ruralidad”, siempre la misma y constante, sino que existen “territorios” rurales –valles, cuencas, comarcas, provincias, intercomunales–, que pueden describirse cada vez como un modo de poblamiento específico, un modo de trabajo también específico y orgánico a sus condiciones ecológico-espaciales. Lo nuevo rural, y lo rural desde siempre, es un modo de construir territorio, un entorno natural para trabajar y vivir en él. En tercer término, nuestro enfoque necesariamente debió ser sensible a lo que es la evidencia menos vista de lo rural actual: el predominio del cambio, de la transformación hasta el vértigo, de las sucesivas olas de renovaciones culturales, técnicas, ecológicas, que vienen aconteciendo desde los años cincuenta o sesenta del siglo pasado. (PNUD, 2008, p.23-24)

Una visión conservadora o incluso moderna, de sentido común e institucional, entiende la ruralidad como “atrasada”. Esa perversa y vieja dicotomía positivista de “tradición vs. modernidad” propia del anhelo capitalista de progreso gracias al desarrollo de la ciencia, tecnología y capitales industriales y financieros, se extiende sobre lo rural. Definiciones actuales desde el estado restringen estas áreas a superficies con baja densidad de población e indicadores socioeconómicos (p. ej., capital humano) asociándolas con el declive económico y social, pobreza, estancamiento económico. Ello desconoce la significativa riqueza que produce, que impulsa el crecimiento de las exportaciones, transfiere recursos a la industria, resguarda la naturaleza para el uso y goce futuro, que se mantiene con una cantidad importante de población autosuficiente, que alimenta ciudades o pueblos.

La OCDE (2016) plantea otra visión. Señala que existen tres tipos de regiones rurales en Chile, cada una con diferentes características, desafíos y necesidades políticas.

En los tres tipos de región, el territorio rural cumple un rol complementario al de las actividades urbanas. La diferencia clave entre ellas está en su principal fuente de dinamismo económico. En las regiones metropolitanas se encuentra claramente en las ciudades, mientras que en regiones pequeñas y remotas está en el área rural. La gran mayoría del territorio rural encaja dentro de una situación intermedia, donde los componentes urbanos y rurales de una región se encuentran mejor equilibrados en términos de capacidades y donde existen rentabilidades potenciales muy grandes que se pueden obtener a partir de la coordinación.

Regiones rurales dentro de una región metropolitana (área funcional urbana – AFU): en este tipo de regiones, las zonas rurales se encuentran dentro del de una zona de captación del núcleo urbano y su desarrollo está plenamente integrado al de la estrategia metropolitana. Como resultado de las crecientes presiones provenientes del núcleo urbano, los principales desafíos para este tipo de regiones rurales son el de la accesibilidad a servicios dentro del AFU, la necesidad de emparejar las habilidades y competencia con la diversa gama de ofertas de empleo de las áreas metropolitanas a la amplia gama de ofertas y el manejo de la política de uso de suelo.

Los principales desafíos en las **regiones rurales adyacentes a regiones metropolitanas** son: mejorar la conectividad y la accesibilidad entre los territorios metropolitano y rural; crear cadenas de suministro cortas relacionando a empresas urbanas y rurales; equilibrar el crecimiento de la población con la preservación de la calidad de vida y de los espacios verdes, y mejorar la provisión de bienes y servicios secundarios.

En las regiones rurales remotas las áreas rurales dependen en gran medida de las actividades primarias del lugar. El crecimiento proviene de: potenciar áreas con ventajas absolutas y comparativas; mejorar la conectividad con

los mercados para la exportación; equiparar capacidades para las necesidades de las áreas con ventaja comparativa y mejorar la prestación de servicios esenciales (que a su vez permiten el desarrollo de industrias como la turística). (OCDE, 2016, p.17-18).

Si la ruralidad está en proceso de cambio, sus procesos educativos también lo están. Por ello es necesario. 1) reconocer que el entorno social y económico, el territorio cultural e institucional, el ambiente natural y la cultura en todas sus expresiones están en proceso de cambio de modo independiente a la educación; 2) entender que la escuela rural recibirá impactos y consecuencias de ese cambio y al mismo tiempo provocará otros en él en un proceso dialéctico de tensión, contradicción, adaptación y complementación; 3) tomar una decisión respecto de si el cambio de la escuela se realizará de modo espontáneo como resultado de las dinámicas propias de transformación del territorio o de una estrategia de auto-transformación producto de una decisión política.

Pero no todo es hermoso. Si bien este texto está cargado de optimismo, esperanza y energía, de *newen* (fuerza espiritual), no puede desconocerse el crítico momento que vive el mundo con las amenazas que conlleva el calentamiento global para millones de seres humanos: el cambio climático y la sequía que avanza, el hueco de la capa de ozono quema las pieles humanas y hace madurar temprano frutos y flores, se deshuelan los glaciares y hay cada vez menos agua, las pisciculturas enturbian los ríos y los litorales interiores y marítimos destruyendo proyectos y territorios campesinos, turísticos, de bordemar, los relaves mineros despliegan enfermedades de generación en generación, la forestación exógena ocupa terrenos de vocación productiva alimentaria, los alimentos suben de valor para competir con los combustibles bioenergéticos, los incendios destruyen capas de suelo y bosque nativo contribuyendo al efecto invernadero y privando a la vida silvestre de su alimento y sistemas de reproducción, la soya transgénica y el ganado (el biocombustible y la hamburguesa) destruyen la floresta. La Tierra gime y grita de dolor: terremotos asolan el planeta, enfermedades resisten a la prevención sanitaria, volca-

nes lanzan aullidos de fuego, el mar se levanta, se hunden islas en sus profundidades, vientos rugen, mueren *menoko* (fuentes de agua naturales donde habitan los Ngen, espíritus protectores de la naturaleza y de las aguas), el petróleo y basura derramada en los mares asesina la vida marina.

Pero aún hay esperanzas. Las comunidades resisten. En América Latina gran parte de la defensa de la naturaleza y resistencia activa a la destrucción de su biodiversidad ha estado en movimientos ecologistas (en varias vertientes) y pueblos originarios. Éstos fueron despojados de sus territorios históricos, expulsados a reducciones en periferias de los conquistados y luego por la expansión de la agricultura, forestación, minería o megaproyectos (ferrocarriles, carreteras, represas), los lanzaron a montañas, selvas, lugares de secano o de difícil acceso. Hoy justo están ahí las principales riquezas del planeta: el agua, el petróleo, los minerales, la energía, el bosque, las hierbas medicinales, las culturas ancestrales y las lenguas vernáculas. Y ahí están las escuelas rurales. El poder dominante quiere expulsarlos de esos territorios, pero no hay más hacia donde, ¿a la ciudad?: ya expulsaron a muchos, por eso la resistencia es una cuestión de sobrevivencia. Las escuelas rurales están en riesgo de expulsión o cierre, pero muchas, se suman o deben sumarse a la resistencia en esos territorios en que la diversidad cultural y natural se unen para resistir a la depredación, a la explotación indiscriminada y discriminadora, de convertir la vida natural en recurso económico. Con ello defender el presente y el futuro de la Humanidad no es una cuestión épica o romántica: es la cruda realidad que debemos enfrentar si se valora la vida y el desarrollo integral y sustentable de hijos y nietos de los estudiantes escolares rurales y urbanos, de hoy y mañana.

La naturaleza resiste. Clement (2007), con la idea de “Tercer Paisaje”; señala que existen los paisajes de la naturaleza y de la cultura en sus expresiones culturales o naturales, urbanas o rurales, pero hay un tercero: cuando la naturaleza ocupa los intersticios que el paisaje humano abandona. Para tener una imagen: carreteras que han sido cubiertas por bosques, edificios abandonados donde crece la hierba salvaje, pequeños rincones

de los hogares, terrazas o caminos con hierba verde nativa. Es la resistencia de la naturaleza a la ocupación humana, donde se encuentra la cultura decadente y la naturaleza vigorosa, donde lo natural ocupa lo que abandona la cultura (Clement, 2007). Usa la metáfora de “Jardín Planetario” para referirse al planeta como un gran espacio donde el ser humano asume el papel de “Jardinero”, para cuidarlo y administrarlo de la mejor manera consciente desde el ámbito político, económico, social y su universalidad. Relacionada a esta metáfora de inicio del Siglo XX y del XXI, está la idea de “Jardín en Movimiento” (Clement, 2012), como la caracterización fenomenológica de un espacio de mucha actividad y sinergia, tanto en su generación como en su propio mantenimiento, con espacios interconectados, con intercambios de materia y energía entre sus partes, con relaciones en evolución permanente, que posibilitan la finalidad última, la diversidad de la vida. ¡Cuántas veces se ha asociado la docencia al jardín!: se asemeja al jardinero que cuida, nutre, protege, desarrolla, da forma a esa flor que es el alumno: una semilla con potencialidad misteriosa. La pedagogía rural es una pedagogía de educación ambiental intercultural: hace converger el derecho humano y el derecho de la tierra (Williamson 2009, 2017). La interculturalidad en la educación rural exige un acto político, pedagógico, ético, de comprender y desarrollar la pedagogía como una acción de enseñanza y aprendizaje en que se considera al ser humano –estudiantes, profesores, familias y comunidades- como un ser que reúne la diversidad en su máxima expresión: la de la naturaleza y la de la cultura, la de la vida y la de sus sentidos, la de las sensaciones y sus significados.

2. Sobre la interculturalidad y tres de sus principios pedagógicos

No hemos hablado hasta aquí de pueblos originarios, personas con características particulares, subculturas urbanas, migrantes del propio país o transnacionales. La interculturalidad emerge como expresión necesaria de la unidad de la Humanidad que se explica por la diversidad cultural que tiene su fundamento en la biodiversidad de la naturaleza y la historia de la propia Humanidad construyendo las culturas y los territorios. Quie-

nes trabajan en zonas rurales tienen el privilegio de estar más próximos de estos fenómenos maravillosos de la naturaleza y del ser humano como componente de ella a su propio modo, mediatizado en sus relaciones con el otro por el mundo en que existe y crea: con cultura, con espíritu, con lenguajes, con pensamiento, con magia, asombro, placer, respuestas diversas ante el azar y las certezas, pero no menos ser de la naturaleza. Finalmente, si la interculturalidad es una de las expresiones de la diversidad y ésta es propia de la Humanidad, deben serlo también, ambas, propias de toda pedagogía.

Interculturalidad. Supone una posición ética, profundamente humanista, respetuosa de las diversas expresiones en que el ser humano ha ido construyendo a lo largo del tiempo su historia, sus saberes, su moral, su lenguaje y los espacios en los territorios. Respetarla es respetarse a sí mismo. Sin negarnos debemos despojarnos de prejuicios, sin renunciar a lo que nos constituye debemos hacernos una profunda autocrítica de ideas y comportamientos respecto de los otros, de los supuestos asumidos como verdades, del eurocentrismo como única cultura válida y universal. Respetar al otro es respetarse a sí mismo, así como amar al otro es amarse a sí mismo, pues la diversidad y el amor presuponen, para constituirse como tales, una relación social. Nos guste o no, en el mundo conviven judeocristianos, racionalistas, budistas, hinduistas, musulmanes y pueblos originarios y tribales y cada una de estas grandes familias culturales tiene su propia lectura del mundo, del inicio de la historia, de su desarrollo, del fin y del presente del mundo, de lo humano, de lo sagrado, de lo natural y de las interrelaciones entre ellas. La hegemonía de una sobre la otra (bajo la forma que sea: nacionalismo, colonialismo, autoritarismo, fascismo) no sólo es un acto de violencia y prepotencia de un grupo social sobre otro, sino un absurdo histórico ya que ellas han permanecido durante milenios y seguirán existiendo, pero sobre todo porque es la diversidad que constituye la unidad de la Humanidad. Con los conflictos, tensiones, contradicciones, dificultades que la diferencia cultural implica, es una condición de sobrevivencia y desarrollo de toda la Humanidad y del Planeta. La educación intercultural coloca la cuestión ética, valórica, espiritual en el

centro de su pedagogía pues su propósito final es contribuir a que la diversidad se constituya en característica de la unidad humana, en campos materiales y de co-responsabilidad en la construcción de los territorios.

Convivencia y Cooperación. La diversidad no necesariamente significa convivencia (vivir en compañía de otros) sino también puede expresar co-existencia (existir a la vez que otros, sin necesariamente contactarse). Es decir, una cuestión es reconocer que hay diferencias en la sociedad, el territorio, el curso y otra el acompañarse en el compartir los saberes, los alimentos, las alegrías, las responsabilidades, las tristezas en comunidad y otra distinta es vivir uno al lado del otro, día a día, reconociéndose diversos, pero sin compartir, separados por un muro de apartheid como tantos existen o han existido en el mundo. La convivencia supone no sólo reconocer la diversidad sino valorar y realizar el diálogo (pedagogía freiriana), la conversación (pedagogía indígena) y la cooperación como la co-responsabilidad en el desarrollo del saber del territorio, la comunidad y cada uno (pedagogía ciudadana).

Biodiversidad. La Biodiversidad entiende la escuela instalada en un territorio amplio, rico en expresiones de vida que se manifiestan en el agua, el suelo, el subsuelo y el cielo. Las diversas formas de vida y las condiciones naturales que las permiten, así como las condiciones culturales que hacen posible el conocer y transformar el territorio hacia el desarrollo pleno del ser humano, son ejes organizadores de la didáctica de este principio. En consecuencia, es central la formación en una ética y un pensamiento científico, de carácter ecológico y humano, asociado a la transformación cultural del mundo, de las personas y comunidades en sus territorios, bajo una perspectiva de desarrollo sostenible según la Agenda 2030, en su Objetivo N° 4, que tiene un énfasis en la educación rural: “Las razones de la falta de una educación de calidad son la escasez de profesores capacitados y las malas condiciones de las escuelas de muchas zonas del mundo y las cuestiones de equidad relacionadas con las oportunidades que tienen niños y niñas de zonas rurales” (ONU, 2018, obj. 4).

La biodiversidad hace interesante considerar la formación en investigación científica, natural y social, en la formación de los estudiantes y profesores, como un proceso, más que de procedimientos tecnológicos o sometidos a estándares o indicadores de validez generalizables, como vivencia de descubrimiento social, crítico y ético del mundo. Implica comprender que la investigación tiene un carácter científico como fundamento y método e instrumental como metodología, pero sobre todo implica un modo de pensar el mundo, de carácter racional, que –y aquí el vínculo a lo intercultural- es diferente a otros modos de pensar la realidad. El mundo natural y cultural de la escuela está en ella y en su entorno rico en posibilidades. Por eso es necesario considerar una noción con amplias potencialidades en la escuela: el territorio (ambiente, espacios, dinámicas) como el gran laboratorio natural y social para el aprendizaje, la experimentación y la investigación natural y social. (Williamson, 2017), no solo para los aprendizajes de las disciplinas de ciencias de la naturaleza o sociales, sino para todo el currículum y pedagogía. Todos los sectores de aprendizaje pueden encontrar inspiración y contenidos de aprendizaje en este rico territorio en posibilidades de descubrimiento.

Vivimos condiciones críticas ambientales, culturales y naturales; la biodiversidad como eje transversal del currículo y de la pedagogía intercultural, requiere un territorio sostenible: la diversidad en la educación depende de la biodiversidad del territorio urbano o rural y si éste se homogeniza lo hace la educación. La lucha por la diversidad en educación es territorial.

La interculturalidad como educación ciudadana, política y campo de aprendizaje intercepta la cultura del currículo oficial del sistema educacional, con la cultura de la memoria personal y social de los estudiantes, instalada en sus familias y comunidades. Es una propuesta cultural, de contenidos, de pedagogía, de relaciones sociales de convivencia que reconoce, recoge, reconstruye, sintetiza, genera saberes desde dos campos culturales diferentes que se fortalecen, se enriquecen mutuamente y se proyectan en nuevos saberes. La interculturalidad no es un saber de o para los pueblos originarios, la educación intercultural es un campo pedagógico bueno y positivo para el

aprendizaje de todos los niños y niñas, originarios y no originarios. Es un derecho protegido legalmente al que se le debe dar efectividad para comunicar los saberes originarios; para los no originarios es un potencial de aprendizaje que enriquece sus saberes y dialogarlos con otros. Es cierto que no se inicia este diálogo en igualdad de condiciones, ni históricas pasadas ni presentes, sin embargo, la lucha social e indígena, asociada a políticas públicas democráticas y tendientes a la justicia social, han logrado importantes avances políticos indígenas y educativos en el sistema escolar, quedando aún, enormes deudas que mucho responden a cuestiones políticas más estructurales.

La modalidad en que se desarrolla la pedagogía intercultural, en contextos territoriales de biodiversidad y de relaciones desiguales entre pueblos originarios y sociedad global, en América Latina se ha denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (que según los países y movimientos indígenas puede tener otros nombres). Hoy se ha ido extendiendo el concepto —a veces como educación multicultural— a otras realidades culturales: afrodescendientes (en el caso del norte de Chile) y migrantes transnacionales (en todo el país). Esta última realidad está siendo necesaria de considerar en las zonas rurales de varias regiones producto de la incorporación de trabajadores temporales o permanentes en labores agrícolas, de servicios o turismo rural. La interculturalidad se expresa en el uso de la lengua y cultura oficial en las asignaturas tradicionales del currículo, en la integración de las culturas originarias en diversas asignaturas y en la Asignatura Lengua Indígena, la que es desarrollada por un/a educador/a tradicional junto a un/a profesor/a mentor, con el apoyo del Ministerio de Educación y en contextos de alta complejidad epistemológica. (Arias-Ortega, 2019).

3. Territorios de Aprendizajes Interculturales y la Escuela Rural

La escuela, no es la única instancia en que las personas que habitan un territorio se educan. La formación se desarrolla en un territorio por la combinación de varias entidades, instituciones y procesos formativos. En los territorios interculturales se desarrollan múltiples experiencias, instancias, instituciones y pro-

cesos formativos bajo el principio de la educación permanente: formales (escolares), formales no escolarizados (instituciones y organizaciones), informales (familia y comunidad), agregando en todos ellos los procesos virtuales. Vivimos y aprendemos en varias de ellas a lo largo de nuestras vidas. La identidad personal se construye en parte significativa según los procesos formativos de los que ha participado en uno o varios territorios, desplazándose o permaneciendo en ellos. Así se transmite y construye la memoria personal y colectiva de los individuos y comunidades. La escuela es una más de las entidades educadoras de los territorios, aunque una de las principales instituciones formadoras en cada comunidad. (Williamson, 2017)

Las comunidades (relaciones sociales asociadas a lazos consanguíneos o a una historia colectiva común) son el primer espacio de formación y socialización; es ahí donde se aprende a interpretar al zorzal, el zorro, el canto del grillo, el español, el mapudungun y su vertiente chuezugun o williche zugun, el aymara, rapa nui, alemán, quechua; ahí se aprenden comportamientos sociales éticos, la relación con lo sagrado y con la naturaleza, se forja la identidad personal como producto de la propia personalidad y de la historia comunitaria.

Y es ahí, cuando la complejidad de las lenguas, lenguajes, sentidos, significados, se entrelazan conformando una tela de textos orales, escritos, en volumen, gráficos y gestuales que permiten la comunicación humana y también la imposibilidad o dificultad de ésta. Es en los territorios donde se aprenden los lenguajes y sentidos de la vida social, donde se transmite, reproduce y produce local y universalmente el conocimiento acumulado en el territorio y en la humanidad (aquel del que se seleccionan algunos para conformar el currículum escolar, incluyendo unos y excluyendo otros), donde las cosmovisiones y cosmogonías ordenan la vida, ética y relación social de la comunidad escolar y local.

Ejemplifiquemos con el caso mapuche. El *Lof*, la comunidad tradicional es un territorio intracultural de aprendizajes (al interior del pueblo y su cultura) e intercultural (en la relación de la cultura propia con otras culturas y la sociedad global) donde se aprende de múltiples maneras pedagógicas: *Güinezuam* (pro-

ceso reflexivo de discernimiento desde la observación y aplicación del sistema de valores mapuche); *Rakizuam* (pensamiento construido desde un conocimiento comprensivo construido socialmente); *Azkintun* (aprender observando); *Aziümtu* (practicar para aprender); *Kimkantun* (teatralización o personificación de otro; repetición de un acto). (Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Williamson, Caniuqueo y Pérez, 2012). El aprendizaje activo, la observación, el modelamiento, la repetición, la reflexión profunda, desde el conocimiento disponible y el sistema de valores, el aprender haciendo, el debate y la conversación, la investigación como proceso de búsqueda de respuestas y otros, son principios básicos de una pedagogía mapuche que se encuentra con la no mapuche en algunas teorías curriculares y educacionales de la pedagogía transformadora y crítica.

Algunos pueblos originarios separan conceptualmente territorios de espacios. Los primeros, con una connotación formal, definida, de uso, ocupación, gestión para el desarrollo con identidad; los segundos, refieren a la convivencia y dimensiones en que viven espíritus protectores de la naturaleza. Los territorios se desarrollan y conquistan, los espacios están dados y se conocen desde las cosmovisiones profundas de los pueblos. Pedagógicamente, podemos considerar tiempos y espacios de aprendizaje en los territorios interculturales donde las historias formativas individuales y colectivas se confunden con la historia formativa de la Humanidad. La primera experiencia, es en la familia (informal, profunda, marcante), luego se aprende en la comunidad (informal o formalmente no escolarizada, aprendiendo de la vida social, el lenguaje, las cosmovisiones), de ahí a la escuela (formal, estatal, puente al saber distribuido en el mundo) y a través de las tecnologías de información y comunicaciones digitales o satelitales: el aprendizaje virtual (formal, informal, autónomo con influencia en la familia con proyecciones inimaginables). Esa que es una línea de tiempo de las hegemonías educativas y de socialización de la historia universal y de cada individuo, hoy se desarrollan de modos paralelos, articulados, complementarios: me educo en el hogar, en la escuela, en el grupo scout y en dibujo de manga por internet: todo al mismo tiempo.

La educación permanente es un principio educativo universal,

de los individuos, las familias, comunidades y humanidad. Desde la creación de la vida hasta la muerte vamos pasando por diversos espacios y tiempos de aprendizaje, que acumulan el conocimiento previo al mismo tiempo que van produciendo otros nuevos organizados en saberes. En este proceso y en cada una de las dimensiones o etapas formativas dialogan diversos lenguajes, epistemologías, perspectivas de lectura del mundo, culturas, creencias y formas de vida. Ahí se encuentran y desencuentran las culturas, los pueblos, las naciones, las personas con toda su diversidad. La educación formal debe considerar una síntesis de toda esta historia de acumulación y complejización del conocimiento, en el marco de la historia/memoria personal y colectiva.

4. La escuela rural multigrado en el territorio

El multigrado: un paradigma pedagógico intercultural deseable. La escuela rural multigrado, es tratada por el sistema educacional, administradores del estado, académicos, e incluso por familias rurales como una respuesta supletoria (y deficitaria) del estado ante la baja población de las comunidades. Un/a profesor/a para más de un curso es visualizado como expresión de una escuela y educación antigua, atrasada, “para los pobres del campo que viven aislados y lejos”, porque para la mirada del “progreso” (positivismo capitalista) lo antiguo es señal de atraso, es señal de exclusión de las poblaciones infantiles rurales. El paso a una escuela de un-profesor-un-curso es buscado infructuosamente. Familias apenas un hijo cumple años para responsabilizarse por sus hermanos menores en el transporte público los envía a la escuela urbana. Los sostenedores municipales apenas pueden cierran escuelas pequeñas para que las familias envíen sus hijos a otras completas, ojalá urbanas. No sólo quedan vacíos edificios construidos para muchos niños/as de los que asisten a clases en ellos, sino que los impactos en las comunidades son negativos desde la perspectiva de la vida social, cultural, comunitaria. Rebolledo (2014) estudió el cierre de escuelas en el Chiloé rural:

en estas localidades rurales, las escuelas fueron un nexo entre la comunidad y el estado, ellas representaban la presencia constante de este último en el territorio, y formaban parte de sus pilares como una figura organizativa, ocupan-

do un lugar junto a otras instituciones como la iglesia, la junta de vecinos y el club deportivo. Sin embargo, la ausencia de ellas lleva consigo una sensación de abandono, de retroceso para el desarrollo comunitario, y pérdida para las proyecciones de las comunidades, ya que se les atribuye la estabilidad o el mantenimiento de la población más joven (p.104).

Los territorios se conectan hoy por otras vías con el estado, pero la vida comunitaria sigue ahí con una pérdida. Núñez (2013) señala que

en el año 2007, de acuerdo con estadísticas del MINEDUC, había 4.345 escuelas rurales que se corresponden con el 48,5% de las escuelas básicas del país. Entre el año 2000 y el 2012, han dejado de funcionar 818 escuelas básicas rurales de dependencia municipal; 143 de ellas se cierran entre el 2010 y el 2011. Es posible deducir que los cierres no constituyen un conjunto de decisiones aisladas. Cuando los cierres son masivos ¿es posible hablar de una política de Estado, aun cuando no haya sido enunciada como tal? (p.1).

Gran parte de las escuelas rurales son multigrado: más de la mitad de las escuelas tiene una matrícula igual o menor a 150 alumnos; un 16% de las escuelas son uni, bi o tri docentes y de éstas al menos 600 tienen matrículas menores o iguales a 5 alumnos; a pesar de que sólo el 8% de la matrícula escolar se encuentra en sectores rurales, este porcentaje se distribuye en el 30% de las escuelas del país; el 94% de los sostenedores tiene menos de 5 escuelas y de éstos, el 90% administra sólo una escuela. (Ministerio de Educación, 2018, p.9) Sostenedores particulares completan matrícula con niños y niñas trasladados desde las periferias de las ciudades –como hemos observado en nuestras investigaciones- debido a la dificultad financiera de asegurar la asistencia, sobre todo al terminar el denominado “piso rural”⁹. La presión demográfica que implica la constante y aguda disminución de niños(as) en las comunidades es muy fuerte para las escuelas rurales siendo un fenómeno que supera

9. Asignación presupuestaria a escuelas rurales por 36 alumnos que al año 1997 tenían igual o menor matrícula a esa cantidad de alumnos.

la realidad chilena, pues se presenta en América Latina y en otras latitudes (Juárez, 2013).

Hay dos reflexiones que permiten significarla positivamente en la educación rural y en general en el sistema educacional, independientemente de los problemas financieros, de gestión, de formación de profesores especializados, de percepción de las familias y comunidades, de intelectuales y administradores.

La primera, que es una realidad mundial que resuelve un problema de inclusión social y cultural en territorios distantes de las concentraciones de población, con lo cual se extiende el derecho a la educación a los confines de los territorios sometidos a la soberanía del estado; pero no es una solución negativa o precaria, sino que depende de los apoyos que se le entregue a sus actores y realidad educacional. Juárez (2013), Williamson (2010), Brandao (1990) se refieren a ella, desde distintos enfoques y con valoraciones positivas en Finlandia, Cuba, Colombia, Chile, Francia, Estados Unidos, Brasil y otros países.

La segunda, se refiere a nuestra postura resultante de las experiencias e investigaciones que hemos desarrollado: el multigrado es un paradigma educacional y pedagógico en sí mismo. Representa un modelo pedagógico altamente revolucionario, no porque está instalado en el sistema, sino porque tensiona los modelos hegemónicos y adelanta un tipo de educación utópico y altamente deseable para la educación en general y el sistema escolar en particular. La escuela un-profesor-un-curso es una creación de la modernidad para uniformar los estudiantes en relación a las exigencias de la división y disciplina del trabajo en el capitalismo y la urbanización como soporte del modelo financiero e industrial de acumulación de capitales financieros, humanos y culturales, para homogeneizar las culturas con toda su diversidad lingüística, social, cosmovisional en torno a una dominante, para hacer de cada niño o niña un adulto pequeño que aprende con sus pares iguales en edad y en muchos casos en género. La escuela multigrado representa no una solución “al problema rural” sino un paradigma pedagógico que, según Williamson (2010), no se ordena sólo a lo rural: existe en escuelas rurales, urbanas y semirurales, proponiendo otro tipo de curriculum, de pedagogía, de relación entre profesores y de

éstos con sus estudiantes y comunidad. El multigrado obliga al curriculum integrado, pedagogía activa, cooperación docente y de estudiantes, rompe la rigidez de los pares de edad, sexo, saberes, etnia y clase, fortalece vínculos con la comunidad y familias, permite una educación personalizada. El multigrado propone una opción para el quehacer propio de la educación: la heterogeneidad de los estudiantes, su diversidad de género, de edad, étnica, social, lingüística, de memoria colectiva y personal, obliga a trabajar en cooperación. La educación con multigrado es un paradigma pedagógico que supera las limitaciones de una escuela organizada en asignaturas, cursos y un curriculum que desintegra los saberes siendo incapaz de reintegrarlos nuevamente. La interculturalidad y biodiversidad se realizan de la mejor manera en las escuelas multigrado pues se organizan en torno a la cooperación, la libertad, el descubrimiento, el trabajo activo, pues el aprendizaje con actividades auténticas se hace significativo y contextualizado.

Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para que pueda haber educación intercultural en el territorio debe haber un proyecto político-pedagógico (PEI) que considere la interculturalidad en su definición, como un sello, ya que ello expresa un significado teórico, ético, metodológico de la escuela, ofreciendo posibilidades para el desarrollo del diálogo de saberes diferentes que enriquezcan a los/as estudiantes, sus comunidades, el territorio, asegurando los recursos financieros para su implementación. Por su parte un Proyecto Educativo Intercultural desarrollándose en el ámbito del estado, incluso como PEI Indígena (PEI-I) se aproximan –sin identificarse- a lo que son los Planes y Programa Propios (PPP) que permite la legislación educativa y que en algunas escuelas rurales en territorios indígenas se empiezan a elaborar (Calfuqueo, Cubillos, Pinto, Del Pino, 2018). Los PEI-I expresan avances de educación propia institucionalizada, que se realiza según pautas intraculturales en contextos interculturales. El debate sobre el carácter de los proyectos político-pedagógicos no es menor, constituyen un mapa de ruta estratégica e identitaria de la escuela expresando la afirmación cultural y política que se establece en relación con los polos de las culturas originarias y escolares que se encuentran en el territorio.

Asignatura Lengua Indígena (ALI)¹⁰. En Chile enseñar lenguas originarias en una asignatura del curriculum oficial es una obligación legal para las escuelas cuyos estudiantes indígenas sean más de un 20%. La Ley General de Educación y el Decreto 280 (2009) que la reglamenta, obliga a dictar una asignatura de 4 horas pedagógicas que debe estar a cargo de un/a Profesor/a Mentor/a y un/a educador/a tradicional escogido/a por la comunidad indígena local. Después de las asignaturas de Lenguaje y Matemática es la que más horas tiene en el curriculum mostrando su importancia en el momento del contexto político en que se dictó. Gran parte de las escuelas que dictan la ALI son rurales, en ellas las comunidades han protegido las lenguas como un derecho humano y específico indígena, un patrimonio intangible, un hecho factual de sobrevivencia lingüística y cultural de lenguas vernáculos. La asignatura se centra en la comunicación, oral y escrita, orientada al objetivo final: el aprendizaje de la lengua. Para ello se sigue el camino tradicional de la pedagogía indígena que es la conversación, combinada con lectura y escritura, ampliándose a tecnologías actuales, complementada con investigaciones que indagan contextos¹¹.

El sentido de la asignatura es el aprendizaje de la lengua originaria en contextos interculturales, pero el camino estratégico pedagógico es múltiple: la historia y cultura propia (memoria personal, familiar y colectiva), la diversidad cultural, el territorio y la biodiversidad deben ser ejes del curriculum para aprender la lengua, sin olvidar las otras asignaturas que se integran en el mismo acto pedagógico al trabajar con curriculum integrado, por ejemplo, las Matemáticas bajo principios de etnomatemática (Huencho, 2012), las ciencias bajo el paradigma de la educación ambiental intercultural, la educación física a través de la recuperación y uso pedagógico de juegos tradicionales en espacios cerrados como el Kechukawe mapuche y abiertos como el *palín* de la misma cultura aprovechando lo que ofrece el territorio local, las artes y artesanías, la pintura, la música.

10. De acuerdo con los resultados de la Consulta Indígena y del Acuerdo 100/2019 del Consejo Nacional de Educación, en caso de que se cumplan sus observaciones, pasaría a denominarse Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

11. A partir de la Consulta Indígena realizada según exigencias del Convenio 169 de la OIT, la Asignatura Lengua Indígena a partir de 2019 pasó a ser denominada como "Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales".

En un segundo sentido es interculturalizar el currículum y la pedagogía de la totalidad de la escuela. Confinar la lengua y cultura indígena a la asignatura Lengua Indígena, para los niños y niñas originarios –pero, pienso, para todos los estudiantes y miembros de una comunidad educativa- es como reconstruir en el currículum la ya abolida legalmente reducción de la colonización¹². La Asignatura Lengua Indígena como única expresión de la cultura comunitaria en la escuela es reconstruir en ese espacio y momento la reducción de la época de la dominación sobre los pueblos. Por ello es que la tarea de los especialistas, de los académicos, profesores, directores, del estado y sus funcionarios, de las comunidades, organizaciones y educadores indígenas, que asumen un proyecto de interculturalidad, es avanzar hacia un currículum, pedagogía, gestión participativa intercultural en todo tiempo y espacio formativo de la escuela y el territorio.

La investigación en sala de clases es una potente didáctica “intercultural”, por sus objetivos de aprendizaje ciudadano, de conocimiento de la comunidad local, de generar conocimiento compartido entre profesores/as, educadores/as, estudiantes, para aprender la lengua y cultura, investigando el territorio (Williamson, 2019). Es un instrumento pedagógico que coloca a los estudiantes como protagonistas del descubrimiento, producción y sistematización de conocimientos articulados entre los formales escolares y los formales comunitarios (interculturalidad, intertransdisciplinariedad, integración curricular) con el apoyo de sus maestros/as (Williamson e Hidalgo, 2015). Los educadores y educadoras que trabajan con la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes deben asumir el papel de un docente o investigador (Jakku-Shivonen, y Niemi, 2011) para que puedan desempeñarse como formadores reflexivos, críticos y productores de conocimiento (Becker y Marques, 2007) junto a los estudiantes en un proceso cooperativo de interrelaciones culturales.

¹². Espacio físico en que se confinaba a las familias, durante la conquista española y chilena, generando en la práctica una especie hispano-chilena, de bantustan sudafricano o ghettos nazis, aunque más abiertos a los intercambios de mercaderías y desplazamientos y con grandes impactos de pérdida y represión por el uso de la lengua y expresiones culturales religiosas, familiares o de otro orden.

En lo pedagógico se ha planteado un desafío metodológico innovador: el uso de la tecnología en la EIB. Hoy a los tiempos y espacios de aprendizaje familiares, comunitarios y escolares se agregan los virtuales. Las comunidades, las familias, los niños y niñas, las escuelas cuentan con una serie de dispositivos tecnológicos, con y sin internet, que pueden potenciar en la educación y en la relación escuela-comunidad la interculturalidad, la recuperación y aprendizaje de la lengua. (De Almeida e Souza, 2014).

En la relación escuela y territorio (lof mapu, ayllu, comunidad) deben pensarse actividades culturales escolares de refuerzo a la cultura indígena, de recuperación de la memoria, mejoramiento de autoestima, fortalecimiento de la identidad cultural e intercultural de los niños y niñas indígenas y también la ampliación de aprendizajes de los no mapuche a otros modos de pensar, organizar, enriquecer el pensamiento, formación de valores y el desarrollo físico y social. Las cuestiones propias de las luchas campesinas e indígenas de toda la historia y en todos los rincones del mundo: Tierra, Agua y Autonomía no pueden estar excluidas de un curriculum en el que la interculturalidad exprese la reivindicación y resistencia campesina, indígena, quilombola, comunitaria, a lo largo de la historia de la lucha social rural.

Todas las experiencias de pedagogía multigrado son útiles para la enseñanza de lenguas originarias en contextos de interculturalidad. Es central la didáctica que recoge los conceptos principales del habla local y los principios pedagógicos originarios y no originarios; éstos no son necesariamente iguales, menos hoy con los basados en la competencia, los estándares, la formalidad, la descontextualización local, el asignaturismo. Por ello, para la interculturalidad la primera condición es un diseño y quehacer curricular integrado y junto a ello el trabajo cooperativo y dialógico entre profesores/as y educadores/as tradicionales.

Este es un tema que plantea un desafío a una nueva pedagogía: el trabajo de par pedagógico, de mentoría, de dupla pedagógica, entre un/a educador/a profesional y un/a educador/a tradicional de otra cultura o, de modo opuesto la afirmación de una docencia indígena sin tutoría que eventualmente genere

menoscabo en el educador o educadora tradicional. Una pedagogía intercultural es exigencia de tiempos educacionales de transformación social, pero debe construirse desde la práctica territorial de base real. Por eso es que la escuela rural y en ella la multigrado es innovadora, es otro paradigma que está en construcción y reconstrucción permanente. En general quienes cumplen la función de educadores tradicionales manejan la cultura de la sociedad chilena global, no su pedagogía escolar y sí la pedagogía propia, por su parte, quienes se han formado en las universidades para enseñar, desconocen la profundidad de la cultura originaria próxima, no manejan la lengua y sus fundamentos cosmovisionales, conocen su propia pedagogía, pero no la indígena o rural. Ello genera un enorme desafío de formación tanto a los/as profesores/as mentoras (y a todos/as los/as de la escuela dado el carácter de ésta y de su curriculum integrado) y de los/as educadores/as tradicionales (Williamson, 2015). Es absolutamente necesario, en este momento de la historia educacional rural y del país, dedicar esfuerzos a la formación de estos educadores que se encuentran cooperando en la formación de los niños y niñas, originarios y no originarios. Si no se conocen con cierto grado de profundidad y sin pre-juicios las culturas del contexto, del territorio, sus cosmovisiones, lenguas e historia, no sirve de mucho entregar técnicas, metodologías, materiales “contextualizados” ya que ellos serán usados para la enseñanza a niños y niñas, originarios y no originarios, bajo la lógica del curriculum formal dominante y no del curriculum de las comunidades ni de un propósito de aprendizaje intercultural.

5. Reflexiones Finales

La escuela rural multigrado se encuentra inmersa en territorios de aprendizaje interculturales que enfrentan enormes desafíos de resistencia, existencia y reproducción en el contexto de las mayores transformaciones de las regiones rurales de los últimos siglos. Las búsquedas conceptuales que intentan definir la nueva ruralidad son expresión de estos profundos cambios en las sociedades globales y en particular de su geografía, naturaleza, cultura, economía, lenguaje, tecnología que se expresan en cada uno de los rincones semi urbanos o lejanos de las ciudades del continente y país. Un principio básico que ha estruc-

turado este texto es que no existe una relación entre escuela y comunidad, sino que la escuela es parte de la comunidad, del territorio y no sólo es a ella que se debe, sino que es el territorio el que otorga sentido a su existencia y es condición de su desarrollo. Por ello la escuela rural se transforma según se transforma el territorio al que pertenece. Y en éste la vida es rica, dinámica, compleja, tensionada por diversas expresiones culturales, que termina expresándose en el curriculum real, la pedagogía concreta, la gestión más o menos participativa, aprendizajes más o menos significativos. El aprendizaje (a través de un curriculum y pedagogía multigrado), la interculturalidad, la biodiversidad constituyen componentes de la identidad actual y futura de las escuelas rurales, más o menos logrados (desafíos para investigaciones futuras) pero presentes, más allá de las intenciones de sus actores principales, pues así es el territorio. Puede parecer una tautología u obviedad y quizás lo sea, pero la escuela no funciona independientemente del territorio y si esas son sus características, en alguna medida lo serán de la institucionalidad estatal local: la escuela rural del territorio.

A lo largo del texto, propusimos tres principios pedagógicos clave que deben constituir la nueva educación rural en el contexto de las grandes transformaciones de los territorios rurales, generados endógenamente por los movimientos sociales campesinos, indígenas, de trabajadores, de pequeños empresarios agrícolas y -dialécticamente- de modo exógeno, desde los procesos de profundización democrática, cambios educacionales y de los efectos de la globalización, como señalamos al inicio de este texto: biodiversidad (principio de la naturaleza); interculturalidad (principio de la cultura), pedagogía multigrado (principio de la cooperación y diálogo crítico para enseñar-aprender).

Y, agregamos un sustrato a estos principios que es la realidad que obliga a reconceptualizar la escuela y educación rural: deben reemplazar la noción de relación escuela-comunidad, por la de escuela y educación del territorio; hay que repensar la educación rural horizontalmente en su territorio y verticalmente en las trayectorias formativas de los habitantes hacia la educación permanente y ciudadana en diversos espacios y tiempos de aprendizaje.

Referencias

- Arias-Ortega, K. (2019) Métodos y prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional. En M. Quintriqueo y R. Quilaqueo. *Educación e interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena* (pp.29-50). Temuco, Chile: FONDEF, RIEDI, Universidad Católica de Temuco.
- Becker, F. y Marques, T. (2007). *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre, Brasil: Mediacao.
- Brandao, C. (1990). *O Trabalho de Saber. Cultura Camponesa e Escola Rural*. Sao Paulo, Brasil: FTD.
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D., Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En D. Ferrada (Ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (p. 73-92). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Williamson, G.; Caniuqueo, S. y Pérez O. (Ed.) (2012). *Pedagogía y saberes Culturales Mapuche para Educadores Tradicionales*. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera, Asociación Indígena Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Programa Orígenes.
- Clement, G. (2012). *El jardín en movimiento*. Barcelona, España: Gustavo Gili
- Clement, G. (2007) *Manifiesto del Tercer Paisaje*. Barcelona, España: Gustavo Gili. Recuperado de: <http://territoriosecologicos.wordpress.com/2011/01/21/1-2-2-1-gilles-clement-manifiesto-del-tercer-paisaje/>
- De Almeida e Souza, A. (2014). *Percepción de la comunidad educativa sobre una estrategia para la integración de los medios tecnológicos digitales en el aula e implementación de las opciones pedagógicas del Proyecto Educativo Institucional: un estudio de caso en la escuela Tranapunte*. (Mémoire Master). Université de Poitiers, Poitiers, Francia.
- Felipe, L. (1965) *Antología Rota*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Freire, P. (2008). *La importancia del leer y el proceso de liberación*. México, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Huencho R. (2012). *Estudio de las Orientaciones curriculares del Programa Intercultural Bilingüe: un análisis emergente en función de la matemática y la cultura mapuche*. (Tesis de magister). Universidad de Santiago, Santiago, Chile.

- Jaku-Shivonen, R. y Niemi, H. (Ed.) (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid, España: Kaleida
- Juárez, B. (2013). *Educación Rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. San Luis Potosí, México: BECENE, RIESLP, im02.
- Lara M. (2002). *Puliwen Ñi Pewma / Sueños de un Amanecer*. Villarrica, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica.
- Ley 20370 (2009). *Ley general de educación*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- Ministerio de Educación (2018). *Todos al aula*. Propuesta Comisión. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/Propuestas-todos-al-aula.pdf>
- Mistral, G. (1967). *Homenaje a Gabriela Mistral*. Orfeo: Revista de Poesía y Teoría Poética. Santiago, Chile: Imprenta UTE.
- Núñez, C. G. (2013) *El Cierre de Escuelas Rurales en Chile: ¿Una política de Estado?* Recuperado de: http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/08/index_17_08_13_cierre_escuelas_rurales.pdf
- ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- OCDE (2016). *Estudios de Política Rural de la OCDE – Chile*. Santiago, Chile: Subdere.
- PNUD (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural*. Santiago, Chile: PNUD.
- Rebolledo M. (2014). *Cierre de las Escuelas Rurales de Ancud, una visión desde el Capital Social Comunitario en la gestión de las Escuelas Rurales*. (Tesis de Magister). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Teilhard De Chardin, P. (2011) *Cartas a Édouard Le Roy (1921-1946). La maduración de un pensamiento*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Williams, R. (1989). *O Campo e a Cidade*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- Williamson, G. (2019). La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural. En M. Quintriqueo, R. Quilaqueo, *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 264-285). Temuco, Chile: Fondef, RIEDI, Universidad Católica de Temuco.
- Williamson, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

- Williamson, G. (2015). *Educadores Tradicionales Mapuche: ¿de la comunidad a la formación permanente?* En R. Cortina y K. De la Garza, *Educación, Pueblos Indígenas e Interculturalidad en América Latina* (pp.97-125). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. *Revista Actitudes Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-21.
- Williamson, G. (2010). Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: Reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 7(13-14),1-16.
- Williamson, G. (2009). Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma? *Revista Colombiana de Educación*, (56), 132-155. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635250007>

Te Wānanga o Aotearoa Hogar y Lugar de Trabajo*

Norma Anderson Rosale**

Te Wānanga o Aotearoa

Mario Carvajal Castillo***

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Introducción

El tema central de este artículo refiere a Te Wānanga o Aotearoa, una de las tres organizaciones indígenas Māori de educación terciaria ubicada en Aotearoa Nueva Zelanda. En él, se explican el propósito, la historia y las luchas, la posición legal y los valores vinculados a Ako Wānanga¹. Se presenta la noción de biculturalismo que es la que permite que los cuerpos de conocimiento Māori y no Māori existan como líneas paralelas dentro de Te Wānanga o Aotearoa. Se deconstruye en este trabajo la espiritualidad de Te Wānanga o Aotearoa, a pesar del discurso de su existencia entre los mundos indígena y neoliberal. Se argumenta porqué Te Wānanga o Aotearoa es más que una institución de educación terciaria de tipo occidental, a saber: universidad. Por

*Agradecemos la ayuda de Andrea Morgado, quien realizó el trabajo de traducción del artículo

**Doctora en Ciencias Sociales. Te Wānanga o Aotearoa. E-mail: Norma.Rosales-Anderson@twoa.ac.nz

***Doctor en Educación Intercultural. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: mcarvajal@academia.cl

un lado, la reflexión crítica y los datos de la investigación doctoral de la Dra Rosales-Anderson, como la experiencia vivida del Dr. Carvajal Castillo, en cuanto a intercambios y encuentros de educación intercultural entre las experiencias en Aotearoa Nueva Zelanda y Latinoamérica, dieron forma al enfoque de este artículo.

1. Te Wānanga o Aotearoa - Propósito e historia

Te Wānanga o Aotearoa, hogar y lugar de trabajo. ¿Es esta organización de educación terciaria una Universidad, un Instituto o un Politécnico? La respuesta es “no”, es una Wānanga². Las Wānanga son organizaciones de educación terciaria Māori. Te Wānanga o Aotearoa es una de las tres Wānanga en Aotearoa Nueva Zelanda que adoptó la noción de biculturalismo (un biculturalismo diferente a la concepción latinoamericana). Esta defensa del biculturalismo ocurre en respuesta a los desafíos educativos vinculados al contexto histórico de los pueblos Māori y Pākehā³ y ⁴ (Irwin, 1989; Simon y Massey, 1994). Los pueblos Māori y Pākehā se describen como dos culturas con patrones de comportamiento, valores y creencias diferentes (Walker, 1989; Willmott, 1989). El pueblo Māori, se reconoce como Tangata Whenua⁵ quienes tienen paradigmas colectivos (una forma de ser-estar en el mundo desde lo colectivo), y donde la riqueza y el poder son reconocidos como pertenecientes al grupo, en lugar de al individuo (Patterson, 1992). Spoonley (1994) define la cultura Pākehā por “su pertenencia al grupo dominante y por su particular relación con los Māori y con el entorno social y físico de Aotearoa Nueva Zelanda” (p. 89). Un grupo de académicos han postulado que la cultura Pākehā es una categoría vacía, si se toma en cuenta la relación discursiva que los separa de los Māori (Bell, 1996). En algunos casos, la cultura Pākehā se relaciona con la Māori solamente con una sospechosa⁶ consideración hí-

2. Wānanga – Organización de Educación Terciaria Māori.

3. Pākehā – Caucásico Occidental.

4. En el contexto chileno, esto sería equivalente a la dialéctica Mapuche-Huinca. Una tensión histórica con respecto al otro y la otredad.

5. Tangata Whenua – Gente Indígenas del país.

6. Como se ha señalado, el Pākehā tiene cierta similitud con el concepto de Huinca, una connotación histórica con respeto al otro, vale decir, el “conquistador”, el “invasor” o el “extranjero”. Este no Mapuche genuino, carga con su significado histórico de “invasor” o “usurpador”. En el contexto de este artículo, se vincula con la idea de sospecha o desconfianza en la relación.

brida a través de la cual el colonizador se apropia de la cultura indígena (Bell, 1996).

En la misma línea, Jenkins y Jones (2000) advirtió contra el deseo de la cultura Pākehā de conocer las culturas indígenas afirmando que éste sólo se genera con una visión de poder. Tratando de reconciliar los dos mundos, King (1999) propuso que aquellos que quisieran enfrentarse al dilema de cómo ser Pākehā, debían informarse sobre los agravios históricos sufridos por los Māori para poder apreciar y respetar tikanga Māori⁷. Este autor, también aseguró a la cultura Pākehā que ellos tenían tanto derecho como los Māori a pertenecer a Aotearoa Nueva Zelanda. En consecuencia, los neozelandeses Pākehā se han fusionado como una segunda cultura indígena, ya que son parte del paisaje espiritual y físico de Aotearoa Nueva Zelanda (King, 1999).

La diferencia entre estas dos culturas, Pākehā y Māori, se refleja en el Tratado de Waitangi, firmado en 1840 entre el Gobierno Británico y los pueblos Māori. Irwin (1989) se refirió al Tratado de Waitangi como un “pacto histórico nacional de biculturalismo establecido en Aotearoa Nueva Zelanda” (p.11). Este enlace, vinculado a las nociones de pacto, protección y participación, conocido como las 3Ps del Tratado de Waitangi, fundamentó la base política característica del debate permanente sobre los derechos y obligaciones de la ciudadanía (O’Regan y Mahuika, 1993).

Lo anterior, ha tenido una incidencia en la política educativa de Nueva Zelanda, ésta ha adoptado, posiblemente sujeto a debate, un marco bicultural de educación, aparentemente como “el paso intermedio entre un sistema educativo monocultural, la realidad actual en Aotearoa Nueva Zelanda y el anhelado objetivo de un sistema multicultural” (Irwin, 1989, p. 9). La educación terciaria (universidades tradicionales e institutos profesionales) se considera monocultural (Irwin, 1989) a excepción de los tres Wānanga, que en efecto son de naturaleza bicultural, aunque todavía se encuentran regidas por puntos de vista económicos de tipo neoliberal (Rosales-Anderson, 2018). Lo anterior, por ejemplo, se expresa en la doble acreditación que deben asumir la gestión institucional.

7. Tikanga Māori – Sistema Māori de Costumbres, Valores y prácticas.

Por un lado, está la obligación de responder a los parámetros e indicadores de calidad occidentales y por otro, deben responder a los parámetros de calidad vinculado a la matriz cultural Māori, vale decir, responder a tikanga Māori. Cuestión que, en el marco del *Encuentro de Estudios Interculturales* desarrollado en la Universidad Veracruzana Intercultural, México, instaló la necesidad de remirar o proponer parámetros de acreditación internacionales indígenas al objeto de resguardar los procesos educativos con pertinencia cultural y lingüística.

El biculturalismo se refleja a través de las iniciativas indígenas y las respuestas del gobierno a los intentos en indigenizar la academia (Mercurieff y Roderick, 2013). Las organizaciones de educación terciaria, como las universidades, no parecen satisfacer las necesidades sociales o culturales de los estudiantes indígenas, lo que se evidencia en las bajas matrículas y calificaciones (Pidgeon, 2008). La visión de una colaboración compuesta por las mejores prácticas académicas occidentales combinadas con las tradiciones indígenas y sus visiones de mundo, dentro de las organizaciones de educación superior, se hizo realidad en Aotearoa Nueva Zelanda. Este país lidera una motivación mundial encabezada por “visionarios como Graham y Linda Smith, e iniciativas que han puesto los valores, prácticas, idiomas y pedagogías indígenas más cerca del centro de muchas de sus instituciones” (Mercurieff y Roderick, 2013, p. 165).

Tradicionalmente las Whare⁸ Wānanga eran lugares de educación superior para algunas personas escogidas específicamente para viajar por Aotearoa Nueva Zelanda compartiendo sus conocimientos. Este modelo, nos dice Robust (2007) “adoptado por terceros, fue una parte clave del mantenimiento de la tradición tribal” (p.1). Esencialmente, Whare Wānanga representaba a las instituciones precoloniales de la sociedad Māori dedicadas al entrenamiento tradicional y especializado. Actualmente, el establecimiento de las tres Wānanga responde a un movimiento originado por el pueblo Māori en la búsqueda por mejorar el rendimiento educativo terciario para los

8. Whare – Casa, estructura, edificio.

estudiantes Māori y otros marginados por el sistema educativo (Jahnke, 1997)⁹.

A pesar de que las escuelas Māori se han establecido dentro de las universidades de Aotearoa Nueva Zelanda, aún predominan los puntos de vista hegemónicos o las visiones del mundo del grupo dominante (similar a los centros de investigación o de desarrollo indígenas/interculturales al interior de la universidad lationamericanas). El pueblo Māori al igual que otros pueblos indígenas del mundo, continúan estando en un lugar de déficit con respecto a la educación y su derecho a acceder a la educación indígena tradicional. En efecto, muchos pueblos indígenas luchan por mantener la dignidad y la justicia en instituciones que niegan la identidad y la voz indígena. A modo de alternativa, como se ha venido señalando, las tres Wānanga recuperan la posibilidad para los “Māori de ver e interpretar el mundo a través de los ojos Māori” (Royal, 2005, p. 10). En las Wānanga se trata de participar en espacios construidos culturalmente, explorando en lo profundo de las cosmovisiones Māori que se encuentran en una línea paralela con las no Māori (Pohatu, 2003). Las tres Wānanga juegan un papel importante en el estudio, transmisión y preservación del te reo Māori¹⁰ y de mātauranga Māori¹¹ como un taonga¹². Te Wānanga o Aotearoa es una de las tres Wānanga con reconocimiento legal en virtud de la sección 162 de la Ley de Educación de 1989 por la cual se establece que Wānanga se caracteriza por la enseñanza y la investigación que mantiene, promueve y difunde el conocimiento y que desarrolla la independencia intelectual, y ayuda en la aplicación del conocimiento con respecto a āhuatanga o tradición Māori según tikanga o costumbre Māori.

9. Las Wanangas, son instituciones Māori que responden a la necesidad de educar con pertinencia cultural a sus miembros, pero también, a comunidades provenientes de las Islas del Pacífico. Por ejemplo, Te Wānanga o Aotearoa, tiene 80 sedes y con una matrícula de 30 mil estudiantes, en particular, las sedes que se ubican en Auckland atienden a un alto porcentaje de estudiantes proveniente de las islas del Pacífico. Lo señalado, expresa la especificidad de lo bicultural, por un lado, la exigencia de disponer de dos cuerpos de conocimientos culturales (paradigma de la diferencia) en los procesos formativos a través del Ako y, por otro, promover la inclusión de diferentes estudiantes, en particular, a los más vulnerables (vinculado al paradigma de la igualdad/desigualdad).

10. Te Reo Māori – Lenguaje Māori.

11. Mātauranga Māori – sabiduría Māori.

12. Taonga – Objeto atesorado, objeto de valor.

El establecimiento de Te Wānanga o Aotearoa a principios de la década de 1980, surge por la motivación e inspiración Māori al reconocer el fracaso del sistema de educación monocultural de Aotearoa Nueva Zelanda en cuanto a satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes Māori (Walker, 1989). La consecuencia se vió en el bajo rendimiento masivo de los estudiantes de secundario, a lo que Freire (1993) refiere con la noción de “concepto bancario de la educación” y que, en este marco de discusión, da cuenta del distanciamiento respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cosmovisión Māori. La deshumanización del individuo a través de la ausencia de indagación (la pregunta) y una visión fragmentada de la realidad, como consecuencia en el sistema educativo, condujo a suspensiones y expulsiones escolares que, a su vez, se tradujeron en delincuencia. Este conflicto fue observado en numerosas localidades de Aotearoa Nueva Zelanda, incluyendo Te Awamutu. Un agricultor de este distrito, Rongo Wetere, a raíz de los eventos mencionados anteriormente, tuvo la motivación de proporcionar un “ambiente de aprendizaje” que tomó en cuenta los contextos y realidades socioculturales y socioeconómicas de los estudiantes.

Este pionero y visionario cambió para siempre el panorama de la educación terciaria monocultural existente en Aotearoa Nueva Zelanda. Esta idea puede compararse con lo que Freire (1993) se refirió a superar la opresión de las personas quienes deben reconocer en forma crítica sus causas, y agregó “de modo que a través de una acción transformadora puedan crear una nueva situación que haga posible la búsqueda de una humanidad más plena” (p. 29). Esta humanidad más plena resuena con la iniciativa de Rongo Wetere que persiguió el takepū¹³ Māori conocido como Mauri ora¹⁴. Wetere argumentó que la educación es un derecho humano básico y fundamental, opuesto a la noción de que el conocimiento es un don de los “expertos sobre aquellos a quienes consideran que no saben nada” (Freire, 1993, p. 53). Así, el fracaso de los gobiernos en proporcionar equidad educativa para el pueblo Māori fue una brecha de derechos humanos. Tino rangatiratanga¹⁵, es un valor importante entre-

13. Takepū – Principios.

14. Mauri ora – Bienestar General.

15. Tino rangatiratanga – Auto determinación.

tejido en el espíritu de los pueblos indígenas. Walker (2005) defendió las Wānanga como un lugar donde los estudiantes Māori pueden ejercer su tino-rangatiratanga. Al defender su tino-rangatiratanga, el pueblo Māori ha luchado a través de una serie de eventos durante un periodo de diez años hasta el establecimiento de Wānanga en 1993. Cabe señalar que, los fundadores de Te Wānanga o Aotearoa no recibieron un salario y llegaron a hipotecar sus propiedades para recaudar dinero para el funcionamiento y la supervivencia de la organización que ha transformado la vida de numerosos jóvenes y sus whanau¹⁶.

2. Te Wānanga o Aotearoa: caminando por dos mundos

En 2001, Te Wānanga o Aotearoa recibió fondos del Gobierno que le permitieron mantener y expandir su operación y provisión de programas en más de 80 localidades a través de todo el país, con una graduación de alrededor de 30 mil estudiantes por año. Con certeza, un informe cuantitativo de la organización no refleja la profundidad de lo que significa estudiar y/o trabajar dentro de ella.

Con el objeto de mostrar lo que es Te Wānanga o Aotearoa desde su cotidianidad profunda (habitus cultural), el escrito tendrá un posicionamiento en primera persona en base a la vivencia de la Dra. Rosales-Anderson y en otros pasajes, recuperará la objetividad en tercera persona. Con esto en mente, “sentipensemos¹⁷” intencionalmente que ingresamos al mismo espacio físico familiar de las actividades diarias en Te Wānanga o Aotearoa, pero con otra mirada. En otras palabras, antes de escribir formal o informalmente sobre Te Wānanga o Aotearoa, fue esencial utilizar una nueva óptica crítica. Desde este posicionamiento como observación crítica, se pudo tomar nota de elementos previamente ocultos por el ajetreo de los hábitos rutinarios. Por ejemplo, la Dra. Rosales-Anderson (2018) señala:

16. Whanau – Familia o familia extendida.

17. Sentipensar, entendido como el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. Es la fusión de dos formas de percibir e interpretar la realidad a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción.

Mientras ingresaba mis notas de campo durante mis estudios de doctorado, escribí: Son las 8.25 de la mañana; unas 20 personas están sentadas en el patio interior esperando la karakia¹⁸ diaria. El personal del programa de Educación está tomando la conducción semanal. La karakia comenzó exactamente a las 8.30 de la mañana, seguido del himene¹⁹ en Māori. Se muestran en una pantalla para que todos puedan participar. Se escuchan buenos versos armónicos. Luego, se imparte un saludo de bendición en Māori. Cada persona del grupo se turna para hacer un corto saludo en su propio idioma o en Māori. Los últimos himene y karakia concluyen la reunión que tomó 17 minutos (p. 106)

El patio con su Māori pou²⁰ se puede ver desde diferentes áreas. Las paredes de los pasillos están decoradas con finas obras de arte y pinturas Māori. Las aulas invitan al acto de ako²¹ con marcos de koru²² y fotos de antepasados enriqueciendo las paredes. Las clases están comenzando; tauira²³ y kaiako²⁴ entonan karakia y himene. Un grupo de personas se encuentran en el patio. Su canto Māori está dedicado con absoluta devoción (Rosales-Anderson, 2018, p. 107).

En este momento, en mi caminata intencional por el campus, observé los valores Māori mostrados en las paredes, tableros de anuncios y aulas, convirtiéndose en una fuerte recordatoria de que los valores están en el centro de todas las interacciones (Anderson, 2014). Eran casi las 8.30 de la mañana mientras caminaba y observaba el movimiento dentro del campus, las voces provenientes del patio interior me recordaron que la karakia diaria había comenzado. Me uní a la Karakia como de costumbre, recordando que la misma interacción ocurre en cada campus al mismo tiempo. El fundador de Te Wānanga o Aotearoa, Rongo Wetere, estableció esta práctica y rogó que nunca se perdiera. Cada

18. Karakia – Oración.

19. Himene – Himno.

20. Pou – Pole or Pillar.

21. Ako – Enseñanza y aprendizaje.

22. Koru – Símbolo Māori con forma espiral.

23. Tauira – Estudiante.

24. Kaiako – Profesor.

día y cada clase o hui²⁵ comienzan con una karakia que demuestra la práctica de wairuatanga²⁶ en línea con tikan-ga Māori y conectada con la noción de whanaungatanga²⁷. (Rosales-Anderson, 2018, p. 107).

El concepto de wairuatanga está vinculado a la enseñanza y el aprendizaje dentro de las cosmovisiones Māori e incluye la educación superior en tanto “los asuntos espirituales son, en general, una parte normal de la vida Māori” (Ohia, 2006, p. 112). En general, las cosmovisiones indígenas abarcan wairuatanga en todos los campos, incluida la educación (Maged, Rosales-Anderson y Manuel, 2017). El concepto de wairua significa que los mundos físico y espiritual están dentro de las actividades de la vida diaria material influidas por poderes espirituales superiores (Marsden, 2003; Reilly, 2004).

La Dra. Rosales-Anderson señala:

Uno de los participantes en mis estudios de doctorado citó: ‘Sientes la wairua tan pronto como entras por la puerta de Wānanga’, comentario escuchado muchas veces en las reflexiones de los Taurira acerca de la organización. Otro participante citó: ‘Wairuatanga no se trata de religión; tiene su propio fundamento; se trata de la naturaleza, el colectivismo, la sustentabilidad, es la “maoridad” de cada elemento, tiene su mana²⁸’. Un tercer participante habló sobre la noción de whanaungatanga expresando: ‘El Whanaungatanga es connatural a lo que hacemos en Wānanga con amor y humildad’. Whanaungatanga es una construcción Māori central que guía todas las interacciones (Bishop, 2005; Durie, 2001) fomentada en la fe, el amor, la esperanza y la humildad (Ohia, 2006).

Desde mi posición, observé las ventanas y paredes que mostraban llamativos ngā uarā²⁹ de Te Wānanga o Ao-

25. Hui – Reunión o encuentro.

26. Wairuatanga – Espiritualidad.

27. Whanaungatanga – Relación, parentesco, sentido de conexión familiar.

28. Mana – Prestigio o poder espiritual.

29. Ngā uarā – valores.

tearora, siendo whakapono³⁰, ngā ture³¹, aroha³² y kotahitanga³³, así como, takepū kaitiakitanga³⁴, koha³⁵, mauri ora, tika³⁶, pono³⁷, awhi³⁸ y āhurutanga³⁹, entre otros, los valores y principios fundamentales que inspiran y nutren los procesos formativos de nuestra organización (Carvajal-Castillo y Rosales-Anderson, 2017).

Las dos nociones mencionadas anteriormente de espiritualidad y relaciones son apoyadas por Williamson (2017) quien agregó el concepto de santidad dentro de las creencias indígenas. Por otro lado, Lyotard (1984) afirma que lo sagrado es un concepto que el sistema educativo no ha tenido en cuenta. Sin embargo, lo sagrado se experimenta dentro de Te Wānanga o Aotearoa según ha sido reportado por Rosales-Anderson (2018).

En efecto, es común en las prácticas académicas en Latinoamérica, e incluso en el ámbito de lo intercultural, una excesiva exégesis sobre el tema u objeto, marginando en el proceso del trabajo investigativo, la dimensión espiritual/sagrada que envuelve o le da especificidad a la cosmovisión indígena, de ahí lo interesante de recuperar en los procesos de apropiación cognitiva, la condición espiritual de los pueblos indígena y su incidencia en la educación intercultural. El poder compartir el conocimiento a través de ako, promueve que los estudiantes sean liberados del temor a expresarse, y por lo tanto, libres de opresión, una educación emancipatoria. En consecuencia, Te Wānanga o Aotearoa trabaja hacia la transformación de la familia a través de la educación⁴⁰. Se alcanza aquello a través de un

30. Whakapono – Honestidad.

31. Ngā ture – Creencias.

32. Aroha – Amor.

33. Kotahitanga – Unidad.

34. Kaitiakitanga – Tutela.

35. Koha – Reciprocidad.

36. Tika – Correctitud

37. Pono – Verdad.

38. Awhi – Ayuda.

39. Āhurutanga – Espacio Seguro

40. Te Wānanga o Aotearoa se estableció para mejorar el bienestar social y económico de aquellos que previamente habían tenido experiencias negativas con el sistema de educación secundaria. Como organización liderada por los Māori basada en los valores Māori, por un lado, está comprometida con la revitalización del conocimiento cultural Māori, pero, también se centra en romper los ciclos intergeneracionales de no participación en la educación terciaria, debido a reducir la pobreza y eliminar los problemas sociales asociados a esta realidad estructural.

espacio espiritual ancestral seguro, vale decir, el āhurutanga. Al igual que en toda Latinoamérica, el indígena ha tenido que sufrir históricamente el racismo y el clasismo, cuyos efectos – hasta el día de hoy – es la presencia de una subjetividad colectiva invisibilizada y cuando no, abiertamente subalternizada por la cultura hegemónica dominante.

La Dra. Rosales-Anderson continúa:

Al finalizar la karakia diaria, continué mi caminata. Mis pensamientos impregnados por el último himene fueron interrumpidos por la voz de un miembro del personal quien expresó su frustración por no haber podido cumplir con el número de matriculados para el año siguiente. Como había sucedido en otras ocasiones, me enfrenté a la realidad de navegar continuamente entre dos mundos, el indígena y el neoliberal, un espacio que a veces parece normal e incluso cómodo según el estudio realizado en Wānanga por Anderson (2014). Repentinamente, recordé que este espacio es polémico (Rosales-Anderson, 2018), ya que este miembro del personal mencionó el poder perder su trabajo por no cumplir con la cantidad de matrículas estipuladas (p. 107).

Los Kaiako, así como los Taura dentro de Wānanga, tienen el imperativo de cumplir con los indicadores clave de desempeño sin comprometer tikanga Māori (Mead, 2003). Esto tiene implicancias para todos los involucrados en Wānanga, ya que es necesario demostrar competencia en el cumplimiento de los constructos e indicadores principales, como la responsabilidad relacionada con el desempeño medible (rendición de cuentas), así como el ser guiado por los valores, principios y creencias dentro del mundo Māori. Estos dos paradigmas se sustentan en una característica con diversidad de patrones de comportamiento, valores y creencias (Walker, 2005), dicotomía que a menudo genera tensiones. Las tensiones entre los sistemas indígenas y no indígenas crean una ‘guerra de cuestiones’ entre los encuentros humanos (Nakata, 2007). Edwards (2009) se refiere a este espacio como “un sitio de lucha donde el terreno es disputable” (p. 72). Este último autor

apoyó la creación de Wānanga ya que comprendió la necesidad de que los líderes terciarios indígenas participaran en la promoción de sistemas basados en tikanga Māori y āhuatanga Māori. A través de esta caminata intencional, la práctica de tikanga Māori como karakia, pōwhiri⁴¹, waiata⁴² resultó vida a través de las interacciones humanas, incluidas las razones espirituales, emocionales e intelectuales de cómo y por qué los principios Māori existen (Mead, 2003).

La Dra Rosales-Anderson continúa:

Luego de algunos pasos hacia Te Kura Toi⁴³, los Taura estaban tallando exquisitas piezas, algunas de las cuales se exhibirán en los diferentes campus. De hecho, Te Wānanga o Aotearoa fue fundada en whakairo⁴⁴ y raranga⁴⁵ en Otawhao Marae, en la localidad de Te Awamutu. Esta fue la primera vez que estas disciplinas del ‘viejo mundo’ se desarrollaron en Aotearoa Nueva Zelanda como una carrera terciaria. Podríamos imaginar la alegría de los fundadores al ver la disminución en las estadísticas negativas en los jóvenes que adquirieron y aplicaron este conocimiento ancestral en la nueva era. Mis pensamientos viajaron a Te Awamutu, donde una vez al año el personal recibe clases de tikanga Māori directamente de nuestros Kuia⁴⁶ y Kaumātua⁴⁷. Kuia y Kaumātua son los guardianes del tikanga Māori (Mead, 2003). Prontamente, el sonido de la karanga me trajo de vuelta a mi espacio y tiempo reales. No muy lejos de mi posición de trabajo, un grupo de manuhiri⁴⁸ fueron recibidos en el patio interior y luego en la sala de conferencias para el powhiri. Recordé el momento en que Whaea Nan, nuestra difunta Kuia, llevó a un grupo de Kaiako Māori y otros no Māori para aprender karanga. Fue un

41. Pōwhiri – Ceremonia de Bienvenida.

42. Waiata – Canciones.

43. Te Kura Toi – Escuela de Artes Visuales.

44. Whakairo – Tallado.

45. Raranga – Tejido.

46. Kuia – Mujer Anciana.

47. Kaumātua – Mujer u Hombre Anciano.

48. Manuhiri – Visitantes.

desafío y un privilegio practicar karanga en un Marae. Por lo general, una mujer Māori debe recibir el derecho de sus mayores antes de realizar karanga. Tal vez, nunca será mi turno para hacerlo, pero estoy preparada y he recibido las bendiciones de Whaea Nan si se presenta la ocasión. Después de una hora de caminata observando lugares y espacios, así como tomando notas, era hora de regresar a mi escritorio, retomar mi papel de Kaimahi⁴⁹ y dejar de lado el papel de observadora crítica. En mi camino, conocí a un Kaimahi que se sentía molesto por tener que dejar su trabajo. Mencionó que su programa no cumplió con la cantidad de alumnos requeridos para que fuese financieramente sostenible. El concepto de ‘valor por dinero’ dentro de la educación terciaria fue algo que destaqué en mis trabajos de investigación. Uno de mis participantes citó: ‘No se trata solo de inscribir estudiantes; si el personal no los mantiene adecuadamente hasta su graduación, también tenemos que devolverle dinero al Gobierno’. Otro participante estaba frustrado por el imperativo de tener que cumplir con los indicadores clave de rendimiento que llevaron a tener que competir entre el personal para cumplir con la cantidad de matrículas requeridas (Rosales-Anderson, 2018, p. 108).

La Ley de Mejora de la Educación (2002) creó la Comisión de Educación Terciaria (TEC), lo que provocó un cambio de paradigma dentro de la educación terciaria. El TEC es responsable de la estrategia de educación terciaria del gobierno y de la distribución de fondos públicos en función de los indicadores clave de rendimiento que fomentan la inscripción de los estudiantes, la finalización de los cursos y las tasas de graduación (Eichbaum & Shaw, 2005). Para sobrevivir, las instituciones deben demostrar su legitimidad a través de pruebas de responsabilidad. La Autoridad de Calificaciones de Aotearoa Nueva Zelanda (NZQA) proporciona un marco general para las instituciones terciarias autogestionadas de forma de garantizar que se ajusten a los requisitos legales. Wānanga está regulado por políticas neoliberales, controladas por la economía. Al mismo

49. Kaimahi – Miembro del personal.

tiempo, los principios y valores de tikanga Māori guían el desempeño y las interacciones. Las dos fuerzas, la neoliberal y la indígena, se basan en principios esencialmente diferentes en cuanto a valores y creencias (Rosales-Anderson, 2018). Desde su inicio en 1992, Wānanga ha superado el marco NZQA al ofrecer calidad dentro de las epistemologías indígenas en el ámbito internacional (Walker, 2005).

Como se ha afirmado, las Wānanga son espacios construidos culturalmente (Pohatu, 2003). En este sentido, Pohatu señaló que es esencial “reclamar espacios para explorar con seguridad las profundidades de las visiones del mundo Māori” (p. 6). Sin embargo, estos espacios podrían verse como dos tradiciones divergentes a las que Linda Smith refiere como “dos cuerpos de conocimiento que se irritan entre sí” (como se cita en Pohatu, 2003, p. 3). Durie (2001) aboga por la capacidad de los Māori en moverse libre y cómodamente entre dos mundos, mientras que Smith (1997) se refiere a estos encuentros como una guerra de posiciones. Pohatu (2003) parece adoptar una postura filosófica y al mismo tiempo, práctica, al mencionar la interminable tarea en la búsqueda constante de mauri ora. Una biculturalidad educativa en permanente construcción, que pone en movimiento conocimientos tanto endógenos como exógenos, así como, prácticas formativas propias y, por lo tanto, pertinente con la cosmovisión Māori, así como, el despliegue de didácticas occidentales apropiadas.

La Dra. Rosales-Anderson (2018) continúa:

A través de la ventana de un aula, vi a un Kaiako rodeado por varios Tauira ubicados en un círculo. Observé conscientemente las interacciones entre ellos; en sus discusiones incluyeron palabras en te reo Māori (p. 107).

El acervo de conocimiento Māori y no Māori participan en el proceso de Ako Wānanga, el que va más allá de los indicadores clave de rendimiento (Carvajal-Castillo y Rosales-Anderson, 2017). Ako ofrece un lugar donde se comparten ideas, al igual que conocimiento, tiempo y espacio (Mead, 2003). Hemos sido testigo de cuál es la norma en Wānanga, un intercambio dialéctico de conocimientos, ideas y expe-

riencias que fomentan un estado constante de aprendizaje a través de ako (Pere, 1994). Los alumnos están posicionados en el centro de las interacciones a través del contenido y el intercambio de conocimiento (Ohia, 2006).

La Dra. Rosales-Anderson continúa:

Mientras miraba la escena, recordé que Paolo Freire visitó Aotearoa Nueva Zelanda en 1974. Si Freire estuviera observando la misma escena, estaría sonriendo al ver la práctica real del concepto que él le dio al mundo, afirmando que los estudiantes y el maestro se vuelven “conjuntamente responsables de un proceso en el que todos crecen” (Freire, 1993, p. 61). Esta noción está reflejada en el ako como un proceso educativo fundamental para la creación, conceptualización, transmisión y articulación del conocimiento Māori (Nepe, 1991).

Por un lado, existe un espacio de convivencia entre el mundo indígena y el neoliberal (Anderson, 2014). Este espacio es apoyado por Bhabha (1994), quien lo nombra el “tercer espacio” y por Ermine (2004) y Hammersmith (2007) quienes mencionan el espacio ético. Sin embargo, el espacio de convivencia en el nivel político resulta problemático y controversial ya que se encuentra conformado por dos géneros ontológicos inconmensurables (Lyotard, 1988; Rosales-Anderson, 2018). Williamson (2017) afirmó que conceptos tales como la espiritualidad, lo sagrado y la fe han sido eliminados por el pensamiento materialista neoliberal.

Otra área de discusión entre los mundos indígena y neoliberal es que el pensamiento neoliberal está vinculado al individualismo, la productividad y la competencia, en oposición a los paradigmas indígenas vinculados a la naturaleza y, en consecuencia, a todos los seres vivos. Esta imposición ocurre sin considerar o comprender la influencia positiva que la santidad y la espiritualidad tienen en la vida personal de los estudiantes y en sus estudios. El discurso de la convivencia neoliberal e indígena dentro de la academia es difícil de construir si se sostienen y basan solo en indicadores clave de rendimiento que solamente

aportan objetividad (Williamson, 2017). Efectivamente, la lógica neoliberal del mercado ha proliferado en todo el mundo y no coexiste con una lógica académica indígena cuyo núcleo central está en la espiritualidad (Williamson, 2017).

Para que esto ocurra, el Ministerio de Educación Terciaria de Nueva Zelanda debe mantener su compromiso de revisar la Ley de Educación de 1989. Es esencial que los líderes Māori participen en las discusiones que darán forma a la nueva Ley de Educación. Esto debe dejarse en claro para que Wānanga tenga proyecciones justas en esta organización, en términos de toma de decisiones y tenga una gestión más autónoma de los recursos. Los valores y principios que guían los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje también guiarán la gestión de los recursos. El énfasis en los modelos holísticos indígenas Māori empleados actualmente en la enseñanza y el aprendizaje deben aplicarse en todos los niveles de la organización y ser controlados internamente (Carvajal Castillo y Rosales-Anderson, 2017; Rosales-Anderson, 2018).

A modo de conclusión

Para concluir, es importante recordar que Te Wānanga o Aotearoa no es una universidad como tal, como es concebida en Latinoamérica, tampoco es un politécnico, es una Wānanga. Como se ha señalado, las Wānangas son organizaciones terciarias Māori reconocidas en virtud del artículo 162 de la Ley de Educación de 1989. Se caracterizan por la enseñanza y la investigación que realizan, cuyo horizonte etnopolítico es potenciar y difundir el conocimiento Māori y, por consiguiente, desarrollar la independencia intelectual del pueblo Māori de acuerdo con sus tradiciones y costumbres.

En Aotearoa Nueva Zelanda, la educación terciaria es de naturaleza monocultural a excepción de los tres Wānangas existentes que son biculturales. La noción de biculturalismo proviene de un pacto nacional histórico reconocido por el Tratado de Waitangi, firmado en 1840 entre el Gobierno Británico y los Pueblos Māori. En consecuencia, la visión de una asociación entre las mejores prácticas académicas occidentales combinadas con tradiciones indígenas y con visiones del mundo dentro

de organizaciones de educación superior, se convirtió en una realidad por medio de Wānanga, en Aotearoa Nueva Zelanda. En la propuesta curricular de Te Wānanga se aprovecha tanto el cuerpo de conocimiento ancestral del pueblo Māori (elementos endógenos), como aquellos saberes propios de un ambiente neoliberal (elementos exógenos). Te Wānanga o Aotearoa se estableció para mejorar el bienestar social y económico de aquellos que previamente habían tenido experiencias negativas con el sistema de educación secundaria, por ende, la familia es parte importante en este proceso de emancipación a través de la educación.

Los valores y protocolos Māori son vívidos dentro de Te Wānanga o Aotearoa. Estos valores, como la honestidad, la integridad, la reciprocidad, entre otros, están concatenado por el concepto de espiritualidad que prevalece en todas las interacciones. Como organización liderada por los Māori basada en los valores Māori, por un lado, está comprometida con la revitalización del conocimiento cultural Māori, pero, también se centra en romper los ciclos intergeneracionales de no participación en la educación terciaria, debido a reducir la pobreza y eliminar los problemas sociales asociados a esta realidad estructural.

Este artículo se ha titulado ‘Te Wānanga o Aotearoa: lugar de trabajo y hogar’. Lugar de trabajo porque es donde todos estamos involucrados en las interacciones dialécticas guiadas por el concepto de Ako Wānanga. Es un hogar porque cada persona que ingresa a Te Wānanga o Aotearoa se convierte en whanau. El hogar es donde whanau convivimos entre todos. Te Wānanga o Aotearoa no es solo una institución, es una familia, una forma de vida que tiene un impacto positivo en nuestras comunidades y ofrece opciones a la cultura dominante y hegemónica que se ha arraigado durante generaciones. Por un lado, lo neoliberal aún controla los recursos; sin embargo, prevalece el wairua de fe, paz y esperanza. Te Wānanga o Aotearoa brinda oportunidades de educación holística e integral de la más alta calidad para el pueblo Māori, los pueblos de Aotearoa y del mundo. Te Wānanga o Aotearoa ha proporcionado una alternativa fresca y vibrante dentro del sector de educación terciaria de Nueva Zelanda durante 30 años, mejorando las habilidades y las oportunidades de empleo de más de 300 mil graduados.

Les dejamos las últimas palabras a Tihei Wānanga, que describen el sentido horizontal de la organización:

Independientemente de las presiones de las influencias externas, una cosa permanece clara: el éxito de nuestros Tauira es fundamental para todo lo que hacemos. Nuestro deseo de servir a nuestros Tauira nos impulsa y nos proporciona la energía que necesitamos para continuar. Los sueños de nuestros Tauira son la razón por la que continuamos, porque sin sueños no hay esperanza, y sin esperanza no hay futuro. Entonces, mientras miramos hacia el futuro, recordemos nuestros logros y recordemos nuestros éxitos. Y llevemos estos recuerdos con nosotros mientras continuamos nuestro viaje.

Referencias

- Anderson, N. (2014). *Managing quality in a wānanga setting. Two sides of the same coin.* (Masters' Thesis). Unitec Institute of Technology, Auckland, New Zealand. Available from: http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/2542/Norma%20Anderson_2014-07-31.pdf?sequence=1.
- Bell, A. (1996). We're just New Zealanders: Pakeha identity politics. In P. Spoonley, D. Pearson, & C. Macpherson (Eds.), *Nga Patai: Racism and Ethnic Relations in Aotearoa/New Zealand Accounting, Organizations and Society* (pp. 144-158). Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture.* London, England; NY: Routledge.
- Bishop, R. (2005). Freeing ourselves from neocolonial domination in research: A kaupapa Māori approach to creating knowledge. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 109-138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carvajal Castillo, M., & Rosales-Anderson, N. (2017). Beyond accountability and responsibility. Ako linked to principles in wānanga. *Revista Investigaciones en Educación, 16*(2), 73-92.
- Durie, M. (2001). *A framework for considering Māori educational advancement.* Paper presented at the Hui Taumata Matauranga, Turangi and Taupo, New Zealand. Retrieved from <http://www.literacyandnumeracyforadults.com/public/files/13093955/Duriemaorieducationalachievement.pdf>

- Edwards, S. (2009). *Titiro whakamuri kia mārāma ai te wao nei: Whakapapa epistemologies and Maniapoto Māori cultural identities*. (Doctoral Thesis), Massey University, Palmerston North, New Zealand. Retrieved from <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1252/02whole.pdf>
- Eichbaum, C., & Shaw, R. (2005). Why we should all be nicer to ministerial advisers. *Policy Quarterly*, 1(4), 18-25. Retrieved from <https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/9452/Why%20we%20should%20all%20be%20nicer%20Shaw%20Eichbaum%202005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ermine, W. (2004). *Ethical space: Transforming relations*. Paper presented at the University of Saskatchewan Indigenous Knowledge Symposium, Saskatoon, SK, Canada.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Hammersmith, J. (2007). *Converging indigenous and western knowledge systems: Implications for tertiary education*. (Doctoral Thesis), University of South Africa, Pretoria, South Africa. Retrieved from <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2318/thesis.pdf?sequence=1>
- Irwin, K. (1989). Multicultural education: The New Zealand response. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 24(1), 3-18.
- Jahnke, H. T. (1997). Maori women and education: Historical and contemporary perspectives. In P. Te Whaiti, M. McCarthy, & A. Durie (Eds.), *Mai i Rangiaitea. Māori Wellbeing and Development* (pp. 96-112). Auckland, New Zealand: Dunmore Press.
- Jenkins, K., & Jones, A. (2000). Māori education policy: A state promise. In J. D. Marshall (Ed.), *Politics, Policy, Pedagogy: Education in Aotearoa/New Zealand* (pp. 139-154). Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- King, M. (1999). *Being pākehā now*. Auckland, New Zealand: Penguin Books.
- Lyotard, J. (1984). *The post-modern condition: A report on knowledge* (English, Trans.). Manchester, England: Manchester University Press.
- Lyotard, J. (1988). *The differend: Phrases in dispute* (G. V. D. Abbeele, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Maged, S., Rosales-Anderson, N., & Manuel, W. (2017). The spiritual footsteps of teaching and learning. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 271-284. doi:10.1007/s40841-017-0086-z
- Marsden, M. (2003). *The woven universe. Selected writings of Rev.*

- Māori Marsden*. Masterton, New Zealand: The Estate of Reverend Māori Marsden.
- Mead, H. (2003). *Tikanga Māori: Living by Māori values*. Wellington, New Zealand: Huia Publishing.
- Merculieff, I., & Roderick, L. (2013). *Stop talking: Indigenous ways of teaching and learning and difficult dialogues in higher education*. Anchorage, AK: University of Alaska.
- Nakata, M. (2007). The cultural interface. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36(7), 7-14. doi:10.1017/S1326011100004646
- Nepe, T. (1991). *Te toi huarewa tupuna: Kaupapa Māori, an educational intervention system*. (Master's Thesis), University of Auckland, Auckland, New Zealand. Retrieved from <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/3066>
- O'Regan, T., & Mahuika, R. (1993). Modern day developments within Māori society and the role of the social policy agency as a provider of quality policy advice. *Social Policy Journal of New Zealand: Te Puna Whakaaro*, 1, 31-43.
- Ohia, M. R. (2006). *Towards a values-based transformation movement for Māori advancement: The case for spiritual, ethical and moral imperatives within Māori transformational movements* (Doctoral Thesis), University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Patterson, J. (1992). *Exploring Māori values*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- Pere, R. (1994). *Ako: Concepts and learning in the Māori tradition*. Wellington, New Zealand: Te Kohanga Reo National Trust Board.
- Pidgeon, M. (2008). Pushing against the margins: Indigenous theorizing of "success" and retention in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(3), 339-360. doi:10.2190/CS.10.3.e
- Pohatu, T. W. (2003). Māori worldviews: Source of innovative social work choices. *Te Komako(Spring)*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.499.6524&rep=rep1&type=pdf>
- Reilly, P. (2004). Te timatanga mai o ngā Atua: Creation narratives. In T. M. Ka'ai, J. C. Moorfield, M. P. J. Reilly, & S. Mosley (Eds.), *Ki te whaiao: An introduction to Māori culture and society* (pp. 1-12). Auckland, New Zealand: Pearson Education.
- Robust, T. T. (2007). Indigenous infrastructure in the university: Another era or another error? *MAI Review*, 1(7), 1-10. Retrieved from http://www.review.mai.ac.nz/volumes/volume2/pdf_files/MDC07_01_A7_FINAL_Robust.pdf on 09/03/15

- Rosales-Anderson, N. (2018). *The Space Beyond – Academic Quality Renaissance: Case studies within Māori, Mapuche and Mocoví tertiary education organisations*. (Doctoral Thesis). Auckland University of Technology, New Zealand, Retrieved from <https://aut.researchgateway.ac.nz/handle/10292/11612>
- Royal, T. (2005). *Wānanga: An emerging higher education institution in New Zealand*. Otaki, New Zealand: Te Wānanga o Raukawa.
- Simon, J., & Massey, L. (1994). Historical perspectives on education in New Zealand. In E. Coxon, K. Jenkins, J. Marshall, & L. Massey (Eds.), *The Politics of Learning & Teaching in Aotearoa New Zealand* (pp. 34-81). Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- Smith, G. H. (1997). *The development of kaupapa Māori theory and praxis*. (Doctoral Thesis), University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Spoonley, P. (1994). Ambivalence and autonomy: The tension between biculturalism and EEO. In J. Sayers & M. Tremaine (Eds.), *Vision and reality: EEO in the New Zealand workplace*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- Walker, R. (1989). Māori identity. In D. Novitz & B. Willmott (Eds.), *Culture and Identity in New Zealand* (pp. 35-52). Wellington, New Zealand: Government Printer.
- Walker, R. (2005). *Quality assurance in tertiary education from a Māori (Indigenous) perspective*. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Williamson, G. (2017). Is the interculturalisation of Chile's universities a real possibility? *Arts & Humanities in Higher Education*, 16(1), 51-65. doi:10.1177/1474022215600924
- Willmott, B. (1989). Introduction: Culture and national identity. In D. Novitz & B. Willmott (Eds.), *Culture and Identity in New Zealand* (pp. 13-24). Wellington, New Zealand: Book Print Consultants.

Glossary of Māori Words

Āhuratanga	Safe space.
Ako Wānanga	Teaching and learning, sharing knowledge.
Aroha	Love.
Awhi	Assist/assistance.
Himene	Hymn.
Hui	Gathering or meeting.
Kaiako	Teacher.

Kaitiakitanga	Stewardship.
Kaimahi	Staff member.
Karakia	Prayer.
Kaumātua	Male or female elder.
Koha	Reciprocity.
Koru	Spiral frond of fern (often stylised) – symbol of new life, growth, strength, and peace. Conveys the idea of perpetual movement.
Kotahitanga	Unity.
Kuia	Female elder.
Kupu	Words, vocabulary.
Manuhiri	Visitors.
Marae	Area designated for meetings, gatherings – often in front of a Whare Nui (Big house – Meeting house).
Mātauranga Māori	Māori knowledge.
Mauri ora	General wellbeing.
Ngā ture	Beliefs.
Ngā uarā	Values.
Pākehā	Western caucasian.
Pono	True.
Pōwhiri	Welcome ceremony.
Raranga	Weaving.
Takepū	Principles.
Tangata Whenua	Indigenous people of the land.
Taonga	Treasured object, object of worth.
Tauira	Student.
Te Kura Toi	The School of Visual Arts.
Te Reo Māori	Māori language.
Tika	Correct.
Tikanga Māori	Māori customary systems of values and practices.
Tino rangatiratanga	Self determination.
Waiata	Song(s)
Wairuatanga	Spirituality.
Wānanga	Māori Tertiary Education Organisation(s).
Whakairo	Carving.
Whakapono	Honesty.
Whanau	Family (and/or extended family).
Whanaungatanga	Relationship(s), kinship, sense of family connection.
Whare	House, structure, building.

Marraqueta con sabor a Galicia: relatos de vida sobre migración gallega en Chile

Rodrigo Azócar González*
Universidad Autónoma de Chile

Melisa Pereira López**
Universidade de Vigo, España

Sabela Salgueiro Couto***
Universidade de Vigo, España

Resumen

La migración española vivida desde fines del siglo XIX y principalmente en la primera mitad del siglo XX en Chile, representó un importante desafío para la organización del país. Las principales ciudades chilenas vieron como este grupo se transformó en la principal colonia europea presente en Chile. Las condiciones que propiciaron este movimiento se basan en las condiciones políticas, económicas y sociales, producto, principalmente, del surgimiento de la Guerra Civil entre los años 1936 y 1939. Las actividades económicas desarrolladas por las familias españolas

*Rodrigo Azócar González, es Trabajador Social por la Universidad de Valparaíso, Chile. Máster en Mediación Intercultural desde la perspectiva de Género por la Universitat de València, España. Mestre em Antropologia Social por la Universidade Federal de Goiás, Brasil y Doctorando en Estudios Interdisciplinarios de Género de la Universidad de Huelva, España. Académico Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile E-mail: rodrigo.azocar@uautonoma.cl

**Sabela Salgueiro Couto, Trabajadora Social por la Universidade de Vigo, España. E-mail: Sabela.salgueiro@gmail.com

***Melisa Pereira López, es Trabajadora Social por la Universidade de Vigo, España: E-mail: Melisapereira3@gmail.com

avecindadas en el país, se distribuyeron en una serie de áreas de la producción. Hubo un grupo menos visible proveniente de Galicia, especialmente de un pequeño pueblo de la provincia de Ourense llamado Chaguazoso que destacó por la instalación de panaderías, representando cerca de un 80% de estos establecimientos a nivel nacional. Las historias que relatan sus propios protagonistas, la construcción de estar *galleguicidad* desde un país tan lejano y las historias de superación y trabajo nos motivan a valorar el aporte intercultural de una migración norte-sur que hoy es parte de nuestra cultura chilena.

Introducción

Reflexionar en torno a la diversidad cultural en una sociedad como la chilena, plantea profundos desafíos de reconocimiento de las historias personales y familiares, generalmente marcadas por el dolor y el esfuerzo, involucradas en los procesos que van construyendo un tejido social complejo y hacen de la migración un factor relevante en la construcción de una América Latina llena de colores y miradas diversas (Álvarez, 2012).

La migración española hacia Chile ocurrida hasta las primeras cuatro décadas del siglo XX, normalmente se asocia a la Guerra Civil desatada en ese país entre 1936 y 1939 que obligó a miles de familias españolas a huir de la península. La llegada del Barco *Winnipeg* con cerca de dos mil refugiados marcó un precedente en las complejas políticas de incentivo a la migración y poblamiento de algunas zonas despobladas del país, junto con significar un desafío profundo a la conservadora sociedad chilena de la época y obligó a quienes se integraron a desplegar creatividad y maleabilidad a las estrategias de inserción de miles de personas en un viaje Norte-Sur que hoy nos podría parecer incomprensible (Estrada, 2018).

Esta diáspora española representó para el Chile de inicios del siglo XX un aporte a la urbanización e industrialización de las principales ciudades:

La migración española que llegó a Chile, sobre todo a partir de 1895, fue un fenómeno eminentemente urbano, en

ciudades como Santiago, Valparaíso y Concepción, por mencionar solo las principales. De hecho, a comienzos del siglo XX, una relación entre la urbanización de Chile y los migrantes hispanos. De ser una minoría en el siglo anterior, pasaron a ser la principal colonia europea en el país. Y se concentraron en el comercio y la industria, en actividades textiles, manufacturas, la metalurgia, negocios como panaderías y ferreterías, y en casas de crédito y empeño. (Rodríguez, 2018. Párrafo 4)

Dichos aportes se ven reflejados hasta el día de hoy en la tradición local vinculada a los nombrados ámbitos industriales, relacionándose algunos oficios con ciertas nacionalidades. La relación entre oficio y nacionalidad permitió dotar de sentido de pertenencia la construcción de una nueva vida en Chile, fomentando la puesta en valor de esta migración.

Estos migrantes españoles avocados en el país desde fines del siglo XIX y, particularmente en la primera mitad del siglo XX, han ayudado fuertemente a solidificar la tradición panadera del país. Las tradicionales panaderías chilenas han estado por décadas, por más de un siglo, principalmente en manos de familias inmigrantes españolas de diversas localidades, pero destaca la presencia de migrantes gallegos y gallegas en la construcción de esta tradición (Ferrán & Ferrán, 2017).

Especialmente interesante resulta relevar la historia del pequeño pueblo de Chaguazoso en la provincia de Ourense que desde el año 1902 comenzó a observar una importante migración hacia Chile. Las familias Barjacoba, Barja, Yáñez, Cifuentes, González, Diéguez y Castaño fueron desarrollando las panaderías en el país, llegando a controlar cerca del 80% de ellas a mediados del siglo XX (Ferrán & Ferrán, 2017), cifra no menor en un país donde el consumo actual de pan asciende a 90 kilos por persona al año (FECHIPAN, 2019). La relevancia de la migración desde Chaguazoso hacia Chile no solo radica en el impacto que tuvo en este pueblo gallego la movilidad de cientos de sus habitantes hacia un país desconocido para ellos, si no, también, en la construcción de redes esperanzadoras para una población empobrecida, que vio en

el nuevo mundo una posibilidad de mejorar sus vidas, promoviendo una añoranza de la tierra originaria que se refleja en los relatos de sus propios protagonistas como de sus descendientes, quienes van construyendo en conjunto esta idea de casa desde lejos de la tierra ancestral. La construcción de esta otredad (Boivin, Rosato, & Arribas, 2004) está mediada por la oposición de la experiencia vivida en el lugar de destino (en este caso, Chile) y las posibilidades de integración e inserción a la sociedad local. Si bien, la migración española constituyó un importante grupo a inicios del siglo XX, las personas y familias que migraron desde Chaguazoso transformó las relaciones sociales y puso a Chile como un referente para las familias que permanecieron en Galicia, creando un lazo permanente con la diáspora.

El presente artículo invita a la reflexión en torno de la construcción cultural de la *galleguicidad* desde la historia reciente de migración por razones económicas y políticas, representando un movimiento Norte-Sur, totalmente contrario al Sur-Norte que se observa en la migración actual. Este esquema nos ayuda a la reflexionar sobre la necesidad de aprender de los procesos sociales con los cuales se ha organizado la historia de nuestros pueblos, reconociendo en ellos elementos interculturales que van tejiendo relaciones y experiencias relevantes para la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas de las diferencias. Reconocer estas trayectorias nos ayuda a profundizar los lazos con las culturales con las comunidades que transitan, independientemente de su motivación, profundizando con ello nuestro respeto a los derechos humanos y la generación de estrategias empáticas con la situación que viven otros en contextos distintos.

El artículo se propone como objetivo el visibilizar la experiencia migratoria hacia Chile de habitantes de la localidad gallega de Chaguazoso a inicios del siglo XX, a través del relato de sus propios protagonistas, como experiencia que documenta la construcción de una *galleguicidad* idealizada, fomentando la comprensión de los procesos, vinculación e integración que vivió la sociedad chilena en el siglo pasado, ayudándonos a comprender la composición de una sociedad que transita hacia la interculturalidad.

El presente artículo, se construye rescatando el valor de la historia oral, la que supone la recuperación sistemática de un corpus de información oral que poseen los sujetos sociales que vivieron un hecho histórico o una situación en un contexto sociocultural, que el investigador pretende comprender desde el discurso de sus protagonistas. En este sentido, la historia oral se refiere a todo aquello que puede transmitirse a través de la oralidad y que para poder hacerlo se vale de la memoria, es decir, sucesos, cuentos, hechos, prácticas y saberes, formas de ver el mundo y de transformarlo, nociones éticas y principios morales, que pueden ser recogidos mediante conversaciones más o menos estructuradas (Benadiva, 2003). Estos relatos se han obtenido empleando dos métodos complementarios de producción de información; entrevista en profundidad y grupo de discusión. La entrevista permite comprender la enorme variedad de propósitos, contextos institucionales y diseños que adoptan los proyectos concretos de historia oral y de historias de vida para captar mejor los diferentes usos de la entrevista como herramienta de conocimiento, investigación, testimonio e intervención social (González-Mateagudo, 2010). La relación tan fuerte entre las entrevistas de historia oral y temas como la memoria, la historia reciente, el testimonio, la subjetividad, la guerra, la violencia y los conflictos civiles, todo esto hace que las entrevistas tengan una inevitable dimensión política. La entrevista resulta especialmente valiosa en relación con contenidos y procesos históricos, sociales y culturales de las últimas generaciones, en los que no existen documentos escritos, como los hábitos de vida cotidiana, los procesos migratorios, las mentalidades, los valores, los procesos de cambio sociocultural y la participación política (González-Mateagudo, 2010). Por otra parte, Callejo (2001) considera el grupo de discusión como una práctica de investigación, y subraya su función como método para conocer y no como una finalidad. Junto con ello, María Eumelia Galeano (2004) lo concibe como una estrategia de investigación interactiva, pues ha logrado ubicarse como una táctica importante de investigación social. El grupo de discusión como una metodología práctica de investigación, entendida como un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos (López, 2010).

En cuanto a las entrevistas que componen este artículo, fueron desarrolladas entre los meses de marzo y agosto de 2019 con integrantes de la comunidad gallega organizada en la ciudad de Santiago de Chile. Las transcripciones de dichas entrevistas se organizaron indicando con la letra “A” cuando se transcribe lo dicho por quién dirige la entrevista y con la letra “E” para la persona entrevistadas, junto con un número que señala su posición dentro de los hablantes en la conversación.

El artículo está organizado en tres partes, la primera aborda el contexto social, político y económico que promovió la migración gallega, una segunda parte que contiene la experiencia migratoria de habitantes de Chaguazoso hacia Chile. En tercer lugar, presenta los discursos de sujetos en torno a la migración en primera persona, como la construcción desde descendientes de los primeros migrantes.

1. Recuerdos y añoranzas

En la primera mitad del siglo XX, ante la situación histórico-político-económica vivida en Galicia se puede apreciar el inicio de un movimiento migratorio de relevancia situado en un contexto invertido al actual en el que los países de destino como Argentina, Brasil, Cuba, Uruguay, Chile, ofrecían más posibilidades que el de origen..

Galicia alberga actualmente casi tres millones de personas, pero varios cientos de miles más residen fuera de sus fronteras. Los que lo hacen en América son el remanente de la gran emigración gallega a ultramar durante los siglos XIX y XX, el fenómeno social que más influyó en la vida colectiva de la nación a lo largo de la edad contemporánea (Farías, 2016).

La presencia gallega en Latinoamérica era tan fuerte que incluso en el Estatuto de autonomía de Galicia de la época, que no llegó a entrar en vigencia por culpa del estallido en el verano de 1936 de la Guerra Civil Española, se establecía, en su artículo XXI el derecho a establecer representación consular propia en los países de América donde el contingente de emigrados gallegos fuese numeroso (Castelao, 1944).

En torno a dos millones de gallegos tomaron el camino del Nuevo Mundo entre finales del siglo XIX e inicios del XX para ya no retornar. No obstante, raramente cortaron del todo amarras con la tierra que los vio nacer. De hecho, siempre hubo un trasiego constante de personas y de remesas materiales e inmateriales, de recursos e ideas. Sin la emigración americana, la Galicia del siglo XX, fundamentalmente en su primer tercio, sería incomprensible debido al gran esfuerzo colectivo que supuso la modernización de su estructura agraria, de impulso industrializador, de expansión urbana, de cambios en la composición social y de fértiles iniciativas culturales donde el hecho migratorio estuvo siempre presente (Fariás, 2016).

Según Nuñez y Soutelo (2010), lejos de los tópicos que atribuían el éxodo masivo de los gallegos a ultramar a su extrema pobreza, y aunque la casuística incluye una enorme diversidad de situaciones, es posible sintetizar los elementos que constituyen el marco general de oportunidades y procesos macroeconómicos y macrosociales que condicionaron a los gallegos a emigrar a Latinoamérica. En primer lugar un malestar económico basado en la insuficiencia y las limitaciones de expansión del sector secundario y terciario gallego, y en las restricciones de las capacidades de crecimiento de la agricultura y ganadería tradicionales, a lo que se sumó la ruina de algunas industrias domésticas. Segundo, la existencia de una tradición migratoria en varias regiones del país desde la edad moderna. Tercero, la mejora en las condiciones del transporte terrestre y marítimo, y el notable abaratamiento del coste de los pasajes transatlánticos, particularmente a partir de la introducción del vapor. En cuarto lugar, el crecimiento económico de los países de destino, que ofrecían mayor número de posibilidades que el de origen (Fariás, 2016). A ello debe añadirse la incidencia coyuntural de factores de naturaleza sociopolítica, como el deseo de huir del servicio militar, particularmente importante en el contexto de la guerra de Marruecos (1907-1927).

El patrón de inmigración-adaptación de los gallegos se encontró, en buena medida, determinado por el de la comunidad ya establecida. De hecho, la presencia gallega en el imperio español americano fue escasa en el período colonial, así los nativos

de Galicia estuvieron prácticamente ausentes en los viajes colombinos y en las primeras labores de exploración, conquista y evangelización. Sin embargo, a partir del incremento de las relaciones entre Galicia y América generadas por las transformaciones introducidas en el sistema comercial con el Nuevo Continente con la instauración de los Correos Marítimos entre A Coruña y Montevideo en 1767, y del Reglamento de Libre Comercio en 1778, comenzó a desarrollarse también una emigración gallega popular, libre y espontánea que tuvo como destino prioritario a Brasil, a la isla de Cuba y a la ciudad de Buenos Aires (Senatore, 2007). Fue un fenómeno intensamente relacionado con la sociedad de partida, por ser Galicia un país de pequeña propiedad y por las características de la población emigrante: altas tasas de masculinidad (aunque la participación femenina fue en aumento desde la I Guerra mundial), elevado índice de retorno, abundante emigración temporal e intensa devolución de recursos a su tierra de origen, sea en forma de remesas monetarias o de acciones culturales y políticas. Por lo demás, lejos de ser los más pobres del país, entre los migrantes se encontraban sobrerrepresentados los sectores menos desfavorecidos del campesinado (Farías, 2016).

No obstante, la Guerra Civil Española (1936 - 1939);

Generó un nuevo patrón de migrante, cuantitativa y cualitativamente distinto a los precedentes: el de los exiliados republicanos. En el caso particular de los gallegos, las redes macrosociales preexistentes hicieron que muchos dispusieran de conocidos, familiares o amigos en Latinoamérica, quienes suministraron una relativa disponibilidad de información y de recursos y, en numerosos casos, el auxilio necesario para alcanzar su destino por vías legales o ilegales. Algunos de los ilustres gallegos que emigraron fueron Alfonso Daniel Rodríguez Castelao (1886-1950) y Luís Seoane (1910-1979), que lo hicieron a Buenos Aires, convirtiendo a la ciudad porteña en el principal destino americano del exilio galaico, donde los galleguistas articularon organizaciones propias y en 1944 constituyeron el Consejo de Galiza, un gobierno en el exilio (Farías, 2016, p. 8)

En cuanto al asentamiento en el país de destino, los gallegos, a pesar de que originariamente solían proceder de sectores rurales, a la hora de escoger destino migratorio se inclinaron por las grandes ciudades. El hecho de que desarrollasen un patrón de asentamiento tan marcadamente urbano tuvo relación, a su vez, con el tipo de inserción socioprofesional y la estrategia migratoria del grupo. En forma mayoritaria, los gallegos concebían su estancia en Latinoamérica como algo temporal. Dado que la posibilidad de retornar a la tierra de origen solía estar en sus planes, era más lógico intentar el ascenso social (o al menos una fuerte acumulación de ahorros) en el medio urbano más que en el campo, donde la adquisición de una propiedad constituía un claro indicador del deseo de permanencia. Eso, sumado al accionar de las omnipresentes redes sociales, hizo que su integración económica se verificase mayoritariamente en el sector de los servicios urbanos (Farías, 2016).

Los gallegos solían trabajar en puestos de baja y media calificación, particularmente dentro del pequeño comercio urbano y semiurbano, concentrándose de forma relativamente mayoritaria en los estratos menos cualificados del sector terciario. Sin embargo, a medida que su presencia en el país receptor aumentaba, se producía también una diversificación de su espectro ocupacional. Aunque este no es el caso de Chile, el cual se explicará más adelante, ya que en este país los emigrantes se centraron en el gremio de la panadería (Núñez, 2010).

Por otro lado, resulta pertinente destacar el fenómeno de la endogamia territorial, especialmente, en el período de la inmigración masiva de principio de siglo. Se refiere a que los emigrantes gallegos mantenían relaciones entre sí y no con personas que no pertenecieran a su cultura de origen, como se puede ver en las Actas de Matrimonio labradas por los registros civiles argentinos de la época (Farías, 2016). Este fenómeno llega a resultar ser más habitual entre los gallegos que el resto de peninsulares. Esto se podría observar claramente en los migrantes a Santiago de Chile si se siguen las pistas de sus apellidos, pues como se explicará con posterioridad, los llegados a Chile provienen de un mismo pueblo, Chaguazoso, don-

de se daba el fenómeno de la endogamia, lo que provoca que en el país receptor se sigan reproduciendo los mismos patrones en una primera instancia. Además, hoy en día esta endogamia étnico-territorial se podría decir que sigue siendo una práctica bastante habitual, pues suelen formarse familias entre los descendientes de estos primeros migrantes.

Por otra parte, en cuanto a la experiencia cultural de los emigrantes, resulta pertinente recordar que los gallegos sufrieron en América Latina cierto menosprecio social, consecuencia de la presencia anterior en las sociedades de acogida un estereotipo étnico negativo, o cuanto menos, poco favorable dentro de la jerarquía étnica, construida para juzgar a las diversas nacionalidades de migrantes (Nuñez, 2002).

Los gallegos tuvieron que hacer frente a un prejuicio y a un estereotipo negativo, que llevados en parte desde la metrópolis fueron agravados con la recurrente metonimia que los asociaba al conjunto de españoles desde finales de la época colonial, y los convertía en el centro de los antihispanismos de los nacionalismos emancipatorios de Sudamérica. Su condición social mayoritariamente humilde no mejoraba ese prejuicio (Lojo, Guidotti y Farías, 2008). Además, según Ogando (2013), se deben tener en cuenta tres causas de la creación de estos estereotipos:

- a. El desplazamiento se produce a un entorno castellano hablante, con las consecuencias derivadas de un cambio de lengua, que darán lugar a comportamientos distintos: diglosia, desprecio de la lengua propia, abandono o, por el contrario, reafirmación de la lengua propia.
- b. El hecho de llegar a una sociedad receptora cargada de estereotipos, habitualmente negativos en relación con los gallegos, su desconocimiento de la cultura urbana y del idioma castellano.
- c. En cuanto al asociacionismo, además de participar en gran número en las sociedades de inmigrantes españoles genéricas de ayuda mutua (en las que solían ser una mayoría de sus dirigentes y afiliados), los gallegos desarrollaron prácticamente todas las posibilidades del asociacionismo étnico, combinando la procedencia geográfica (regional, provin-

cial, local, comarcal o parroquial) con los objetivos específicos que cada una perseguía (mutualistas médicas, beneficencia, culturales, recreativas, deportivas, políticas, etc.), que en muchas ocasiones eran múltiples. Aunque el mismo tiene precedentes en el período tardocolonial, su eclosión coincide con el comienzo de la inmigración masiva, en las últimas dos décadas del siglo XIX. Fueron verdaderos ámbitos de relación y recreación del espacio social del que sus miembros procedían, y que al intentar reproducir pautas y mantener costumbres de la propia sociedad de origen se constituyeron en los mecanismos más visibles de expresión de la identidad del grupo (Farías, 2016).

Junto a lo anterior, los emigrantes gallegos raramente cortaron del todo amarras con tierra que los vio nacer. Hasta 1930-1936, además de proporcionar un ámbito de sociabilidad y ayuda mutua, muchas incluyeron también la coordinación de esfuerzos para llevar a cabo iniciativas en favor de su solar, lo que se plasmó básicamente en el terreno de la promoción de la educación o instrucción a través de la fundación o dotación de cientos de establecimientos educativos. Se destaca la importancia que tenían las comunidades emigrantes como motores de regeneración del país de origen, teniendo por ejemplo como objetivo implícito contribuir a la regeneración individual del campesino, haciéndolo consciente de sus derechos y capaz de luchar por su emancipación a través de la acción colectiva (Núñez, 2010). Toda esta fuerza y capilaridad de estos tejidos asociativos, dotados además de prensa propia y una red de lugares de sociabilidad, ritos y fiestas comunes, fortalecían el sentimiento compartido de integración en una comunidad de emigrantes procedentes de un mismo origen y vinculados por lazos primordiales (Núñez, 2010). ¿Qué sucede con el tema de la identidad del grupo? En tanto comunidad imaginada, la nación es el fruto de imágenes compartidas por un colectivo humano determinado un imaginario social (Farías, 2016). En la comunidad de migrantes gallegos, en este juego de creación de identidades y contraidentidades aparecen determinadas imágenes que, como una serie de signos destinados a ser descifrados, vehiculaban saliencias identitarias basadas en una serie de estereotipos y caracteres colectivos, en un cuestionamiento

de la cultura dominante y en el hecho de contar con una lengua y cultura propias (Nuñez, 2002). Por otra parte, el prejuicio negativo frente a los gallegos llevaba a muchos a identificarse primordialmente como españoles antes que como gallegos y a otros muchos a reafirmarse en el nacionalismo gallego mediante un discurso idealizador de la *morriña*, término creado por estos migrantes, el cual no tiene una traducción literal al español, para definir la *señardade*, algo semejante al dolor melancólico por la nostalgia de la tierra en la distancia, que no es lo mismo que extrañarla (Núñez, 2010). Castelao (1944) concluía respecto al tema:

O lonxe da Terra aínda é unha doenza do sentimento que fai chorar de soidade aos emigrantes galegos debido pola ausencia da Patria. Este sentimento de soidade xa non é exclusivo dos desterrados, porque os bos galegos somos expatriados anque vivamos en Galiza. Hai galegos tan amantes do seu terrón orixinario que dispois de emigraren, empurrados pola necesidade, retornan atraguidos pola querencia, coa mesma ledicia que sinten os cabalos cando retornan á corte. Eles levan as imaxes do seu mundo nativo e apéganse a elas con tan afervoadada saudade que alcanzan a categoría de tipos de novela. Agardemos un pouco máis e a morriña dos desterrados galegos xa non será esa enfermidade sentimental que doadamente se cura con retornar aos eidos nativos, porque, quéirase ou non, tódolos galegos sentiremos este anxeio grande e ledicioso de asistir ao rexurdimento dunha Patria que parecía morta. A estas latitudes chegou a lenda da nosa cobiza. ¿Será porque os nosos labregos son donos da súa casa, do seu labradío e do seu traballo? ¿Será porque os nosos parados saen polo mundo adiante, en procura de ocupación remunerada, e mandan o que gañan á familia que deixaron en Galiza? ¿Será porque os nosos aldeáns queren apaixonadamente a súa terra, as súas vacas e bois? Sendo por estas razóns, a lenda carece de fundamento; porque é mellor ser escravo da terra que ser escravo dun terratenente; porque é preferible emigrar para gañarse a vida, que morrer de fame no terrón nativo; porque as vacas e bois merecen máis amor que os touros bravos. Pois o galego é unha

executoria viva do traballo e unha cédula honrosa de cidadanía e democracia. (p. 16).

Castelao (1944) agrega “Non esquezamos que se aínda somos galegos é por obra e gracia do idioma”. (p. 17) Cosa diversa es la marca establecida por la lengua propia, el gallego. En la defensa de la lengua como una cuestión de dignidad de los gallegos aparecen los prototipos de buen emigrante, aquel que continuaba hablando gallego, frente a aquellos que, al sentir vergüenza, renegaban de él, relegándolo a un uso exclusivamente privado, incluso no transmitiéndoselo a sus descendientes. Obviamente este abandono tiene que ver con el proceso de desgalleguización, es el factor más visible de una tentativa de movilidad social, que pretende deshacerse de los prejuicios que suponía ser gallego. El idioma construye una identidad propia mediante la protección de este, ensalzando la legitimidad de las tradiciones y cultura, del autogobierno y suprimiendo los estereotipos y creencias negativas para llevar a *Galiza* al lugar que le corresponde. Aun así, la asimilación cultural de estos migrantes en las sociedades latinoamericanas, a pesar de sus limitadas competencias lingüísticas en castellano, fue muy rápida (Nuñez, 2002).

2. Gallegos de Chaguazoso en Chile

El flujo migratorio Galicia-Chile tuvo menores dimensiones que en países como Argentina, Brasil, Cuba y Uruguay, pero contó con una particularidad y peculiaridad que es la siguiente: aproximadamente el 90% de los gallegos que escogieron Chile como destino migratorio en la primera mitad del siglo XX procedían del mismo pueblo, Chaguazoso.

Chaguazoso es una pequeña aldea situada en los confines de la provincia de Ourense, en el límite con Portugal, que pertenece al ayuntamiento de La Mezquita (Yáñez, 2006).

La agricultura de este pueblo, que actualmente no alcanza los 200 habitantes, era pobre por el entonces por motivo de las gélidas heladas, por ello el pastoreo y la recolección de castañas jugaban un papel fundamental en la supervivencia de sus habitantes.

Otra de las características de este pueblo es la endogamia, o sea el matrimonio entre parientes muy cercanos, incluso primos hermanos. De no ser así, igualmente casi siempre se casaban con gente del mismo pueblo, y ello se confirma por la poca diversidad de apellidos, puesto que entre sus habitantes se repiten los: Diéguez, Yáñez, Domínguez, González, Barja, López, entre otros.

A principios del siglo XX empieza a desarrollarse en la aldea el éxodo hacia América, detonada por el pobre desarrollo vivido en el momento y las grandes oportunidades que presentaba el continente de destino. Los primeros chaguazosinos que emigraron lo hicieron a Brasil o a Argentina, hasta que los Barja llegan a Chile. Aquí encuentran un clima más benigno y mejores expectativas de surgir. Después de los Barja llegan los González y los Diéguez, todos emparentados entre ellos, y es ahí donde comienza la emigración masiva hacia Chile.

Los chaguazosinos han participado muy activamente en todas las Instituciones Hispánicas. Desde principios de siglo XX ya figuraba gente de Chaguazoso en la fundación del Círculo Español, una de las instituciones más antiguas de Chile, así como el Estadio Español y el Lar Gallego, asociación que agrupa a gallegos y sus descendientes, donde han participado como socios y dirigentes.

Los primeros chaguazosinos tuvieron molinos y panaderías, y otros incursionaron en el rubro de la lechería. Pero estos con el tiempo fueron desapareciendo, pues estaban ubicada dentro de la ciudad y las autoridades empezaron a prohibirlas, pues se consideraban antihigiénicas al estar al lado de la población. Es así como los lecheros también pasaron a ser panaderos.

Entre los años 1930 y 1960 se produjo el grueso de la migración. Se calcula que en los años 60 estaban en manos de vecinos de Chaguazoso ocho molinos y no menos de 80 panaderías a lo largo de todo Chile, que componían casi 300 gallegos del mismo pueblo.

Los chaguazosinos se han mantenido siempre unidos, en gran parte por su sentimiento de pertenencia a un mismo lugar, por trabajar casi todos en el mismo rubro y porque siguen celebrando ciertas fiestas como la Fiesta de los Reyes cada 6 de enero,

cuyo requisito para poder asistir es ser nacido en Chaguazoso o descendiente de alguno de ellos. En dicha fecha se recuerdan las raíces, comiendo empanada gallega y festejando con gaitas y bailes tradicionales. Esta fiesta se empezó a celebrar en Chile hace más de 50 años y en sus comienzos duraba tres días en la quinta Argentina (local ubicado frente al molino de La Estampa, en la calle Vivaceta). Posteriormente se redujo a sólo 2 días: uno día se hacía la fiesta propiamente tal y el otro día se hacía un asado campestre e incluso se hacían competencias al estilo gallego de lanzamiento de chuzo, brisca gallega y otros. Sin olvidar, por supuesto la preparación de la *queimada*, que es todo un rito mágico herencia de los antepasados celtas. Se trata de frutas picadas a mano, aguardiente, granos de café y azúcar que se prende con fuego y al inflamarse desprende unas llamas azules impresionantes mientras se dice el famoso conjuro (a oscuras), que libra de todos los males. Actualmente la fiesta de Reyes se efectúa todos los años en el Estadio Español. Si algún día se deja de celebrar esta fiesta, se habrá perdido el último punto de unión de los descendientes de la gente de Chaguazoso en Chile (Yáñez, 2006).



Imagen 1: Migrante gallego en Santiago de Chile posa junto a su auto con el nombre de su pueblo. (El País, 2016)

3. Discursos en torno a la migración

3.1. Algunos elementos del contexto

Como ya se ha citado con anterioridad, el pueblo gallego lleva la emigración en el ADN, de hecho, hasta existe un refrán que lo respalda: *hai un galego na Lúa*. Que quiere decir que uno puede encontrarse con un gallego en cualquier lugar del mundo. Para ejemplificar esto contamos con el testimonio de un migrante gallego chileno que relata cómo un familiar suyo llegó a trabajar en la construcción del Empire State de Nueva York:

Entrevistado (E): meu avó, o pai do meu pai, era mercante, hubo un tempo que fondearon o barco na bahía de Nova York e non había choio e el tiña que traballar, tiña que mandar cartos para casa, meu avó traballou de albañil na construción do *Empire State*, terminárono e púxose a construír Sing Sing, a cárcel!

Entrevistador (A): hai un galego na lúa.

(E): hai un galego na lúa.

(A): qué historia tan guai.

(E): si, e tamén vendeu armas, no buque, tiña un dobre fondo e arriba levaban o grano e na parte de abaixo ían rifles, municións... era ferreteiro, deixémolo aí.

Los emigrantes gallegos salían de Galicia siempre reclamados por alguien, era muy extraño que uno se fuera a la aventura solo. Normalmente, un emigrante que ya estaba en el destino avisaba en su territorio de origen de las posibilidades de trabajo que había en Latinoamérica. Para ejemplificar lo dicho anteriormente, contamos con la palabra de (E), quien en este caso habla por su padre ya fallecido:

(E): Bueno eu aquí vou falar polo meu pai, el viu a chile porque un tío que había estado aquí ya antes, quedouse, montou un negocio, comprou campo e decidiu que a mellor idea era traer ao seu sobriño para que administrara o campo

e no ano 54... hombre, postguerra, non había oportunidade, en unha aldea como Arcade, que vostedes a conocen. Aí para poder surgir tenías dúas posibilidades, ou eras cura ou eras militar, non había de outra e a verdade meu pai pareceulle interesante e vino. Vino para durar lo que había que durar, gustoulle e non foron 5, non foron 2 e en verdade dende o ano 55 ata o ano pasado, é toda unha vida. Chegou de 21 anos e morreu de 84.

(A): toda a vida!

(E): cando namorouse, namorouse dunha chilena, descendente de andaluces, pero chilena, e notábase nalgunhas cousas mucho..meu padre era muy prudente y mi madre como estaba en casa... como dicen acá, cunado tenía que soltar la pluma.. saltaba. Aquí el chileno en esa época era Ai el Antonio, el toñito, ai el franquista, y saltaba mi madre al lado “ el será Toñio pero yo soy india, no me vaya a saltar la pluma” É o que hai.

(A): que caracter!

(E): para este chollo...hai que tener huevos, cuando estás con xente que consume moito alcohol hai que ter huevos, e miña nai os tiña. Entonces, meu pai pois quedouse, namorouse do país, da xente... era boa xente, decía que era boa xente, moi sana, con problemas como todos pero que era boa xente, e foise acostumbrándose. Estuvimos viviendo en España, con chollo, estudios, pero tivemos un problema familiar, longo de contar, e miña nai e eu dixémoslle a meu pai que fomos para a Coruña, meu pai decía non, de volta a Chile -pero por - non, ¡de volta a Chile! E aquí estamos, de volta a Chile.

Como dato curioso, queremos apuntar que, aunque los hijos de estos migrantes hayan nacido en Latinoamérica, cuentan todos con la doble nacionalidad, en este caso española- chilena:

(A): ti naceches aquí non?

(E): si.

(A): e ti?

(E): tamén, e temos pasaporte certo? Tenemos doble nacionalidad.

Por otra parte, podemos observar mediante las palabras del sujeto entrevistado como es la visión de los migrantes gallegos en relación a la sociedad del país receptor, en este caso Chile. Lo cual se puede enlazar también con la percepción de los gallegos sobre la creación de los estereotipos hacia ellos mismos por parte de su nueva sociedad y cómo, para ellos, es sumamente importante seguir manteniendo su propia identidad:

(E): o problema en especial de Chile é que es un país muy aislado, porque insisto, la visión de los años 50, 60, 70, donde volar en avión era un privilegio... no era low cost como hoy en día, y que por un lado tiene 5000 km de mar, al norte tienes un desierto que no lo puedes cruzar, así como así, y al lado de allá tienes una montaña casi imposible de pasar. Entonces tienes un país que no tenía mucha conciencia del resto del mundo, y por lo tanto, los países que tienen esa característica, suelen no aquilatar mucho su historia, ni valorarla; porque las ganas de poder salir del encierro en el que están es más fuerte. Entonces, en Sudamérica, exceptuando a la gente de origen indígena que, si lo reivindicar, y muy bien, la... los que somos como nosotros, que somos descendientes de inmigrantes o... es de poder parecernos al más grande que tengamos cerca. Y el más grande que tenemos nosotros cerca es Estados Unidos, por eso que aquí en Chile no hay centros comerciales, hay “Malls”, uno no se va de compras, se va de “Shopping”, entonces bueno... Pero yo crecí viendo la historia de mi padre, de mi abuelo, de la tierra, y uno aquilata esa historia, entonces em...ahí se va produciendo una cadena que no se corta, por ahora no hay pero se algún día teño fillos ... Cagharon! Xa o tatuo eu, como marca de nacemento, é xenético, non te preocupes.

Otro dato curioso que creemos pertinente añadir en este apartado, pues no deja de ser un contexto y un recuerdo, es cómo ha ido cambiando el clima en Chile desde que estas personas

llegaron al país. ¡Aprovechamos este espacio para reivindicar la necesidad de cuidar a nuestro planeta, pues el cambio climático ya está aquí! Recordamos a todos los lectores que debemos colaborar conjuntamente para paliar lo máximo posible los daños ocasionados por el ser humano en la tierra, hemos ido matando nuestro hogar y ahora debemos solventar nuestros errores, especialmente en la Ciudad de Santiago, pues la capa de contaminación que cubre la ciudad es especialmente visible a los ojos de cualquiera:

(A): e o tempo aquí?

(E): aquí?, ¡unha merda! Agora, antes cando eu ía ó cole acá parte do uniforme eran as botas de auga. O cambio climático é verdade. O clima que tínhamos en Santiago 20 anos atrás e o clima que hoxe encontras en Concepción, ao sur. E o deserto esta viñendo. En verano a cordillera, non tanto como agora, pero no pleno vran había neve. Hoxe no inverno, a veces ten e as veces non.

3.2. Algunos elementos culturales

En este apartado se presentan reflexiones en torno al idioma, lingua galega; la música y el baile tradicional, así como la gastronomía. En definitiva, en relación a la cultura y como esta se mantiene en la sociedad de destino. Comenzaremos hablando sobre el idioma y como este se mantiene en Chile. Es preciso tener en cuenta para la preservación del gallego, los factores de prejuicios y estereotipos negativos que rodeaban a los gallegos, y por ende al idioma, pues han influido en la pérdida del uso de este en su vida cotidiana. Para eso atendemos a las palabras de (E) y para lo que él supuso en su vida el idioma:

(E): Claro, claro, meus compañeiros era “*Chile, onde queda eso?*”... Lonxe moi lonxe, e facíanme falar con acento chileno, con el tonito que se habla acá... el “sí po” y todas esas cosas que tuve que recuperarlas porque claro, que tuve que recuperarlas porque cuando volví a Chile o bullying era... era un poco fuerte. Entonces claro, estamos hablando de los ochenta, en esos años, acá en Chile, no había la

interconectividad, no había internet, no había nada. A interconexión era vía telegrama. Entonces que alguien llegara hablando raro era... era curioso. Tan curioso como cuando yo me fui para allá hablando en chileno y mis compañeros “uy hablas raro” entonces claro, uno para evitar el bullying ya retoma el acento de aquí... pero basta que se me acerque alguien de allá e sale, sale e non costa, e gusta, e así... Perdonen algunha falla no idioma pero...

A continuación, contamos con los testimonios de dos migrantes gallegas, las cuales hablaban siempre en gallego antes de llegar a Chile, y de cómo han transmitido su lengua a sus descendientes en un contexto donde el idioma empleado es otro. En este caso concreto, la persona entrevistada habla en gallego con bastante fluidez, explicando que en su núcleo familiar se ha conservado debido a que la pareja era gallega también, entonces lo practicaban en su ámbito privado. Alega que sus descendientes lo entienden, pero no lo hablan y que sus nietas han mostrado recientemente interés en aprender el idioma propio de sus antepasados. A pesar de que algunos migrantes hayan decidido dejar de hablar su lengua originaria, ante determinadas situaciones, como un enfado, por ejemplo, recurren a ella:

(A): e ti por qué sabes aínda falar en galego, falabas en galego aquí, ou...?

(E): Sí, claro, porque ellas son hijas de gallegos, pero no se casaron con gallegos como yo. Entonces al no casarse con gallegos no pueden hablar gallego. Pero eu falo cas miñas fillas gallego.

(A): ¿Sí?

(E): ¡Sí, ellas me entienden todo! Cando lles rifo e todo: Mira que non sei que...!

(A): Aí sáleche a neura, non?

(E): En gallego, sí, ¡hahahaha!

(A): Mira ti que ben. ¿E tes netas ou netas?

(E): Sí, sete, ¡sete netos e catro fillos!

(A): Sí? ¿E saben falar en galego?

(E): As netas queren que lles enseñe galego que din que lles encanta.

(A): Si? Pois mira, teñen a sorte de que teñen unha avoa que sabe falar en galego.

(E): ¿Si, verdade? Siempre me dicen algunas palabras en gallego, me encanta, ¡ai! Porque “Lela, (lela le dicen a las abuelas), por qué no me habla gallego?” Porque ellos me entienden y les digo ya, te voy a hablar en gallego y ya me entienden. El otro, el chico, me dice “Leliña, ai Leliña”. Porque ya sabes que la ñ en gallego se usa para todo con palabras como “fulaniño”, “pequeniño”, “riquiño”.

(A): “Morriña”, todo, todo con ñ.

(E): Bueno, todo, todo, todo con ñ: “pequeniño”, “meu rei-ciño”.

(A): Claro, cando se dice algo de cariño, a min meu abuelo dime “Sabeliña”, así como con cariño.

A pesar de los estigmas que persiguen a la lengua gallega, es concebida por muchos como una ventaja, una ventana a nuevas oportunidades, pues hablando gallego también puedes comunicarte en portugués sin problemas, ya que son lenguas que en su tiempo llegaron a ser una literalmente, el gallego-portugués. Es decir, uno ya obtiene la capacidad de comunicarse en tres idiomas en este contexto, español, gallego y portugués. Anónimo II nos relata una anécdota al respecto:

(E): Los hijos míos los tres saben hablar gallego, los tres. Hace poco la hija, está en Miami que se casó con un gringo, pero el gringo no hay forma de que aprenda español,

estudió turismo y trabaja en una empresa de esas y es una compañía muy grande y estaban haciendo en São Paulo un hotel y entonces mandan una persona cuando está listo para ofrecerlo al turismo. ¿Y en la oficina dijeron “Quién sabe portugués de aquí?” Y mi hija dijo “¡Yo!” Y la mandaron a ella, porque claro, ella sabía gallego y estuvo una semana a cuerpo de rey en Río, todo pagado, en un hotel de lujo, ¡mira tú!

(A): Para que logo digan que o galego non vale para nada!

3.3. Estereotipos e identidad

En este apartado se presentarán los prejuicios que existen alrededor de la figura de migrante gallego, de su identidad, así como de la *morriña* y sus recuerdos. Como se ha señalado anteriormente, existe un estigma social alrededor de la figura del migrante gallego, lo que derivaba muchas veces en una pérdida de contacto con la cultura originaria y marcaba el estilo de vida de las personas que lo sufrían:

(E1): Aquí lo que pasa es que hay mucho prejuicio contra el gallego, por ejemplo, mi papá nunca hablaba en gallego, mi abuela con mi abuelo sí pero...

(E2): Es que llegaron muy chicos.

(E1): Pero mi papá llegó muy chico con su hermano, pero mi abuelo sí falaba. Yo recuerdo a mi abuelo hablando con mi tío abuelo en galego y mi tía Sara, que vivía con nosotros falaba sempre galego. De ella yo aprendí el fecha a porta, as graciñas, etc. Y mi papá no, eso era ser pueblerino. Mi mamá como se vino a los 11 años y era de pueblo chico, llegar acá a Santiago, entrar en el colegio de monjas, de clase media, acomodaditas, entonces resulta que le hacían bullying porque tenía acento de pueblerina, de campesina y aún encima hablaba un español-gallego, entonces ella y mi tía no querían ir al colegio, les costaba mucho aprender, y las monjas les decían cosas para humillarlas. Entonces ella llegó a la básica y mi abuelo le dijo si no quieres ir al cole-

gio te pones a trabajar, y mi mamá se quedó en la casa trabajando. Mi papá en Argentina, porque él vivió allí, ¿bueno mi mamá y mi papá son primos por parte de padre ya? Mi abuelo se instaló en Buenos Aires y mi otro abuelo en Chile. Mi mamá vivía en Chaguazoso con su madre y su abuela, murió su madre y se fueron a casa de unos parientes hasta que llegaron los cartos de mi abuelo para pagar el barco para traerlas a América, y entonces llega acá y llegan a casa de este tío y mi abuelo se reunió con ellas en Chile, pero ya por esas mi abuelo tenía una nueva señora y una hija y se encontraron con un papá al que no habían conocido, porque casi las dejó gestadas y a la otra muy pequeñas para reencontrarse con 11 y 13 años con un padre que apenas conocía que ya tenía una vida, y entonces ellas lo pasaron muy mal, tal es así que decidieron no seguir estudiando, aunque mi mamá es muy buena para las matemáticas. La vida de algunos fue bien dura, nosotros tenemos suerte, pero te puedo hablar de gallegos que han vivido casi en la indigencia. No a todos les tocó la misma suerte.

Los migrantes gallegos y sus descendientes son plenamente conscientes de por qué cargan con un estigma negativo, que, realmente, tiene relación más con lo económico que con lo social.

(E1): En Chile son bienvenidos los migrantes europeos, porque eran trabajadores, honestos y pertenecían a una “cultura superior” etc, todo ese prejuicio que también existen. Aquí siempre ha habido migrantes, pero que vengan un migrante colombiano, negros de Haití, venezolanos, el problema es que el problema tenía que ver con la pobreza racial, no el migrante sino el pobre.

Existían también una serie de prejuicios entorno a la nueva sociedad en la que se veían inmersos. Pues, como medida de autoprotección se limitaban a relacionarse entre gallegos. Uno de los más grandes estereotipos hacia la sociedad chilena era la mala fama de los hombres, lo que hacía en muchas ocasiones que se perpetuara la endogamia entre los propios migrantes:

(E1): Había de todo, como en todas partes, esa manía que tenían los viejos de antes.

(A): No os dejaban casaros con chilenos?

(E2): (Niega con la cabeza) yo con chileno, osea nacido aquí pero el padre era vasco, la madre era chilena, entonces mi madre me decía “bueeeeno, me decía, él es vasco pero las chilenas lo convencen y hacen lo que quieren con los hombres”.

(Todos se ríen).

(E4): (parafraseando a su madre) “cuando se emborrache, porque había fama de que los chilenos eran borrachos”.

(E5): No me digas (irónicamente).

(E5): tomaban y en aquel tiempo se veían en la calle tirados todo el tiempo en los barrios, yo vivía....

(E3): lo que pasa es que tu no sales, pero todavía se ven, lo que pasa es que tu no sales muy tarde.

Además, el hecho de que los migrantes trataran diferente a los chilenos que, a los gallegos, debido a los estereotipos, hacía efecto en los descendientes de estos, pues no comprendían las diferencias entre ellos y su sociedad. Esto provocaba a veces el alejamiento del descendiente de su cultura originaria, pues era un castigo hacia sus padres por coartarlo de su propia libertad:

(E1): tú sabes una cosa, yo me rebelé contra mi papá, porque él no me dejaba ir con los chilenitos, si yo iba con los chiquillos del Estadio no pasaba nada. Porque desconfiaba de los chilenos, decía que los españoles tenían más sentido del honor, qué sé yo, más respeto por las mujeres. Hasta mi generación, los padres les exigían a las hijas que se casaran con un español. Mi abuela me decía, mia abuela josefa...

Aun así, el sentimiento de pertenencia e identidad propia, distinta a la de su sociedad estaba muy presente, pues los mi-

grantes y sus descendientes siempre se han autodenominado gallegos:

(E2): Yo soy hija de gallegos, casada con gallego y orgullosa de ser hija de gallegos, orgullosísima, solo tuve buenos ejemplos y nada más.

Más es cierto que a veces el hecho de estar inserto a una sociedad distinta a la propia, manteniendo tan estrechos lazos con la originaria resultaba un tanto peculiar, pues a veces no sabían muy bien como sentirse. Solo saben que sus raíces eran otras, que no las había que olvidar y que se encontraban en una sociedad que no les correspondía por derecho, sino por elección:

(A): Bueno e ti que eres, un galego en Chile, ¿un chileno galego...?, ¿cómo te definirías?

(E1): Un huérfano del mundo coño! A estas alturas... hombre ... Acá uno se siente ...yo estoy en mi tierra eso no lo puedo negar, acá es donde he pasado más años de mi vida, pero uno no... ¡Cojones! Uno no se olvida de dónde viene.

Para nunca olvidarse de dónde vienen, los migrantes y descendientes de ellos mantienen el contacto con Galicia a través de sus familiares, los viajes si se puede a la Terra y la visualización de las noticias mediante periódicos, redes sociales y televisión, así como programas de entretenimiento y de temática migratoria, pues palian su sentimiento de *morriña* refugiándose en los casos de otras personas, que como ellos son gallegos alén do mar:

(E4): Falando sempre por WhatsApp, polo Facebook, vinculado sempre con alá, seguindo o Twitter, leo O Faro de Vigo e La Voz de Galicia. Ata as veces o Luar.E además non sei se alá o daban, pero hai un programa que salia por TVG internacional que era *Galicia para el mundo*, que alá e difícil que o entendan pero acá... meu pai morreu fai des meses e hoxe miña nai morreu fai dous meses... pero o día domingo se grababa e nós xantabamos vendoo... vendo Galicia no mundo.

(A): E é bonito non?

(E5): Home, home, é distinto. E cando alá uno ve eso todos os días, pero estando lonxe.. joder, ese tipo de programas fante chorar.

(A): Conectar un pouco coa Terriña e manterse un pouquiño ó día non?

(E6): Incluso mirei mirei fariña, o sabor das margaridas, estou mirando Vivir sen Permiso, Elisa e Marcela. Además, se conservan y se sienten una serie de símbolos identificativos, desde el uso de banderas hasta tatuajes en la piel:

(E5): Teño un tatuaxe, bandeiras na casa e iso.

Si buscamos en la mente de estos migrantes y sus descendientes, aún encontramos los recuerdos de su tierra, siempre idealizada, con *morriña* y añoranza. La gran mayoría han vivido casi toda su vida, o toda, en Chile, mas llevarán Galicia en sus labios hasta el día que dejen este mundo. Muchos aún mantienen el contacto con el norte, pues aún conservan algo de familia en Galicia, así lo expone *Anónimo I*, mientras observamos unas fotos del pueblo de Chaguazoso en los años 90 que otra de las personas entrevistadas hizo en uno de sus viajes al origen de sus raíces:

(E1): E teño os sobriños en Madrid, de Galicia. Mira, (viendo fotos) esta é a casa que era dellas, dellas, dellas, en Chaguazoso. E aquí mira este á cabalo do burro, el e ela. Aí dice Chaguazoso.

(A): Sí, Chaguazoso, Setembro do 96.

(E1): Esta tamén é unha casa en Chaguazoso.

(A): Esa xa é máis moderna.

(E1): Esa é mais moderna, é mais bonita. Porque xa a fixeron...

(A): Xa a fixeron noutro tempos.

(E1): Ai, estaba vendo a foto do revés.

(A): dice que é a Iglesia de Chaguazoso esta.

(E1): Sí, pero mira que corpo se me ve. Esto tamén é Chaguazoso, estas calles.

(A): Sí, isto tamén. Chaguazoso... ah, debe ser tamén a casa delas.

(E1): Ah, será. Algunhas saíron moi oscuras.

Otros recuerdan como si fuera hoy las cosas que hacían a diario en su pueblo, lo hacen desde el cariño a pesar de haber vivido situaciones muy duras, pues parece que con el tiempo van dejando atrás los malos recuerdos para dejar lugar a los más bonitos y entrañables. E2 nos cuenta una anécdota de su infancia:

(E2): Me acuerdo cuando nós eramos pequenas y mi mamá iba a Portugal, e iban más personas de mi pueblo a comprar así... porque tenían una modista que nos hacía así ropa, nos hacía...porque las telas que se vendían por metros eran más baratas que en España. En toallas y cosas así también son más baratas. E que antes era moi difícil andar con la moeda diferente, que bien que en Europa pusieron el euro, qué cómodo. Bueno, se perdió mucho dinero porque subieron mucho el euro, pero bueno. Chile está muy caro, sobre todo para comer, qué caro, de verdad. ¡Aquí está carísimo todo! Eu digo, non sei como pode vivir a xente aquí, non sei como poden vivir! E como está agora alá a cousa co-cambio de gobierno? Sempre igual! ¿Pero tú que crees? ¡Son todos iguales!

Conclusión

Reflexionar sobre la construcción de ciudadanía intercultural en el contexto neoliberal chileno actual, es un privilegio que nos permite tomar distancia en torno a ciertos procesos vividos y reconectarnos con la historia que nos revela formas y alternati-

vas de comprender el presente. Por ello, la puesta en común de las experiencias e historias de vida de personas que son parte de nuestra sociedad nos ayuda a la construcción de esa ciudadanía deliberativa, al fomento de la consciencia social y la profundización de las miradas transversales de reconocimiento en el otro migrante, parte importante de la propia historia personal.

La vivencia intercultural a principios del siglo XX en la ciudad de Santiago permitió la visibilización de idearios de migrantes muchas veces relacionados con la actividad económica que desarrollaban las colonias residentes, generando una identificación desde el valor y aporte a la sociedad de recepción, junto con el respeto por sus costumbres y tradiciones, reconociendo con ello que las sociedades requieren de esta diversidad cultural palpable y vivible desde la relación cotidiana para hacer práctica la idea del respeto a los otros. Por tanto, la interculturalidad en la construcción de la sociedad chilena ha permitido ser fuente constitutiva y fundamento de la conformación de una ciudadanía democrática a través de la identidad chilena que reconoce su composición intercultural.

Los relatos aquí presentados nos muestran un Chile distinto, en un contexto histórico político muy diferente al actual, pero que comparte con el país contemporáneo la posibilidad de recepción de personas que buscan una mejor vida, que huyen de conflictos y carencias, pero que encuentran en estas tierras un espacio para sus propios sueños. Si bien, a principios del Siglo XX la migración norte-sur era la más característica, hoy los desplazamientos sur-sur nos hacen reflexionar en torno al valor que le damos a esos seres humanos que movilizan sus vidas para conseguir espacios y lugares donde construir sus sueños. Desde la perspectiva del análisis de la conformación de la colonia gallega residente, la posibilidad de insertarse en una actividad económica delimitada, en este caso el rubro panadero, logró promover y reforzar el sentido de pertenencia a esta tierra nueva donde se depositó la esperanza de estabilidad y construcción de familia, sin olvidar aquellos elementos propios de su origen y el rescate permanente de sus tradiciones, generalmente adaptadas al contexto chileno. Esta tarea de promoción de lo que llamamos *galleguicidad*, se transformó en un componente aglutinador y motivador para sobrellevar los momentos de nostalgia,

pero además dieron espacio al refuerzo de aquellos elementos que unían a esta comunidad gallega residente. Por ello, cuando empleamos el concepto de *galleguicidad* en este artículo, no lo hacemos con la intención de homogeneizar un sentimiento que, por definición, no es homogéneo ni mucho menos identificable como un cuerpo claro, estático y reconocido por sus componentes, sino más bien, hacemos referencia a una necesidad imperiosa con reconstruir los elementos culturales que hacen rememorar aquella Galicia desde la añoranza, como posteriormente se transforma en la oportunidad de los y las descendientes de honrar la memoria de quienes llegaron a Chile dejando el pueblo de Chaguazoso, a través de la idealización de una Galicia que parece haber quedado suspendida en la historia y la memoria de quienes la construyen desde el otro lado del planeta.

Aprender de ese Chile del pasado nos ayudará a comprender el valor universal del derecho a migrar, del aporte inmenso que realizan los y las migrantes a la construcción de una sociedad mejor y reflejan la posibilidad de contacto directo con realidades diferentes, las que nos obligan a abrir la mente, pero sobre todo nuestros brazos y corazones.

Referencias

- Álvarez, I. (2012). *Mirando al norte: Algunas tendencias de la migración latinoamericana*. San José: FLACSO.
- Benadiva, L. (2003). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- Boivin, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de Otridad. Una introducción a la antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castelao, A. (1944). *Sempre en Galicia*. Buenos Aires: As Burgas.
- El pan chileno sabe a Galicia (5 de diciembre de 2016.). *El País*. s/p. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2016/12/05/actualidad/1480952107_341028.html
- Estrada, B. (2018). *La Azarosa y Difícil Aventura de Migrar: españoles en Chile (1880-1950)*. Santiago: Ril Editores.
- Fariás, R. (2016). Migraciones y exilios gallegos en la Argentina (s. XVII-XXI): Algunos comentarios a la bibliografía sobre el tema. *Olivar*, 17(25), 1-24.

- FECHIPAN. (25 de octubre de 2019). *Federación Chilena de Industriales Panaderos*. Recuperado de: www.fechipan.cl
- Ferrán, A., & Ferrán, A. (2017). *El Pan en Chile, su historia, sus personajes, sus panaderías, su nobleza*. Santiago: Hueders.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Bogotá: La carreta.
- González-Mateagudo, J. (2010). *La entrevista en historia oral e historias de vida: teoría, método y subjetividad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lojo, M., Guidotti, M., & Farias, R. (2008). *Los 'gallegos' en el imaginario argentino. Literatura, sainete, prensa*. Vigo: Fundación Barrié de la Maza.
- López, I. (2010). *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso*. Valencia: Universitat de València.
- Núñez, M. (2002). *O inmigrante imaxinario. Estereotipos, identidades e representacións dos galegos na Arxentina (1880-1940)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Núñez, M. (2010). *Galegos e irlandeses na diáspora (1830-1950). Elementos para unha comparza*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Núñez, X., & Soutelo, R. (2010). *As cartas do destino. Unha familia galega para unha comparza*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Ogando, L. (2013). Comunidad y Comunicación: prácticas en Europa y América Latina *Communication Papers*, 2(3), 80-82.
- Rodríguez, J. (12 de agosto de 2018). De colonos a comerciantes: La migración española en Chile. *Economía y Negocios OnLine*. Recuperado de: <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=495277>
- Senatore, M. (2007). *Arqueología e Historia en la Colonia Española de Floridablanca*. Buenos Aires: Teseo.
- Yáñez, J. A. (2006). *Una familia gallega*. Santiago de Chile: S.I.

Libros publicados por la Editorial Aún Creemos en los Sueños

Luis Sepúlveda, últimos textos

Covid-19

La escuela en movimiento

La violencia y la lucha social

La rebelión chilena

Corrupción

Wallmapu colonizado

¿Cómo enfrentamos el cambio climático?

El futuro del trabajo

La escuela en tiempos de migración

Episodios históricos

Crisis en la Iglesia católica chilena

Cuentos de lo increíble

Chalecos amarillos. Sublevación en Francia

Blanco y negro muy negro de Guillermo Nuñez

Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas

Derechos de los animales

Medioambiente y desarrollo

Revolución feminista

Datos históricos sobre la Democracia Cristiana, Jorge Magasich

Lucha mapuche. En la huella de Matías Catriello

Noam Chomsky. Cinco entrevistas

Los combates del feminismo

Inmigrantes y refugiados

La revolución rusa

Federica Matta. Manifiesto de autoeducación artística

La resistencia zapatista

Reforma agraria

Siria

Pueblo mapuche y autodeterminación

Otra política es posible

El derecho a la rebelión

Desarrollo sustentable

El viaje de los imaginarios en 31 días por Federica Matta

Manuales escolares

Democratizar las comunicaciones

A cambiar el modelo

Que la audacia cambie de lado Serge Halimi

Videojuegos

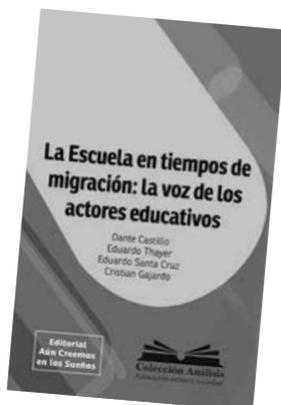
Jacques Derrida

Una historia que debo contar por Luis Sepúlveda

Allende, discursos fundamentales

Crónicas de Luis Sepúlveda

Le Monde Diplomatique. Más que un periódico



Libros en venta en librerías y en Le Monde Diplomatique, San Antonio 434, Santiago.

Teléfono (56) 22 608 35 24 - Por internet en www.editorialauncreemos.cl

**Este libro se terminó de imprimir en el mes de julio de 2020 en
Gráfica LOM, Concha y Toro 29 - Santiago centro - Chile**