

## DESDE LAS REPRESENTACIONES XENÓFOBAS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA A UNA VISIÓN INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

### RESUMEN

La formación inicial docente tiene la responsabilidad de preparar para la ciudadanía a los futuros profesores, los que con herramientas concretas pueden a su vez formar a los estudiantes del sistema de educación para la convivencia, la acogida y el respeto mutuo. Nos interesa que los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía, no exentos de representaciones de tipo xenófobas y racistas, desarrolladas a lo largo de su historia de vida, lleguen a construir una nueva mirada hacia la Educación Intercultural con herramientas concretas de inclusión social y cultural. Este artículo pretende dar a conocer el planteamiento teórico que sustenta la investigación desarrollada sobre el tema en la UMCE<sup>1</sup>.

Doctora

Virginia Aranda Parra

Académica Departamento de  
Formación Pedagógica

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación  
(UMCE)

Chile

[virginia.aranda@umce.cl](mailto:virginia.aranda@umce.cl)

### PALABRAS CLAVE

Representaciones Sociales, Xenofobia, Educación Intercultural

### FROM XENOPHOBIC REPRESENTATIONS IN TEACHER TRAINEES TO AN INTERCULTURAL APPROACH OF EDUCATION

### ABSTRACT

Initial teacher training is responsible for preparing future teachers for citizenship, who with adequate and concrete tools can at the same time prepare students of the educational system for coexistence, integration and mutual respect. Our interest is that the new students who begin their teacher programmes, who themselves are not free from xenophobic and racial representations, developed during their own life history, may build a new approach towards intercultural education with concrete tools of social and cultural inclusion. This article intends to show the theoretical framework which sustains the research developed about this area with UMCE students.

### KEYWORDS

Social representations, Xenophobia, Intercultural Education

## La problemática de las representaciones sociales en relación a la xenofobia

Los prejuicios raciales forman parte de las representaciones sociales, los que se transforman en un importante problema de investigación cuando los sujetos en estudio son estudiantes de pedagogía, que reciben escasa o nula formación en educación intercultural y que más tarde tendrán a su cargo la formación de la niñez y juventud de nuestro país.

Plantearnos frente al tema y lograr generar el espacio para abordarlo es el punto de partida, lo básico, para llegar a conocer cómo se fortalece una nueva mirada desde la perspectiva intercultural. De este modo, nuestro foco de estudio considera las categorías identificadas en una investigación anterior, las cuales hemos pretendimos poner en tensión a través de una intervención curricular que se traduce en una investigación cualitativa. Desvelando la urgencia de reconocer y abordar tales aspectos desde la Formación Docente Inicial, para ofrecer alternativas en dicha formación, que permitan contribuir a la superación de estos sesgos, y de esta forma colaborar a la construcción de una nueva visión para la formación de la ciudadanía plural.

En este proceso, desde esta nueva mirada, se espera que el estudiante:

- Tome conciencia de su experiencia de vida y de su relación directa con los agentes de socialización escolar.
- De las teorías interculturales que subyacen en las prácticas docentes, que establecen las representaciones configuradas como paradigma educativo dominante.

Así se espera promover una aceptación consciente de las nuevas competencias con las cuales el futuro docente deberá asumir los cambios que se impulsan en la Reforma Educacional del país.

Es de este modo, que las representaciones sociales son entendidas como las referencias que los sujetos efectúan en relación a los objetos sociales, los cuales son explicados, clasificados, jerarquizados y finalmente evaluados, por el conjunto de sujetos (Araya, S., 2002).

Para generar una representación, el sujeto realiza una 'equivalencia', no en el sentido de una impresión sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura significada, y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

Los sujetos conocen sus contextos mediante explicaciones que construyen a través de los 'actos de habla', los que a su vez, van a constituir 'los procesos de comunicación y del pensamiento social'. A partir de las representaciones sociales los sujetos realizan una síntesis de dichas explicaciones que se han dado, y como resultado, pueden apelar a un "tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: *el conocimiento del sentido común*" (Araya, S., 2002:11). En este hacer, el sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar.

El conocimiento de "el sentido común es conocimiento social, porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino

también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan". (Araya, S., 2002:11)

Las representaciones sociales, forman parte de sistemas de aprendizaje, que como resultado de procesos cognitivos de síntesis, pueden manifestarse en 'estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas' que suele adoptar 'una orientación actitudinal con distinto signo'. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

Las representaciones "*son sociales en la medida en que facilitan... ciertos procesos claramente sociales. Las comunicaciones sociales, por ejemplo, serían difícilmente posibles si no se desarrollaran en el contexto de una serie, suficientemente amplia, de representaciones compartidas*", se crea de esta forma "*una visión compartida de la realidad y un marco referencial común, las representaciones sociales posibilitan, entre otros muchos procesos sociales, el proceso de las conversaciones cotidianas. En este sentido, las conversaciones se pueden definir como el lugar donde las personas, provistas de unos esquemas interpretativos socialmente adquiridos, construyen y negocian el sentido de la interacción*" (Araya, S., 2002:12).

En investigación anterior<sup>2</sup>, "hemos definido que *la representación* es un resultado no intencionado en el aprendizaje que genera una *construcción cognitiva, emotiva, volitiva y simbólica*. Está constituida por *elementos objetivos y subjetivos*, tales como *imágenes, ideas y creencias* propias del *sentido común* que están cargadas de sentimientos y emociones que condicionan el significado que se tenga, por ejemplo, de estereotipos y prejuicios raciales presentes en la sociedad" (Aranda, V., Castro, F., 2008)

El estudio referenciado, se planteó para comprender y analizar las representaciones simbólicas en las cuales se configuran actitudes y pensamientos racistas en estudiantes de pedagogía de la UMCE<sup>3</sup>. Suponiendo que, previo a su venida a estudiar pedagogía nuestros estudiantes, en sus historias de vida junto a los 12 años de experiencia escolar, han construido, entre muchas, una serie de representaciones acerca de discriminación, racismo y exclusión entre otras, como parte del sentido común que los ha formado y que luego van a acompañar su futuro ejercicio profesional, donde probablemente en su actuación práctica en las aulas podrían emerger.

Las representaciones sociales son 'filosofías simples' surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Sin embargo, los sujetos también son agentes de transformación. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento críticamente, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico, al poner su conciencia al servicio de cuestionamientos de aspectos cotidianos que se han '*naturalizado*'.

Hemos definido el concepto representación de formas variadas, ahora nos corresponde preguntarnos qué es *la xenofobia*. Es una forma de prejuicio, donde la forma de rechazo o aversión se dirige hacia los extranjeros, a cualquier grupo étnico diferente, o, incluso hacia

personas cuya fisonomía social, política y cultural es diferente. Se expresa en un juicio a priori, sobre un objeto sin la necesidad de presentar evidencias e incluso, sin llegar a tener una experiencia real o directa hacia esas minorías estigmatizadas<sup>4</sup>.

La expresión xenofóbica no es exclusivamente humana, se encuentra en el comportamiento animal, en una variedad de especies de mamíferos. Como parte de nuestro comportamiento, tiene lamentables momentos, especialmente durante el siglo pasado, lo que ha ido aumentando, especialmente en las últimas décadas. Principalmente tensionadas con el aumento de las migraciones, resultado de la globalización económica.

El rechazo se manifiesta de diferentes formas, pero todas ellas son expresión de agresividad, violencia simbólica y maltratos hacia las minorías, dirigidas allí donde se concentren y cohabiten diferentes grupos étnicos, que no se encuentren ni mezclados, ni integrados en las comunidades autóctonas o receptoras. Y, al igual que el racismo, la xenofobia forma parte de una ideología de rechazo y de exclusión integral, a cualquier identidad que no sea la propia.

La principal diferencia entre xenofobia y racismo, es que la primera se centra en el *rechazo y la exclusión*, mientras la segunda, se plantea sobre un *principio de superioridad*, ya sea, cultural o racial de un grupo por sobre otro. Uno de los rasgos principales de la xenofobia es que impone a cualquier minoría un criterio de asimilacionismo cultural, en pos de preservar la propia cultura. Para esto, recurre a distinto tipo de argumentos –históricos, lingüísticos, culturales, etc-, y de esta forma justifica diferentes formas de exclusión y segregación hacia los grupos étnico afectados.

Actualmente, los grupos más severamente segregados, son aquellos que inmigran por motivos económicos y finalmente laborales, lo que hace que la cultura local los perciba como amenaza, en la medida que se van constituyendo en un competidor frente a recursos limitados.

Es importante destacar que la xenofobia posee dos caras, una la del rechazo por parte de la comunidad local frente a la amenaza que representa un importante flujo migratorio hacia el país receptor, y por otra el rechazo que los inmigrantes pueden manifestar hacia la cultura que les acoge<sup>5</sup> –y que en realidad no acoge- llegando a expresar un claro rechazo hacia la cultura local, no esforzándose por integrarse, ni conocer la cultura, su lengua, ni tradiciones, llegando a generar acciones de repudio hacia la nueva cultura, sea esto resultado del choque cultural que se está vivenciando, frente a la comunidad receptora, o sea por la falta de flexibilidad personal necesaria, ante la necesidad de incorporarse a una cultura distinta de la propia.

Evidentemente, frente a la dinámica de movilización social, que impone la economía global, en la que estamos insertos, como resultado de las crisis y la asimetría entre los países desarrollados frente a los que no lo son, es que tenemos complicados escenarios para el siglo XXI. Desde ya se han incrementado las acciones xenofobas, con distintos niveles de agresión, partiendo desde acciones individuales hasta colectivas. Frente a lo cual, los medios de comunicación social terminan exaltando y favoreciendo tales manifestaciones, sea minimizando tales acciones o resaltando y/o generalizando cualquier hecho protagonizado por algún extranjero perteneciente a las minorías rechazadas.

Si bien, no se puede afirmar que un grupo es tal por el hecho de compartir determinadas representaciones sociales, sí es evidente que en ocasiones, la denominada cultura grupal define intensamente al grupo y está vinculada no sólo con una memoria y con un lenguaje compartido, sino también con representaciones comunes.

En resumen y de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), las representaciones son sociales por:

- Las condiciones de producción en que emergen (medios de comunicación, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje).
- Las condiciones de circulación de las RS (intercambio de saberes y ubicación de las personas en grupos naturales y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social).
- Las funciones sociales: construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento del sentido común.

### **Representaciones, contexto y cambio cultural**

Otro aspecto de la representación social, es su expresión en tanto *representaciones culturales*. Estas se construyen en el marco de un proceso de elaboración de la propia identidad cultural, a través de la diferenciación del “otro” y en este sentido el “nosotros” se superpone al “otro” como elemento indefectible en la construcción de la identidad cultural de cualquier grupo humano. (Araya, S., 2002).

Al respecto cabe mencionar que este proceso de construcción de las representaciones es propio de cualquier sociedad e incluye la mayor parte del tiempo y el “nosotros”, de carácter superior y el “otro” de características inferiores sobre la base de criterios físicos, religiosos, económicos, políticos, entre otros. Este escenario da paso a una ausencia de valoración positiva de la diversidad cultural desde el “nosotros”.

Queda en evidencia que la construcción de las representaciones humanas se hace en el contexto de una lógica de poder, en el que la sociedad dominante trata y ubica a los grupos inmigrantes en una determinada posición de la estructura social, los expone a tratos discriminatorios de cualquier tipo, destacándose el ámbito laboral, educacional, social, de salud y de prestación de servicios en general.

Como puede observarse, la construcción de las representaciones culturales se hace en los espacios públicos y privados, en medios de comunicación y en conversaciones espontáneas, en lo formal y legal. Todas estas formas de elaboración y transmisión de las representaciones culturales son utilizadas por la sociedad dominante con la finalidad de asegurar sus privilegios, de los cuales gozan como la sección superior de la pirámide social.

En el contexto de los estereotipos y la discriminación se ha detectado que las sociedades dominantes impulsan mecanismos de asimilación como invitar a los inmigrantes a fiestas nacionales, hacerlos partícipes de bromas e ironías, incluso contra sus propios connacionales. La negación de la diversidad cultural al intentar que todos los inmigrantes

deben adaptarse a las formas de vida que hay en Chile, puesto que a fin de cuentas son “ellos” los que están “acá”. Esta lógica es bastante difundida en la sociedad chilena, pues informa la ausencia de una política intercultural que respete las tradiciones de los inmigrantes sudamericanos, entre otros.

De acuerdo con este planteamiento, un ejemplo concreto nos lo aporta un estudio de Quevedo y Zúñiga (1999) que detectaron cinco categorías de análisis de la inmigración peruana en Chile desde la perspectiva de la prensa nacional. Asociado a los inmigrantes peruanos están las categorías de: ilegales, delincuencia, pobreza y marginalidad, estigmatización laboral y aspectos culturales como elementos diferenciadores.

La primera categoría se refiere a las expresiones *inmigración ilegal* o los *peruanos ilegales* en Chile, sin embargo estas denominaciones están cargadas de sentimientos negativos, pues lo ilegal es pariente cercano de lo delictual, y en consecuencia la representación de la inmigración peruana al territorio nacional aparece vinculada a cuestiones que están en contra del ordenamiento legal y por defecto los inmigrantes son delincuentes que deben recibir una sanción legal y por sobre todas las cosas social.

Al respecto cabe mencionar que el estudio de Quevedo y Zúñiga detectó que el diario La Tercera entre 1997 y 1998 tuvo 28% de los titulares dedicado a la inmigración ilegal peruana. De esta forma se da a entender que la inmigración peruana en Chile es ilegal y no admite otra forma que no sea la de delincuentes que cruzan la frontera con intenciones malignas en contra del pueblo de Chile, cuestión nada más alejada de la realidad, ya que los malignos también están en nuestro país sin la necesidad de importarlos por vías “ilegales”.

En este orden de ideas se puede citar que la prensa de cualquier tipo y la gente confunde conceptos como irregular e ilegal, siendo la mayor parte del tiempo homologadas sin ningún cuidado y sin pensar que las consecuencias en la autoestima y posibilidades de inserción laboral, social, cultural se reducen significativamente para los grupos inmigrantes en Chile.

La irregularidad informa que hay aspectos administrativos del ingreso de extranjeros al territorio nacional que no están zanjados conforme a la ley de inmigración, ello no constituye necesariamente delito que es equivalente a ilegal, sin embargo, hay ciertos sectores de la sociedad nacional que insisten en esta confusión semántica de los términos en cuestión.

La segunda categoría en estudio es la *delincuencia* que está referida a actuaciones y formas de comportamiento de los inmigrantes que infringen el ordenamiento legal de Chile. Tal como se planteó previamente, la construcción de la representación cultural, vincula la irregularidad administrativa de los inmigrantes con actos de ilegalidad y por consiguiente de delincuencia.

Si bien es cierto, algunos inmigrantes, dentro de ellos peruanos y bolivianos, se han visto involucrados en algunos hechos delictuales no se debe generalizar en torno a que “ellos” los inmigrantes son un grupo humano que por definición participan en actos ilegales. Destacando que, la tendencia a la generalización es una de las características que constituye al estereotipo.

A esta idea es necesario agregar que en nuestro país la ausencia de una política migratoria basada en los principios de la interculturalidad crea las condiciones, sin

justificación valedera, para que algunos inmigrantes se vean envueltos en actos ilegales como medio de subsistencia económica.

La tercera categoría dice relación con la *pobreza y la marginalidad* representada culturalmente como rasgo característico de la inmigración latinoamericana y en especial la peruana en Chile.

Entonces, es evidente que se presenta una paradoja en la situación inmigratoria de estos grupos humanos, ya que en el sentido común está instalada la idea que inmigrantes vienen a nuestro país huyendo de una vida de pobreza y privaciones de todo tipo, vienen en busca de nuevos y mejores horizontes económicos y sociales, en algunos casos políticos. A este respecto se adiciona la idea de que los inmigrantes viven en Chile en una situación de pobreza y marginalidad derivada de su ingreso ilegal al territorio nacional.

Subyace a este planteamiento que la representación cultural que se elabora es que los inmigrantes están privados de sentido común, pues salen de su tierra escapando de la pobreza para vivir en un espacio en el que reina la penuria.

A la luz de estos antecedentes no son pocos los compatriotas que aprovechando a las condiciones de pobreza que viven los inmigrantes en sus países de origen, abusan de ellos y violan con premeditación los derechos humanos de éstas personas que les prestan servicios de tipo doméstico. En este sentido, es frecuente escuchar en varios chilenos expresiones que informan que los inmigrantes deben estar contentos, pues por lo menos no se mueren de hambre y acceden a los beneficios de la modernización que experimenta Chile.

La cuarta categoría es la *estigmatización laboral*, se circunscribe a la idea que los inmigrantes vienen a usurpar el legítimo derecho de los chilenos y chilenas a ocupar los puestos de trabajo que ofrece el mercado laboral.

Sobre la base de la consideración anterior, surgen dos posturas argumentativas que cristalizan en una representación cultural negativa en torno a los inmigrantes latinoamericanos. La primera de ella se funda en la creencia que los extranjeros están usurpando fuentes de trabajo y con ello producen pobreza en los compatriotas que se quedan sin un puesto. La segunda postura está alineada con la representación cultural que habla de que los inmigrantes latinoamericanos hacen uso de servicios públicos, como salud y educación, provocando una postergación en el acceso a muchos compatriotas o, en el mejor de los casos, una baja en la calidad del servicio prestado.

De acuerdo a la idea anterior los inmigrantes que no han regularizado su permanencia en Chile experimentan de parte de ciertos empleadores abusos y tratos discriminatorios, sumado a la falta de una política de acogida intercultural. Se crean las condiciones propicias para que incurra en conductas delictivas como medio de ganarse la vida.

La quinta categoría en estudio la constituye los *aspectos culturales como elementos diferenciadores*, que concurren a la construcción de la representación cultural en torno a los inmigrantes latinoamericanos como seres distintos, en consecuencia como grupos humanos a los cuales hay que guardarles distancia, puesto que sus rasgos culturales los hacen ser

diferentes al “nosotros”, produciéndose una incomunicación entre las cultura interactuantes en un mismo espacio social.

Con referencia a lo anterior, cabe destacar que los rasgos culturales distintos son altamente positivos para una interacción entre inmigrantes y nacionales, al alero de la interculturalidad, pues la comida, el folklore y la música, por nombrar algunos elementos, permiten diferenciar y a la vez enriquecer e identificar similitudes entre ambos grupos humanos.

En síntesis, “la sociedad chilena construye al “otro” dentro de la dualidad inferior/superior y termina por excluirlo y marginarlo, ya no utilizando argumentos biológicos, sino argumentos igualmente esencialistas, pero de tipo socio-cultural” (Stefoni, C., 2003: 109).

### **El necesario cambio en el Currículum**

Considerando las políticas actuales del Ministerio de Educación que promueven la transversalidad e integración (La persona y su entorno, Mineduc, 2003). Surge una ambigua definición donde no se clarifica explícitamente, cómo promover un currículum intercultural. Esta concepción de origen norteamericana queda restringida a considerar sólo una visión de diversidad cultural pero partiendo de una cultura hegemónica que acoge a otra cultura de menor influencia. Es por ello y frente a la carencia de una política docente que promueva esta dimensión, que se plantea un desafío no sólo en reemplazar la postura de multiculturalidad, sino al mismo tiempo diseñar alguna política de interculturalidad donde los docentes se formen, para enseñar en los próximos años con herramientas concretas en los temas ligados a la diversidad cultural.

La temática de la interculturalidad se relaciona con el paradigma curricular denominado Modelo Post crítico, ya que considera por un lado, que los ideales del respeto por la diversidad cultural están vivos y aun por conseguir en las distintas sociedades. Por otro lado dada la complejidad de la diversidad cultural actual, sólo es posible resignificar y reconstruir las categorías con que hoy se comprenden desde la interculturalidad (Da Silva, T., 2001), así mismo se propone un Currículum interdisciplinario, ya que la complejidad de la problemática requiere del aporte que puedan ofrecer las distintas disciplinas sociales, antropología, filosofía, psicología social y la sociología, a lo que se suma el currículum.

Se busca promover un paradigma intercultural que privilegie estrategias de trabajo capaces de tomar en cuenta la diversidad, riqueza y complejidad de las situaciones de la actividad humana. En esta etapa de estudio, los conceptos de cooperación y de diálogo en educación parecen ser básicos, para avanzar hacia una mejora en las complejas interacciones humanas

Ahora bien, cómo considera el currículum oficial (planes y programas de estudio) el tema de la interculturalidad, lo más cercano dice relación con la promoción de los Objetivos Fundamentales Transversales. Desde ese punto de vista, definen estos como aquellos Objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum. Se los ha identificado como aquellos Objetivos que apuntan a las finalidades generales de la enseñanza (MINEDUC, 1998).

Adicionalmente, los OFT han introducido aprendizajes sobre temas que habían estado excluidos de la discusión pública en Educación. Al mismo tiempo los OFT apuntan a superar la separación que se tiende a hacer entre el desarrollo de las capacidades intelectuales y la internalización de valores, la formación de actitudes o la expresión de sentimientos. Son aquellos que apuntan a la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza trascienden a un sector o subsector específico del currículum.

Por una parte, los OFT son asumidos por el currículum oficial en su conjunto, apuntando a la formación de personas con autonomía moral e intelectual, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de la sociedad, cualidades centrales para una inserción social responsable y activa, tanto en las esferas productivas como ciudadanas; al estar formulados como Objetivos Fundamentales favorecen la relación entre lo cognitivo y lo formativo del aprender, atendiendo a dimensiones personales, sociales, valóricas y cognitivas de los y las estudiantes. Por otra, refuerzan los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo, conectando los diversos sectores disciplinarios del currículum, sin embargo, no aparecen asociados a áreas del conocimiento en particular sino a todas y cada una de ellas, se pueden desarrollar a través del currículum oficial y explícito de las diferentes disciplinas, como también a través de señales, declaración u otras actividades y acciones en la cultura escolar de carácter transversal.

A pesar de existir un consenso sobre la manera globalizadora de abordar los OFT, existen al mismo tiempo razones que explican la separación por áreas o dominios. Lo anterior responde a distinguir las categorías conceptuales, habilidades y actitudes del currículum y por otro lado la necesidad de concretizar y operacionalizar el desarrollo personal y social de los estudiantes.

El área afectiva apunta al desarrollo de la identidad personal y social para el fortalecimiento de la autoestima. Lo intelectual guía el desarrollo de conocimientos y aprehensión de la realidad y favorece el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y teorización. Asimismo lo ético-valórico permite dar un juicio de la realidad a partir de ella como sujeto moral. Por último, la dimensión social que sitúa al sujeto como un ciudadano, con derechos y deberes, y que se responsabiliza con su entorno y es consciente de su rol social en un marco democrático.

La importancia de utilizar la transversalidad en el tema de la educación intercultural, dice relación, con que pueden ser utilizada como un eje de formación (*Educación*: ambiental, de género, moral y cívica, vial, para la salud, audiovisual y tecnológica, para los derechos humanos, para la paz, sexual, para la igualdad, del consumidor, para el desarrollo, e intercultural). De los ejes aludidos, los que más intencionan para desarrollar la promoción de la educación intercultural son los de educación para la paz y de interculturalidad propiamente tal; estos se definen como:

*Educación para la paz*: construir una paz positiva ligada a la justicia y la igualdad, fomentando el dialogo como fuente de resolución de conflictos y la valoración y respeto por la diversidad cultural.

*Educación intercultural*: es un enfoque educativo que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la unidad educativa y de la sociedad. No se orienta a realizar

acciones específicas con grupos específicos. Su objetivo es el cambio de la escuela y del currículum ordinario de forma que se logre una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes. El éxito escolar se define en términos de lograr objetivos académicos valiosos, tanto en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades para la vida como en el de la adquisición de competencias comunicativas en contextos multiculturales. (Díaz-Aguado, M.J., 2007).

La importancia de considerar ejes transversales en educación de cualquier tipo, lo que apunta a: A) Las problemáticas necesitan una intervención que permita afrontar cambios de la sociedad. B) Las intervenciones provienen de la potenciación de los valores del paradigma socio-críticos. C) Superar la ambigüedad de los diseños curriculares de aula en el desarrollo de los ejes Transversales. D) Permite la reflexión y revisión de qué, para qué y cómo se enseña. E) Considera una dimensión social, de manera dinámica, multicausal y compleja del conocimiento del medio similar. F) Posibilita la interdisciplinariedad y reflexión crítica de los ejes y G) Integrar siempre la experiencia de vida que puede facilitar o dificultar el desarrollo de los ejes.

Frente a estos temas el MINEDUC (2002) se ha planteado los siguientes desafíos:

- En desarrollo integral de los pueblos indígenas, en términos de sostenibilidad y sustentabilidad, así como de identidad y educación y cultura.
- En la construcción de la multiculturalidad, en términos de la aceptación e inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad chilena.
- En las relaciones entre pueblos, comunidades y personas, en términos de asumir la no discriminación y el rechazo a toda forma de racismo.
- En una mirada con perspectiva histórica, en términos de establecer un Pacto Social por la Multiculturalidad al que concurran todos los actores en un compromiso de largo plazo.

El Plan de Acción se estructura en torno a tres grandes áreas: Se construyó a partir de los siguientes documentos y compromisos:

Acuerdo Nueva Imperial I (1989); Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2004); Programa de Gobierno de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet (2005)

Acuerdo Nueva Imperial II (2006); y la Política Indígena del Gobierno (2007); y diversas propuestas generadas por la CONADI, organizaciones indígenas, organismos internacionales, Iglesias e instituciones académicas.

Este ámbito es parte fundamental de la nueva agenda de gobierno y es complemento indispensable de la primera área de trabajo, con la particularidad de que ésta no sólo incluye al Estado y al gobierno sino a la sociedad en su conjunto.

Si bien busca la integración plena de los pueblos indígenas respetando sus diferencias y particularidades, generando cambios culturales en todos los ciudadanos que habitan nuestro territorio, no hace alusión a otro tipo de minorías ni referencia al fenómeno migratorio alguno.

## Hablemos de Educación Intercultural

La educación y la socialización tienen como función esencial configurar disposiciones psíquicas acordes con el programa cultural que tiene cada sociedad, la que deberá ser aprendida por niños y jóvenes en la educación formal y familiar.

De acuerdo con esta idea cabe destacar que la Educación Intercultural busca el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la sociedad y en especial en la escuela. Se desprende que los propósitos centrales de la Educación Intercultural es instalar en la población escolar competencias interculturales que les permitan interactuar de manera horizontal con personas pertenecientes a grupos humanos diversos (étnicos, culturales y sociales): concernientes al ámbito de las actitudes positivas frente a la diversidad cultural que se expresa en la sociedad, a las habilidades comunicativas y las habilidades cognitivas que facilitan la comprensión y valoración del contacto entre las culturas

La Educación Intercultural tiene dos parámetros esenciales. El primero hace referencia a la construcción del currículum escolar, destacándose los proyectos educativos institucionales y los proyectos institucionales curriculares; la generación de un currículum crítico y el reconocimiento de tiempo y espacio para las minorías (étnicas, culturales, sociales).

El segundo parámetro dice relación con los profesores y profesoras y el quehacer pedagógico intercultural al interior de la sala de clases. En el marco de este punto sobresale la formación de los estudiantes de pedagogías en educación intercultural, disposiciones legales que amparen y defiendan a las minorías y un modelo pedagógico que se funde en la interculturalidad como eje vertebral de las nuevas relaciones sociales que experimenta la sociedad chilena derivada de la globalización y la masificación de las comunicaciones.

Desde la perspectiva de la problemática que experimenta la Educación Intercultural se destacan dos nudos críticos. El primero consiste en el carácter axiológico de la Educación Intercultural, pues tiene un valor inherente y comparado el estudio de diferentes culturas en que se genera la oscilación de un péndulo entre *el etnocentrismo y el relativismo cultural*. En efecto, ambos extremos por si solo no contribuyen al tratamiento adecuado del foco de estudio de la Educación Intercultural.

Por otra parte, la autenticidad de la Educación Intercultural constituye el segundo nudo crítico de ésta y se refiere a que educar a un niño o niña en diversas formas de vida cultural constituye una enorme tensión, pues la lengua originaria escrita y oral tiene limitaciones psicobiológicas en contextos en donde se habla otro idioma.

Ante esta dificultad la Educación Intercultural propone intervenir en la formación intercultural de los más pequeños en grados y planos distintos, evitando la anomia cultural, es decir, que no se de la enseñanza en tantos idiomas que a fin de cuentas los niños y niñas no aprendan ninguno con niveles de calidad que les permita interactuar con los demás.

En un contexto cada vez más intercultural la escuela debe atender los asuntos de grupos minoritarios y evitar el problema de interacción entre los grupos humanos diversos adquiera connotaciones de violencia simbólica y física. Efectivamente esta problemática tiene dimensiones pedagógicas, políticas, económicas y culturales que si no son consideradas se

corre el peligro en desembocar en planes de intervención parcial y con resultados de formas que no tocan el fondo del tema: la convivencia democrática en una sociedad que reconozca y valore la interculturalidad como modo de vida.

Subyace a este planteamiento la necesidad que la educación, como proceso consubstancial a la actividad humana, y la escuela, como sistema social, debería responder a los requerimientos del orden social a través de una racionalidad curricular inspirada en la educación intercultural, promoviendo los valores democráticos de respeto a la diversidad, entre otros.

La interculturalidad ha puesto a la educación como pilar fundamental para el desarrollo de esta práctica democrática. Debido a que la educación históricamente se ha caracterizado por su “tendencia homogeneizadora y funcional al sistema político y económico sustentado en una estructura de diferenciación y desigualdad social” (Diez, M., 2004: 192), desde la interculturalidad la escuela se construye como un verdadero espacio de resistencia y liberación para las etnias, minorías o pueblos oprimidos.

La educación intercultural nace como respuesta a un modelo de educación racista excluyente y en oposición a la educación asimilacionista que tuvo auge durante la década del cincuenta en sociedades con diversidad cultural como Estados Unidos (Torres, J., 1996). Aquí se plantearon políticas educativas destinadas a que la población inmigrante o de minorías se despojara de su cultura para dar paso a un proceso de inmersión en la cultura dominante, comenzando por el aprendizaje del idioma, conocimientos, destrezas y valores propios de ella, hasta lograr una completa homogeneización.

Cabe destacar como estos procesos no estuvieron exentos de sentimientos de menosprecio hacia las culturas minoritarias, a través del currículum oculto por parte de profesoras y profesores. Paralelamente surgen investigaciones que demuestran el efecto negativo de estas políticas al develar que la imagen y autoestima de estos niños y niñas se estaban desarrollando negativamente, lo que incidiría directamente en su fracaso y deserción escolar (Torres, J., 1996). Para hacer frente a esta situación se crearon programas de compensatorios paralelos a la rutina escolar, donde se enfatizó la enseñanza del idioma dominante y la capacidad de racionamiento. Se creía ingenuamente que a través de estos programas se podría sacar a esta población de su estado de “atraso” y marginalidad. Sin embargo, esto no es posible mientras no coexistan políticas sociales destinadas a su total integración, ya sea educativa, laboral o social.

Son diversas las medidas que han tomado los sistemas educativos para enfrentar la diversidad cultural. Estas se han clasificado en tres tipos: tecnicista, moral y sociopolítica (Torres, J., 1996).

- Perspectiva tecnicista: Aquí se destaca la importancia de la igualdad de oportunidades y de desarrollar medidas compensatorias para solventar los problemas de bajo rendimiento académico. Para llevar a cabo esto se recurrirá a especialistas o expertos.
- La respuesta moral: Se proponen pedagogías que apunten al conocimiento personal de cada estudiante. A medida que se conozcan mejor irán desapareciendo conductas racistas y discriminatorias.

- Solución Socio-política: Se centra en destacar la necesidad de justicia dentro de una sociedad plural. Para esto se demuestran diferentes perspectivas e interpretaciones de los contenidos curriculares, alzando una crítica hacia los contenidos tradicionales de “conocimiento legítimo”, demostrando que aquel conocimiento ha sido utilizado para satisfacer las necesidades de los grupos que detentan el poder y para oprimir y marginar a los grupos étnicos.

Es este sentido es de suma importancia plantearnos la educación intercultural desde enfoques sociopolíticos, donde se permita construir la historia a favor de las clases y etnias más oprimidas, con “*currículum destinados a facilitar una reconstrucción social y una emancipación cultural sobre la base de una valoración positiva de las culturas minoritarias*” ((Torres, J., 1996:174) apuntando a que todas las personas que asistan a un centro educacional se sientan orgullosos de su etnia o procedencia, promoviendo el acercamiento, el diálogo y el respeto mutuo entre personas.

Sin embargo, se debe tener cuidado con enfoques que tienden a tergiversar el objetivo real de la educación intercultural, porque lo importante no es la diferencia cultural sino el otro diferente a mí “...lo intercultural se ha pretendido ver solo y exclusivamente como la defensa y promoción de la diferencia, como un derecho inalienable de preservar la identidad de cada cultura minoritaria frente a la influencia de las culturas hegemónicas. Esta actitud ha llegado a convertirse en algo contraproducente a la idea misma de interculturalidad” (Minguez, R., 2007:27). También se debe rechazar todo tipo de perspectiva instrumentalistas o economicistas que reducen la condición de los inmigrantes a meros objetos mercantiles sustentadores de economías basadas en la explotación.

Hablar de educación intercultural no se reduce solamente al conocimiento profundo de la cultura del otro diferente, sino que se refiere más bien a la importancia de las relaciones, “... la educación intercultural no pretende solo la comprensión de la cultura, el respeto a sus convicciones y modos de vida, sino también el reconocimiento de mi responsabilidad hacia el que me demanda una respuesta de acogida, entonces dicha educación se traduce necesariamente en una educación moral” (Minguez, R., 2007:37). Porque al hablar de educación lo primero que pensamos es en la educación de saberes y contenidos de este estudiante inmigrado, pero en realidad lo que importa es su acogida y esta debe estar basada en una acción ética donde la palabra clave es *hospitalidad*, lo que implica que el educador debe ser siempre responsable del otro inmigrado. La responsabilidad, el diálogo y el cuidado hacia aquel que solicita ayuda y atención, que nos necesita, es un valor primordial en educación intercultural.

Actualmente se ha llegado a creer erróneamente que la escuela intercultural solo debe construirse desde contextos con diversidad cultural explícita, es decir, centros educativos con estudiantes provenientes de pueblos aborígenes o de familias inmigradas. Pero no necesariamente tiene que existir un *otro diferente* para educar en la diversidad, el respeto y la solidaridad, aunque es verdad que esta tarea se hace mucho más urgente cuando ese *otro* está ahí con nosotros y nosotras. Lo cierto es que es la sociedad la que se ha vuelto plural, lo que requiere formar para tal contexto.

La escuela intercultural y su organización deben partir necesariamente desde un espíritu innovador y crítico del actual modelo de educación cerrado, autoritario y conductista. Es

decir, que debe comenzar por una transformación radical partiendo por la democratización de los espacios de discusión y toma de decisiones, contemplando todos los aspectos referidos a Derechos Humanos.

Cuando se trata de decidir cuál es el futuro de la escuela, estudiantes, padres, madres, profesores y profesoras deben tener una voz prioritaria a través de asambleas permanentes resolutorias. Además la escuela debe abrir sus puertas, cerradas desde hace siglos, hacia la comunidad, el barrio etc. e involucrarse activamente en la vida y la cultura de este. *“La educación intercultural es un asunto que afecta a toda la sociedad que, a partir de la pluralidad de modelos culturales, de la heterogeneidad de cualquier grupo humano y de libertad para desarrollar nuestra identidad personal, se compromete en un dialogo constante para la búsqueda de una cultura compartida, a través de la participación y toma de decisiones conjuntas. No se producirá la inclusión ni habrá interculturalidad hasta que los grupos humanos tomen parte activa en ese proceso democrático de transformación social. Por tanto es necesaria una escuela conectada a su propio contexto social y comprometida en los procesos de participación democrática”* (Batanaz, L., 2007: 343).

Lo más importante y que le da consistencia y permanencia a este proceso democrático son las prácticas pedagógicas innovadoras las cuales deben estar siempre dirigidas hacia este objetivo. En este sentido los profesores y directivos tienen un papel predominante. Los gobiernos pueden lanzar políticas muy similares para fomentar la democracia y la participación, pero con un profesorado sin espíritu innovador difícilmente podrían llevarse a cabo.

Es por eso que el principal sujeto impulsor de cambios es el profesorado por excelencia a través de prácticas reflexivas y liberalizadoras. En el tratamiento didáctico de la interculturalidad es de suma importancia que los maestros y maestras y también los estudiantes de pedagogías, trabajen por la erradicación de estereotipos y prejuicios propios de la sociedad que se han instalado en la mentalidad de sus alumnos y alumnas, para lo cual el mismo profesorado debe comenzar por eliminar de sus conductas, todo tipo de influencia racista o xenófoba.

## Conclusión

En nuestra propuesta planteamos que es fundamental una intervención curricular en la Formación Docente Inicial, que permita generar la reflexión crítica sobre un importante número de temas que hoy no pueden estar ausentes del curriculum de la formación inicial, el análisis de las prácticas pedagógicas cotidianas, temáticas de educación intercultural, derechos humanos, género y otras, para poder transformar la visión que el estudiante trae desde sus propias representaciones sociales, en su imaginario y contribuir a deconstruir los viejos esquemas y modelos que esto implica. Estimamos que la propuesta curricular de la formación inicial, no puede ignorar la existencia de dichas representaciones y debe actuar sobre ellas, pues las concepciones y preconcepciones que sustentan las prácticas pedagógicas, no pertenecen a un profesor individualmente, son parte de la cultura en general y de la cultura escolar en particular, las que son compartidas por diferentes actores del sistema educativo, como parte del sentido común.

El papel que desempeñan las representaciones en relación a la xenofobia y el racismo, es crucial, argumentando una supuesta identidad en peligro, van instituyendo fenómenos de exclusión social, lo que a la larga pone en riesgo a una comunidad completa, en la medida que no desarrollamos mecanismo de inclusión, flexibilidad y nuevas competencias hacia una cultura plural, que nos permitan valorar los aportes que implica la interacción con otras culturas, potenciando la mutua integración en un mundo globalizado.

Finalmente, una contribución ineludible en la que debemos trabajar todos los formadores de formadores es aportar para que en nuestra sociedad, se realice el esfuerzo que tienda a construir una sociedad intercultural, que acepte las diferencias y que destierre toda forma de xenofobia, racismo y discriminación. Lo que nos permitirá la integración plena de las minorías, respetando sus diferencias y particularidades, generando cambios culturales en todos los ciudadanos que habitan nuestro territorio.

### Referencias bibliográficas

- Díaz-Aguado, M.J. (2007). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide
- Amin, S. (1999) *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós
- Arnaíz, P. (2004). *Respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural*. En Soriano, E. (Ed.). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla S.A.
- Aranda, V. y Castro, F. (2008). *Representaciones del imaginario racial en estudiantes de pedagogía*. I+I N°11. Santiago de Chile: DIUMCE
- Aranda, V. (2004). *Modelo de choque cultural y propuesta educativa: una investigación con alumnado latinoamericano de tercer ciclo de la Universidad de Barcelona*. Barcelona (Inédita)
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO
- Batanaz, L. (2007) *Perspectiva general sobre interculturalidad y educación*. En Castillo, A., Batanaz, J. (Eds) *Educación Intercultural e Inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Berger y Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu: Buenos Aires
- Borja, Jordi y Castells, Manuel () *La ciudad multicultural*, Extraído el 3 febrero de 2009 desde <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borjicas2.htm>
- Da Silva Tomaz Tadeo (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro: México.
- Diccionario de la Lengua Española. - Vigésima segunda edición
- Diez, M., (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuaderno de antropología social N° 19. UBA. Buenos Aires. ([http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-75X2004000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-75X2004000100012&lng=es&nrm=iso))

- Essomba, M. (2007). *Estrategias de innovación para crear la escuela intercultural*. En Castillo, A., Batanaz, J. (Eds) *Educación Intercultural e Inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fermoso, Paciano (editor) 1992 *Educación Intercultural*. Narcea: Madrid.
- Kemiss, S. y McTagar, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Minguez, R. (2007) *La educación intercultural como respuesta ético- moral*. En Castillo, A.
- Quevedo, N. y Zúñiga, J. (1999) *Palabras Mestizas: el discurso de la prensa chilena frente a la actual inmigración peruana*, tesis para obtener título de grado, Escuela de Periodismo, Universidad de Santiago de Chile, Santiago.
- Singer, P. (2003) *Un solo mundo. La ética de la globalización*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Stefoni, E., C. (2003) *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Soriano, E. (2004) *Identidad y Ciudadanía: dos retos de la práctica educativa Intercultural*. En Soriano, E. (Ed.). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla S.A.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Van den Eynde, A. (2005) *Globalización: La dictadura de las multinacionales. Periódico Rebelión*.
- ONU (1999) *Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia*, Washington, E/CN.4/1999/15

## Notas

- 
- <sup>1</sup> UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- <sup>2</sup> Investigación DIUMCE: Aranda, V. y Castro, F.(2008). Representaciones del imaginario racial en estudiantes de pedagogía. I+I N°11. Ed. DIUMCE, San tiago de Chile
- <sup>3</sup> UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- <sup>4</sup> Etimológicamente viene del griego ξένος (xenos), que significa «extranjero», y φοβία (fobia) «aversión.
- <sup>5</sup> Aranda, V. 2004). Tesis doctoral inédita: Modelo de choque cultural y propuesta educativa: una investigación con alumnado latinoamericano de tercer ciclo de la Universidad de Barcelona. Barcelona, España