

# **Migración y Educación: confrontando pasado y presente. El camino hacia la interculturalidad en la experiencia chilena<sup>1</sup>.**

**Giuseppina Sara Da Ros**

## **1. Introducción**

A partir de la revisión de algunos conceptos básicos como los de cultura, multiculturalidad e interculturalidad y de las visiones teóricas que a ellos subyacen, en este ensayo se analizan los impactos del fenómeno inmigratorio sobre los modelos y sistemas educativos de los países de acogida. En particular modo, se profundiza la experiencia chilena a través de la confrontación de situaciones temporalmente diferentes: por un lado, los requerimientos educativos de los primeros colonos europeos que llegaron al país a finales del siglo XIX y principio del XX -específicamente de la colonia italiana- y sus iniciativas culturales y sociales para mantener vivo su legado identitario; por el otro, el actual desafío para una enseñanza intercultural dada la presencia de un porcentaje importante de niños extranjeros matriculados en escuelas chilenas.

## **2. Marco conceptual**

Antes de entrar en mérito al debate y análisis de la temática sobre las implicancias educativas del fenómeno migratorio, es necesario distinguir, definir y clarificar algunos conceptos básicos relacionados con la cultura y la diversidad cultural, para una mejor comprensión del trabajo aquí presentado.

- Con el término **cultura** se concibe un sistema compartido de creencias, valores, costumbres y conductas que son transmitidos, por lo general, de una generación a otra. Se trata de un saber colectivo que orienta las relaciones interpersonales y colectivas de cada grupo social en su interior y hacia los miembros de otras agrupaciones similares.

La cultura es también adquirida por aprendizaje y coexistencia con otras culturas. Tiene una función socializadora y se fundamenta en vivencias compartidas por los integrantes del colectivo y en “un conjunto de significaciones interiorizadas que dan sentido a la forma de entender la realidad y explicar las conductas de los miembros que conforman el grupo cultural” (Hidalgo, 2005: 75).

Toda cultura, al ser históricamente dinámica (por adaptación a los cambios que se producen) e inserta en un ámbito geográfico determinado, está sujeta a influencias a lo largo de su devenir histórico. Sus elementos simbólicos y materiales (artefactos) interactúan y se modifican constantemente.

Ninguna cultura está exenta de tensiones, discrepancias y conflictos a su interior pues sus miembros tienen diversidad de intereses, formas de pensar, interpretaciones de la realidad y comportamientos tan variados como los que supuestamente les diferencian y distancian de otras culturas (Malgesini, 1997).

---

<sup>1</sup> Parte de este trabajo fue presentado a las Terceras Jornadas Entrerrianas de Inmigraciones, Concordia-Entre Ríos, 24-26 de agosto 2017.

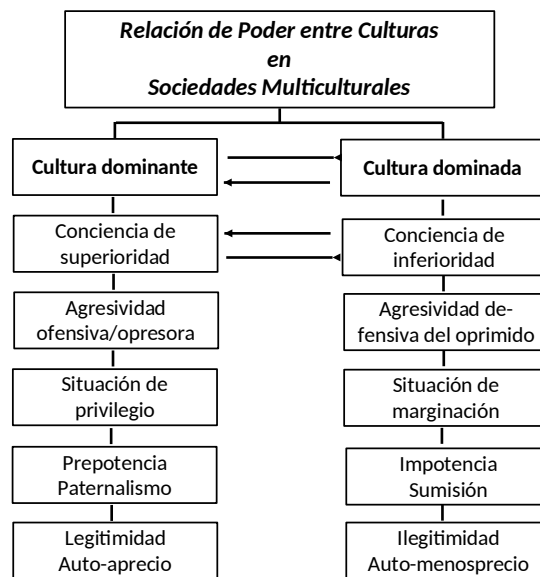
Cuando se asocia la idea de cultura, entendida justamente como un conjunto articulado de formas cohesionantes de pensar, sentir y actuar, a los conceptos de multiculturalidad y de interculturalidad, se parte del supuesto que existe la posibilidad de establecer límites entre una cultura y la otra.

- El concepto de **multiculturalidad** hace referencia a una situación *de facto* en la que coexisten personas de diferente nacionalidad, etnias, religión, lengua, etc., en un contexto territorial determinado y compartido, sin que haya necesariamente una interacción e intercambio entre ellas. Además de su connotación histórica, por la presencia en el mismo ámbito espacial de los pueblos originarios (aunque minorizados y silenciados), la multiculturalidad ha aumentado y se ha complejizado a raíz de fuertes procesos inmigratorios, sobre todo en las últimas décadas.

La población inmigrante constituye un colectivo especialmente vulnerable al ser afectada por diferentes mecanismos de exclusión social.

*“La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan los otros grupos en inferioridad de condición, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social...”* (Argibay, 2003: 27),

como se puede apreciar del siguiente gráfico.



Argibay, 2003.

De ahí la necesidad de establecer una convivencia respetuosa y fructífera entre diferentes culturas. *“En el caso en que exista equidad y respeto mutuo se puede pasar de multiculturalidad al multiculturalismo”* (Argibay, 2003: 27).

- El **multiculturalismo** corresponde al proceso de transitar del plano fáctico al plano normativo (implementación de constituciones u otros cuerpos legales que reconocen la multiculturalidad) y de propuestas socio-políticas y éticas.

El multiculturalismo es un modelo organizativo-social que valora positivamente la diversidad cultural y considera que ningún grupo debe perder su propia identidad. El entendimiento etno-cultural se sustenta en la interacción de las diversas realidades y en el respeto y aceptación de las diferencias. Esto implica reivindicar y defender el derecho a ser distinto en valores y creencias, y -al mismo tiempo- poder gozar de igualdad de derechos y deberes.

Históricamente, el multiculturalismo surge en los Estados Unidos, en las décadas de los sesenta y setenta, como resultado de las reivindicaciones de diferenciados movimientos sociales minoritarios que clamaban por sus derechos. Inicialmente, esos movimientos comprendían a la población negra, afro-descendente, y a étnias mexicanas y puertorriqueñas; luego se añadieron movimientos feministas, colectivos sexuales y grupos ecologistas. Posteriormente, el término viene adoptado en Europa y -finalmente- en América Latina, donde fue empleado con referencia a los grupos indígenas presentes en el territorio de ciertas naciones y tuvo un contenido esencialmente político de reconocimiento y tutela de las étnias nativas.

El multiculturalismo, además de definir situaciones específicas, se plantea como un enfoque teórico “de intervención en las relaciones y procesos sociales”, cuya propuesta sería “proveer instrumentos para “acompañar” la dinámica de esta diversidad que de modo “natural” tendería a segregarse en unidades de diversidad” (Stefoni y otras, 2016: 158). En este sentido, el multiculturalismo sería, según sus censores, un referente de “tendencias sociales de tolerancia y convivencia” o, más bien, una estrategia política de Estado “para contener reclamos de respeto a la diferencia” (ibidem).

En efecto, una de las principales críticas a ese enfoque es que niega que las relaciones entre culturas diversas sean conflictivas pues parte del supuesto que son más bien igualitarias y simétricas (es decir, entre pares). La realidad demuestra lo contrario: hay situaciones de desigualdad que son de carácter histórico y social.

Otra crítica hace referencia a la postura de considerar la cultura como algo estático y cerrado pues resulta que, en realidad, “los procesos culturales son cambiantes y permanentemente interpenetrados” (Stefoni y otras, 2016: 158). Aunque el multiculturalismo no se opone a la especificidad del “otro”, la distancia que mantiene, y desde la cual puede apreciar o despreciar, es considerada una forma de reafirmar la propia superioridad.

Es por eso que, cuando se manifiesta más bien la intención de producir dialogo y entendimiento entre diferentes culturas, el término utilizado es el interculturalidad pues este concepto contiene la idea de convivencia en la diversidad, según los principios de igualdad, y de intercambio.

Mientras la multiculturalidad puede ser entendida como “algo que es”, la interculturalidad apunta a “algo que debería ser” (Dietz, 2012:16).

- La **interculturalidad** implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas presentes en un mismo territorio, donde se produce el enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la valoración recíproca de cada una de ellas. Con este concepto se

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, personas del mismo origen, de la misma religión o que hablan el mismo idioma.

intenta superar las carencias propias de la visión del multiculturalismo y destacar como la interacción dinámica y positiva de las diferentes culturas entre sí conlleva a una nueva expresión cultural.

Este proceso implica ir más allá de la simple coexistencia para aprender a convivir; es decir, flexibilizar las normas comunes, reconociendo lo que es diferente y regulando los eventuales conflictos que pudieran surgir en aspectos esenciales de la vida en común. La convivencia necesita de “reglas de juego aceptadas y cumplidas por todos” (Jiménez y Malgesini, 1997: 5).

En América Latina, es a partir de los años noventa que la temática de la diversidad étnico-cultural adquiere mayor relevancia en las políticas públicas y en las reformas constitucionales, lo cual conlleva a un reconocimiento jurídico de dicha diversidad y a la necesidad de

“promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar [...] en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo” (Walsh, 2012: 2).

Según Catherine Walsh (2009: 76-78), se puede explicar el uso y sentido dado a la interculturalidad desde tres distintos puntos de vista:

- a) Desde la ***perspectiva relacional***, es decir de contacto e intercambio entre culturas. Sin embargo, esta visión no considera o minimiza “la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad en que se lleva a cabo la relación” y que la posicionan en términos de superioridad e inferioridad.
- b) Desde la ***perspectiva funcional***, en la que se busca promover el diálogo, la convivencia y tolerancia sin cuestionar “las reglas del juego”; por eso, es considerada compatible y funcional al modelo neo-liberal existente. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en “una nueva estrategia de dominación que apunta [...] al control del conflicto étnico y a la estabilización social [...] “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior”.
- c) Desde la ***perspectiva crítica***, que parte del reconocimiento que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores”. La interculturalidad es concebida como un proyecto que, para construir formas distintas de pensar, actuar y vivir, supone la transformación de las estructuras y relaciones sociales de poder. Este enfoque crítico está todavía en proceso de construcción pues no se trata simplemente de permitir o admitir otras culturas en las estructuras establecidas sino de repensarlas y reformarlas sobre la base de relaciones más igualitarias y equitativas.

De ahí que la interculturalidad supone diálogo entre culturas diferentes y la construcción conjunta de estrategias de cambio y acción; implica también reflexión crítica y un proceso de deconstrucción de estereotipos y prejuicios.

La interculturalidad es pensada y analizada sobre todo en el espacio educativo por el papel fundamental de la escuela como instrumento de integración social y cultural de

los hijos de inmigrantes y sus familias. Sin embargo, los programas educativos de por sí no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales para resolver conflictos derivados de relaciones sociales de poder.

- El enfoque de la **educación intercultural** se ha venido desarrollando a partir de la segunda mitad del siglo XX, lo que ha permitido pasar de sistemas educativos excluyentes, segregacionistas o asimilacionistas a otros multiculturalistas y orientados a poner en práctica intentos interculturalistas.

Siguiendo a Sánchez (2004:116-117), se pueden identificar cuatro modos con los que las instituciones escolares se relacionan con las realidades multiculturales: a) de **asimilación**, cuando la cultura mayoritaria incorpora las otras culturas a sus prácticas educativas sin adaptaciones y sin tomar en cuenta las demás aportaciones; b) de **diferenciación**, en los casos en los cuales las instituciones educativas consideran las características culturales de los grupos minoritarios y ofrecen posibilidades paralelas de escolarización. Sin embargo, no existe interacción entre los diferentes grupos; c) de **integración**, cuando hay un reconocimiento de las minorías y de sus derechos culturales y educativos, y -por ende- se brinda un trato igual para todos los alumnos sin distinción social y étnica; d) de **inclusión**, donde se ofrecen las opciones educativas más pertinentes en función del beneficio y enriquecimiento de todos los alumnos. Esto es posible con la implementación de proyectos educativos interculturales.

La interculturalidad impide el surgimiento de conflictos entre los hábitos, costumbres, actitudes y expresiones culturales de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios y aquellos que la misma institución educativa promueve. Al respecto, la comunicación e interacción entre directores de los planteles, profesores, padres de familias y la comunidad local en general, son elementos fundamentales para una real inclusión. A eso se añaden apropiadas modificaciones al contenido curricular (que transmite la ideología dominante) y la formación del profesorado pues sin un adecuado conocimiento de la cultura de los alumnos inmigrantes, se corre el riesgo de malinterpretar sus conductas y de ofrecer un inadecuado proceso de aprendizaje educativo.

Las actividades del profesorado son fundamentales para mediar entre culturas y requieren de una mirada reflexiva y conciente, de un esfuerzo de comprensión que va más allá de las apariencias. La escuela tiene que propiciar la comunicación y el intercambio entre distintas culturas y en un plano de igualdad y respeto.

Tal como sostiene Paulo Freire, una verdadera pedagogía de la liberación tiene que ofrecer una visión crítica de la realidad y establecer las bases para su transformación y para la construcción de un individuo nuevo y de una sociedad basada en la justicia social. El método a utilizarse debe ser socializante y participativo y basarse en el intercambio recíproco. El conocimiento no se trasmite, se construye conjuntamente. El educador crea las condiciones para la reflexión y estimula el sentido crítico del aprendizaje. Los educandos son los actores y protagonistas de su propia historia (Da Ros, 2016: 12-13) (estos y otros aspectos relacionados con el pensamiento de Paulo Freire serán profundizados en el siguiente párrafo).

Siguiendo lo planteado por Besalú, la educación intercultural es fundamentalmente un **proyecto comunitario** que busca cultivar aquellas actitudes y valores que favorecen la

convivencia; involucra a diferentes instancias: organizaciones barriales, instituciones de las comunas, centros educativos y familias. Además, es un **proyecto que involucra a todo el centro educativo**. Es un “**proyecto de éxito escolar, personal y social**”, pues favorece la autovaloración que se construye en contacto y relación con los otros. También es un **proyecto pedagógico** de enseñanza-aprendizaje que “exige profesionalidad, saber hacer, técnica y método, recursos y materiales”. Su eje didáctico “requiere un trabajo previo riguroso y extenso de planificación y preparación de tareas y actividades”, pues los textos y otros materiales estandarizados no responden a las necesidades de alumnos de culturas diferentes; su eje organizacional se centra en los tiempos y estructuras. Así mismo, la educación intercultural es un **proyecto cultural** que debe asumir que “el conocimiento oficial no se ha constituido de forma natural” sino que “es una construcción social que transmite la ideología dominante [...] la ideología de la supremacía occidental”. Finalmente, es un **proyecto ético** que comporta “aprender a vivir juntos”, superando no solamente prejuicios y discriminaciones sino “la ideología que justifica y legitima como naturales o inevitables situaciones extremas de explotación, el mantenimiento de determinados privilegios” (Besalú, 2010: 3-6).

Puesto que la diversidad lingüística es un aspecto fundamental de la cultura e identidad de cada persona, tiene que ser respetada y mantenida. Las minorías étnicas tienen derecho a conservar su lengua materna que es su medio para relacionarse. De ahí que hay que desarrollar o apoyar programas para su aprendizaje entre los jóvenes y su conservación.

## **2.1 Los aportes de P. Freire y A. Sen para un enfoque humanista<sup>3</sup> e intercultural de la educación**

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire así como de estudiosos de otras disciplinas, como Amartya Sen (economista), ha sido fuente de inspiración para elaborar propuestas de lo que debería ser la educación intercultural.

Los aspectos que Freire señala como fundamentales para la construcción de una escuela democrática y participativa, en la que tenga cabida la diversidad cultural y la participación activa de los educandos, han permitido avanzar en las estrategias para alcanzar ese cometido. Sus sugerentes propuestas teóricas y político-pedagógicas han consentido abrir caminos en espacios sociales cerrados y autoritarios.

A partir de esas consideraciones, es oportuno rescatar aspectos del pensamiento de Paulo Freire que constituyen verdaderas contribuciones a la temática de la educación intercultural pues permiten múltiples lecturas que reafirman su vigencia en la actualidad.

Por otra parte, hay que evidenciar que el desarrollo de una educación intercultural representa una estrategia para la expansión de las capacidades de las personas, para lo cual es preciso convertir los recursos cognitivos que ofrece ese tipo de educación en oportunidades reales; en capacidades para lograr las cosas valoradas y anheladas. De

---

<sup>3</sup> La visión humanista reafirma una serie de principios éticos universales como los del respeto a la vida y a la honorabilidad humana necesarios para garantizar la convivencia; por tanto, finalidad esencial de la educación debe ser “apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás....” (UNESCO, 2015:36).

esta manera, la educación intercultural, vista y analizada desde el enfoque de capacidades, del filósofo y economista Amartya Sen, incidirá en la ampliación de las posibilidades de acción de las personas pues éstas, educándose, podrán lograr las libertades para llevar las vidas que valoran.

Por el contrario, las desigualdades constituyen un importante condicionante de la autonomía de las personas para tomar decisiones respecto del propio bienestar individual y social, y de la libertad de “ser” y “hacer”. La exclusión social comporta la imposibilidad de desarrollar capacidades y tener mejores oportunidades y posibilidades reales de acción para alcanzar aquello que se desea.

Desde el concepto de “educación como práctica de la libertad”, según la perspectiva pedagógica de Paulo Freire y de la noción de “sujeto activo” que sustenta el enfoque de capacidades de Amartya Sen, se reflexiona -en lo siguiente- sobre el proceso sinérgico que alimenta e incentiva una transformación cultural y crea las condiciones para alcanzar proyectos sociales alternativos en términos de una educación intercultural<sup>4</sup>.

### **2.1.1 Actualidad y validez del pensamiento de Paulo Freire**

La filosofía del empoderamiento, que justamente tiene su origen en el enfoque de la educación popular desarrollada por Paulo Freire, conlleva a afirmar que la creación de espacios adecuados de participación de los sectores excluidos (sobre todo en el caso de personas de escasos recursos y, podríamos añadir, de los inmigrantes) desarrollar de manera efectiva capacidades y habilidades para el libre ejercicio de su ciudadanía. Además, la adquisición de saberes instrumentales y de herramientas para entender y analizar su rol en la sociedad favorece su dinámica como “sujetos activos” relevante en la toma de decisiones en lo comunitario y social.

El proceso educativo, en general, debería permitir desarrollar las potencialidades de cada persona, pues educar es fomentar la dignidad humana, librándola de las ataduras que la oprimen y excluyen. Educar es permitir comprender y actuar, es librar de prejuicios e ideas preconcebidas, es libertad de pensar y decidir.

Se podría afirmar al respecto, y pensando en término de la interculturalidad, que “una visión renovada de la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir” (UNESCO, 2015:33).

En la educación tradicional, que Paulo Freire define como “educación bancaria”, el educador conlleva al educando a la memorización mecánica del conocimiento, creando en él pasividad y favoreciendo así su opresión y deshumanización. Los educandos son “recipientes” donde se “deposita” el saber. De esa manera, se favorece la aceptación y adaptación del educando a la realidad, y se destruye cualquier intento de transformación de la misma.

---

<sup>4</sup> En esta reflexión se presenta apenas una primera aproximación analítica de los vínculos existentes entre la visión pedagógica de Freire y las ideas de Sen sobre la función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas tengan una vida digna y con autonomía. Obviamente, este análisis no pretende ser exhaustivo, sino sembrar el interés respecto del aporte indirecto de estos dos grandes pensadores a una reinterpretación humanística y ética de la educación, desde un planteamiento integrado e intercultural.

Por el contrario, con la “educación problematizadora” propuesta por Freire, se crea una comunicación bi-direccional, un dialogo entre educando y educador, lo cual favorece una percepción diferente de la realidad y un proceso de transformación personal-grupal y de permanente liberación. Para Freire, el conocimiento no se transmite, se construye conjuntamente.

El método desarrollado por Paulo Freire<sup>5</sup> apunta a concienciar y liberar, además de tener gran capacidad de inclusión social. Se sustenta en la capacidad creativa y transformadora de las personas, independientemente de los condicionamientos propios de su situación y entorno social.

Su metodología está basada en un dialogo activo y crítico, sometido al constante cambio y reformulación, pues para Freire las palabras tienen dos fases constitutivas indisolubles: la reflexión y la acción.

Las dinámicas de aprendizaje se organizan a partir de “palabras generadoras” de dialogo asociadas, generalmente, a imágenes, fotografías, dibujos, etc.<sup>6</sup>. Los participantes dialogan entre sí y con quién dirige el debate sobre dichas imágenes y las relacionan con aspectos y vivencia de su propia vida. De esa manera, van tomando conciencia de la realidad de la que son partícipes, de su existencia como sujetos activos y de su protagonismo histórico y social.

Cada dialogo es enfocado tomando en cuenta el medio cultural y el lenguaje de los grupos objetivos, lo que implica respetar sus creencias y conocimientos ancestrales. Con esa metodología, el proceso educativo conduce a una comprensión crítica de la realidad social y político-económica en la que están insertos los educandos.

Según Freire, para educar hay que saber escuchar pues debe crearse una particular relación de confianza y solidaridad entre el educador y el educando: “Todos sabemos algo; todos ignoramos algo; por eso, siempre se aprende”.

Mientras la “educación bancaria” ha negado a los excluidos el derecho a expresarse y los ha condenado a una cultura del silencio, la “educación liberadora” busca crear una conciencia colectiva sobre su realidad a fin de poder alcanzar la justicia social.

Para Freire, una verdadera “pedagogía de la liberación” tiene que ofrecer una visión analítica y fiscalizadora de la realidad y establecer las bases para su transformación; además, a partir de una concepción renovada del desarrollo humano, fomentar la construcción de un individuo nuevo y de una sociedad basada en la equidad social.

Al trabajar en grupo, los educandos se reencuentran consigo mismo y se reconocen con los otros compañeros como parte de una misma realidad. Juntos, recrean su mundo, que

---

<sup>5</sup> Estaba dirigido a personas adultas iletradas y de extracción popular que se querían alfabetizar.

<sup>6</sup> Las actividades educativas se realizan en los denominados “círculos de cultura” y se organizan a partir de palabras generadoras. De estas palabras se derivan otras palabras y nuevos pensamientos relacionados con el contexto existencial de los educandos, en el que se reconocen y del cual está hecha de su vida cotidiana. En síntesis, el método de Paulo Freire consta de tres momentos interdependientes: a) uno inicial, en el que se buscan las palabras centrales que reflejan la sociedad en la que viven los educandos; b) uno intermedio, en que se realiza una tematización social que permite tomar conciencia de la realidad; y, c) uno final, cuando se debe consolidar el conocimiento adquirido y profundizar la reflexión y el análisis crítico de la realidad, y plantear la transformación del contexto existencial.



es común, desde una visión crítica, pues cada uno expresa juicios al tomar conciencia de ser testigo de una historia, de su propia historia.

Desde esta óptica, no hay un profesor, en el sentido tradicional del término, sino un coordinador y facilitador que propicia las condiciones para realizar la dinámica de grupo. No se enseña a repetir palabras sino a observar la realidad y recrearla con la intencionalidad de distanciarse y juzgarla. A través de la expresión, las personas se comunican y dialogan. Trabajando juntos, construyen un mundo diferente, en libertad.

La educación liberadora es reflexión y acción. Es reflexión analítica hacia situaciones existenciales concretas pues el conocimiento permite asumir posturas críticas frente a ellas y entender que todos -los excluidos y marginados también- son artífices de historia y cultura. Es acción porque la reflexión genera procesos de transformación. De ahí la necesidad de apropiarse de herramientas cognitivas apropiadas que sustenten todo el proceso de aprendizaje.

El método de Paulo Freire es fundamentalmente un método de concienciación y la educación es una práctica de libertad. “En un régimen de dominación de conciencias [...], los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es “la pedagogía del oprimido” (Fiori, 1969: 17).

La educación debe ser creadora, promover su sentido comunitario y favorecer la autodeterminación de los educandos. A través del diálogo, que es el canal indispensable del auténtico proceso educativo, se fomenta la interacción del grupo de educandos con el educador y la realidad existente. El diálogo permite compartir ideas y favorece la socialización. Además, con el diálogo se llega a la creatividad y a la transformación.

Educar no es transmitir conocimiento sino crear conciencia y coadyuvar al entendimiento de la realidad. El ser humano se transforma de objeto a sujeto del proceso de aprendizaje en la medida en que reflexiona de manera crítica sobre sí mismo y sobre su entorno socioeconómico. Al tomar conciencia de la realidad, participa activamente en el proceso de cambio y lucha por alcanzar la libertad y la justicia social.

En síntesis, la educación debe favorecer la autodeterminación y promoción del sentido comunitario; el dialogo conduce a la cooperación práctica, a la solidaridad y a la búsqueda y construcción del bien común.

En relación con la problemática de la identidad cultural, Freire analiza el tema de la multiculturalidad; esta,

*“no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad conquistada, en el derecho asegurado a moverse, cada cultura, con respeto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una “para sí”, único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosismo de una sobre las demás, privada de ser” (Freire, 2009: 188).*

Según el autor, los sectores dominantes “ofrecen” su cultura a los demás a través de diferentes caminos, entre ellos la escuela. La multiculturalidad, para él, “no es algo

natural y espontáneo. Es una creación histórica, que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural [...] Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa [...] Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (Freire, 2009: 189).

Cabe resaltar que en el actual proyecto de educación intercultural se replantea la articulación entre diferencia y desigualdad, y el respeto a la identidad de las personas y a su pertenencia cultural, en estrecha relación con la centralidad del pensamiento de Paulo Freire. Además, la participación y el dialogo creativo son aspectos de vital importancia para alcanzar una verdadera interculturalidad.

### **2.1.2 El sujeto activo: la visión complementaria de Amartya Sen**

Amartya Sen, desde otra óptica, considera que “el individuo alcanza el nivel de sujeto activo en tanto trabaja en el desarrollo de sus libertades y en cuanto colabora con el desarrollo de su sociedad mediante el ejercicio de sus capacidades [...]. Sólo mediante el actuar en común, la toma de decisiones en conjunto y el habla compartida pueden llegar a desarrollarse las facultades y potencialidades que posibilitan tanto la conducción autónoma de la propia vida como la vida con otros” (Saldarriaga, 2010: 72). La socialidad es un atributo fundamental para el mejoramiento de las facultades y potencialidades humanas. La posibilidad de comunicar pensamientos e intercambiar opiniones, así como debatir diferentes opciones favorece el proceso de desarrollo individual y social.

La concepción de Sen del desarrollo personal se relaciona con su crítica a la visión utilitarista, neoclásica, de la “elección racional” del *homo economicus*, según la cual cada individuo opera movido sólo por su propio interés, procurando maximizar las ventajas personales. Sen considera que ese supuesto hace imposible la socialización, pues el “egoísta racional” sólo se relaciona con los otros en cuantos antagonistas o porque representan medios para alcanzar los beneficios personales. El “tonto racional” no se vincula ni a lo político ni a lo social ya que ambos factores pueden transformarse en una restricción a su desempeño individualista.

En su enfoque de capacidades, Sen las define como el conjunto de posibilidades de “ser” o “hacer” que están al alcance de una persona. La “vida bien lograda” deriva de la combinación de diferentes modos de hacer y ser; es decir, consiste en la capacidad de realizar las actividades o formas de vida elegidas de manera autónoma. La calidad de vida no depende del nivel de ingreso sino de lo que cada persona es capaz de conseguir.

Las posibilidades realizadas constituyen las funciones de cada persona; pueden ser básicas o biológicas (atañen a la existencia personal) y estructuradas (relacionadas con la toma de decisiones y de acción).

El desarrollo de la libertad depende de las capacidades de la persona y de sus potencialidades (de las funciones de las que dispone) para un *hacer* y *ser* autónomos. El núcleo de esta concepción remite a una visión de la persona como “sujeto activo”: los individuos deben ser artífices de su propio destino y no receptores pasivos; deben generar cambios y ayudarse mutuamente.

La libertad para decidir y actuar debe estar acompañada de condiciones que la posibiliten y faciliten (ausencia de obstáculos). La política de justicia social debe

ofrecer a los individuos las condiciones materiales e institucionales necesarias para que se dé este proceso y para que se puedan concretar las opciones libremente elegidas.

El aprendizaje y la formación de la persona para lograr su autonomía constituyen el objetivo del enfoque de capacidades de Sen. Para él, la libertad (en sentido positivo; es decir, como habilidad para elegir y actuar) tiene una doble connotación: por un lado, se refiere a ciertos procedimientos que hacen posible la toma de decisiones y su puesta en práctica; por el otro, involucra las oportunidades reales que las circunstancias específicas (individuales, sociales y políticas) ofrecen a las personas.

Por ende, el desarrollo consiste en la eliminación de aquellos factores (como pobreza, discriminación, exclusión, entre otros) que ocasionan situaciones de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones para elegir y actuar.

Las instituciones sociales y económicas así como los derechos políticos y humanos constituyen otros importantes determinantes de la presencia de libertades. Las libertades políticas y civiles son condiciones fundamentales para el ejercicio de otras libertades como las económicas y culturales. La injusticia social determina la exclusión y/o inclusión desigual.

La función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades conlleva también a la adquisición de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para garantizar armonía social frente a la diversidad.

### **2.1.3 Coincidencias y complementariedades entre Paulo Freire y Amartya Sen**

Tanto Paulo Freire como Amartya Sen resaltan la importancia del aprendizaje basado en el diálogo pues la naturaleza humana es, de por sí, comunicativa. Es a través del diálogo que las personas se crean y recrean recíprocamente. Sin embargo, el diálogo debe ser igualitario, es decir, sustentado en argumentos y no en el poder de uno sobre otros, y sin discriminación ni sometimiento.

Para Paulo Freire el aprendizaje dialógico conlleva un importante potencial de transformación social y es el fundamento de la educación democrática; en efecto, interactuando las personas promueven el entendimiento libre y crítico, y la creación cultural.

También Sen manifiesta la importancia del diálogo, conjuntamente al razonamiento crítico, en cuanto elementos fundamentales de un proceso democrático. Todas las acciones que niegan el diálogo y los cuestionamientos reproducen poder y desigualdad social.

Otra coincidencia es respecto de la necesidad de actuar conjuntamente para llevar adelante la acción transformadora y alcanzar un cambio social. La intervención de los individuos debe ser entendida como la capacidad de hacer las cosas y de operar como “sujetos activos”, según la visión de Sen. De ahí, y parafraseando el pensamiento de Freire, la importancia de la educación pues ésta “es una forma de intervención en el mundo”. Por esa razón, el educar no es una práctica neutral.

La perspectiva de las “capacidades humanas” involucra una serie de aspectos importantes para llevar adelante un análisis social centrado en las personas; la educación

es uno de esos aspectos. Para Amartya Sen, “la educación tiene un papel relevante pues, por un lado, puede incentivar a los individuos ‘a actuar o a negarse de actuar y a decidir actuar de una forma o de otra’; mientras que por el otro, forma parte de las oportunidades sociales que los individuos tienen disponibles” (Flores-Crespo, 2002:542).

Las coincidencias entre la perspectiva de Freire y la visión Sen son evidentes, aunque hay que reconocer que éste último autor nunca ha centrado sus estudios en el aspecto educativo sino que lo ha tratado siempre de manera transversal con respecto a otros temas claves de su análisis sobre desigualdad y pobreza.

A la luz del pensamiento de Paulo Freire, habría que rescatar la función social que tiene la educación y crear valores culturales que generen conciencia crítica en los individuos y les permitan entender cada fenómeno socio-histórico en su contexto determinado y como resultado de un específico modelo ideológico de sociedad.

Al interrogarse sobre el pasado y su realidad inmediata, los individuos adquieren la capacidad de sustituir el sistema de aprendizaje pasivo por uno analítico y activo que les permite hacer propuestas de cambio para construir un mundo más justo y equitativo.

Para Amartya Sen (1998), la exclusión social y la pobreza son facetas de un mismo problema: una situación de privación de libertad y, por ende, de capacidades limitadas. Al desarrollar las potencialidades del ser humano, la educación favorece el despertar de la conciencia del propio ser y la posibilidad de tomar decisiones de manera autónoma y asumir responsabilidades.

Desde la óptica de la temática objeto de análisis en este estudio, se podría afirmar que el desarrollo de una educación intercultural, representaría -de acuerdo con la visión de Sen- una estrategia para la expansión de las capacidades de las personas y para convertir los recursos cognitivos en oportunidades reales de vivir; además, fomentaría el enriquecimiento mutuo a través del diálogo, y daría lugar a distintas prácticas sociales entre los heterogéneos grupos culturales, a través del uso crítico de la pluralidad de conocimientos, tanto tradicionales (como en el caso de los pueblos originarios) como modernos.

La ampliación de las opciones de las personas para construir, en libertad, su propio proyecto de vida conlleva a la creación de un entorno social en el que destacan el derecho a preservar la propia cultura e identidad (memorias, tradiciones, lenguas, prácticas y conocimientos).

En el caso de los pueblos indígenas, específicamente, la educación formal que ha impartido históricamente el Estado ha sido un arma de doble filo pues se ha buscado homogeneizar a las culturas mediante la castellanización de los pueblos originarios, lo que muchas veces ha implicado la renuncia de los indígenas a su cultura para adoptar la dominante. Luego, se ha pretendido superar su marginación y su rezago educativo con la “educación intercultural indígena”. Sin embargo, suponer que la educación indígena como vía para la interculturalidad debe estar dirigida solamente a las poblaciones originarias más importante de cada región, y en comunidades rurales y campesinas, no ha permitido resolver el problema de la discriminación cultural y el debilitamiento de las lenguas y cosmovisiones indígenas. También, el haber implementado en los

programas educativos una sola asignatura dedicada al estudio y revaloración de los saberes y lenguas locales, y únicamente en los niveles básicos de educación, no ha permitido superar las deficiencias y debilidades señaladas en la educación indígenas.

De ahí que es preciso replantearse las formas y prácticas de educación adoptadas en general, y sobre todo en contextos multiculturales pues esto permitiría desarrollar las bases de una verdadera educación intercultural, que por lo pronto ha quedado reducida a reconocer y fomentar la coexistencia entre diversas culturas sin implicar su interacción y el enriquecimiento cultural mutuo.

En síntesis, a partir de los enfoques de la pedagogía liberadora de Freire y de las capacidades de Sen, se puede afirmar que la educación debe ser concebida como un motor de transformación social y cultural pues al crear conciencia sobre el ser y hacer de cada uno, transforma las ideas y legitima los cambios, aporta para la construcción grupal de respuestas a problemas comunes.

Todos los aspectos teóricos-conceptuales hasta aquí analizados plantean una serie de interrogantes sobre la situación chilena, la que será analizada y puntualizada en los siguientes párrafos.

### **3. Inmigración y educación**

La movilidad de las personas de un país a otro siempre ha tenido impactos en las estructuras sociales, culturales y educativas de las sociedades de acogida por los diversos orígenes étnicos, religiosos y nacionales de los inmigrantes. Al respecto, resulta interesante volver una mirada hacia el pasado para investigar si en los movimientos migratorios europeos que se dieron hacia América Latina, en los siglos XIX y XX, existieron dinámicas educativas distintas o no respecto de los actuales procesos de inserción de los hijos de los inmigrantes y los mecanismos de inclusión social. Para el efecto, se analizará la situación de algunas colonias italianas en Chile a principios de 1900.

#### **3.1 Una mirada al pasado: los proyectos educativos de la comunidad italiana de principios del siglo XX**

En primer lugar, hay que evidenciar que entre las principales preocupaciones de las familias de los recién llegados al país, la educación ocupaba, por lo general, un lugar inferior al del trabajo pues las necesidades obligaban a los jóvenes a desertar prontamente la escuela para integrarse al mercado laboral. De ahí que los niveles de escolaridad eran muy bajos. Aunque se optó por instalar escuelas para los niños en las mismas colonias, su existencia fue precaria sea por el problema de la deserción como por la baja calidad de la enseñanza. Comúnmente, los padres fueron los principales educadores de sus hijos (Martini: 1994: 43).

En aquellas zonas urbanas más relevantes del país por sus actividades económicas y flujos comerciales, y donde la colonia de inmigrantes era más numerosa, la tendencia fue la de "crear una institución educacional propia que, junto a impartir las enseñanzas reglamentarias incrementara, al mismo tiempo las relaciones culturales ítalo-chilenas", para lo cual resultó indispensable disponer de recursos propios que permitieran "superar

las iniciativas particulares que se habían limitado a sostener cursos transitorios de lengua italiana” (Noziglia, 1993: 35).

En el caso de la Escuela Italiana de Santiago (creada en 1891), la iniciativa correspondió a la élite intelectual de la colonia, miembros de la Sociedad de Mutuo Socorro, contando -inicialmente- con poco respaldo de los otros connacionales y escaso apoyo del gobierno italiano hasta la década de 1920 (Cruz, 1993: 155).

Ese anhelo empezó a manifestarse cuando las favorables condiciones económicas y sociales de muchos de los integrantes de la colonia les llevaron a considerar la posibilidad de quedarse en Chile de manera permanente. Los múltiples proyectos que surgieron entre los miembros de la comunidad italiana tenían como finalidad consolidar sus instituciones en el territorio y reforzar su presencia a nivel social. En esa óptica, se creó -por ejemplo- la *Pompa Italia* en Santiago; esta estación de bomberos atendía a todos los habitantes de la ciudad, no sólo a los connacionales, lo cual despertó la simpatía de los chilenos, mejorando así las relaciones y su grado de aceptación.

La necesidad de un plantel educativo para la comunidad de italianos no era sólo una aspiración de los residentes en la capital. En efecto, también en otras partes del país se realizaron intentos similares; por ejemplo, en Iquique y Valparaíso. De ahí que, en octubre de 1912, se formó una organización *ad hoc*, la Sociedad Italiana de Instrucción, que cumplió múltiples gestiones y venció innumerables dificultades, logrando al fin abrir -a principios de 1933- la Escuela Italiana “Arturo dell’Oro” en la ciudad de Valparaíso.

La creación de un establecimiento educativo “de” y “para” italianos parecía una obra de primera importancia “para mantener vivo el sentido de italianidad” y para difundir la lengua italiana entre los inmigrantes, quienes acostumbraban a comunicarse en sus respectivos dialectos (Cruz, 1993: 158 y 165).

Sin embargo, el proceso encontró en su camino diferentes obstáculos: por ejemplo, en el caso de Santiago, la necesidad de desplazarse de un lugar al otro de la ciudad para asistir a clase (la ciudad tenía ya para aquel tiempo una enorme extensión y los italianos estaban disperso a lo largo de todo el territorio), de ahí que se llegó a proponer, sin éxito, crear un internado más que escuelas locales. Otro problema de fondo era la diferenciación de clases sociales entre los inmigrados (era común escuchar: “el hijo del rico no se manda a instruirse al lado del pobre”); además, el sistema educativo chileno empezaba a ofrecer diferentes posibilidades para quienes clamaban por una educación de calidad que la escuela italiana no estaba en grado de garantizar en ese momento (los más acaudalados dentro de la colonia optaban por enviar a sus hijos a los colegios de mayor prestigio educacional (ingleses, franceses y alemanes, o a alguna escuela pública de renombre) (Cruz, 1993: 168). Todos esos factores jugaban en desmedro del fortalecimiento del proyecto de tener un plantel educativo propio y de asegurar su supervivencia.

En el caso de la Escuela Italiana de Santiago, esa situación de falta de compromiso generó un descalabro económico, que pudo ser resuelto después de muchos años de incertidumbre y precariedad, y de varios períodos de suspensión parcial de actividades, gracias al apoyo financiero que le brindaron algunas de las instituciones italianas (sobre todo la Sociedad Dante Alighieri), a raíz del interés demostrado por la delegación

diplomática de Italia en Chile (el gobierno italiano quería estimular el desarrollo de las escuelas italianas en Latinoamérica). De ahí que ya no se pensó en cerrar la escuela sino en ponerla a nivel de las exigencias educativas de la época.

Es así que la escuela terminó respondiendo a los requerimientos de aquel sector social más dinámico, en términos económicos, de la colonia italiana. Puesto que el plantel, además de mantener vivo el sentido de la italianidad, debía ofrecer un nivel educativo equiparable a lo de los colegios presentes en el territorio nacional, los programas escolares empezaron a ser elaborados no sólo en conformidad con los vigentes en Italia sino en función del currículo chileno. Se introdujo el aprendizaje de la lengua española y otras materias educativas según los programas de la escuela pública nacional y, para el efecto, a contratar profesores chilenos. De ahí que empezó a recibir estudiantes de cualquier nacionalidad y sobre todo muchos chilenos, alcanzando un óptimo nivel de enseñanza y multiculturalidad.

### **3.1.1 Reflexionando sobre las experiencias educativas autogestionadas de los inmigrantes**

La experiencia de la colonia italiana permite afirmar que los inmigrantes constituyeron un soporte no sólo económico sino también social y cultural para el país que los acogió.

Los primeros llegados, sobre todo los asentados en zonas rurales, tuvieron que enfrentarse a múltiples retos relacionados tanto con la actividad económica propia del proyecto colonizador como con la necesidad de “construir los soportes de una vida social que tuviera ‘sentido’ a partir de sus propios referentes culturales”. Para lo cual “era vital crear espacios de encuentro y de conservación de la ‘identidad’ y de ‘vida comunitaria previa’, pero también aquellos que pudieran plasmar un proyecto de futuro, en particular para los hijos” (Zavala, 2008:271).

Se trataba de grupos de familias de una misma nacionalidad, procedentes -en la mayoría de los casos- del mismo lugar de origen (gracias a la creación de redes familiares) y que vivían relativamente aislados en las áreas rurales y en zonas periféricas de los nacientes centros urbanos. De ahí que muy tempranamente surgieron iniciativas de construcción de espacios importantes de contacto y relación interpersonal así como de consolidación de lo identitario: primero entre todo la escuela<sup>7</sup>.

La cuestión lingüística era un aspecto primordial para la elección educativa de los hijos, pues el idioma constituía un factor que comunaba y unía. En una realidad donde no existía todavía un sistema educativo consolidado, aunque sí estaban presentes algunas escuelas públicas y religiosas, se manifestaron muy tempranamente proyectos autogestionados por los propios inmigrantes destinados a solventar dicha carencia y en áreas cercanas a los lugares de residencia.

Inicialmente, se trataba de escuelas primarias donde se ofrecía una educación culturalmente cercana a la de los países de origen, con maestros de igual procedencia. Su objetivo era garantizar la perdurabilidad de la lengua y cultura nacional en los

<sup>7</sup> La cuestión religiosa fue importante sobre todo para los inmigrantes alemanes y suizos de lengua alemana que eran protestantes y para los ingleses que eran anglicanos. Por el contrario, los católicos tenían garantizada la labor sacerdotal por parte de las misiones franciscanas y capuchinas presentes en el territorio, de ahí que para ellos el aspecto religioso era secundario.

enclaves inmigratorios, donde por cierto no existía una homogeneidad lingüística ya que se hablaban dialectos e idiomas diferenciados pues en Europa se estaban viviendo etapas de unificación territorial y de consolidación de los estados naciones. En ese sentido, la labor educativa debía ofrecer un patrón lingüístico y cultural acorde a los procesos en acto en los países europeos.

Aunque esos proyectos educativos no estaban reservados de manera exclusiva a las comunidades que los implementaban, sin duda entre los alumnos de las primeras generaciones predominaron los de una misma matriz cultural y lingüística.

En síntesis, la escuela fue un terreno propicio para las comunidades de inmigrantes pues le permitió implementar estrategias para crear y consolidar un espacio de reconocimiento identitario, fortalecer el sentido de comunidad y, al mismo tiempo, lograr una mejor inserción en el contexto nacional. Esos aspectos se analizarán más detalladamente a continuación.

### **3.1.2 La creación de organizaciones comunitarias y los procesos de recreación identitaria e integración social**

Mantener vivo el recuerdo de la patria lejana a través de la conformación de fuertes vínculos con los compatriotas presentes en el mismo país de acogida y lugar de residencia, creando distintas organizaciones e instituciones (sociedades de socorro mutuo, instituciones educativas, culturales y musicales, clubes deportivos y compañías de bomberos), que realizasen importantes actividades para la colonia, eran parte de la estrategia que favorecía procesos de re-consolidación identitaria a nivel local, a través de prácticas concretas de reconstrucción de las tradiciones culturales y religiosas del país de origen.

La recreación y preservación de la identidad originaria en la sociedad receptora permitía una participación más estable y equilibrada a nivel emocional y social, pues el fenómeno migratorio conllevaba a cambios de tal alcance, por el corte de nexos familiares y lazos afectivos, así como por la pérdida de costumbres, idioma, cultura, territorio, etc., que podía generar situaciones de desamparo y exclusión social. De ahí que el seguir conservando la propia identidad y tradición favorecía la adaptación e integración a la realidad local luego de algún tiempo de permanencia. El inmigrante se articulaba entre dos mundos, dos idiomas, dos culturas: entre el pasado y el presente.

Las estrategias de “re-territorialización del desarraigo” que las organizaciones llevaban adelante se transformaban en prácticas de identidad y se convertían en espacios para compartir memorias y tradiciones ancestrales. La idealización de la tierra de origen y su nostalgia les impulsaba a hacer cosas que no hubieran hecho de otra manera. El establecimiento de un proyecto colectivo en común (como en el caso de crear una escuela propia), en un determinado contexto histórico-social, definía los términos de la vida organizativa.

Además, el hecho que las actividades emprendidas no fueran exclusivamente para la colectividad extranjera sino para toda la población en general (como en el caso de las compañías de bomberos), favorecía -al mismo tiempo- una mayor inserción social de los inmigrantes y un mayor grado de aceptación y aprecio por parte de los miembros de la comunidad receptora.



Es así que las organizaciones particulares que conformaban los grupos de inmigrantes activaban y llevaban adelante procedimientos de mediación entre la sociedad que los acogía y las comunidades foráneas que las conformaban; configurando lazos sociales nuevos dentro de un entramado territorial y cultural diferente, en el cual llegaban y se insertaban. Las organizaciones de inmigrantes buscaban negociar “sus posiciones en el espacio hegemónico que acota[ba] una determinada sociedad receptora” (Ortiz, 2005: 190).

Por último, cabe recalcar que la inserción social fue favorecida también por “la presencia de hijos pequeños quienes se transformaron en un puente ideal para facilitar la integración de estas familias en el acontecer local y nacional” (Carrera, 2015:61).

### **3.2 El contexto chileno: la Educación Intercultural Bilingüe**

La Constitución chilena vigente no reconoce la multiculturalidad de la nación ni usa dicho concepto para definir al Estado; sin embargo, no cabe duda que Chile es un país multicultural, aunque en términos de estructuras y perspectivas de enseñanza “está aún muy lejos de alcanzar un sistema educativo intercultural” (Riedemann, 2016: 122).

Según varios autores, el concepto “intercultural” empleado en determinados proyectos escolares que surgen desde la década de los 90 del siglo pasado, es probablemente utilizado como sinónimo de “bicultural”, entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde lo indígena hacia lo nacional. Esta direccionalidad le da “un sentido de transición: lo ‘intercultural’ es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (Walsh, 2009:7)<sup>8</sup>.

En efecto, desde una perspectiva histórica, las políticas públicas para la adopción de programas educativos diferenciados (más que interculturales, según la concepción actual del término), del estándar del sistema escolar chileno, han sido enfocadas exclusivamente hacia los pueblos originarios, sobre todo los Mapuches que son la etnia más numerosa en el país.

Desde 1920<sup>9</sup> en adelante, se encuentran reflexiones de intelectuales, profesores y representantes indígenas sobre los principales problemas de la enseñanza a los niños mapuches. A partir de eso, se expresan una serie de demandas al Estado respecto de la calidad de la enseñanza (las prácticas pedagógicas eran inadecuadas); los contenidos del currículo (descontextualizados en relación con la cultura local), la introducción de una educación bilingüe (las lenguas autóctonas estaban excluidas) y la necesidad de tener docentes indígenas (conocedores de la realidad y mayormente comprometidos). Sin

---

<sup>8</sup> En los años 90, en el marco de las reformas constitucionales que toman fuerza en América Latina, resultado de las luchas reivindicativas de los movimientos sociales y sobre todo indígenas, se inician procesos neoliberales de inclusión de los sectores históricamente excluidos dentro de la estrategia de mercado, asegurando así su apaciguamiento. Las reformas educativas de la época deben ser vistas bajo esta óptica: “intentos de modernizar la educación más que de repensar los sistemas educativos e interculturalizarlos” (Walsh, 2009: 7).

<sup>9</sup> En ese año se hizo obligatoria la instrucción primaria. Inicialmente, la escolaridad obligatoria fue de 4 años; luego se elevó a 6 y en 1965 se incrementó a 8 años. Desde 2003, la reforma constitucional garantiza 12 años de escolaridad obligatoria (Riedemann, 2008: 174).

embargo, la educación siguió siendo asimilacionista y castellanizante. Durante la dictadura hubo un indudable retroceso.

Las demandas de reivindicación cultural y lingüística no fueron consideradas que a partir de la década de 1990, cuando entra en vigencia la ley indígena (1993)<sup>10</sup>. En su Art.32, se habla de desarrollar un “sistema de educación intercultural bilingüe” y que la encargada de promover la cultura y el idioma indígenas será la Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC). A partir de 1996 se ponen en marcha 5 programas pilotos de educación intercultural bilingüe (PEIB)<sup>11</sup>, en regiones con significativa presencia de población indígena. En el 2000 se institucionalizan a los PEIB y se introducen nuevos componentes.

Según evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación, en el 2005 existían aún aspectos de fondo no alcanzados. Las propias organizaciones indígenas afirmaban:

*“muchas de las iniciativas desarrolladas están sujetas a las buenas voluntades de los gobiernos de turno a nivel comunal, provincial, regional y nacional. Se suma a lo anterior, la resistencia e ignorancia de los cuerpos docentes locales y la visión racista de la sociedad chilena. [...] las políticas de educación intercultural tampoco consideran la participación directa y deliberativa de las comunidades Mapuche” (Riedemann, 2008:179).*

A partir del 2006, el programa inicia una nueva fase tomando en consideración las falencias detectadas.

Se afirma que la adopción de ese modelo educativo en Chile y su desarrollo en las dos últimas décadas

*“ha permitido consolidar un enfoque pedagógico que, en el discurso, se propone como a) de revalorización y rescate de las culturas indígenas dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira a la búsqueda de un dialogo entre culturas; b) un nuevo método de educación intercultural [...]; y c) una propuesta pedagógica que pretende difundir las costumbres y culturas indígenas [...] promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad” (Lagos, 2015: 87).*

Sin embargo, en términos de resultados, y en base a estudios realizados respecto de las experiencias en curso, resulta que (Lagos, 2015: 88-89):

1. tanto la CONADI como el MINEDUC mantienen una escasa supervisión sobre los programas y su implementación;
2. no hay recursos económicos suficientes para garantizar la continuidad en el tiempo de las iniciativas;
3. se requiere de una reorganización del currículo de estudio nacional para dar paso a las demandas indígenas (el cambio tiene que ser estructural y no cosmético);

---

<sup>10</sup> Con la Ley 19.253, el Estado chileno reconoció oficialmente la existencia de ocho étnias indígenas en el territorio: Aymara, colla, kawésqar o alacalufe, likan antai o atacameña, mapuche, quechua, rapa nui o pascuenses, y yámana o yagán. Posteriormente, se reconoció una novena, la diaguita (Riedemann, 2008: 173).

<sup>11</sup> Se considera que los PEIB fueron “una medida tendiente a aminorar las tensiones sociales dentro de estados pluriétnicos, de modo tal de generar climas sociales estables que garanticen la llegada de inversores externos” (Lagos, 2015: 86).

4. las estrategias y enfoques pedagógico dependen más del esfuerzo individual de cada profesor y educador encargado del programa que del equipo de dirección del establecimiento;
5. existe una variedad de enfoques y propósitos pues no se dispone de una definición clara y homogénea en la política educativa de carácter nacional.

En síntesis, las carencias conceptuales y metodológicas del PEIB son evidentes. No cumple con su propuesta de ser bilingüe pues el castellano prevalece en las aulas; no es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas (las lenguas indígenas, como el mapudungun, tienen una lógica de aprendizaje diferente a la lingüística occidental; atrás de cada palabra y expresión hay una cultura que debe ser rescatada y transmitida); no es intercultural (no hay diálogo simétrico entre las dos culturas). Todo se reduce a “una declaración de intenciones [...] que no resisten a un análisis más profundo” (Lagos, 2015: 91-92).

El sistema educacional chileno aún no asume la interculturalidad y el bilingüismo como un componente necesario para superar los efectos de la discriminación. De ahí que habría que ampliar el grupo objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe a todos los alumnos del sistema educativo nacional, para que todos reciban el mismo tipo de formación y aprendan a valorar las diferencias de tipo étnico. Para que una educación sea verdaderamente intercultural (en el sentido de producir un intercambio entre culturas), todo el alumnado chileno debería formarse considerando con respeto a la cultura y a las tradiciones de los pueblos originarios; reconociendo y aceptando las diferentes visiones, y estimulando el dialogo con cualquier “otro” diferente.

Al fin y al cabo, “la nación chilena ha sido formada por diferentes grupos étnicos y de inmigrantes, y todos ellos han aportado elementos culturales que deben ser reconocidos, respetados y valorados” (Riedemann, 2008: 189), y que -por cierto- han contribuido de manera determinante en la construcción de la identidad nacional del país.

### **3.3 La interculturalidad para los hijos de inmigrantes en la escuela chilena**

Aunque el término de interculturalidad ha sido utilizado en Chile de manera exclusiva para definir programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas, esta noción ha evolucionado en los últimos veinte años frente a la creciente presencia migratoria que ha incorporado nuevas minorías<sup>12</sup> y ha generado la necesidad de renovar la idea de interculturalidad en la educación chilena.

Las escuelas son partes de la dinámica social de un país y no espacios alejados de las actitudes discriminatorias y prejuicios de una sociedad pues en las familias los niños adquieren los referentes culturales que se manifiestan explícitamente a través de los comportamientos que asumen en sus relaciones sociales.

Bajo esta lógica, se aprecia que:

*“las representaciones de los inmigrantes que se han construido en el imaginario nacional denotan un cierto patrón de actitudes que conllevan ciertas ideas que aún persisten en nuestra actualidad, desde el eurocentrismo como apuesta oficial a la*

---

<sup>12</sup> Se ha constatado un cambio en el patrón migratorio hacia Chile, con una clara tendencia a desplazamientos interregionales.

*mejora de la ‘raza’ del siglo XIX, hasta la percepción de inferioridad sobre la inmigración latinoamericana de hoy en día, cruzada esta última por la explotación laboral y la vulneración de derechos por parte de instituciones públicas ...” (Bravo, 2012: 45).*

La población inmigrante constituye un grupo humano especialmente vulnerable en términos de acceso y ejercicio de derechos sociales pues se encuentra afectada por diferentes mecanismos de exclusión social, sobre todo si llega de manera irregular. La dificultad de inserción laboral y la precariedad en el empleo, las situaciones de hacinamiento habitacional y la ausencia de niveles mínimos de acceso a servicios básicos como salud y educación inciden negativamente y condicionan su integración social<sup>13</sup>.

Al respecto, las políticas públicas, dirigidas a favorecer la integración social de los colectivos extranjeros, deberían eliminar las barreras y los obstáculos que limitan su real aceptación y participación en condiciones de igualdad. En ese proceso, un rol fundamental le corresponde también al conjunto de la sociedad receptora pues es imprescindible que sea directamente involucrada.

Una de las condiciones fundamentales para la integración de los inmigrantes en la sociedad de acogida sigue siendo el apropiado e igualitario acceso a la educación de los hijos. En efecto, la institución escolar es un importante agente de socialización para los niños, y -al mismo tiempo- se convierte en un verdadero puente de inserción de las familias extranjeras en las colectividades locales.

El contexto de clase es la instancia apropiada para favorecer el encuentro cultural a través de un aprendizaje basado en una mayor comunicación e interacción entre alumnos, promoviendo valores de cooperación que fortalezcan el sentido de convivencia basada en el respeto recíproco y la tolerancia.

El momento clave, en los procesos de integración, es cuando los inmigrantes pueden dominar el idioma de la comunidad receptora; “al ser el lenguaje uno de los elementos más tradicionales de cada cultura, [es] por tanto, el más resistente a las mutaciones” (Carrera, 2015: 61). Sin embargo, las nuevas generaciones se caracterizan por ser portadoras de una cultura mixta: la de los padres y la del país de acogida, lo que debería favorecer su inserción e integración.

### **3.3.1 Algunas experiencias de interculturalidad en la escuela chilena**

---

<sup>13</sup> “La integración social es un proceso de gradual alcance de ciudadanía plena, en el que la persona inmigrante va adquiriendo la condición de sujeto miembro de la sociedad receptora y con capacidad de ejercer tal condición” (Priegue, 2007:193). Respecto de este concepto, los posibles enfoques son dos: el primero implica el total abandono de las patrones culturales propios de los países de origen y la adopción de aquellos de los países receptores; el segundo, por el contrario, considera importante que, en el proceso de integración, los inmigrantes mantengan sus agrupaciones culturales o étnicas dentro de la sociedad receptora. A la base de esta segunda postura, se evidencia una valoración positiva de la diversidad cultural pues la cultura no es algo estático sino en constante evolución que “se enriquece con las aportaciones de distintos orígenes”; por tanto, se rechaza “cualquier otro tipo de planteamiento que entienda el contacto entre culturas como un factor perjudicial” (Priegue, 2007:192-193).

En el caso de la ciudad de Santiago, los extranjeros que llegan al país en busca de trabajo viven -por lo general- en las zonas periféricas o en barrios marginados del centro histórico, donde se hace evidente el “abandono del Estado y la agonía de las casonas señoriales convertidas en alojamiento para inmigrantes” (Tijoux, 2013: 16). En esas áreas, se han dado procesos urbanos de desplazamiento voluntario o indirectamente inducido de la población chilena hacia otras zonas de la ciudad con la consiguiente reubicación de los niños nacionales en edad escolar. Dicha situación ha generado el riesgo de cierre de los planteles educativos públicos allí ubicados por falta del número mínimo de inscritos.

La presencia de los niños de los inmigrantes ha contribuido a hacer sobrevivir las instituciones escolares y a darles continuidad. Sin embargo, su presencia ha generado actitudes encontradas en la comunidad educativa y en las familias chilenas con cuyos hijos comparten las clases, pues tienen una visión de los nuevos llegados plagada de prejuicios, estereotipos y temores.

Esta situación afecta más a ciertos grupos de extranjeros respecto de otros ya que en el imaginario colectivo chileno la percepción que tienen de los inmigrantes es muy distinta dependiendo de la nacionalidad y grupo étnico<sup>14</sup>.

En ese contexto, por ejemplo, los niños peruanos son objeto de menosprecio y ofensas por su origen y la de sus padres. Según investigaciones y entrevistas realizadas en escuelas municipalizadas chilenas<sup>15</sup>, que presentan cierto número de niños extranjeros, resulta que existen situaciones de descalificación por parte de los educadores que los consideran y catalogan en función de los países de procedencia aun en los casos en que esos alumnos hayan nacidos en territorio chileno. Se generalizan las conductas anómalas y los atrasos en el aprendizaje de los niños y se los reconduce a una supuesta herencia étnica. No se valora ni aprecia su aporte cultural y se rechazan sus costumbres.

En el caso de niños hispanohablantes, también a nivel lingüístico se producen burlas y humillaciones pues hay expresiones que tienen usos diferenciados y palabras que cambian de significados dependiendo de los países en las que se utilizan. También ciertas formas de saludarse y despedirse provocan comentarios malintencionados.

Aunque en algunos planteles educativos se organizan fiestas y ferias culinarias para favorecer el acercamiento entre familias nacionales y extranjeras que comparten la cotidianidad de la vida de barrio y la educativa, dichos encuentros no pasan de ser eventos folclóricos, sin instancias de reflexión y dialogo entre diferentes culturas.

Para que las escuelas se conviertan en ejes reales de encuentros de los inmigrantes con sus similares chilenos y favorecer una mejor inserción de los niños que frecuentan las mismas escuelas, habría que desarraigar los prejuicios existentes, cuyos orígenes son

---

<sup>14</sup> Los flujos migratorios hacia Chile de los últimos veinte años tienen características distintas respecto de las de los europeos de finales del siglo XIX y principio del XX, por el origen de sus protagonistas (ahora prevalecen inmigrantes procedentes de países fronterizos -peruanos, bolivianos, argentinos- y, últimamente, haitianos).

<sup>15</sup> En el caso de Santiago, las escuelas están ubicadas en sectores marginados de los barrios céntricos de la ciudad, caracterizados por la presencia de casonas, cités y conventillos (rezagos de pasadas inmigraciones internas campo-ciudad), que -alquilados por piezas- generan altas ganancias a los arrendatarios y subarrendatarios. Se trata, por lo general, de habitaciones en pésimas condiciones y oscuras; la pieza de cocina y los servicios higiénicos sólo se encuentran disponibles de manera compartida. Existe una especie de “ghetización” de los inmigrantes en determinados barrios por cercanía de procedencia.

históricos, y cambiar las mentalidades respecto de los que son considerados como ‘otros’ y, por tanto, seres inferiores. De ahí que hay que terminar con actitudes y mecanismos de resistencia cultural frente a ‘lo diferente’, considerado como una amenaza para las tradiciones locales y para la existencia de “una suerte de pasado virtuoso” (Rivera, 2016: 139).

Los hijos de los inmigrantes no pueden convertirse “en chivos expiatorios” (Tijoux, 2013: 14) de las injusticias sociales y de las frustraciones de una colectividad chilena acostumbrada a considerar lo nacional como lo mejor. Hay que ir corrigiendo, a nivel intergeneracional, las desigualdades y discriminaciones de la que son objeto las familias y comunidades de inmigrantes por ser portadores de un bagaje cultural diferente.

#### **4. Algunas reflexiones finales**

La presencia de población inmigrante en el territorio nacional genera un gran desafío para el sistema educativo chileno pues conlleva aspectos de aceptación e inclusión sociales que no pueden ser ignorados y desatendidos. En ese sentido, la inserción en las escuelas públicas de los hijos de los inmigrantes constituye un factor propicio para crear puentes de acercamientos entre familias nacionales y extranjeras, y -por ende- entre diferentes culturas.

La adopción de una educación intercultural es fundamental para cementar el proceso de integración y cohesión social pues “valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar el bienestar de las personas” (Santos, 2009: 138).

Además, propicia la inclusión<sup>16</sup> dentro y fuera de los establecimientos educativos pues a través de adaptaciones curriculares evita que se creen guetos y favorece una mejor y efectiva gestión de la diversidad cultural en el ámbito local. Conectar el centro educativo con el entorno territorial promueve la convivencia, la cooperación y la integración social. “La educación debe ser parte de la solución no del problema” (Santos Rego, 2009: 139).

Chile carece de un sistema educativo que considere esos aspectos y haga factible su sostenibilidad. Si se toma en consideración la propuesta de Catherine Walsh respecto de cómo explicar el uso y sentido dado a la interculturalidad, resulta fácil reconocer que las políticas públicas chilenas en materia educativa están todavía muy lejos de responder a una “*perspectiva crítica*”. El Programa de Educación Bilingüe, también impropriamente definido como intercultural, se ubica a un nivel intermedio, que la autora define como “*funcional*”, pues no cuestiona la estructura social establecida sino busca mantenerla y adaptar las culturas ancestrales a los requerimientos del ‘mercado’ y sus reglas del juego. No existe diálogo intercultural sino subordinación y unidireccionalidad de las relaciones. El enfoque utilizado no correspondió a un intento para repensar el sistema educativo nacional en base a un reconocimiento explícito de la cultura indígena y de su

---

<sup>16</sup> La inclusión se entiende como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, citados en: Jurado de los Santos y Ramírez, 2009: 111).

histórica negación, sino de acomodar el discurso de la diversidad e interculturalidad, respondiendo así a las presiones de organismos internacionales, religiosos y de ONG, pero sin mayor cambio.

Actualmente, la presencia de grupos numerosos de inmigrantes, de varias nacionalidades y portadores de diferentes culturas, pone nuevamente en el tapete la necesidad de incorporar plenamente a la sociedad chilena la diversidad y de desligar lo intercultural de lo indígena. La educación intercultural debe ser para todos y requiere de nuevas prácticas y políticas de enseñanza.

La educación intercultural precisa de estrategias pedagógicas innovadoras; por tanto, los sistemas educativos deben mantenerse

*“en una permanente búsqueda de equilibrio entre una educación que descubra e refuerce en cada individuo lo que le hace semejante a los demás junto a su inserción en comunidades portadoras de una cultura específica con derecho a expresarse y mantenerse, asegurando siempre la igualdad de oportunidades educativas, hacia el horizonte de la inclusión social”* (Blanco, 2006: 1).

Incluir implica reconocer la diversidad y, para ello, la educación intercultural debe partir de la eliminación de prejuicios y estigmas, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a niños y jóvenes con necesidades especiales y tomando en cuenta las situaciones y condiciones de desventaja social y educativa en la que se encuentran.

De ahí que en la educación inclusiva, el proceso de formación tiene que ser participativo y compartido, e implica una particular cuidado a las diferencias culturales, socio-económicas, físicas o raciales del alumnado. La atención educativa antes la diversidad presupone un replanteamiento institucional en sentido intercultural y nace de la aceptación del derecho de los alumnos a la educación, a ser respetados y a tener las mismas posibilidades que los demás, independientemente de su condición personal, raza, religión, etc.

En la educación intercultural la construcción del sujeto como persona es el resultado de la interacción con el otro. El reconocimiento ínter-sujetivo es parte esencial del proceso de integración y se evidencia de tres maneras: a nivel emocional, a nivel normativo y mediante la valoración social. Una educación con enfoque en el reconocimiento debe basarse “en el respeto de las identidades y en la valoración de la cultura del Otro”, incentivando que dichas culturas entren en contacto para superar prejuicios y estereotipos (Bravo, 2012: 49).

La confrontación que se hizo en este estudio, de situaciones temporalmente diferentes, es decir, por un lado, los requerimientos educativos de los primeros colonos europeos que llegaron a Chile a finales del siglo XIX y principio del XX (en particular de la colonia italiana) y las iniciativas llevadas adelante; y, por el otro, el actual desafío para una enseñanza intercultural, ha permitido evidenciar el rol del Estado y su visión de la problemática en cuestión.

En las experiencias de los albores del siglo XX, hay una evidente ausencia o despreocupación de las instituciones públicas respecto de las colonias de inmigrantes cuya llegada habían incentivado y auspiciado. En términos educativos prevaleció

inicialmente un *enfoque asimilacionista* volcado a incorporar a las otras culturas sin tomar en cuenta sus aportes; luego se pasó a un *enfoque de diferenciación*, aceptando que los grupos minoritarios tuvieran posibilidades propias y paralelas de escolarización, aunque sin una mayor interacción con lo nacional. En efecto, la estrategia de dichos grupos minoritarios, una vez consolidados y aceptada la perspectiva de quedarse definitivamente en Chile, fue la de autogestionar proyectos educativos propios que les permitieran mantener y reforzar su identidad y su cultura. Además, al progresar institucionalmente, se volvieron un mecanismo para lograr una mejor aceptación e inserción en el contexto nacional, y de interacción cultural con la sociedad de acogida, pues elementos de multiculturalidad estuvieron presentes en dichas experiencias, los mismos que siguen manteniendo su validez después de más de cien años.

En los actuales momentos de fuerte intensidad inmigratoria, el Estado chileno sigue sin avanzar en una reflexión sobre la interculturalidad más profunda y más acorde a los tiempos. Frente a esa ausencia de políticas públicas en materia educativa claras y críticas que tracen un camino distinto para la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y culturales del país, los establecimientos educativos municipalizados se ven abogados a asumir retos para los cuales no están preparados. De ahí que muchos de los intentos e iniciativas existentes de apertura hacia el alumnado inmigrante responden más a necesidades puntuales de permanecer vivos (no tener que cerrar las puertas por falta de inscritos) que a un cambio sustancial en los proyectos pedagógicos y en las formas de enfrentar la diversidad cultural en las aulas de clase.

Para concluir, mucho queda todavía por hacerse; los progresos son lentos y los desafíos múltiples. Hay que seguir debatiendo y escuchando los principales actores del proceso en curso, asumiendo posturas conscientes y comprometidas dentro de lo cotidiano para emprender nuevas sendas y abrir nuevas alamedas.



## **INDICE**

### **1. Introducción**

### **2. Marco conceptual**

2.1 Los aportes de P. Freire y A. Sen para un enfoque humanista e intercultural de la educación

2.1.1 Actualidad y validez del pensamiento de Paulo Freire

2.1.2 El sujeto activo: la visión complementaria de Amartya Sen

2.1.3 Coincidencias y complementariedades entre Paulo Freire y Amartya Sen

### **3. Inmigración y educación**

3.1 Una mirada al pasado: los proyectos educativos de la comunidad italiana de principios del siglo XX

3.1.1 Reflexionando sobre las experiencias educativas autogestionadas de los inmigrantes

3.1.2 La creación de organizaciones comunitarias y los procesos de recreación identitaria e integración social

3.2 El contexto chileno: la Educación Intercultural Bilingüe

3.3 La interculturalidad para los hijos de inmigrantes en la escuela chilena

3.3.1 Algunas experiencias de interculturalidad en la escuela chilena

### **4. Algunas reflexiones finales**

## **Índice**

## **Bibliografía**

## Bibliografía

- Antolínez, Domínguez Inmaculada (2011). “Entre la teoría y la práctica: marcos institucionales y experiencias prácticas de educación intercultural en España y México”, en: F. J. García Castaño y N. Kressova (coords.), *Actos del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 649-658), Instituto de Migraciones, Granada.
- Argibay, Miguel (2003). “Concepto de Multiculturalidad”, en: *La prioridad del multiculturalismo*,  
<https://conceptomulticulturalismo.wordpress.com/2013/04/29/la-prioridad-del-multiculturalismo/>
- Besalú, Costa Xavier (2010). “Escuela intercultural”, en: Varios Autores, *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, Liga Española de la Educación y Cultura Popular,  
<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article73>
- Blanco, Puga María Rosa (2006). *Educación en la sociedad multicultural*, en:  
<https://web.unican.es/campuscultural/Documents/Aula%20de%20estudios%20sobre%20religi%C3%B3n/2005-2006/CursoTeologiaEducacionEnUnaSociedadMulticultural2005-2006.pdfCruz>
- Bravo, Ricardo (2012). “Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación”, en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.6, N.1, marzo-agosto (pp. 39-52), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.
- Carrera, Airola Leonardo (2015). *Italianos en Chile. Un Proceso de Inmigración y Retorno*, Ediciones Universitarias, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Cruz, B. Nicolás (1993). “La Scuola Italiana de Santiago: 1891-1920”, en: Baldomero Estrada (editor), *Presencia Italiana en Chile*, Serie Monografías Históricas n.7, Instituto de Histórica, Vicerrectoría Académica, Universidad Católica de Valparaíso.
- Da Ros, Giuseppina (2016). “Educación, capacidades y cooperación. Un proceso sinérgico desde la perspectiva de género”, en: *Revista Pensamiento y Acción*, N.3, julio, Instituto de Estudios del Pensamiento y la Acción Solidaria (IEPAS-CGCyM), Concordia, Argentina.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, Fondo de Cultura Económica, México, en:  
[https://www.academia.edu/17477047/Multiculturalismo\\_interculturalidad\\_y\\_diversidad\\_en\\_educacion\\_una\\_aproximacion\\_antropologica](https://www.academia.edu/17477047/Multiculturalismo_interculturalidad_y_diversidad_en_educacion_una_aproximacion_antropologica)
- Doménech, Eduardo E. (compilador) (2005). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cea/domenech/domenech.pdf>
- Giuliani-Balestrino, María Clotilde (2000). *L'Italia fuori dall'Italia: Gli Italiani in Chile*, Università di Genova, Bozzi Editore.
- Hidalgo, Hernández Verónica (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*, Universitas tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació N.1 (pp. 75-85), versión digital, Departament de Pedagogia, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

- Jiménez, Carlos y Graciela Malgesini, (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, en:  
[https://books.google.cl/books?id=am\\_VNfXeN4QC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=gu%C3%ADa+de+conceptos+sobre+migraciones+racismo+e+interculturalidad&source=bl&ots=H1RPh1XcGO&sig=HMePuCfKwv8xCQVxtd4miUZ47FE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjmysvp0JTRAhXIkJAKHUdWB5QQ6AEIQzAH#v=onepage&q=gu%C3%ADa%20de%20conceptos%20sobre%20migraciones%20racismo%20e%20interculturalidad&f=true](https://books.google.cl/books?id=am_VNfXeN4QC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=gu%C3%ADa+de+conceptos+sobre+migraciones+racismo+e+interculturalidad&source=bl&ots=H1RPh1XcGO&sig=HMePuCfKwv8xCQVxtd4miUZ47FE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjmysvp0JTRAhXIkJAKHUdWB5QQ6AEIQzAH#v=onepage&q=gu%C3%ADa%20de%20conceptos%20sobre%20migraciones%20racismo%20e%20interculturalidad&f=true)
- Jurado de los Santos, Pedro y Ramírez Iñiguez Alma A. (2009). “Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración”, en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.3, N.2, versión digital, pp. 109-124, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>.
- Lagos, Cristián (2015). “El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?”, en: *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, n. 52 (1), Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Matas, Markmann Juan (2012). “Educación y movimientos migratorios: los casos comparados de Chile y Francia”, en: *Revista Anales*, Séptima Serie, N° 3.
- Noziglia, Barbagelata Luigi (1993). “Instituciones italianas en Valparaíso y Viña del Mar”, Suplemento de *Presenza*, Quincenal de la Comunidad Italiana de Chile, mayo, Santiago, Chile.
- Ortiz, Claudia I. (2005). “Proyectos político-culturales de las organizaciones de inmigrados: estrategias para la reterritorialización del desarraigo”, en: Doménech, Eduardo E. (compilador) (2005). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Priegue, Caamaño Diana (2007). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Riedemann, Fuentes Andrea (2008). “La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?”, en: *Revista Indiana*, n.25.
- Riedemann, Fuentes Andrea (2016). “Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde a la multicultural sociedad actual”, en: X. Erazo, J. Esponda y M. Yaksic SJ. (editores), *Migración y derechos humanos: mediación social interculturales el ámbito local*, Fundación Henry Dunant América Latina / LOM ediciones, Santiago de Chile.
- Rivera, Tobar Francisco (2016). “Diagnóstico de la realidad migratoria en el espacio local”, en: X. Erazo, J. Esponda y M. Yaksic SJ. (Editores), *Migración y derechos humanos: mediación social interculturales el ámbito local*, Fundación Henry Dunant América Latina / LOM ediciones, Santiago de Chile.
- Sánchez, Fernández Sebastián (2004). “Respuestas educativas a los fenómenos migratorios”, en: Cuevas M. et al. (coord.), *Atención a la diversidad y calidad educativa*, Ceuta; Grupo Editorial Universitario.
- Santos, Rego Miguel A. (2009). “Migraciones, Sostenibilidad y Educación”, en: *Revista de Educación*, Universidad de Santiago de Compostela, número extraordinario, pp. 123-145, Santiago de Compostela, España.
- Stefoni, Carolina, Fernanda Stang y Andrea Riedemann (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis, *Revista Estudios*

- Internacionales*, N. 185, pp.153-182, Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile.
- Tijoux, María Emilia (2013). “Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo”, en: *Polis*, Revista Latinoamericana, N.35, edición electrónica, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO), Universidad de Los Lagos.
- Walsh, Catherine (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en: Jorge Viaña y Otros, *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Zavala, Cepeda José Manuel (2008). “Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la Región de la Araucanía (1887-1915)”, en: *Revista UNIVERSUM*, n. 23, Vol.1, Universidad de Talca.