

Hacia una ética de lealtad a lo visible: replantear la educación intercultural en el contexto de la migración transfronteriza

Towards an ethic of loyalty to the visible: rethinking intercultural education in the context of cross-border migration

Omar Villalobos Albornoz¹ <https://orcid.org/0000-0002-3268-6436>

1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Autor correspondiente /
Correspondence:**

Omar Villalobos Albornoz
omar_villalobos@hotmail.com

Recibido: 7 de Febrero 2023

Aceptado: 21 de Agosto de 2023

Publicado: 8 de Septiembre 2023

Received: February 7, 2023

Accepted: August 21, 2023

Published: September 8, 2023

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0
International License

De acuerdo con la historia reciente la educación en las zonas limítrofes de nuestro país se enfrenta hoy a una evidente migración transfronteriza que reconfigura el espacio contiguo llevándonos a un contexto de emergencia humanitaria. Desde ya el cruce de cientos de personas y familias de origen venezolano en la región de Tarapacá por el paso no habilitado de Colchane es un tema relevante en el ámbito de los estudios fronterizos. Esto nos lleva a la reflexión desde un enfoque interdisciplinario, en donde la educación intercultural, la ética y la geografía crítica se reúnen en la ineludible presencia del migrante. En ese sentido, consideramos necesario replantear la educación intercultural desde un nuevo sujeto, sin dejar de lado los actos fundamentales que una ética de lealtad a lo visible ofrece como alternativa a una ética de la frontera fundada hasta el momento en la desigualdad y diferencia en detrimento del migrante. Si bien esta investigación se plantea como una reflexión filosófica, no se duda en recurrir al estudio de fuentes documentales en la prensa escrita regional, e incluso a notas informativas en distintas plataformas virtuales para evidenciar las consecuencias locales de una migración "irregular" que tiene al migrante venezolano como su principal protagonista.

Palabras clave: ética de lealtad a lo visible, migración transfronteriza, migrante venezolano, educación intercultural

According to recent history, education in the bordering areas of our country today faces an evident cross-border migration that reconfigures the contiguous space, leading us to a context of humanitarian emergency. From now on, the crossing of hundreds of people and families of Venezuelan origin in the Tarapacá region through the unauthorized Colchane crossing is a relevant issue in the field of border studies. This leads us to reflection from an interdisciplinary approach, where intercultural education, ethics, and critical geography come together in the inescapable presence of the migrant. In this sense, we consider it necessary to reconsider intercultural education from a new subject without leaving aside the fundamental acts that an ethic of loyalty to the visible offers as an alternative to an ethic of the border founded so far on inequality and difference to the detriment of the migrant. Although this research is presented as a philosophical reflection, there is no hesitation in resorting to the study of documentary sources in the regional written press, including informative notes on different virtual platforms to demonstrate the local consequences of an "irregular" migration that has the migrant Venezuelan as its main protagonist.

Keywords: ethics of loyalty to the visible, cross-border migration, venezuelan migrant, intercultural education



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado

1. INTRODUCCIÓN

Para empezar, podemos decir que una reflexión sobre la necesidad de replantear la educación intercultural en el contexto de una emergencia humanitaria como la ocurrida en la región de Tarapacá, es de sumo beneficio si nos apoyamos en la cercanía real del fenómeno migratorio. Tal cercanía nos sitúa ante un encuentro con grupos diversos que es conflictivo, y muchas veces dramático, según las palabras de Novaro (2006), un encuentro que perturba el mundo-de-la-vida por la condición de miseria con la cual es confundida la "cultura" del migrante.¹

En la actualidad son diversos los motivos que llevan a las personas a migrar de un país a otro. Familias enteras han cruzado el desierto, así como también jóvenes, mujeres, ancianos y niños. Lamentablemente en el país de destino hay quienes han sido víctimas de violencia y tratos vejatorios, haciéndose aún más visible su condición de miseria². De ese modo, la migración "irregular" en el norte de Chile y la irresponsabilidad política sobre lo acaecido nos llevan a preguntarnos sobre las bases éticas necesarias para construir una actitud más adecuada en nuestras relaciones interpersonales con el migrante.³

Tal situación permea un nuevo escenario para la educación intercultural, pues la presencia del migrante conduce a la necesidad de replantear las bases y objetivos del proyecto educativo en y desde la región. Hasta el momento, la educación intercultural se ha concentrado en la población indígena rural (Mondaca y Gajardo, 2013) y al parecer se reduce al bilingüismo.⁴ Esto lo garantiza el proyecto educativo institucional (PEI) en distintos establecimientos de la zona.⁵ De un modo evidente, la población indígena rural constituye lo que Riedemann et al. (2020) consideran un representante histórico de la diversidad cultural, no obstante, la migración internacional nos dispone frente a un nuevo sujeto, el migrante venezolano.

De acuerdo con Marcela Tapia Ladino (2017) la interacción que producen las movi­lidades de las personas en sus constantes y continuos cruces, así como también el despliegue de una serie de prácticas que tiene a la frontera como referente y como recurso, es lo que nos lleva a considerar a esta última como un espacio de carácter transfronterizo. De ese modo, la migración no solo construye el territorio sino también una serie de significaciones y prácticas asociadas a una *difference* que de acuerdo con Van Houtum y Boedeltje (2009) no es únicamente política sino también ética.

Tal diferencia queda expresada no solo en el discurso, sino también en los hechos de violencia contra los migrantes en la historia reciente. Tales sucesos nos llevan a velar por el desarrollo de una "actitud pluralista" (Roegholt et al. 1998) en la educación.⁶ Asimismo, mientras el otro se ofrece a nuestros ojos le podemos mirar no solo en la escuela, sino también en el espacio contiguo, percatándonos de una imagen que fácilmente puede ser ahogada bajo los prejuicios y marbetes que le arrinconan al riesgo de la negación.

Así, la aparición del migrante venezolano nos invita a establecer un diálogo con la presencia real del otro, lo que nos lleva a una reflexión en el ámbito de la filosofía práctica. En otras palabras, para replantear la educación intercultural (o pensar a futuro la creación de alguna política pública al respecto) se debe establecer con antelación una reflexión en el ámbito de la ética. Es por ello que debemos sopesar los atributos peculiares que distinguen a la ética de lealtad a lo visible o ética del retiro interior de una ética de la frontera, que a su vez dan cuenta de un enfoque y tránsito interdisciplinario que nos lleva a un cruce obligado a través de los límites de los distintos saberes.

De acuerdo con el académico e investigador británico John Williams, quien en el año 2006 publicó *The Ethics of Territorial Borders*, hoy existe un gran interés en tratar las fronteras como una práctica social. Asimismo, devolver las fronteras al mundo social abre un sinfín de posibilidades para una investigación renovada, más aún, el acercamiento de las elecciones éticas a una elección política vinculada con la frontera es algo que Williams pretende respaldar.⁷ Para el autor (2006) las fronteras son parte de la pluralidad entendida como una posición central de la condición humana. Asimismo, una ética de la frontera comprende el conjunto de interacciones y discursos vinculados a un espacio intermedio entre individuos, comunidades e instituciones.⁸

"El valor de las fronteras bien puede estar en la delimitación de los valores, pero no de una manera esencialista, que asuma que la comunidad es de alguna manera fija e inmune a la alteración a través de la interacción con los extranjeros" (Williams, 2006, p. 114). Para Jussi Laine (2020) gran parte del debate académico sobre las fronteras se ha centrado en las tensiones de soberanía, y las afirmaciones universalistas sobre la humanidad y los derechos humanos. No obstante, tras el considerable peso moral que se relaciona con las responsabilidades éticas hacia los migrantes y personas desplazadas, la presente investigación se acerca a lo que Laine considera una vía intermedia entre posiciones fundamentalmente incompatibles.

En ese sentido, el diálogo que establecemos entre una ética de la frontera y una ética de lealtad a lo visible – tal como esta última es formulada en la obra del filósofo israelí Avi Sagi – se articula con la presencia indeleble del migrante, actual protagonista de un éxodo transfronterizo de carácter "irregular". La consciencia del sacrificio, el esfuerzo y la dificultad que envuelve el relato del migrante venezolano se cohesionan con la presión ejercida sobre un Estado que, de acuerdo con Victoria Dannemann (2022), no ha logrado dar respuesta eficaz ni a las necesidades de los refugiados, ni al descontento de sectores de la población chilena por la masiva llegada de indocumentados.

De todas maneras, la migración transfronteriza entendida como un proceso "irregular" ha reconfigurado de algún modo el espacio contiguo llevándonos a un contex-

to de emergencia humanitaria que —como lo veremos más adelante— ha sido registrado en distintos medios de comunicación. La condición de miseria que exuda el migrante venezolano extiende su fragilidad al riesgo del desfallecimiento e incluso la muerte.⁹ La vulnerabilidad de una economía familiar mermada por el desempleo y el poder adquisitivo disminuido por la inflación (Barahona et al., 2022) constituyen hasta el momento, los incentivos económicos de la migración. Un desplazamiento que está motivado —de acuerdo con ciertos autores— por una crisis de tipo social e institucional (García y Restrepo, 2019), y por la imposibilidad de cubrir las necesidades básicas en el país de nacimiento (Nicolao et al., 2022).

Sin ir más lejos, una cantidad considerable de migrantes venezolanos han destacado su condición de vulnerabilidad y miseria, además de ser víctimas de la inhospitalidad y el descontrol de las personas en la sociedad de recepción. Ello conforma un mundo-de-la-vida perturbado y a la espera de un cambio actitudinal que pueda mellar las representaciones y marbetes que constituyen el deterioro personal del migrante. En consecuencia, es necesario desarrollar una "actitud pluralista" basada en el respeto por los puntos de vista y las acciones del otro; una actitud en la cual se destine a perspectivas vecinas el mismo valor que se asigna a las propias. Atender a esta situación es un tema fundamental y de carácter ético que tanto para Sagi (2009) como para Williams (2006), es necesario valorar y proteger.¹⁰

Por lo demás, ¿puede una ética de lealtad a lo visible —tal como es expuesta en la obra del filósofo israelí Avi Sagi— ofrecer los elementos suficientes para construir una propuesta educativa de carácter intercultural referida a las consecuencias prácticas de una migración transfronteriza enmarcada en el contexto de una emergencia humanitaria?

Para dar una respuesta a tal cuestión evidenciaremos las consecuencias éticas y regionales de un proceso de migración transfronteriza vinculado específicamente al migrante venezolano, así como también la necesidad de replantear la educación intercultural en el contexto de una emergencia humanitaria. Posteriormente identificaremos algunas nociones referidas a la educación intercultural desde la producción latinoamericana y europea y, por último, trataremos de caracterizar los actos fundamentales asociados con una ética de lealtad a lo visible, los que ofrecen —de acuerdo con nuestra reflexión— las condiciones necesarias para replantear la educación intercultural desde una perspectiva ética.

Actualmente, los aspectos éticos del proceso de migración "irregular" ocurrido en el norte de Chile han sido poco explorados. En ese sentido, las preocupaciones referidas a un nuevo modo de comprender nuestras relaciones con el otro, tanto en la filosofía de Sagi como en los estudios fronterizos de Williams (2006), se asocian con inquietudes referidas a la definición, objetivos, y "sujeto" de la educación intercultural. Por lo mismo, conside-

ramos indispensable este aporte para el campo de los estudios interdisciplinarios, especialmente en el área de la educación, la filosofía y el estudio de la frontera.

De este modo, se propone un tránsito metodológico que lleva a unir la ética de lealtad a lo visible, por un lado, y la ética de la frontera, por otro, a la presencia ineludible del migrante. Así, la necesidad de replantear la educación intercultural se dispone ante un nuevo contexto histórico social en donde se tejen relaciones interpersonales con un nuevo sujeto. En tal sentido, la investigación no deja de ofrecer una vía alternativa a la ética de carácter deontológico y aquella que podemos observar en los escritos de Levinas; además se constituye como un aporte en disciplinas en donde la propuesta de Sagi resulta hasta el momento desconocida.

El estudio de documentos de la prensa escrita regional correspondientes a los años 2021 y 2022, y de las notas informativas que han sido difundidas en distintas plataformas virtuales que en su momento serán debidamente citadas, tiene como propósito evidenciar las consecuencias de la migración "irregular" y determinar los atributos peculiares del migrante. Por otro lado, el objetivo de la revisión del proyecto educativo institucional (PEI) en distintos establecimientos de la región es corroborar la presencia de la educación intercultural en la zona.

2. LA ÉTICA DE LA FRONTERA: DIFERENCIA Y DESIGUALDAD EN DETRIMENTO DEL MIGRANTE

Como ya se anunció al principio, la migración transfronteriza vinculada específicamente al tránsito del migrante venezolano hacia la Región de Tarapacá, reconfigura de algún modo el territorio contiguo como un espacio de emergencia humanitaria. Junto a los haitianos, los ciudadanos de Venezuela conforman el segundo flujo migratorio más numeroso en los recientes procesos de migración hacia nuestro país. No obstante, de acuerdo con Stefoni et al. (2021), no es la masividad de la migración sino la propia política de fronteras del gobierno la que ha hecho que el cruce esté lleno de riesgos.¹¹

Mientras que, para Ballinger (2012), antropólogos como Cunningham y Heyman instan a reconceptualizar las fronteras en términos de movibilidades y recintos conjuntos, para Laguerre (2017) la tendencia en los estudios sobre inmigración internacional se vincula al Estado receptor como el lugar de los aspectos clave referidos al despliegue del fenómeno. Lo cierto es que, de acuerdo con Tapia Ladino (2022), las migraciones internacionales se constituyen en un rasgo definitorio del mundo contemporáneo y todo indica que seguirán en aumento. No obstante, ello no solo interpela a la ética de los estados, tal como asegura la autora, sino también a la ética que se ofrece en la interacción entre los residentes tanto rurales como urbanos y los migrantes "irregulares".

La Región de Tarapacá —ubicada en el norte de Chile— tiene como límite septentrional a la Región de Arica y Parinacota, mientras que al sur limita con la Región

de Antofagasta, al oeste con el océano Pacífico, y al este con los departamentos de Oruro y Potosí, pertenecientes a Bolivia. La región se divide en dos provincias, Iquique y del Tamarugal. En la primera encontramos a las comunas de Alto Hospicio e Iquique (su capital), mientras que en la provincia del Tamarugal encontramos las comunas de Camiña, Colchane, Huara, Pica y Pozo Almonte. La convivencia entre los pobladores de Colchane y Pisiga (poblado urbano boliviano ubicado en la frontera con Chile) nos muestra –y aquí seguimos a Ramos Rodríguez y Ovando Santana (2016)– un contexto territorial transfronterizo en donde se forman relaciones de carácter simbólico e identitarias que, en una dimensión cultural, chocan con los sentimientos de pertenencia que el Estado ha pretendido históricamente instaurar en estos territorios, valiéndose incluso de la educación estatal.

De acuerdo con Stefoni et al., (2021) en el año 2020 el ingreso por el paso de Colchane a nuestro territorio nacional creció de un modo exponencial, llegando a cerca de 200 personas por día según los registros de la Policía de Investigaciones (PDI). Por lo que atañe al contexto sociohistórico de la región el portal BBC News Mundo menciona con fecha 6 de febrero del 2021 el súbito crecimiento poblacional asociado a una crisis migratoria sin precedentes que afecta a la pequeña localidad.¹² En el mismo medio, el alcalde de la comuna, Javier García Choque reconoce tal fenómeno como una de las peores crisis humanitarias que le ha tocado vivir. También da cuenta de 235 niños que ocupan todos los espacios públicos y la falta de infraestructura para acoger a toda la gente. En el año 2021 y de acuerdo con el Servicio Jesuita a Migrantes un 72% de las personas que habían ingresado por pasos no habilitados son venezolanos.

Ahora bien, de acuerdo con Luis Eduardo Thayer (2023) existe una intensificación en las condiciones de expulsión en los países de origen, que podemos asociar a una crisis relacionada con las consecuencias de la estructuración política venezolana. De ese modo, la migración de personas que se han visto forzadas a abandonar su país se suma a una irregularidad en el país de destino, debido a lo que Thayer denomina un endurecimiento de las condiciones de acceso a los derechos. En otras palabras, la condición del migrante venezolano construida desde una *difference* nos lleva a considerar una ética de la frontera que podemos comprender como una serie de situaciones y prácticas en detrimento del migrante.

De acuerdo con Humanitarian Coalition (2020), una emergencia humanitaria es un evento que representa una amenaza para la seguridad y bienestar de una comunidad u otro grupo grande de personas.¹³ Así, "las migraciones contemporáneas se constituyen en uno de los principales factores de cambio social en distintas latitudes, tanto en los países de origen y tránsito como en los destinos migratorios" (Tapia Ladino, 2022, p. 69). En tal sentido, Tapia Ladino (2022) nos recuerda que la producción sobre migración transnacional ha sido prolífica, sin olvidar que

la situación de los y las migrantes está afectada por el lugar en donde se encuentran.

Al menos para los migrantes venezolanos –aquí seguimos a Stefoni et al. (2021)–, los mayores peligros se vinculan con una política de cierre implementada por el gobierno de Sebastián Piñera a través de medidas que prometían una migración más ordenada. Por otro lado, tales riesgos se asocian con la condición del migrante, el ingreso por pasos no habilitados y el peligro de su abandono en el desierto, así como también con su degradación y amedrentamiento en la ciudad.¹⁴ Esto último lo podemos constatar tras los ataques dirigidos hacia grupos de migrantes venezolanos, los que han sido relacionados con la burocracia, aporofobia y el odio esparcido en las redes sociales.

Sin ir más lejos, de acuerdo con el portal de Euronews (2021), en la localidad de Iquique grupos de manifestantes en el marco de una marcha de alrededor de 3000 personas se vieron involucrados en la quema de carpas, colchones y hasta juguetes en un campamento de migrantes indocumentados de origen venezolano. El grito de "no más inmigración ilegal" fue acompañado de etiquetas como "enfermos", "ignorantes" y "delincuentes", que expresan cada uno de los entrevistados. Por otro lado, según el portal Emol (2021), el desalojo de migrantes venezolanos ubicados en la plaza Brasil de la ciudad de Iquique derivó en la detención de 14 personas por diversos delitos y que llevó a la Defensoría de la Niñez a anunciar acciones legales para que el gobierno aborde la crisis migratoria en la zona, específicamente debido a la situación de niños, niñas y adolescentes.

Actualmente, la migración transfronteriza que tiene al migrante venezolano como personaje principal no deja de ser descrita con metáforas catastrofistas. Esto lo podemos observar en las declaraciones del presidente de la Asociación de Industriales de Iquique y el Tamarugal, Leopoldo Bailac, para el diario La Estrella de Iquique con fecha 21 de diciembre del 2022. Allí describe el proceso migratorio como un "tsunami" descontrolado. En consecuencia, se promueve un discurso que ha estado asociado a prácticas que van en detrimento del migrante, lo que forma el tejido de lo que podemos denominar una ética de la frontera. A su vez, esto contribuye a expresar una negación del otro, fenómeno que abordaremos más adelante.

Así, luego de una reflexión sobre la propuesta del filósofo israelí Avi Sagi, hemos encontrado ciertos elementos que pueden ser de beneficio para construir una nueva relación con la alteridad del proceso y sus participantes. De ese modo, es posible reemplazar una ética de la frontera relacionada con la atrocidad de las acciones por una ética de la lealtad, sin abandonar la presencia visible del migrante. Sin ir más lejos, tales son las características que constituyen un contexto de emergencia humanitaria, espacio en el cual podemos situar la necesidad de replantear una educación intercultural que hasta el

momento tenía al campesinado local como el referente indiscutido de la diversidad.

3. ¿QUÉ PODEMOS ENTENDER POR EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Hasta el momento, la educación intercultural en la Región de Tarapacá ha estado enfocada en la población andina que por años ha habitado en la zona norte del país.¹⁵ En cambio, la historia reciente nos ofrece un nuevo escenario, en donde el otro visible se constituye desde la realidad del migrante. En este sentido, se debe frenar la inclinación a contener y eliminar distancias con el otro que nos lleven a una "sobregeneralización", marginación u "objetivación" del mismo.

De acuerdo con Gunther Dietz et al. (2007), en América Latina las políticas educativas diferenciales bajo premisas ideológicas nacionalistas, han estado destinadas a grupos minoritarios autóctonos e indígenas y no precisamente a minorías alóctonas. Esto es corroborado por las investigaciones del sociólogo e historiador chileno Sergio González Miranda (2002), que contemplan la presencia de la escuela fronteriza como parte de una perspectiva geopolítica del régimen militar (1973-1990) cuyo objetivo es integrar a los aymaras a la chilenidad, concentrándolos además en zonas fronterizas deshabitadas con el propósito de asegurar la soberanía nacional.

Lo cierto es que para Máximo Estupiñán Maldonado (2012), la educación intercultural es uno de los temas transversales más importantes para poder consolidar la democracia y las sociedades inclusivas. En tal sentido, con la llegada de la democracia a Chile en 1990, la educación intercultural es anunciada como un nuevo tema de interés para la reflexión de especialistas y docentes¹⁶; no obstante, nos atreveríamos a decir que pierde intensidad con el tiempo, no llegando a transformarse —a nivel regional y nacional— en una constante preocupación intelectual fuera del ámbito pedagógico.

De acuerdo con las investigaciones del profesor Cantle (2012)¹⁷, aún no existe una definición claramente aceptada de interculturalismo, y a menudo se lo confunde o fusiona con la noción de multiculturalidad. No obstante, en sus estudios este autor intenta crear una visión clara y progresista de la interculturalidad, así también liberarla del bagaje que comparte con el concepto que le antecede. Lo cierto es que, para crear una propuesta educativa de carácter intercultural se necesita una reflexión tanto ética como antropológica sobre la cuestión.

Para la catedrática española Teresa Aguado et al., la educación con enfoque intercultural se puede comprender como una perspectiva "basada en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, dirigida a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto" (2003, p. 327). Asimismo, para Baumgartl y Mijojevi (2009), un enfoque intercultural debe hacer frente a la diversidad cultural de un modo constructivo, entendiendo que esta última, si bien por sí misma no conduce ne-

cesariamente a un estado de asuntos no deseado, puede ser una causa potencial de conflictos.

Para Manfred Hohmann (1987) la educación intercultural también representa un reclamo de largo alcance, el anuncio de un intercambio y enriquecimiento cultural entre grupos diversos. Asimismo, la respuesta básica de una sociedad ante el migrante puede ser afortunada y positiva, dando la bienvenida al encuentro, o, por el contrario, ser negativa y llevarnos al conflicto. Como otros autores, Hohmann (2009) asume con normalidad la realidad multicultural que afecta a la sociedad en su conjunto, pero, por otro lado, no considera la educación intercultural como una mera subdisciplina de la educación general, dado que temas como el racismo, los prejuicios y el trato desigual, corresponden a un fenómeno social más amplio. Así, Hohmann (2009) también cree que, frente a lo multicultural, lo intercultural debe entenderse explícitamente como un término y principio rector pedagógico.

En tal sentido, lo multicultural parece estar desprovisto de un carácter vinculante en la dimensión educativa. No obstante, de acuerdo con Safiye Yildiz (2009), Hohmann cuestiona la cultura como una de las categorías inadecuadas al momento de reconstruir las ideas pedagógicas. Aspectos como qué debe entenderse por cultura en un contexto multicultural y cómo se constituyen las relaciones entre las distintas culturas, pasan a ser parte fundamental de sus preocupaciones. Pese a ello, para Yildiz (2009) el autor no logra desligarse de una perspectiva más estática sobre asuntos relativos a niños y estudiantes extranjeros, adoptando sin cuestionamientos las constataciones clasificatorias que se basan implícitamente en una diferencia insoslayable entre grupos de personas, de lo que a su vez deriva la división entre "nativos" y "extranjeros".

Muy al contrario, para el cientista alemán Georg Auernheimer (2001) la educación intercultural se basa en una concepción de la cultura entendida como un proceso dinámico. De tal modo, de acuerdo con Yildiz (2009), su visión de interculturalidad se vincula con una perspectiva posmoderna de la pluralidad, al hablar de "culturas" como sincretismos, mezclas y fusión. Los procesos migratorios dan como resultado, por un lado, un nuevo tipo de diversidad cultural y, por otro, nuevas disparidades sociales. En ese sentido, el trabajo educativo proporciona dos principios básicos que ayudan de algún modo a paliar las desventajas: la igualdad de trato y la relación establecida con el propio mundo-de-la-vida; en otras palabras, el reconocimiento. Mientras el compromiso por la igualdad se dirige contra el "racismo estructural", el principio de reconocimiento "pretende tener en cuenta la importancia de las referencias culturales para el proyecto de identidad de las personas" (Auernheimer, 2001, p. 10).

De acuerdo con Ferrão (2010) la interculturalidad consiste en un proceso imbricado y entrelazado que debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, la cual, en general, halla dinamismo en el con-

traste con el otro. Por lo mismo, se debe promover un diálogo con bases igualitarias incentivado por el proceso intercultural; en otras palabras, un "reconocimiento ético" del otro, lo que de acuerdo con Kiesel y Volz (2008) nos permite descubrir en los procesos de interacción cómo este otro se ve a sí mismo y a su situación. Para Cantle (2012) el interculturalismo ofrece la perspectiva de un enfoque más amplio relacionado con un mayor sentido de apertura en las comunidades, y observando la relación con el otro y la diferencia como experiencias potencialmente positivas con respecto a las ventajas que puedan ofrecer.

Con todo lo anterior, ¿qué podemos entender por educación intercultural? Según el profesor Wolfgang Nieke (2008), podemos decir que, frente a las actividades y disposiciones pedagógicas que responden a las nuevas tareas que resultan de la inmigración de personas con diferentes culturas o de la aceptación de una variedad de minorías étnicas dentro de una sociedad pluralista y, por lo tanto, también multicultural, la educación intercultural designa los esfuerzos que se centran en el trato razonable entre la mayoría y las minorías étnico-culturales. Para Nieke (2008), gran parte de los enfoques asociados con la educación intercultural tiene un núcleo común, y este se vincula con la necesaria respuesta que una sociedad establecida y perdurable les brinda a los migrantes y a aquellas minorías étnicas resultantes del proceso de migración, o a aquellas minorías preexistentes. En otras palabras, es la respuesta a una sociedad multiétnica o pluricultural que debe aceptarse como permanente.

Para Yildiz (2009), Nieke acoge la concepción de cultura expresada por Hohmann como una noción importante y "exitosa". En ese sentido, las líneas básicas que Nieke considera propias de la formación y la educación intercultural derivan de interpretar la cultura como un sistema de símbolos, o sea, de patrones de interpretación, expresión y orientación. Para Nieke (2009) las fronteras entre culturas no son idénticas a las fronteras nacionales, idiomáticas, o entre pueblos o etnias. De ese modo, alejándose de un concepto universalista opta por una perspectiva fenomenológica, y considera la posibilidad de múltiples subculturas y culturas "parciales" dentro de un país, las que a su vez pueden entenderse como mundo-de-la-vida.

Pese a la necesidad de diálogo o del florecimiento de actitudes positivas que se puedan despertar en la interacción con las minorías, no podemos dejar de lado las fronteras existentes entre una cultura y otra. De acuerdo con Nieke (2008), tales fronteras son aquellas que podemos encontrar en los límites del mundo-de-la-vida. Sin la necesidad de discutir la existencia de tales mundos frente a posibles procesos de individualización radical que lleven a la disolución de la integración colectiva, podemos decir que el mundo-de-la-vida es un concepto necesario para comprender la cultura del migrante, que en ningún momento debe confundirse con la condición que lo carac-

teriza en el país de llegada.

Por otro lado, según el autor (Nieke 2008) se debe abandonar la intención de una completa integración cognitiva y emocional del migrante a nuestra sociedad, lo que está lejos de las necesidades reales de una educación intercultural. Muy por el contrario, los objetivos de la educación intercultural deben relacionarse con la inevitable conciencia de las ataduras asociadas a los valores propios del mundo-de-la-vida¹⁸, tanto para el caso del migrante como para el de los habitantes de la sociedad receptora. Ahora bien, "[t]al etnocentrismo ilustrado no permite la certeza inequívoca de que las propias posiciones son necesariamente correctas, aunque deban creerse correctas con la mejor de las razones, ni puede conducir a una aceptación relativista ilimitada de todas las demás" (Nieke, 2008, p. 77). Este tipo de conocimiento constituye el principal apoyo para los objetivos restantes que persigue la propuesta del autor.

De cualquier modo (2008), la educación intercultural no solo debe enfatizar lo que hay en común entre los distintos grupos, fomentar la solidaridad y tomar conciencia de las oportunidades de enriquecimiento cultural entre ellos, sino que además debe tratar con la alienación y practicar distintas formas de regulación que ayuden a lidiar de modo sensato con los conflictos.¹⁹ No obstante, si el foco está en las culturas y sus diferencias, existe el temor de que las culturas traídas por los migrantes sean entendidas como algo estático, inmutable, siendo a su vez conservadas de manera desfavorable por los esfuerzos educativos relacionados.

Esto último se relaciona con la crítica que Yildiz (2009) dirige a Nieke, quien pese a tener inicialmente una actitud de distancia con respecto a la perspectiva sistémica del sociólogo alemán Walter Bühl, llegaría a una posición similar inspirado por la tesis del "choque cultural", llevándole de ese modo a una comprensión fija y rígida de la cultura. Para Nieke (2008), la propuesta de Bühl enfrenta un problema al entender la cultura como un sistema, también en su intento de concebir los hechos sociales en analogía con los organismos comprendidos como sistemas, o con los mecanismos cibernéticos de autocontrol. No obstante, para Nieke se puede encontrar cierta coherencia interna en patrones de interpretación colectiva —es decir, culturas, así como su tendencia— que los llevan a generar una distancia entre unos y otros, algo así como una lucha omnipresente que mantienen las culturas entre sí.

Luego de la revisión de algunos enfoques, sostenemos que la educación intercultural debe ser replanteada atendiendo a la presencia del fenómeno migratorio: en efecto, no basta con dirigirla exclusivamente a una minoría étnica representada por los pueblos originarios, sino que debemos de algún modo atender a un otro concreto que remeque nuestro mundo-de-la-vida con sus propias demandas.

Así, para Dietz y sus colaboradores (2007) se trata

por tanto de revisar y redefinir los programas diferenciales dirigidos a los pueblos indígenas a la luz del debate multiculturalista. En otras palabras, la educación intercultural debe plantearse como "un criterio de organización curricular de los contenidos básicos comunes a todas las instituciones educativas [...] En este sentido, la propuesta de la educación intercultural como respuesta a la educación para una sociedad diversa implica su consideración como un eje organizador indispensable del proyecto educativo institucional (PEI)" (Perlo, 2000, p. 38).

A ello podemos agregar la necesidad de replantear la educación intercultural debido a las consecuencias éticas y regionales de la migración "irregular" que ocurre en el norte del país. De este modo, consideramos que la educación intercultural y la indeleble presencia del otro – visibilizado desde la condición del migrante venezolano – hallan un espacio de reflexión en el campo de la filosofía práctica.

4. UNA ÉTICA DE LEALTAD A LO VISIBLE PARA UN CONTEXTO DE EMERGENCIA HUMANITARIA

Ahora pasamos a caracterizar los elementos fundamentales que pueden ofrecer las condiciones necesarias para replantear la educación intercultural y el desarrollo de una "actitud pluralista". En tal sentido, tendremos que transitar desde la reflexión y atención que estalla con la presencia de un otro real hacia la posibilidad de una nueva concepción de la educación intercultural. Sin embargo, antes debemos comprender lo que se entiende por una ética de la compasión y algunas nociones asociadas.

Fenomenológicamente la compasión es un atributo del sujeto que se vuelve hacia el otro. De acuerdo con el filósofo israelí Avi Sagi (2018) la compasión es una modificación de la disposición básica de los seres humanos que conduce a cambios en la percepción de los demás. Frente a la distancia entre las partes generada por la lástima y la inferioridad perpetuada por la piedad, la compasión se ofrece como un atributo que acerca a la persona compasiva a su objeto de compasión; "es un acto de participación e identificación con quien sufre en su dolor, en un reconocimiento que excluye las acusaciones" (Sagi, 2018, p. 15). Gracias a la compasión el otro se transforma en una criatura humana concreta con un rostro único con quien guardamos una relación básica de igualdad, dado que ambos somos vulnerables y estamos abiertos a la posibilidad de sufrir.

Para el filósofo español Joan-Carles Mèlich (2010) una ética de la compasión se configura como la respuesta a la experiencia del sufrimiento, la reacción a una interpelección imposible de prever y planificar –una demanda que irrumpe de forma radical. En otras palabras, el yo no se constituye éticamente con relación al bien sino en respuesta al sufrimiento del otro. Asimismo, Mèlich acoge las reflexiones del filósofo lituano Emmanuel Levinas al convenir en la diferencia que observa este último con respecto a la ética y la moral. En tal sentido, la ética no puede

dar leyes a la sociedad ni dictar reglas de conducta para su transformación.²⁰

De acuerdo con Levinas (1993) la responsabilidad del yo depende de la apelación del rostro de un otro que le reclama y le señala, un rostro en el que yace un orden. Así, la responsabilidad se manifiesta como un imperativo en el rostro del prójimo al cual me enfrento, "una responsabilidad respecto de otro a la que estoy condenado antes de todo deseo" (Levinas, E. 1993, p. 179). A este respecto, toda la fenomenología de Levinas (2000) desemboca en el rostro del otro, no obstante, si bien a cada rostro se le da una importancia y una posición, lo que Levinas designa como rostro es más que eso.

Para Levinas (1993) el rostro es el cara-a-cara mismo, procede enigmáticamente del Infinito y de su pasado inmemorial. En ese sentido, la alianza entre la pobreza del rostro y el Infinito se inscribe en la fuerza con la que el prójimo se impone a mi responsabilidad antes de todo compromiso por mi parte. La aparición del rostro del otro se percibe como una epifanía, una revelación de lo trascendente.²¹ De ahí que para Sagi (2018) se cree una clara jerarquía que aprisiona al otro en su debilidad, la que encarna su alteridad absoluta, lo que nos impide desarrollar una relación dinámica y compleja con él.

Contrariamente, si el otro ha sido despojado de su existencia real y se ha convertido en Otro, esto es, una entidad infinita e incontenible, surge la cuestión de la demanda: "¿Tiene algún significado una demanda dirigida a mí si no se origina en una entidad específica? [...] ¿Cuál es precisamente la naturaleza de la responsabilidad hacia el otro que me incumbe si el otro no es la persona que aparece frente a mí?" (Sagi, 2018, p. 61). De ese modo, Sagi mantiene cierta cautela con respecto a la perspectiva levinasiana dado los peligros que de ella podrían derivar. Así, Sagi considera que una disposición de compasión no se debe "imponer", mucho menos desde un rostro abstracto y coercitivo.

A diferencia de una ética de la justicia, la cual se apoya en consideraciones normativas y hace de la generalización la característica fundamental de la justicia legal, Sagi (2018) sugiere una ética de la compasión que busca complementar y a la vez trascender la perspectiva de la ley, observando al otro y su presencia concreta, y fomentando a través de la equidad una disposición que nos permite "mirar al otro y desarrollar una actitud diferente hacia él como alguien que merece respeto, atención y consideración" (Sagi, 2018, p. 9). Reconocer la existencia del sufrimiento humano concreto, la posibilidad de modificar la realidad de un modo fragmentario, la esperanza en un futuro ligado indisolublemente a la fragilidad de nuestra realidad, así como también la posibilidad misma del fracaso, constituyen los elementos fundamentales de una ética de la compasión.

Como recurso metodológico Sagi decide contraponer ambas éticas. No obstante, según el autor, tanto la ética de la justicia como la ética de la compasión condu-

cen un discurso de un modo simultáneo como parte de una relación dialéctica y compleja (2018). En el mismo sentido, una convivencia sincrónica que refleja la tensión persistente entre la soberanía del sujeto y la presencia del otro, no es sino la expresión de dos fenomenologías en principio contradictorias. Para Sagi una ética de lealtad a lo visible es una extensión de la ética de la compasión. Sin embargo, en la ética de lealtad a lo visible podemos encontrar ciertos actos que la caracterizan. En efecto, luego de definir la relación ontológica fundamental entre el sujeto y el objeto de su lealtad, y ofrecer su propuesta como un tercer camino entre las fenomenologías del mundo occidental, tanto el auto-retiro como el autocontrol se presentan como los dos actos principales de su ética.

De acuerdo con Sagi (2018) para que exista lealtad debe haber un sujeto y un objeto de su lealtad. De ese modo, es el individuo quien toma la decisión de ser o no leal a su objeto; tal decisión le desplaza más allá de la concentración en sí, para dirigirle al otro. Por lo mismo, la decisión siempre está presente, sin dejar de ser la condición necesaria de un pacto constantemente renovado.

La lealtad parte con el sujeto y el desenvolvimiento de sus propias disposiciones. En ese sentido, la devoción y adhesión representan su capacidad de respuesta al problema moral básico que nos lleva a la objetivación de los demás. No obstante, el sujeto tiene por tarea el desarrollo del autocontrol, una acción clave al momento de prevenir tales situaciones. Sin el autocontrol la lealtad es imposible. Sin embargo, la lealtad no es simplemente una disposición interior, al contrario, "surge en la acción concreta en curso del leal hacia el objeto de la lealtad" (Sagi, 2018, p. 52). En ese sentido, una lealtad atenta puede responder a las demandas y requerimientos específicos de otro en su existencia concreta.

En conformidad con lo expuesto por Sagi (2018) lo que aparece —o sea, lo visible a los ojos— es el fundamental y último objeto de su propuesta, considerándose ambas determinaciones mutuamente complementarias. Tal suposición, significa que la ética no es un sistema deontológico o axiológico fundado en algún marco conceptual como sucede con la ética kantiana.²² Al contrario, la ética de lealtad a lo visible está constituida por la manifestación de una entidad concreta y específica, en otras palabras, está compuesta por una relación en la que tanto el yo como el otro se aprecian como seres encarnados y emotivos.²³

La ética de lealtad a lo visible descansa en el sufrimiento del otro que se nos presenta aquí y ahora, así como también en la respuesta primaria del sujeto a este sufrimiento. No obstante, el sacrificio constante del yo personal y sus intereses inmediatos por el bienestar de su objeto no extingue la autonomía ni el juicio del sujeto. La decisión implica la libertad; de ese modo el sujeto puede optar por asentir ante las demandas del otro o simplificarlo en su desplazamiento. Por ende, es posible que la respuesta oculte el sufrimiento o cause un mayor sufrimiento

a los demás. De ese modo la interacción puede exacerbar el conflicto ante el otro, quien es visto de modo general como una molestia. Lamentablemente, no es extraño que el otro encuentre en su tránsito un trato hostil e inhospitalario, o sea en algún aspecto responsable de ciertas contrariedades que ratifiquen algunas de sus etiquetas.

Sagi toma como punto de partida la cercanía real del fenómeno visible; no obstante, considera que se debe mantener una distancia ética necesaria con respecto al otro. El hecho es que, de acuerdo con el autor, desde un reposicionamiento tanto ontológico como epistemológico el sujeto persigue lo visible, buscando ver cada vez más para que lo visible aparezca en toda su plenitud²⁴ (2018). Ahora bien, lejos de una lectura asociada con las consecuencias sociopolíticas (o biopolíticas) de tal postura, lo que nos llevaría a pensar en el control del saber y la intervención del poder sobre la vida (y aquí consideramos el migrante venezolano y el proceso de migración "irregular") —tal como Didier Fassin lo interpretaría siguiendo a Foucault, de lo que aquí se trata es de aportar una nueva mirada sobre las relaciones interpersonales, en la que el otro debe abandonar aquel pedestal en donde Levinas lo dejara.

Por otro lado, para Fassin (2022) rara vez las reformas sociales están exentas de juicios morales, lo que podríamos acercar a las precauciones tomadas por Sagi con respecto a las relaciones interpersonales, sin dejar de lado los actos fundamentales que una ética de lealtad a lo visible ofrece como alternativa a una ética de la frontera fundada hasta el momento en la desigualdad y diferencia en detrimento del migrante. Por lo mismo la ética de lealtad a lo visible constituye un esfuerzo que no cesa en su objetivo de exponer totalmente lo observado y la potencialidad de sus manifestaciones, e incluso de vincular lo que ahora es visible con lo que ya se ha visto y lo que podría verse en el futuro.

Asimismo, la ética de lealtad a lo visible rechaza la inclinación a borrar la presencia real del otro. Es por ello que el sujeto se ve obligado a moldear una disposición adecuada que representa su capacidad de respuesta al problema moral de la objetivación. Por supuesto, en un ensayo anterior Sagi (2000) nos dice que la negación del otro tiene lugar de tres formas típicas: adoptar la teoría de la compartimentación, internalizar al otro dentro de una cultura determinada y respaldar la opinión de que una cultura es preferible a otra, negándola totalmente. Para Sagi (2000), la negación total del otro implica que los individuos o las sociedades se atrincheran más profundamente en su antigua identidad. De ese modo, en casos extremos, el otro es percibido como un demonio, como un mal absoluto, precisamente por la amenaza que supone para la identidad reafirmada.

Ahora bien, el retiro interior o auto-retiro es un acto del sujeto que permite frenar su inclinación a eliminar la distancia que le separa del otro, de ese modo, su capaci-

dad de respuesta previene el fracaso de hacer del otro algo idéntico a lo mismo, o una cosa o medio para entender algo distinto. Mediante el auto-retiro permitimos que lo visible se convierta en tal, en ese sentido el yo retrocede convirtiéndose en su propio objeto y marcando los límites de su soberanía. Este movimiento puede observarse como un esfuerzo intrapsíquico, aunque para Sagi (2018) el retiro es ante todo una postura ética.

De acuerdo con Sagi (2018) "en el contexto de una ética de lo visible, el autocontrol se dirige contra la inclinación epistémica del sujeto a aplicar a lo visible el mecanismo de las relaciones sujeto-objeto" (Sagi, A. 2018, p. 74).²⁵ En ese sentido, el desarrollo de esta disposición práctica del sujeto y su ejercicio en la presencia del otro permite que lo visible se revele en la singularidad que le caracteriza; en otras palabras, la acción conjunta del auto-retiro y el autocontrol habilita su manifestación concreta. De ese modo, asoma el otro como persona específica en su única y especial plenitud histórica-cultural-social.

"La ética de lealtad a lo visible [...] se opone precisamente a la inclinación que lleva a fortalecer al sujeto activo. El valor de esta ética se deriva de su nueva perspectiva sobre las relaciones interpersonales.²⁶ Se concentra en romper la percepción narcisista de los humanos que subyace a toda ética estándar en cuyo centro está el deber que incumbe al sujeto activo, que ve al otro solo como el objeto de su acción" (Sagi, 2018, p. 76). Al contrario de todo intento de objetivación y categorización del otro, éste último se nos escapa, siendo vanas nuestras intenciones de abordarlo y agotar todo su ser. No obstante, el sujeto puede crear un reemplazo en cuyo contexto el otro pierda su significado.²⁷ Finalmente podemos decir que "[e]sta existencia, como tal, impone un deber y una responsabilidad, y quien no responde lesiona su misma existencia. La pasión por la justicia y la enmienda social no es solo una virtud. Es la pasión por realizar la propia existencia como "estar con", que se extiende por todo el espacio humano" (Sagi, 2023, p. 75)

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el campo de la filosofía práctica, la ética de lealtad a lo visible nos ofrece una serie de reflexiones que atañen a la disposición del sujeto ante un otro en su realidad concreta. En ese sentido, los actos fundamentales del auto-retiro y el autocontrol proveen una solución que, si bien no es permanente, previene la objetivación del otro y los demás. De igual modo, los actos fundamentales pueden de algún modo ser complementados con los objetivos que persigue la educación intercultural, así como también con la generación de propuestas y nuevas opciones a partir del reconocimiento y validación del migrante.

Aunque Sagi no ha abordado explícitamente la cuestión de la educación como tema de estudio²⁸, su reflexión y manera de comprender la estructura relacional del sujeto son de algún modo estimulantes para atender a

la educación desde una perspectiva fenomenológica.

Así, la cercanía del fenómeno migratorio en la Región de Tarapacá nos lleva a la necesidad de replantear la educación intercultural desde la localidad de las interacciones sociales. Por esta vía, la ética puede reflexionar sobre la realidad de un otro que hasta el momento se ha visto sumido en el desprecio, la desigualdad y la diferencia, mientras su actualidad y condición se convierten en una provocación que lleva al rechazo. En ese sentido, la ética de lealtad a lo visible se propone como una alternativa a una ética de la frontera caracterizada por el menoscabo del migrante. Por añadidura, seguimos aquella senda abierta por Williams (2006); en otras palabras, nuestro recorrido ha buscado enriquecer los estudios de la frontera y la educación desde una perspectiva filosófica.

Así y todo, de acuerdo con Martine Abdallah-Pretceille y Louis Porcher (1998), hoy en día la ética se presenta con una realidad doble, simultáneamente local y planetaria, que, sin renunciar a su compleja universalidad, pretende un anclaje concreto y localizado.²⁹ Sin haber hecho de la mediación entre una ética deontológica y una ética de la compasión nuestro problema principal, consideramos que la propuesta de Sagi (2018) nos permite replantear una educación intercultural desde nociones que pueden también figurar como un complemento de la justicia en su carácter regional. Con todo lo anterior, podemos aventurarnos a identificar algunas fases de la acción educativa³⁰ con el objetivo de replantear la educación intercultural, asimismo, pensamos que gracias a una reflexión basada en la ética de lealtad a lo visible se puede:

- Desarrollar una educación intercultural sobre una relación de apertura hacia la presencia del migrante en su realidad específica y concreta, abordando tanto las acciones como los aportes ontológicos y epistémicos en la relación sujeto/objeto, planteados en la propuesta del profesor Sagi.
- Reconocer la propia identidad en contraste con la presencia real, la cultura y la condición del otro, así como también nuestro rol como sujetos en el ejercicio del juicio y la valoración de los demás.
- Afrontar en el marco de la historia reciente los procesos de categorización fundados en el prejuicio y una visión parcial del otro.
- Prevenir los espacios de incompreensión y malos entendidos que han llevado a la desvaloración del migrante (y las minorías), así como también a la xenofobia y el ejercicio de la violencia.
- Educar en el autocontrol y estrategias asociadas en escenarios de agresión contra el migrante y representantes de otras minorías, sin desconocer la historicidad de los conflictos recientes.
- Promover el desarrollo de una "actitud pluralista" basada en el respeto y valoración de la opinión del otro y, por lo tanto, en el respeto a la persona que la representa. En otras palabras, el "reconocimiento ético" del migrante.

Para concluir, podemos agregar que la ética de lealtad a lo visible provee las acciones clave para pensar las necesidades de una nueva educación intercultural desde un planteamiento regional, que no debe necesariamente vincularse con el relativismo. Las fases que hemos propuesto no son excluyentes de otras necesidades que algunos autores puedan observar. Pensamos aquí en Hohmann (1987) y Nieke (2008) cuando hablamos del fomento de la solidaridad y del tomar conciencia de las oportunidades de enriquecimiento cultural mutuo. Al respecto, podemos añadir que se ha tratado de construir una reflexión que puede ser repensada en contextos en donde la cultura –y todo el dinamismo que la caracteriza– esté en contacto con la alteridad del migrante y su respectivo mundo-de-la-vida. Sin ir más lejos, creemos que ese es su potencial y alcance.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

El autor no declara conflictos de interés.

FINANCIAMIENTO

El autor no declara fuentes de financiamiento.

NOTAS

1. "No hay duda de que muchas culturas minoritarias persisten, en la medida en que han experimentado discriminación y desigualdad económica. Por lo tanto, un número desproporcionadamente grande de personas pertenecientes a minorías son pobres, una condición que a menudo se confunde con una cultura verdaderamente diferente" (Carlson, 1976, p. 27).
2. De acuerdo con el profesor y antropólogo Juan Carlos Pérez Medina (2006) entendemos aquí "misericordia" en un sentido "positivista", en cuanto a ausencia de condiciones materiales de vida digna para el migrante; por ejemplo, vivienda, empleo y educación.
3. Según la nota periodística de Fernanda Paúl (2021) para BBC News, al no encontrar oportunidades laborales ni la posibilidad de regularizar su situación migratoria, muchos de los migrantes provenientes de Venezuela acaban viviendo en las calles, en precarias condiciones, lo que provoca roces con la población local.
4. Así también lo podemos constatar en el ensayo de Celia González, Camila Villarroel y Michel Riquelme titulado "Propuesta curricular intercultural desde el calendario andino: matriz ecometodológica para la enseñanza-aprendizaje de la cultura y lengua aymara" publicado en el año 2021.
5. De acuerdo con el proyecto educativo institucional (PEI) en los establecimientos educativos de Colchane el carácter intercultural va asociado al elemento étnico y la educación bilingüe. Sin ir más lejos, las escuelas de educación básica Enquelga (2021) y Cariquima (2022) tienen

como misión la inclusión y el respeto por el medio ambiente. Así como también el intercambio intercultural valorando las costumbres y cosmovisión andinas. Por otro lado, la escuela básica de Mauque (2021) busca fortalecer la interculturalidad como herramienta para robustecer la inclusión de la lengua y cultura de los pueblos originarios en el sistema educativo. En ese sentido, en la comuna de Iquique se puede destacar la labor de la escuela República de Croacia la que imparte desde el año 2014 la asignatura de Lengua Indígena Aymara, de ahí que el establecimiento se conciba como una escuela bicultural. En efecto, desde primero a sexto básico la lengua aymara se da como una asignatura más en el currículum del establecimiento.

6. Una "actitud pluralista" se relaciona directamente con la noción de pluralidad que ofrece Williams en su obra. En ese sentido, el desarrollo de una "actitud pluralista" se refiere a la existencia de múltiples perspectivas que otorgan sentido en la vida real de las personas. "No podemos entender quiénes somos, en contraste con lo que somos, fuera de la condición de pluralismo, fuera de la condición de pertenencia a una comunidad política. Para adquirir significado, necesitamos encontrar diferentes formas de ver las cosas que surgen a través de la interacción con otros humanos con quienes compartimos algunas cosas en común y con quienes interactuamos a través del habla" (Williams, 2006, p. 98).
7. En su introducción a *Deepening Divides*, Didier Fassin (2020) nos menciona la distinción conceptual entre fronteras y límites. Mientras ambos conceptos implican relaciones de poder y dinámicas de imaginación, las fronteras trabajan sobre principios de inclusión y exclusión, y los límites sobre lógicas de solidaridad y desigualdad. Es cierto que debemos evitar cosificar tanto las fronteras como los límites, incluso debemos ser conscientes de que a menudo ambos están vinculados. Por otro lado, Sabine Hirschauer (2000) define las fronteras no como delimitaciones territoriales fijas que describen los perímetros y límites de los estados, sino como conceptos normativos que dan forma a la interacción. Así, las fronteras se pueden entender como "procesos, prácticas, discursos, símbolos, instituciones o redes a través de las cuales funciona el poder" (Johnson et al., 2011, p. 62).
8. Parte importante de la reflexión de Williams sobre la ética de la frontera la ocupan las nociones de pluralidad y tolerancia. Esta última se construye y propone de un modo "enriquecido", con respecto a las anteriores versiones provenientes de la tradición liberal. Aquí es importante la lectura que Williams realiza de Hanna Arendt con quien propone esta nueva versión.
9. Esto queda ilustrado en la nota de CNNChile (octubre del 2021) en donde se nos informa que para el respectivo año ya son 17 los migrantes fallecidos luego de la muerte de Magaly del Pilar González León (64 años) –ciudadana venezolana que intentó cruzar la frontera entre Chile y Bolivia en la comuna de Colchane.

10. Se puede agregar que tanto Sagi como Williams, escapan de una noción de pluralismo construida desde el nacionalismo o desde alguna identidad comunal homogeneizada.
11. Recordemos que el principio que subyace a la normativa de extranjería actualmente vigente y que representa el marco para el accionar del Estado es el principio de seguridad nacional.
12. "Colchane ha estado en los titulares de medios de comunicación del mundo, porque enfrenta una tragedia humanitaria: ya no son cientos, sino miles los migrantes que, desarraigados por la desesperanza, han cruzado la frontera desde Bolivia: les espera el frío, la altura, incluso la muerte, y una comunidad aymara desbordada". (González, 2021)
13. De acuerdo con Keely et al. (2001) podemos entender una emergencia humanitaria como la situación en que gran parte de la población civil se ve afectada por una combinación de circunstancias entre las que podemos destacar la flagrante reestructuración del Estado o la sociedad, lo que lleva a un desplazamiento de población a gran escala con el consiguiente deterioro de sus condiciones de vida. Es cierto que Keely ha denominado a este fenómeno como emergencia humanitaria compleja; no obstante, hemos omitido el adjetivo de notorio carácter sistémico con el objetivo de no entorpecer su inclusión.
14. Se debe recordar que una de las causales que establece la ley como obligatorias para el procedimiento de expulsión es el ingreso por pasos no habilitados.
15. De acuerdo con el actual currículum nacional (2022) la interculturalidad se incluye en el programa de estudios desde tercer año básico en adelante. Así, la asignatura denominada Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales se imparte en el tercer y cuarto nivel, mientras que la asignatura denominada Lengua Indígena se enseña desde quinto a octavo año. En el mismo sentido, la ley general de educación (LGE) establece la interculturalidad como parte de los principios de la educación. En efecto, de acuerdo con el programa correspondiente a la primera unidad de tercer año básico (2021), el principio de interculturalidad cumple con la misión de ofrecer una expectativa formativa sobre el aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, establecida para cada año del nivel de educación básica.
16. "En abril de 1990 un importante seminario internacional se realizó en la ciudad de Iquique, precisamente en Educación Intercultural, un tema que había estado completamente ausente de la educación rural (y urbana) en la región y en Chile. Fue organizado por el Taller de Estudios Regionales, la Universidad Arturo Prat y la O.N.G. italiana Terra Nuova. Llegaron a ese encuentro importantes especialistas nacionales e internacionales, con una importante cobertura de prensa, como una primera muestra de un cambio de ambiente no solo político sino también cultural en la región" (González Miranda, 2002, p. 236).
17. Fundador en el Reino Unido del Instituto de Cohesión Comunitaria (iCoCo).
18. "El concepto de mundo-de-la-vida se utiliza aquí para poder captar con mayor precisión los fenómenos del etnocentrismo y la omnipresente hostilidad en el contacto entre culturas. Es particularmente adecuado para explicar la certeza con la que las interpretaciones elementales pueden declararse como las únicas posibles y verdaderas dentro de las culturas" (Nieke, 2008, pp. 51-52).
19. "A primera vista, una comprensión de la cultura orientada a la coherencia puede parecer atractiva porque confirma las diferencias culturales percibidas subjetivamente, por ejemplo, entre países individuales. Sin embargo, incluso en el sentido de una simplificación permisible, la idea de una integración coherente del individuo en una sola cultura es difícil de mantener en la era de la globalización y la diferenciación de las sociedades. A más tardar en la década de 1990, la imagen de un mapa global de diferentes culturas que aún prevalecía a principios de la década de 1970 ya no podía mantenerse. La unidad de espacio, grupo y cultura ha resultado ser una ficción" (Wolff, 2017, p. 17)
20. "Así pues, lo que resulta decisivo en una ética de la compasión no es la obediencia al deber, a un imperativo, el "respeto a la ley" (como sería el caso de la moral de Kant) sino la forma de responder a la interpelación ajena, a la presencia y a la ausencia del otro, a su apelación y a su demanda" (Mèlich, 2010, p. 230).
21. La epifanía del Otro comporta un significado propio, independiente de aquel recibido por el Otro desde su contexto o conjunto cultural. "[E]sta significación mundana viene a ser perturbada y atropellada por otra presencia, abstracta y no integrada al mundo. Su presencia consiste en venir hacia nosotros, en abrir una entrada. Lo que puede ser formulado en estos términos: ese fenómeno que es la aparición del Otro [Autrui] es también rostro, o aun así (para indicar esta entrada en todo momento, en la inmanencia y en la historicidad del fenómeno): la epifanía del rostro es visitación" (Levinas, 2000, pp. 59-60).
22. Según el autor, a diferencia de una ética estándar como la kantiana, la ética de lealtad a lo visible altera el estatus del sujeto moral, así como también la presencia del otro como mero objeto del deber o de la acción moral. "Desde la perspectiva de una ética deontológica, lo visible no es más que un dato fáctico ponderado por el principio universal que se le aplica [...]. La actitud hacia el otro, por lo tanto, no está impulsada por su dolor y angustia específicos, sino que deriva de un marco conceptual universal. El otro es sólo el objeto del deber universal, pero no crea como tal el deber, la exigencia de acción" (Sagi, 2018, p. 56).
23. "El sesgo "racionalista" de las teorías universalistas en la tradición kantiana tiene al menos dos consecuencias. Al ignorar o más bien abstraerse de los aspectos incrustados, contingentes y finitos de los seres huma-

nos, estas teorías están ciegas a la variedad y riqueza, así como a la importancia del desarrollo emocional y del carácter" (Benhabib, 2007, p. 50)

24. Es verdad que la reflexión sobre la educación intercultural nos advierte sobre la especificidad de la mirada. De acuerdo con el profesor Wolfgang Nieke (2008), tal enfoque siempre puede tener un efecto separador, que lleva a perder de vista lo común del fenómeno. No obstante, lo contrario también es cierto, una mirada sobre lo común pierde de vista lo específico a través de similitudes, disolviendo lo particular en necesidades humanas generales.

25. Por lo que se refiere al autocontrol, la psicología lo entiende como la regulación "autoiniciada" de los impulsos. En consecuencia, es una acción que parte de los individuos; asimismo, en el caso de Sagi (2018) parte del sujeto y se concreta a menudo en la presencia del otro. Es sabido que el autocontrol tiene una amplia atención por parte de la filosofía y la psicología, de ahí que se tome como un esfuerzo intrapsíquico para luego hablar de las situaciones estratégicas que lo involucran (Duckworth et al., 2016). No obstante, el papel del individuo es fundamental, así como también el monitoreo de las situaciones que constituyen su contexto y de su propia persona. Asimismo, entendido como una cuestión de acción, el autocontrol se puede manifestar como inhibición. Esta "se refiere a factores disposicionales o situacionales que aumentan la probabilidad de que las personas superen un impulso agresivo" (Denson et al., 2012, p. 20).

26. De acuerdo con Sagi (2018) una parte importante de la lealtad se desarrolla en la interacción personal de los individuos.

27. Recordemos que "[l]os mecanismos de autoregulación no entran en juego a menos que estén activados. Se pueden utilizar muchas maniobras psicosociales para desvincular las autosanciones morales de la conducta inhumana. La activación selectiva y la desvinculación de las autosanciones permite diferentes tipos de conducta por parte de personas con los mismos estándares morales. De hecho, las crueldades a gran escala suelen ser perpetradas por personas que pueden ser consideradas y compasivas en otras áreas de sus vidas. Incluso pueden ser despiadados y humanos simultáneamente con diferentes individuos, dependiendo de a quién incluyan y excluyan de su categoría de humanidad" (Bandura, 2016, p.2)

28. Nos referimos aquí específicamente a Living with the Other. The Ethic of Inner Retreat.

29. Algo similar podemos encontrar en la cita de Cortina Martínez en la obra del profesor Martínez Navarro: "[c]ada "ética aplicada" hunde sus raíces en un doble suelo: por un lado, en los principios éticos generales que trazan el marco de convivencia y cooperación que sirve de base a la sociedad en su conjunto, y por otro lado, los principios éticos específicos que los propios protagonistas y afectados de cada ámbito han ido apuntando como relevantes a lo largo de una dilatada práctica histórica" (Mar-

tínez Navarro, 2000, p. 21).

30. De acuerdo con Sagastizábal (2000), las fases de la acción educativa intercultural son: a) el reconocimiento y la expresión de la propia identidad/apertura a la identidad del otro; b) el reconocimiento y "jerarquización" de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas, así como también la búsqueda e impulso de la homogeneidad humana; y c) el respeto por los caracteres heterogéneos, además de la práctica de los valores pluri-interculturales conforme a principios básicos admitidos.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. *Enfance*, 1, 125-131. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1998_num_51_1_3101?q=andallah-pretceille
- Abdallah-Pretceille, M. y Porcher, L. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Auernheimer, G. (2001). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Aguado, T., Malik Liévano, B., Ballesteros, B. y Sánchez, M. F. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241/94841>
- Ballinger, P. (2012). Borders and the Rhythms of Displacement, Emplacement and Mobility. En: Wilson, T. M., y Donnan, H. (eds.). *A Companion to Border Studies* (pp. 389-404) Wiley-Blackwell.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement. How People Do Harm and Live With Themselves*. Worth Publishers.
- Barahona Urbina, P., González Quezada, J. P. y Veres Ferrer, E. (2022). Inmigración internacional en Chile: El caso de Venezuela. *Rumbos TS*, 17(27), 129-148. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.626>
- Baumgartl, B. y Milojevi M. (2009). Interculturalidad: una habilidad necesaria en el siglo XXI. En: T. Aguado, y M. del Olmo (coords.), *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas* (pp. 89-102). Ramón Areces.
- Benhabib, S. (2007). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Polity Press.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism. The New Era of Cohesion and Diversity*. Palgrave Macmillan.
- Carlson, P. (1976). Toward a definition of local-level multi-

- cultural education. *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7, 26-30. <https://www.jstor.org/stable/3216513>
- CNNChile. (22/10/2021). Migrante venezolana muere en Colchane tras cruzar la frontera. https://www.cnnchile.com/pais/migrante-venezolana-muere-colchane-tras-cruzar-frontera_20211022/
- Dannemann, V. (19/05/2022). El éxodo de venezolanos genera una enorme presión en Chile. DW. <https://p.dw.com/p/4Bab5>
- Denson, T., DeWall, N. y Finkel, E. J. (2012). Self-Control and Aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 20-25. <https://www.researchgate.net/publication/228079900>
- Dietz, G., Mendoza, R. G. y Téllez Galván, S. (eds.). (2007). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Abya-Yala.
- Duckworth, A., Szabó Gendler, T. y Gross, J. J. (2016). Situational Strategies for Self-Control. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35-55. https://www.researchgate.net/publication/292188867_Situational_Strategies_for_Self-Control
- Emol (24/09/2021). Desalojo de migrantes en Iquique deja 14 detenidos por diversos delitos: plaza fue cercada. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2021/09/24/1033615/procedimiento-desalojo-migrantes-plaza-iquique.html>
- Estupiñán Maldonado, M. (2012). *La educación intercultural*. CEDET.
- Euronews (en español) (26/09/2021). Chile | Estallido social contra los inmigrantes indocumentados en Iquique. https://www.youtube.com/watch?v=1pj_ocilH-zU
- Fassin, D. (2020). *Deepening Divides. How Territorial Borders and Social Boundaries Delineate Our World*. Pluto Press.
- Fassin, D. (2022). *¿Cuánto vale una vida? O cómo pensar la dignidad humana en un mundo desigual*. Siglo XXI Editores.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- García Arias, M. F., y Restrepo Pineda, J. E. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 16(32), 63-82.
- González, C., Villarroel, C., y Riquelme, M. (2021). Propuesta curricular intercultural desde el calendario andino: matriz ecometodológica para la enseñanza-aprendizaje de la cultura y lengua aymara. En: *Educación intercultural y sociedad: oportunidades y desafíos* (pp. 83-103). Universidad Católica del Norte, RIL Editores.
- González Miranda, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- González Miranda, S. (12/02/2021). Colchane: un Aleph triste. Dirección de Extensión y Vinculación con el Medio. Universidad de Tarapacá. <https://www.uta.cl/index.php/2021/02/12/colchane-un-aleph-triste/>
- Hirschauer, S. (2021). German and US Borderlands: Recognition Theory and the Copenhagen School in the Era of Hybrid Identities. En: Schweiger, G. (ed.). *Migration, Recognition and Critical Theory*. Springer.
- Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? En *Hergleichende Erziehungswissenschaft*, 17, *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft* (pp. 98-115). Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft.
- International Crisis Group. (2022). Un éxodo masivo y un aterrizaje forzoso. En: *Tiempos difíciles en el refugio: cómo proteger a los migrantes venezolanos en Colombia*. International Crisis Group.
- Jhonson, C., et al. (2011). Interventions on Rethinking 'the Border in Border Studies.' *Political Geography* 30(2), 61-69.
- Kant, I. (2016). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial Porrúa.
- Keely, Ch. B., Reed, H. E. y Waldman, R. J. (2001). *Forced Migration and Mortality*. National Academy Press.
- Kiesel, D., Volz, F.R. (2008). „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (eds) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_4
- Laine, J. (2020). Exploring links between borders and ethics. En: J. W. Scott (ed). *A Research Agenda for Border Studies* (pp. 163-180). Edward Elgar.
- Laguerre, M. S. (2017). *The Postdiaspora Condition. Crossborder Social Protection, Transnational Schooling, and Extraterritorial Human Security*. Springer International Publishing.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Pre-Textos.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. Taurus
- Martínez Navarro, E. (2000). *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Editorial Trotta.
- Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

- Mondaca Rojas, C., y Gajardo Carvajal, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42, 69-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>
- Newman, D. (2015). Revisiting good fences and neighbours in a postmodern world after twenty years: theoretical reflections on the state of contemporary border studies. *Nordia Geographical Publications*, 44(4), 13-19. <https://nordia.journal.fi/article/view/64737>
- Nicolao, J., Debandi, N. y Penchaszadeh, A. P. (2022). Migración venezolana en la República Argentina. Desafíos emergentes de su integración laboral en el marco de la pandemia. *Polis*, 21(62), 146-181. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/342>
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Paúl, F. (29/09/2021). Iquique I Nos sentimos humillados, tratados como animales: venezolanos afectados por la protesta que terminó con la quema de pertenencias de migrantes en Chile. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-58732902>
- Perlo, C. (2000). Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro. En: Sagastizábal, M. Á. (comp.), *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar* (pp. 37-43). Ediciones Irice
- Ramos Rodríguez, R., y Ovando Santana, C. (2016). La Región de Tarapacá: seguridad fronteriza y múltiples apropiaciones de su espacio. *Polis*, 15(44), 57-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000200004>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Roegholt, S., Wardekker, W. y Van Oers, B. (1998). Teachers and Pluralistic Education. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (2), 125-141. <https://www.researchgate.net/publication/233682742>
- Sagastizábal, M. Á. (2000). Diversidad cultural y educación. En: Sagastizábal, M.Á. (comp.), *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar* (pp. 21-36). Ediciones Irice.
- Sagi, A. (2000). Identity and Commitment in a Multicultural World. *Democratic Culture*, 3, 167-186. <http://www.jstor.org/stable/24142166>
- Sagi, A. (2009). *Jewish Religion after Theology*. Academic Studies Press.
- Sagi, A. (2018). *Living with the Other. The Ethic of Inner Retreat*. Springer.
- Sagi, A. (2023). *Light Through the Crack. The Meaning of Life in the Face of Adversity*. Palgrave Macmillan.
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Palma, C. y Roessler Vergara P. (02/05/2021). A pie por Colcache: cómo la política de gobierno forzó un ingreso desesperado de migrantes a Chile. CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2021/02/05/a-pie-por-colchane-como-la-politica-de-gobierno-forzo-un-ingreso-desesperado-de-migrantes-a-chile/>
- Tapia Ladino, M. (2017). Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: reflexiones para un debate. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 61-80. <https://doi.org/10.21670/ref.2017.37.a04>
- Tapia Ladino, M. (2022). *Los límites de las migraciones. Las fronteras y las prácticas sociales transfronterizas en el norte de Chile*. Ril Editores.
- Van Houtum, H. y Boedeltje, F. (2009). Europe's Shame: Death at the Borders of the UE. *Antipode*, 41(2), 226-230. <https://henkvanhoutum.nl/wp-content/uploads/2013/05/AntipodeVanHoutumBoedeltje-2.pdf>
- Williams, J. (2006). *The ethics of territorial borders: Drawing lines in the shifting sand*. Palgrave MacMillan.
- Wolff, F. (2017). *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte: Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandserfahrungen*. Springer.
- Yildiz, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.