

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
UNIVERSIDAD DE TALCA
INSTITUTO PAULO FREIRE

EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza

Guillermo Williamson C. - Carmen Montecinos S.
(Organizadores)
Christine Sleteer
Carl Grant
Paulo Roberto Padilha

Presentación: Sebastián Donoso D.

Ediciones Universidad de La Frontera
Facultad de Educación y Humanidades
Serie de Publicaciones / Colección Educación

Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza

Guillermo Williamson C. - Carmen Montecinos (Organizadores)
Christine Sleteer - Carl Grant - Paulo Roberto Padilha

Libro Prof. Williamson
ISBN 978-956-236-219-1
N° inscripción 204378

Libro Prof. Lara
ISBN 978-956-236-217-7
N° inscripción 203096

Esta publicación corresponde a una edición actualizada y complementada de la publicación: Montecinos, Carmen & Williamson, Guillermo (Orgs.) (1996) Educación Multicultural. Nuevos sentidos para la Pedagogía. Universidad de Talca-IIDE/ Departamento de Educación Universidad de La Frontera. Talca-Temuco. Serie Estudios N° 9-10 (ISSN 0717-0521)

Traducciones:

Del Inglés al Castellano: Carmen Montecinos.
Del Portugués al Castellano: Guillermo Williamson C.

Comité Evaluador

Ph.D. Patricio R. Ortiz - Utah State University.
Dr. Álvaro Bello M. - Universidad Católica de Temuco

Publicado por ediciones Universidad de La Frontera, serie de publicaciones Facultad de Educación y Humanidades, Colección Educación. Enero 2011.
Avenida Francisco Salazar #01145- Fono: 56-45-325000

Editora:

Mg. Yéssica González Gómez
jgonza@ufro.cl

Comité Editor Facultad de Educación y Humanidades

Dr. Lucio Rehbein Felmer
Dr. Julio Tereucán Angulo
Dra. Sonia Osses Bustingorry
Dr. Jorge Pinto Rodríguez
Mg. Cristian Martínez Salazar
Sr. Gonzalo Berrueta Murúa

Diseño de Portada:

Mariana Baeza Ceballos

Imagen Portada:

Mural hall central Universidad de La Frontera, autor Francisco Badilla.

Prohibida la reproducción total o parcial de este texto sin previa autorización de Ediciones Universidad de La Frontera, excepto para fines académicos y citando la fuente bibliográfica.

Índice

	Páginas
Presentación Sebastián Donoso	7 - 10
Introducción	11 - 14
Propuestas para una Educación que es Multicultural <i>Carmen Montecinos</i>	15 - 42
Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social <i>Christine E. Sleeter & Carl Grant</i>	43 - 72
Educación Multicultural para una Pedagogía de la Pluralidad <i>Guillermo Williamson</i>	73 - 109
Educar em todos os cantos. Por uma educação intertranscultural <i>Paulo Roberto Padilha</i>	111 - 121
Reseña de los autores	123 - 125

PRESENTACIÓN

La educación en su dimensión multicultural, o como se la denomina inicialmente inter o transcultural, es un fenómeno sobre el cual tenemos mucho que aprender en nuestro medio, por cuanto ha sido desfigurado en Chile por un proceso de aculturación educacional bastante exitoso que data de algo menos de un siglo. Bajo el prisma de la "igualdad de oportunidades", se asimiló a este ideal - casi irreflexivamente- la generación de un sistema educacional unidimensional en toda su expresión: curricular, de sus prácticas de enseñanza, de los objetivos a lograr y de la visión de sociedad a alcanzar que planteaba, bajo una visión única del mundo, una cultura que sin descalificar a las otras, simplemente las reducía al plano de hacerlas funcionales al único modelo propuesto.

No es de extrañar entonces, que para nosotros los chilenos, la expresión multiculturalismo sea un fenómeno social aplicable más a otras naciones que a nuestra misma realidad. Más aún, cuando la historiografía escolar, asumiendo ciertas simplificaciones, se dedicó a mostrar a Chile como un país integrado culturalmente. En el cual se desarrolló un acertado proceso de mestizaje que deriva en un mundo con una forma, con una cosmovisión, incluso dando cuenta que las minorías étnicas asimilaron "sin dificultad ni rebeldía" la cultura dominante. Así por ejemplo, la "guerra de Arauco", es mostrada sólo como un conflicto de poder, no como un fenómeno de diferentes visiones del mundo.

Desde el siglo XVII, las bases culturales de este naciente país, están fundadas en la generación de una cultura uniforme, que reemplazó las visiones de mundo de las culturas locales. Este proceso fue vivido en Chile con un grado de imposición bastante menor que el desarrollado por los colonizadores en las poderosas culturas indígenas: aztecas, mayas e incas. En éstas, su cultura fuerte, consistente y organizada había dado lugar a procesos educativos sistemáticos que entregaban una sólida visión de mundo, alternativa a la de los conquistadores.

Por ello, no es de extrañar que ante esas realidades, el invasor actuara con violencia y crudeza para destruir los sistemas educacionales y, por esa vía, corroer los procesos de aculturación de sus pueblos. Paralelamente, se encargó de generar e imponer rápidamente un mundo cultural diferente, razón que explica la creación, en México y Perú, de las primeras universidades del continente. Había que reemplazar su cultura y paralelamente formar una generación que pudiese liderar este proceso y que tuviese la visión del mundo de los conquistadores.

La cruda lección dejada en los pueblos de América, por los imperios occidentales de la época, fue que la consolidación de una sociedad se manifiesta en la fortaleza de su sistema cultural y educacional. En ese caso, la dedicación de los conquistadores por destruir y sustituir ese sistema y reemplazarlo por el suyo es el reconocimiento de la calidad del anterior.

El sistema impuesto proponía conceptualmente un mundo de igualdad, pero en la práctica un mundo desigual. Sin embargo, al amparo de estas creencias se desarrolló una visión cultural uniforme, sin diferenciaciones y sin otras opciones, porque no eran necesarias, dado que atentaba contra la hoy llamada "igualdad de oportunidades".

De esta forma, crecimos bajo una propuesta educativa igualadora de oportunidades, sin comprender del todo que detrás de ésta se escondía impositivamente un accionar que buscaba homogeneizar la realidad y reducirla a una sola expresión comprensiva del mundo. Por ello que la multiculturalidad, en sociedades exitosamente uniformes (al menos conceptualmente) como la nuestra, no forma parte de su cotidianidad.

El principio de "igualdad de oportunidades", es también clave para comprender los procesos de reforma y cambio educacional acometidos en Chile en el plano institucional a partir del Estado. Es más, podríamos decir que los intentos fracasados de cambio, como la Reforma de 1927 - 1928 y el Plan Experimental San Carlos de los años 30, son propuestas basadas en el reconocimiento de la multiculturalidad de la población, las que sucumben ante el peso de la uniformización de la educación nacional, expresión depurada de un rol de la educación, basado en la igualdad de oportunidades.

El desarrollo del "Estado de Compromiso o de Bienestar", que caracterizó los gobiernos chilenos del año 1940, en adelante, tuvo su correlato en la generación del "Estado Docente", cuya expresión implicó asumir de parte del Estado la responsabilidad por todo el proceso educacional. Al amparo de esta concepción, nuestro país desarrolla un fuerte modelo de cambio educacional tanto a mediados de la década del 40, como veinte años después, el año 1965. Estas reformas buscaban sincronizar el sistema con las nuevas demandas sociales y económicas e incorporar masivamente a los estratos sociales más postergados a la educación.

La visión de sociedad que estas iniciativas proponen, ciertamente de carácter democrático, no logra romper el autoritarismo inherente al desarrollo de las instituciones sociales, entre ellas, la misma escuela, que cumple un papel clave en la aceptación social de la cultura igualitaria como sinónimo de una sociedad sin diferencias culturales importantes, ni trascendentes.

Veinte años después de la última reforma, impulsada en el ámbito democrático, se sitúa la actual Reforma Educacional de los Gobiernos de la Concertación (1996 - 2009), la cual se asienta en un proceso iniciado en 1991, que en lo fundamental asume como concepto central la equidad. Sin buscar agotar su definición, se acuña la idea de igualdad según las necesidades, dándose inicio por esta vía a una transformación importante del rol de la educación el plano de crear una cultura que acepte, respete y asuma las diferencias (aunque sea para llegar a las semejanzas). Ciertamente en la actualidad este proceso está en desarrollo, los avances de casi una década son manifiestos, pero claramente insuficientes ante todas las visiones; ante el pasado, porque no se ha recuperado el protagonismo que tuvo el sector educación en todas sus dimensiones. Pese a esta insatisfacción, se puede señalar que se ha avanzado mucho respecto de lo que fue la década de los 80 y comienzos de los 90.

Creemos que en este marco, plantear un enfoque de multiculturalidad es situar el tema de la aceptación y desarrollo de la diversidad. Igualmente, la multiculturalidad es un constituyente insustituible del concepto de equidad. De manera que una visión diferente -el desarrollo de una pedagogía en este plano, sin que éstas impliquen obligadamente que se trate de culturas distintas - abra el mundo

educacional a una realidad que la reconoce, pero que no ha podido asumirla en la plenitud de su requerimiento.

La institución educacional ha sido el gran agente uniformador, el gran operador activo de la anti-multiculturalidad, principalmente por la legitimación de una estructura autoritaria de organización social y por su papel modelador de las prácticas de las personas hacia un solo modelo de funcionamiento, dando espacio solamente a una modalidad de cohesión social, y sancionando de hecho, modelos diferentes al respecto.

La educación multicultural ha planteado desde hace unos años, una concepción y modalidad educativa que reconoce y valora la diversidad cultural, lingüística, de género y religiosa al interior de los países y de la sociedad global. Se le propone como un componente teórico y metodológico del pensamiento crítico europeo y norteamericano, como una categoría clave en su reflexión sobre la educación y, fundamentalmente, sobre la persona.

Es el tiempo de integrar la discusión de la educación al contexto mayor del debate social, sobre el sentido y contenido de los proyectos de modernización de la sociedad que se quiere para cada pueblo, retornando así la memoria colectiva - en palabras de Giroux y Freire - para convertirla en memoria liberadora de cada quién, de su comunidad, pueblo o grupo; en escuelas, liceos, en centros de alfabetización, en la capacitación.

La educación será desafiada cada vez más, no sólo en términos de formación de competencias para los inevitables cambios, sino también en cuanto formadora de una sociedad basada en la esperanza; en la esperanza de cambios hacia un mundo solidario, democrático y críticamente formador, algo que parece distante, idealmente ansiado, pero operacionalmente inviable en los formatos educativos del siglo XXI, fuertemente dominado en el caso chileno por la creciente desigualdad social que no cede espacio, sino por el contrario se afianza como producto insustituible del modelo de desarrollo excluyente del país, el cual pese a los esfuerzos democráticos, no ha sido revertido.

Es tiempo de construir una pedagogía que responda a las exigencias de las sociedades y de las comunidades: un pensar en otra educación, contextualizada a las realidades de cada situación en América Latina, con la identidad a partir de la recuperación de contenidos culturales, axiológicos, estéticos y éticos de la democracia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la ayuda mutua y cooperación humana; de sus propios avances científicos, artísticos, sociales; que desarrolle y practique el espíritu crítico; que se preocupe no sólo del consumo, sino de la producción cultural.

El documento elaborado por la Dra. Carmen Montecinos, describe cuatro conceptualizaciones alternativas sobre la educación multicultural, estableciendo que el concepto de educación multicultural tiene varios significados, no siendo su definición un problema puramente técnico. Discutir las diversas propuestas educacionales que se agrupan bajo el término educación multicultural atraviesa componentes ideológicos, sociales y educacionales que son germinales para producir una sociedad distinta que efectivamente materialice la democracia cultural, social y económica.

Por su parte, el artículo de los Drs. Sleteer y Grant, propone la creación de

una escolarización que fomente la equidad no sólo en la escuela, sino también en una sociedad más amplia, planteando que el currículum y la pedagogía en la escuela primaria y secundaria, deben otorgar a los alumnos amplias oportunidades para practicar la democracia y enseñarles los conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a la acción social en una sociedad más amplia: su enfoque entre profesores y estudiantes.

El texto del Dr. Guillermo Williamson C., Profesor de la Universidad de La Frontera, se centra en la idea de reconstruir un concepto de Educación Multicultural y Pedagogía de la Pluralidad, a partir de la identificación de categorías subyacentes a prácticas educacionales innovadoras y con énfasis en la diversidad. Así como en los movimientos sociales y expresiones de la cultura popular o de grupos específicos, que se caracterizan por asumir como valor el pluralismo cultural, que encuentra en el pensamiento social y educacional de América Latina, los principales fundamentos para esa reconstrucción. La educación multicultural conlleva a un pedagogo que debe integrarse a las prácticas pedagógicas habituales, cuya relevancia es mayor a partir de los nuevos contextos que se generan en el país, con la internacionalización económica y comunicacional, así como por los requerimientos políticos, sociales y culturales, que surgen desde el movimiento social y cultural.

Finalmente, se presenta el trabajo del Dr. Paulo Roberto Padilha, Director de Desarrollo Institucional del Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil, el que hemos mantenido en su lengua original: el portugués, como modo de ir dando una señal de la necesidad de mirar lo que sucede en ese gran país hermano, de más de 160 millones de personas, que tienen como lengua principal el portugués y donde miles de indígenas se comunican también en una multiplicidad de lenguas. Donde la población afrodescendiente, los hijos y nietos de inmigrantes japoneses, italianos, españoles, portugueses, chilenos, etc. han ido construyendo un país rico en variedad y diversidad cultural, asumiendo sus contradicciones y tensiones, las que son recogidas por el Profesor Padilha en su análisis y propuesta de una concepción intertranscultural del currículo, que intenta trabajar pedagógicamente y, en el mismo movimiento, la diferencia y la semejanza en un movimiento dialéctico de construcción del conocimiento.

El Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca entienden que la discusión de este tema es una importante contribución para avanzar en la democratización de nuestra sociedad y, particularmente, en el momento en que la cuestión indígena cada vez se sitúa con mayor fuerza como un tema de país.

Dr. Sebastián Donoso Díaz

Director

Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

Universidad de Talca

Talca, Región del Maule, Chile

Introducción

La manifiesta crisis educacional de América Latina, se expresa con fuerza en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los sectores sociales más postergados. En Estados Unidos, en 1983, la Comisión Nacional de Excelencia en Educación, emitió un informe señalando que las graves deficiencias del sistema educacional ponían en riesgo a la nación. En Chile, desde el inicio de los gobiernos democráticos post-autoritarismo (1990), se dio inicio a un proceso de cambio y Reforma Educacional de gran envergadura y complejidad. Desde la década del 2000, emerge con fuerza la inter y multiculturalidad en la educación, a nivel de discurso, programas estatales y movimientos sociales. En ambos hemisferios se han hecho esfuerzos por resolver este problema sobre la base del convencimiento de que la educación es una inversión indispensable para el desarrollo político y económico de los países. Pese a ello, las brechas sociales, de poder político y económico y de disponibilidad de capital cultural entre los distintos grupos sociales, cualquiera sea la latitud hemisférica donde se ubiquen, no han experimentado cambios de significación.

En ambos hemisferios -desde sus posiciones de excluidos- minorías étnicas, pueblos indígenas, inmigrantes, exiliados y retornados, desplazados, vecinos de barrios marginales, mujeres jefes de hogar, clase media empobrecida y los propios profesores, critican los procesos modernizadores de sus sociedades en el contexto del modelo de globalización neo-liberal o de los modelos políticos dominantes. En Sudamérica, existe también una enorme diversidad, tanto en términos de bio-diversidad natural como de pluralidad cultural, por ello, en esta oportunidad, hemos ampliado los artículos, incluyendo un académico de Brasil.

Estos grupos sociales experimentan los conflictos más evidentes entre las políticas y los resultados que efectivamente logran. Desde ellos surgen planteamientos críticos respecto de los sistemas educativos dominantes, de las concepciones y reformas de modernización educacional. La resistencia cultural no es como se podría pensar una categoría de los años sesenta o setenta: hoy, tiene tanta vigencia como entonces (y desde que se establecen relaciones de dominación-dominados en cualquier época y lugar de la historia), aunque se exprese de manera diferente.

La internacionalización de los mercados, si bien provoca mayores y más complejos contactos económicos, culturales y sociales, genera consecuencias que agudizan la exclusión de vastos sectores sociales, como la desintegración de algunas tradiciones constructoras de identidad y de sentido de existencia. Circula en el mismo mundo un espacio de discursos, mecanismos de intercambio económico y financiero, modos de consumo y procesos científicos-tecnológicos-industriales globales y, al mismo tiempo, se desestructuran y en cierto sentido reconstruyen las sociedades locales, los discursos cotidianos, las comunidades de base y sus identidades. Cada persona, grupo social y pueblo, debe ser capaz de adaptarse y reconstruirse ante el riesgo de desaparecer, o la opción de construir el mundo que propone el Foro Social Mundial: Otro Mundo es Posible; como este proceso se lleva a cabo desde una situa-

ción de pobreza, subordinación y exclusión, que es la que ocupan muchas de las minorías en cada país, se hace necesaria una discusión crítica que re-vuelva a pensar y enriquezca la teoría que contribuye a entender y darle dirección a los cambios sociales y a las práctica políticas, pedagógicas y sociales que los impulsan.

La aún endeble - aunque presente - organización del movimiento social y de las minorías culturales - sobre todo desde el fin de las dictaduras militares en el continente - no ha permitido ahondar en la discusión masiva y crítica sobre el proceso de realidades multiculturales diferentes. Los cambios más radicales en educación que de hecho están direccionados en este sentido, como la municipalización y privatización en Chile, se hicieron autoritariamente, sin implementar mecanismos ciertos de participación de las comunidades educativas, de los profesores, ni del conjunto de la sociedad.

La globalización de las comunicaciones y de la industria cultural están colocando en jaque cuestiones como la identidad, la tradición y la lengua. Al mismo tiempo, abre posibilidades para el conocimiento de modos diversos de sentir, hacer y vivir. La integración a macromercados como el MERCOSUR, el NAFTA, los Tratados Libre Comercio-TLC con la Unión Europea y otros países, coloca a los países en un escenario de grandes cambios económicos y culturales, que se presentarán en el día a día de las familias, con una serie de consecuencias insospechadas de todo tipo.

La educación será desafiada cada vez más, no sólo en términos de formación de competencias para los inevitables cambios, sino también en cuanto formadora de ciudadanos, de hombres y mujeres capaces de actuar con un sentido solidario, democrático y críticamente transformador.

Desde la década de los 90 se han generado enormes inversiones en educación. Se ha invertido como nunca en Chile, en infraestructura, salas de clases, equipamiento, sistemas de producción de recursos didácticos, redes de comunicación, tecnología educativa de información y comunicación, formación básica de recursos humanos docentes en áreas disciplinarias, que han tenido resultados diversos, en cuanto a aprendizajes y competencias básicas. Pese a estos marcados progresos, persisten los problemas de calidad, equidad e inclusive - en algunos casos - de cobertura.

Ha llegado el tiempo de usar esos logros de la inversión en desarrollo educativo humano, material y didáctico, para construir una pedagogía que responda a las exigencias de las sociedades, pueblos y comunidades: un pensar otra educación y pedagogía, contextualizada a las realidades de cada situación en América Latina, con identidad a partir de la recuperación de contenidos culturales, axiológicos, estéticos y éticos de la democracia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la ayuda mutua y cooperación humana; de sus propios avances científicos, artísticos, sociales; que desarrolle y practique el espíritu crítico; que se preocupe no sólo del consumo, sino de la producción cultural.

Es tiempo de integrar la discusión de la educación al contexto mayor de la discusión social, sobre el sentido y contenido de la modernización que se quiere para el continente y cada pueblo, retomando así la memoria colectiva -en palabras de Giroux y Freire- para convertirla en memoria liberadora de cada quien, de su comunidad, pueblo o grupo; en escuelas, liceos, centros de educación de adul-

tos, capacitación. Democracia, identidad, diversidad, equidad, liberación y justicia social, reconocimiento jurídico a derechos colectivos demandan nuevos conceptos y prácticas pedagógicas.

La educación multicultural ha comenzado a plantear desde hace unos años, una concepción y modalidad educativa que reconoce y valora la diversidad cultural, lingüística, de género y religiosa al interior de los países y de la sociedad global. Se la propone como un componente teórico y metodológico del pensamiento crítico europeo y norteamericano, como una categoría clave en su reflexión sobre la educación y, fundamentalmente, sobre la persona. En el caso indígena, el 2007, el Gobierno ha planteado la propuesta de Chile país multicultural y, el 2008, el Pacto "Re-conocer-Pacto Social por la Multiculturalidad" que colocan, al menos en el discurso político, la cuestión de la multiculturalidad en la discusión pública, aunque aún referida a los pueblos indígenas y, lo que aún no se sabe, si en reemplazo de la noción de interculturalidad; de educación intercultural bilingüe, que ha sido la conceptualización en torno a la cual se ha organizado la demanda política-social indígena y de los educadores y académicos, preocupados por la temática de educación indígena, popular, intercultural. Pero sobre Educación Multicultural en Chile hay muy poca reflexión, análisis, construcción y reconstrucción conceptual y teórica.

Circula la idea que la multiculturalidad en educación, expresa una visión sociológica descriptiva de una realidad con diversidad, es decir, la multiculturalidad se afirma en su sentido diagnóstico y en consecuencia, descomprometida con las movilizaciones y luchas sociales y pedagógicas que afirman la diversidad, los derechos humanos individuales y colectivos. Queremos introducir en este debate la visión y enfoque de una multiculturalidad crítica, emergente de las perspectivas pedagógicas más emancipadoras, dialécticas y reflexivas en pedagogía. Queremos aportar con contenidos teóricos y metodológicos a la discusión que enfrenta y debería enfrentar con mayor fuerza la sociedad chilena y la educación en su conjunto, así como aquellas decisiones, programas e investigaciones orientados a los diversos grupos y pueblos que comparten el territorio local, regional y nacional.

Parte de este libro fue publicado originalmente en la Revista de la Serie Estudios (Nº 9-10) que publicó el Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad de Talca, en 1997, en conjunto con el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. El texto ha sido revisado en su estructura y contenido, actualizado en algunos de sus capítulos y complementado con uno nuevo capítulo. Se ha considerado publicarlo ahora como libro, debido al gran interés que tuvo la anterior versión, con una distribución mayor por fotocopias que por el texto, debido a que se agotaron los textos impresos. Originalmente, los textos en inglés de los Profesores Sleeter y Grant fueron traducidos y publicados en español, por eso hemos respetado este esfuerzo; en este libro hemos incluido el capítulo del Profesor Padilha, del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo, quien aporta la conceptualización de la intertransculturalidad como categoría de discusión en esta la versión original; en esta oportunidad sin traducirlo, para promover el multilingüismo latinoamericano, particularmente español y portugués. Los organizadores esperamos que

estas ideas -que representan ideales- puedan llegar ahora a un mayor número de lectores.

Esperamos que sea de utilidad a los educadores, profesionales, populares y tradicionales; a los académicos y estudiantes universitarios; a los funcionarios públicos y de municipios responsables por la educación; indígenas y no indígenas, nacionales y extranjeros; hablantes de diversas lenguas, hombres y mujeres y, en general, a todos los grupos que conforman la diversidad social y cultural de nuestra sociedad y que creen que hay que aprovechar, responsable e innovadoramente, las oportunidades que ofrecen los cambios educacionales en Chile, de niños, jóvenes y adultos y los cambios que se llevan a cabo en otros países. Se orienta a los estudiantes de pedagogía, para que conozcan, aprendan y critiquen otras visiones de mundo y categorías pedagógicas de aquellas que aprenden en su paso por el sistema educacional. Sobre todo a esos hombres y mujeres que aún creen que el capitalismo neo-liberal, aunque lleve a una potenciación máxima las posibilidades tecnológicas del conocimiento humano y de su acceso e intercambio, tiene un sustrato profundamente inhumano y excluyente, generador de discriminación, desigualdades, violencia, tristezas profundas en el alma, pobreza, desempleo, egoísmo, destrucción de la naturaleza, que -en nombre del dinero- hipoteca el mundo frente a las próximas generaciones. A esos que no se quedan cruzados de brazos frente a esta hegemonía, que siguen creyendo y actuando en dirección a la construcción de un mundo nuevo y mejor, que creen en la paz y la no-violencia para transformar el mundo desde lo más profundo del corazón humano personal y comunitario, a una democracia participativa, con reconocimiento a derechos individuales y colectivos; una utopía de reconciliación humana de cada ser consigo mismo, la naturaleza, los otros y otras, y la trascendencia.

Propuestas para una Educación que es Multicultural

Carmen Montecinos, Ph.D.

Profesora Titular

Escuela de Psicología

Investigadora Principal, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos 40 años una confluencia de factores le han otorgado un lugar cada vez más visible en el campo educacional de Estados Unidos, Canadá, Australia, Gran Bretaña y otros países europeos, a un conjunto de propuestas educativas agrupadas en el concepto *educación multicultural*². Entre otros factores, la diversificación étnica producto de las migraciones y la necesidad de incorporar a los inmigrantes a la vida productiva y a la participación ciudadana señalan, para algunos, la necesidad de reconocer y valorar la diferencia. Es un reconocimiento de la importancia del pluralismo cultural para la vida en democracia, junto con una denuncia de la persistencia del racismo, sexismo y otros conflictos sociales que limitan seriamente la calidad de vida en una sociedad democrática³. Más recientemente, a nivel de las políticas públicas, esta tendencia también se manifiesta en nuestro continente (Montecinos y Williamson, 2009). De hecho, la multiculturalidad se ha ido instalando progresivamente en el discurso político del actual gobierno al plantear un nuevo acuerdo social y político con los pueblos indígenas la política "Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad"⁴. Al presentar este pacto, en su discurso la Presidenta manifestó que "Es la hora de asumírnos como una diversidad y que esa diversidad debe tener la representación política que le corresponde. Yo quiero que haya representantes indígenas en el Parlamento"⁵. En líneas generales, la

1 PBCT-CONICYT, Proyecto CIE-05

2 La educación multicultural, tal como se describe en este trabajo, se puede entender como una suerte de síntesis de tres corrientes educativas en Latinoamérica: la educación popular enfocada en el sector informal y con una opción preferencial por los pobres, la educación intercultural enfocada en las naciones indígenas, y la educación formal y obligatoria, ya sea estatal o privada.

3 Por pluralismo cultural se entiende la capacidad que tienen los distintos subgrupos culturales que forman una sociedad para mantener una identidad propia y obtener el respeto de la sociedad. La metáfora de la "ensalada surtida", donde cada elemento mantiene sus características y contribuye distintivamente al sabor total, se usa habitualmente para ilustrar este concepto (Iowa, Department of Education, 1989).

Por subgrupo cultural se entiende los distintos grupos sociales que coexisten en un país y que pueden distinguirse entre sí por las instituciones, los valores, los conocimientos, y conductas características que han generado en respuesta al medio ambiente (Bullivant, 1993). Por ejemplo, la clase obrera representa un subgrupo cultural ya que sus miembros enfrentan problemas para la sobrevivencia, generando un conjunto de ideas y valores correspondientes para enfrentarlos, distintos a los que típicamente enfrentan las personas de otras clases sociales. Las culturas de los distintos subgrupos no sólo se influyen mutuamente, sino además, comparten el conjunto de valores, ideas y símbolos que constituyen la macrocultura de un país. La educación multicultural sostiene que el sistema educacional debe tomar en cuenta de forma sistemática la construcción de la realidad diferenciada de hombres y mujeres, diversos grupos raciales/étnicos y diversas clases sociales. Otras categorías sociales que algunos teóricos incluyen son la religión y la orientación sexual.

4 http://www.mideplan.cl/final/especiales_detalle.php?idesp=91

5 Las frases textuales siguientes corresponden a información extraída de: http://www.origenes.cl/_presidencia.htm

multiculturalidad reconoce como "una diferencia que marca una diferencia" no sólo al origen étnico de los ciudadanos, incorporando a otros marcadores sociales que tradicionalmente han servido para excluir del currículo escolar a grupos socialmente subordinados, como las mujeres, los pobres, los homosexuales y quienes tienen una discapacidad.

En este artículo describiré las principales razones que han llevado a la aceptación relativamente amplia de la idea que hay que dar una orientación multicultural al quehacer educativo en los Estados Unidos⁶. Esta aceptación se refleja en legislación aprobada en la mayoría de los Estados de la Unión que demandan, en mayor o menor medida, planes y programas de estudio con carácter multicultural (Iowa Department of Education, 1989; Martin, 1991). Así mismo, la mayoría de las asociaciones gremiales educacionales y agencias de acreditación de las carreras de pedagogías han propuesto normativas para que sus afiliados implementen prácticas multiculturales (ej. National Association of Colleges of Teacher Education). Esta atención al carácter multicultural de la sociedad estadounidense se manifiesta también en la adopción de textos escolares que representan a personas de varios grupos étnicos, a mujeres en roles no tradicionales, y a personas con discapacidad contribuyendo plenamente a la creación de la cultura. La experiencia desarrollada en los Estados Unidos puede aportar ideas respecto qué, cómo, por qué y para qué las escuelas en nuestro país pueden reimaginarse como inclusivas de las diferencias que traen los colectivos de estudiantes, profesores, apoderados y administrativos a sus experiencias educacionales.

En la segunda parte, siguiendo la propuesta de Christine Sleeter y Carl Grant (2009), me referiré a los distintos sentidos con que se apela al concepto de educación multicultural y las prácticas educacionales asociadas a estos sentidos. Luego, siguiendo la taxonomía desarrollada por James Banks (1993), ejemplificaré los distintos niveles de integración e institucionalización que las escuelas pueden dar a los principios y prácticas propuestas por estas conceptualizaciones. Espero que en esta discusión sobre los objetivos y prácticas de una educación que es multicultural quede claro que este es un proyecto educativo que requiere de un cambio paradigmático en los profesionales del ámbito educacional. Es por esto que finalizaré este trabajo con algunas reflexiones sobre las características generales de un programa de desarrollo profesional que facilita el cambio en estos profesionales.

II. LÓGICA DE UNA EDUCACIÓN QUE ES MULTICULTURAL

La educación es una actividad que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de vida de los educandos, sus comunidades, el país y el mundo. Si una gran can-

⁶ En los EE. UU hay grupos organizados que se oponen a la educación multicultural. El planteamiento básico de estos detractores es que el énfasis que la educación multicultural pone en las "diferencias" va a dividir a este país y politizar la educación. Los partidarios de la educación multicultural, por su parte, arguyen que el verdadero temor de estos grupos es perder el privilegio que han gozado para "definir" la realidad. Además, como sugiere Peters (1995), el multiculturalismo promueve los derechos grupales lo que es contrario a la ideología conservadora que enfatiza los derechos individuales y los derechos de propiedad.

tividad de estudiantes desertan del sistema de educación formal o no logran adquirir habilidades y conocimientos esenciales para su participación plena como ciudadanos (a nivel social, político, económico), entonces este objetivo no se cumple. La lógica que sustenta una orientación multicultural del proceso educativo se fundamenta en los dos imperativos de este objetivo: el económico y el democrático. Los aportes que busca hacer la educación multicultural para satisfacer estos imperativos, serán presentados en forma muy sucinta en sus dimensiones utópicas para así no desviarnos del propósito central de este artículo. El punto es iluminar las posibilidades que ofrece la educación formal para la creación de una sociedad auténticamente democrática y participativa tanto en lo económico, social, cultural y político. Sin lugar a dudas, una elaboración más profunda deja en evidencia complejidades y contradicciones entre los objetivos políticos, económicos y culturales que existen dentro de un país y entre las diferentes naciones. Estas tensiones desafían seriamente al potencial transformador de la escolarización y deben ser objeto de análisis crítico.

2.1. El imperativo económico

En Estados Unidos el imperativo económico está ligado por una parte al deterioro que ha sufrido la competitividad de la industria estadounidense en los mercados internacionales (Banks, 1993). Este mismo autor plantea que recuperar una posición de privilegio en estos mercados requiere de ciudadanos que tengan una comprensión cabal de otras culturas y puedan funcionar efectivamente en diversos contextos culturales. También requiere que, si no todos, la gran mayoría de los ciudadanos alcance el grado de escolaridad necesario para generar la tecnología y conocimientos asociados al desarrollo económico del país. La educación multicultural es también una respuesta al deterioro en las condiciones de vida que están sufriendo una cantidad cada vez mayor de personas en los Estados Unidos, afectando más duramente a personas de grupos étnicos minoritarios. El 34% de niños Afro-Americanos, el 29% de niños Latinos y el 10% de niños de origen Europeo-Blancos viven bajo la línea de la pobreza (Fass, Briggs y Cauthen, 2008).

Los indicadores de logros educacionales muestran patrones de rendimiento diferenciados en función de raza, clase social y género. Por ejemplo, para el año 2006, los índices de deserción escolar en jóvenes de 16 años eran de 5,8% para estudiantes de origen Europeo-Blancos, 10,7% para Afro-Americanos y 22,1% para Latinos (U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics, Digest of Education Statistics, 2007). Estas cifras, y muchos otros índices de logro educacional, demuestran que la escuela tradicional funciona mejor para ciertos grupos que para otros. Sugieren, además, la necesidad de reformar la educación tradicional si se espera que un segmento numéricamente importante de la población esté preparado para contribuir a un sistema de producción que requiere de altos niveles de conocimientos técnicos/administrativos. Aumentar el desarrollo económico del país, requiere la erradicación de la marginalidad en que histórica-

mente se han encontrado una gran cantidad de madres solteras y minorías étnicas y que la escuela ha tendido a perpetuar.

2.2. *El imperativo democrático*

Los ideales democráticos que sustentan el pueblo y gobierno estadounidense se ven seriamente comprometidos en ausencia de una educación que valore y fomente el pluralismo cultural. Producto de los movimientos sociales por los derechos civiles que lideraron personas como Martin Luther King, la ideología del pluralismo cultural ha ido, desde principios de los años 60, poco a poco ganando terreno en su contienda con la ideología asimilacionista que aún es hegemónica. Esta última sostiene que la función de la escolarización es "americanizar" lo más pronto posible a los inmigrantes y a todos aquellos que no provengan del subgrupo cultural. En la medida que las personas y grupos culturales minoritarios aprendan e internalicen los códigos culturales de las personas de origen euro americano de clase media (el subgrupo dominante), logran adquirir los códigos asociados al éxito académico en la niñez y económico en la adultez. Para quienes promueven la multiculturalidad, los principios de equidad e igualdad de oportunidades son burlados a diario por la persistencia de jerarquías sociales y discriminaciones basadas en raza/etnicidad, género, clase social, así como la discriminación en contra de personas con discapacidades. La disparidad en resultados educacionales es un testimonio que estos conflictos son endémicos a la orientación asimilacionista que ha dominado la escolarización. Si la educación ha de preparar ciudadanos que puedan materializar la utopía democrática, la educación debe fomentar el pluralismo cultural. En otras palabras, es la escuela la que debe adaptarse a los estudiantes que atiende y no estos a la escuela.

Por otra parte, más recientemente, se ha instalado un discurso de multiculturalidad asociado al neoliberalismo que explicita un nuevo tipo de ciudadano. Hale (2002), por ejemplo, ha argumentado que el surgimiento y empoderamiento de los movimientos sociales de los pueblos originarios en Latino América obedece a una movida estratégica de los gobiernos neoliberales de la región por evitar presiones por cambios mas profundos. Al establecer el multiculturalismo neoliberal se estaría creando un nuevo sujeto, la persona indígena, que trabaja para el Estado implementando las políticas que el Estado define para los pueblos originarios. Otros autores señalan que las identidades diversas y heterogéneas se promueven ya que constituyen otro bien que puede ser consumido en el ejercicio de la elección individual que promueve la economía de libre mercado. Briones, Cañuqueo, Kropff y Leuman (2004) señalan que existe una confluencia entre "los pedidos indígenas de participación y reconocimiento de márgenes de autonomía política, por un lado, y la redefinición del sujeto ciudadano que es propia de la gubernamentalidad neoliberal: actores con responsabilidad, autonomía y elección." (p.3)

2.3. Un proyecto de reforma educacional para promover la equidad: Educación que es multicultural

Investigaciones tras investigaciones demuestran cierta uniformidad en los contenidos y metodologías de enseñanza que usan las escuelas estadounidenses, las que tienden a favorecer el razonamiento cultural que tienen los estudiantes varones de raza blanca y clase media/alta (Sleeter y Grant, 2009; Nieto, 2004). Por ejemplo, los estudiantes Afro-Americanos, Latinos y las mujeres tienden a orientarse hacia estrategias de aprendizaje que valoran la cooperación grupal. La metodología tradicional, sin embargo, enfatiza el trabajo individual y competitivo. Estas investigaciones también muestran que la mayoría de los profesores más frecuentemente tienden a interactuar, premiar y presentarles tareas intelectualmente rigurosas a varones de raza blanca y clase media que a niñas y estudiantes de las minorías étnicas. Asimismo, los profesores tienden a castigar más frecuentemente a varones Afro-Americanos que a estudiantes de otros orígenes sociales.

Estas investigaciones evidencian desigualdades de acceso al aprendizaje que típicamente van en desmedro de las mujeres, inmigrantes, minorías étnicas y estudiantes que están creciendo en la pobreza. Esta evidencia sugiere que el fracaso escolar que experimentan niños de los orígenes sociales recién enumerados, está más asociado a obstáculos tales como los métodos de enseñanza, los contenidos curriculares, las habilidades, conocimientos y actitudes de los profesores y recursos materiales disponibles, que a supuestas limitaciones que se encuentran en sus hogares y bagaje cultural. Los contenidos y metodologías del sistema educacional tradicional, caracterizado por un etnocentrismo eurocéntrico, han sido promulgados como un cuerpo de conocimientos universal e ideológicamente neutro. Esto ha contribuido a la reproducción de las condiciones históricas que han puesto a los pobres, a las minorías étnicas y lingüísticas y a las mujeres en la marginalidad. El currículo tradicional que sólo legitima la cultura y perspectivas históricas de los estadounidenses de origen europeo crea, por una parte, conflictos culturales y no motiva el aprendizaje de educandos provenientes de culturas minoritarias. Por otra parte, impide a los estudiantes del grupo cultural predominante entender su propia cultura y sus relaciones con, y entre, diversos grupos étnicos.

Como se reconoce en el documento de Jomtien, *las disparidades económicas se refuerzan y perpetúan en el tiempo con la desigualdad de acceso a la educación básica y desigualdad de resultados en el aprendizaje* (1990; p.7). En los Estados Unidos, a partir de 1930, se han propuesto una serie de proyectos educativos para hacer una realidad el imperativo de equidad asociado con la idea que la educación es un derecho humano y la llave del progreso. Proyectos tales como la educación no-sexista, intercultural, bilingüe/bicultural, la enseñanza antirracista y los estudios étnicos han, en alguna medida, problematizado una u otra jerarquía social (Sleeter y Grant, 2009). Hoy en día el término educación multicultural se usa como un término genérico para denominar a una serie de propuestas educativas que buscan eliminar las desigualdades a las que se refiere el docu-

mento de Jomtien. Como se verá, existen conceptualizaciones alternativas para definir las características de una educación que es multicultural.

III. CONCEPTUALIZACIONES ALTERNATIVAS PARA UNA EDUCACIÓN QUE ES MULTICULTURAL

Sobre la base de una extensa revisión bibliográfica acerca de las diversas reformas educacionales dirigidas a aumentar la equidad, Christine Sleeter y Carl Grant (2009) concluyeron que la educación multicultural ha sido conceptualizada desde cinco perspectivas distintas. Cada enfoque representa un sistema coherente de teorías, objetivos y prácticas educativas. Un análisis de estas conceptualizaciones deja en claro que la educación es un terreno en el cual distintas orientaciones políticas, luchan por definir los objetivos, procesos y contenidos que la escolarización formal a nivel de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria debe desarrollar.

Educando a quienes tienen Necesidades Especiales y una Cultura Diferente, el primer enfoque descrito por Sleeter y Grant (2009), propone prácticas destinadas a mejorar el rendimiento de quienes tienden a experimentar fracaso académico en la escuela tradicional (minorías étnicas, niños que crecen en la pobreza, y niños con discapacidades). Para enfrentar efectivamente las diferencias culturales, de género, de habilidades y clase social que coexisten en la sala de clases, se sugiere la necesidad de adaptar algunos aspectos de la educación tradicional. Estas adaptaciones son temporales, ofreciendo un puente para que los estudiantes crucen la frontera cultural que ha existido entre sus hogares y lo que espera la escuela. Una vez que la cruza, se adaptan y adquieren los códigos de la cultura escolar; estas adaptaciones dejan de ser ofrecidas. Este es el modelo que se ha implementado en Chile para la educación de niños indígenas, ya que la educación intercultural bilingüe está pensada sólo para ellos y se ha venido ofreciendo principalmente en los primeros años de escolarización. El segundo enfoque, *Relaciones Humanas*, propone desarrollar currículo y pedagogía que consideren la diversidad social, promuevan el respeto y las relaciones armónicas entre diversos grupos sociales. El tercer enfoque, *Estudios de Grupos Específicos*, propone un currículo dirigido a lograr el cambio social que es necesario para mejorar la condición del grupo específico en que se focaliza el currículo (ej. Estudios de la Mujer, Estudios Chicanos, etc.). *La Educación Multicultural*, el cuarto enfoque, propone un proyecto más integral y complejo que los anteriores. Desde esta perspectiva, para promover la equidad en el acceso al aprendizaje, es necesario considerar múltiples formas de diversidad social en la planificación e implementación de todos los aspectos de la escolarización. El último enfoque descrito por estos autores, *Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social*, extiende el enfoque anterior para incluir un currículo destinado a desarrollar habilidades para un cambio social que pueda llevar a la eliminación de relaciones de dominación y subordinación en la sociedad más amplia. Como el quinto enfoque es explicado ampliamente por Sleeter y Grant en este volumen, no lo discutiremos aquí. A continuación se describen los primeros cuatro enfoques, centrándonos en los

supuestos teóricos, objetivos y prácticas educacionales propuestas, incluyendo un breve análisis crítico de cada uno.

3.1. Educando a Quienes tienen Necesidades Especiales y una Cultura Diferente

Objetivos Educativos

La educación multicultural se entiende, como un proceso destinado a facilitar la transición del hogar a la escuela a aquellos estudiantes que por sus características individuales presentan un alto riesgo de fracaso escolar. Estos niños y niñas recibirán una educación compensatoria hasta que desarrollen las habilidades que les permitan rendir a un nivel similar al logrado por estudiantes que llegan a la escuela equipados con el bagaje cultural necesario para tener éxito.

Supuestos

Se parte del supuesto que el orden social imperante en los Estados Unidos es básicamente justo y otorga oportunidades de éxito a todas las personas que se esfuerzan por desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para ser exitoso (capital cultural). La pobreza en que se encuentran un gran número de minorías étnicas y madres solteras se atribuye a la falta de oportunidades que estas personas han tenido para adquirir ese capital o una supuesta falta de esfuerzo por auto generar esas oportunidades. Las competencias implicadas en este capital no son cuestionadas, ya que son vistas como "naturales". Por ejemplo, se da por sentado que la competitividad es un motivador para la excelencia; por lo tanto, es importante que las escuelas premien a las(os) mejores alumnas(os). Se asume, asimismo, que cualquiera que se esfuerza lo necesario, puede acceder a estos premios. Los objetivos y programas de estudio de la escuela tradicional tampoco son cuestionados, ya que se supone que corresponden a las cosas valoradas por la sociedad. Estos valores supuestamente representan un consenso social amplio, es decir, lo que se define como la cultura "americana".

El acceso a la educación permite a los individuos obtener el capital cultural que les permitirá alcanzar un buen trabajo en el futuro. Este enfoque propone un sistema educacional que es capaz de adaptarse a los distintos marcos culturales que traen los individuos para que estos, a la larga, aprendan a adaptarse al sistema. Se han desarrollado dos posiciones para explicar cómo el marco cultural que las personas han aprendido en el hogar puede interferir en sus logros académicos. La primera posición sostiene que algunos grupos culturales no desarrollan adecuadamente los cimientos para el aprendizaje y, por lo tanto, crean en los niños y las niñas una deficiencia o deprivación cultural que un diferencial puede ayudar a superar. Los educadores que atribuyen el fracaso a la deprivación cultural definen típicamente las deficiencias en relación a las competencias valoradas por el subgrupo dominante. En Estados Unidos, la cultura de las personas de raza blanca y clase media/alta es el estándar para medir el desarrollo

normal. Por ejemplo, una niña afroamericana que no habla lo que se conoce como inglés estándar (es decir, el inglés que usan las personas de raza blanca y clase media/alta) pero sí domina perfectamente el inglés que es usado por un segmento de Afro-Americanos, "Black English", es diagnosticada con un retraso en el desarrollo del lenguaje y se le ofrecen clases de enriquecimiento cultural para superarlo.

Desde la segunda perspectiva, o diferencias culturales, el fracaso escolar primero, y más tarde económico, se remonta a discontinuidades entre la lectura del mundo que la persona aprendió en el hogar y la lectura requerida en la escuela. Desde esta perspectiva, los estudiantes han desarrollado capacidades que le permiten ser exitoso en una cultura, pero no en la cultura que domina en la escolaridad. Por ejemplo, una niña que no tiene problemas para comunicarse en español pero sí en inglés, no recibiría un diagnóstico de deficiencias en el desarrollo del lenguaje. Se reconoce, más bien, que ella ha desarrollado una lengua distinta a la que se usa en la escuela. Un supuesto teórico del proceso de aprendizaje ampliamente aceptado es que la adquisición de nuevos conocimientos consiste en re estructurar y complejizar conocimientos previamente adquiridos. La enseñanza consiste en organizar actividades, materiales y contenidos que puedan servir de puente entre lo que ya se sabe y lo que se debe aprender. Para incrementar las probabilidades que estudiantes de alto riesgo logren un buen rendimiento académico, estos "puentes" requieren adaptaciones en los contenidos y metodologías del currículo tradicional para acomodar sus necesidades educativas especiales.

Prácticas Sugeridas

Los planes y programas de estudio se deben cambiar para hacerlos más relevantes y significativos a las experiencias culturales que los estudiantes traen a la escuela. Las tareas escolares tradicionales, que se caracterizan por ser descontextualizadas, se deben modificar ofreciendo ejemplos concretos relacionados con su vida cotidiana. Para ello los profesores pueden preguntar: (1) ¿Cuál es el concepto que quiero enseñar? (2) ¿Qué experiencias cotidianas tienen los estudiantes que se relacionan a este concepto? (3) ¿Cuáles habilidades y conocimientos son prerequisites para aprender este concepto y cuáles han sido logrados y en cuáles los estudiantes necesitarán actividades de nivelación? Por ejemplo, en vez de hacer que todos los estudiantes lean un mismo material, la profesora identifica materiales de lectura alternativos que cubran los conceptos que se quieren enseñar y que sean adecuados para estudiantes que han alcanzado diferentes niveles de lectura. Una vez que el concepto es aprendido en el contexto conocido, se desarrollan actividades adicionales para que el concepto sea generalizado a otros contextos y eventualmente se vuelva una habilidad/conocimiento descontextualizado.

Esta personalización en los materiales didácticos aumenta las posibilidades que el estudiante sea exitoso, lo que a su vez ayuda en el desarrollo de la autoestima académica. El desarrollo de la autoestima también requiere que el profesor le comunique a cada uno de sus estudiantes expectativas de un alto rendimiento y les ofrezca

actividades que los desafíen e interesen. Cuando un(a) estudiante tiene oportunidades de tener éxito en tareas triviales y fáciles, él (ella) entiende rápidamente que su profesora no lo considera un(a) alumno(a) capaz, lo que conlleva una baja en la autoestima (Covington, 1992).

Los profesores requieren ser competentes en una amplia variedad de estrategias para poder cubrir los diferentes estilos de aprendizaje presentes en la sala de clases. La maestra debe experimentar, usando diferentes estrategias y técnicas motivacionales, para descubrir cuáles son las más efectivas con cada alumno. Por ejemplo, la investigación ha mostrado que cuando se trabaja con estudiantes provenientes de grupos culturales que valoran la cooperación y la interacción social en el aprendizaje (ej. niñas aprendiendo matemática) es inapropiado emplear metodologías que enfatizan el trabajo individual y competitivo (estrategia más compatible con el estilo de aprendizaje de los varones) (Fennema & Peterson, 1987, citado en Sleeter y Grant, 2009).

Críticas

Los ejemplos de prácticas pedagógicas que se han propuesto, coinciden con la propuesta socio-constructivista. Es así que quienes abogan por la educación multicultural plantean que ésta apela a la implementación de una buena enseñanza; no es algo especial para un grupo determinado. Esta conceptualización de las características de una educación que pueda efectivamente mejorar el rendimiento escolar de aquellos grupos sociales que presentan un alto riesgo de fracaso, incorpora ciertos componentes claves de un sistema educacional comprometido con la equidad. Sin embargo, por su carácter eminentemente asimilacionista, este enfoque hace poco por contribuir a la democracia cultural. Sleeter y Grant (2009) plantean que una ideología asimilacionista ayuda a que las personas aprendan a legitimar las jerarquías, naturalizando las bases institucionales de la subordinación social a la que están sujetas las mujeres, los pobres y las minorías étnicas. Esta ideología ignora el hecho que muchos de quienes que no logran el éxito, no fracasan por falta de esfuerzo personal, sino más bien por barreras estructurales que impiden una movilidad social amplia.

Muchos profesores que usan este enfoque, atribuyen el bajo rendimiento escolar de niños y niñas de la clase social baja a la falta de preocupación que demuestran los apoderados. Como evidencia, señalan que los padres no ayudan a sus hijos con las tareas escolares y rara vez van a reuniones de apoderados. Lo que no toman en cuenta es que muchos de estos padres deben trabajar jornadas que con creces exceden las ocho horas, para ganar lo suficiente para subsistir. Cómo trabajan por hora, no pueden darse el lujo de perder sus remuneraciones por ese par de horas que les toma asistir a la reunión de apoderados. Al asumir que estos padres no se interesan en la educación de sus hijos, un profesor no piensa que es él o ella quién se necesita esforzar por buscar otras vías para incrementar la comunicación entre el hogar y la escuela.

Este enfoque también puede ser criticado por ofrecer soluciones simplistas a problemas complejos. Ofrecer un curso de nivelación para niños y niñas que entran al

primero básico con falta de apresto (una noción en sí problemática), sin alterar ni el currículo y ni los métodos de enseñanza ofrecidos en las otras asignaturas, ignora la complejidad de factores que posibilitan el éxito académico. Al proponer soluciones que sólo buscan encontrar y remediar deficiencias en los educandos que provienen de grupos marginalizados, este enfoque se limita a crear una escuela que reproduce la marginalidad. Desde mi perspectiva, este enfoque es una 'pseudo' educación multicultural.

3.2. Relaciones Humanas

Objetivos Educativos

Esta propuesta focaliza sus esfuerzos en mejorar las relaciones que existen entre los individuos de diversos grupos sociales. Entre sus objetivos, este enfoque busca ayudar a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo y evitar que algunos se sientan superiores a los demás y otros tengan poca confianza en sí mismos y, por consiguiente, bajas aspiraciones (ej. los hombres creen que las mujeres son inferiores a ellos y las mujeres piensan que ellas no pueden aspirar a ser posiciones de poder). Además, propone ayudar a eliminar los prejuicios, estereotipos, y hostilidades intergrupales que subyacen al racismo, sexismo, homofobia, clasismo, etc. Estos objetivos, a diferencia del enfoque anterior, sugieren que un currículo multicultural sirve a todos los(as) estudiantes, y no sólo a quienes presentan alto riesgo de fracaso escolar. Dado que existen marcos de referencia alternativos para explicar conflictos entre distintos grupos sociales, es importante comprender que este enfoque está basado en teorías desarrolladas por la psicología social. A continuación presentaré una reseña muy breve de los supuestos teóricos que Sleeter y Grant (1994) asocian con este enfoque.

Supuestos

Las estrategias propuestas para reducir el racismo, sexismo, etc. están fundadas en el trabajo de Allport (1979, citado en Sleeter y Grant, 2009), quien a su vez se basó en teorías cognitivas y psicoanalíticas. Básicamente, postula que los seres humanos procesamos información a través de la construcción de categorías mentales que agrupan a clases de conceptos/experiencias en base a las características que creemos que éstos tienen en común. A través del lenguaje que aprendemos en la interacción social, aprendemos a darle una valoración y una carga emocional a los conceptos asociados con estas categorías. Al final de la niñez se han adquirido una serie de conceptos descriptivos que se aplican a cualquier cosa o persona que calce en una categoría, produciéndose así generalizaciones o estereotipos. Cuando uno experimenta algo que no encaja bien en la categoría destinataria, hará esfuerzos por cambiar la caracterización de la categoría siempre y cuando esta experiencia sea muy disonante. En caso contrario, esa instancia será vista como una excepción a la regla. Es así que mientras más diversas sean

las experiencias personales, más flexible se vuelve uno en la caracterización que adscribe a una categoría, ya que es más difícil encontrar las semejanzas que nos permiten generalizar y estereotipar.

Usando la teoría psicoanalítica, Allport (1979, citado en Sleeter y Grant, 2009) explica que las personas aprenden a despreciar a determinados grupos raciales como una forma de descargar la frustración que pueden sentir cuando no logran alcanzar el éxito personal. Por ejemplo, en los Estados Unidos los hombres de raza blanca que no encuentran trabajo bien remunerado, en vez de ver sus propias limitaciones o las limitaciones de la economía, culpan a los inmigrantes. Este grupo se vuelve "chivo expiatorio" y la víctima de injusticia raciales/étnicas. Personas que han crecido bajo normas de crianza muy autoritarias, donde se les exige obediencia ciega y se les castiga cuando violan las reglas de los padres, tienden a ser más prejuiciadas y hostiles hacia gente que ellos ven como diferentes. Niños y niñas que han crecido en hogares más democráticos, tienden a tener más confianza en sí mismos y a ser más tolerantes de las diferencias. La teoría del aprendizaje social sugiere que cuando los padres son muy prejuiciados en contra de otros grupos culturales y raciales, los hijos tienden también a serlo, ya que los niños y niñas propenden a identificarse con, e imitar, fuertemente a sus padres.

La teoría de grupos de referencia elaborada por Sherif y Sherif (1966, citado en Sleeter y Grant, 2009) también se puede usar para entender el desarrollo de prejuicios y hostilidades entre diversos grupos sociales. Nosotros desarrollamos gran parte de nuestra identidad en base a los grupos con los cuales nos identificamos y a los cuales pertenecemos. La identidad grupal en sí no genera conflictos intergrupales. La hostilidad surge cuando dos grupos entran en contacto y se crea la necesidad de mantener la cohesión grupal. Para evitar que los miembros deserten, éstos comienzan a vociferar que el grupo de ellos es mejor que el otro; la hostilidad se genera apenas los grupos sienten que están en competencia.

Otro aspecto de la identidad que se aprende en interacciones sociales es la autoestima. Para aprender las estudiantes necesitan sentirse seguras, necesitan saber que ellas son valiosas y valoradas, que pertenecen al grupo. Todo estudiante requiere tener un sentido de propósito y dirección en su vida escolar. Las escuelas que han institucionalizado desigualdades sociales van a apoyar en forma diferencial el desarrollo de la autoestima en niños y niñas de diversos orígenes. Por ejemplo, si el currículo sólo representa a héroes que son del sexo masculino, los hombres desarrollarán más confianza en su capacidad de liderazgo que las mujeres. Los niños y las niñas morenas, cuando perciben que sus profesores muestran favoritismo hacia sus compañeros rubios, aprenden que es mejor ser rubio, a resentir su pelo oscuro y desear que éste fuera claro. Bajo estas diferentes condiciones de socialización, niñas y niños mostraran diferentes disposiciones para tomar riesgos, participar en clases y, en definitiva, a aprender lo que el currículo les propone.

Prácticas Sugeridas

Estos supuestos entienden el racismo, clasismo, sexismo, etc. como asuntos del "corazón" y la "mente" de cada persona. Por lo tanto, las estrategias educativas son dirigidas fundamentalmente hacia el cambio del individuo y no necesariamente hacia las estructuras. La escuela, como reflejo de la sociedad más amplia, las ha creado para perpetuar el sistema. Aumentar la unidad y la tolerancia por la diferencia, dentro del orden social existente, requiere que la escuela desarrolle a nivel cognitivo, actitudinal y conductual las siguientes áreas: (a) habilidades para la mediación cultural, (b) habilidades sociales, (c) autoestima, (d) manejo y resolución de conflictos, y (e) relaciones intergrupales constructivas (Campbell, 1996). Se supone que si las personas cambian, entonces ellas cambiarán el sistema social. Las estrategias que se señalan a continuación se deben usar simultáneamente para lograr los objetivos propuestos.

Primero, es crucial que los profesores establezcan, hagan cumplir y modelen en sus propias interacciones con estudiantes, reglas claras de respeto. Por ejemplo, si en la escuela hay un niño Aymará y sus compañeros lo llaman "indio" con una connotación despectiva, la profesora debe intervenir inmediatamente y prohibir que se insulte a la gente por su origen étnico. Pero no sólo se debe reprimir este tipo de interacciones, es importante ayudar a los alumnos a entender el daño que causan y se producen a sí mismos cuando socavan la dignidad de otra persona.

Los prejuicios y estereotipos se nutren de la ignorancia y de estructuras conceptuales simples propensas a la generalización fácil. La escuela debe entregar información que permita entender la complejidad de la vida cultural. Los profesores deben enseñar sobre los distintos grupos que participan en ella, enfatizando tanto las cosas en común como el hecho que cada persona es un individuo. Por otra parte, los materiales didácticos y las decoraciones en la sala de clases deben ser cuidadosamente seleccionados para que no refuercen estereotipos raciales, de género, etc. El currículo necesita representar a miembros de distintos grupos sociales en una diversidad de roles y posibilitar a los estudiantes reconocerse a sí mismo en estas representaciones. Es importante que la profesora ayude a los jóvenes a aprender sobre su propio subgrupo cultural. Por ejemplo, en las escuelas rurales los profesores deben enseñar a valorar la cultura campesina, especialmente si en la sociedad amplia esta cultura es mirada en menos; en la escuela a la que asisten niños de la clase obrera, la profesora necesita enseñar a valorar la cultura popular, etc.

La base para eliminar el pensamiento prejuiciado y estereotipado es la disonancia que se puede crear entre las experiencias de aprendizaje que ofrecen los maestros y el esquema cognitivo que los estudiantes han desarrollado para interpretar esa experiencia. Por ejemplo, si los niños y niñas han crecido pensando que sólo los hombres pueden ser Jefes de Estado, la profesora puede buscar múltiples ejemplos de países que han sido gobernados por una mujer. Más aún, la profesora debe ayudar a sus estudiantes a ver a estas mujeres no como excepciones a la regla, sino que como una falsificación de la misma.

Para combatir la ignorancia, que se supone es lo que origina los prejuicios, es

también importante generar oportunidades para que las alumnas tengan contacto directo con aquellas personas/grupos que pueden haber aprendido a menospreciar. Las actividades didácticas deben maximizar la interacción entre estudiantes de distintos grupos sociales. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, es una metodología altamente recomendada ya que estructura la participación y contribución positiva de cada persona. Esta metodología otorga oportunidades para que los profesores enseñen a manejar el conflicto interpersonal, a ejercer el liderazgo y a escuchar atentamente a otros. La estrategia permite que los estudiantes conozcan mejor a sus compañeros y les otorga oportunidades de interacción significativa a aquellos niños(as) que experimentan rechazo social.

Las experiencias vicarias y simulacros también ayudan en el desarrollo de la empatía y sensibilidad hacia gente que experimenta barreras que uno no enfrenta. Por ejemplo, si a un joven que camina sin problemas se le pide que pase un día entero en una silla de ruedas, tendrá oportunidad de experimentar las dificultades que se le presentan a una persona con discapacidad motora y entender cómo el diseño físico y curricular de la escuela hace difícil la plena participación de estos estudiantes. Las actividades de acción comunitaria también permiten que los estudiantes entren en contacto directo con grupos sociales que están fuera de su círculo habitual. Participando en trabajos voluntarios en un hogar de ancianos, por ejemplo, los niños y niñas pueden entender mejor los problemas que enfrenta este segmento de la población.

Críticas

Este enfoque enfatiza el rol de la educación formal en solucionar ciertos conflictos sociales, específicamente el racismo, sexismo, la discriminación contra personas con discapacidad y minorías sexuales. Como bien lo indican Sleeter y Grant (2009), a este enfoque se le puede criticar por sus omisiones más que por sus objetivos. El análisis teórico que subyace a este enfoque ofrece una visión simplista del racismo, sexismo, y otras discriminaciones ya que las sitúa en el individuo y no en la sociedad. Esta omisión a un análisis de las estructuras sociales que deben ser modificadas para erradicar las jerarquías que impiden relaciones sociales armoniosas, le da a esta propuesta un carácter eminentemente asimilacionista. ¿Se pueden dar relaciones armónicas en un sistema económico que genera la existencia de grupos oprimidos y grupos dominantes? Las conductas y actitudes de los individuos no explican la persistencia del racismo, que a la mujer y al hombre que hacen el mismo trabajo se les remunere en forma diferencial, la mayor incidencia de pobreza entre las minorías étnicas, etc. Estos problemas no se pueden solucionar solamente enseñándole a la gente a ser más tolerante y a apreciar la cultura del otro, ya que el racismo, sexismo y clasismo son procesos que han sido institucionalizados y requieren de cambios a ese nivel.

Un punto central de este enfoque, es que el racismo obedece fundamentalmente a la ignorancia que uno puede tener sobre el otro; por lo tanto, erradicarlo requiere aumentar el conocimiento, ya sea a través del contacto directo, lecturas, etc. Des-

de mi punto de vista, sugerir que el racismo existe porque la gente de raza blanca, por ejemplo, no ha tenido suficientes oportunidades para interactuar con Afro-Americanos, es equivalente a sugerir que el sexismo existe porque los hombres no han tenido suficientes oportunidades para interactuar con, y llegar a conocer a, las mujeres. Las interacciones entre hombres y mujeres, así como la falta de interacción entre personas indígenas y no indígenas, son estructuradas por el sexismo en el primer caso y por el racismo en el segundo. Las interacciones, o falta de, son el efecto y no la causa de esos procesos sociales. La falta de conocimientos puede contribuir al racismo/sexismo, pero no los explica adecuadamente. Más allá del análisis psicológico, se necesitan análisis sociológicos y económicos para explicar el comportamiento individual.

3.3. Estudios de Grupos Específicos

Objetivos Educativos

Este enfoque se centra en ayudar, a través de la educación, a la lucha que libran por sus derechos ciudadanos grupos que se auto identifican como socialmente subordinados (ej. las mujeres, los Afro-Americanos, los Latinos, los indígenas, etc.). Este enfoque plantea que esta empresa requiere, del desarrollo de un cuerpo de pensamiento y teoría que explique tanto el proceso de dominación, como las estrategias para eliminar las estructuras sociales que lo perpetúan. Además, es necesario generar conocimientos acerca de los aspectos culturales que diferencian al grupo estudiado de los otros subgrupos culturales, que posibiliten un revisionismo histórico y una contra ideología.

Supuestos

Un supuesto básico de este enfoque, es que la realidad social es creada por seres humanos histórica y culturalmente situados, es decir, no hay una realidad objetiva que defina cómo debe ser el orden social. La educación y el conocimiento, entonces, no son política y económicamente neutros. La construcción del currículo es un proceso altamente selectivo por el cual se le da legitimidad social a la cultura de, y por ende poder a, ciertos grupos y se margina a otros. Este enfoque plantea que en los Estados Unidos, aún cuando las escuelas enseñan a creer en la democracia participativa, las decisiones las toman quienes tienen el poder económico y político. Pero, la escuela sólo puede enseñar a vivir en democracia cuando presenta críticamente las perspectivas de los grupos dominantes y las de los subordinados. A través del control de lo que se considera son "los conocimientos establecidos" a los cuales todo estudiante tiene que acceder, la escuela tiene el potencial para contribuir a la mantención o eliminación, de conflictos sociales como el sexismo y el racismo.

Un segundo supuesto, es que para los grupos dominantes el sistema social

imperante es justo y meritocrático; en cambio, desde los grupos sociales subordinados, el sistema imperante es injusto y sesgado a favor de quienes tienen poder (Sleeter y Montecinos, 1999). Por ejemplo, si asumimos que el sistema es meritocrático, las obras que se han incluido en el canon literario son predominantemente de autores del género masculino porque, en general, los hombres han sido capaces de escribir obras que son superiores a las escritas por mujeres. Desde la segunda perspectiva, se asume que las instituciones sociales que han tenido el poder para definir los criterios para evaluar la calidad de una obra literaria han sido dominadas por varones. Por lo tanto, a través de la masculinización de la estética han marginado las contribuciones que reflejan una "sensibilidad" femenina. Una educación multicultural que apoye efectivamente el cambio social en favor del grupo estudiado debe crear una conciencia crítica (siguiendo el pensamiento de Paulo Freire) que permita reconocer cómo operan y se justifican ambas perspectivas. En términos generales desnaturalizar el orden imperante involucra: (1) identificar cuáles son los criterios, y quién los define, para que un conocimiento se considere lo suficientemente importante como para incluirlo en los planes y programas de estudio; (2) estudiar las implicaciones que tiene legitimar ciertos conocimientos para hacer de la escuela un instrumento para el control y la cohesión social; (3) identificar las conductas de resistencia a la reproducción social que han desarrollado los grupos oprimidos; y (4) proponer una contra ideología.

Prácticas Sugeridas

Este enfoque ha sido fundamentalmente desarrollado en el ámbito universitario. A partir de los años 70 se han creado una gran cantidad de programas, conducentes a la obtención de un bachillerato en áreas tales como Estudios de la Mujer, Estudios Chicanos, Estudios Afro-Americanos, etc. El currículo de estos programas se ha centrado en un análisis histórico y contemporáneo del grupo estudiado, enfatizando el contexto social que crea barreras para que estos grupos alcancen su justa porción de poder político, económico y social. El contenido curricular pone en un lugar relevante a las teorías y análisis generados por intelectuales miembros de estos grupos. Se privilegia la voz interna por sobre el análisis de actores sociales externos ya que estos últimos, al considerar a estos grupos a través de marcos teórico/ideológicos generados por los grupos dominantes, ofrecen interpretaciones que reifican la subordinación social del grupo. Un ejemplo claro de esto, es el concepto de "deprivación cultural" o de "falta de capital cultural", utilizado por profesores para explicar el fracaso escolar de un estudiante que crece en sectores de extrema pobreza y exhibe patrones culturales distintos a los estándares de estos profesores. Desde una perspectiva crítica, los patrones culturales son diferentes, no inferiores como esa noción lo implica. Esta diferencia se asocia no a deficiencias, sino más bien a adaptaciones a las condiciones de vida de ese grupo.

Se recomienda usar estrategias de enseñanza que sean compatibles con los estilos de aprendizaje predominantes en ese subgrupo. Además, estas estrategias

deben habilitar a los estudiantes para que se vean a sí mismos como agentes de cambio social. Por ejemplo, en el campo de los Estudios de la Mujer, se ha desarrollado la pedagogía feminista. Esta tiene como meta ayudar a las mujeres a desarrollar su propia voz en la interpretación del mundo y a no aceptar pasivamente la construcción social del concepto de "mujer" que ha sido generado por una sociedad patriarcal (Maher, 1987). Dos aspectos cruciales de esta pedagogía son la discusión grupal y la reflexión personal. Estas estrategias ponen al centro de la creación de conocimiento a las alumnas en interacción social, y no a la profesora, a quien en la clase tradicional se le asigna la tarea de transmitir la verdad. La reflexión busca problematizar la experiencia personal y conectarla con prácticas en la sociedad más amplia que explican por qué las mujeres tiende, por ejemplo, a tener aspiraciones profesionales distintas a las de los hombres. A través de un conocimiento profundo de sí mismas, como un colectivo social, las mujeres pueden generar una identidad social fuerte, elevar sus aspiraciones personales y aumentar su capacidad de acción política.

Críticas

Sleeter y Grant (2009) plantean que este enfoque puede ser un buen punto de partida, ya que otorga a los estudiantes oportunidades para desarrollar un amplio conocimiento de sí mismos, ligando lo personal con lo público. Este enfoque también ha servido como ímpetu para generar un cuerpo teórico sustancial que profundiza y sistematiza las relaciones entre teorías sobre la opresión y las prácticas sociales necesarias para su eliminación. Partidarios de las Relaciones Humanas consideran que este enfoque es contraproducente al objetivo de reducir conflictos sociales ya que si un grupo toma conciencia de cómo ha sido, y es oprimido, entonces se puede volver más hostil, aumentando los conflictos intergrupales. Sleeter y Grant (2009) critican este enfoque porque al crear un programa de estudios que se focaliza en un grupo determinado, no se cambia fundamentalmente la escolarización en su totalidad. Por ejemplo, si se ha creado un programa o un curso sobre Estudios de la Mujer, las otras carreras y asignaturas no se ven en la necesidad de integrar cabalmente las experiencias culturales y las contribuciones de las mujeres.

Este enfoque también puede ser criticado por su énfasis en estudiar un solo eje de opresión. En un análisis estructural de la opresión, se entiende que el sexismo, racismo y clasismo, por ejemplo, cumplen una misma función social y privilegian los intereses de quienes ostentan el poder. Desde esta perspectiva, la opresión de un grupo no puede ser estudiada como un problema separado de la opresión de otros. Al enfocarse en un solo eje, tampoco se puede estudiar cómo las categorías de raza, género, y clase social, interactúan para crear distintas identidades sociales. En los EE.UU, por ejemplo, el análisis de género llevado a cabo por las feministas de raza blanca y clase media que lideraron este movimiento en los 60 y 70 no consideró hasta qué punto "raza" era una variable que diferenciaba la experiencia femenina. Como consecuencia, los marcos teóricos desarrollados universalizaron las experiencias de mujeres de raza blanca y clase media, pro-

dujeron y reprodujeron el racismo y evitaron que las mujeres de color se unieran en masa al movimiento feminista. En otras palabras al estudiar la opresión de la mujer independientemente de otros ejes de opresión, estas teorías feministas dividieron a las mujeres en vez de unir las en una lucha común.

3.4. Educación Multicultural

Objetivos Educativos

Este enfoque es más comprensivo que los tres descritos hasta ahora, ya que a las prácticas y objetivos ya descritos, añade otros elementos necesarios para la construcción de una escuela equitativa. La educación multicultural visualiza el bajo rendimiento escolar que afecta a un gran número de estudiantes provenientes de grupos socialmente marginados como un problema complejo y multifacético que requiere de soluciones integrales. El proyecto de educación multicultural propone la erradicación de una escuela tradicional que, a pesar de su expansión y universalización como un derecho humano, se ha transformado en un mecanismo más para mantener a ciertos sectores sociales excluidos de una posibilidad real y plena de participación ciudadana. A diferencia del enfoque *Educando a Quienes tienen Necesidades Especiales y una Cultura Diferente*, éste plantea que una educación multicultural es necesaria para todos los educandos. A diferencia del enfoque *Relaciones Humanas*, no sólo se preocupa de aquellos aspectos educativos que van a promover la armonía social. Difiere de la orientación dada por *Estudios de Grupos Específicos*, ya que atiende simultáneamente a múltiples formas de diversidad social.

Estas diferencias se ilustran claramente en los objetivos que define para una educación que es multicultural (Banks, 1993; Campbell, 1996; Nieto, 2004; Sleeter y Grant, 2009):

- (1) Promoción del pluralismo cultural. La "alfabetización cultural" es una habilidad básica para funcionar en una sociedad que valora la democracia cultural. Todos los contenidos educativos, incluyendo los que se consideran básicos como son la lecto escritura, matemática y las ciencias, deben reflejar múltiples perspectivas y las contribuciones culturales de todos los grupos sociales. Entender situaciones desde diversas perspectivas, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y otras habilidades cognitivas de alto nivel.
- (2) Promoción de los derechos humanos y respeto para todas las personas, requiere de habilidades, conocimientos y actitudes para erradicar el racismo y otras discriminaciones que se manifiestan en un trato preferencial a ciertos estudiantes. Al otorgar a todos los niños y niñas oportunidades para desarrollar su autoestima y un sentido de eficacia personal, la escuela es un testimonio de democracia.
- (3) Promoción de estilos de vida alternativos. Todos los grupos deben tener la capacidad y el derecho a elegir su estilo de vida dentro de los parámetros de

la democracia. No existe un modelo de lo que significa ser chileno, estadounidense u otra nacionalidad, al cual los individuos deben adaptarse, como tampoco existe un modelo definido de lo que significa ser hombre, mujer, etc. Se deben eliminar los estereotipos a través de un currículo que muestre la diversidad que existe dentro de cada grupo social.

- (4) Promoción de la justicia social e igualdad de oportunidades para todos. Los programas de estudios buscan ayudar a los estudiantes a analizar problemas sociales, y comprometerlos con la acción solidaria para el cambio social. Esto implica enseñar a los estudiantes cuáles son sus derechos y responsabilidades en una sociedad democrática.
- (5) Promoción de la equidad en la distribución del poder en la escuela. Se debe atender tanto a aspectos del currículo formal como a los del currículo oculto que es enseñado en las actitudes de los profesores, las políticas institucionales, etc. La igualdad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje es más que un derecho constitucional: debe ser también una realidad demostrada por la igualdad de resultados en el aprendizaje. La educación multicultural empapa todas las dimensiones de la escolarización: el clima organizacional, el ambiente físico, los planes y programas de estudio, las relaciones entre los distintos estamentos, políticas para agrupar estudiantes en cursos, metodología, el rol asignado a los apoderados, técnicas e instrumentos de evaluación, etc..

Supuestos

Este enfoque se basa en la ideología del pluralismo cultural que definimos al comienzo de este trabajo. Es importante reiterar que ésta, reconoce la importancia de enseñar aquellos aspectos de la macrocultura que son compartidos por todos. Por ejemplo, es importante que las escuelas enseñen inglés en los Estados Unidos. También es crucial que las escuelas enseñen aspectos específicos de las distintas subculturas que coexisten en el país. Pero los niños de grupos marginalizados deben aprender el capital cultural asociado a la obtención del éxito, *sin tener que renunciar a la cultura aprendida en el hogar*. Por ejemplo el niño indígena en Chile debe aprender a dominar el español, pero no por esto se le debe prohibir hablar el idioma de su etnia en la escuela (como es aún habitual en muchos lugares). Más aún, desde esta perspectiva, en Chile lo ideal sería que todos los educandos dominaran el español y algunas de las lenguas de los pueblos originarios.

Otro supuesto teórico a la base de este enfoque, es que las personas aprendemos a ser "humanos" a través de la transmisión cultural y la imitación de las personas que nos rodean. Los niños aprenden a imitar las conductas, valores, actitudes, y creencias que son reforzadas por los actores sociales significativos. Debido a que las fuentes de información disponibles para transmitir la cultura son múltiples y simultáneas, es fundamental que el profesor multicultural sea coherente y consistente en todo lo que hace y dice en su valoración del pluralismo cultural.

Prácticas Sugeridas

La educación multicultural postula que acceso al éxito e igualdad de resultados educativos, requiere evaluar con criterios de equidad y efectividad todos los aspectos involucrados en las instituciones educacionales. Se sugiere la integración de contenidos curriculares que reflejen las experiencias y contribuciones de diversos grupos culturales. Todos los materiales educativos deben estar libres de estereotipos y representar a diversos grupos sociales en una variedad de roles. Por ejemplo, afiches o ilustraciones que demuestren a un niño y una niña colaborando en una tarea, no debe consistentemente dar la impresión que es el varón quien ayuda a la niña. Los libros de historia deben presentar la conquista de América desde las perspectivas de los conquistadores y sus descendientes, así como desde las perspectivas de los pueblos indígenas que fueron invadidos y colonizados ("civilizados" diría la versión oficial de los conquistadores). Otra recomendación, difícil pero no imposible de realizar en el idioma español, es el uso de un lenguaje no sexista, donde el pronombre masculino no sea usado como inclusivo del género femenino. Usar el término "el hombre" para referirse a la humanidad es sexista, pero no lo es usar el término "la humanidad". Cuando sistemáticamente se usa el género masculino para referirse "al médico" y el femenino para referirse a "las enfermeras", se refuerza el estereotipo social que los varones aspiran a ser médicos y las mujeres aspiran ser enfermeras (con las diferencias de posición y remuneración que estas profesiones involucran). Una orientación no sexista propone que los materiales educacionales utilicen ambos géneros con una frecuencia similar (ej. "el doctor", "la doctora", "el enfermero", "la enfermera") y busque formas que posibilitan la inclusión.

Respecto a las metodologías para generar aprendizaje en todos los y las estudiantes, se recomiendan los mismos principios detallados en los enfoques anteriores. Estos incluyen, pero no se limitan a:

- El uso de metodologías alternativas apropiadas a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en la sala de clases;
- El uso de actividades que crean puentes entre lo que el estudiante sabe y lo que necesita aprender. Banks (1993) señala la importancia de adecuar los conceptos, contenidos y actividades al nivel de madurez de los estudiantes. Niñas de enseñanza básica ya pueden entender que algo es injusto y discutir injusticias en su vida diaria en vez de pedirles que discutan sobre la opresión;
- Profesores tienen expectativas altas y realistas respecto al nivel de logro que todos los alumnos pueden alcanzar, y generan los andamiajes necesarios para estas expectativas sean alcanzadas;
- El uso de estrategias de aprendizaje cooperativo que requieren de la participación activa de cada estudiante y usan grupos heterogéneos; y

- El desarrollo de la autoestima a través de prácticas que valoran las contribuciones de todos, presentando tareas adecuadas al nivel de desarrollo académico que ha alcanzado cada estudiante.

Este enfoque resalta la importancia de estrechar las relaciones entre la escuela, el hogar y la comunidad. Tradicionalmente los padres y madres mandan a los niños a la escuela y todas las decisiones respecto de los procesos y contenidos educativos, se dejan en manos de los docentes y administrativos. La educación multicultural sugiere, que los apoderados no solamente deben ser espectadores de la escolarización de sus hijos. La escuela debe invitarlos a participar activamente en la toma de decisiones, teniendo claro cómo reducir las barreras que históricamente han excluido a apoderados de grupos sociales marginados. Los padres y madres pueden contribuir ayudando a los maestros en la sala de clases, ayudando en el desarrollo de un currículo relevante a los problemas cotidianos de la comunidad, etc.

Críticas

Este enfoque es criticado por los partidarios de los enfoques anteriormente descritos. Por ejemplo, partidarios de las *Relaciones Humanas* y de la *Educación para Niños con Necesidades Especiales y una Cultura Diferente* sostienen que el sistema imperante es básicamente justo y accesible a todos, sólo necesita algunos ajustes. Es comprensible entonces que critiquen el hecho que este enfoque proponga la necesidad de reformar toda la escolarización. Ellos temen que ayudar a que los estudiantes entiendan que la historia se puede escribir desde la perspectiva de los ganadores y de los vencidos va a crear más divisiones y hostilidades. Quienes son partidarios del enfoque *Estudio de Grupos Específicos* señalan que al atender a múltiples formas de diversidad social, se diluyen los esfuerzos por ayudar al avance de los grupos marginados. Las personas interesadas en una educación multicultural, que impulsa los derechos civiles de un grupo específico, también temen que al enfatizar diversos ejes de opresión, la educación multicultural no reconoce que algunas opresiones tienen mayor poder destructivo que otras. Por ejemplo, ¿qué crea más barreras para el desarrollo social, económico y político, ser mujer o ser pobre? La respuesta señala la dificultad de estudiar un sólo eje de opresión, ya que probablemente las mujeres pobres enfrentan mayores barreras que las de clase media.

Sleeter y Grant (2009) señalan problemas prácticos asociados con la implementación de una educación multicultural comprensiva. Ésta requiere de un esfuerzo masivo e intenso para re educar a los profesores tanto a nivel preescolar, básico, secundario y universitario. La falta de preparación que la gran mayoría de los maestros tienen en los aspectos teóricos, filosóficos y prácticos que sustentan esta orientación, tiende a limitar seriamente su implementación. Es así, que en la práctica se ha observado que muchos maestros terminan adoptando y adaptando aquellos aspectos con los cuales se pueden identificar dadas sus experiencias personales. Por ejemplo, las maestras de raza blanca y clase

media tienden a enfatizar prácticas tendientes a eliminar el sesgo de género. Por otra parte, profesores Afro-Americanos tienden a enfatizar en su currículo más raza/etnicidad que género o clase social. La falta de un conocimiento basado en teoría y análisis, probablemente conduce, a quienes aplican este enfoque, a ignorar clase social.

Para Sleeter y Grant (2009) este enfoque no enfatiza suficientemente el desarrollo de habilidades para la acción social, necesaria para efectuar cambios en las estructuras e instituciones en la sociedad más amplia. Este enfoque enfatiza más bien cambios en la escolarización, sin prestar suficiente atención a las habilidades y destrezas que una escuela comprometida con la reconstrucción social necesita inculcar en los educandos. Cambiar la sociedad más amplia es, según estos autores, crucial ya que las personas tienden a reestructurar sus ideas y conductas a lo que se considera socialmente aceptado en el contexto social en que se mueven. En otras palabras, el contexto social se las arregla para cambiar al individuo en forma mucho más rápida y eficiente de lo que el individuo puede lograr al tratar de cambiar ese contexto. No obstante estas limitaciones, la atención a la equidad en todos los aspectos de la organización y estructuras de la escuela, se entiende como un aspecto clave para lograr una educación de calidad para todos.

IV. NIVELES DE INTEGRACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS

Banks (1993) ha propuesto un modelo que describe cuatro niveles para integrar las metas y principios articulados por la educación multicultural, los que a continuación analizo críticamente.

4.1. Nivel de las Contribuciones

En una primera etapa, la integración se limita a resaltar las contribuciones de un grupo. Héroe, conmemoraciones históricas, vestimentas, platos típicos, y otros artefactos culturales que caracterizan a un subgrupo específico se agregan al currículo tradicional en forma discrecional y esporádica. Habitualmente se reserva un día o mes del año para "celebrar" a ese grupo y su cultura. Por ejemplo, una maestra de Lenguaje y Comunicación puede asignar la lectura de un libro sobre la vida de una mujer extraordinaria y famosa en relación con la celebración del mes de la mujer. Típicamente, los criterios que el maestro usa para seleccionar al personaje histórico sobre el cual se va a aprender, provienen de la corriente de pensamiento dominante. Estos criterios, como se ha señalado anteriormente, no necesariamente reflejan a quienes los miembros de ese subgrupo pueden percibir como héroes y heroínas.

Este nivel de integración no modifica el carácter eminentemente asimilacionista de los planes y programas de estudios de la escolarización tradicional. Tampoco permite que los estudiantes entiendan los contenidos desde diferentes perspecti-

vas, ya que la información sobre un grupo específico no está integrada al resto del currículo, es más bien un paréntesis. Este enfoque tampoco permite que la vida social de estos grupos sea representada en un contexto más amplio que facilita explorar conflictos intergrupales. Este nivel de integración no requiere que los profesores reciban formación extensiva en educación multicultural. Quizás por ello, este es el nivel más frecuentemente usado en las escuelas estadounidenses en la actualidad.

4.2. Nivel Aditivo

Este segundo nivel de integración implica agregar contenidos, temas, y perspectivas al plan de estudios pero sin cambiar su estructura, metas y características. Una maestra de literatura que usa este nivel agrega a la lista de lecturas requeridas obras escritas por, y sobre, mujeres, personas de las minorías étnicas y con discapacidades. Cada texto es leído como una unidad aislada, sin un claro intento por lograr una visión comprensiva de cómo las novelas leídas se entrelazan para formar la historia colectiva del país. Esta maestra no consagra tiempo de instrucción para fomentar el desarrollo de los conocimientos sobre el trasfondo social e histórico que posibilita al lector(a) responder al texto desde las perspectivas del grupo representado en esa obra literaria.

Este nivel conlleva una integración más significativa que el anterior, pues la cultura de estos grupos no se trivializa en lo que se ha denominado un "currículo para turistas". Los estudiantes tienen oportunidades de aprender aspectos más profundos sobre la historia, literatura y vida social de diversos subgrupos culturales. No obstante, comparte algunas de las limitaciones del nivel detallado anteriormente. Primero, los diversos grupos sociales son integrados como un capítulo aparte, sin que su presencia se note a lo largo del currículo. Por ejemplo, hace algunos años dicté un curso sobre Psicología de la Mujer, organizándolo en tópicos tales como salud, rendimiento escolar, violencia familiar, etc. Además, incluí una sesión dedicada a la situación de mujeres afroamericanas y otra dedicada a mujeres latinas. Con este plan de estudio aditivo, reproduce la marginalización de las mujeres de estos grupos étnicos. Sólo en dos de las dieciséis semanas de clases atendimos la problemática de mujeres que eran minorías étnicas, y sus vidas se presentaron como si éstas estuviesen desvinculadas de las vidas de las mujeres, aparentemente sin raza ni etnia, que dominaron las otras catorce semanas. Si fuese a dictar ese curso hoy, en cada unidad daría oportunidades para que las estudiantes entendieran semejanzas y diferencias en los problemas de salud, de escolarización, etc., que enfrentan mujeres de distintas etnias, clase social y orientación sexual, así como las estrategias de solución que cada grupo ha generado para enfrentarlos.

Otra limitación surge, cuando la profesora no otorga la instrucción necesaria para entender los contenidos desde el punto de vista de "un(a) nativo(a)". Al leer el texto desde las perspectivas culturales que reflejan una visión externa del grupo, a menudo la lectura de estas obras refuerza estereotipos. Por ejemplo, si se le pide a la clase

que lea una novela sobre Latinos en los EE.UU. y ésta muestra la pobreza en que viven una gran mayoría de ellos, los estudiantes que analizan la novela desde la perspectiva de la ideología dominante, que sostiene el progreso personal en función del esfuerzo personal, probablemente reforzarán sus prejuicios de que los Latinos(as) son flojos, buenos para la siesta, y por eso no surgen. Por otra parte, si el profesor ayudase a que los estudiantes entendieran la pobreza que existe en esta comunidad, en relación a las experiencias de discriminación que muchos Latinos(as) vivencian, entonces ellos podrían entender que la pobreza no se debe necesariamente a la falta de esfuerzo personal. También tendrían oportunidades para examinar las estructuras sociales que limitan la movilidad social para este grupo.

4.3. Nivel Transformativo

Un nivel más comprensivo de integración, requiere que se transformen y reestructuren cabalmente los planes de estudios. El currículo se diseña de forma que permita a los estudiantes, examinar problemas, temas, y conceptos desde múltiples perspectivas, incluyendo perspectivas de la corriente de pensamiento dominante. Este currículo propone investigar el prejuicio y la discriminación desde una perspectiva multidisciplinaria (Banks, 1993). Por ejemplo, en matemática se presta atención a los índices estadísticos que reflejan manifestaciones del racismo en los ingresos, en la incidencia de enfermedades, en la escolarización, etc. En ciencias sociales, asimismo, se examina lo que cada grupo ha contribuido al desarrollo de la historia del país y del mundo.

Una maestra de literatura que usa este nivel de integración, selecciona un grupo de novelas que se dirigen a un tema común (ej., diversas formas de discapacidad). Estas novelas se estudian como un colectivo, tratando de discernir cómo las vidas de personas que tienen una discapacidad se interconectan con las vidas de quienes no la tienen. Este tipo de currículo ayuda a los estudiantes a explicitar y analizar críticamente sus valores, conductas y actitudes en relación a los diversos ejes de discriminación. Cuando se decide incluir obras que tratan sobre las vivencias de un grupo específico, el criterio para seleccionar un libro no se limita a que este autor pertenece a ese grupo. Las obras también se eligen por su capacidad para iluminar las maneras en que varios grupos culturales han contribuido a formar la macrocultura del país.

4.4. Nivel de Acción Social

El cuarto nivel de integración, acción social, extiende el nivel anterior al agregar componentes que requieren que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes definidos en el currículo a través de actividades que les permiten enfrentar diversos problemas sociales. Una profesora de literatura que usa este nivel, selecciona obras que directamente se dirigen a la problemática del sexismo, clasismo, y racismo. Ella alienta a sus estudiantes para que

analicen críticamente las obras con el fin de descubrir las condiciones sociales que engendran estos tipos de relaciones sociales. La discusión en las clases, se centra alrededor de maneras de solucionar problemas sociales en la comunidad más amplia y la escuela. Además, complementan estas lecturas con entrevistas a miembros de la comunidad, investigando recursos que existen o se pueden generar para cambiar situaciones de discriminación.

V. UNA BREVE REFLEXIÓN: LA FORMACION DE PROFESORES Y ADMINISTRATIVOS QUE CONSTRUYEN ESCUELAS MULTICULTURALES

Para finalizar, quiero hacer una breve reflexión sobre las implicaciones que este proyecto educativo tiene en términos de la formación de profesores y otros profesionales de la educación, considerando que los dos últimos niveles de integración propuestos por Banks (1993) requieren de una (re) educación extensiva. Transformar la escolarización para que promueva el pluralismo cultural implica la utilización de una concepción de cultura que privilegia las dimensiones permeables y relacionales de la vida cultural por sobre representaciones que tratan de esencializar a un grupo social (Montecinos, 1995). Lamentablemente, demasiado comúnmente a los maestros se les presenta información sobre los diversos grupos culturales en términos de generalizaciones y tipificaciones monolíticas, tales como, los Latinos son machistas, los japoneses americanos valoran la educación, los niños Afro-Americanos tienen tal o cual estilo de aprendizaje, etc. Estas generalizaciones arriesgan el desarrollo de un currículo que forma a estudiantes para que estos se ajusten a (reproduzcan) las generalizaciones aprendidas, y no uno que genera oportunidades de desarrollo abiertas a la heterogeneidad.

El antropólogo Renato Rosaldo (1989), define cultura como una colección porosa de intersecciones donde distintos procesos se entrecruzan dentro y fuera de los bordes que demarcan a un grupo de otro. Como él lo señala, en una sociedad multicultural gran parte de nuestra vida se desarrolla en las fronteras culturales. Los medios de comunicación existentes, la gran cantidad de gente que se está moviendo dentro y entre los países, la globalización de la economía, son algunos de los factores que hacen cada vez más ilusoria "la pureza cultural" en un grupo y aumentan las posibilidades de encuentros entre grupos y culturas foráneas. Generalizaciones como las anteriormente ilustradas, sin embargo, asumen que la cultura es una totalidad auto contenida de patrones conductuales y cognoscitivos. Concebir la cultura como dinámica, abierta, permeable y continuamente creada en el contexto de encuentros interculturales, tiene implicaciones profundas para el desarrollo de los profesionales del ámbito educacional (Montecinos, 1995). Entrar en una discusión detallada de éstas en este trabajo no es pertinente, por lo que me limitaré sólo a delinear algunos aspectos que la planificación de un programa de desarrollo profesional en esta área necesitaría considerar.

Teorías críticas y post estructuralistas hacen notar que las historias que se pue-

den contar para representar a un grupo cultural, son múltiples, traslapadas, disyuntivas y politizadas (Habermas, 1972; Giroux & McLaren, 1991; O'Connor, 1989; Weedon, 1987). Un currículo que presenta sólo una de las historias que un grupo puede narrar, otorga la ilusión de pluralismo en vez de mantener la polifonía que caracteriza la democracia cultural. Para representar la pluralidad de voces que buscan, y compiten, por la legitimidad social, cualquiera descripción de un grupo social debe ser interrogada para desenterrar la política de la representación: ¿A quién se le otorga el poder para hablar por el grupo? ¿Quién define a quién? ¿Quién interpreta qué cosas y en qué forma y con qué fin? (Crichlow, Goodwin, Shakes, & Swartz, 1990). Esta concepción también sugiere que las historias de estos diversos grupos son interdependientes. Cuando la atención se vuelve hacia los patrones de interacciones entre grupos, el diálogo, la interacción, el conflicto y el cambio se ponen al centro del estudio de un grupo social. Más aún, el estudio de la cultura y la crítica social se entrelazan (Rosaldo, 1989). Siguiendo a Walzer (1987), Rosaldo define la crítica social "como la capacidad para hacer juicios éticos complejos sobre el sistema social imperante" (p.182). La tarea del crítico social es mejorar la vida de aquellos grupos socialmente subordinados. Como ya se ha señalado, la educación multicultural enfatiza la eliminación del sexismo, racismo, etc. Estos conflictos se generan en espacios sociales marcados por la heterogeneidad y que definen las relaciones entre los diversos grupos sociales como antagónicas (McDermott y Gospodinoff, 1981, citado en O'Connor, 1989).

Esta concepción de cultura, también tiene implicaciones sustanciales respecto de la pedagogía. Una pedagogía que facilita el tipo de conocimiento cultural recién descrito, se basa en el diálogo y en la reciprocidad, rechazando modelos de transmisión de la información. Esta reciprocidad requiere que la profesora no sólo atienda a sus intenciones pedagógicas, sino que también a las consecuencias diferenciadas que sus acciones tienen en los estudiantes (Cummins, 1986). Esta reciprocidad reduce la brecha que existe entre los distintos actores sociales que participan del proceso educativo al permitirles reconocer el *'Nosotros' que hay en un 'Yo' y el 'Yo' que hay en un 'Nosotros'* (Hegel, citado en Taylor, 1992, 50). Otro aspecto de la reciprocidad en la enseñanza, es la capacidad que tienen los profesores y estudiantes de articular una meta en común (Taylor, 1992). La reciprocidad también involucra que las maestras reconozcan abiertamente lo que están aprendiendo en sus interacciones con estudiantes y sus comunidades. La construcción de conocimientos sobre distintos grupos culturales requiere que se alteren relaciones tradicionales a través de las cuales se genera el conocimiento en la sala de clases y que han creado la dicotomía fija profesor/alumno.

Más allá de la definición del concepto de cultura, que sugiere determinadas formas de aprender, esta propuesta es consistente con las tendencias actuales para el diseño de programas de desarrollo profesional que llevan al cambio de prácticas docentes (Montecinos, 2003). Las investigaciones reiteradamente rescatan el carácter situado y distribuido del conocimiento que se genera en y con los docentes trabajando colaborativamente, no sólo por expertos ajenos a la

cotidianeidad de las aulas. En el contexto de la educación multicultural esta colaboración se extiende a las comunidades y familias de los estudiantes. Así mismo, se señala que los principios pedagógicos que orientan el aprendizaje en los estudiantes, también deben guiar el aprendizaje profesional de los profesores y que los contenidos deben ser aquellos más relevantes a las problemáticas concretas que enfrentan los docentes, cuando buscan generar oportunidades y resultados de aprendizaje equitativas. Esto supone que los maestros y las escuelas necesitan hacerse cargo de todos sus estudiantes, sobre todo de para quienes la institución escolar está más lejana de sus propias experiencias de vida.

Referencias

- Allport, G.W. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary ed.). Reading, MA: Addison Wesley.
- Banks, J. A. (1993) 2nd ed. *Preface*. En J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), **Multicultural education: Issues and perspectives** (pp. xiii xv). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1993) 2nd ed. *Approaches to Multicultural Curriculum Reform*. En J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), **Multicultural education: Issues and perspectives** (pp. 195 214). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Briones, C., Cañuqueo, L., Kropff, L. y Leuman, M. (Septiembre, 2004). **Escenas del multiculturalismo neoliberal. Una proyección desde el sur**. Grupo "Cultura y Poder", CLACSO, Porto Alegre. Brazil. Recuperado de Noviembre 12, 2009 de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/grupos/grupos/cultura/textos/briones.doc>.
- Bullivant, B. M. (1993) 2nd ed. *Culture: Its nature and meaning for Educators*. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), **Multicultural education: Issues and perspectives** (pp.29 47). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Covington, M. V. (1992). **Making the grade: A self worth perspective on motivation and school reform**. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Crichlow, W., Goodwin, S., Shakes, G., & Swartz, E. (1990). *Multicultural ways of knowing: Implications for practice*. **Journal of Education**, 172, 101 117.
- Cummins, J. (1986). *Empowering minority students: A framework for intervention*. **Harvard Educational Review**, 56, 18 36.
- Fass, S., Briggs, J., & Cauthen, N. K. (2008). *Staying Afloat in Tough Times: What States Are and Aren't Doing to Promote Family Economic Security*. New York, NY: National Center for Children in Poverty, Columbia University, Mailman School of Public Health. Recuperado Febrero 25, 2009 de http://www.nccp.org/publications/pub_843.html#3.
- Fennema, E & Peterson, P.L. (1987). *Effective teaching for girls or boys: The same or different?* En D.C. Berliner & B.V. Rosenshine,(eds.), **Talks to teachers** (pp. 111 125). New York: Random House.
- Gay, G. (1993). *Ethnic minorities and educational equality*. En J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), **Multicultural education: Issues and perspectives** (pp. 171 194).

- Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Giroux, H.A. & McLaren, P. (1991). *Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti utopianism*. En D. Morton & M. Zavarzadeh (eds.), **Theory/pedagogy/politics: Texts for change** (pp. 154 186). Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Hale, C. R. (2002). *Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala* **Journal of Latin American Studies**, 34(3), 485-524.
- Habermas, J. (1972). **Knowledge and human interest**. Boston: Beacon Press.
- Iowa Department of Education (1989). **A guide to developing multicultural, nonsexist education across the currículo**. Des Moines, IA.
- Maher, F. A. (1987). *Inquiry, teaching, and feminist pedagogy*. **Social Education**, 51, p. 186.
- McDermott, R.P. & Gospodinoff, K. (1981). *Social contexts for ethnic borders and school failure*. En T. H. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (eds.), **Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography**. Rowley, MA: Newbury House.
- Martin, R. J. (1991). *The power to empower: Multicultural education for student teachers*. En C. E. Sleeter (ed.), **Empowerment through multicultural education** (pp. 287 297). Albany: SUNY Press.
- Montecinos, C. y Williamson, G. (2009). Interculturalism, multiculturalism, and diversity as social and educational policies in Chile 1990-2008. Manuscrito en evaluación de pares.
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. **Psicoperspectivas**, 2, 105-28.
- Montecinos, C. (1995). *Culture as an on going dialog: Implications for multicultural teacher education*. En C. E. Sleeter & P. McLaren (eds.), **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference** (pp. 269 290). Albany: SUNY Press.
- Nieto, S. (2004). **Affirming Diversity: The sociopolitical context of multicultural education** (4th ed.). New York: Allyn & Bacon Publishers.
- O'Connor, T. (1989). *Cultural voice and strategies for multicultural education*. **Journal of Education**, 171, 57 74.
- Peters, M. (1995). *Radical democracy, the politics of difference, and education*. In B. Kanpol & P. McLaren (eds.), **Critical Multiculturalism: Uncommon voices in a common struggle** (pp. 39 57). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Rosaldo, R. (1989). **Culture and truth: The remaking of social analysis**. Boston: Beacon Press.
- WCEF (1990). **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990** (Jomtien, Tailandia, 5 -9 de marzo, 1990). Documento de Referencia. Comisión Interinstitucional de la WCEFA. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (2009). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, (6th ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Sleeter, C. E., & Montecinos, C. (1999). *Forging partnerships for multicultural education*.

- In S. May (Ed.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 113-137). London, Great Britain: Falmer Press.
- Sherif, M. y Sherif, C. W. (1966). **Groups in harmony and tension**. New York: Octagon Books.
- Taylor, C. (1992). **Multiculturalism and "The politics of recognition"**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Walzer, M. (1987). **Interpretation and social criticism**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weedon, C. (1987). **Feminist practice and poststructuralist theory**. London: Basil Blackwell.

Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social¹

Christine E. Sleeter

Professor Emerita
California State University Monterey Bay,
Estados Unidos de América

Carl A. Grant

Hoefs-Bascom Professor of Education
University of Wisconsin-Madison,
Estados Unidos de América

I. ANTECEDENTES

La Educación Multicultural y Reconstructivista Social combinan los fundamentos teóricos e ideológicos del reconstructivismo social y la educación multicultural. Theodore Brameld describió el reconstructivismo social como una filosofía utópica, es decir, *"cualquier construcción de la imaginación que se extiende más allá del aquí y ahora y que se vuelve una idealización de largo alcance de las potencialidades humanas, especialmente las culturales"*. (1956; 24).

El autor señala:

"Utópico" no connota aquí un vuelo de la realidad a un reino totalmente irrealizable, fantástico, de perfección. La actitud utópica no es la del soñador poco práctico que no puede enfrentar los problemas duros en su vida cotidiana y de su ambiente inmediato. La visión utópica es más bien realizable una visión de lo que puede ser y se debe lograr en orden que el hombre [y la mujer] pueda ser más feliz, más racional y más humano de lo que él [o ella] ha sido alguna vez. (1956; 24 25)

El reconstructivismo social plantea que existe una brecha grande entre el mundo social tal cual es y el mundo que podría ser, postulando que la educación es un medio para movilizar a los ciudadanos a que trabajen en la construcción de una sociedad más justa. Resuena con las palabras de George Bernard Shaw: *Usted ve cosas; y dice, '¿Por qué?'. Pero yo sueño cosas que nunca han sido; y digo '¿Por qué no?'*. Ellos hablan, en las palabras de Aronowitz y Giroux (1985), el lenguaje *de las posibilidades*. *En este caso nos movemos al terreno de la esperanza y agencia, a la esfera de lucha y acción empapados en una visión que escoge la vida y ofrece alternativas constructivas* (1921; 19).

¹ Traducido del original en inglés por Carmen Montecinos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El reconstructivismo social, que en los Estados Unidos se remonta por lo menos a comienzos de los años treinta, surgió como una crítica a las condiciones que siguieron a la gran depresión económica de esos años. Entonces, Harold Rugg criticó el individualismo y "laissez faire" de las políticas económicas imperantes, las que percibía como conducentes a un ensanchamiento de la distancia económica entre el adinerado y el pobre. Rugg sugiere que los jóvenes estudien los problemas sociales y aprendan a enfrentarlos a través de la acción (Stanley, 1992). Rugg, Brameld y George Counts, aun cuando no coincidían en puntos significativos, desarrollaron los comienzos de un cuerpo de pensamiento respecto del papel de la escuela en la transformación social. Más recientemente, el reconstructivismo social en los EE.UU. se ha basado en el pensamiento y prácticas de Paulo Freire (1973), quien desarrolló un programa de alfabetización que sería una introducción a la democratización de la cultura, un programa con hombres [y mujeres] como sujetos en lugar de destinatarios pasivos, un programa que en sí mismo sería un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en que los estudiantes desarrollarían la impaciencia y vivacidad que caracteriza la búsqueda e invención (1973; 43).

Como señala Stanley, el reconstructivismo ha compartido siempre *la posición que estamos en una situación de 'crisis' que demanda cambios inmediatos y radicales* (1992; 64). La naturaleza y dimensiones exactas de la crisis varían un poco de un país y área geográfica a otro y de una década a otra. Es importante que los educadores conozcan las dimensiones de crisis en sus propias situaciones geográficas y temporales y a los diversos grupos y movimientos sociales que están involucrados.

La *Educación Multicultural* tiene sus raíces en el movimiento de los derechos civiles en los Estados Unidos. Se fundamenta, al igual que el reconstructivismo social, en una visión de igualdad, sirviendo como un bastión de lucha social en el ámbito educacional. James Banks (1992) remonta las raíces intelectuales de la educación multicultural al pensamiento afro-americano, tales como W.E.B. DuBois, cuyo trabajo desafió paradigmas dominantes sobre personas afroamericanas, raza y sociedad, y desarrolló el fundamento intelectual para la lucha por la liberación. Este concepto educacional ha atraído a más y más grupos y se ha enfocado en una colección cada vez más compleja de opresiones, extrayendo así teoría e inspiración intelectual de fuentes adicionales, tales como el feminismo, marxismo y bilingüismo².

De acuerdo con Grant (1978), la expresión "Educación que es Multicultural" significa que el programa educacional debe ser re diseñado en su totalidad para que refleje las preocupaciones de diversos grupos culturales. En lugar de ser uno entre varios tipos de educación, es un paradigma diferente para conceptualizar la totalidad del proceso educativo. Aún cuando los defensores de la educación multicultural están de acuerdo en que todo el sistema debe ser reformado, en la práctica cuando las escuelas lo implementan, con mucha frecuencia éstas sólo añaden un curso o unas

² En este artículo muchos ejemplos se basan en la opresión racial y étnica ya que en Estados Unidos raza/etnicidad constituye un eje prominente de opresión, ejes que pueden variar de una región geográfica a otra y de un contexto histórico a otro. El análisis de los conceptos necesarios para entender la opresión racial es útil para entender otros ejes de opresión, tal como la de clase social y género.

pocas unidades o actividades. Grant desarrolló esta expresión para diferenciar la educación que es multicultural de estos enfoques aditivos.

Para nosotros, la "educación que es multicultural y reconstructivista social", constituye un cuerpo teórico, ético y de acción tanto pedagógica como política- que está enraizado en una visión de equidad social, sin reducir igualdad a uniformidad. Sus propulsores no articulan una visión particular de la sociedad ideal. Lo que sí argumentan es que los recursos y el poder se deben distribuir más igualitariamente respecto de como se hace actualmente, y que las personas no deben tener que adherirse a un modelo de lo que se considera "normal" o "correcto" para disfrutar su porción justa de riqueza, poder, felicidad o respeto. Sus defensores reconocen que sería otra forma de elitismo si un grupo pequeño de educadores les dijera a otras personas cual es la visión "correcta" de sociedad. Más bien, los jóvenes y particularmente aquellos que son miembros de grupos oprimidos, deben entender la naturaleza de su opresión y desarrollar el poder y las habilidades necesarias para articular sus propias metas, una visión de justicia social para todos los grupos, así como estrategias que les permitan trabajar constructivamente para lograrlas.

Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social conduce a una visión de justicia social a través del proceso de alfabetización política. Como Freire lo explica:

Un analfabeto político indiferente de si ella o él sabe leer y escribir es quien tiene una percepción ingenua de la humanidad en sus relaciones con el mundo. Esta persona tiene una perspectiva ingenua de la realidad social, la ve como algo dado, es decir, ve la realidad social como un hecho consumado en lugar de algo que todavía está en construcción. (1985; 103)

Este autor postula que a través del proceso de concientización, las personas aprenden a cuestionar la sociedad y a ver cómo en las versiones acabadas de "verdad" se enseña a aceptar injusticia e inhumanidad. La concientización otorga a las personas poder para visualizar, definir y trabajar hacia una sociedad más humana.

Este enfoque hacia la educación multicultural recibe de sus diferentes propulsores nomenclaturas diferentes; por ejemplo, se encuentran términos tales como pedagogía emancipatoria (Gordon, 1985), enseñanza crítica (Shor, 1980), educación transformativa (Giroux, 1981), educación multicultural (Suzuki, 1984), enseñanza antirracista (Carby, 1982; Mullard, 1980), feminismo socialista (Jaggar & Struhl, 1978), enseñanza culturalmente sensible (Irvine, 1991), toma de decisión y acción social (Banks, 1988) y multiculturalismo crítico (McLaren, 1995). Aunque los educadores que usan estos términos no defienden exactamente las mismas ideas o adhieren exactamente a las mismas teorías, sus metas básicas y muchos de sus supuestos teóricos son muy similares. El término que nosotros usamos, **educación que es multicultural y reconstructivista social** es más largo, pero creemos que es más descriptivo de lo que significa.

II. SUPUESTOS Y TEORÍA

Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social sirve como cimiento intelectual para el trabajo político. Como tal, a nivel teórico como práctico invierte el sentido común sobre lo que se piensa que es la relación entre creencias, conductas individuales y el orden social más amplio. A menudo la gente cree que si los individuos se vuelven más humanos, más instruidos o más civiles, la sociedad en su conjunto se volverá más justa. En los Estados Unidos, especialmente, el individualismo es una ideología tan fuerte que hace que la mayoría de los estadounidenses encuentran difícil analizar instituciones, atribuyendo así la conducta social al libre albedrío.

Un supuesto sociológico fundamental, sin embargo, es que lo opuesto es verdadero: Los individuos construyen sus creencias y conductas en el contexto de su posición en la estructura social. Si trata de cambiar a las personas cuando el mundo que experimentan permanece inalterado, ellas volverán rápidamente a sus viejas costumbres. Por ejemplo, gente de clase media a menudo se pregunta por qué las casas en los barrios donde viven personas de bajos ingresos se ven tan deterioradas. A veces personas bien intencionadas tratan de enseñarle a los residentes de estos barrios técnicas para el mantenimiento de las viviendas, suponiendo así que la condición de la casa es producto de la falta de conocimiento y preocupación de sus ocupantes (intentos más ingenuos de ayuda son el predicar a los residentes el valor de mantener sus hogares en buenas condiciones). Sin embargo, a menudo los residentes luchan con otros factores tales como: arriendo de propiedades en mal estado y por las cuales cobran valores altos. Los arrendatarios no consideran que sea una buena inversión el invertir sus ganancias magras en mantener una propiedad que no les pertenece, más aún si están inseguros respecto del tiempo que se quedarán en ellas. Si alguien se interesa verdaderamente por la condición de las viviendas en que residen las personas de bajos recursos, entonces sería más pertinente dirigir los esfuerzos a la modificación de las políticas de arrendamiento, así como la disponibilidad de viviendas para personas de bajos recursos.

Desde nuestro punto de vista, los individuos no somos impotentes para actuar, pero sí necesitamos reconocer las relaciones de poder dentro de las cuales nos situamos y actuar en consecuencia. Hacer esto involucra aprender a analizar estructuras de poder, identificar ideologías, situar la cultura e identidad dentro de las relaciones de poder, identificar y trabajar con elementos de resistencia a la opresión politizados y no politizados, y emplear los principios pedagógicos del constructivismo.

2.1. Estructuras de Poder

Una Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social se ubica dentro de las tradiciones de las teorías críticas. Aún cuando localizamos nuestro trabajo dentro de estas tradiciones, también reconocemos sus limitaciones. Por ejemplo, en su análisis de la utilidad de varias tradiciones teóricas - críticas para la emancipación de afro-americano, Gordon (1995) considera que ni la teoría crítica, ni la feminista, ni la

mayoría de las teorías multiculturales se refieren al racismo en forma central y útil. La teoría crítica, originada principalmente en base a un análisis de dominación de clase en Europa, sí ofrece un marco útil para examinar estructuras de poder, pero margina la raza como una estructura central. La mayor parte de las teorías feministas desarrolladas por mujeres de raza blanca, interroga estructuras patriarcales ignorando el "privilegio blanco" y distorsionando el análisis de género en comunidades de color³. Desde nuestro punto de vista, una teoría crítica comprensiva de las estructuras de poder que ilumina relaciones entre clase social, raza, género y otros ejes de opresión, está aún por desarrollarse, aun cuando existen excelentes raíces para este trabajo teórico (por ejemplo, Andrzejewski, 1993; Collins, 1991; Giroux, 1993; Hooks, 1990; Ladson Billings y Tate, 1995; Marable, 1992; San Juan, Jr., 1992). En los párrafos siguientes se desarrollan algunos conceptos y supuestos importantes compartidos por los distintos autores y que aportan al análisis de las estructuras de poder.

En un análisis estructural de poder, la conducta social se entiende que está organizada a un nivel mucho más colectivo que individual. Randall Collins explicó, que *el centro de tales grupos es la familia y los amigos, pero pueden extenderse a comunidades religiosas, educativas, o étnicas* (1977, p. 125). Las agrupaciones no tienen necesariamente límites definidos, los grupos cambian en alguna medida dependiendo de las circunstancias y los individuos son todos miembros de agrupaciones múltiples. Pero las agrupaciones siguen modelos definidos, centrados alrededor de la familia, riqueza, proximidad geográfica, raza, género, otras diferencias visibles, idioma y lazos religiosos y culturales. Como Collins explicó, los grupos son centrales a la existencia humana *porque la participación en tales grupos culturales otorga a los individuos un sentido fundamental de identidad* " (1977; 125).

Los grupos luchan unos contra otros por controlar el poder y los recursos. Cuando creemos que escasean recursos importantes, la mayoría de nosotros se interesa principalmente por obtener recursos para las personas con quienes nos identificamos. Comúnmente no nos preocupamos mucho de las personas que no conocemos ni aquellas con las cuales no nos identificamos. Mientras más escasos son los recursos, más intensa es la disputa y más importante se vuelve la afiliación grupal.

Para solidificar, extender y legitimar su control, los grupos dominantes estructuran las instituciones sociales para que éstas operen de forma que mantengan o acrecienten su propia ventaja. Al mismo tiempo, tratan de establecer y promulgar leyes sociales que lleven a la mayoría de las personas a pensar que el sistema es justo. Por ejemplo, en una economía capitalista las personas pueden ganar riqueza invirtiendo el dinero que les sobra. El inversionista colecciona interés, dividendos, o ganancias; la labor necesaria por acumular ese dinero es ejecutada por otro. Mientras más dinero extra uno tiene, más adinerado se puede volver. La secretaria que apenas gana lo suficiente para satisfacer sus necesidades básicas tendrá muy poco o casi nada de

3 Los términos "comunidades de color", "mujer de color", "persona de color", "estudiante de color", etc., se usan en los Estados Unidos para referirse a personas que pertenecen a grupos raciales y/o étnicos que no son de origen Blanco-Europeo. Personas de color incluyen a aquellas de origen Latinoamericano, Afro-Americanos, Primeras Naciones en las Américas, y Asia y Oceanía.

capital para invertir; alternativamente un ejecutivo probablemente dispondrá de bastantes recursos para ello. Sin embargo, la mayoría de las personas aceptan este sistema como justo porque creen que todo el mundo tiene igualdad de oportunidades para invertir, sólo ocurre que aquellos que tienen más necesidad de obtener dinero, raramente tienen capital para invertir.

El análisis de las estructuras de poder y dominación se puede volver bastante complejo, y en esa complejidad las estructuras básicas a menudo se pierden. Michael Parenti (1994), en su discusión sobre clase social y mitología política, argumenta que marcos simples y directos en este caso un análisis de clase son útiles en dirigir nuestra atención a un sistema de opresión. Por ejemplo, escribe:

Toda la humanidad puede dividirse en dos grupos, que llamaré columna A y columna B. En la columna A están los que viven principalmente del trabajo ajeno (principalmente porque aun cuando ellos trabajan y reciben un sueldo, este no es su fuente de ingresos más importante). (1994; 55)

Establecida la distinción entre estos dos grupos, el autor se formula preguntas tales como: ¿De dónde saca el dinero la gente en la columna A? ¿Qué tipo de sistema está implementado que crea estos dos grupos? ¿Cómo consiguen hacer esto las personas en la columna A? Tales preguntas llevan a un análisis del capitalismo y las instituciones económicas dentro de una sociedad, así como de la relación entre riqueza y poder político. Parenti (1994) argumenta que

La crítica aquí no se dirige a los individuos particulares de una clase, pero sí a un sistema de clase que permite tal concentración de poder económico y político que daña las oportunidades de vida de muchos y hace una burla de las instituciones democráticas (1994; 58).

El análisis de Parenti es principalmente de clase social y secundariamente de raza y género. Uno puede usar el mismo tipo de preguntas para analizar estructuras adicionales de poder. Un análisis del racismo podría dividir a la humanidad en dos grupos: personas descendientes de europeos y el resto del mundo. ¿Qué clase de poder comparten y usan para su propio beneficio los descendientes de europeos? ¿Cómo el uso de este poder institucionaliza la supremacía de la raza blanca? ¿Cómo logran las personas de raza blanca salirse con la suya? Aunque en el plano individual el nivel de riqueza variara ampliamente, ¿qué privilegios comparten los descendientes de europeos? Merlin Stone (1993), por ejemplo, argumenta que un análisis de tres mil años de racismo muestra un patrón bastante claro en el ejercicio del poder racial:

El primer aspecto y casi siempre el propósito subyacente del racismo es el racismo económico, el robo de la tierra, de la propiedad, recursos y/o trabajos de personas que pertenecen a grupos raciales o étnicos distintos al propio. El segundo aspecto es el racismo cultural, el acto de propagar y/o creer que un grupo racial o étnico distinto al propio es innatamente inferior en el desarrollo humano. (1993; 294)

Es verdad que raza es un fenómeno cultural y no natural. El acto de crear "razas" es en sí mismo una forma de racismo cultural, la justificación para que un grupo ocupe la tierra o recursos que pertenecen a otro. Nuevamente, este es un análisis muy simple de estructuras de poder, pero que va al corazón de la dominación. Análisis sofisticados de racismo en naciones específicas en puntos específicos en el tiempo tienden a enfocarse principalmente en estas ideas básicas (ej., Bell, 1992; Ladson Billings y Tate, 1995; Omi & Winant, 1986; Takaki, 1993).

Mitchell (1978) describió cuatro estructuras que colocan a las mujeres en una existencia separada de los hombres y habilitan a los hombres para extender poder sobre las mujeres: producción, reproducción, sexualidad y la socialización de los niños. Dentro de cada uno de estas estructuras, que están interconectadas, se hace que la vida de las mujeres sea entendida como diferente a la vida de los hombres. Mitchell señala que en la mayoría de las sociedades el trabajo de las mujeres es diferente al de los hombres y está conectado al rol maternal de la mujer; más aún, normalmente éste es menos valorado que el del hombre. En sociedades industrializadas a medida que el trabajo se movió del hogar a la fábrica, las mujeres fueron cada vez más segmentadas fuera de la fuerza laboral porque se les dio la responsabilidad de socializar a los niños, lo que significaba que tenían que quedarse en el hogar. El hecho que la crianza de niños, los quehaceres domésticos y trabajos relacionados a estos (tal como la enseñanza) son no remunerados o pobremente remunerados, ha estructurado a las mujeres, como un grupo en posición de opresión económica y política.

El primero de los ejemplos que hemos descrito se dirige a clase social, el segundo a raza, y el tercero a género. ¿Cómo estas y otras estructuras de poder se intersectan para formar una pirámide compleja de poder y discriminación institucional? Algunos teóricos hacen un trabajo excelente de sintetizar dos ejes de opresión (tal como clase social y género, o raza y clase social); es más difícil encontrar síntesis excelentes de formas múltiples de opresión que retienen un análisis claro de estructuras de poder. Actualmente, las mejores teorías en esta área están siendo desarrolladas principalmente por mujeres de color (Allsup, 1995).

Feministas de color, por ejemplo, que han analizado el sexismo aparente en comunidades de color, ofrecen un análisis distinto al propuesto por feministas de raza blanca. Ellas sitúan a la familia dentro de una división del trabajo que relega a las mujeres de diferentes orígenes raciales y de clase a posiciones diferentes en un sistema de trabajo altamente estratificado. Capitalismo y racismo trabajan junto al patriarquismo para crear o amplificar roles de género, siendo los beneficiarios principales los hombres adinerados de raza blanca (Allen, 1986; Collins, 1991; García, 1991; Zinn, 1982). Por ejemplo, Zinn argumenta que los chicanos han sido empleados principalmente como "mano de obra barata", restringiéndoseles a una condición social y económica baja. La dominación de la mujer se ha vuelto para muchos chicanos una manera de subir posiciones sociales dentro de una estructura de oportunidades bastante cerrada. Como Alfredo Mirande y Evangelina Enríquez argumentaron, *el machismo . . . es un mecanismo para cambiar el enfoque de la opresión anglo a las supuestas patologías de la cultura chicana* (1979; 242). Esto no quiere decir que el

machismo no existe, más bien el punto es que el machismo es amplificado por las relaciones opresivas en la sociedad más amplia que restringen el acceso al poder y status a los chicanos. El machismo se vuelve así la explicación para los problemas que experimentan las chicanas, ignorándose el racismo y sexismo de los grupos dominantes. Discusiones que separan al sexismo del racismo y capitalismo, implican que el sexismo constituye una forma de relación entre hombres y mujeres dentro de cualquier clase social, grupo racial o étnico, en vez de entenderlo como un tejido de relaciones de poder que estructuran a la sociedad en su conjunto.

Intentos por examinar las intersecciones de raza, clase social y género llevan a críticas post-estructuralistas de las ideologías estructuralistas. Mientras una ideología estructuralista puede llevar a reificar a un grupo, por ejemplo a personas de la clase social baja y tratarlo como una categoría homogénea, el post-estructuralismo cuestiona la división de personas en grupos claramente demarcados que presumiblemente comparten ciertas características esenciales. Pero hay un problema con la manera en que muchas personas usan el post-estructuralismo. Este es la reducción de la actividad social a diferencias libre flotantes y del poder a una fuerza difusa, negando así el concepto de estructuras de poder. Vemos a esta perspectiva en que algunos teóricos se encuentran, como nihilismo apolítico que es contraproductivo. Compartimos, en cambio, con otros teóricos y activistas la creencia que el post estructuralismo nos ayuda a pensar en forma más compleja sobre la agencia humana, identidad, poder y relaciones sociales, a través de un desafío a los límites, concretizaciones y teorías de cualquier ideología, y nos invita a la incorporación de realidades y puntos de vistas diversos en todas las consideraciones. Hacer esto no debe sugerir el abandono del análisis de estructuras de poder, sino que implica reconocer las complejidades y ambigüedades empotradas en cualquier análisis (McCarthy, 1995; McLaren, 1994; Montecinos, 1995; Stanley, 1992; Scheurich, 1995).

2.2. Ideologías

¿Por qué en los EE.UU. la mayoría de los ciudadanos niega la existencia de un sistema de clase social, cuando las diferencias en el acceso y control de la riqueza son tan enormes? ¿Por qué la mayoría de las personas de raza blanca niega la existencia del racismo, cuando las diferencias raciales en el acceso a los recursos son marcadas y constantes, y a pesar de los intentos reiterados que hacen las personas de color por explicar el racismo a las personas de raza blanca? ¿Por qué la mayoría de los estadounidenses sostienen que el sexismo ya no es un problema, aún cuando no es difícil documentar una fuerte repercusión negativa en contra de las mujeres? (Faludi, 1991).

El mundo no se presenta a sí mismo directamente a nuestros cerebros. Más bien, *el lenguaje siempre media nuestra comprensión del mundo en términos de las convergencias discursivas particulares y evolutivas en que nos encontramos* (Stanley, 1992; 201).

Macedo (1994) cita un ejemplo que ilustra del poder de la ideología:

Nuestra incapacidad para ver lo obvio nunca ha sido más evidente que cuando un jurado predominantemente de raza blanca encontró "inocentes" a los cuatro policías de raza blanca que brutalmente golpearon a Rodney King. Aunque el mundo encontró increíble la brutalidad cruda y el barbarismo de las fuerzas policiales de Los Ángeles, los jurados que vieron el video que mostraba a King luchando, a gatas, por su sobrevivencia mientras era repetidamente golpeado por los bastones de la policía, concluyeron que el "Sr. King controlaba todo el espectáculo con su acción" (1994; 11).

Las ideologías dominantes funcionan como "regímenes de verdad" (Foucault, 1972), guionizando la interpretación a sistemas de creencia y significado que marginalizan las realidades de grupos subordinados, otorgándole así legitimidad sólo a las perspectivas de los grupos dominantes. El poder de tales regímenes de verdad, reside en que éstos son dados por sentado por la mayoría de los miembros de una sociedad. Para los grupos oprimidos esto constituye una invasión cultural, ya que el grupo dominante le otorga un carácter de ilegitimidad a los sistemas de significado y las realidades que se originan en las comunidades oprimidas (Freire, 1970).

Las controversias sobre el curriculum son más profundas que la presencia de ciertas fotografías y otras formas de reconocimiento de la existencia de diversos grupos sociales. Éstas emanan de conflictos respecto a cómo, y desde la perspectiva de quién debe entender a la sociedad (Sleeter, 1995b). La ideología dominante intenta suprimir contra-ideologías o la "contra-memoria" que da voz a los grupos oprimidos, incluyendo críticas políticas de su posición en la sociedad (Gay, 1995). Como E. San Juan, Jr. (1992) explicó,

La memoria popular, un sentido de historia inscrito en la resistencia colectiva contra fuerzas racista, patriarcales y explotadoras, es uno de los medios necesarios para que los pueblos oprimidos adquieran conocimiento del contexto más amplio de sus luchas colectivas, equipándolos para asumir roles transformadores en la determinación del curso de la historia. ... La lucha por definir y articular una política de memoria popular, en vista de la amnesia populista a la que induce el consumismo, ocupa el centro del escenario en la formulación de una política racial para el vigésimo primer siglo sensible (1992; 77).

Las contra ideologías sitúan a grupos históricamente subordinados, en una posición que les permite articular una conciencia grupal, redefinir su relación con los grupos dominantes y sugerir cambios a esa relación (Aronowitz, 1992).

Mientras más poderosa es la contra ideología, con más fuerza se le va a suprimir. En un estudio sobre el aumento de la anorexia, por ejemplo, Wolf (1991) argumenta que las ganancias que las mujeres hicieron durante los años 70 desafiaron privilegios masculinos tales como el acceso a trabajos de alta remuneración. El movimiento de las mujeres (en gran medida un movimiento de personas de raza blanca) había articulado una ideología lo suficientemente poderosa para romper el privilegio masculino blanco. El resultado fue una repercusión negativa para mantener a las mujeres "en su

lugar". La mujer "ideal" en los medios de comunicación se ha vuelto cada vez más delgada y los medios de comunicación enfatizan la importancia de la apariencia física, lo inadecuado que son los cuerpos de la mayoría de las mujeres y los productos de belleza y dietas necesarios para volverse atractiva. Esta imagen, proyectada constantemente, ha servido para desviar la atención de las mujeres desde el avance colectivo y una crítica ideológica del sexismo, hacia esfuerzos por "mejorarse" a sí misma.

Las escuelas son un sitio importante para la transmisión de ideologías. Los intelectuales y productores de los medios de comunicación también juegan un papel muy importante en la generación y producción de ideologías, normalmente la predominante. Esto no ocurre forzando a la gente a producir una ideología en particular, sino a través de la contratación, promoción y apoyo a individuos cuyos puntos de vistas coinciden con la ideología dominante y la premiación al trabajo que ellos hacen en su apoyo. Un ejemplo sería contratar y premiar a profesores que trabajan exitosamente en escuelas tradicionales, que sustentan nociones tradicionales de lo que las escuelas deben enseñar y cómo las escuelas deben trabajar, demostrando ser especialmente eficaz en la enseñanza del curriculum dominante.

Las ideologías se encarnan en los medios de comunicación (así como en otros medios a través de los cuales las creencias son intercambiadas), por lo tanto hay competencia por controlar estos medios (incluyendo periódicos, revistas, televisión, compañías de textos escolares). Cada vez más en el EE.UU., imperios corporativos controlan las empresas de comunicación más grandes. *En 1980, ... 50 corporaciones controlaban la mayor parte de los medios de comunicación. En enero de 1990 ese número era 23, y sigue achicándose rápidamente*" (Lee y Solomon, 1993; 85). La mayoría de los medios de comunicación disponibles al público, no solamente son propiedad de las grandes corporaciones, sino también consagran una cantidad significativa de espacio a la publicidad, y así los auspiciadores tienen control considerable sobre lo que aparece en los medios de comunicación (Steinem, 1990). Los medios de comunicación forman la "realidad" que las personas ven, omitiendo ciertas perspectivas y realidades, destacando otras y repitiendo ciertos temas una y otra vez hasta que se da por sentado que son la verdad. Unos pocos años atrás, uno de los autores de este artículo trabajó como consultor para una compañía de textos escolares. Durante una conversación informal uno de los editores señaló que una de las ideas que el autor defendía (enseñar a los escolares a criticar el militarismo) nunca aparecería en un texto editado por esta editorial, ya que ésta era parte de una corporación que fabrica misiles.

Noam Chomsky (1987) arguye que en una sociedad democrática, ideológicamente predicada en la libertad de creencias y control por las personas, en orden que las "masas" no interrumpen los patrones de poder disfrutados por la elite, es necesario formar lo que éstas piensan para "manufacturar el consentimiento".

"Dentro de la esfera pública hay, de seguro, intensos debates; pero para ser admitido como un contendiente legítimo en ellos, uno debe "aceptar sin preguntas

o inquisición la doctrina fundamental que el Estado es benévolo, gobierna con las más altas intenciones y adopta una posición defensiva" (1987; 132).

No debe ser ninguna sorpresa que los medios de comunicación y las escuelas cumplan el papel de instalar en la mayoría ciudadana una aceptación completa de estos y otros valores ideológicos y perspectivas que son profesadas profundamente.

2.4. Cultura e Identidad

Cuando intentan resolver el significado de la educación multicultural, los educadores a menudo asumen una concepción de la cultura que surge de la antropología occidental. Aún cuando se reconoce utilidad en esta concepción, todavía es insuficiente. Como Antonia Darder argumenta, este concepto normalmente se presenta como políticamente neutro:

Lo que queda prontamente claro desde el punto de vista de cualquier análisis crítico de este trabajo, es la ausencia obvia de referencias específicas al tema del poder y su relación con la naturaleza en la que se estructuran y perpetúan las relaciones culturales dentro de y entre grupos (1991; 26).

Cuando se consideran las relaciones del poder, la cultura se vuelve no solamente algo que se pasa desde una generación a la próxima, sino también maneras cotidianas a través de las cuales, los grupos imponen o mantienen su poder (en el caso de los grupos dominantes), o enfrentan, sobreviven y resisten la subordinación (en el caso de grupos subordinados).

Por ejemplo, Kanter (1975) describió diferencias entre culturas masculinas y femeninas en los ambientes laborales. Las personas que ocupan los puestos de secretaria, normalmente mujeres, tienen ninguna o escasos incentivos y oportunidades para recibir promociones en su carrera profesional, así como sueldos relativamente bajos. Por consiguiente, las mujeres en tales trabajos gradualmente tienden a aprender a buscar en sus compañeras de trabajo algunos incentivos para trabajar (trabando amistad con otras secretarías trae satisfacciones que la mecanografía rutinaria por un sueldo pequeño no entrega). Además, aprenden a confinar el trabajo a las horas contractuales ya que el trabajar horas extraordinarias no les proveerá promociones, ni a lo mejor pago por sobretiempo. Estas mujeres desarrollan una cultura que nutre las relaciones y la cooperación y se orienta hacia completar el trabajo asignado solamente durante las horas asignadas. En cambio sus jefes, normalmente hombres, a menudo tienen acceso al desarrollo de una carrera que les traerá aumento de sueldo y poder. Para ellos cumplir con su trabajo y trabajar horas extraordinarias, trae beneficios más altos que los que otorga el establecimiento de relaciones sociales con colegas. Los hombres, por consiguiente, desarrollan una cultura un tanto impersonal, intensa y competitiva. Ambas culturas son adaptaciones a condiciones y acceso a recursos, que se basan en parte en afiliaciones a grupos desiguales. Este ejemplo de culturas

basadas en el género es muy comparable a diferencias culturales basadas en clase social.

Como este ejemplo lo ilustra, la cultura representa el intento de un grupo por interpretar, dar significado a y funcionar dentro de circunstancias compartidas. Cuando esta idea se entiende políticamente, esto significa, que parte de la substancia de la cultura es resultado directo de los recursos materiales y posición política de un grupo. Esencialmente, esto significa que uno debe estudiar una cultura no sólo para apreciarla y admirarla, sino también para entender las circunstancias sociopolíticas que parcialmente la crearon. En ausencia de este tipo de análisis uno no entiende ni la cultura, ni las relaciones entre la cultura y la historia de un grupo en términos de su posición social.

Por ejemplo, Suzuki señaló que varios científicos sociales han atribuido el éxito económico y educacional de los japoneses americanos a modelos culturales heredados del Japón: *estructura familiar fuerte, énfasis en la educación, ética de trabajo similar a la protestante y una alta motivación de logro valores profundamente arraigados en el entorno cultural de Meiji era Japón* (1977; 153). Tales científicos suponen que la cultura es una herencia dejada por generaciones previas; la cultura japonesa americana sería una mezcla entre la cultura japonesa y la anglo-sajona. Sin embargo, desde el punto de vista de Suzuki, cuáles aspectos culturales fueron heredados por los Japoneses americanos y cómo estos elementos han sido cambiados y transformados en los Estados Unidos, ha dependido fuertemente de las circunstancias sociopolíticas que los japoneses americanos han enfrentado: racismo durante la Segunda Guerra Mundial y su internación en campamentos; la pérdida de posesiones como resultado de ello; cuotas impuestas a la inmigración japonesa que mantuvo a la población japonesa americana muy reducida; y la demanda por técnicos inmediatamente después de la guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial, *pareció prudente para ellos adoptar una estrategia de bajo perfil que no atrajera demasiada atención ni evocara una reacción adversa. De esta manera se entiende porque a los Nisei (segunda generación) se les ha estereotipado como quietos, trabajadores, no asertivos, fidedignos y serviciales* (Suzuki, 1977; 151). Valores y modelos culturales proporcionaron la substancia para interpretar y ajustarse a la experiencia en los EE.UU que ha sido formada por el racismo y la economía.

Por esta razón, Suzuki advierte que un excesivo énfasis en la cultura ha llevado a algunos a perseguir la etnicidad casi por su propia causa y a muchos a creer que la educación multicultural consiste meramente en la inclusión de material étnico en el plan de estudios. En esta creencia,

"cultura" asume un significado limitado: comidas, fiestas, ferias, folklore y vida exótica o primitiva. Ignorar o minimizar la importancia de la estructura social y "la posición de un grupo étnico en esa estructura. ... puede llevar a la visión equivocada y conservadora que las subculturas étnicas se enraizan en el pasado y son estáticas e inmutables" (...) "las realidades sociales del racismo, sexismo y desigualdad de clase son a menudo pasadas por alto o convenientemente olvidadas" (1984; 300).

Situar la cultura dentro de relaciones de poder ayuda a entender la identidad. Darder (1991) distingue cuatro modelos de respuesta al proceso bicultural, e identidades correspondientes: alienación, la persona se identifica con la cultura dominante en lugar de la cultura de su propia comunidad; dualismo, la persona experimenta su cultura primaria y la de la sociedad dominante como dos identidades separadas; separatismo, la persona se identifica solamente con su cultura primaria y rechaza la cultura dominante; y negociación, la persona se identifica con su cultura primaria pero es capaz de criticar y negociar la cultura dominante. Ella argumenta que un acercamiento crítico al biculturalismo ayuda a que los jóvenes desarrollen negociación, la identidad más fuerte.

2.5. Fuentes de Resistencia a la Opresión que Ocurren Normalmente

Dos líneas relacionadas de pensamiento examinan las potencialidades para el cambio: teoría de la resistencia y teoría de movimientos sociales. La teoría de la resistencia se basa principalmente en estudios sociológicos de jóvenes, miembros de grupos oprimidos. El estudio de "los muchachos" en una comunidad de clase obrera, realizado por Paul Willis (1977), es a menudo citado como el principio de esta línea de pensamiento. La idea principal tras la teoría de la resistencia es que las personas que son oprimidas actúan en maneras que se oponen a su opresión, aunque esa oposición carece de un análisis político. La oposición puede tomar muchas formas. La oposición conductual abierta es visible para los observadores. La oposición privada o mental es más difícil de detectar. Las personas a menudo se "acomodan" o "aceptan pragmáticamente" las circunstancias que enfrentan mientras en privado se oponen a esas circunstancias (Anyon, 1983; Apple, 1985; Genovese, 1974; Giddens, 1979). Por ejemplo, muchas personas que son bilingües se acomodan a políticas monolingüistas, hablando inglés en público, y defendiendo el bilingüismo en privado.

"Resistencia", generalmente se refiere a conductas abiertas que están enraizadas en una cultura oposicional. En los términos de Darder (1991), esta cultura a menudo conlleva una identidad separatista. La teoría de la resistencia, surgió de las teorías de la reproducción cultural cuando los teóricos buscaban brechas y fisuras en la reproducción de relaciones opresivas y examinaban cómo las personas, particularmente los jóvenes, interpretaban su opresión. Como Giroux explicó, las

"teorías de resistencia proporcionan un estudio de la manera en que clase y cultura se combinan para ofrecer un esquema para una política cultural. Central a tal política es una lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido. A través de este proceso se vuelve posible analizar los elementos contra hegemónicos que estos campos culturales contienen y cómo llegan a ser incorporados por la cultura dominante para despojar-los de sus posibilidades políticas" (1983; 101).

En lugar de ver a las culturas de los jóvenes como desviadas, es más iluminador verlas como formas de resistencia a la dominación que contienen las semillas

de lucha colectiva, aunque esa lucha a menudo no es políticamente sofisticada. Por ejemplo, mucha juventud de color en los EE.UU., especialmente muchachos, se unen a las pandillas en parte, porque ven su propio futuro como limitado debido a la pobreza. A que los varones adultos que ellos conocen han sido marginalizados, y a que su raza y cultura no son aceptadas en el mercado social como iguales a la de la raza blanca. Mientras la ideología dominante les dice, que estudien para hacer que sus circunstancias de vida iguallen a las de las personas de raza blanca, muchos no creen que esto sea posible y, por consiguiente, se unen a pandillas como una forma de ayudarse a sí mismos y de resistir. Su resistencia a las normas sociales dominantes se puede interpretar como un intento por crear vidas más significativas para sí mismos, aunque la mayoría de los miembros de su comunidad lo vean como algo dañino a su status grupal. Darder (1991) argumenta, que las identidades separatistas que surgen de subculturas opositoras pueden volverse identidades biculturales de negociación, cuando los jóvenes desarrollan no sólo un análisis político de su propia opresión, sino además las habilidades que les permiten confrontar y negociar constructivamente con la cultura dominante.

Mientras que la teoría de la resistencia se desarrolló principalmente en base al estudio de las culturas de la juventud, buscando identificar semillas de lucha política dentro de estas culturas, la teoría de movimientos sociales se desarrolló a partir del estudio de movimientos sociales organizados dirigidos hacia el cambio político. Un movimiento social es un *desafío sostenido, por medio de despliegues públicos repetidos y masivos, hacia los que controlan el poder en el nombre de una población que vive bajo la jurisdicción de estos dueños del poder* (Tilly, 1993; 7). La idea es que los grupos que no tienen riqueza económica como base de poder, tienen otros tipos de recursos: a menudo pueden movilizar a una gran cantidad de personas en actividades como huelgas, elecciones u otras actividades que requieren que una gran cantidad de personas actúen en conjunto en base a un compromiso y unidad por algo que vale la pena. Los movimientos buscan redistribuir poder y recursos a través de una confrontación con las relaciones de poder, que han permitido que la colectividad dominante haya logrado el poder para definir la sociedad para las masas y construir una ideología en la cual esa definición tiene sentido, buscando la hegemonía - lograr que la mayoría de las personas acepten esa ideología y actúen en consecuencia con ella - viéndola como natural (Gramsci, 1971; Touraine, 1988). La meta de un movimiento social no es sólo afectar una política en particular, sino que, más importante es cambiar las relaciones de poder para controlar las decisiones, definir situaciones y asignar recursos (Staples, 1984).

Los teóricos de movimientos sociales distinguen entre cuatro tipos de actores en un movimiento: la base, los que controlan el poder, los activistas, y el público general que no se involucra directamente, pero sí puede ser alistado para aumentar el poder. La base de un movimiento consiste en el segmento de la población que comparte problemas o preocupaciones; los movimientos buscan otorgarle poder a esta base. La base está en oposición a aquellos que controlan el poder, a los que se debe confron-

tar para alcanzar mejores condiciones de vida y la autodeterminación. Los activistas se encuentran entre la base y los que controlan el poder; los activistas a menudo, pero no siempre, provienen de la base. Su papel consiste en organizar a la base, articular sus preocupaciones y negociar en su nombre con los que controlan el poder (Tilly, 1993). Los movimientos sociales formulan una contra ideología que enmarca los problemas e identidad del grupo. La base primaria de poder de un movimiento social es su habilidad para organizar y movilizar una "marcha de millones" (Staples, 1984; Tourraine, 1988).

La metáfora del movimiento social sugiere que, en lugar de que la educación multicultural sirva principalmente como un proceso para cambiar actitudes individuales, debería servir como un proceso político. Parte de este proceso consiste en que los apoderados y otros grupos oprimidos de la comunidad que estén interesados (así como los educadores aliados), se organicen para presionar a las escuelas y otras instituciones para que éstas estén al servicio de sus intereses y los de sus hijos (Williams, 1989). Parte de este proceso involucra a profesores que vinculan a sus estudiantes a las experiencias, historias, ideologías y acciones políticas de las comunidades oprimidas. A nivel local, la agenda de acción de un currículum multicultural debe surgir en gran medida de las comunidades, no de los educadores que no son miembros de la comunidad. Los educadores profesionales que no pertenecen a ese grupo social pueden ser aliados útiles, pero si controlan la toma de decisiones, entonces ellos imponen su poder.

El punto importante es que los profesores deben reconocer que muchas personas están luchando contra la opresión sin que necesariamente se les haya enseñado teoría social. En las escuelas esto puede asumir una cantidad innumerable de formas, tal como muchachas que se resisten a ser vistas como objetos sexuales, estudiantes en sillas de ruedas que se juntan para enfrentar a aquellos que los fastidian, o estudiantes que viven en la pobreza y se niegan a obedecer a profesores de clase media que esperan muy poco de ellos. Es más, comunidades oprimidas a menudo han organizado formas de resistencia, aunque los niños pueden todavía no estar al tanto de los problemas percibidos por los adultos en la comunidad. Estos ejemplos de resistencia que ocurren naturalmente son el mejor lugar para comenzar a enseñar sobre problemas sociales porque estos son problemas de la "vida-real", con los cuales los estudiantes se pueden identificar.

2.6. Constructivismo

Pedagógicamente, los propulsores de la educación que es multicultural y reconstructivista social, recurren a teorías constructivistas del aprendizaje (Piaget, 1952; Dewey, 1938; Vygotsky, 1986). El conocimiento tiene una base concreta y los niños construyen conocimiento a través de la interacción mental, y hasta cierto punto físico, con personas y objetos en sus entornos. Esto requiere una participación activa. El conocimiento que se vierte en una mente pasiva es rápidamente olvidado. Como Dewey (1938) comentó, *El educador no puede comenzar con conocimiento ya organizado y proceder a entregarlo en dosis* (pág. 82). Vygotsky (1986) postula que el lenguaje es un fenóme-

no social y cultural central para el desarrollo del pensamiento, y que el desarrollo cognitivo está fuertemente influenciado por el ambiente social y cultural. El conocimiento que los niños recuerdan y usan se relaciona a sus intereses y entorno social y cultural, es codificado en un idioma que ellos entienden y es construido a través de su participación activa, a menudo bajo la guía de un maestro, padre, u otro niño.

Esto significa que la comprensión que los niños tienen de la sociedad y otras personas, se basa en el mundo que ellos experimentan. Si la sociedad en la que ellos se encuentran está compuesta predominantemente por un grupo étnico o una clase social, la comprensión que los niños tienen de otros grupos es sumamente limitada. Solo contarle a los niños sobre personas o problemas más allá de sus experiencias personales no penetrará su comprensión muy profundamente. Más aún, si sus experiencias diarias contradicen lo que les dicen sus profesores, ellos probablemente creerán en sus experiencias, aun cuando repetirán como un papagayo lo que los profesores dicen. Por ejemplo, si en el barrio en que los estudiantes viven los trabajos son difíciles de encontrar y muchas personas están desempleadas, el maestro que les dice que la economía está fuerte y que quien busca trabajo lo encuentra, no sólo producirá incredulidad, sino además será visto como fuera de toque con las necesidades e intereses de sus alumnos.

El constructivismo tiene implicancias adicionales con respecto a la acción social. El pensamiento crítico y la acción colectiva no son desarrollados porque se le pide a alguien que piense o se le explican los principios democráticos. Estos se desarrollan practicando el pensamiento crítico y la toma de decisión social. Dewey (1938) vio a la escuela como un laboratorio ideal para el desarrollo una ciudadanía informada y activa, ya que las escuelas son instituciones sociales habitadas por los futuros ciudadanos. Él escribió:

La mayoría de los niños son naturalmente "sociables." El aislamiento es aún más fastidioso para ellos que para los adultos. Una vida comunitaria genuina se fundamenta en esta sociabilidad natural. Pero la vida de la comunidad no se organiza a sí misma en una manera perdurable en forma puramente espontánea. Requiere pensamiento y planificación. (pág. 56)

La mayoría de las escuelas y aulas no practican la democracia ni desarrollan en los estudiantes el poder de decisión y la capacidad para la acción colectiva, pero tienen el potencial para hacerlo.

III. PRÁCTICAS SUGERIDAS

¿Cómo traducir estas proposiciones teóricas al trabajo diario en las escuelas? A estas alturas, mucho del trabajo práctico en educación multicultural, a menudo absorbe lo que podría ser acción política, transformándola en embellecimientos a una

instrucción que se fundamenta en el status quo. Un ejemplo de esto, es cuando la educación multicultural consiste en agregar héroes al curriculum existente, sin criticar ese plan de estudios. A continuación elaboraremos cuatro áreas interrelacionadas en las cuales pueden trabajar los educadores que son multiculturalistas y reconstructivistas en lo social: afirmar culturas y comunidades; enseñar a los jóvenes a analizar estructuras de poder e ideologías; a practicar la democracia y acción social; y ayudarlos a formar coaliciones.

3.1. *Afirmando Culturas y Comunidades*

Los educadores que enseñan exitosamente a niños de comunidades oprimidas afirman activamente las culturas, los idiomas y las comunidades de sus alumnos. Esta declaración está documentada en las investigaciones que muestran la enseñanza eficaz de estudiantes de culturas minoritarias en los EE.UU., así como en las experiencias de educadores provenientes de estos grupos minoritarios (ej. Lucas, Henze & Donato, 1990; Ladson Billings, 1994). Para hacer esto, los educadores deben entender que cultura y comunidad son dinámicas, complejas, vivientes, contemporáneas e históricamente situadas. En la primera parte de este artículo, hemos discutido algunas de estas ideas a nivel teórico, ¿En la práctica, que significan ellas?

Para los educadores lo más difícil, es tomar seriamente el hecho que raramente entendemos una cultura o comunidad a la cual no pertenecemos tan bien como podemos creer entenderla. Los profesores están acostumbrados a saber más que sus estudiantes y a menudo se sienten amenazados por la posibilidad que los estudiantes puedan saber más que ellos. En aulas multiculturales, los profesores multiculturales bien intencionados, a menudo intentan la enseñanza multicultural presentando versiones superficiales de otras culturas y comunidades, en lugar de afirmar un proceso de aprendizaje que permite que la complejidad emerja en el aula.

En una excelente discusión sobre el proceso para aprender sobre "otras" culturas, Renato Rosaldo observó:

Similar al aprendizaje de otro idioma, tal investigación requiere tiempo y paciencia. No hay atajos. ... La traducción de culturas requiere que uno trate de entender otras formas de vida en sus propios términos. No debemos imponer nuestras categorías al entender la vida de otras personas porque probablemente éstas no son aplicables, por lo menos no sin una revisión seria. Podemos aprender sobre otras culturas sólo a través de la lectura, escuchando, o estando allí (1989; 25 26).

Paradójicamente, esta observación sugiere que los educadores no le deben hacer el quite al estudio de la cultura porque esto es demasiado complejo. Sugiere, en cambio, que los educadores deben reconocer las aulas y sus contextos comunitarios como vertedores de cultura.

Los profesores y estudiantes vienen de contextos culturales y traen cultura e idioma al aula todos los días. Los profesores nunca traen exactamente la misma cultura

que sus estudiantes; aun en aulas étnicamente homogéneas, los profesores son miembros de una generación diferente, un género diferente de a lo menos la mitad de sus alumnos y de una clase social diferente a muchos de ellos. Las aulas, entonces, proporcionan posibilidades notables para compartir cultura y el aprendizaje cultural.

Geneva Gay (1995) describe el proceso de afirmación cultural como "dar voz" a los estudiantes, dejándolos que ayuden a formar los contenidos, procesos, estilos de aprendizaje, e idiomas del aula. Dar voz a estudiantes no invalida lo que el maestro sabe, sino más bien reestructura las relaciones maestro-estudiante desde una relación monológica en la que el maestro tiene todo el poder para definir el plan de estudio e instrucción, hacia relaciones dialógicas en las que el maestro y estudiantes co construyen curriculum e instrucción.

Por ejemplo, uno de los autores de este artículo ha enseñado una unidad enfocada en biografías. En esta unidad, el plan de estudios vino de dos fuentes principales: autobiografías que escribieron los propios estudiantes y un texto de recopilación altamente multicultural de biografías y autobiografías del cual los estudiantes escogieron sus lecturas. A través de estas actividades se les ayudó a los estudiantes a desarrollar su propia voz escrita, expresada en sus autobiografías. Se les invitó a compartir uno con el otro todo aquello que no les incomodaba. También se les invitó a construir un libro que contuviese sus autobiografías y que sería impreso y compartido con el curso. Ellos decidieron no hacer esto último porque algunos de sus escritos eran privados y no quisieron divulgarlos en un contexto público más amplio. En un comienzo los estudiantes no confiaron en la autora porque estaban acostumbrados a que el maestro les dijera que tenían que aprender y como tenían que aprenderlo. Gradual y lentamente comenzaron a apropiarse el proceso de aprendizaje a medida que sus propias vivencias, intereses y bases para el conocimiento iban siendo afirmadas.

La afirmación de la cultura y comunidad de los estudiantes, no significa que en el aula se abandone el conocimiento de "alto status". En el ejemplo anterior, la autora partió del supuesto que ella tenía habilidades valiosas que enseñar, pero al mismo tiempo no podía presumir conocer la vida de los estudiantes tan bien como los estudiantes conocían su propia vida y tampoco sabía exactamente qué biografías serían recomendadas por las diversas comunidades culturales. Las biografías escogidas fueron recomendadas por intelectuales de diversas etnias; se buscaron trabajos de alta calidad, calidad que fue definida por miembros de las propias comunidades étnicas. La unidad entera se creó a través de un proceso de negociación continua con los estudiantes.

Como maestra, la autora retuvo la autoridad para enseñar, pero la compartió con los estudiantes. Gay observa que

El proceso de empoderamiento personal (...) comienza por modificar el plan de estudios y las estrategias instruccionales para desarrollar en estudiantes de diversas etnias conciencia de sí mismos, respeto y confianza a través de la valida-

ción cultural. Viendo en los programas escolares sus imágenes y sus herencias culturales en posiciones de importancia e influencia -esto es, estando culturalmente vocal y activamente comprometidos en el centro de narrativas significativas los niños se cimientan y validan su valor personal (1995; 176 177) .

Estos cimientos, entonces, constituyen un trampolín para el aprendizaje de habilidades intelectuales sofisticadas y para el desarrollo del tipo de comprensión social que busca la educación que es multicultural y reconstructivista social.

3.2. Analizando Estructuras de Poder e Ideologías

De acuerdo a Jean Anyon, las personas tienen una conciencia práctica que coexiste con una conciencia teórica. La conciencia práctica se refiere al sentido común que uno usa para entender su propia vida, como funciona el sistema y *"los intentos cotidianos por resolver contradicciones de clase, raza, género y otras contradicciones que uno enfrenta a diario"* (1981; 126). La conciencia teórica se refiere a ideologías sociales dominantes, explicaciones de como funciona el mundo que suponen que el mundo es justo tal cual es. Estas dos conciencias no siempre son coincidentes; la mayoría de nosotros aprende a vivir con una mezcla de las dos. Por ejemplo, se les enseña a los niños que los Estados Unidos es la tierra dorada de las oportunidades y que todos pueden ser exitosos si trabajan duro. Sin embargo, los niños pobres que ven a sus padres trabajar duro por sueldos bajos saben que esto no se aplica, necesariamente, a su familia; los niños de las minorías étnicas aprenden por experiencia directa que el racismo les limita sus oportunidades.

La teoría constructivista, sugiere que los profesores enseñen a los jóvenes a analizar estructuras de poder e ideologías, comenzando por un análisis de su propio entorno. Shor (1980), por ejemplo, hace que sus estudiantes examinen el contenido nutricional de las hamburguesas, critiquen la publicidad que se les hace a éstas y después examinen quién extrae beneficios económicos cuando comemos comida de poco valor nutritivo en lugar de comida que es saludable para nosotros. Uno podría enseñar a los estudiantes Latinos habilidades que les permitieran analizar el impacto que la legislación para la inmigración tiene en ellos y sus comunidades, su efecto en obreros indocumentados así como en aquellos Latinos que han sido ciudadanos Estadounidenses por años. Los estudiantes también podrían inspeccionar sus barrios para establecer patrones de empleo entre los adultos, y también los lazos, si es que existen, con parientes en Puerto Rico, México, Cuba y demás países Latino Americanos.

Miembros de grupos sociales aventajados pueden aprender, en base a sus propias vivencias, a entender como su propia posición privilegiada les otorga ventajas que otros no pueden gozar ni acceder. Por ejemplo, estudiantes de raza blanca y clase media pueden analizar los patrones habitacionales en su comunidad y determinar donde viven diversos grupos raciales, étnicos y sociales. Para estudiar estos patrones habitacionales pueden entrevistarse con corredores de propiedades, activistas que trabajan por mejorar la disponibilidad de viviendas para los sectores más desposeí-

dos y también pueden investigar como se sectorizan los diferentes barrios y quién los sectoriza. Para examinar los efectos de modelos habitacionales, ellos pueden comparar dos barrios diferentes en cuanto a acceso a escuelas, acceso al transporte público y acceso a préstamos habitacionales.

Recientemente en un curso dictado por uno de los autores, una estudiante de pedagogía de raza blanca quiso examinar la relación entre pobreza y tamaño de la familia. Inicialmente empezó su investigación queriendo saber por qué las familias pobres parecen tener demasiados niños. La instructora le pidió que primero se enterara si tal relación existía. La estudiante, a través de una investigación bibliográfica y entrevistas, descubrió que en su pregunta ella había asumido estereotipos inexactos sobre familias de bajos ingresos. Ella, entonces, reformuló su investigación y se preguntó por qué se cree que las familias pobres tienen demasiado niños. El resultado de su trabajo fue una crítica a las imágenes proyectadas por los medios de comunicación. Cuando terminó su trabajo le comentó a su instructora que ella había crecido en una comunidad de bajos ingresos, pero después de casarse se movió a una comunidad de clase profesional, olvidándose de muchas cosas que había aprendido cuando era joven. Se sorprendió de encontrar que esta investigación no sólo la ayudó a desarrollar sus propias habilidades de análisis, sino también a reconectarse con los conocimientos que tenía cuando era joven y que habían sido enterrados por la ideología dominante.

A través de la búsqueda de contra ideologías, los estudiantes pueden descubrir las ideologías que son dadas por sentadas. Por ejemplo, si uno compara los puntos de vista sobre género expresados en la revista *Ms* (una revista feminista que no tiene avisos comerciales) con aquellos que aparecen en la televisión comercial, uno inmediatamente se dará cuenta de una gran diferencia. Si uno compara discusiones sobre la situación de las personas sin casa que aparecen en el "Street Sheet" (una publicación producida por las personas sin casa ni hogar en San Francisco) con las discusiones que aparecen en los periódicos más importantes, uno verá nuevamente una diferencia muy significativa en los puntos de vistas expresados. Muchos de estos medios de comunicación alternativos, de hecho, difieren tan marcadamente de la ideología dominante que al encontrarlos por primera vez, los ciudadanos se conmocionan y los consideran como "demasiado radicales" o "anti-Americanos". La educadora Julia Andrzejewski (1995) regularmente usa medios de comunicación alternativos para exponer a los estudiantes a las contra-ideologías.

Paulo Freire (1985) ha enseñado por mucho tiempo a campesinos sudamericanos a leer, pidiéndoles que aprendan palabras que los ayudan a examinar las limitaciones impuestas sobre sus vidas, tal como la inmensa desigualdad en la distribución de la tierra. Dado que los textos tradicionales de alfabetización no tienen ninguna relación con sus vidas, enseñando sólo la ideología del grupo dominante, él crea textos en base a las historias de los propios estudiantes, y les enseña a los estudiantes a interrogar los textos tradicionales.

Metcalf y Hunt (1974) creen que los jóvenes son, en alguna medida, críticos del mundo que sus mayores han creado y están dispuestos a investigar problemas socia-

les. Los jóvenes quieren saber por qué la sociedad del adulto no parece reflejar los ideales que predicán. Ellos son auténticamente curiosos y están más interesados en este tipo de preguntas que en la información que normalmente constituye el plan de estudios. Adultos pueden encontrar el análisis del poder y la ideología amenazante; los jóvenes más a menudo lo encuentran muy interesante.

3.3. Practicando Democracia y Acción Social

Los jóvenes responden a lo que experimentan como injusto o debilitante. Demasiado a menudo sus respuestas no son constructivas. Por ejemplo, una vez que reconocen que la sociedad y la escuela están fuertemente sesgadas en contra de ellos, muchos niños que viven en la pobreza, muchos estudiantes homosexuales y muchos estudiantes de color no se resignan, y desertan de la escuela. Aunque este reconocimiento puede ser bastante certero, su respuesta no es constructiva. Ellos, según Hale (1982), no ven a la escuela como un lugar para ganar una educación que los prepara para la lucha y supervivencia. Desertar la escuela, tener hijos durante la adolescencia, la drogadicción, enrolarse en pandillas y otras conductas, pueden ser formas activas de resistencia, pero éstas no le otorgan al joven el poder para cambiar las circunstancias que enfrenta. Darder (1991) argumenta que una identidad bicultural fuerte, trae consigo el tener habilidades y estrategias para negociar efectivamente con la sociedad dominante para poder efectuar cambios. Los jóvenes que no tienen estas habilidades a menudo se vuelven alienados y autodestructivos.

Practicar la democracia, significa aprender a articular intereses personales, a abiertamente debatir con sus pares, a organizarse y trabajar colectivamente con otros, a adquirir poder, a ejercitar el poder, etc. Aunque hoy en día muchas naciones abogan por la democracia, su práctica es limitada y la mayor parte de sus escuelas no alientan activamente la práctica de la acción democrática. Barbagli y Dei condenan a las escuelas por que estas enseñan a los estudiantes a asentir a la autoridad en lugar de ejercerla:

"Mientras más jerárquica y rígida son estas relaciones [maestro alumno] y mientras más se caracterizan por la concentración de decisiones en las manos del maestro y por un mando rígido sobre la conducta de los alumnos, los más fácilmente que estos últimos adquirirán actitudes de docilidad y sumisión a la autoridad" (1977; 426).

No basta sólo saber que la Constitución existe o que la ley dice que todos los ciudadanos son iguales: los ciudadanos necesitan aprender a usar estas ideas activamente. Esto es particularmente importante para miembros de grupos oprimidos. Escribiendo sobre grupos étnicos y raciales oprimidos, Banks argumenta:

"Ellos también deben desarrollar un sentido de eficacia política y tener oportunidades para practicar estrategias de acción social que les enseñan como obtener

poder sin violencia y más exclusión. . . . Oportunidades para la acción social que permiten a los estudiantes experiencias en obtener y ejercer poder se deben enfatizar dentro de un plan de estudios diseñado para ayudar a liberar a grupos étnicos excluidos" (1981; 149).

Christine Bennett define habilidades para la acción social como *"el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para contribuir al cambio político, social y económico"* (1986; 212). El hecho es que algunos grupos *"están incapacitados para ganar, mantener y efectivamente usar el poder político, ignorar esta meta es hacer un simulacro del resto de la educación multicultural"* (1986; 212). Los niños por sí solos no pueden reconstruir el mundo, pero las escuelas están conectadas a otras instituciones sociales. Las escuelas pueden trabajar con instituciones dominantes para reforzar desigualdades o pueden trabajar con movimientos de oposición para instaurar cambios. Las escuelas pueden servir como un laboratorio o campo de entrenamiento para preparar una ciudadanía socialmente activa, conectando las acciones de los jóvenes con los movimientos de oposición (Aronowitz & Giroux, 1985).

El maestro puede empezar por hacer que su curso colectivamente establezca las políticas y procedimientos que regirán la sala de clase. Los trabajos de los estudiantes, cuando se estructuran cuidadosamente, pueden volverse textos excelentes, también en la escuela primaria. En una aula democrática, los estudiantes ayudan a determinar lo que, y cómo, aprenderán, participando en la construcción colectiva del conocimiento (Sleeter, 1995). Shor (1980) aboga que los estudiantes deben ser Sujetos en lugar de objetos en el aula, lo que significa que los estudiantes deben aprender a dirigir en forma responsable gran parte de su aprendizaje. Profesores deben guiar y dirigir, de manera que los estudiantes puedan crecer y desarrollar un sentido de responsabilidad en la toma de decisiones.

Profesores en la escuela primaria a menudo preguntan si la democracia realmente funciona con niños de esta edad. Sí, ciertamente funciona. Un ejemplo reciente ayuda a ejemplificar esta aseveración. Varios estudiantes de primero básico estaban aburridos con la leche que bebían en la escuela diariamente, deseando saber por qué no podían tomar leche achocolatada de vez en cuando, por lo menos uno o dos días por semana. Estos estudiantes junto al resto de sus compañeros de clase se acercaron a su maestro con esta idea. Su maestro les dijo que la escuela no compraba leche achocolatada. Los estudiantes preguntaron, ¿"Por qué no puede la escuela comprarla algunas veces?" Argumentaron que la marca de leche que recibían en la escuela estaba disponible en el mercado en ambos sabores. Algunos estudiantes dijeron que sus padres les compran leche achocolatada. Su maestro entonces les informó que la decisión sobre qué tipo de leche se compraba estaba en manos de la encargada de alimentación en la escuela. Los estudiantes preguntaron si podían escribirle una carta planteándole este asunto. Haciendo lo que podría ser un cuento largo corto, los estudiantes ahora reciben leche achocolatada dos veces por semana.

Niños en la escuela primaria también pueden empezar a examinar problemas y considerar cursos de acción. Por ejemplo, un texto de lectura por Myers, Banfield y

Colon (1983) trae cuentos que tratan el problema de la discriminación y la opresión, escritos en términos que los niños pueden entender. Los cuentos también muestran a personas activamente enfrentando estos problemas, ofreciendo así modelos de participación activa. Preguntas para la discusión han sido diseñadas para que los estudiantes consideren problemas similares que pueden tener en su propia vida. Estas discusiones son seguidas de proyectos de acción que les permite a los niños investigar materias, tales como: publicidad sexista en la promoción de juguetes y cómo hacer llegar sus resultados y sentimientos a anunciantes locales.

Estudiantes mayores pueden desarrollar proyectos de acción más sofisticados. Banks recomienda una variedad de proyectos:

"Conducir un estudio para determinar los tipos de trabajos que la mayoría de personas de minorías étnicas tienen en los hoteles, restaurantes y empresas locales y si es necesario, instar a estos establecimientos a contratar más minorías en los puestos de más envergadura.(...) Conducir un boicot a los negocios que se niegan a contratar minorías para posiciones altas (...) Conducir un estudio para determinar que leyes locales existen (y cómo se imponen) con respecto al albergue abierto, la discriminación en lugares públicos, etc. y si es necesario, desarrollar recomendaciones respecto a cambios que se deben hacer a las leyes o a las maneras en que éstas se hacen cumplir. Presentando estas recomendaciones a las autoridades pertinentes y presionándolos para que actúen sobre estas recomendaciones"(1981; 123 124).

Anyon explica, que el propósito de este tipo de actividades es politizar la resistencia de los estudiantes, ayudándolos a transformar reacciones de oposición en actividades políticas constructivas. Esta clase de actividades, también deben ayudar a los estudiantes a desarrollar *"un amor colectivo a sí mismos como una clase compuestas por [personas de raza] Negra, Blanca, miembros de ambos sexos y varias etnias"* (1981; 129); la acción social se centra alrededor de estrategias para el cambio grupal.

Varias guías de plan de estudios están disponibles para ayudar a los profesores a enseñar a sus estudiantes las habilidades para la acción social. Por ejemplo, el Centro Para el Cambio Social No Violento Martin Luther King, Jr., ha desarrollado un plan de estudios que infunde los principios de acción social no violentos impulsados por el Dr. King. La guía de enseñanza "Mentes Abiertas a la Igualdad" (Schriedewind & Davidson, 1983) proporciona una serie de actividades, descritas paso a paso, para construir cooperación grupal, seguidas por habilidades colectivas para analizar los problemas locales y las acciones que se pueden tomar. La "Guía para la Acción Social en Niños" (Lewis, 1991) muestra a los jóvenes como llevar a cabo varios tipos de acciones, tales como escribir cartas, organizar peticiones y escribir discursos persuasivos.

Empoderar a los estudiantes es también la manera más eficaz y ética de mantener la disciplina. Aprender a obedecer a otros lleva a los jóvenes a aprender disciplina pero no-responsabilidad, ya que la obediencia no requiere que los estudiantes exami-

nen la situación, estudien cursos alternativos de acción o prevean las consecuencias de varios cursos de acción. Considere al maestro de ciencias sociales de sexto a octavo año que incluye en su plan de estudios oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones y ejerzan el poder, específicamente habilitando a sus estudiantes de clase obrera y diversas etnias a practicar como impactar una institución. Después de enseñarle a los estudiantes varias formas de gobierno, él hace que el curso seleccione una forma para gobernar la clase (normalmente ellos seleccionan la democracia representativa). Bajo su guía la clase entonces practica esta forma por un periodo de tiempo. También hace que la clase lleve a cabo elecciones en la escuela: organizando la votación, haciendo pancartas, planeando estrategias para la campaña y así sucesivamente. Él proporciona oportunidades para que los estudiantes seleccionen temas de investigación en grupos pequeños y planifiquen sus estrategias de investigación. Él guía sus pensamientos para que sus decisiones sean factibles y cuando no lo son, los estudiantes analizan por qué no y lo que podría funcionar mejor.

3.4. Formando Coaliciones

Muchos educadores temen emprender una enseñanza que es multicultural porque temen fracturar al curso. Hemos oído repetidamente la preocupación que si los estudiantes realmente estudiaran diferencias y las injusticias sociales en el mundo que los rodea, no habría ninguna armonía en el aula o la escuela. Nuestra perspectiva es que mucha de esta fractura temida ya está presente, pero a menudo anidada bajo la superficie. A medida que los jóvenes crecen, divisiones entre grupos tienden a volverse más visibles. Los estudiantes que planean ir a la universidad, comúnmente los hijos de familias más adineradas, toman clases diferentes y asisten a escuelas diferentes de los otros estudiantes. Los estudiantes reaccionan a los patrones de relaciones raciales en la sociedad construyendo grupos de amigos en función de raza (Lee, 1996). En nuestra experiencia, relaciones construidas discutiendo a fondo las diferencias, aprendiendo a enfrentarlas cooperativamente, son más fuertes que aquellas construidas en la creencia que se deben ignorar diferencias tan importantes.

Hay algunas muy buenas razones pragmáticas para aprender a formar coaliciones. Una es que raza, clase social y género no pueden ser tratados como estructuras separadas, estas no sólo comparten una preocupación por la opresión, sino además estas y otras, son categorías sociales con las cuales se identifica a todas las personas (Grant & Sleeter, 1986). Un individuo verá al género como más saliente en su vida que raza, mientras otro verá clase social mucho más saliente; pero nadie está sin género, raza, etnicidad, o clase social. Más aun, las coaliciones constituyen un grupo más poderoso. Por ejemplo, los pobres, que son económicamente débiles como base de poder, ganan fuerza cuando se juntan con aliados de la clase media. Grupos oprimidos a veces se encuentran luchando por migajas, pero si trabajaran junto a otros, todos podrían alcanzar más. Además, las coaliciones previenen el tipo de "patriotería" que puede resultar cuando problemas de raza, clase y género se tratan separadamente. Giroux ha observado que mucho del trabajo de orientación neo marxista que desafía

clase social contiene *"perspectivas reaccionarias sobre raza y género" que a menudo, "aunque presuntamente comprometido con preocupaciones liberatorias, termina por contribuir a la reproducción de actitudes y prácticas racistas y sexistas"* (1983b; 287).

Formar coaliciones no es fácil. Por ejemplo, las mujeres continúan estando divididas por raza, ya que las mujeres de raza blanca y clase media se niegan a enfrentar su propio racismo y clasismo. De la misma manera, Afro-Americanos, Latinos y Asiáticos se encuentran divididos en base a género y clase social, en la medida que los varones de clase media en todos estos grupos se rehúsan a tomar seriamente las preocupaciones de las mujeres y los miembros más desposeídos de estos grupos raciales. Muchas personas toman la homofobia tan por sentado que se mofan de la idea de luchar por los derechos de los homosexuales junto con los derechos civiles de otros grupos. Las personas necesitan reconocer y luchar contra toda forma de opresión, teniendo presente que la meta es la eliminación de la opresión, no sólo la satisfacción de los intereses personales. Esto involucra aprender a establecer compromisos y a cooperar con miembros de grupos diversos. Esto también involucra, examinar continuamente nuestros sesgos y reconocer las fuentes de privilegio en nuestras propias vidas.

La escuela puede servir como un punto de unión si las sugerencias de la comunidad se toman seriamente y no sólo como membrete. Por ejemplo, Carter y Chatfield (1986) describen una escuela compuesta por estudiantes de raza blanca y clase media, inmigrantes Mexicanos, Filipinos y del Sudeste Asiático. La escuela se preocupó de ayudar a los ciudadanos ancianos en una comunidad cercana y esta acción ayudó a que los escolares desarrollaran cohesión e identificación con una comunidad en común.

Proyectos en los cuales el curso entero desarrolla soluciones a problemas que podrían dividirlos pueden ayudar a construir puentes. Por ejemplo, en un curso los muchachos y las muchachas decidieron formular soluciones al problema del abuso sexual. Reconocieron que la mayoría de los abusadores son varones y discutieron el abuso como un problema de poder. Algunas de las muchachas habían experimentado acoso sexual y una, había sido abusada sexualmente cuando niña. Este tema tenía suficiente carga emocional como para haber fracturado al curso a lo largo del género. Sin embargo, su tarea era formular una solución al problema y todos participaron con entusiasmo en este trabajo. Al final de la unidad, los alumnos no sólo tenían muchos más conocimiento sobre el tema, sino además habían construido un puente entre los sexos. Reiterados proyectos como éste, que enfrentan diferencias entre estudiantes abiertamente e involucran a los estudiantes en su aprendizaje y los compromete colectivamente a formular soluciones, ayudan a construir coaliciones.

IV. CONCLUSIÓN

Educación que es multicultural y reconstructivista social no es fácil. Para muchos educadores las ideas que nosotros hemos discutido aparecen tan intimidantes y diferentes de la educación que ellos están acostumbrados a ver, que parecen poco realistas. Cerraremos con una observación. En muchas escuelas que hemos visitado en los últimos años, los estudiantes tienen una palabra para describir sus sentimientos sobre la escuela: aburrida.

Vemos esta descripción como sintomática de un proceso educativo que no compromete a los estudiantes en las cosas que les conciernen, los vuelve impotentes y desestiman los mundos que ellos experimentan. Los estudiantes se acostumbran al aburrimiento en la escuela y muchos aprenden a vivir con él; otros desertan. Pocos profesores quieren aburrir a sus estudiantes y pocos profesores quieren que la enseñanza se vuelva aburrida para ellos, pero así y todo, el aburrimiento es endémico en las escuelas que están rutinizadas y desconectadas de la realidad.

No defendemos la educación que es multicultural y reconstructivista social simplemente como un antídoto al fastidio. Los problemas que se propone enfrentar son demasiado importantes para verla a trasluz. Pero, justamente, porque los problemas son tan importantes, es que comprometen a los jóvenes y profesores por igual. Aulas multiculturales de alta calidad se pueden volver ruidosas y volátiles; buenos profesores multiculturales trabajan duro. Pero todavía no hemos encontrado a un buen maestro multicultural cuya clase sea aburrida o que preferiría retornar a la "vieja" manera de enseñar.

Bibliografía

- Allsup, C. (1995). *Postmodernism, the "politically correct," and liberatory pedagogy*. En C.E. Sleeter & P.McLaren, Eds. **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**, pp. 269 290. Albany, NY: SUNY Press.
- Allen, P.G. (1986). **The sacred hoop**. Boston: Beacon Press.
- Andrzejewski, J. (1995). *Teaching controversial issues in higher education: pedagogical techniques and analytic framework*. En Martin, R.J., Ed. **Practicing what we teach**, pp. 3 26. Albany, NY: SUNY Press.
- Andrzejewski, J. (1993). **Oppression and social justice: Critical frameworks**. Needham Heights, MA: Ginn Press.
- Anyon, J. (1981). *Elementary schooling and distinctions of Social class*. **Interchange**, 12, 118 132.
- Anyon, J. (1983). *Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex role*. En Walker, S. & Barton, L. Eds. **Gender, class and education**, pp. 19 38. Barcombe, England: Falmer Press.
- Apple, M. W. (1985). **Education and power** (Ark ed.). Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Aronowitz, S. (1992). **The politics of identity**. New York: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A. (1985). **Education under siege**. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Banks, J.A. (1981). **Multiethnic education: Theory and practice**. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1988). *Approaches to multicultural curriculum reform*. **Multicultural Leader**, 1(2), 1-2.
- Banks, J.A. (1992). *African American scholarship and the evolution of multicultural education*. **Journal of Negro Education** 61(3): 273-286.
- Barbagli, M., & Dei, M. (1977). *Specialization into apathy and political subordination*. En Karabel, J. & Halsey, A.H., Eds. **Power and ideology in education**, pp. 423-431. New York: Oxford University Press.
- Bennett, C.I. (1986). **Comprehensive multicultural education**. Boston: Allyn and Bacon.
- Brameld, T. (1956). **Toward a reconstructed philosophy of education**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bell, D. (1992). **Faces at the bottom of the well**. New York: Basic Books.
- Carby, H. (1982). *Schooling in Babylon*. En Britain Centre for Contemporary Cultural Studies, Ed. **The empire strikes back: Race and racism in 70's**, pp. 183-211. Wolfeboro, NH: Longwood Publishing Group.
- Carter, T.P. & Chatfield, M.L. (1986). *Effective bilingual schools: Implications for policy and practice*. **American Journal of Education**, 95, 26-57.
- Chomsky, N. (1987). **The Chomsky reader**, James Peck, Ed. New York: Pantheon Books.
- Collins, P.H. (1991). **Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Collins, R. (1977). *Functional and conflict theories of educational stratification*. En J. Karabel & A. H. Halsey, Eds. **Power and ideology in education**, pp. 118-136. New York: Oxford University Press.
- Darder, A. (1991). **Culture and power in the classroom**. New York: Bergin & Garvey.
- Dewey, J. (1938). **Experience and education**. New York: Macmillan.
- Faludi, S. (1991). **Backlash: The undeclared war against American women**. New York: Doubleday.
- Foucault, M. (1972). **The archaeology of knowledge**. New York: Harper Colophon Books.
- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1973). **Education for critical consciousness**. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1985). **The politics of education: Culture, power, and liberation** (D. Macedo, Trad.) South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Garcia, A. M. (1991). *The development of Chicana feminist discourse*. En Lorber, J. & Farrell, S. A., Eds. **The social construction of gender**, pp. 269-287, Newbury Park, CA: Sage.
- Gay, G. (1995). *Mirror images on common issues: Parallels between multicultural education and critical pedagogy*. En Sleeter, C.E. & McLaren, P, Eds. **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**, pp. 155-190. Albany,

- NY: SUNY Press.
- Genovese, E. (1974). **Roll, Jordan, roll: The world the slaves made**. New York: Pantheon Books.
- Giddens, A. (1979). **Central problems in social theory**. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H. A. (1981). **Ideology, culture and the process of schooling**. Barcombe, England: Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1983a). **Theory and resistance in education**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1983b). *Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis*. **Harvard Educational Review**, 53, 257-293.
- Giroux, H. A. (1993). **Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference**. New York: Peter Lang.
- Gordon, B. M. (1985). *Toward emancipation in citizenship education: The case of African American cultural knowledge*. **Theory and Research in Social Education**, 12, 1-23.
- Gordon, B. M. (1995). *Knowledge construction, competing critical theories, and education*. En Banks, J.A. & Banks, C.M, eds. **Handbook of Research on multicultural education**, pp. 184-199. New York: MacMillan.
- Gramsci, A. (1971). **Selections from prison notebooks**. New York: International Publications.
- Grant, C. A. (1978). *Education that is multicultural Isn't that what we mean?* **Journal of Teacher Education**, 29, 45-49.
- Grant, C. A., & Sleeter, C.E. (1986). *Race, class and gender in educational research: An argument for integrative analysis*. **Review of Educational Research**, 56, 195-211.
- Hale, J. E. (1982). **Black children, their roots, culture, and learning styles**. Provo, UT: Brigham Young University.
- Hooks, B. (1990). **Yearning: Race, gender and cultural politics**. Boston: South End Press.
- Jaggar, A.M., & Struhl, P.R. (1978). **Feminist/frameworks**. New York: McGrawHill.
- Irvine, J. J. (1991) **Culturally responsive pedagogy: Myth and misperception**. American Association of Colleges of Teacher Education Annual Conference. San Antonio.
- Kanter, R. M. (1975). *Women and the structure of organization: Exploration in theory and behavior*. En Millman, M. & Kanter, R.M. Eds., **Another voice**, pp. 34-75. Garden City, NY: Anchor Doubleday.
- Ladson Billings, G. (1994). **The dreamkeepers**. New York: Jossey Bass.
- Ladson Billings, G. & Tate, W. F., IV (1995). *Toward a critical race theory of education*. **Teachers College Record** 97 (1), 47-68.
- Lee, M. & Solomon, N. (1993). *The media cartel: Corporate control of the news*. En Andrzejewski, J., Ed. **Human relations: The study of oppression and human rights**, 3rd ed., pp. 80-91. Needham Heights, MA: Ginn Press.
- Lee, S. (1996). **Unraveling the model minority stereotype**. New York: Routledge.
- Lewis, B. A. (1991). **The kid's guide to social action**. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Lucas, T., Henze, R. & Donato, R. (1990). *Promoting the success of Latino language*

- minority students: An exploratory study of six high schools.* **Harvard Educational Review** 60 (3), 315-340.
- Macedo, D. (1994). **Literacies of power.** Boulder: Westview Press.
- Marable, M. (1992). *The crisis of color and democracy.* Monroe, ME: Common Courage Press.
- McCarthy, C. (1995). *The problem with origins: Race and the contrapuntal nature of the educational experience.* En Sleeter, C.E. & McLaren, P., Eds., **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**, pp. 345-268. Albany: SUNY Press.
- McLaren, P. (1994). *Multiculturalism and the postmodern critique: Toward a pedagogy of resistance and transformation.* En Giroux, H.A. & McLaren, P., Eds., **Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies**, pp. 192-222. New York: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism.* En Sleeter, C.E. & McLaren, P., Eds., **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**, pp. 33-70. Albany: SUNY Press.
- Metcalfe, L.E., & Hunt, M.P. (1974). *Relevance and the curriculum.* En Eisner, E.W. & Vallance, E., Eds. **Conflicting conceptions of curriculum**, pp. 136-146. Berkeley, CA: McCutchan.
- Miranda, A. & Enriquez, E. (1979). **La Chicana.** Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, C. (1978). *Woman's estate.* En Jaggar, A.M. & Struhl, P.R., Eds. **Feminist frameworks**, pp. 130-141. New York: McGraw Hill.
- Montecinos, C. (1995). *Culture as an on going dialog: Implications for multicultural teacher education.* En Sleeter, C.E. & McLaren, P., Eds. **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**, pp. 269-290. Albany: SUNY Press.
- Mullard, C. (1980). **Racism in society and schools: History, policy, and practice.** Occasional Paper No. 1, Centre for Multicultural Education of London, Institute of Education.
- Myers, R. A., Banfield, B., & Colon, J. J. (1983). **Embers: Stories for a changing world.** Westbury, NY: Feminist Press, and New York: Council on Interracial Books for Children.
- Omi, M. & Winant, H. (1986). **Racial formation in the U.S.** New York: Routledge.
- Parenti, M. (1994). **Land of idols.** York: St. Martin's Press.
- Piaget, J. (1952). **The language and thought of the child.** London: Routledge & Kegan Paul.
- Rosaldo, R. (1989). **Culture and Truth.** Boston: Beacon Press.
- San Juan, E., Jr., (1992). **Racial formations/Critical transformations.** Atlantic Heights, NJ: Humanities Press, International.
- Scheurich, J. (1994). *Policy archaeology: A new policy studies methodology.* **Journal of Educational Policy** 9 (4), 297-316.
- Schneidewind, N., & Davidson, E. (1983). **Open minds to equality.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shaw, G. B. (1921). **Back to Methuselah**, Pt. 1, Act I.

- Shor, I. (1980). **Critical teaching and everyday life**. Boston: South End Press.
- Sleeter, C.E. (1995). *Reflection on my use of multicultural and critical pedagogy when students are white*. En Sleeter, C.R. & McLaren, P., Eds., **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**, pp. 415 438. Albany: SUNY Press.
- Stanley, W. B. (1992). **Curriculum for utopia**. Albany, NY: SUNY Press.
- Staples, L. (1984). **Rots to power**. New York: Praeger.
- Steinem, G. (1990). **Lies, sex and advertising**. Ms. July/August, 18 28.
- Stone, M. (1993). *From Three thousand years of racism*. En Andrzejewski, J., Ed., **Human relations: The study of oppression and human rights**, 3rd ed., pp. 293 296. Needham Heights, MA: Ginn Press.
- Suzuki, B.H. (1977). *The Japanese American experience*. En Gold, M.J., Grant, C.A. & Rivlin, H.N., Eds., **In praise of diversity: A resource book for multicultural education**, pp. 139 162. Washington, DC: Teacher Corps.
- Suzuki, B.H. (1984). *Curriculum transformation for multicultural education*. **Education and Urban Society**, 16, 294 322.
- Takaki, R. (1993). **A different mirror**. Boston: Little, Brown & Co.
- Tilly, C. (1993). *Social movements as historically specific clusters of political performances*. **Berkeley Journal of Sociology** 38, 1 30.
- Touraine, A. (1988). **Return of the actor**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). **Thought and language**. (E. Hamsman & G. Vankan, Eds. y Trads) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Williams, M. (1989). **Neighborhood organizing for urban school reform**. New York: Teachers College Press.
- Willis, P. (1977). **Learning to labour**. Lexington, MA: Heath.
- Wolf, N. (1991). **The beauty myth**. New York: William Morrow & Co.
- Zinn, M. B. (1982). *Mexican American women in the social sciences*. **Signs: Journal of Women and Culture in Society** 8, pp. 40.

Educación Multicultural para una Pedagogía de la Pluralidad.¹

Dr. Guillermo Williamson C.
Profesor Asociado
Director Departamento de Educación
Universidad de La Frontera
Temuco, Chile

"Sagrado es el cuerpo del hombre y sagrado es el cuerpo de la mujer,
No importa de quién sea, es sagrado - ¿es el peón más despreciable de la cuadrilla?
¿Es él uno de los inmigrantes más torpes que acaban de desembarcar en el muelle?
Todos, aquí o allá, tienen su lugar, no menos que el más rico, no menos que tú,
Todos, hombre o mujer, tienen su lugar en la procesión.

(Todo es una procesión,
el universo es una procesión de paso medido y perfecto.)

¿Tan grande es tu saber que puedes llamar ignorante al más bajo?
¿Te crees con derecho a mirar un bello espectáculo, negado a él o ella?

¿Piensas que la materia se ha congregado desde su vaga nube y que la tierra ocupa la superficie y que el agua corre
y brotan las plantas,
para ti sólo, y no para él o para ella?"

Walt Whitman, Hojas de Hierba²

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Multicultural es una concepción educacional que comienza a alcanzar una mayor presencia en la discusión académica y política a partir de las tres últimas décadas en Europa y Estados Unidos. Sus sociedades se consideraban a sí mismas como homogéneas, racial, nacional, lingüística y culturalmente, hasta que comienzan a enfrentar la conciencia de la heterogeneidad y diversidad cultural, de la existencia y expresión de minorías, que colocaban en jaque las certezas de la democracia y del estado-nación sobre las que se sustentaban. Es el reconocimiento a nuevos hechos sociales como la inmigración de fuerza de trabajo de bajo costo que irrumpe en sus ciudades y campos, la multiplicidad lingüística y religiosa y la necesidad de una educación que sea capaz de hacerse cargo de este nuevo fenómeno que desafía la conciencia colectiva.

En Estados Unidos los desafíos se plantean desde la emergencia de lo afroamericano, hasta alcanzar la igualdad formal con los blancos; la llegada de refugiados asiáticos después del colapso de Vietnam en los sesenta; a partir de los setenta, la constante inmigración hispana desde el Caribe, México y

¹ Todas las traducciones del texto, del portugués al español, son de responsabilidad del autor de este capítulo.

² Whitman, Walt (1997) Hojas de Hierba. Editorial Lumen. Barcelona. Poesía 62. N°6, Pág.193.

Centroamérica, como resultado de la participación del país en conflictos internos de los países, de las crisis post-guerras civiles, de la Revolución Cubana y de las situaciones económicas de pobreza y exclusión del capitalismo neo-liberal. Ello fue generando una conciencia multirracial y multilingüística, no sin conflictos y desacuerdos, que en algún sentido permitió avanzar en libertades civiles.

En Europa, en el contexto de desarrollo de las comunidades y diversidad de nacionalidades, con diversos grados de autonomía en varios países, del fin del colonialismo -desde la década del cincuenta- en África, América y Asia, fueron muchos los ciudadanos de colonias que se instalaron con sus costumbres, lenguas, religiones y visiones sociales de mundo en los antiguos países colonizados; las crisis en que quedaron los países colonizados generó un flujo migratorio a Europa que aún persiste y permanece. Con el fin del socialismo real, impulsado, entre otras fuerzas por la Europa occidental, se generó un nuevo flujo de emigrantes de ciudadanos de países que tenían un padrón de vida con sus necesidades básicas relativamente resueltas, aunque sin libertades individuales y en muchos casos sin libertades comunitarias, que se encontraron sin empleo, en un contexto de mercado desconocido, en ciertos grados de pobreza y enfrentando un mercado desconocido.

Los desplazamientos de refugiados de Guerras Civiles y postcoloniales contribuyen a este proceso (v.gr. de Nicaragua, Guatemala y El Salvador a Estados Unidos; de Albania y Serbia a Italia; de Angola a Portugal). Comienzan a entrar en conflicto y competir grupos de inmigrantes por el trabajo: los del Magreb, de Polonia o Rumania en la producción agraria española. El desarrollo europeo y norteamericano, genera movimientos demográficos en busca de oportunidades, desde los países periféricos y pobres del mundo, hacia el centro económico y político.

América Latina se ha construido a partir de movimientos poblacionales y culturales generados desde los pueblos originarios que vivían en el continente hace milenios, a los que se van incorporando inmigrantes, forzados y voluntarios, desde todos los rincones del mundo: millones de secuestrados en África para llegar como esclavos al continente, dando origen a toda la presencia afro-americana; chinos, coreanos, japoneses, indios, árabes, israelitas, italianos, españoles, ingleses, holandeses, alemanes, unos desde la posición de dominación económica y política, otros desde el sometimiento esclavo, unos a las ciudades obreras y otros a los campos y selvas. Pero también los flujos demográficos han sido internos en el continente: unos 400.000 chilenos o sus descendientes viven en Argentina donde también han llegado miles de bolivianos, peruanos entran a Chile, cubanos se instalaron en Perú, paraguayos viven indistintamente entre su país y Brasil, colombianos y venezolanos transitan por sus fronteras, los "Latinos" en Estados Unidos suman más de 30 millones. América Latina se caracteriza por el movimiento de poblaciones a través de flexibilidades fronterizas, que no alcanzan a hacer olvidar viejas historias de conflictos, alimentando los prejuicios que la educación multicultural trata de eliminar para reemplazarlos por valores democráticos, que se movilizan entre la tolerancia y la cooperación, entre la coexistencia respetuosa y la convivencia amorosa, co-responsable por el territorio común y su desarrollo.

En el continente las conformaciones de las sociedades no responden a esquemas preconcebidos. En Brasil -como en otros países-, blancos, negros e indígenas constituyen las principales minorías, le siguen descendientes de japoneses (la segunda agrupación mayor después de Japón), de colonos europeos, de indígenas: la mayoría del país son los pardos, los mulatos, pero no son éstos los que manejan el poder, en la práctica comparten el sometimiento de los blancos y los afro-brasileños pobres. Esta realidad coloca las cuestiones de clase, raza y etnia en el centro de la discusión sobre la identidad de los países y el carácter cultural de sus sociedades.

Si bien en estas décadas se ha avanzado en la democracia y se ha conseguido una ampliación de la noción de Derechos Humanos, se ha generado también un rebrote del nacionalismo, fascismo y neo-nazismo, racismo, xenofobia, intolerancia, violencia étnica y religiosa y la formación de nuevos bolsones de pobreza y explotación del trabajo. Los conservadores e integristas de distinta motivación ideológica renacen y amplían sus campos de acción en las elites, alcanzando a las clases más pobres y excluidas y a los grupos étnicos fundamentalistas. Pero también han reaccionado los oprimidos y excluidos por estos fenómenos sociales de la época, con distintas estrategias de resistencia, siendo dominantes el fortalecimiento de los integristas religiosos, el establecimiento de redes formales e informales de ayuda mutua, la lucha por la mantención de la identidad cultural y lingüística, la instalación en espacios territoriales (barrios) como lugares para vivir la pertenencia y la organización de movimientos sociales o articulación con partidos o movimientos de defensa de las minorías para luchar por sus derechos colectivos.

A este proceso demográfico-histórico-cultural, se deben agregar los avances de diversos movimientos sociales democráticos que defienden los derechos de las minorías en el conjunto de la sociedad. Estos grupos, críticos al sistema hegemónico y al capitalismo en muchos casos, buscan profundizar los derechos humanos individuales y sociales, planteando la existencia de la pluralidad cultural, como característica de una verdadera sociedad democrática. Ha sido la lucha de los movimientos por la igualdad racial, el feminismo, los defensores de la libre opción sexual, por los derechos de los indígenas, de los discapacitados, de los inmigrantes en general o en particular (por ejemplo, los hispanos en Estados Unidos, los turcos en Alemania, los gitanos y marroquíes en España), de las comunidades nacionales. Las religiones, especialmente integristas, buscan fortalecerse no sólo en sus territorios de origen, sino donde emigran sus miembros y en ello afirman un conjunto de redes de apoyo mutuo, de vivencia religiosa y de educación. Desde el mundo de las ideas de la modernidad y de las luchas sociales, se plantean también nuevos desafíos de pluralidad a las sociedades europeas y norte-americanas.

Finalmente es, sin duda, un tema y un hecho de la modernidad, que debe ser considerado, discutido, analizado y criticado. La globalización, tanto en lo económico como en las comunicaciones, ha provocado un movimiento de ideas, ideales, capitales, conocimiento, personas, que están generando nuevos códigos lingüísticos, espacios de diálogo, contradicciones y colaboraciones, que también refuerzan la existencia y desarrollo de sociedades cada vez más multiculturales, en todos los continentes y países. Inte-

lectuales, científicos y artistas reclaman mayores y variados espacios, tecnología y libertades para investigar, producir, difundir sus pesquisas y construcciones simbólicas.

Los procesos señalados no son ajenos a los países subdesarrollados, como los de América Latina y entre ellos, Chile. Por una parte, son muchos los chilenos que durante el régimen autoritario debieron emigrar del país, por exilio, por necesidad económica, por búsqueda de espacios para la libre expresión o para formarse en instituciones democráticas y ellos conforman en sus países de destino, especialmente, en América Latina, Argentina, Brasil, México, Venezuela, parte de los grupos de inmigrantes; otros retornaron a Chile, con familias con miembros extranjeros, hablando diversas lenguas. La inmigración hacia el país ha sido sostenida, especialmente de ciudadanos de países limítrofes con situaciones económicas complejas (por ejemplo, Perú) y progresivamente del lejano oriente (como de China y Corea del Sur). Los procesos económicos modernizadores inscriben al país en el flujo de movimientos de profesionales, técnicos y ejecutivos de varios países, que van, por su posición en el mundo empresarial, generando pautas culturales en la elite nacional. El neo-liberalismo, la economía de mercado, la globalización, requieren como condición, al mismo tiempo la tolerancia de las masas trabajadoras con el otro diferente y la constitución de una clase universal de gerentes y empresarios, que no reconoce pertenencias nacionales, raciales, étnicas o religiosas, sino el deber con el aumento del capital, la vinculación al poder económico (y desde ahí al político) y su propio crecimiento económico individual. La ampliación de las posibilidades de comunicación internacional (a través de los satélites, por TV abierta o a cable, por Internet y correo electrónico o MSN, por el mejoramiento del transporte aéreo y automotriz, el fax y el Correo Expreso, los nuevos medios en que convergen diversos lenguajes digitales y recursos) vinculan cada vez más a los seres humanos, les abren oportunidades de conocer, y contactarse con sociedades y comunidades lejanas, que viven de modos muy diferentes, al mismo tiempo conectan a artistas, intelectuales y científicos con la producción cultural, de las ideas y de la ciencia de todo el mundo.

Hoy encontramos a jóvenes de los barrios periféricos de Temuco, en el sur de Chile, con un gran conocimiento de la música Rap de los barrios de Nueva York, el Reagge de Jamaica o el Rock Metálico de Japón; a niños rurales mapuche conversando a través de la informática educativa con estudiantes de escuelas de Francia; y a jóvenes de clase media urbana conectados por Internet o TV a cable, con temas y preocupaciones juveniles en todo el planeta.

Por otra parte, desde la base de la sociedad, desde sus artistas, movimientos sociales e indígenas, emerge con fuerza la exigencia de respeto por el pluralismo en todas sus expresiones. Más que la defensa de minorías se enfatiza la construcción de una sociedad en que la diversidad sea una realidad constitutiva de las relaciones sociales predominantes y cotidianas. Está aquí la posibilidad de reconstruir el concepto de sociedad multicultural desde la historia de las luchas sociales y raciales; desde la racionalidad occidental y liberal, con su fundamento religioso cristiano; y también

desde su particular simbiosis con las milenarias raíces culturales y religiosas de la indianidad y negritud; desde las características plena de contradicciones y tensiones de la contemporánea modernidad y sociedad de consumo en el continente; hasta las pasiones, afectividad y magias, el erotismo y sensualidad, de los hombres y mujeres del continente, que se relacionan entre sí, con los otros, el mundo y la trascendencia de un modo propio, construido socialmente, abordado en un ambiente natural que pese a la degradación, conserva aún mucho de belleza y secreto, para el desarrollo del espíritu y del asombro por lo bello y natural.

Hay un aspecto que no queremos dejar de enunciar y es el aporte que una concepción crítica de la multiculturalidad puede hacer: a la paz sustentada en la vigencia de los derechos humanos. En París, los estudiantes inmigrantes de tercera generación salen a las calles a exigir integración, en Chile, los indígenas del pueblo mapuche luchan por la tierra, en Argentina, los bolivianos hacen grandes manifestaciones por mejorar las condiciones de trabajo, en Colombia, los pueblos indígenas se encuentran en medio de la guerra entre el Estado, la guerrilla y el narco-tráfico, los neo-nazis enfrentan a inmigrantes, homosexuales y punk en los centros y periferias de las ciudades. Conflictos étnicos y culturales o se han iniciado o están en germen y la educación multicultural crítica puede y debe contribuir a construir tolerancia, respeto, amistad, solidaridad.

En ese contexto, con esos componentes culturales, emerge la noción de educación multicultural, como concepto que debe ser reconstruido en relación a sus orígenes, desde la mirada Latinoamericana. Que nuestras sociedades son cada vez más multiculturales, lo son. Y por ello requieren de una educación nueva, diferente, también multicultural. A ese proceso, en un primer nivel de reflexión, es que queremos aproximarnos en este artículo, que complementa los anteriores, al intentar situar la posibilidad de esta propuesta conceptual y metodológica en el continente.

La hipótesis básica de este capítulo es que debemos reconocer las sociedades Latinoamericanas como multiculturales, aunque con una caracterización diferente a las europeas o norte-americanas, dada la combinación entre sociedades originarias indígenas, inmigrantes forzados (esclavos) y voluntarios de otras nacionalidades e inmigrantes modernos, criollos de origen español, en un contexto de mundo cada vez más globalizado, conectado virtualmente, donde la centralidad de las relaciones humanas está siendo tensionada -coherente con el predominio del mercado, pero también de la insatisfacción con él y la recuperación de ideales utópicos de solidaridad- la de los encuentros y desencuentros, de los intercambios e individualismo, de los diálogos y silencios, de la cooperación entre los seres humanos. Las sociedades se han ido complejizando no sólo en su existencia cotidiana u organización estructural, sino en la conciencia de sus habitantes, lo que tensiona sus visiones sociales de mundo.

Esta sociedad, que está cambiando, requiere una educación coherente: una concepción es la educación multicultural, comprendida como crítica, transformadora y democráticamente liberadora de todas las formas de opresión que se reflejan en todas las formas de discriminación (y consecuentemente de privilegios).

Esta educación multicultural se encuentra anunciada en una serie de experiencias pedagógicas, culturales y religiosas emergentes desde el continente Latino-americano, lo que debe sustentar práctica y teóricamente su posibilidad histórica. Se encuentra en la tensión utópica, que Paulo Freire llamaba concientización, entre la denuncia de las injusticias y el anuncio de una nueva sociedad y recoge lo que la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) llamó de signos de los tiempos. Una Educación Multicultural en Chile y en América Latina, debe reconocerse y reconstruirse a partir de un conjunto de señales emergentes desde las profundidades de la lucha social, religiosa y cultural, que son posibles de descubrir, si efectivamente se hace el esfuerzo de compromiso humano y humanista, responsablemente liberador y democráticamente subversivo, por encontrar y comprometerse con las fuerzas sociales y culturales que han estado denunciando las dinámicas de modernización autoritaria del neo-liberalismo, con sus secuelas de pobreza, exclusión, enfermedades mentales y del espíritu, destrucción ambiental y anunciando la oportunidad para otorgar un giro a la historia, comprometiéndose con viejos -y no por ello menos válidos- y nuevos ideales de la Humanidad.

Esa Educación Multicultural se expresa en el diseño curricular, en las relaciones sociales de aprendizaje y en la cultura y gestión educacional, bajo la modalidad de una **Pedagogía de la Pluralidad**. Es decir, un modo de organizar el proceso de aprender y los contenidos culturales significativos y diversos en ese proceso (y por tanto de la enseñanza y sus condiciones de ambiente institucional), bajo el principio del diálogo cultural emancipatorio y democrático, pero orientado a la transformación de las condiciones sociales que, en la práctica de una sociedad capitalista desagregada y en la práctica dividida en clases, hacen que ello sea un desafío utópico para una práctica democrática y liberadora consecuente de los educadores y educadoras. Esta noción de educación supone para el educador o educadora, una opción política y social, a favor de la cultura popular, de la que emerge desde la cooperación y ayuda mutua en la economía solidaria y desde el trabajo y la producción subordinada, asumiendo esta causa justa para defenderla, reforzarla, reconstruirla, para ampliar y diversificar sus contribuciones, en todo lo que tenga de positivo para la humanidad, frente a la(s) cultura(s) dominante(s), expresión -en parte importante, aunque no total- de los intereses, visiones sociales de mundo y comprensiones de los sectores dominantes de las sociedades en particular y del mundo globalizado, en general.

Su Pedagogía no sólo debe reconocer el hecho de la sociedad multicultural, sino debe significar una opción de los educadores por respetar y potencializar la diversidad individual (nivel personal) y la variedad de expresiones y significaciones de las culturas (nivel socio-comunitario) trabajando por alterar con conciencia, las relaciones de subordinación de unas culturas sobre otras -incluido ahí el modelo económico y social dominante- (nivel societal), bajo el supuesto que al dialogar en igualdad de condiciones, personas, comunidades, naciones, se enriquecerá la relación social y al mismo tiempo el mundo de los oprimidos, de los pobres, de los excluidos, de los utópicos; podrá encontrar instancias para ha-

cerse visible, reivindicar su contribución a la Humanidad y ganar espacios para sus ideales de libertad, igualdad, derechos humanos, paz, solidaridad, cooperación económica, relaciones laborales justas y la recuperación de antiguos y la emergencia de nuevos valores humanistas. Ello permitirá que niños y niñas, jóvenes y adultos, enfrenten en condiciones semejantes las posibilidades -igualdad de oportunidades- que debe ofrecer una sociedad democrática y participativa.

La educación multicultural en el Chile de hoy es un proceso que empieza a discutirse y a ello queremos aportar planteando un conjunto de reflexiones y proposiciones sobre: a) la necesidad de discutir las nociones de Educación Multicultural y Pedagogía de la Pluralidad; b) la necesidad de integrarle el sentido "crítico" para afirmar su opción política transformadora y democrática frente a la educación del capitalismo neo-liberal; y c) promover temas de reflexión para los educadores.

1. Sobre el contexto de la educación multicultural en América Latina.

La educación *multicultural* es una propuesta reciente en América Latina. La educación intercultural encuentra mayores antecedentes teóricos y prácticos en medio de otros conceptos que circulan en la literatura: etno-educación, educación bilingüe intercultural, pedagogía de la diversidad, educación indígena, etc. (Williamson, 2004). La temática de la relación entre culturas, desde la perspectiva pedagógica, y desde una mirada de aprendizaje para la dominación o la liberación, se encuentra en todas aquellas corrientes pedagógicas que se preocupan porque los aprendizajes sean significativos a partir de su contextualización y de una auténtica integración entre "educación y vida", entre la "cultura de la escuela y la cultura de la vida o del mundo". Desde hace unas décadas se empieza a plantear sistemáticamente la idea de educación intercultural bilingüe (EIB). Su fuente se encuentra en un conjunto de experiencias que emergen, principalmente, desde la educación y movimiento indígena Latinoamericano.

La educación, considerada como un proceso de formación de ideología, de estructuras de pensamiento, contenidos culturales, conocimientos instrumentales y comportamientos valorados socialmente, a través de instituciones y mecanismos pedagógicos con grados diversos de sistematicidad y organicidad, en contextos sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales dados es básicamente, un proceso de comunicación social de distintos significados culturales (por tanto ideológicos y axiológicos) mediados por educadores y tecnología, expresados en determinadas relaciones sociales de aprendizaje: de dominación o liberación.

Las culturas, naciones, religiones, ideologías de los pueblos, su importancia como hechos y categorías necesarios para el análisis político y social de la modernidad, ponen en cuestión la concepción de esta última, basada en el dominio de la razón instrumental. La subjetividad (ética, significaciones y emoción) de los sujetos sociales emerge desde procesos sociales complejos y profundos, expresándose en múltiples formas de resistencia a la dominación política, cultural y económica y su racionalidad instrumental.

Enfrentamos un cambio de sociedad y de época; no se trata de una crisis transitoria, sino de una mutación histórica que afecta a todos los dominios de la vida y a todas las latitudes de la tierra (Altamirano, 1994). Es esta modificación en los modos de producción y consumo, en la forma de uso de la tecnología de la información, en la dispersión y ocultamiento de las fuerzas del poder, en el emerger de lo local y lo cotidiano como espacios privilegiados de democracia, en el creciente valor y reconocimiento a la ecología y la calidad ambiental de vida, en la búsqueda de una nueva democracia, menos formal y más participativa, la que hace necesario entrar en una discusión sobre multiculturalidad y educación en Chile.

Es un discurso común abordar la globalización económica, de las comunicaciones, la cultura y las consecuentes reacciones desde la diversidad. Se puede prever una incertidumbre del futuro en las bases mismas de las significaciones más profundas del ser humano: ¿Qué religión dominará el próximo siglo (católica u otras cristianas, islámica, budista, indígenas y tribales, sincretismos) o serán muchas y válidas? ¿Qué lenguas se hablarán? ¿El español no será una segunda lengua, para quienes la hablan como lengua materna, desde el punto de vista de su utilidad internacional? ¿Qué impacto lingüístico tendrá el inglés por la integración a la APEC o a la Comunidad Europea o el portugués por el MERCOSUR? El bilingüismo y la multiculturalidad no son sólo una preocupación indígena, sino que tiene que ver con ciudadanos(as) preparados para desempeñarse en cualquier comunidad y manejando diversos lenguajes, que sean capaces de mantener una sana identidad y sentido de pertenencia a alguna comunidad cultural; que puedan vivir y comunicarse en su comunidad, en otra y con otra, en diversos espacios de existencia.

¿Qué entenderemos entonces, en ese contexto, por Educación Multicultural? Aunque resulte obvio y simplista: aquella educación que es coherente con la que requiere una Sociedad Multicultural, que se entiende a sí misma como democrática. El Multiculturalismo refleja la compleja red de intercambios simbólicos y económicos, generados en tiempos, espacios y comunidades solidarias o con sentido de pertenencia por razones históricas, étnicas, religiosas o nacionales, próximas o distantes, pero que comparten un mismo tiempo, espacio y comunidad cultural. Esta red de relaciones se plantea entre comunidades -formales (con reconocimiento social legal o de hecho) o informales (sentido individual de pertenencia a un colectivo de ideas e ideales)- o grupos socio-culturales en relaciones simétricas o asimétricas de diálogo y perfeccionamiento colectivo, de integración autoritaria o democrática o de exclusión, de liberación o de opresión, de libre expresión o clandestinidad. La educación multicultural es una opción por construir una sociedad más humana, con conversaciones que enriquezcan para todos, sin excepción, la calidad de vida personal, comunitaria y social, que otorgue a todos los participantes condiciones cognitivas, afectivas, físicas, espirituales para acceder a y vivir en igualdad de oportunidades y desenvolver todas las potencialidades de las personas y sus grupos de referencia o pertenencia, en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática,

es decir, organizada en torno a los principios de la justicia social y cooperación social y económica.

Los siguientes puntos quieren encontrar, en la historia de las ideas y en las acciones de intelectuales, movimientos sociales y educadores Latinoamericanos, algunos antecedentes para fundamentar una educación multicultural y una pedagogía del pluralismo significada en y desde América Latina, como un esfuerzo de reconstrucción conceptual que está recién comenzando.

2. Teoría social de la democracia desde América Latina.

Las teorías de la comunicación, lingüística, antropología, filosofía, han ido abriendo un campo importante a la reflexión sobre esta temática. La discusión es amplia. Los autores son muchos. Las posibilidades para extraer conclusiones para la educación, también lo son. Indicaremos, panorámicamente, algunas perspectivas distintas que conforman un marco de categorías, tratadas didácticamente, para la construcción de una concepción crítica de educación multicultural, aunque varios autores utilicen el concepto de Interculturalidad, dada la emergencia reciente del que nos convoca en este texto.

Todorov (1983), analizando la conquista de América y las relaciones entre los conquistadores españoles e indígenas, lo hace bajo el título de "la cuestión del otro". No sólo del "otro" como un "no-yo", sino como el singular otro-diferente. Estructura ese encuentro y construcción de relación en cuatro momentos: descubrir, conquistar, amar y conocer. Ese encuentro entre un yo y un otro es el que establece la base más simple del encuentro intercultural, pero al mismo tiempo, la más compleja de las relaciones entre sujetos, individuales y sociales.

Se trata de

"el descubrimiento que el yo hace del otro. El asunto es inmenso. Mal acabamos de formularlo en líneas generales y ya lo vemos subdividirse en categorías y direcciones múltiples, infinitas. Puede descubrirse a los otros en sí mismo y percibir que no se es una sustancia homogénea, y radicalmente diferente de todo lo que no es sí mismo: yo es un otro. Pero cada uno de los otros es un yo también, sujetos como yo. Solamente mi punto de vista, según el cual todos están allá y yo sólo estoy aquí, puede realmente separarlos y distinguirlos de mí. Puedo concebir a los otros como una abstracción, como una instancia de la configuración síquica de todo individuo, como el Otro, otro u otros en relación a mí. O entonces como un grupo social concreto al cual nosotros no pertenecemos. Este grupo, por su vez, puede estar contenido en una sociedad: las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los locos para los 'normales'. O puede ser exterior a ella, otra sociedad que, dependiendo del caso, será próxima o lejana: seres que en todo se aproximan a nosotros, en el plano cultural, moral e histórico o desconocidos, extranjeros cuya lengua y costumbres no comprendo, tan extranjeros que llevo a dudar en reconocer que pertenecemos a una misma especie". (Todorov, T.:1983:3)

Son muchas las posibilidades de abordar el tema del yo y el otro y sus consecuencias para la educación. La educación es por esencia un proceso de relaciones sociales con objetivos de aprendizaje: relaciones de diálogo o dominación, de cooperación o dependencia, de conflicto o colaboración, de encuentros y desencuentros, cognitivos y afectivos. Profesores y alumnos, padres e hijos, escuela y comunidad, directores y docentes y para-docentes, alumnos y alumnas, pueden conformar una comunidad educativa; en palabras de C. Rogers, una comunidad de aprendizaje, o, simplemente, constituirse, en términos de Foucault, en una prisión de adiestramiento. Esas relaciones sociales con objetivo de aprendizaje son expresiones de los modos históricos y cotidianos de producción y reproducción cultural.

Hopenhayn (1996) plantea la necesidad de concebir la interculturalidad como perspectivista: lo que hoy se plantea al hombre moderno no es sólo el respeto al otro distinto, sino el aceptar el propio cambio a partir de la interacción cultural; es decir, romper la compulsión a la particularidad propia, para abrirse a la posibilidad de la transformación de sí mismo por la acción cultural.

"Si en la historia contemporánea la lucha por el respeto al otro-distinto constituye una conquista nunca del todo lograda, hoy el desafío incluye y rebasa esa aceptación de lo diverso. Ya no es sólo la tolerancia del otro-distinto lo que está en juego, sino la opción de la metamorfosis propia en la interacción con ese otro. (...) El pluralismo deviene en perspectivismo (que) tiene que encontrar su espacio en otra lógica: hacer lo posible porque la auto-afirmación sea una experiencia de apertura entre distintas sensibilidades (aprovechando en esta dirección el potencial de la industria cultural y la compenetración cultural); y hacer lo posible para que sean cada vez más los que puedan acceder a dicha experiencia y con ello se pueda expandir, a lo ancho del tejido social, el valor positivo de la compenetración entre sensibilidades heterogéneas". (Hopenhayn, M.;1996:18-19).

La educación debe preocuparse no sólo por la identidad del niño, joven o adulto, como una afirmación de sí mismo a-histórica, descontextualizada de las interrelaciones sociales y culturales, sino que ha de preparar y hacer vivir la idea de aceptación del cambio personal gracias a la inevitable interacción cultural, sin que ello implique desagregación de la personalidad o de su campo de significaciones y afectos. Vivir una plasticidad del ser que no destruya los lazos y complicidades subjetivas. Los desafíos para la educación, desde esta conceptualización de la Interculturalidad, plantean requerimientos de nuevas categorías orientadoras para las prácticas tradicionales: metodológicos (estabilidad y cambio; afirmación de sí y disposición a transformarse), curriculares (selección de contenidos culturales entre fuentes diversas, en espacios formales e informales de formación), pedagógicos (el educador como sujeto de cambio de sí y de sus alumnos, como otro-distinto que debe estar dispuesto a ampliar sus horizontes culturales desde su cotidiano a lo universal y retornar al sí mismo), de capacitación (los modos en que los docentes se preparan para un cambio que implique no sólo el eliminar el prejuicio y discriminación y susti-

tuir la por la tolerancia y equidad, sino enseñar y aprender diariamente en prácticas sociales de cooperación y colaboración).

Osorio (1996) entiende la ciudadanía como plural. Revisa críticamente y reconstruye la noción liberal, reafirmando que ser ciudadano es tanto tener derecho a la igualdad, como a la diferencia. La búsqueda de equidad -por ejemplo en la educación- debe estar orientada tanto a la igualdad de oportunidades, como al reconocimiento del derecho a construir esas oportunidades desde y para la diversidad de intereses y necesidades sociales y de aprendizaje. Educación para la ciudadanía es educación para la democracia en esa doble significación, que se proyecta al sistema y sala de clases. Educar para la igualdad/diversidad es educar para una ciudadanía democrática.

Los derechos de ciudadanía son entendidos como principios reguladores de las prácticas sociales, que definen las reglas de la reciprocidad esperada de la vida social a través de la determinación, mutuamente acordada (y negociada), de las obligaciones y responsabilidades, de las garantías y prerrogativas de cada uno. Esta idea de derechos se desarrolla a partir de la tendencia postmoderna a que las identidades se constituyan de manera transterritorial, multilingüística e interculturalmente con un fuerte peso estructurado por tanto (no) desde el Estado, sino de los mercados. En consecuencia, la ciudadanía no sólo tiene una dimensión socio-política, sino también una dimensión socio-comunicativa y cultural (Osorio, J; 1996:23).

La multiculturalidad empieza a ser planteada en el debate como una de las posibilidades que se abren a la democracia, a la post-modernidad que reconoce el valor de la diversidad, a la reconstrucción de meta-lenguajes capaces de otorgar sentido y proyección a la existencia colectiva. Metodológicamente se reivindica la crítica-sin-renuncia de la modernidad (Hopenhayn, 1994).

Jacques Chonchol (1996) plantea que el capitalismo concentrador, expoliador del trabajo humano, deshumanizante en lo cultural, se mantiene en su esencia, aunque en una nueva etapa, de crisis, que se caracteriza por el sometimiento de la política, cultura y vida a la economía, y de ésta a lo financiero. En su crítica al capitalismo neo-liberal como proyecto de modernización, hace un análisis del mundo agrario Latinoamericano en su demostración de la existencia de diversas oleadas modernizadoras, hasta la conservadora actual y que han afectado la cultura rural y las relaciones inter-étnicas. Su propuesta pasa por una crítica radical al sistema, afectando las estructuras culturales y económicas de base, que disfrazan las relaciones de clase capitalistas en nuevos modos de explotación del trabajo. En ese sentido, una sociedad con niveles aceptables de productividad e inserción competitiva en los mercados, y de equidad en la distribución de la riqueza y del conocimiento, aún es un proyecto.

La construcción autoritaria de la modernización neo-liberal obliga a cuestionar el esfuerzo hegemónico de las clases dominantes por establecer patrones de comportamiento de acuerdo a las necesidades del mercado, regido fundamentalmente por la lógica de los grupos económicos más poderosos y del imperio de la publicidad, y no de aquellas necesidades más sentidas y requeridas por la población.

En Chile -a pesar de los esfuerzos de los gobiernos democráticos- el 20% más pobre recibe el 3,3% del producto nacional, mientras el 20% de mayores ingresos el 60,4%. Que el 10% más rico obtenga el 45,8% y el 90% restante de la población deba dividirse el 54,8% restante (Banco Mundial, 1995), en un proceso de cada vez mayor concentración de la riqueza, es el resultado necesario de ese modelo de modernización. Sus consecuencias de violencia en el alma y existencia de los ciudadanos, son sentidas cotidianamente, induciendo a observar con creciente desconfianza el sistema. La justificación común del gran crecimiento económico del país en la última década es el auge del sector exportador, pero no se dice que ese aumento de la productividad laboral se basa también en una sobre-explotación de la mano de obra y la destrucción de formas de pertenencia y socialización como son las familias y las comunidades urbanas o rurales.

Emerge una de las principales contradicciones del neoliberalismo con la democracia política: el primero se organiza por y para la separación y la discriminación, como condición de la constitución selectiva de diversos grupos de consumidores integrados al mercado, que adquieren también productos y cuotas de poder de calidad diferenciada. Por su parte, el Estado, si democrático y orientado al bien común, debería plantear políticas y programas orientados por el principio de equidad. Pese a los avances y esfuerzos en esta dirección, los privilegios y diferenciación excluyente entre clases sociales y entre grupos específicos, son cada vez más una constante inherente al sistema, visible día a día. De hecho, en el capitalismo neo-liberal el Estado se caracteriza por su gran debilidad, lo que hace muy difícil el ser garante y asegurar una buena calidad de vida para todos los ciudadanos; a ello completa también la debilidad de la sociedad civil que, en muchos países del continente, aún no consigue estructurarse como referente socio-político relevante después de los gobiernos autoritarios.

La propuesta liberal de igualdad de oportunidades en las posibilidades de acceso a un sistema educacional equitativo, es parte de esa comprensión que no considera suficientemente la diferenciación excluyente sobre la que se sustenta el modelo instalado y que es cada vez más necesaria para su existencia. Mientras éste no se modifique en forma sustancial, no habrá educación de igual calidad para todos, si bien existe un esfuerzo por recuperar lo perdido con el autoritarismo y tratar de mantener un mínimo de equidad en la distribución social del conocimiento.

Se validan las tesis de Paulo Freire sobre la educación como política, no en cuanto sea un proceso de dimensión política, sino en cuanto es en esencia una acción cultural de orden político, preocupada con la mantención o transformación del contexto cultural dominante. Las concepciones curriculares reconstructivistas y las de pedagogía crítica, expresadas por intelectuales del pensamiento pedagógico multicultural, encuentran en esa idea el fundamento central de sus construcciones conceptuales y metodológicas.

El debate sobre los contenidos de la educación, sobre los modos en que se seleccionan los contenidos culturales a nivel de textos de estudio, de bibliotecas escolares o de sala de clases; los modos en que se establecen las relaciones sociales de

aprendizaje basadas en discriminación o en cooperación y solidaridad; la categorización social de los profesores en términos de condiciones de trabajo profesional y su participación social y gremial; el papel del Estado; la influencia de los grandes financiadores de la educación, como el Banco Mundial, forman parte de esta necesaria discusión societal sobre el carácter político de la educación.

Gaviola (1993) plantea que la modernización actual hace esfuerzos -a través de la tecnología- por dominar los sueños humanos. Sin embargo, ello no es posible pues siempre el hombre tiene el desafío de construir la posibilidad y la libertad de teorizar desde premisas que no son las hegemónicas. En ese sentido sentir que mundos distintos habitan nuestro territorio, es un primer paso para recuperar la capacidad de soñar con otras posibilidades superiores de existencia, que se construyen en las fronteras del sentido común, que responde a la cultura dominante.

En esta perspectiva, la educación multicultural puede contribuir a focalizar acciones y políticas educativas, así como a diseñar estrategias pedagógicas que permitan una mayor eficacia y eficiencia del servicio educativo, al ajustar las oportunidades y contenidos/métodos que se ofrecen a las necesidades de aprendizaje de ciertos grupos sociales. Pero su gran contribución debe ser la de educar participativamente para la crítica social, para la comprensión más profunda de la unidad de intereses societales a partir de diversas visiones de mundo y de la necesidad de modificar la estructura económica y social, con el fin de democratizarla en todos sus aspectos. Esto es, rescatar la idea de UTOPIA PEDAGÓGICA.

Esta educación debe ser capaz de actuar, al mismo tiempo, sobre y con el presente del educando, así como sobre y con su representación del futuro y el de la sociedad; debe permitir el diálogo entre los que conforman una comunidad (comunidad de ideales) de aprendizaje en el sentido rogeriano, respetando lo que cada miembro es, hace, y desea ser y hacer; debe enfatizar la solidaridad con el que requiere apoyo para aprender y construir un proyecto educativo en torno al eje del trabajo común, cooperación, y beneficio distribuido con equidad.

Crear en una sociedad justa, libre y cooperativa, es voluntad y anhelo humano. Integrar ello en la educación es incorporar una dimensión utópica a la realidad de la formación personal que será capaz de movilizar voluntades transformadoras y críticas, no sólo en el campo educacional sino también político, laboral, empresarial, profesional. Creer en una sociedad plural, con pleno respeto a los derechos humanos, democrática, ecológica, solidaria y cooperativa, es creer en la posibilidad de la expresión de la plenitud humana. Y ello es el gran desafío utópico de la educación: contribuir a que se exprese la plenitud de cada educando, comunidad de aprendizaje, y comunidad local en sus aspectos instrumentales, racionales, emocionales y de identidad personal y cultural, para transformar la realidad en una perspectiva de Humanidad.

La propuesta educativa, pedagógica y curricular de educación multicultural también encuentra fundamento en los derechos humanos, en el respeto por la libertad, impulsando una educación para la paz, la tolerancia, el respeto, la economía solidaria.

El movimiento social, especialmente indígena, en el continente y en Chile, ha ido generando una demanda social por educación, sistemática e histórica

(Marimán, P.:1995), que ha resultado en una serie de avances desde el punto de vista de la protección y desarrollo cultural. En Chile, la Ley Indígena (N° 19.253, 1993) incorporó la obligación de desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe, como resultado de un requerimiento específico de las minorías étnicas, apoyadas en una base intelectual y social orgánica. La Reforma Educacional que se inicia en 1997 consideraba explícitamente el deber de la escuela de enseñar en lengua vernácula cuando fuera ésta la lengua materna de los niños o niñas y la interculturalidad como objetivo explícito y transversal en todos los Planes y Programas de estudio como en los Programas, textos y materiales pedagógicos para todos los niños y niñas, indígenas o no.

Hemos querido proponer un contexto que pusiera progresivamente el tema de las relaciones multiculturales y sus consecuencias educacionales y pedagógicas, como una categoría que tiene algo que decir para la comprensión no sólo de la modernidad y sociedad post-industrial, sino para esta sociedad que vivimos y que se proyecta con continuidad al siglo XXI. Al plantearse esencialmente en el campo de la cultura, de las significaciones sobre sí mismo, el otro, sus relaciones y sus expresiones simbólicas y materiales en una sociedad diferenciada, en la práctica, también en clases, se sitúa a la educación en una posición privilegiada para ser comprendida y aprovechada pedagógicamente, en proyectos de emancipación, personal y social, y de oposición ante cualquier forma de privilegio injusto, exclusión y discriminación, y contra todos los procesos a través de los cuales éstas se reproducen.

Poco a poco el concepto multicultural se va instalando en la sociedad chilena. La definición presidencial que Chile es un país multicultural enmarcó la discusión.

En el Mensaje Presidencial del año 2008, la Presidenta de la República, señaló que la ratificación del Convenio 169 de la O.I.T., significaría readecuar leyes, normas y reglamentos; a partir de ello se firmó el Pacto "Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad": Pacto que no ha sido construido, consensuado ni acordado con el otro participante de él: los pueblos indígenas, sino que se desprende -según el Estado- de la aprobación del Convenio 169 que sí ha sido una reivindicación indígena permanente y que recién se promulgó el año 2009.

Señala la Presidenta:

"Este pacto se basa en tres ejes fundamentales. El primero, el de derechos y representación política indígena, que plantea entre otras cosas la inclusión de representantes indígenas en el Congreso y en los Consejos Regionales.

El segundo eje se refiere al desarrollo integral de los pueblos originarios, en el cual se profundizan las políticas de tierras, agua, salud, educación y cultura.

*Y el tercer eje se refiere a la multiculturalidad, que cambia el enfoque de la relación con los pueblos originarios, para que no sólo sea el Estado sino la sociedad en su conjunto la que asuma como suyos los derechos de representación, participación e inclusión de nuestros hermanos indígenas."*³

³ <http://www.gobiernodechile.cl/viewEjeSocial.aspx?idarticulo=23439&idSeccionPadre=119>

La consideración de lo indígena se asocia a la multiculturalidad despojada de la condición política de demanda y reivindicación que ha tenido el de interculturalidad. Esto es asumido por el Estado, por ejemplo, en la educación:

*"A través de este mecanismo de integración de las escuelas multiculturales del país, el gobierno hace un esfuerzo coherente con las políticas indígenas de la Concertación, que tienen un fuerte componente destinado a generar un cambio cultural del país que permita a todos los ciudadanos comprender y asimilar el carácter multicultural de nuestra sociedad."*⁴

Se empieza a hablar de "escuelas multiculturales", ya no de escuelas de Educación Intercultural Bilingüe: las escuelas EIB se convierten en escuelas M y con ello pierden su vínculo a la historia de la lucha indígena por educación. Por ello es absolutamente necesario discutir el tema y construir un concepto de educación multicultural que recoja la dimensión política de la EIB, sin eliminar a ésta, que también debe ser reconstruida.

Pero la discusión sobre la multiculturalidad no emerge sólo desde el Estado. La Sociedad Civil empieza a asumir esta idea, por ejemplo, la Red Ciudadana Chile País Multicultural⁵ que se plantea como misión el

*"Ser una Red ciudadana que promueva la valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural desde una perspectiva integradora, así como las relaciones interculturales respetuosas y el fomento de liderazgos ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad pluralista, solidaria, equitativa y justa".*⁶

Esta definición recoge, tratando de articularlos, cuatro conceptos que conforman un marco teórico para la educación que reconoce y promueve el diálogo cultural, lleno de tensiones, contradicciones, oposiciones, semejanzas: multiculturalidad, diversidad, interculturalidad, pluralismo.

II. EDUCACIÓN MULTICULTURAL: ANTECEDENTES POSIBLES.

En el contexto de las prácticas e instituciones educacionales, así como de las Reformas Educacionales (por ejemplo, en Chile) encontramos antecedentes -o signos de los tiempos de cambio epocal- que permiten sustentar una educación multicultural desde América Latina.

4 <http://www.mideplan.cl/final/noticia.php?idnot=1707>

5 <http://www.chilepaismulticultural.cl/www/index.php>

6 http://www.chilepaismulticultural.cl/www/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=44

1. El sistema educacional.

En algunos contextos de Reforma Educacional, como en el chileno, se han organizado algunos programas de mejoramiento de la calidad de la educación orientados por un principio de contextualización socio-educativa, como ha sido el caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/RURAL) para las escuelas con cursos combinados de comunidades rurales de mediano o difícil acceso, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) orientado a la población estudiantil indígena con proyecciones a la sociedad en su conjunto, el Programa de las 900 Escuelas (P-900) destinado a mejorar los aprendizajes de las comunidades escolares más pobres del país o los Jardines étnicos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o la Fundación INTEGRA. Hay ahí una fuente de pertinencia curricular importante y de aprendizaje para una educación multicultural insertada en el sistema oficial, que debe ser considerada después de una evaluación crítica de sus efectos en las comunidades y de sus procesos de diseño e implementación, en las cada vez más variantes políticas educacionales que parecieran ir avanzando hacia una extraña simbiosis de descentralización de la gestión con homogenización curricular generada, desde los sistemas unificados nacionalmente de evaluación del rendimiento escolar.

El sistema educacional, a lo largo de la historia de la educación chilena, ha generado posibilidades legales y experiencias en lo multicultural. Los *colegios de colonias* han trabajado desde hace décadas con enseñanza bilingüe, resaltando de paso un sistema que privilegia la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo y no de lenguas originarias del país. Hay algunas experiencias de *establecimientos indígenas autogestionados* o con gestión participativa. En ellos se han desarrollado metodologías y concepciones pedagógicas interesantes y posibles de considerar y adaptar críticamente para una educación, por ejemplo, de lenguas vernáculas. La educación especial, con su defensa del derecho a la diferencia, a la integración activa de los discapacitados a la sociedad, a la demanda por un sistema educacional capaz de asumir la diversidad y de preocuparse por la educación personalizada y cooperativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, así como de disponer de un marco legal y pedagógico pertinente, ha demostrado la posibilidad de desarrollar distintas opciones de pedagogía y currículo, de gestión y normatividad, considerando los diversos grupos de niños y jóvenes que acceden al sistema.

2. Religión y Educación Liberadora.

En el campo de la religión, componente central de la cultura Latinoamericana, el *ecumenismo* representa una búsqueda del diálogo horizontal para construir la unidad en la diversidad, de razas, etnias, ideologías, iglesias (Queiroz, J.; 1980). Reconoce el sincretismo como un hecho real (por ejemplo, los ritos de Umbanda en Brasil)

así como, a través de las Comunidades Eclesiales de Base y de la lucha social busca la integración de fe y vida, de educación, conciencia y lucha por la emancipación (por ejemplo, en Brasil, junto al Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra).

La *educación liberadora*, asumida desde la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), ha sido un eje en la reflexión teológica y praxis de sectores comprometidos con los cambios sociales. Desde hace unos años la reflexión religiosa crítica de la cultura, ha ido estudiando la trilogía modernización-cultura-indígenas, buscando elementos de fundamentación para una construcción de sociedad y religión, que integre el saber indígena con las concepciones religiosas católicas en el contexto de la modernización nacional (Marileo, A. et al; 1995).

Por su parte, la *Teología de la Liberación* (TdL) -hoy con una expresión disminuida por la fuerza emergente del neo-conservadurismo en política y religión- atribuye una alta valoración a las expresiones de religiosidad popular, como factor central de la cultura, del sentido de identidad y de lucha contra la explotación capitalista. Ella surge como consecuencia de una larga práctica de pastoral popular en el continente. El sentido de Iglesia, como unidad universal de los diversos, sólo puede conseguirse por la realización del principio del amor y de la comprensión. Implica una opción por los pobres y su liberación. Metodológicamente, la TdL se plantea en la dialéctica: entre teoría y práctica, teología y vida de fe, evangelio y vida, opresión y liberación. (Boff, L. & Boff, C.; 1985). En esta práctica pedagógica popular en el campo social y religioso, el principal criterio de ordenamiento pedagógico y curricular ha sido la articulación entre "fe y vida", es decir, el esfuerzo por integrar las diversas necesidades sociales, espirituales y culturales de las comunidades y de los participantes, incluyendo el carácter testimonial enraizado en la fe de las prácticas de los educadores: la interculturalidad.

3. La educación popular y la Investigación Acción Participativa.

La educación popular, de origen freiriano o gramsciano, y la investigación participativa, fundada en Freire o en Fars Borda, son serios esfuerzos teóricos y metodológicos de comprensión de los modos en que se produce socialmente el conocimiento popular, en una perspectiva de emancipación, así como de construcción de ciudadanía y de sujetos colectivos responsables en el rediseño de la democracia.

Una categoría central ha sido el diálogo/contradicción entre saber "popular" (presente en las comunidades) y el saber más elaborado de las clases dominantes, de los intelectuales, de la ciencia social. Su sentido radica en su capacidad de movilizar voluntades como conciencias activas para un proyecto popular de liberación de cualquier forma de subordinación, y de cualquier sentimiento de esclavitud espiritual. Este objetivo pedagógico ha impulsado una práctica educativa no sólo enraizada en movimientos sociales o grupos particulares, sino que ha impulsado una rica diversificación de estrategias metodológicas al tener que orientarse en sus contenidos y diseños pedagógicos -y por tanto enriquecimiento teórico- a diversos grupos que constituyen su orientación y sentido de acción: mujeres, niños de la calle, campesinos, jóve-

nes, indígenas, pobladores, enfermos de SIDA, ancianos, etc. Ello ha permitido construir una pedagogía del pluralismo socio-cultural, en la medida en que se reconoce como dato de realidad la pluralidad de modos de pensar, vivir, sentir, expresarse y crear, en la sociedad, lo que, a partir de una opción que le otorga un valor positivo a ese hecho, lo asume como contexto para su pedagogía popular.

El principio metodológico propone partir de la realidad existencial-cultural y consciente de los participantes, para alcanzar grados de conciencia y conocimientos superiores y más orientados a la movilización activa de la transformación de las condiciones del contexto. Se parte de éste para alcanzar su modificación. Como el contexto se expone multicultural a los educadores, éstos deben optar y asumir la necesidad de contar con diseños y prácticas diversificadas, variadas, reconstruibles de acuerdo a cada grupo o sub-grupo con el cual se trabaja. Para ello la Investigación Acción Participativa (IAP) -de gran expresión en la década de los setenta y ochenta en el continente- continúa siendo un enfoque válido y una metodología eficiente para impulsar procesos educacionales bajo una perspectiva liberadora y dialéctica que recoja los diversos intereses y necesidades que conforman las comunidades en determinados territorios. (Williamson, 2002)

4. Paulo Freire y el reconstructivismo crítico.

Antecedentes fundantes de las concepciones de praxis educacionales señaladas, se encuentran en la teoría y experiencias de Paulo Freire, desarrolladas durante la reforma agraria chilena de los años 60 y 70. (Ver Williamson C., G.; 1998 y 1999). En sus libros *¿Extensión o comunicación?* (1988) y *Sobre la acción cultural* (1972), trata con detalle la idea de "invasión cultural", asociándola a la concepción de educación liberadora, que opone a la práctica tradicional de educación que denomina "bancaria", que es pasiva, vertical, elitista, discriminatoria, despreciativa de la cultura popular e ignorante del saber del educando. Trata el diálogo cultural, con un componente instrumental, pero superándolo con un sentido de concientización por su carácter educativo crítico que considera la acción humana como una praxis cultural con objetivos de transformación social. La invasión de una cultura sobre otra perjudica el desarrollo e integración del subordinado desintegrándolo en su ser, como sujeto en relación a sí mismo, los otros y el mundo, e impidiendo su contribución creadora al desarrollo de la totalidad social.

El pensamiento de Paulo Freire⁷, contribuye a la teoría y práctica pedagógicas, sobre todo en el currículo multicultural. La integración de sus categorías, orientadas a la transformación social, ha dado origen junto a otros pensadores a la corriente reconstruccionista o reconstructivista del currículo y ha contribuido al fundamento de la Pedagogía Crítica. Un curriculum que se ocupe de las fronteras y del desarrollo cultural, enfatizando más allá del aprendizaje instrumental, generando estructuras

⁷ También sustentadas en Pedagogía del Oprimido, Educación como Práctica de la Libertad y Pedagogía de la Esperanza.

de pensamiento críticas respecto del medio y las relaciones sociales; enfatizando la metacognición en su proceso constructivo; incentivando la investigación participativa para la selección cultural del currículo y definición del proyecto educativo de los establecimientos; otorgando a la ideología y a las utopías un reconocimiento pedagógico. Esto es, un currículo para la multi-culturalidad (aunque Freire no se haya definido como multicultural).

En esta línea, que critica al currículo descontextualizado y racional, y que privilegia la contextualización, y denuncia la discriminación, encontramos varios antecedentes en el país. Destacaremos tres que se refieren a culturas y subculturas, a clases populares y a niños rurales.

Magendzo (1991) analiza críticamente el currículo en América Latina y propone - como alternativa al racional- una noción de "currículum comprehensivo", basado en la concepción del currículo como selección y organización de la cultura y que se preocupa por las relaciones "currículum-poder" y "currículum-cultura", que permite a los alumnos entender la lógica de la cultura de otros (universal), desde su propia lógica. *La cultura de socialización que las comunidades y subculturas que componen una sociedad tienen para socializar a las generaciones nuevas y para enfrentar los problemas de la cotidianidad adquiere "poder" al interior del currículum* (Magendzo, A.; 1991:140). Ello obliga a replantearse el proceso de seleccionar, organizar y transmitir la cultura, adquiriendo relevancia la investigación y decisiones sobre la participación social en el currículo y su contextualización.

Espínola, Cardemil y Filp (1986) realizaron un trabajo de campo en sala de clases, en una investigación sobre los procesos que hacen que la escuela no sea de calidad igual para todos, discriminando negativamente a los hijos de las clases populares. Con la categoría de "confrontación cultural" entre el sistema educativo y la cultura popular, explican los procesos de discriminación. Proponen la "integración cultural", esto es, la apertura de las escuelas hacia la comunidad, la familia y el mundo subjetivo, que implican una nueva forma cultural de relaciones, adecuada a la democracia, para superar la situación discriminativa que impide logros de aprendizaje equitativos. Una mirada a las distancias entre discurso y práctica de los docentes y entre el discurso regulativo de la escuela (reglas) y las prácticas de control en sala de clases (aplicación), puede entregar importantes luces en esta comprensión a nivel de aula.

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación del Ministerio de Educación, en su componente Educación Rural (MECE/RURAL), ha colocado como uno de los ejes centrales en su propuesta curricular, la contextualización de los aprendizajes al mundo rural y el aprendizaje significativo, como núcleo de organización de las situaciones de aprendizajes de los alumnos rurales (San Miguel, Sepúlveda, y Williamson, 1994). Este programa se orientó curricular y pedagógicamente por el constructivismo y definió su eslogan como "partir de lo cercano para llegar a lo lejano", como modo de afirmar la contextualización de aprendizajes a partir de los significados con los que llega a la escuela el niño o niña; su capacitación se fundamentó en planteamientos de Freire, de la Educación Popular, recogió principios de capacitación participativa en experiencias de economía solidaria, lo que hizo que el profesorado se constituyera en sujeto de un proceso de profesionalización docente y ésta de ejerci-

cio de la ciudadanía, lo que generó un trabajo en microcentros de aprendizaje y de movilización social/pedagógica, que afirmó la autonomía docente y descentralización educativa, al mismo tiempo que se fortaleció la organización social de los maestros rurales.

5. Las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

La declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) -cuyos resultados fueron evaluados mundialmente durante el año 2000- propone la categoría de "Necesidades Básicas de Aprendizaje": *conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo* (WCEFA, 1990:ix), importante para la construcción de una educación multicultural. Su amplitud y modo de satisfacerlas varían según cada país y cultura y cambian en el tiempo (Art.1;1); busca la tolerancia con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios (Art.1;2). Se deben modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos, los pobres, poblaciones de zonas remotas o rurales, *los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas* (Art.3;4). Señala que una educación eficaz y que preste atención prioritaria al aprendizaje, debe tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad, así como la alfabetización en la lengua materna que refuerza la identidad y la herencia cultural (Art.5). Dado que en la Conferencia de Dakar (2000) se evaluó que estos objetivos y los generales no se habían logrado, se extendieron hasta las primeras décadas del Siglo XXI.

6. El movimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El gran y sistemático impulsor de esta temática es el amplio movimiento de la educación intercultural bilingüe (EIB) latinoamericano, de carácter fundamentalmente indígena. En la educación indígena y sus experiencias metodológicas con bilingüismo, el desarrollo de teoría y prácticas educativas ha sido el mayor y más variado. Amadio y López (1993) han hecho una exhaustiva investigación bibliográfica en América Latina, demostrando la importante producción literaria y académica. López (1995) analiza diversas experiencias en el continente, proyectos y programas que demuestran la validez y eficacia de la EIB para el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de la autoestima y personalidad de los alumnos. En ellos convergen distintos grupos y organismos en la tarea de llevar a cabo esfuerzos en diversos grados de organicidad y con variados enfoques y prácticas teórico-metodológicos respecto de la EIB: centrados en materiales y textos, en estrategias de participación comunitaria, en el aprendizaje de lenguas, etc.

En Chile, el tema se integra tardíamente al dominio público. Se encuentran escasas experiencias, la mayoría privadas, rurales, localizadas, discontinuadas, centradas en materiales, orientadas al desarrollo comunitario o al uso de lenguas nativas, como proyectos más que como programas o políticas (Williamson, 1991). El diagnóstico de

la situación educacional de los niños indígenas, desde la perspectiva pública, sólo reconoce la enorme carencia de acciones educativas, de propuestas curriculares, de estrategias pedagógicas, orientadas a ellos. Los bajos indicadores de logros de aprendizaje que consiguen de acuerdo a los estándares generales muestran que su educación es de calidad inferior a la que reciben, incluso, otros niños en situación semejante de pobreza o exclusión (Supanta y Williamson, 1995). Un catastro de establecimientos con experiencia de EIB muestra que hay esfuerzos parciales, privados, discontinuos, con bajo nivel de conceptualización, pero que a pesar del escaso apoyo público y social, se están llevando a cabo (Chiodi et. al; 1995).

Los pueblos indígenas aymará, atacameño y mapuche, han realizado convenciones y un Congreso Nacional, entregando una propuesta educacional a la sociedad y al Estado desde su propia perspectiva de mundo. Se plantea no sólo una demanda indígena, sino además una proposición de aspectos curriculares, económicos, culturales, políticos, sociales, lingüísticos y filosóficos para construir un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Cañulef, 1996).

En el caso chileno, se ha avanzado, desde 1997, en el delineamiento de una institucionalidad pública (juridicidad, institucionalidad en el aparato público educacional, recursos asignados en el presupuesto del Estado) que permita iniciar acciones de desarrollo o apoyo en lo pedagógico. Se constituyó un Grupo de Trabajo entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación que ha permitido la firma de un convenio entre ambas instituciones (marzo de 1996), creándose un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el MINEDUC, con presupuesto propio; se diseñó un programa de trabajo orientado al desarrollo de Planes Pilotos de EIB y de apoyo financiero a experiencias ya en desarrollo. Esos recursos se suman a los destinados a asegurar la retención escolar de indígenas en enseñanza básica, media y superior (Becas) y a otros proyectos en desarrollo (como los de Mejoramiento Educativos-PME).

En la fundamentación del Decreto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (Nº 40; 24/1/96), se menciona a la Ley Indígena. En sus acápites y descripciones reglamentarias, se reconoce explícitamente la posibilidad de enseñar en lenguas castellana, extranjeras y vernáculas (hasta entonces sólo eran reconocidas las dos primeras). Se señala que es "deber de la escuela" enseñar en lengua vernácula cuando ésta sea la lengua materna del niño. Este mismo decreto permite, por tanto, que si cada escuela puede construir su propio proyecto educativo, las comunidades escolares e indígenas, puedan diseñar -al menos teóricamente- sus propios y originales proyectos de desarrollo educativo.

7. El Movimiento Feminista y las propuestas de Género.

El movimiento feminista desde la década de los setenta y recogiendo una tradición de mujeres luchadoras por su libertad y autonomía, por la superación de los prejuicios y subordinaciones, por una redefinición de las relaciones entre hombres y mujeres, bajo diversos paradigmas de análisis, colocó en discusión

la noción genérica y asumida en el sentido común y en el discurso público de "Hombre" como categoría de comprensión de la especie humana, para afirmar el valor de la diferencia, de la "Mujer", como condición humana natural y diferenciada del varón. Desde esas ideas feministas -que sin duda han jugado un papel transformador de la cultura muy importante, creativa e impactante- se ha avanzado hacia la noción de género, que coloca el eje de la discusión más que en la diferenciación, que la recoge y reconoce, en el establecimiento de una nueva relación entre hombres y mujeres en la sociedad, en la cultura, en la educación, en la familia, en el trabajo, en el ejercicio del poder. Evidentemente, ni en la perspectiva feminista ni en la de género existe una sola posición teórica o práctica, sin embargo, en términos generales han puesto en jaque nociones establecidas cultural, ideológica y socialmente; han denunciado la situación de violencia, discriminación y explotación a que son sometidas en el plano doméstico y societal y han entregado una noción de dignidad a las mujeres, de sujetos de derecho, de ciudadanía. Han conseguido cambios legales -aún precarios en muchos sectores de la vida social- importantes en beneficio de la mujer y la familia.

Han colocado en la discusión pedagógica el sexismo establecido en el sistema educacional, en los programas de estudio, en los textos y materiales de enseñanza, como modo ideológico de sustentar la subordinación de roles, los prejuicios y una división social del trabajo desigual otorgando funciones domésticas y subordinadas a la mujer y productivas y dominantes societales al hombre. Han denunciado la reproducción de la injusticia de género y la discriminación bajo la forma de menores aprendizajes que los varones, bajas expectativas respecto al futuro de las mujeres pobres, altos índices de analfabetismo, bajísimos niveles de formación e información sobre la sexualidad. Ha atacado el machismo como sustrato cultural dominante de la cultura, particularmente Latinoamericana y que se expresa en el tipo de relaciones sociales que se establecen en la cultura escolar, en las relaciones de género en sala de clases, en el ejercicio del poder al interior de los establecimientos.

Estas miradas respecto de la diversidad de género y de la necesidad de establecer un modo de convivencia más plenamente humana, en esa diferenciación, significa también un aporte a la construcción de una concepción de educación multicultural, en la medida en que denuncia la tendencia a una homogenización que esconde una diferenciación esencial a la especie humana. Reconstruir la relación hombre-mujer es condición de una educación y sociedad democrática y más justa, con mejor calidad de vida, pero ello requiere reconocer la diferencia de género y la igualdad como seres humanos y sujetos de derecho y ciudadanía. Y es en esta dirección hacia donde debe la educación construir sus nuevas propuestas.

8. El Estado en Chile: Interculturalidad o Multiculturalidad.

Como señalamos el Estado de Chile, a partir del año 2007 empieza a difundir el concepto de Multiculturalidad, instalándolo progresivamente en el discurso político del cuarto gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. El 1° de abril de 2008, la Presidenta de La República Michelle Bachelet plantea un nuevo acuerdo social y político con los pueblos indígenas, que se agrega al Acuerdo de Nueva Imperial (1989), la Ley Indígena (1993), las Políticas de Nuevo Trato (2002), Acuerdo de Nueva Imperial II (2006), "Ejes de la Política Indígena" (2007) y una serie de acuerdos particulares con los pueblos originarios: se trata de la política "Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad" (1° de abril de 2008)⁸, el cual se ha constituido en la base conceptual, ideológica y política de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, incluida en ella la educación. Esta política y noción, que no analizaremos en este texto debido a su carácter más conceptual, se plantea en un contexto en que, histórica e institucionalmente, se ha trabajado y conceptualizada esta relación y con la sociedad civil, como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Ambos conceptos y nociones se desarrollan paralelamente en el discurso estatal. La EIB se utiliza para definir -en cierto sentido- a la educación indígena y centralmente a los espacios pedagógicos de contacto entre la cultura indígena y la chilena; por su parte la multiculturalidad se plantea como caracterización de la sociedad chilena. La primera noción es asumida, con diversos enfoques, con cierto consenso amplio en la sociedad y educadores indígenas y no indígenas, para definir la educación en este ámbito de preocupación. La segunda versión es observada con cuidado e incluso preocupación por muchos que actúan en este campo del pensamiento y quehacer pedagógico. Por ello se hace necesario generar una reflexión que contribuya a ir delimitando los conceptos y organizando el ámbito de desarrollo teórico y práctico de cada uno.

III. NIÑOS INDÍGENAS E INMIGRANTES: DOS CASOS PARADIGMATICOS.

El encuentro entre los que se reconocen como diferentes y los que tienen variados mundos de sentidos y de expresión y comunicación de sus significaciones, no es fácil. La discusión que estamos llevando a cabo nos hace necesario realizar un paréntesis haciendo emerger la situación de aquellos que demandan una educación intercultural y multicultural crítica: en este caso los niños y niñas indígenas e inmigrantes que personifican esta realidad.

La noción de "minoría" se opone y enfrenta, no a la de "mayoría", sino a la de "alumno-tipo", "alumno-medio-modelo": es a éste al que se privilegia, al que se somete como modelo la escuela y los cambios educacionales. Y ese alumno(a) ideal generalmente expresa el fundamento del mundo cultural de las clases, etnias o gru-

⁸ http://www.mideplan.cl/final/especiales_detalle.php?idesp=91

pos dominantes. El autoritarismo de la escuela está en someter al distinto y hacerlo semejante a la mayoría que, a su vez, debe representar lo más fielmente el alumno(a) ideal buscado, sea por el sistema o por el docente, que representan la minoría que ejerce el poder efectivo económico, cultural, ideológico, educacional. Las consecuencias pedagógicas de este autoritarismo son varias: pérdida de auto-estima, bajos logros de aprendizaje, pérdida de oportunidades de ampliación de conocimientos y estructuras cognitivas, comportamientos contestatarios anómicos o de resistencia.

El caso de alumnos hijos de retornados o provenientes del extranjero, caracteriza lo que señalábamos. Se constituyen en un desafío para una educación que asuma el principio de la multiculturalidad, tanto para mejorar su integración al país de sus padres o de alguno de ellos, con los menores costos de aprendizajes, sociales y afectivos, como para potencializar su personalidad y capital cultural y contribución al proceso educativo de sus escuelas y del país. Ellos anuncian un requerimiento emergente de la modernización: la creciente inmigración y movilización de población entre países, hacia y desde Chile.

Los niños indígenas, urbanos y rurales, enfrentan una educación aún más profundamente discriminatoria, en términos de calidad y equidad, debido a: a) la ruralidad en muchos casos o la marginalidad urbana (precario acceso a beneficios y servicios de la modernización); b) la pobreza histórica estructural (precarias condiciones de calidad de vida); c) la diversidad lingüística-cultural (currículum culturalmente inadecuado); d) la discriminación racial y consecuentemente baja autoestima e identidad personal y cultural (racismo e inequidad social) (Supanta y Williamson, G.; 1995). Esto representa una pérdida de fuentes vitales para la cultura del país, así como de la creatividad y energía de muchos niños y jóvenes.

1. Los niños inmigrantes, chilenos y extranjeros en zonas de frontera nacional y cultural.

Durante el régimen militar casi un millón de chilenos emigraron, por razones políticas, de exilio, económicas o académicas. Muchas familias volvieron posteriormente a Chile y con ellos niños y jóvenes que nacieron o que se criaron en el exterior. Varios de ellos peregrinaron por varios continentes. Su inserción no ha sido fácil: son críticos respecto de sus oportunidades y respecto de la sociedad que no les acoge debidamente.

López Zarzoza (1995) hizo un estudio pocos años después del primer gobierno de la transición democrática- con apoyo de la Secretaría Regional Ministerial de la VIII Región- sobre el proceso de integración educacional de jóvenes a los que llama "inmigrantes forzados", por haber llegado a Chile en forma involuntaria, desde países industrializados (PI) o desde América Latina (AL). El choque cultural y existencial es evidente, así como las negativas consecuencias para su escolarización y logros de aprendizaje; al menos, en la etapa inicial de integración y adaptación.

En lo pedagógico critican la memorización -a la que no habrían estado acostumbrados- y que no se les desarrolle una explicación interactiva, el razona-

miento, el juicio crítico, ni la creatividad. Se encuentran con un modelo de organización de la escuela rígido y autoritario (disciplina, horarios y por sobre todo uniformes). Enfrentan - en especial aquellos provenientes de Pls- el marcado clasismo existente en Chile. Respecto a los apoyos sociales perciben a sus compañeros agresivos y/o violentos; para los provenientes de AL se les dificulta el encontrar pares debido a la admiración por lo europeo y norteamericano en relación a lo Latinoamericano (menor status cultural), sufriendo también del racismo y grados de xenofobia de la sociedad chilena.

Las posibilidades de aceptación e integración al grupo-curso -señala López Zarzosa- de estos jóvenes provenientes del extranjero, surge del reconocimiento que se haga de su identidad cultural y social.

Estos alumnos demostraron altos niveles iniciales de rendimiento y adaptación escolar (promedio en 1992, de 5,9 de los alumnos Pl y de 5,7 de los de AL), ello debido al capital académico y formación personal en relación a las exigencias del sistema actual. Sin embargo, la tendencia del rendimiento es decreciente durante el proceso de adaptación escolar: el rendimiento del primer año es superior al de los siguientes, llegando en varios casos a la repitencia.

Concluye la investigadora:

"...el sistema escolar chileno no permite la diversidad, obligando de inmediato a la adaptación para exigir una ulterior asimilación que, en muchos casos, se realiza en forma autoritaria o indiferente. No se puede esperar que el alumno inmigrante forzado que ha sido socializado en otra cultura social y pedagógica se adapte sometiéndose, es necesario que se le reconozcan sus experiencias pedagógicas y culturales pasadas". (López Zarzosa, 1985:12)

Sería interesante estudiar con más detalle las consecuencias de estos modernos transhumantes, que se suman a los indígenas del norte (Chile-Bolivia) y a los sureños que van y vuelven a Argentina. Pareciera ser que la educación está siendo incapaz de acogerlos, personal y culturalmente, de aprovechar todo ese variado y rico capital cultural, acumulado no sólo en la educación formal sino en la vida diaria, en diversos países y continentes.

Las zonas de frontera política se constituyen en zonas de frontera cultural y ello no es explorado ni aprovechado por las escuelas. La ideología y la práctica pedagógica de la seguridad nacional generaron, durante años, una concepción de frontera como límite, y no como posibilidad de encuentro, de diálogo, de integración, de paz. La integración Latinoamericana está destruyendo ese muro, que aún persiste en la ideología y cultura de amplios sectores de la vida nacional. Una educación multicultural debe preparar para que no sólo disponga de conocimientos instrumentales necesarios para su óptima inserción en otros territorios o procesos productivos, sino para que su contribución sea también en el campo de la cultura, de la paz, de la solidaridad; para que enfrente profundas crisis de identidad, personalidad o desarraigo familiar.

2. Los niños indígenas y el derecho a una educación multicultural.

La Educación Multicultural y la Educación Intercultural Bilingüe, se expresan en la Ley Indígena y el Decreto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, y encuentran sus fundamentos en la Declaración de los Derechos del Niño.

La perspectiva que más enriquece la educación multicultural es la del propio educando, del que aprende. Hablar del niño(a) indígena, aymará, atacameño, rapa nui o mapuche, es referirse a una generación que pertenece a un grupo social, con problemas, intereses y necesidades de aprender, compartidos con el resto de los educandos del país y otros específicos generados desde su cultura y circunstancia histórica.

En el caso de Chile, la educación multicultural se sustenta en un conjunto de leyes y acuerdos nacionales e internacionales. En especial en la Convención sobre los Derechos del Niño que hace de estos sujetos, beneficiarios de derechos y no sólo de consideración ante situaciones de irregularidad, pobreza o futura adultez. Hay derechos que tienen los niños indígenas, extranjeros, inmigrantes forzados, discapacitados, sólo por el hecho de ser niños y que comparten todos los niños del mundo, sin distinción. Como a la educación, planteada en diversos artículos, en especial en el 28 y 29.

Una mirada a dicha legislación, desde esta perspectiva pedagógica específica, muestra una preocupación particular por el derecho del niño indígena (y del educado en el extranjero) a una educación que considere esta realidad multicultural:

"Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya". (Artículo 29 del D.S. 830).

Dicho decreto y convención reconocen el valor de las *tradiciones y los valores culturales de cada pueblo en la protección y desarrollo armonioso del niño* (preámbulo) con lo cual desafía a las concepciones modernizadoras instrumentales o racionalistas que no lo hacen. La tradición cultural, lingüística, religiosa, transmitida de padres a hijos y/o por la comunidad, es reconocida y valorada (Art.5).

El Estado debe tomar todas las medidas para proteger al niño *contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, actividades, las opiniones o las creencias de sus padres, de sus tutores o de sus familiares* (Art.2:2). La inequidad educacional en la distribución social del conocimiento acumulado por la sociedad es, ya en sí e independiente de un análisis crítico, un factor de discriminación y por sus consecuencias, un castigo social, para los niños indígenas que no encuentran en las deprivadas ofertas educativas una calidad y pertinencia mínimas.

En las discusiones de la Mesa Regional sobre los Derechos del Niño Mapuche⁹ se planteaba que el primer derecho del niño mapuche es a nacer como niño

⁹ Temuco, 29.I.1966. Organizó: Centro de Desarrollo Socio-educacional Mapuche y Asociación Chilena pro Naciones Unidas

mapuche, del niño indígena a nacer como niño indígena. La convención y el decreto otorgan alta significación al derecho a la identidad: a su preservación y a un nombre (Art.8;1); a la protección contra toda forma de prejuicios (Art.19;1); a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Art.14;1); a su propia lengua (Art.30 y otros).

El art.30 es explícito en lo que obliga a los Estados:

"En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma".

La Reforma Educacional chilena, en el Decreto que define los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) (Decreto N° 40, 1997) determinó, que la interculturalidad fuera un componente transversal de la educación básica chilena y que además sería obligatorio enseñar en lengua vernácula a aquellos niños y niñas que la tengan como lengua materna. Este habría sido de profundizarse, sin duda, un gran paso histórico para los pueblos indígenas, para el país y para los derechos de los niños y niñas, el de educarse en su cultura y en la de sus padres y madres. Sin embargo el paso del tiempo ha ido posicionando la EIB en torno a programas especiales y no instalándolo en el currículo nacional; ello ha impedido que se consolide como una dimensión referida a toda la sociedad.

A partir de estos dos ejemplos, podríamos haber colocado otros, como el de las transiciones rurales-urbanas, de los inmigrantes peruanos en Santiago, de las subculturas juveniles que comparten los territorios poblacionales, de las personas con necesidades educativas especiales, permanentes o temporales, etc. Debemos reconocer que hay aquí enormes exigencias sociales, un conjunto de necesidades de aprendizaje específicas que deben ser afrontadas por una propuesta de educación multicultural crítica y por tanto que deben ser enfrentadas en el plano pedagógico-curricular y también en términos políticos y sociales.¹⁰ Retornemos entonces a la reflexión conceptual.

IV. EDUCACION MULTICULTURAL: DISCUSIONES CONCEPTUALES DESDE AMERICA LATINA.

La discusión teórica respecto de la educación multicultural e intercultural y sus definiciones varían, según enfoquen aspectos más societales o pedagógicos, emerjan de contextos de sociedades plurales europeas o Latinoamericanas, con un con-

¹⁰ Por ejemplo, el art.17; d. señala que debe alentarse a los medios de comunicación "a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena".

tenido de ajuste del sistema o de transformación. De cualquier forma es una reflexión que, al menos en América Latina, recién está comenzando.

En Brasil, la reflexión apunta al concepto de Educación Multicultural, dada la estructura social, racial y cultural del país. La noción de clase/cultura popular/raza, es común.

Gadotti (1992) critica la escuela brasileña, pues no logra resolver la cuestión de la transmisión del conocimiento para las clases populares, al intentar imponer conceptos y valores de la clase media, sin conseguir hacer la síntesis entre la cultura elaborada y la cultura popular (Paulo Freire), la "cultura primera" (Georges Snyders). Los currículos no consiguen combinar adecuadamente la relación entre "identidad cultural" e "itinerario educativo" de los alumnos provenientes de las clases populares. Se evalúa según la asimilación o no, de paquetes de conocimientos.

Gadotti propone una educación multicultural que debe estar constituida por una serie de principios: a) el pluralismo y el respeto a la(s) cultura(s) del(os) alumno(s), teniendo como valor básico la democracia y la superación de cualquier tipo de prejuicio; b) enfrentar el desafío de mantener el equilibrio entre la cultura local y la cultura universal; al mismo tiempo, una educación internacionalista y una educación comunitaria; se inserta en un gran movimiento cultural de respeto por el medio ambiente y los derechos humanos; c) analiza críticamente el currículo monocultural y forma críticamente a los profesores para que comprendan a los niños en la totalidad de su cultura y visión de mundo, elaborando estrategias propias para la educación de las clases populares; d) ecuaciona los problemas creados por la diversidad cultural frente a la obligación del Estado de ofrecer una educación igual para todos. Por ello *la escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero tiene que ser internacional e intercultural como punto de llegada* (Gadotti, 1992).

Leite García (1992) asume la educación multicultural desde el enfoque racial, y discute el tema de alfabetización y cultura, proponiendo la necesidad de construir una nueva pedagogía que significa, en primer lugar, reconocer al niño(a), sea cual sea su color de piel u origen étnico y racial, como productor de conocimientos sobre el mundo en que vive y sobre sí mismo, producidos en su lucha por sobrevivir y transmitidos principalmente a través del lenguaje oral, característica de las clases populares. En segundo lugar, que si sus aprendizajes se dan predominantemente a través de mecanismos de organización colectiva y solidaridad popular, la organización del proceso de aprender en sala de clases debe excluir el individualismo y convertirse en un proceso de co-producción de conocimientos, en momentos de compartir el aprender. En tercer lugar, si se quiere cambiar la escuela se debe, inevitablemente, cambiar la metodología y, en vez de trabajos y competencia individuales, organizar trabajos colectivos y competencias de grupos; ello implica una reestructuración de la sala de clases, como del papel del docente en el proceso, donde éste no monopoliza el saber ni hace dominar un solo lenguaje. Finalmente, el docente deberá trabajar dialécticamente entre la ideología de la cultura dominante europea y las ideologías de la cultura africana y de la clase trabajadora.

Curricularmente, siguiendo a Hollins, plantea que la función del docente en este

marco, es la mediación cultural, que se *"caracteriza por el uso de la cognición culturalmente mediada, de situaciones de aprendizaje culturalmente apropiadas y de conocimientos culturalmente válidos en el contenido curricular"*. (Leite García; 1992:141).

Para ello, plantea como necesario criticar/desconstruir el modelo neoliberal en curso si se aspira a una sociedad nueva, pues excluye o estigmatiza a grandes contingentes de la población, y crear/reconstruir una sociedad nueva, pautada por la inclusión y la potencialidad enriquecedora de los que construyen la riqueza colectiva. Por tanto, la transformación social es objetivo de la educación multicultural y se aproxima al reconstruccionismo y la pedagogía crítica, sin identificarse.

En los casos de Gadotti y Leite García, que usan el concepto de educación multicultural, se encuentran dos constantes: a) el impacto provocado por su participación en el Congreso Anual de Investigadores en Educación de Estados Unidos (AERA), como un foro amplio, masivo y de encuentro entre la diversidad del pensamiento norteamericano sobre educación. Congreso en el cual, la discusión sobre la educación multicultural era temáticamente muy variada (género, afro-americanos, indígenas, minorías étnicas, inmigrantes Latinos o asiáticos), contestaria y de resistencia, aunque desarticulada entre los distintos grupos sociales, política y pedagógicamente; b) coinciden en la vivencia en una sociedad multi-cultural, multiracial y plural, como es el caso de Brasil.

Thomas Tadeu da Silva (1999) ha colocado el concepto de educación multicultural en la palestra de la discusión pedagógica crítica, al asociarla a una sociedad multi-étnica, multi-racial y multinacional como es el Brasil contemporáneo. Propone una noción de currículo multiculturalista, que recoge las nociones de identidad y de diferencia, enmarcada en lo que él denomina las teorías post-críticas.

En el caso de la América de habla portuguesa, Brasil, junto al concepto de Educación Multicultural, también se trabaja el de Interculturalidad, referidos a la educación vinculada a la variedad de movimientos sociales e indígenas, a la marginalidad y expresiones culturales de síntesis o integración cultural. Es decir, abarca una concepción mayor que la de relación entre sociedad y pueblos originarios, aproximándola a la de educación multicultural. Esta concepción implica una opción política, cual es la de optar por la cultura popular en sus intercambios simbólicos con la cultura dominante. (Ver Matias Fleuri, Reinaldo (Org.); 1998).

Hablar de educación intercultural en el mundo Latinoamericano de lengua dominante española, es habitual y se asocia a la relación entre sociedad global y sociedad indígena. Comprende aquellas culturas y lenguas que conforman, en el sentimiento e ideología de la población, parte de los orígenes y desarrollo histórico de la nación y del país (culturas o pueblos "originarios"). El concepto se asocia a identidad y ésta a origen histórico, cultural, político, de un pueblo o nación.

Ello manifiesta una perspectiva indigenista (generalmente rural y campesina) del concepto, casi desconociendo a una enorme cantidad de población que se diferencia lingüística y racialmente: los negros o afro-americanos (e incluso afro-indígenas) que pueblan Brasil, (150 millones de habitantes), el norte de América del Sur, el Caribe y parte del litoral del Océano Pacífico; las minorías -a

veces muy poderosas- que llevan dos o tres generaciones en los países, como judíos, palestinos, chinos, indios, japoneses, holandeses, alemanes, italianos y europeos en general, o más recientes, como los coreanos.

La multiculturalidad a nivel Latinoamericano, refleja una mayor posibilidad de comprender la variedad de situaciones étnicas, nacionales, lingüísticas, culturales del continente, que se dan hoy y que se irán desarrollando progresivamente. Sin considerar esta realidad, a la que se suman el Caribe y costas adyacentes, una concepción global de la educación para el continente, no es posible. Sin reconocer esta condición es imposible - por ejemplo- definir estrategias de la evaluación de su calidad (Congreso de Educación Intercultural Bilingüe-América Indígena. Comisión de Evaluación; 1995).

En ese sentido, referirse a educación intercultural bilingüe, tiene en su expresión histórica, una cierta limitación: se ha centrado en alguno de los grupos sociales principales de los países, sin reconocer la enorme variedad de encuentros y desencuentros que diariamente se producen en los mercados, escuelas y barrios, de habla hispana, maya, quechua, inglesa, portuguesa, creole e hindú, en nuestras sociedades cada vez más urbanas y en rápido cambio. Pero tiene una fuerza: focaliza y refuerza el sentido de identidad de los pueblos, lo que es un importante factor de convergencia de ideales y determinación de necesidades e intereses, en vistas a la movilización social, contribuyendo a facilitar los objetivos estratégicos de la lucha indígena por su existencia y desarrollo.

Es en la América indígena donde educadores destacados, profesionales del continente y de organismos de solidaridad europea, indígenas y no indígenas, han ido construyendo una teoría y práctica Latinoamericana, de educación intercultural bilingüe¹¹ y que hace referencia a los diferentes enfoques y modelos, mediante los cuales se ha querido interpretar y resolver la problemática indígena (Amadio y López; 1993).

Los enfoques de aproximación han sido variados: antropología, lingüística, sociología, metodología de la enseñanza. Hay una valoración de la relación democrática entre culturas, que parte del reconocimiento que todo ser humano y pueblo puede expresarse desde y en su propia lengua y cultura. Existe una práctica de compromiso de justicia con los pueblos indígenas, como minorías culturales subordinadas a relaciones culturales de iniquidad, en contextos de dominación económica, social y política, en sociedades cada vez más excluyentes.

Una lectura de experiencias, muestra que ha predominado el enfoque socio-lingüístico, para lo cual hay múltiples experiencias de diseño, experimentación o masificación de materiales, textos, recursos didácticos, culturalmente apropiados, para la recuperación y desarrollo lingüístico (y cultural) de las poblaciones indígenas. Existen esfuerzos por establecer políticas de planificación lingüística, implicando preocupación por la formación de recursos humanos, inicial o perfeccionamiento de maestros. Los países han desarrollado estrategias institucionales y normativas, que abarcan sub-sistemas de EIB, programas focalizados, planes o experiencias pilotos o integrados a las reformas educativas.

11 V.gr. las reflexiones del Congreso de Educación Intercultural Bilingüe-América Indígena; 1995.

En Chile, el concepto más difundido ha sido precisamente el de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tanto por académicos e instituciones que investigan o experimentan el tema (Informe Final - Tercer Seminario Internacional de Educación Intercultural Bilingüe; 1994), por los educadores y programas públicos y privados que han desarrollado algunas acciones en este campo (Chiodi et. al, 1995), como por los propios pueblos indígenas en sus proposiciones (Cañulef, 1996). Aunque en el discurso público de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena¹², se ha integrado la noción de multiculturalidad para comprender el modelo de sociedad y contexto de la educación indígena.

Este último, abre posibilidades más allá de la noción académica y social común de la educación indígena (interculturalidad), que se refiere a las relaciones entre sociedad global y pueblos indígenas, entre sociedad global y cada pueblo. La noción de educación multicultural, sin excluir esas relaciones, enfatiza una noción de "redes de encuentros y colaboraciones culturales", donde se pueden establecer múltiples interacciones, diálogos, encuentros, entre la sociedad global y los pueblos indígenas, todos y cada uno, y entre éstos, de modo independiente; entre sub-grupos de la sociedad, entre sí y con los pueblos indígenas. La idea de "redes de encuentros y colaboraciones culturales" hace más difusas las fronteras, es más próxima a la realidad y abre un abanico de oportunidades creadoras mayor, que las que ofrece una noción centrada en el diálogo entre dos sociedades determinadas.

En América Latina, como en Chile, parece existir un consenso sobre la importancia de actuar desde la lengua materna vernácula, como lengua inicial de aprendizaje (L1); sin embargo, cada vez más se reconoce la necesidad de una planificación lingüística que considere la complejidad de la temática, en los diversos contextos de uso (y desuso) de la lengua. Su complejidad técnica, cultural y política (por su significado estratégico) en el continente, se expresa en la siguiente descripción de vida:

"Y ya que el español era una lengua que nos une a todos, porque aprender veintidós lenguas en Guatemala no es posible ni tampoco era el momento de hacerlo. Así era cuando andaba por todos lados. Bajaba a la costa también, pero con una tarea política: a organizar a la gente y al mismo tiempo darme yo misma a entender contando mi pasado, contando lo que causaba mi historia, las causas de todo el dolor que sufríamos.... Me recuerdo que los documentos donde yo aprendí parte del castellano y aprendía a leer y a escribir, fueron documentos con dibujos, con monitos, con gráficos. O sea, no era letra, porque la letra no tenía mucho significado para mí y no entendía lo que quería decir... yo digo que mi vida es la que me ha enseñado muchas cosas. Pero también un ser humano está para superar muchas otras. La necesidad me obligaba a aprender el castellano". (Rigoberta Menchú, En Burgos;1987:188).

¹² Discurso del Director Nacional en el Seminario de Evaluación de la Ley Indígena en el Congreso Nacional; 28 de marzo, 1996.

La lengua no es sólo una cuestión de comunicación funcional, es sentimiento, es identidad, es sentido de pertenencia, y también es instrumento de lucha política y social por modificar relaciones sociales de dominación política y económica. Es factor de unidad para enfrentar la negociación ideológica frente al poder, así como para potencializar su contribución al desarrollo político y económico del conjunto del país.

Se ha ido comprendiendo que la EIB no es exclusivamente para los pueblos indígenas, sino que debe abarcar al conjunto de la población, incluidos los no-indígenas. La EIB dice respecto de la democracia y su marco de consensos axiológicos, de relaciones sociales y de poder, de modernización democrática. Todos deben educarse en la pluralidad, todos pueden crecer y aprender a partir del aprendizaje con y/o sobre otros-distintos. En el caso chileno la EIB ha dado pasos significativos en su desarrollo a partir de la Reforma Educacional, que la incorpora explícitamente en sus postulados fundantes, que permite la enseñanza en lengua originaria e incentiva la construcción contextualizada y descentralizada del currículo.

Otros autores, utilizan el concepto de diversidad, para enfrentar una dimensión más específica de la temática de la pluralidad y es la que apunta a la lucha contra la gran cantidad de discriminaciones que se producen en las prácticas pedagógicas, en la ideología subyacente del currículo, en la cultura y gestión escolar.

V. COMENTARIOS FINALES Y PROYECCIONES: PEDAGOGIA DE LA PLURALIDAD PARA UNA EDUCACION MULTICULTURAL.

El concepto de **Educación multicultural** debe ser discutido en el país junto al de educación intercultural, como parte de una reflexión mayor sobre el tipo de modernidad y modernización nacionales. De ambos, el primero es más adecuado para orientar una concepción educativa global que reconozca las diversas culturas que conviven en el país, las diversas sub-culturas y de grupos que se encuentran al interior de la sociedad global, y que potencialice las posibilidades de descubrimientos, encuentros e intercambios/interacciones culturales que se abrirán junto con la integración económica. Expresa la diversidad cualitativa de existencias y lenguajes simbólicos, la multidireccionalidad de comunicaciones, la posibilidad infinita de construir nuevos referentes de significados y de modos de producción y desarrollo del existir humano.

A nivel de sala de clases y de relaciones inter-étnicas puede trabajarse en una perspectiva intercultural bilingüe, donde las lenguas y relaciones sociales interculturales, se encuentran cara a cara, entre la sociedad - cultura global (contenidos culturales universales o de la clase media) y la sociedad - cultura local (contenidos culturales de la comunidad y del niño). Deben considerarse también en esta concepción, las relaciones entre los diversos pueblos que conforman el país, básicamente mapuche, aymará y rapa nui y de éstos, en algunos lugares, con descendientes de colonos que mantienen la lengua y rasgos culturales de sus antepasados (por ejemplo, se da en el sur de Chile encuentros entre mapuche y descendientes de alemanes u otros grupo de colonos).

Una **pedagogía de la pluralidad** encuentra en este último nivel sus posibilidades de desarrollo y responde a un sistema de educación multicultural, que refleja, la cada vez mayor complejidad y pluralismo lingüístico, social y étnico de Chile.

Pero ello requiere una opción: valorar el pluralismo cultural en sí, como componente necesario de una sociedad democrática. No es suficiente la tolerancia en su sentido más restrictivo y liberal, el de respetar al otro como diferente, pero frente al cual no tengo ninguna solidaridad y al cual no entiendo como situado históricamente. Es necesario algo más, respetar al otro en toda su dignidad de diferente, pero asumir una responsabilidad frente a su situación histórica, de modo solidario. Significa luchar por el derecho a la libertad, a la expresión sin censura, al ejercicio igualitario de los derechos comunitarios, apoyar la producción cultural que amplía los límites del ser y conocimiento humano. También significa desarrollar la capacidad de cada uno de modificarse para enriquecerse en el saber, el quehacer, el corazón, a partir del encuentro del otro u otra.

Y ello debe expresarse en una concepción de la Educación Multicultural concebida como la opción por desarrollar, al interior del sistema educacional y de las prácticas educacionales de la sociedad, variadas concepciones y modalidades de pedagogía con curriculums también diversificados. La diferencia con la Libertad de Enseñanza concebida en un contexto neo - liberal, es que el pluralismo pedagógico reconoce a las organizaciones sociales y populares, a los diversos sub-grupos sociales que constituyen la organicidad de la sociedad, la posibilidad de llevar a cabo sus propios proyectos educativos colectivos con profunda libertad (la verdadera libertad de enseñanza asociada a un verdadero derecho a una educación de calidad y libertad de aprendizaje), de modo a enriquecer el diálogo multicultural. La concepción liberal entrega esta libertad fundamentalmente a los empresarios de la educación, a órganos estatales como los Municipios y a instituciones religiosas, que expresan parte de las existencias culturales de una sociedad, pero no las agotan ni necesariamente las orientan hacia la justicia social y la transformación del neoliberalismo como sociedad esencialmente injusta. Una Pedagogía de la Pluralidad implica opción social por una educación comunitaria y culturalmente variada en la sociedad. Quedarse en una postura sólo de tolerancia es dejar al mercado y al principio de libertad de enseñanza liberal, el ordenamiento de la diversificación de curriculums y proyectos educativos.

Esta Pedagogía de la Pluralidad, reconoce también que el sistema educacional formal no es el único modo de aprender. Por una parte recoge los principios de la Educación Permanente, aprender y a través de múltiples opciones y oportunidades, a lo largo de toda la vida como un derecho humano, como la idea que la sociedad civil debe desarrollar proyectos educativos autónomos, formales y no formales. Recoge los principios de auto-gestión popular de la educación y los proyecta a sociedades comunitarias, pueblos originarios, grupos sociales con intereses comunes. Puede desarrollarse bajo múltiples formas de propiedad y gestión, privada (comunidades o sociedades), pública (estatal y particular financiada por el Estado) y mixta (privada y pública).

Es aquí donde una Pedagogía de la Pluralidad a nivel de sala de clases y establecimiento encuentra verdadero sentido. Reconoce la diversidad individual, en un contexto de historias personales, familiares, comunitarias y sociales de cada niño o niña y la trabaja en ese cruce de contextos, en ese territorio escolar en que confluyen múltiples historias, intereses, expectativas, necesidades y en que la comunidad responsable por el proyecto educativo del establecimiento, define lo que desea para sí y para sus hijos e hijas. No son una burocracia educacional o los dueños de los establecimientos los que ofrecen opciones a la sociedad; es la sociedad organizada, en su pluralidad de comunidades, la que determina lo que desea para sus estudiantes. Sin duda ello debe ser compartido con intereses nacionales, definidos por marcos curriculares básicos y nacionales, comunes y compartidos por la que debe constituir la comunidad mayor, el país, sin desprecio de minorías y sin hegemonía dominante de las mayorías.

Ambos niveles conceptuales de reorganización educativa y pedagógica, el educacional como sistema (Educación Multicultural) y el del establecimiento (Pedagogía del Pluralismo) deben contar con una característica que los hace eficientes para responder a las necesidades e intereses de aprendizajes de las comunidades y las personas: la crítica, el preguntar y preguntarse permanentemente por el sentido de la práctica y del conocer, en relación a las diversas utopías que conviven en la sociedad. Si no la incorpora, la educación multicultural, la pedagogía del pluralismo, será otro instrumento de integración pasiva, de asimilación cultural, de refuerzo de relaciones sociales y pedagógicas de dominación.

En este contexto, la equidad debe entenderse en los modos participativos en que se produce el conocimiento, se determina la selección y organización de los contenidos culturales del currículum y se desarrolla la cultura escolar comunitaria. Sobre todo, debe implicar un cambio en la perspectiva de abordar pedagógicamente la temática educativa y curricular, reconociendo las miradas de los niños y sus referentes culturales, para convertirlas en prácticas pedagógicas coherentes con sus visiones sociales de mundo. **El currículum es un proceso de relaciones sociales con objetivos de aprendizaje**, donde los sujetos individuales se convierten en sujetos sociales para producir cooperativamente comprensiones que les afecten positivamente en su existencia y a la sociedad: los aprendizajes. El concebir el currículum como relación social para aprender, implica que se establece un eje en los intercambios humanos con sentido productivo compartido (estructuras cognitivas, contenidos culturales y sentidos subjetivos del aprendizaje), donde hay un marco de comprensiones comunes y disposición al cambio personal. Investigar el universo cultural con que llega el niño pasa a ser otra cuestión clave. La educación multicultural parte por el mundo de significaciones con que llega al proceso educativo el educando, niño, joven o adulto. En esto hace falta mucha investigación de campo, no sólo para determinar las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de participantes, sino para comprender la complejidad de sus relaciones de sentimientos, conceptos y nociones, visiones sociales de mundo que coexisten en los contextos locales, urbanos y rurales.

Hay muchos **desafíos de reflexión y praxis educativa**, que emergen de lo que

hemos presentado en este capítulo especialmente **en las cuestiones prácticas de poner en marcha, a nivel de sala de clases y de cultura de la comunidad escolar, una Pedagogía de la Pluralidad, un currículum contextualizado, una gestión participativa.** En esta línea deben valorarse iniciativas que se establecen en torno al diálogo entre culturas y subgrupos sociales, que apuntan a fortalecer la participación comunitaria en la educación, la democratización de la gestión y cultura escolar, la contextualización cultural del currículo, como es el caso del Proyecto Gestión Participativa en Educación -Kelluwün que se desarrolla en la Región de La Araucanía, en Chile.

Se hace necesario recuperar y sistematizar en forma crítica, experiencias y desarrollar otras sobre modos de establecer relaciones sociales de aprendizaje, de enseñanza y aprendizaje, que expresen la complejidad cultural del niño y su comunidad, así como de la sociedad en su conjunto. Aquí **la innovación curricular, en el contexto de políticas más comprensivas** (Rivera, J.;1996) adquiere un campo de experimentación nuevo, en relación a la mejoría de la calidad de la educación en un contexto de apoyo al desarrollo de grupos sociales excluidos.

Los programas de estudio, la organización de situaciones y experiencias de aprendizaje, la integración de contenidos (temas locales, disciplinas), la transversabilidad de los marcos axiológico-religiosos indígenas con el occidental/racional-cristiano, las competencias requeridas para desempeñarse en diversos ámbitos de prácticas sociales, los recursos didácticos auténticos y eficaces, conforman los componentes de un currículum que debe tener un sello propio, característico de cada comunidad educativa y por tanto expresarse en un **proyecto educativo comunitario con identidad.**

La cultura propia y sus múltiples interrelaciones con otras expresiones culturales, en contextos locales específicos, pueden constituir el eje ordenador de la descentralización curricular y pedagógica, del proyecto educativo de cada comunidad educativa. Sin duda que educadores profesionalizados, éticamente responsables de su quehacer social y cultural, aprovecharán las oportunidades educacionales que ofrece el principio de descentralización educacional, hoy fundamento de varias iniciativas de cambio o reforma educacional en América Latina.

Para ello hay que abrirse a categorías que plantean la producción de conocimiento y de teoría desde el sentido común, desde el saber popular, al que le reconocen como punto de partida real y necesario para el desarrollo del pensamiento.

Para que esto sea posible, hay que **discutir socialmente el papel de los educadores, como intelectuales y de los que elaboran teoría social y educacional** (sus formadores e ideólogos), de modo a re-establecer compromisos entre ellos (y sus instituciones) y el movimiento social, con las organizaciones de solidaridad y ayuda mutua locales o de lucha social y/o política, que actúan para transformar, no sólo la educación, sino las condiciones sociales que generan la iniquidad y la injusticia en la calidad de la producción y distribución social del conocimiento. Los educadores deben ser en primer lugar ciudadanos, para educar en el ejercicio de ciudadanía a sus alumnos; ser ciudadano implica, no sólo el ejercicio de derechos, sino una responsabilidad con el otro y con la sociedad, por ello, nuevamente, la educación es un acto social (ciudadanía) y político (transformar las condiciones que limitan la ciudadanía). Como educadores multiculturales deben manifestar un interés real por aprender de y

la cultura de sus alumnos, su cultura en cuanto jóvenes, hombres y mujeres, como en cuanto parte de una comunidad socio-cultural particular (indígena, rural, de periferia urbana/barrio, de clase media); debe privilegiar el diálogo y la conversación como modo principal de aprendizaje; manejar instrumentos pedagógicos tendientes a generar diseños de aprendizaje multiculturales, p. ej. realizar investigaciones acción participativa respecto de la historia local, vincular la literatura con la historia local, regional o nacional, ampliar la noción de educadores para integrar miembros de las comunidades en apoyo a los docentes, utilizar relatos de vida; debe estar abierto a aprender y ser crítico respecto de los temas de actualidad local y mundial, a los grandes desafíos, al pensamiento y al quehacer humano de la época.

Los educadores deben -desde ese sentido común y cultura popular- mostrar mundos alternativos, otras posibilidades para todo, ampliar y hacer vivir experiencias más allá de la tradición (actualizándola), colocar a los actores en situaciones de asombro, de sí mismo y de su pueblo o referente social, de búsqueda de lo nuevo y de lo distinto para integrarlo en una recreación íntima, de descubrir las construcciones históricas de los trabajadores, de los indígenas, de los subalternos, sus actuales contribuciones, desde campos de acción y producción social tan diversos, a la cultura del país.

Bibliografía

- Altamirano, C. (1994) Nueva Epoca y Proyecto Socialista. Cuadernos del Avión Rojo. N°1, Año 1, Septiembre. Págs.13-22.
- Amadio, M. y López, L. E. (1993) Educación Bilingüe Intercultural en América Latina. CIPCA-UNICEF. Bolivia. 2ª ed.
- Boff, L. y Boff, C.(1985) Teologia da Libertação no Debate Atual. Petrópolis. Vozes. Teologia Organica, 13.
- Burgos, E.(1987) Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. Siglo XXI editores. México. 3ª ed.
- Cañulef, E.(Editor) (1996). Hacia la Interculturalidad y el Bilingüismo en la Educación Chilena. Fundamentos y bases curriculares desde la perspectiva Aymara-Atacameña y Mapuche. Temuco. CONADI, FREDER.
- Centro de Estudos Educação e Sociedade (1993.a) Educação e diferenciação cultural. Indios e Negros. CEDES/PAPIRUS. Campinas-Sp. Cadernos CEDES N° 32.
- _____ (1993.b) Educação e Multiculturalismo. Favelados e Meninos de Rua. CEDES/PAPIRUS. Campinas-Sp. Cadernos CEDES N° 33.
- Chiodi, F.; Raín, N.; Calfuqueo, J.; Marimán, P.; Alvarez, J. (1995) Estado de la situación de la educación intercultural bilingüe. Catastro y sistematización de experiencias educativas innovadoras aymará, rapa nui y mapuche. Informe Final. Corp. Nac. de Desarrollo Indígena/ Dirección Nacional/ Unidad de Cultura y Educación. Asociación de Profesionales y Técnicos Mapuches - APROTEMA. Temuco.
- Chonchol, J. (1966) Humanismo y Política hoy día. La Epoca. 10 de Marzo de 1966. pp. 16-18.

- Comisión Interinstitucional de la WCEFA (1990). Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- Congreso de Educación Intercultural Bilingüe-América Indígena. (1995). Documento Final; Informe de los secretarios de mesa; conclusiones y recomendaciones. Antigua - Guatemala.
- Da Silva, Thomas Tadeu. (1999) Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Autentica. Belo Horizonte.
- Espínola, V.; Cardemil, C. y Filp, J. (1986). Transmisión cultural y calidad de la educación en los sectores populares. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago.
- Freire, Paulo (1972). Sobre la Acción Cultural. ICIRA. Santiago.
- _____ (1988). Extensão ou comunicação?. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 9a. ed.
- Gadotti, M.(1992). Diversidade Cultural e Educação para Todos. Graal. Rio de Janeiro.
- Gaviola, E. (1993) Utopía desde la copia posible del Edén... La Epoca. 5 de Septiembre. Págs. 22-23.
- Groppa Aquino, Julio (org.) (1998) Diferenças e Preconceito na Escola. Alternativas Teóricas y Práticas. Summus editorial. Sao Paulo.
- Hopenhayn, M. (1994). Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina. Fondo de Cultura Económica. Sociología. México/Santiago.
- _____ (1996). Interculturalidad y Perspectivismo como Límites de la Subjetividad. El Mercurio. 28 de enero. Págs. E18-E19.
- Leite Garcia, R.(1995) Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: reflexões de viagem. En: Tadeu Da Silva y Moreira, Antonio Flávio (orgs.) (1995) Territorios Contestados. O Currículo e os novos mapas políticos e culturais. Vozes. Petrópolis. Pp. 114-143.
- López Zarzosa, H. (1995). Problemática de la adaptación escolar de los hijos de las familias retornadas en la Octava Región. Foro Educativo. No. 1, año 1. Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región del Bío Bío. Concepción. Págs. 10-12.
- López, L.E.(1995). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Antigua-Guatemala. Documento de Trabajo.
- _____ (1994). La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciación comparativa desde la educación bilingüe intercultural. Centro Estudios de la Cultura Maya. Guatemala.
- Magendzo, A. (1991). Currículum y cultura en América Latina. P.I.I.E. Santiago. 2ªed.
- Marileo, A.; Bacigalupo, A. M.; Salas, R.; Curivil, R.; Parker, C.; Saavedra, A. (1995). Modernización o sabiduría en tierra mapuche? San Pablo. Santiago.
- Matias Fleuri, Reinaldo (org.) et. al. (1998) Intercultura e Movimentos Sociais. MOVER/MUP. Florianopolis-SC.
- Osorio Vargas, Jorge. (1996) Ciudadanía y Consumo. La Epoca. 18 de Febrero. 22-23.
- Puig i Moreno, G.(1991). Hacia una pedagogía intercultural. En Cuadernos de Pedago-

- gía. Octubre, 1991. N° 196. Pp 12-18.
- Queiroz, J. J. (Org) (1980). *A igreja dos pobres na America Latina*. Brasiliense. São Paulo.
- Rivera, J. (1996). Innovación curricular considerando la interculturalidad y la educación bilingüe. Ponencia en Seminario "Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos de América Latina". Monterrey-México, 22-26 de Enero.
- San Miguel, J.; Sepúlveda, G. y Williamson, G. (1994). Políticas de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad: el Programa MECE /BASICA/RURAL. La Piragua. Santiago. No. 8. P 153-161.
- Supanta, A. y Williamson, G. (1995). Informe sobre Educación Intercultural Bilingüe. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Ministerio de Educación. Santiago.
- Todorov, T. (1983). *A Conquista da América. A Questão do Outro*. Martins Fontes. São Paulo.
- Williamson, G. (1993) Escuelas Rurales Incompletas con cursos multigrado. Experiencias en Chile: revisión bibliográfica. Universidad de Talca. Serie Estudios No.1. Talca.
- _____ (1994) El Movimiento Cooperativo Campesino Chileno. PIIE/Ediciones Universidad de La Frontera. Santiago, Temuco.
- _____ (1999) Paulo Freire: Educador para una nueva civilización. Ediciones Universidad La Frontera/Instituto Paulo Freire. Temuco, Sao Paulo.
- _____ (2002) Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales. Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün, Temuco.
- _____ (2004) ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? In: Cuadernos Interculturales. Universidad de Valparaíso/ Facultad de Humanidades/ Instituto de Historia y Ciencias Sociales - Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio. Año 2; N° 3; Septiembre 2004. Pp.16-24.

Educar em Todos os Cantos. Por uma Educação Intertranscultural ¹

Paulo Roberto Padilha

Director de Desarrollo Institucional
Instituto Paulo Freire- IPF,
São Paulo, Brasil

O neologismo "intertranscultural", que apresentei em tese de doutoramento (FE-USP, 2003) para definir uma abordagem curricular que trabalha ao mesmo tempo com as diferentes diferenças e com as múltiplas semelhanças culturais, permitiu-nos avançar na direção do conceito de uma "Educação Intertranscultural", que acontece "em todos os cantos do mundo educador em que vivemos. Consideramos a intertransculturalidade fundamento para a realização do que hoje chamamos de "Educação Integral" das pessoas, que pode se concretizar nos múltiplos espaços e tempos das relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Isso tem a ver com processos educacionais intencionais, que se iniciam a partir do estabelecimento de relações humanas que permitem e promovem o desvelamento das diferenças, das semelhanças e dos hibridismos culturais, desvelando as múltiplas identidades das pessoas envolvidas, seus saberes e conhecimentos, e exigindo processos educacionais cada vez mais criativos, sensíveis e cuidadosos com a formação para a cidadania planetária humanizadora. Reconhecer as múltiplas cidadanias planetárias, estabelecer as conexões e os conflitos decorrentes de suas relações e contribuir para a busca de uma Educação Integral que vise à formação humana pacífica, dialógica, sensível, criativa, ética, política, sustentável e garantidora de direitos é o objetivo deste ensaio intitulado "Educação Integral na perspectiva da intertransculturalidade", quem tem Paulo Freire como um de seus principais referenciais teórico-metodológicos. Quais são as palavras chaves de este capítulo?: cidadania planetária; intertransculturalidade; educação integral; educação intercultural; qualidade sociocultural e socioambiental da educação; mundo educador; planetaridade e transdisciplinaridade.

A intertransculturalidade supõe, de início, uma educação que trabalha com as **diferenças** e com as **semelhanças** culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. A educação intertranscultural, segundo teorizo, dá ênfase à diversidade cultural no currículo de qualquer instituição educacional e essa diversidade carrega em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças.

¹ Este texto é parte do "sétimo movimento" intitulado "Por uma Educação Intertranscultural" do meu livro *Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural* (São Paulo, Cortez/IPF, 2007), que reorganizo e atualizo em fevereiro de 2009.

Pensando no ensino regular ou formal, a educação intertranscultural contribui para fundamentar e problematizar, criativamente, processos educacionais que estimulem a criação, nas unidades educacionais, de espaços e tempos para o diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino, e as decorrentes dos processos de educação não formal e informal. Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política. Isso significa caminharmos "entre", "ao mesmo tempo" e "para além" das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Defendemos o diálogo crítico como alternativa às construções monoculturais em educação para que sejamos capazes de conviver reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças e as semelhanças culturais, pois ambas são fundamentais e presentes em nossa humanidade, conforme as nossas origens, etnias, histórias individuais e coletivas e de acordo com os contextos locais (global + local), socioculturais, socioambientais, políticos, econômicos - enfim, planetários, em que vivemos. Nossa perspectiva educacional é trabalhar mais com as conexões (uma coisa e outra) do que simplesmente com a negação (uma coisa ou outra) dos vários conhecimentos e saberes humanos e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais, relacionais e produtivas, visando a uma educação que promova realmente a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de um currículo da escola que trabalhe com e para além da multirreferencialidade humana.

A educação escolar, nessa perspectiva, beberá na fonte de várias concepções curriculares, educacionais e políticas, mas não negará aqueles saberes e conhecimentos considerados subjetivos, não fenomenais, difíceis de serem observados sob o ponto de vista dos critérios para que determinados conhecimentos sejam considerados científicos e que, por isso mesmo, foram sendo deixados de lado na história da ciência moderna, tanto pela comunidade acadêmica, como pelas próprias escolas.

Se pensarmos na íntima relação entre educação e cultura, estaremos, então, procurando superar o trabalho monocultural muitas vezes realizado pelos profissionais da educação, entre os quais me incluo, que deixa de lado a riqueza e a diversidade cultural e multicultural presente em nossas vidas, nas nossas salas de aula e nos outros espaços de convivência social e cultural como é o caso das comunidades, onde se manifestam com intensa força ricas experiências de educação popular que pouquíssimas vezes têm sido aproveitadas pela escola regular.

Apresento aqui uma **primeira característica** da educação intertranscultural: procurar ter sempre uma visão de totalidade das ações propostas nos processos educativos e evitar se conformar, por exemplo, com a prática do projetismo, das ações imediatistas, que dispensam um processo de formação do sujeito sem que

ele seja capaz de estabelecer profundas relações com outros sujeitos e entre diferentes manifestações do conhecimento e da sabedoria acumulada pela humanidade.

Uma **segunda característica** marcante da educação, e, portanto, do currículo intertranscultural, é valorizar o trabalho interdisciplinar quando este cria condições para o encontro entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento e quando propõe uma ação curricular emancipadora das pessoas. Considera-se, portanto, a história da ciência e da própria ciência moderna na organização do currículo a ser trabalhado na escola. Mas não é apenas a ciência que compõe a educação à qual nos referimos aqui. Ao trabalharmos na perspectiva da intertransculturalidade, os nossos **pontos de partida** não são exatamente as disciplinas, as áreas do conhecimento ou as ciências. Os nossos pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem. Nesse sentido, começamos o processo educacional pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas. As relações humanas é o que nos interessa no início do processo pedagógico, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para as interconexões entre as pessoas, entre elas e todo o ecossistema, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões.

Seremos tanto mais intertransculturais quanto mais nos colocarmos do ponto de vista da outra cultura, resgatando, respeitando e valorizando as várias etnias e, a partir disso, conhecendo melhor a nossa própria cultura e as nossas múltiplas identidades. E isso não significa apenas trabalhar, por exemplo, com grupos de pessoas que se encontram pela primeira vez em determinados contextos socioculturais de migração. Isso significa reconhecer, no cotidiano de nossas relações e convivências locais e planetárias, que todas as pessoas são, em alguma dimensão, diferentes e semelhantes às outras, em determinados aspectos, e essa situação nos ajuda a construir uma relação educacional mais humanizada, mais condizente com os interesses, com as experiências, com as necessidades e com as características de cada cultura.

A diferença e a semelhança cultural, por exemplo, étnica, social, de gênero, geracional, religiosa, entre outras, estão presentes na nossa vida cotidiana, nas salas de aula, nas creches, nos espaços públicos, nos ambientes diversos que frequentamos para trabalhar, para o lazer, para qualquer tipo de convivência social, começando pela própria família. Por isso, é que precisamos reconhecê-las até mesmo para melhorar e humanizar a nossa própria convivência humana, bem como nossas relações com todas as formas de vida do planeta.

Ao falarmos de educação intertranscultural não nos restringimos, por exemplo, ao estudo dos conflitos multiculturais nascidos dos movimentos migratórios, como acontecia nos primórdios dos estudos sobre multiculturalismo e sobre diversidade cultural, o que ainda hoje acontece. Os tempos, os espaços de relação e de contatos culturais, principalmente levando em consideração as novas tecnologias da comunicação, são outros, muito mais complexos e amplos, exigindo novas formas de enfrentamento do fenômeno multicultural e de suas manifestações mais diretas, como a violência, o preconceito, os conflitos sociais, raciais, étnicos, sexuais,

religiosos, econômicos, políticos, entre outros. E estes conflitos ficam ainda mais acirrados diante da crise civilizatória que atravessamos no início do Século XXI, que evidencia de forma inequívoca os históricos e perversos efeitos do capitalismo e do neoliberalismo, que explicam a atual crise financeira mundial, cujo estopim, em 2008, foi o mercado imobiliário norteamericano.²

A educação intertranscultural viabiliza e propõe atividades transdisciplinares, tentando transcender o conhecimento científico, dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana.

Observemos que Paulo Freire trabalhava com os "Círculos de Cultura" e não com círculos de educação, porque cultura e educação estão em relação, mas a primeira é muito mais ampla do que a segunda³.

Quando me refiro à cultura, utilizo como referência o conceito antropológico formulado por Antônio Custódio Gonçalves:

"...totalidade social mais vasta que a própria sociedade [...] que abrange não só os sistemas normativos como sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representações, de expressão e de ação, por meio dos quais a totalidade social é apreendida nas características distintivas dos comportamentos individuais e das populações artesanais, artísticas, econômicas, políticas e religiosas dum grupo ou duma sociedade. Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de enculturação e transmitidos à comunidade (GONÇALVES, 1997: 117-8).

Importante é acentuar as aprendizagens e as vivências humanas no processo de ensino e aprendizagem, e não apenas os conhecimentos historicamente acumulados com os quais a escola tanto trabalha. Desta forma, estimulamos o diálogo, o conflito, a diversidade cultural, o reconhecimento das diferenças, das diferenças dentro das diferenças, das identidades dos sujeitos envolvidos, visando tornar sempre possível a ampliação do diálogo e à melhor qualidade de vida das pessoas envolvidas nesses ciclos vitais de ensino e de aprendizagem.

Quando falamos de currículo e de educação intertranscultural não estamos nos limitando à educação formal, até porque, para nós, a **educação acontece em todos os cantos**, em todos os momentos, em todas as horas da nossa vida e em todos os espaços em que vivemos e convivemos. Daí também a idéia de um

² Ver, a este respeito, o texto de Ladislau Dowbor, de 11/02/2008, intitulado "A crise financeira sem mistérios: convergência dos dramas econômicos, sociais e ambientais". <http://www.cartamaior.com.br/templates/materialm...> Acesso em 19/02/2009.

³ Sobre "Círculos de Cultura", sugiro a leitura do item 2.4 - "Círculo de Cultura e Currículo, no meu livro Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação (PADILHA, 2004, p. 160-182). Ver também o livro de Carlos Rodrigues Brandão, intitulado A educação como cultura (2002:139), no qual "toda educação é cultura".

Mundo Educador e de um *Município que Educa*⁴, que valorizam a cultura, a ciência, a política, enfim, as várias manifestações do conhecimento, do sentir e do saber da humanidade, acumulado e por vir, que acontecem na comunidade, no município onde as pessoas convivem e no planeta que a todos/as acolhe. Procurar aprender a utilizar as várias linguagens artísticas, as várias formas de expressão simbólica e representativa, material e imaterial, presentes em nossas vidas cotidianas, é uma forma de avançar na direção da construção de uma educação intertranscultural.

A palavra **currículo**, quando associada a processos educacionais, tem sido historicamente considerada sinônimo de conteúdos programáticos que fazem parte de uma determinada "grade curricular"⁵ que a unidade educacional deve trabalhar com seus alunos e com suas alunas. A dificuldade de se estabelecer um currículo que seja mais apropriado à educação na "era da informação", rumo à "era do conhecimento" - e nós diríamos, na direção da "era de humanização" e da tessitura de novos saberes⁶ - reside, talvez, na dicotomia entre teoria e prática que os estudos sobre currículo revelam, sobretudo quando se trata de definir quais conhecimentos deverão ser estudados na escola e como isso será feito.

Quando dicotomizamos teoria e prática, estamos diante de uma concepção fragmentada de ciência e de currículo, que opera com lógicas excludentes. Daí, por exemplo, a dificuldade de concretizar projetos interdisciplinares, pois, ao mesmo tempo que se busca a troca e a cooperação entre as disciplinas, o nível de especialização delas cria uma verdadeira "fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isolando a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas" (Morin, 1999:28).

Quando nos deparamos com propostas curriculares que, explícita ou subliminarmente, consideram algumas ciências superiores às outras, uma cultura melhor que a outra e que, assim, hierarquizam saberes e subordinam as relações humanas no processo de ensino e de aprendizagem, estamos diante de um determinado modo de entender e de dar sentido ao conhecimento do e sobre o mundo, que é por oposições (ou/ou). Não é essa a nossa lógica.

O currículo intertranscultural compreende o mundo com base nas relações dialógicas que nele se estabelecem e que também podem se dar por conexões (e/e).

Se pensarmos especificamente na sala de aula, podemos exercitar os contextos favorecedores do diálogo aprofundado sobre a nossa cultura, sobre as nossas origens,

4 No Fórum Social Mundial de Belém-Pará, de 27/01/2009 a 01/2/2009, o Instituto Paulo Freire lançou A Rede Município que Educa. Trata-se de uma rede social não se restringe a acompanhar e a colaborar com a gestão pública educacional de um município, por se preocupar com o conjunto da administração e do desenvolvimento local. Seu foco é mais amplo, pois se volta para a garantia de direitos em toda a municipalidade, com base no acompanhamento permanente da gestão pública. Nesse sentido, na rede, todos os programas, projetos e iniciativas governamentais e não governamentais serão objeto de reflexão, estudos, análises, socialização e intercâmbio de experiências, mas potencializando o caráter educativo de cada iniciativa do poder local. Toda a municipalidade aprende sobre o município, decide sobre as suas prioridades, acompanha e avalia a execução de seus projetos. (Padilha, 2009).

5 Sugiro também superarmos a lógica da "grade" associada ao currículo, pois ela nos dá a idéia de prisão, de limites, de censura, de fragmentação do conhecimento. Falemos, simplesmente, de currículo da escola ou da unidade educacional.

6 Num momento em que discutimos a possibilidade de "mudar o mundo sem tomar o poder" (HOLLOWAY, 2003) e em "mudar o mundo transformando o poder" (SANTOS, 2005).

sobre os nossos sonhos, desejos, expectativas e qualidade de vida, de trabalho, de aprendizagens e sobre as nossas visões de mundo. Poderemos então resgatar a capacidade de criticar, de problematizar, de planejar juntos o que será estudado, de entender a relação do que se aprende nos contextos educacionais com as discussões relacionadas à gestão democrática ou compartilhada das instâncias de decisão coletiva na escola ou na comunidade.

Em síntese, na perspectiva da educação intertranscultural, quando tratamos de currículo formal ou não formal, devemos:

- Partir das relações e da cultura das pessoas.
- Criar espaços e tempos de encontros na comunidade, na escola e nos vários espaços do bairro, da cidade, do município onde a vida das pessoas acontece e onde o diálogo entre elas deve ser estimulado.
- Realizar a "leitura do mundo" do contexto, problematizando a realidade e provocando as devidas relações e conexões entre as dimensões local e global.
- Refletir sobre os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real.
- Promover a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais, materiais e imateriais da realidade nos cerca.
- Vivenciar experiências de aproximações e de afastamentos identitários conforme o grau de comunicação que as nossas linguagens nos permitem.

Esse movimento relacional procura desvelar quais são as visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa e cada grupo social e cultural trazem na sua experiência cultural, educacional, social, política e espiritual. E, assim, processualmente, criam-se as possibilidades para o autoconhecimento individual, pessoal, intra, interpessoal e coletivo.

Diferenças e semelhanças culturais reconhecidas se desdobram nos seus aspectos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos, ambientais, entre outros. A educação e o currículo intertranscultural nascem, assim, de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos "entre-lugares", instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o "daltonismo cultural" (Stoer e Cortesão, 1999). Procuramos novas cores, novos sabores e novos sentidos para o ato de educar.

O conteúdo da educação intertranscultural inclui também, por exemplo, todas as dimensões da organização do trabalho educacional ao qual estamos vinculados, seja ele numa escola, numa creche, numa associação de moradores, num salão paroquial, na favela, na fábrica, no sindicato, no clube de futebol, na escola de samba, no movimento social e em qualquer lugar onde a educação acontece de forma intencional, forma ou não formal. É por isso que é importante participar do projeto eco-político-pedagógico, da gestão democrática/compartilhada da escola, da valorização do exercício da cidadania pelas crianças desde a infância e da decisão sobre as parcerias comunitárias e sociais que organizam e colaboram

com o trabalho educacional, sociocultural e socioambiental que estamos desenvolvendo.

É também por essa razão que avaliar dialógica e continuamente a qualidade sociocultural e socioambiental da nossa própria formação humana é fundamental para que estejamos sempre pensando e reavaliando como se dão as relações humanas e de aprendizagem.

O objeto do conhecimento numa organização curricular intertranscultural considerará os referenciais da nossa práxis (união dialética entre teoria e prática) e, por conseguinte, selecionará bibliografia, registros e sistematizações das experiências, bem como materiais didático-pedagógicos compatíveis com as exigências próprias do processo educacional aqui proposto. São também conteúdos de aprendizagem, nessa perspectiva, as mais recentes descobertas das ciências, em todas as suas áreas - da biologia, da bioética, da física quântica, da cibernética, do imaginário, das neurociências, da psicopedagogia, da semiótica, da lingüística, da neurolingüística, da antropologia, das sociologia política, das pedagogias, do direito, enfim, das ciências humanas, naturais e produtivas, associadas às novas tecnologias e às artes, que favorecem os processos educacionais e o avanço das próprias ciências e de outras formas de expressão e sentir humanos.

Como vemos, a educação intertranscultural, no "Município que Educa" e no "Mundo Educador", é fator primordial para viabilizarmos o que hoje chamamos de **educação integral**, que também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, mas que favorece a mobilidade, a ampliação dos espaços da comunidade que já são potencialmente educacionais, mas que, muitas vezes, são ou estão ociosos. Trata-se de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar, como sujeitos criativos, emocionais, sensíveis, criativos, políticos e culturais que somos, e de buscarmos articular saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intergeracionais, intersetoriais e interculturais.

A Educação Integral depende, naturalmente, de um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar cuidadosamente estado e sociedade civil, interconectando o interesse de todas as pessoas e instituições para que se ofereça, na cidade, uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental, unindo sonhos coletivos, projetos intersetoriais e intersecretariais. E isso depende de decisão, de iniciativa individual e coletiva, de arregaçar as mangas, de criticar e de sempre acreditar que, pela nossa ação, o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser sempre melhor realizado.

Valorizar cada sujeito desse processo também é fundamental, de forma que alunos e alunas, familiares, professores e professoras, coordenadores e diretores escolares, funcionários das unidades educacionais envolvidas e das instâncias governamentais participantes - além de toda a organização da sociedade civil - movimentos sociais, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas, teatros etc. saibam exatamente o que está para acontecer na educação de todo o município, nos seus

vários cantos e encantos. Por isso, a comunicação, a transparência, a veiculação de informação de todos os lados é exigência inicial para dar visibilidade tanto ao que se pretende fazer, quanto ao que já foi feito, até porque, se não se sabe o que está acontecendo, como podem as pessoas e instituições se associar e defender algum projeto? A comunicação é essencialmente educativa.

Trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a Educação Integral é outra exigência desse processo, compondo uma verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir, o que depende de vários músicos, vários sujeitos, maestros e instrumentos - diríamos, recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretas.

Educar integralmente significa, primordialmente, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando à não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos. Mas não basta. Ir além disso significa trabalhar também pela inclusão, em todos os sentidos, das crianças, jovens, adolescentes e dos adultos que estão fora da escola, que não estão matriculados nas instituições oficiais de ensino nem, tampouco, nos processos educacionais não formais.

A Educação Integral ultrapassa aquela noção apenas parcial de ser um processo inclusivo para os alunos que poderiam evadir-se da escola. Ela significa, acima de tudo, termos o cuidado intenso com a inclusão em todos os níveis, e não apenas com a inclusão de pessoas deficientes ou com "necessidades especiais de aprendizagem". Significa inclusão e participação com perspectivas de emprego, trabalho e renda, com continuidade dos estudos e com políticas socialmente justas, culturalmente inclusivas e humanamente compatíveis com as Cartas das Declarações Mundiais de Direitos - Humanos, da Terra, dos Fóruns Sociais Mundiais, dos Fóruns Mundiais de Educação, das Cartas, Tratados e Declarações Mundiais do Meio Ambiente, da Agenda 21, só para dar alguns exemplos.

Uma Educação Intertranscultural não limita professores e alunos na escola nem fora dela. Não significa educar só no bairro ou apenas na escola. Não dicotomiza atividades lúdicas e atividades formativas, estudos e jogos, brincadeiras e pesquisa. Não prende nem professores nem oficinairos em grades curriculares ou grades de atividades, que muitas vezes são propostas como se fossem uma forma diferente de educar, mas que mantém não apenas a lógica das "grades" como também a dicotomia entre currículo e atividade, como se uma coisa não estivesse sempre íntima relação e interação com a outra.

Nessa perspectiva educacional, são importantes para a formação humana as experiências das **diversas gerações** que "se educam em comunhão", pois professores e alunos fazem parte do currículo e, por conseguinte, dos estudos realizados em sala de aula, no bairro, na cidade, no município como um todo, das relações humanas, pessoais, interpessoais, intergeracionais, estabelecidas em todos os tempos históricos e também as que estamos construindo hoje nos nossos espaços de convivência, sem deixar de considerar as influências que

terão em nosso futuro comum.

Para concluir, destacamos alguns princípios, valores e orientações que podem também facilitar a nossa práxis relacionada à educação e ao currículo intertranscultural: visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente, na escola, para o exercício da cidadania planetária; questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento e processo de ensino e de aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora; valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, questionando e buscando a superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação, naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra; trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha; respeitar e reler, criticamente, os diversos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar também a permanente atualização crítica dos referidos princípios declarados nessas cartas, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana justa, pacífica, sustentável e emancipadora.

A Educação Integral na perspectiva intertranscultural é tema de grande relevância, principalmente se pensarmos nas exigências de uma educação que tenha qualidade sociocultural e socioambiental em pleno Século XXI. É por isso que, com base nos referenciais teóricos aqui abordados, dando concretude às nossas pesquisas, estamos iniciando o "Programa Educação para a Cidadania Planetária: formação de educadores/as, estudos e pesquisas sobre Educação Integral na perspectiva Intertranscultural e Transdisciplinar", com o qual realizaremos estudos e práticas no sentido de criar referencialidades no âmbito da educação e do currículo intertranscultural e das atividades intertransdisciplinares⁷. Para isso, também inspirados na obra de Paulo Freire e em outros autores, temos por objetivo constituir equipes transdisciplinares de educadores e de outros profissionais no intervalo entre a pessoa, educação e a cultura, voltados a pensar e a realizar, dialogicamente, a Educação Integral como processo de formação humana que se fundamenta na Educação Intertranscultural, visando à crescente construção de cidadanias planetárias. Com base nas relações, diferenças e semelhanças que os constituem, as equipes de trabalho deverão pensar e propor a difusão de ações e materiais didático-pedagógicos fundados na transdisciplinaridade e nos processos assentados em relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas entre educadoras e educadores formais e não formais, realizando de maneira efetiva um fazer educativo que busque articular e sistematizar o diálogo entre diferentes culturas, saberes, conhecimentos e valores, criando novas referencialidades curriculares e educacionais.

7 Trata-se de programa de pesquisa e formação, em fase de organização inicial, que prevê o intercâmbio de experiências intertransculturais envolvendo 5 países: Brasil, Argentina, Portugal, Espanha e Itália - que terá a duração inicial de 3 anos (2009 a 2011).

Bibliografia

- Brandão, Carlos Rodrigues. (1985). *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bhabha, Homi K. (1998). *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Carta da Interdisciplinaridade. (2001) In: *Educação e Interdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO/USP. (2000). In: O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2006) *Cadernos Cenpec*, n . 2, São Paulo.
- Charlot, Bernard. (2000) *Da relação com o saber - elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed.
- Cortês, Luiza. (2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez/IPF.
- Dowbor, Ladislau. A crise financeira sem mistérios: convergência dos dramas econômicos, sociais e ambientais. In: [Http://www.cartamaior.com.br/templates/materialm...](http://www.cartamaior.com.br/templates/materialm...) Acesso 19/02/2009.
- Fazenda, Ivani. (1994) *Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus,.
- Fortunati, José. (2006) *Gestão da Educação Pública*. Porto Alegre, Artmed.
- Freire, Paulo. (1983) *Educação como prática da liberdade*. 14a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1994) *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,.
- _____. (1997) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1999) *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez.
- _____. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- _____. (2001). *Política e educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez,
- Gadotti, Moacir. 1992 *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal,.
- _____. (1995). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000) *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- García-Canclini, Néstor. (1998) *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Maturana, Humberto e Rezepka, Sima Nisis de. (2000) *Formação Humana e capacitação*. 4. ed. Petrópolis, Vozes.
- Morin, Edgar. (1999) *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRRN.
- _____. (2005) *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional.
- Nicolescu, Basarab et al. (2000) *Educação e transdisciplinaridade*. Trad. Judite Vero, Maria F. de Melo e Américo Sommermann. Brasília: UNESCO.

- _____. (2001) O manifesto da transdisciplinaridade. 2a. ed. São Paulo: Triom.
- Padilha, Paulo Roberto Padilha. *Curriculo Intertrasncultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- _____. (2007) *Educar em todos os cantos*. Reflexos e Canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- _____. (2009) *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública*. São Paulo/Belém, Instituto Paulo Freire, 18p.
- Paro, Vitor Henrique; Ferreti, Celso João; Vianna, Cláudia P; Souza, Denise T. (1988) *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados.
- Pineau, Gaston. (2003). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, Stoer Stephen R. & Cortesão, Luiza. (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Torres, Carlos Alberto. (1979) *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- _____. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes

RESEÑAS DE LOS AUTORES

Carmen Montecinos, Ph. D.

Profesora Titular Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enseña en cursos en psicología educacional, educación multicultural y evaluación en programas de pregrado y postítulo. Ha sido consultora en Ecuador y Panamá en temas relacionados con la formación de profesores.

Ha publicado trabajos relacionados con la preparación de profesores en el ámbito de la educación multicultural, Entre los capítulos en libros están, "Teachers' Choices for Infusing Multicultural Content: Assimilating Multicultural Practices into Schemata for Instruction in the Content Area" (co escrito con D. Tidwell) y "Culture as an Ongoing Dialogue: Implications for Multicultural Teacher Education; Addressing equity and social justice concerns in Chile's formal and informal education: An historical and contemporary analysis" (2001, co-escrito con G. Williamson). Además ha escrito más de 30 artículos en revistas profesionales. Sus publicaciones más recientes se han centrado en la formación de profesores que son miembros de minorías étnicas, incluyendo "Paradoxes in multicultural teacher education research: students of color positioned as objects while ignored as subjects" (2004); "Lessons learned from self-study in international teacher education: Visiones, preguntas y desafíos" (2007, co-escrito con F. Rios y M. Van Olphen).

Christine Sleeter, Ph.D.

Profesora Emerita de la Universidad Estatal de California en Monterey Bay, donde enseña en el Center for Collaborative Education and Professional Studies. Su trabajo se centra en educación multicultural y en la formación de profesores.

Es consultora nacional e internacional sobre estos temas, publicando numerosos trabajos en el área. Sus publicaciones más recientes incluye los libros: "Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender" (2009, Co-escrito con C. A. Grant); "Turning on Learning" (2009, co escrito con C. A. Grant); "Facing Accountability in Education: Democracy and Equity at Risk" (2007); "Doing Multicultural Education for Achievement and Equity" (2007, co escrito con C. A. Grant); "Un-Standardizing Curriculum: Multicultural teaching in Standards-Based Classrooms" (2005).

Carl A. Grant, Ph.D.

Ex profesor y administrador en escuelas primarias, es actualmente Profesor Hoef Bascom en el Departamento de de Curriculum e Instrucción y en el Departamento de Estudios Afro americanos en la Universidad de Wisconsin en Madison.

Ha escrito o editado libros sobre educación multicultural y/o la formación de profesores. Entre sus libros más recientes están: "Beyond Pedagogies of Exclusion

in *Diverse Childhood Contexts : Transnational Challenges*" (2009, co-editado con S. Mitakidou, E. B. Swadener, y E. Tressou); "Spectacular Things Happen Along the Way: Lessons from an Urban Classroom" (2008); "History of Multicultural Education : Policy and Governance" (2008, co-editado con T. K. Chapman); y "Global constructions of multicultural education: Theories and realities" (2001, co-editado con J. Lei). Además, ha publicado más de una centena de trabajos en libros y revistas profesionales.

Dr. Guillermo Williamson.

Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación en la Universidad Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Profesor Asociado y Director del Departamento de Educación, Facultad de Educación y Humanidades, académico del Instituto de Desarrollo Local y Regional y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Ha elaborado numerosas publicaciones vinculadas a Educación Popular y de Adultos, Desarrollo Local y Regional, Cooperativismo Campesino, Educación Rural y Educación Intercultural Bilingüe. Ha escrito "Realidad poblacional: perspectiva histórica y situación actual", "El Movimiento Cooperativista Campesino Chileno", "Paulo Freire: educador para una nueva Civilización" (en co-edición con el Instituto Paulo Freire) y co-editó "El Cooperativismo Campesino en la IX Región: nuestra historia".

Consultor en Brasil del IICA/OEA y del PNUD en temas de educación rural, capacitación y economía social en el contexto del Desarrollo Local. De 1991 a 1994 coordinó la capacitación de supervisores y profesores en el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Rural, entre 1996 y 1999, asumió como Secretario Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía y en los años 1995-1996 y 2002-2003 fue coordinador nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y del nivel de Transversales del Ministerio de Educación de Chile.

Dr. Paulo Roberto Padilha

Director de Desarrollo Institucional del Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil, desde 2007, donde asumió durante varios años la Dirección Pedagógica y la Coordinación del Movimiento de Escuela Ciudadana. Doctor e Mestre en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FE-USP), Licenciado en Pedagogía, Bachiller en Ciencias Contables y Músico con formación en guitarra erudita. Profesor en cursos de Graduación y Pós-Graduación en las Universidades Camilo Castelo Branco y Nove de Julho. Trabajó como profesor en la educación pública estatal de São Paulo y en escuelas privadas, en el área de formación para el Magisterio. Es coordinador de Investigación y Formación/Brasil, do Programa Educação para a Cidadania Planetária (de 2009 a 2011), que envolve 5 países (Brasil, Argentina, Portugal, Espanha e Itália).

Es autor de diversos libros y artículos, entre los cuales: "Educar em todos os can-

tos: por uma educação intertranscultural" (São Paulo, IPF/Cortez, 2007), "Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação" (São Paulo, IPF/Cortez, 2004); "Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político-pedagógico da escola" (São Paulo, Cortez/IPF, 2001; 8 edição em 2008). Organizó el libro "Cidade Educadora: princípios e propostas" (São Paulo, Cortez/IPF, 2004) junto con Alicia Cabezudo e Moacir Gadotti y también del libro "Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo" (São Paulo, IPF, 2004), junto al profesor Roberto da Silva. É co-autor dos livros "Formação de Educadores Sociais: construção intercultural da paz e da sustentabilidade" (São Paulo, IPF/Petrobras, 2004) e "Conselhos de Escola: formação para e pela participação" (São Paulo, IPF/Instituto C&A e PMSP/Coordenadoria de Educação de Pirituba, 2005) e "Autonomia da escola: princípios e propostas" (São Paulo, Cortez/IPF, 1997).