

Multiculturalismo, interculturalismo y educación social

Carmen Aranguren R*

Resumen

La discriminación étnica, la hegemonía cultural, los prejuicios y estereotipos, y las formas simbólicas de poder, son realidades instaladas en el sistema educativo. El enfoque intercultural para la convivencia en sociedades plurales, concede importancia al proceso de concientización del respeto a la diferencia y la aceptación de la alteridad como modos de enfrentar la exclusión social que subyace en los comportamientos humanos.

Enseñar el conocimiento social desde una pluralidad de culturas, facilita entender la complejidad que persiste en el mundo actual.

Palabras claves: sociedad, multiculturalismo, educación intercultural.

Abstract

Multiculturalism, interculturalism and Social Education

Ethnic discrimination, cultural hegemonics, prejudice, stereotypes and symbolic power-forms; are realities installed in educational system. Intercultural point of view, concedes importance to the actualization of processes of respect to the differences and acceptance of alterity- as ways to confront social exclusionism, that is submerged in human behavior.

The teaching of social recognition from within cultural pluralism, facilitates understanding of inherent complexities in current world.

keywords: society, multiculturalism, intercultural education.

La formación de nuevas realidades sociales ha llevado a repensar y reorganizar los modos de coexistencia humana. El efecto de las desigualdades que padece gran parte de la población en el mundo, provoca una diáspora de colectivos sociales en búsqueda de "mejores condiciones de vida". Esto conlleva el transplante de necesidades materiales al lado de formas de socialización manifiestas en experiencias, saberes, valores, creencias y prácticas, que integran un imaginario cultural reconstruido en el proceso de confrontación con la "otra" cultura. Pero el problema no es sólo cultural como a veces suele plantearse. Este hunde sus raíces en las graves carencias económicas y sociales de una población o, de un sector de la misma: la más depauperada.

Entendemos que las condiciones económicas y sociales comportan en sí un modelo de cultura; es decir, un modo de producir, reproducir, disfrutar o inalcanzar los bienes que circulan en la sociedad, por lo que lo cultural se constituye en lo material al igual que éste contiene la cultura que le pertenece en sentido de heterogeneidad, de mixtura, pues nunca una sociedad es pura en ningún aspecto que se le investigue o vivencie.

Partiendo de las ideas anteriores, reconocemos la importancia que tiene el estudio de estos problemas en la formación del pensamiento social de los sujetos que participan en el proceso educativo.

La escuela como institución reproductora de comportamientos sociales y de normas justificadas por la costumbre y por los cánones oficiales, genera también una fuerza de resistencia a la imposición de modelos de intervención. Ese resquicio es un espacio que puede permitir el descubrimiento de redes ideológicas subyacentes en los distintos

ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje.

La discriminación étnica, la hegemonía cultural, la jerarquización social, los prejuicios y estereotipos, y las formas simbólicas de poder, son realidades instaladas en el sistema educativo. Ellas pueden ubicarse en el discurso pedagógico, en los códigos de relación interpersonal y grupal, en las actitudes y valores, en los materiales curriculares, que reproducen la impronta del pensamiento unidimensional.

La enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva multicultural e intercultural, debería abordar la diversidad étnica y cultural como una cuestión prioritaria en la formación de argumentos gnoseológicos y valorativos, imprescindibles para desarrollar una conciencia crítica en el comportamiento ciudadano del alumno. Se trata de estudiar e investigar este tema como problema de la vida social que incide en la búsqueda del bienestar colectivo, pues *"El comportamiento intercultural no consiste sólo en aceptar al Otro para intentar comprenderlo y enriquecerme con su diversidad. Conlleva que aquél haga igual conmigo, problematizando mi autoconciencia"* (Mosquera, G. 1992: 26-27).

El conocimiento social incorporado al currículo escolar puede ser fuente de sustentación del pensamiento reflexivo si enfoca su aprendizaje y enseñanza en el plano de la contrastación de ideas, de la comparación de prácticas sociales en diferentes tiempos y espacios, del análisis de visiones e interpretaciones acerca de procesos sociales que conforman la historia de los pueblos y de los seres humanos. Hemos de subrayar que *"Los estereotipos y el eurocentrismo han sido durante mucho tiempo la visión histórica que ha transmitido la escuela. Pero además se intentaba integrar desde esta concepción a los recién llegados para evitar la confrontación con la población autóctona (...) ¿Cómo puede contribuir la escuela a la formación de una trama social en la que participen todas las etnias y culturas?... el currículo es ante todo aprendizaje de valores, por tanto la integración de las diferentes etnias y culturas debe contemplarse desde el punto de vista del reconocimiento y la comprensión de los demás, destacando no tanto sus diferencias sino aquello que nos hace iguales a todos para que sea posible construir una nueva historia social"* (Oller, M; Pagés, J. 1999: 176-177).

La educación multicultural somete a crítica el eurocentrismo de la cultura occidental, muy vinculado a principios valorativos sostenidos por

el mito de lo universal y a problemas sociales y de poder. Conviene advertir que esta realidad afecta al mismo tiempo las culturas no occidentales y al propio Occidente en razón del empobrecimiento que ocasiona toda postura unívoca que, cómo podemos inferir, conlleva también una visión unilateral del conocimiento y su soporte social. Lo importante sería trabajar didácticamente el saber social desde una pluralidad de culturas que faciliten dar respuesta a los problemas de la educación de hoy, so pena de estancarse en tradiciones aislantes. Esta apropiación multidimensional a través de la escuela, crea la oportunidad de percibir las contradicciones presentes en cualquier universo temático donde lo común y lo diferente pueden establecer un diálogo enriquecedor.

La educación intercultural propone una cultura diversificada, integradora y compleja que atienda las características y los valores de las distintas minorías y enfrente la historia de intolerancia y discriminación que ha prevalecido en los sistemas socioeducativos del mundo. La trascendencia de esta propuesta se encuentra en apuntar hacia una práctica transformadora de claro contenido social y político que busque cambiar la realidad de opresión y segregación de los excluidos, porque *"las formas de dominación racial se extienden desde las prácticas laborales encubiertas, la falta de protección sindical, las persecuciones de las autoridades de inmigración, los obstáculos en la enseñanza, las perversiones de las expresiones verbales, los estereotipos literarios, hasta la esclavitud"*. (Morán, F. 1997:6).

El debate que actualmente se ventila, referido al discurso de las diferencias y de las minorías, introduce una visión dicotómica entre ciertas categorías conceptuales e ideológicas: dominador/subalterno; centro/periferia; nosotros/otros; identidad/pluralidad; hibridación/unicidad.

Pero, ¿cómo estudiar y atrapar el significado de esta realidad en la enseñanza de las ciencias sociales? Es evidente la necesidad de una reformulación de las finalidades de los contenidos-saberes y de la relación escuela-sociedad. Los planteamientos nuevos o distintos del diseño curricular son importantes pero no suficientes para conseguir un cambio cualitativo en el pensar y en el actuar del alumno frente a los retos que le plantea esta problemática.

Los espacios de socialización e identificación no están sólo en la escuela, se encuentran diseminados en contextos disímiles donde

interactúan. Esto nos conduce a admitir que el interés de todas las instancias de la sociedad ha de ser constante y global. Por lo tanto, así como la sociedad se introduce en la escuela a través de los distintos patrimonios simbólicos de los grupos estables y de los emergentes, la escuela debiera transitar por las realidades múltiples, muchas veces híbridas, que han desarrollado procesos propios de reacomodo de sus historias particulares. Es necesario, entonces, cambiar la discursiva pedagógica ampliando y profundizando su marco referencial, además de penetrar el espacio de las periferias, discurrir con ellas y buscar nuevos significados al conocimiento social que se elabora en el ámbito educativo con miras a la formación de valores éticos.

Percibimos que la institución escolar se siente con temor y en constante tensión ante la intrusión de otras culturas con diferentes patrones de vida. Esto ha traído como consecuencia la emergencia de las tesis multiculturales e interculturales en la educación, donde se confrontan distintas conceptualizaciones y representaciones sobre este tema de carácter polémico y polisémico. *“Desde esta perspectiva, es decir, de la atención de la diversidad, el derecho a la educación se vincula, también, con el reconocimiento de la diversidad de las identidades culturales y étnicas en el currículum. Es sabido que en muchos de nuestros países el currículum, en el que se definen los objetivos y contenidos culturales que la institución educativa intencional, históricamente ha transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas y un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida, que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad”* (Magendzo, A. 2000:185).

Como en cualquier otra sociedad organizada según el modelo del mundo occidental, en nuestro país se vive la diferencia sociocultural delimitada por formas de pensamiento, modos de relación social, y de producción/consumo en lo económico y cultural, proveniente de los grupos sociales hegemónicos que ordenan la realidad venezolana.

En este contexto, para ilustrar un caso, la población indígena constituye una minoría históricamente excluida que se aferra a su identidad como un modo de supervivencia. La singularidad que poseen estas etnias las aleja de la occidentalización y de la participación de lo que suele llamarse “proceso civilizatorio”. Cabe señalar que *“Los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación,*

juxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (...) del hispano colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas" (García Canclini, N. 1990: 23 y 71).

Este mestizaje étnico y cultural recorre las concepciones y las prácticas de la escuela en tanto que espacio social diversificado. El aula, por tanto, representa un microcosmos de diversidad y diferencias donde la edad, el rendimiento y el saber constituyen apenas una mínima muestra de sus expresiones. Reconocer, respetar y potenciar la existencia de múltiples identidades enriquece la posibilidad de ampliar los conocimientos, desarrollar la creatividad dialógica y remite al propósito de comprender la heterogeneidad y pluralidad como entes constitutivos de lo social.

En lo científico y didáctico el currículo escolar está permeado de valores, contenidos y representaciones simbólicas, excluyentes de una visión pluricultural y multisocial; ahora bien, la presencia de la racionalidad positivista ha desfavorecido y descalificado el saber cotidiano, las identidades y la socialización como materia de conocimiento, considerada ajena a la lógica científica.

Con esto se pierde la posibilidad de conceptualizar los saberes "no académicos" en los procesos de pensamiento abstracto y es justamente ésta, la orientación que priva en los planes de estudio donde podemos observar que la organización sociocultural de las etnias indígenas apenas se aborda dentro de enfoques simplistas y segregacionistas.

Esta situación se percibe tanto en los currículos de ciencias naturales como en los de ciencias sociales, siendo que estas últimas por su propia naturaleza—lo que no admite que en las primeras se obvie la temática— estarían en mejor disposición para desarrollar un conocimiento contextualizado histórica y socialmente.

De este modo, la enseñanza de las ciencias sociales pudiera definir teóricamente una postura que permita indagar la gestación, instalación y desarrollo de comportamientos discriminatorios en los procesos cognitivos, emocionales y valorativos de la enseñanza y el aprendizaje, donde prevalece de manera subyacente una visión etnocentrista.

Es común que los planes de estudio aludan a las minorías con un

sentido de infravaloración: por ejemplo en el caso de las culturas indígenas, grupos de inmigrantes y desplazados, negando su presencia en la organización social y sus aportes al conocimiento de la realidad. No es de extrañar entonces que *"para muchos indígenas la educación supone un forrado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono parcial, si no total, de su lengua materna. Antes que a un enriquecimiento cultural producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas, la educación homogeneizante contribuyó a un virtual empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los pueblos indígenas, formando eso sí algunas generaciones de indígenas alienados e identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos..."* (Magendzo, A. 2000:188).

Un papel a cumplir por la enseñanza del conocimiento social es orientar al alumno en el aprendizaje de leer "entrelíneas" los mensajes que transitan los espacios sociales, culturales y educativos donde están presentes semejanzas, diferencias y antagonismos con significados subyacentes. Este proceso apunta a la formación de un pensamiento crítico que relacione historia y vida, educación y transformación. A través de esta práctica el estudiante puede construir una visión temporoespacial de los fenómenos de la realidad, de sus códigos de comunicación y sus cosmovisiones, incluyendo aquellas que se utilizan para interpretar la ciencia en distintos escenarios disciplinares.

Esta es una contrapartida a la enseñanza esterilizante de las ciencias sociales, donde el pensamiento unidimensional dicta pautas al saber y sus prácticas en la concepción de una cultura educativa simplista y reduccionista.

También es cierto que los cambios parciales exigen transformaciones globales, no sólo en el ámbito educativo sino en el contexto sociopolítico del Estado, donde se decide la normativa que ha de orientar la educación. Esto no significa dejar de proponer y aplicar alternativas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza de la disciplina, sino estar conscientes de que aquellas están mediatizadas por condiciones estructurales que les imprimen dificultades y limitaciones en su itinerario de ruptura con los paradigmas predominantes.

Creemos que una educación en la diversidad social, para una cultura no discriminante, tiene posibilidad de concreción cuando se

asume como dialogo intercultural que respeta las diferencias del otro que son también las propias; siendo importante reconocer que la discriminación y la intolerancia comportan concepciones, actitudes, sentimientos y valores, que se introducen de manera subrepticia tanto en los propósitos y contenidos curriculares como en el imaginario docente; por lo que es tarea de la enseñanza descubrir su génesis y expresiones en distintos escenarios de la cultura socioeducativa.

Bibliografía

- ARANGUREN, C (1999). "Concepciones, conocimiento y didáctica en la enseñanza de la cultura aborigen de Mérida. Un estudio de casos". En: **Presente y Pasado**. 4 (7), 143-162. Mérida, Venezuela. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- CLEMENTE, P (1994). "Memoria y multiculturalismo. Multiculturalismo, identidades étnicas e historia oral". En: **Historia y Fuente Oral**. (11), 5-15. Barcelona. Universitat de Barcelona. Publicacions.
- GARCÍA CANCLINI, N (1990). **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México. Grijalbo.
- GIROUX, H.A (2002). **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona. Graó.
- KYMLICKA, W (1996). **Ciudadanía multicultural**. (Traducción al castellano Carmen Castells). Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- MAGENDZO, K (2000). "La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna". En: **Pensamiento Educativo**. Vol.26, 173-200. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- MORÁN, F (1997). **Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo. Orientación teórica y praxis didáctica**. Valencia, España. NAU llibres.
- MOSQUERA, G (1992). "El síndrome de Marco Polo". En: **Lápiz**. Año X (86), 23-27. Madrid. Publicación de Estética y Pensamiento.
- OLLER, M; PAGÉS, J (1999). "La historia de los Otros". En: **Historiar**. (3), 172-187. Barcelona. Edit. L'Avenc, S.L.
- VILLORO, L (1998). **Estado plural, pluralidad de culturas**. México. Universidad Nacional Autónoma de México/Paidós.