



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná
Brasil

Cornejo Espejo, Juan
Educación, interculturalidad y ciudadanía
Educar em Revista, núm. 43, enero-marzo, 2012, pp. 239-254
Universidade Federal do Paraná
Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155023646016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación, interculturalidad y ciudadanía

Educação, interculturalidade e cidadania

Education, interculturality and citizenship

Juan Cornejo Espejo¹

RESUMEN

La pugna entre la propia identidad y aquella proveniente de un sistema transnacional difuso, interrelacionado e interdependiente pareciera ser el sello distintivo de los nuevos escenarios latinoamericanos producto de la globalización. En ese contexto de tensiones uno de los grandes desafíos de la acción educativa debería ser la creación de una ciudadanía como ámbito de participación, de modo de conciliar identidad cultural y diversidad. Esto es, la escuela debería promover una “ciudadanía intercultural”, que no es otra cosa que una ciudadanía consonante con la democracia pluralista que incluye la diversidad cultural. Ella supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos los sujetos de derechos, capaces de participación política que confluyen en el espacio público, como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia. Una de las condiciones básicas de la educación intercultural es que todos los procesos deben ser contextualizados y elaborados conjuntamente con todos los agentes. Así, la educación intercultural no sólo debería plasmarse en aquellos establecimientos con presencia de estudiantes de orígenes o sensibilidades diversos, sino que debería constituirse en una necesidad indispensable, evitando de paso la homogeneización cultural. Pues, la gran tarea de las nuevas generaciones debería ser aprender a vivir no sólo en un mundo tecnológico cambiante, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y renovar nuestras culturas locales; además de ser crítico con las creencias y modos de ser propios.

Palabras-clave: interculturalidad; educación; ciudadanía; identidad; diversidad.

¹ Doctor en Ciencia Política y Doctor en Estudios Americanos. Profesor adjunto e investigador del Depto. de Fundamentos de la Educación – Facultad de Educación, Universidad Católica del Maule (Chile). E-mail: jcornejo@ucm.cl.

RESUMO

A pugna entre a própria identidade e aquela que vem de um sistema multinacional difuso, inter-relacionado e interdependente parece ser o selo distintivo dos novos cenários da América Latina produto da globalização. Nesse contexto de tensões, um dos grandes desafios da ação educativa deveria ser a criação de uma cidadania como âmbito de participação, de modo a conciliar identidade cultural e diversidade. Isto é, a escola deveria promover uma “cidadania intercultural”, que não é outra coisa que uma cidadania consoante com a democracia pluralista que inclui a diversidade cultural. Ela supõe o recíproco reconhecimento igualitário de todos os sujeitos de direitos capazes de participação política que convergem no espaço público como espaço de todos, sobre o que gravitam as instituições da democracia. Uma das condições básicas da educação intercultural é que todos os processos devem ser contextualizados e elaborados conjuntamente com todos os agentes. Assim, a educação intercultural não só deveria plasmar-se naqueles estabelecimentos com presença de estudantes de origens ou sensibilidades diversas, senão que deveria constituir-se numa necessidade indispensável, evitando a homogeneização cultural. Pois a grande tarefa das novas gerações deveria ser aprender a viver não só num mundo tecnológico em permanente transformação, senão ser capazes, ao mesmo tempo, de manter e renovar nossas culturas locais; além de ser crítico com as crenças e modos de ser próprios.

Palavras-chave: interculturalidade; educação; cidadania; identidade; diversidade.

ABSTRACT

The struggle between the own identity and that one which comes from diffuse transnational system, interrelated and interdependent seems to be the hallmark of the new Latin-American scenarios due to globalization. In this context of tensions, one of the great challenges of educational activities should be the creation of a citizenship as an area of participation, in such a way to reconcile cultural identity and diversity. That is, the school should promote an “interculturality citizenship” which is not another thing that a consonant citizenship with the pluralist democracy which includes the cultural diversity. It implies a mutual recognition of all the subjects of rights, capable of political participation which converges in public space as space of all on which gravitate the institutions of the democracy. One of the basic conditions of the intercultural education is that all the processes must be contextualized and developed together with all the stakeholders. Thus, the intercultural education should be reflected not only in those establishments

with presence of diverse students of origins or sensibilities, but should become an indispensable necessity avoiding cultural homogenization. So, the great task of the younger generations should be learning to live not only in a changing technological world, but to be capable, at the same time, to support and renew our local cultures, as well as being critical of the beliefs and ways of being themselves.

Keywords: interculturality; education; citizenship; identity; diversity.

Introducción

Como nunca el espacio nacional latinoamericano aparece atravesado por una doble tensión. Por una parte, aquella derivada de los procesos de constitución de los estados nacionales en la región, aferrada a la idea de imperialismo, y aquella otra que se niega a reconocer que está emergiendo una nueva fase del capitalismo caracterizada por una alteración profunda de las funciones tradicionales de los estados nacionales y cuyos efectos se dejan sentir en los sentidos de dependencia (MARTÍN-BARBERO, 1994). En ese contexto de transformación del capitalismo “la lucha por una identidad propia dentro de un sistema transnacional difuso, complejamente interrelacionado, e interpenetrado” (GARCÍA CANCLINI, 1983, p. 24), resulta diametralmente distinto de lo que significó en el pasado, es decir, un combate frontal con un poder geográficamente definido

En los nuevos escenarios impuestos por la globalización las identidades colectivas han dejado de ser, a juicio de Martín-Barbero (1994), puras expresiones de la cultura o meras estratagemas políticas; pues, las identidades culturales no son sustanciales sino configuraciones históricas, que dotan de sentido y significado a la vida de los grupos sociales.

La escuela en ese contexto debería permitir el ingreso de las culturas, reconociendo la identidad como un derecho. Entendiendo por identidad: “la relación dialéctica entre el individuo y el otro, o entre el individuo o la sociedad” (JIMÉNEZ; AGUADO, 2002, p. 52), en diversos niveles. Todavía más, la acción educativa debería incentivar la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común, reciprocidad y solidaridad. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad resulta un problema clave que debe ser resuelto en vista de evitar posiciones extremas que puedan derivar en actitudes cercanas al etnocentrismo (BOLIVAR, 2004).

Para evitar esto último, la escuela ha de promover una “ciudadanía intercultural”, que no es otra cosa que una ciudadanía consonante con la democracia

pluralista que incluye la diversidad cultural. Ella supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos los sujetos de derechos capaces de participación política. A su vez, ese concepto conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia de los valores de la democracia, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia (PÉREZ, 2002).

En ese sentido no se puede obviar que la identidad ciudadana propia de la modernidad, construida a partir de la homogeneización, no sólo se ha visto fuertemente erosionada por las interpelaciones de que es objeto, sino que resulta complicada su articulación desde una perspectiva integradora. La misión que se le asignaba tradicionalmente a la escuela era la de crear grupos que compartieran valores comunes por encima de sus peculiaridades; es decir, formar ciudadanos homogéneos. Igual cosa se puede señalar en relación a la idea de nación, que no era otra cosa que un modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo cual debían ignorar las particularidades de sus miembros. En otras palabras, la herencia de la escuela moderna fue la formación de una ciudadanía que se asentaba en la socialización de valores comunes y universales, con desconocimiento de las especificidades de los distintos grupos que conformaban la nación. Tal construcción, además, era funcional a los grupos socialmente dominantes.

En la actualidad, en razón del pluralismo, condición indispensable de la libertad en una sociedad civil fuertemente democrática (BARBER, 1995), la escuela precisa ser reformulada, de modo de compatibilizar sus funciones tradicionales con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales. El desafío que se plantea, entonces, es cómo construir dicha “cultura” de forma tal que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado y, al mismo tiempo, que su reafirmación no imposibilite una cultura común (BOLIVAR, 2004). Desafío no menor si se tiene en consideración los conflictos de intereses y las fuerzas que pugnan por la desintegración del sistema. De lo que se trata es que la invisibilización u omisión premeditada, por un lado, y la exacerbación de la particularidad, por otro, no terminen anulando toda posibilidad de integración o elaboración de un proyecto común.

Reconocimiento, valoración e inclusión de la especificidad ha de ser el reverso necesario de un proyecto ampliado nacional que se juega en la escuela contemporánea latinoamericana como espacio ciudadano de negociación de las representaciones y ejercicio del poder.

Siendo esas las tensiones y conflictos en los que se debaten los sistemas educacionales de la región en el ámbito intercultural, nos proponemos esbozar en los siguientes acápites algunas pistas de discernimiento respecto no sólo de

los objetivos y requerimientos institucionales y formativos de una educación intercultural, sino de los desafíos ciudadanos que impone la construcción de una identidad intercultural inclusiva.

Esbozo de objetivos para una educación intercultural

Una de las condiciones básicas de la educación intercultural es que todos los procesos educativos deben ser diseñados y elaborados conjuntamente con todos los agentes que participan del proceso. Ello, sin embargo, no impide que el educador, individualmente, no se avoque a la tarea de reflexionar sobre la función y naturaleza de la educación intercultural.

Hablar de objetivos y de educación intercultural implica necesariamente hacer referencia a las funciones que este tipo de educación debe cumplir. Entre éstas se pueden citar: la función “transformadora”, es decir, aquella que promueve la igualdad de derechos de todos los(as) ciudadanos(as), cualquiera sea su nacionalidad, origen étnico o situación legal. Una segunda función, más de carácter técnico, apunta al “control del proceso”, esto es cualquier situación educativa requiere de un dispositivo que permita, mediante la retroalimentación, establecer las posibles desviaciones que eventualmente se puedan producir al pasar de una fase a otra. En educación intercultural esto supone un trabajo sistemático de construcción de actitudes, autoconceptos, valoraciones, etc. La tercera función que vale la pena subrayar es la “función prospectiva de los objetivos”, lo cual implica que la educación intercultural conlleva una reacción activa frente a las realidades preexistentes; partiendo del supuesto de que la realidad se construye, el primer paso es preguntarse cual realidad se desea y trabajar para que ella se realice (ESSOMBA, 1999, p. 11- 12).

No se puede obviar, asimismo, que por tras de todo diseño intercultural pensado desde América Latina, deben estar presentes estrategias que no sólo apunten al reconocimiento y aceptación proactiva de las diferencias presentes en la escuela, sino a la promoción de políticas que garanticen la equidad hacia los grupos minoritarios y/o tradicionalmente marginalizados, como han sido históricamente, por ejemplo, los pueblos originarios, a través del desarrollo de modelos educativos homogeneizadores o el racismo, inconciente o no reconocido, subyacente a los sistemas educativos de la región (SCHMELKES, 2010).

Un aspecto a tener en consideración a la hora de iniciar un proyecto educativo intercultural es el grado de conocimiento que han de tener los miembros de esa comunidad respecto de las otras etnias con las cuales se pretende

trabajar. Conocer, los distintos enfoques interpretativos de la realidad, no sólo aleja los “folklorismos” con que se entiende a veces el concepto cultura, sino también ayuda a adoptar un punto de vista no etnocéntrico, lo que garantiza una declaración de intenciones y el establecimiento de finalidades más ajustadas a las características de las comunidades a las cuales responde, más allá de si hay o no presencia de diversos grupos étnicos (ESSOMBA, 1999).

A lo anterior se suma la exigencia de contextualizar la intervención. Exigencia que supone, entre otras cosas, la necesidad de definir el paradigma epistemológico en el cual se pretende enmarcar las finalidades y objetivos que se buscan conseguir. En este sentido toda intervención intercultural no ha de reducirse exclusivamente al ámbito educativo, pues, no se puede desconocer que los objetivos de una educación intercultural nacen de un enfoque sociocrítico (ESSOMBA, 1999). Esta premisa surge del reconocimiento de que el término interculturalidad implica una relación entre culturas; es decir, comprender las relaciones interculturales demanda comprender la cultura de los mundos en contacto.

Requerimientos institucionales y formativos de una educación intercultural

En vista del proceso de globalización en el cual estamos inmersos y las tensiones que tal proceso supone, el sistema educativo debe responder con instrumentos y una mentalidad renovada ante esos nuevos escenarios. Es decir, la educación intercultural no sólo debe plasmarse en aquellos establecimientos educacionales con presencia de estudiantes de orígenes o sensibilidades diversas y/o heterogéneas, sino que se ha constituido en una necesidad ineludible de todo sistema educativo.

Por tras de una propuesta intercultural no se pueden desconocer los elementos ideológicos subyacentes, cuyos ejes focales se sustentan en la plena aceptación y respeto de todos los estudiantes en todas las situaciones y circunstancias. No obstante, para que esto sea posible no se requiere simplemente una aceptación positiva de parte de aquellos establecimientos, sino de políticas institucionales que garanticen y aseguren la concreción de aquellas aspiraciones (VIÑAS, 1999).

Sin duda, las dificultades que pueden surgir son múltiples, en gran parte, motivadas por cada realidad local entre las que se cuentan las trabas asociadas a percepciones, actitudes y valores muy arraigadas en las distintas comunidades.

Los estereotipos institucionales que exigen una actitud proactiva en vista de romper con las inercias y complejidades de todo sistema educativo; la carencia de competencia y habilidades de parte del profesorado para atender a los requerimientos de la interculturalidad; los elementos perturbadores de los entornos sociales en los que desarrollan los proyectos interculturales; la escolarización propia de los sistemas educativos no aptas para los desafíos de inclusividad son sólo algunos de los elementos que pueden entorpecer cualquier esfuerzo en este sentido. Vale decir, la atención de estos problemas exige necesariamente una movilización de finalidades y recursos, además de una coherencia social de personas con una diversidad cultural creciente.

Es importante tener presente, igualmente, que no sólo la institucionalidad educativa ha de adaptarse a la nueva realidad, sino la propia formación del profesorado ha de repensarse en términos de una educación intercultural.

Multiplicidad de identidades en el contexto de una ciudadanía compleja

La ciudadanía en su acepción moderna consideraba tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se vinculaba generalmente a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (GARCÍA; LUKES, 1999). En ese entendido la ciudadanía resulta ser una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad política, a los que se les reconoce un conjunto de derechos y, en contrapartida, un conjunto de deberes.

En ese sentido para establecer un espacio público común, objetivo de la educación, y en consideración a una “ciudadanía integradora, se ha de evitar la homogeneización cultural o la asimilación, que en el caso latinoamericano supuso la desculturización de los pueblos originarios a través de la alfabetización en castellano y/o portugués; además de la exclusión de la escuela de sus culturas originarias. De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja” que conjuge en ella las diferentes identidades.

A juicio de Rubio (2000), se hace necesario un concepto de ciudadanía que permita la integración de las minorías no sólo en cuanto individuos sino también en cuanto grupos específicos. En otras palabras, la ciudadanía compleja ha de conjugar la construcción de una identidad común con la legítima

diferenciación étnico-cultural como individuos y como grupos con identidad propia e irrenunciable. Esto es, una ciudadanía “compleja” ha de conjugar la aplicación de los derechos fundamentales a todos los ciudadanos y preservar, al mismo tiempo, los derechos diferenciales (ZAPATA, 2001).

En ese contexto el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja que contenga la pertenencia a múltiples esferas, pues, lo propio de la ciudadanía contemporánea es la pluralidad de ámbitos de desempeño y construcción de la identidad a partir de esa pluralidad, y no sólo desde un eje dominante y excluyente (TEDESCO, 2000).

A su vez, frente a las tendencias de “tribalización” (BARBER, 1995) social, la escuela ha de promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. En este sentido la escuela tiene una función ineludible para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Lo anterior, sin embargo, no supone una aceptación acrítica de toda creencia o convicción que tenga una cultura determinada (GUTMANN, 2001).

La cuestión central en educación es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada, puede ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. Desde esta perspectiva el “interculturalismo” sería una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con una institucionalidad que posibilita la participación en igualdad de condiciones de las diferentes culturas en distintas esferas. Esto exige, por un lado, la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura política del país; y por otro, el respeto de la identidad cultural, renunciando a cualquier intento de asimilación.

Interculturalismo: identidad particular *versus* educación cosmopolita

A juicio de J. Bruner (1997), la gran tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en un mundo tecnológico cambiante y de flujo constante de información, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. Es decir, desarrollar un concepto de nosotros mismos como “ciudadanos del mundo”, conservando al mismo tiempo nuestra identidad local. Para la escuela este desafío supone la conjugación de una identidad propia abierta a las otras culturas. Desafío que en el contexto de la globalización ha sido denominado como una “ciudadanía cosmopolita”, como una forma de evitar la “tribalización”, en razón de que no se puede ser ciudadano del mundo de modo abstracto, sino a partir de una especificidad

abierta a la alteridad. En palabras de B. Barber (1995), en lugar de refugiarse en un cosmopolitismo abstracto y universal, se hace necesario formas de comunidad local y patriotismo cívico, saludable y democrático. Es decir, sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo.

Las exigencias anteriores se derivan de la constatación de que las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general dominante. En otras palabras, las escuelas como tales han servido para introducir y legitimar formas particulares de vida social, que en el caso latinoamericano, históricamente, se ha expresado en la identificación de los intereses y aspiraciones de la oligarquía hegemónica con los intereses permanentes de toda la nación.

Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre que formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (GIROUX, 1990).

En este sentido cabe recordar que prácticamente la totalidad de los teóricos del modelo de reproducción educacional (P. Bourdieu, J. C. Passeron, I. Illich, C. Baudelot, R. Establet, S. Bowles, H. Gintis, B. Berstein, M. W. Apple, P. Willis, entre otros), con distintos acentos y matices, han subrayado el hecho que las escuelas, tradicionalmente, han enseñado los valores dominantes y facilitado la adquisición de capacidades y conocimientos socialmente aprobados; sin contar que ellas además han cumplido una función distributiva de las funciones ocupacionales.

Desde esta perspectiva se puede afirmar entonces, que las escuelas no son ni han sido nunca lugares neutrales, como tampoco lo son o no lo deberían ser los profesores. El punto de partida para estos profesionales no es el de sujetos aislados o descomprometidos, sino individuos que en sus múltiples contextos culturales, de clase social, étnicos, históricos y sexuales promueven la apertura desde la peculiaridad de una ciudadanía local a una global o cosmopolita.

Educación para la ciudadanía a partir de la interculturalidad

El gran desafío de una “escuela inclusiva” es la promoción de una formación ciudadana abierta a todos(as) los(as) estudiantes sin discriminación alguna,

en la cual se conjuga la diversidad sociocultural y las diferencias individuales cualesquiera que estas sean; además de contribuir a una socialización intercultural (BOLIVAR, 2004). Es decir, ha de incentivar la construcción de ciudadanos iguales en derechos, pero reconociendo sus diferencias, con el compromiso de participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil. Desde esta perspectiva, el aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, la capacidad de intercambiar ideas, razonar, comparar y valorar tanto lo propio como lo ajeno. Condiciones que una escuela inclusiva ha de promover activamente.

La educación para la ciudadanía ha de ser entonces un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. No obstante, esta última ha de ser reformulada de forma tal de incluir la diversidad étnica y cultural, así como otras particularidades de los sujetos como pueden ser, por ejemplo, la diversidad sexual y de género, pero no de forma excluyente, sino desde una perspectiva universal o cosmopolita.

En razón de lo anterior se puede afirmar entonces, que una sociedad diversa, heterogénea y multicultural consiste, precisamente, en que si bien se promueve y garantiza el respeto al que es diferente, al mismo tiempo, se refuerza lo propio expresado en lo particular y/o comunitario.

La noción de ciudadanía, como fue defendida por J. Habermas (1999), no se debe asociar, por tanto, con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino más bien como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas; vale decir, lo que se necesita es la socialización de los ciudadanos en una cultura política intercultural inclusiva.

Dicho en otros términos, la escuela ha de promover el diálogo y complementariedad entre la cultura de origen y la occidental a través de un nuevo modo de entender la “educación para todos”. Lo anterior es especialmente válido allí donde se requiere una educación intercultural bilingüe, es decir, en sociedades étnica y culturalmente diferenciadas, como son los países sudamericanos andinos; o allí donde las minorías afrolatinoamericanas o étnico culturales procedentes de la migración extranjera a la región son importantes.

En consideración a estos antecedentes, el objetivo de la escuela tradicional de integrar a la ciudadanía en unos valores, principios y representaciones comunes, requiere en la hora presente ser reformulado para no dar lugar a ser, como lo fue en el pasado (y lo sigue siendo en muchos lugares) un instrumento de homogeneización lingüística y cultural, funcional en muchos casos a los intereses de los grupos hegemónicos de poder. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético-cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo con los contextos locales comunitarios.

Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera tal que incluya también lo saberes, cosmovisiones, cosmogonías, conocimientos y valores de la cultura originaria. Ello no excluye la incorporación de los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria predominante y de la universal. Esta complementariedad en el contexto de la globalización y de sus exigencias no sólo es deseable, sino que necesaria.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria dependerá, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La configuración transnacional acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un obstáculo para el cumplimiento de los principios universales.

Más que enfatizar separadamente igualdad y libertad se hace más urgente que nunca una combinación armoniosa de ambas. Y si bien la preocupación por los derechos sociales no se puede obviar en consideración a la inequidad e injusticia social imperante, agudizada por algunos de los efectos del proceso globalizador, especialmente en regiones como América Latina, caracterizada por desequilibrios y desigualdades estructurales, se ha de insistir, igualmente, en los otros aspectos de las responsabilidades cívicas. Esto es, no se puede renunciar a lograr ambas dimensiones; pues, lo que está en juego, en la misión de la escuela, es contribuir a la construcción de un espacio público con ciudadanos que participan activamente en favor de una sociedad más inclusiva, solidaria y humanizadora que da cabida tanto a las peculiaridades de los sujetos cuanto de las comunidades, sin descuidar su participación e inclusión en un espacio común global, que no es más que el cruce y encuentro de lo universal y lo local.

Paradojos de la educación intercultural

Uno de los aspectos claves de la educación intercultural es el compromiso activo de los sujetos implicados en el proceso con el pluralismo cultural, lo cual supone, entre otras cosas, además de compenetrarse y entenderse a sí mismo, ser crítico con las creencias y modos de ser propios; es decir, sin renunciar a las propias convicciones se debe estar abierto y dispuesto al cambio. Hemos de elegir entonces, entre un desarrollo del significado de tolerancia en la dirección de la universalidad o en la del etnocentrismo relativista que renuncia a cualquier juicio de valor sobre las posturas o culturas de otros (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Tanto desde una perspectiva negativa o pasiva de la tolerancia, como desde la positiva o activa se sugiere la elaboración de un programa de directrices y

contenidos para la educación, en lo cognitivo como en los comportamientos prácticos, que tienda a desplegar algunas de las siguientes condiciones: configurar la escuela como el espacio público donde se entrecruzan las relaciones internas entre sus componentes y las relaciones con los agentes externos; ampliar y profundizar el conocimiento que tenemos de los otros, en lo que son o han sido, como de nosotros mismos, de modo de deconstruir las narraciones que tienden a separar a los sujetos basados en motivaciones nacionales, étnicas, religiosas, lingüísticas, sexuales, de género u otras; incentivo del cultivo intelectual de la crítica y autocritica de modo de relativizar las perspectivas y argumentos que legitiman y/o consagran la discriminación y segregación del otro. Este ejercicio, sin duda, depura las eventuales distorsiones pero, al mismo tiempo resguarda, rescata y valoriza lo que debe ser mantenido. Es decir, se trata no sólo de entender y aceptar la diversidad, sino de comprender y tomar posiciones ante los conflictos derivados de lo moralmente admisible y lo inaceptable de dicha diversidad. Condiciones que ponen de manifiesto que la promoción de la diversidad no supone de modo alguno una neutralidad artificial o descomprometida con la preservación e incentivo de los derechos humanos universales, especialmente en situaciones en que ciertos valores o prácticas culturales contradicen o ponen en entredicho esos principios. Dicho en otros términos, el reconocimiento y promoción de la diversidad ha de estar siempre subordinada al respeto y cumplimiento irrestricto de los derechos humanos universales.

Con todo, se ha de subrayar que una vez que hemos establecido vínculos de contacto con los demás, pasando a formar parte de su mundo, no sólo se enfatiza el sentido de obligatoriedad con el otro en términos de lealtad, sino que se configura un espacio social común donde lo “nuestro” reemplaza lo tuyo y lo mío, dinamizando y dotando de nuevos significados las relaciones entre los sujetos y/o comunidades.

Sin embargo, no se pueden desconocer una serie de interferencias que pueden entorpecer o dificultar la comunicación; de allí, que la escuela ha de prestar especial atención a esos factores, como una forma de eludir o aminorar su impacto. Entre esos factores se cuentan el propio ambiente educativo, es decir, problemas en el aula, el clima organizacional del establecimiento, la naturaleza de las relaciones entre los profesores y las familias de los estudiantes, etc.; las trabas curriculares que, eventualmente, pueden frenar o inhibir la integración entre las personas, grupos y/o culturas; la carencia de instrumentos y lenguaje apropiado que favorezcan el contacto y diálogo entre los diferentes; la ausencia o escasez de espacios comunes que permitan el contacto y acercamiento; entre otros varios elementos. No obstante, para poder sortear con éxito estos obstáculos u otros se requiere una condición previa, cual es el poder contar con una alfabetización intercultural mínima que permita la aproximación.

No menos importante en el diseño de una sociabilidad ciudadana intercultural es el establecimiento de relaciones afectivas; aspecto que junto con favorecer la tolerancia positiva e integración armoniosa del cuerpo social, enfatiza la dimensión afectiva y relacional – dialogante de los sujetos y/o comunidades. En esta misma línea se subraya también la necesidad de configurar una red de relaciones jurídico-políticas, que asegure el ejercicio ciudadano expresado en la amistad cívica y la convivencia pacífica y comprometida con la comunidad, de forma tal, de proveer un marco referencial de expresión del ser humano y direccionamiento de su sociabilidad, que bien podría denominarse “desarrollo tardío” en cuanto manifestación de un proyecto socializador catalizador de un ideal de vida buena, que en el caso del currículo escolar cumple un papel aglutinador y modelador de la convivencia social.

Finalmente se ha de insistir en las relaciones de cooperación y solidaridad, en cuanto reconocimiento de la necesidad de complementariedad para conseguir aquello que de otro modo no se podría alcanzar, pues, la cooperación se torna más efectiva en la medida que existe un buen conocimiento del otro y una fluida comunicación con él. En lo que respecta a la solidaridad ella es posible cuando los diferentes entran en contacto en un “cara a cara”; vale decir, cuando la distancia física se quiebra y se fortalecen los vínculos afectivos en cuanto expresión de imperativos éticos derivados del reconocimiento del otro como un semejante.

Esto último resulta particularmente significativo toda vez que se reconoce que las relaciones asimétricas de solidaridad subsanan las deficiencias de las instituciones sociales en cuanto administradoras de justicia y prestadoras de asistencia integral de las personas, por cuanto más que estar al servicio de una sociedad u orden social perfecto, se ha de estar atento a la satisfacción de las necesidades de los sujetos y transformar ese orden en oportunidad y circunstancias concretas de humanización.

En suma se puede decir entonces, que la importancia del respeto a las diferencias en una sociedad heterogénea y multicultural se basa en el principio de la tolerancia de quienes se perciben como diferentes y a quienes consideramos como tales. Es por ello que las políticas de la multiculturalidad en general y de la educación en particular pueden tener ese carácter contradictorio; ya que, parten del respeto al que es diferente pero pueden reforzar las diferencias que nos hacen más extraños respecto de aquellos que ya considerábamos como distintos (GIMENO SACRISTÁN, 2002). Imperativo que necesariamente nos obliga a cambiar la percepción de nosotros mismos y ampliar los parámetros por los que nos percibimos.

Conclusiones

No se puede eludir que junto a los desafíos de equidad, competitividad, innovación tecnológica, etc. impuestos a los sistemas educativos latinoamericanos por la globalización se encuentra el tema de la identidad y sus efectos sobre la gobernabilidad y participación política. Concretamente el gran debate que se cierne en el continente es la tensión provocada entre la identidad y la globalización, más específicamente a la resolución del dilema multiculturalismo versus cosmopolitismo. No sin razón, S. Huntington (1997), haciendo referencia a los nuevos escenarios del siglo XXI, habla de un enfrentamiento de civilizaciones. Superados los enfrentamientos ideológicos producto de la Guerra Fría y derribadas las barreras comerciales que restringían la circulación comercial y tecnológica, los países tenderían a reagruparse, según este pensador, de acuerdo a sus afinidades culturales.

América Latina situada en las márgenes de la cultura occidental, al igual que otras regiones del mundo evidenciaría rasgos identitarios y culturales propios, caracterizados por la adhesión a ciertos valores como la solidaridad, reciprocidad, sentido de pertenencia a una unidad geográfica y cultural mayor que las representadas por los estados nacionales; además de constituir una comunidad lingüística en torno al español y al portugués, la mistura racial y su adhesión mayoritaria al cristianismo, particularmente al catolicismo.

En ese contexto el gran desafío de los sistemas educativos de la región debiera ser la transmisión de esos valores tradicionales pero, al mismo tiempo, permitir la adopción de aquellos códigos de la modernidad que deberían identificar a los latinoamericanos como ciudadanos globales. Esto es, sin renunciar a una “latinoamericanidad” entendida como la suma de las esencias nacionales, expresado en un nacionalismo inclusivo, incorpora las premisas y exigencias de la modernidad.

No obstante, para que tal ejercicio sea posible y se pueda transitar sin mayores contratiempos entre lo local y lo global se hace necesario una educación intercultural que ponga los acentos en la participación ciudadana; es decir, una educación intercultural que entre sus condiciones básicas asegure la “creación de una nueva ciudadanía”, no sólo respetuosa de las diferencias, sino que esté muy atenta a las condiciones generadoras de exclusión, así como al fortalecimiento de la sociedad civil en cuanto protagonista de las transformaciones y guardiana de los eventuales excesos y/o distorsiones que se puedan generar.

REFERENCIAS

- BARBER, B. *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*. New York: Ballantine Books, 1995.
- BOLIVAR, A. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *RMIE*, v. 4, n. 20, pp. 15-38, 2004.
- BRUNER, J. *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- ESSOMBA, M. A. Los objetivos de la educación intercultural: aspectos diferenciales de su función y naturaleza. In: ESSOMBA, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1999. pp. 11-14.
- GARCÍA, S.; LUKES, S. (Comp.). *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, N. Las políticas culturales en América Latina. *Chasqui*, n. 7, p. 24, 1983.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2002.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- GUTMANN, A. *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.
- HABERMAS, J. *La inclusión del otro. Ensayos sobre la teoría política*. Barcelona: Paidós, 1999.
- HUNTINGTON, S. *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós, 1997.
- JIMÉNEZ, F.; AGUADO, R. *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED), 2002.
- MARTÍN-BARBERO, J. Identidad, comunicación y modernidad en América Latina. In: HERLINGHAUS, H.; WALTER, M. (Ed.). *Posmodernidad en la periferia: enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Berlín: Astrid Langer Verlag, 1994. pp. 83-110.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*. Córdoba (Argentina): III Congreso Nacional de Educación, 2002.
- RUBIO CARRACEDO, J. Ciudadanía compleja y democracia. In: RUBIO, J.; ROSALES, J. M.; TOSCANO, M. *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, 2000. p. 21-46.
- SCHMELKES, S. Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. In:

MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2010. pp. 47-56.

TEDESCO, J. C. Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 288, p. 82-86, 2000.

TÉLLEZ, M. Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. *Revista Relea*, Caracas, n. 5, p. 123, mayo-ago. 1998.

VIÑAS, J. Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. In: ESSOMBA, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1999. p. 57-64.

ZAPATA, R. *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Antrophos, 2001.

Texto recebido em 12 de janeiro de 2011.

Texto aprovado em 08 de dezembro de 2011.