

LA HISTORIA NACIONAL CUESTIONADA: INTERCULTURALIDAD PARA UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CLAVE LATINOAMERICANA*

Guillermo Castro Palacios*

RESUMEN

La enseñanza de la historia nacional pasa por una crisis de significado a partir de los profundos cambios demográficos y culturales que vive nuestro país. La migración creciente de población de diferentes países de América Latina y el Caribe ha tensionado un discurso historiográfico que explica nuestro origen e identidad desde unos supuestos rasgos diferenciadores de 'lo chileno' respecto al conjunto de América. Sin embargo, y a pesar de lo que se declara en el currículum, la versión tradicional y exclusivista de la enseñanza de la historia goza de muy buena salud, particularmente en el eje donde dicha versión se reproduce y multiplica: el sistema escolar. Proponemos reorientar la enseñanza de la historia de Chile en clave latinoamericana, generando instrumentos concretos que garanticen que dicha orientación se materialice en el seno de la escuela, pero también en el terreno de la formación inicial de profesores.

Palabras clave: historia de Chile, currículum nacional, identidad, interculturalidad, enseñanza de la historia.

THE NATIONAL QUESTIONED HISTORY: INTERCULTURALITY TEACHING OF HISTORY IN LATIN AMERICAN KEY

ABSTRACT

Teaching of national history goes through a crisis of meaning because of deep demographic and cultural changes in our country. The increasing migration of people from different countries of Latin America and the Caribbean has tensioned a historiographical discourse that explains our origin and identity from a supposed distinguishing features of the 'Chilean' to the rest of America. However, and despite of is stated in the curriculum, the traditional and exclusive version of the teaching of history, is in very good health, particularly in the central concept which this version is reproduced and multiplied: the school system. We propose change teaching of the history of Chile in Latin key, creating specific instruments to ensure that this guidance will become a reality in the school, but also in the field of initial teacher training.

Keywords: Chilean history, national curriculum, identity, multiculturalism, History teaching.

Recibido : 3 de noviembre de 2014

Aceptado : 2 de diciembre de 2014

* El presente trabajo se origina en el Proyecto de Reformulación de los Procesos de Práctica Profesional del Departamento de Educación Básica de la UMCE, que intentan situar experiencias de Práctica en contextos escolares multiculturales. Particularmente, una experiencia localizada de estudiantes de la Mención de Ciencias Sociales de la carrera de Educación Básica en la Escuela República de Panamá, dependiente de la Municipalidad de Santiago.

* Profesor de Historia y Geografía (U. Metropolitana de Ciencias de la Educación), Magíster (c) en Desarrollo Cognitivo (U. Diego Portales). Departamento de Educación Básica, UMCE, guillermo.castro@umce.cl.

INTRODUCCIÓN: UN ASUNTO DE RAÍCES HISTÓRICAS

El multiculturalismo parece ser, a todas luces, una palabra maestra en el propósito de entender el mundo en que vivimos y nos movemos. En el marco de la profundización de un mundo interconectado y profundamente globalizado, el multiculturalismo suele ser más que la manifestación concreta y materializada de dicha globalización, y apunta a constituirse en la expresión más evidente de sociedades que, en todo el mundo, se reconocían o intentaban reconocerse como homogéneas, distantes y acaso carentes de la realidad conflictiva asociada permanentemente al origen diverso de las comunidades que las constituyen. Lo anterior -lo sabemos- tiende a ser el resultado de una negación histórica más que de algo factible de reconocer como cierto, especialmente en el ámbito latinoamericano, donde desde el origen se han manifestado y fluyen aún hoy en día diferentes influencias culturales en la conformación de la(s) identidad(es) latinoamericana(s). Sin embargo, esa diversidad a la base ha sido invisibilizada por una construcción histórico-cultural y política: la concepción de un Estado-Nación que elabora una identidad singular, basada en la exclusividad de ciertas características, diversas y no comunes a su entorno social y colectivo. Vale decir, las identidades de los países latinoamericanos, y específicamente su nacionalidad, se constituyen en contraposición y diferenciación de sus vecinos. Dicho proceso adquirió la forma de conflictos bélicos explícitos o se manifestó en hipótesis permanentes de conflicto potencial, sancionándose en el imaginario colectivo de los 'ciudadanos' conceptos como el de 'enemigo natural', en referencia al Estado-Nación vecino, y el de 'aliados naturales', en referencia a otros estados con conflictos pendientes con ese 'enemigo natural' potencial. Así, la otredad se construyó paradójicamente, en relación a quienes poseíamos un conjunto de características más comunes que diferentes, exacerbando éstas últimas e invisibilizando las primeras.

Lo anterior no ha sido un proceso casual o parte del azar, por lo tanto no está determinado por la fatalidad. La idea del Estado-Nación es una acción intencionada de las élites socio-políticas que organizaron Latinoamérica a partir de sus procesos de independencia, y que requerían reemplazar la identidad y pertenencia común a la corona española por una idea colectiva más localizada, manejable y que permitiera ocultar las inabordables diferencias sociales entre los grupos dirigentes, ahora totalmente hegemónicos, y el resto de la población -la mayoría-, para la cual muy pocas cosas cambiaron con la Independencia.

La principal víctima de dicha operación ha sido la verdad histórica, y el principal vehículo de dicha acción intencionada ha sido la construcción de un discurso histórico, reproducido al conjunto de la población a través de múltiples versiones de la historia escolar, ampliada esta en su conocimiento por la población de manera permanente a través de la expansión del sistema educativo a lo largo del siglo XIX y XX.

Sin duda, la concepción de Estado-Nación no es ni nueva ni propiamente latinoamericana. Más bien, constituye una importación ideológica que responde a la Modernidad histórica, a la cual los nuevos Estados republicanos americanos intentan asimilarse. Diversos autores han advertido acerca de la particularidad del concepto (Anderson, 1993); otros han llamado la aten-

ción en relación al explosivo potencial de esta 'idea' entre los pueblos de occidente, primero, y del mundo después (Hobsbawm, 1998); y otros han constatado que las sociedades desiguales, hegemónicas por una minoría, han propiciado dicha idea o precepto para justificar, desde una perspectiva fuertemente exclusivista, la exclusión de quienes son diferentes o diversos (Balibar y Wallerstein, 1991). Un Estado-Nación, como forma organizativa política, es de por sí y ante sí un Estado que discrimina, que excluye, que diferencia y que, finalmente, segrega.

Es la versión acerca de lo que denominamos 'Historia Nacional' la que hoy día se encuentra en crisis de carácter terminal, pero que, a pesar de todo, sobrevive fuerte y saludable en el sentido común de la mayoría de los pobladores de nuestro continente, y que muchos profesores se esfuerzan en enseñar, tal vez sin saber a ciencia cierta las profundas implicancias de dicha acción y, además, porque han sido receptores como estudiantes de la misma versión histórica aludida. Es por ello que, si localizamos el origen de esta distorsión, que es capaz de construir realidades históricas sin ser la explicación más compleja y verosímil de la evolución de las sociedades latinoamericanas en el sistema escolar, también es posible pensar que su desmantelamiento como la interpretación generalmente aceptada debe iniciarse y organizarse en ese mismo espacio. El aula es el lugar donde debe modificarse radicalmente esta concepción, y el camino para ello es la construcción de una versión problematizadora de la evolución histórica, integradora y elaborada en común.

LA HISTORIA ESCOLAR EN CHILE. UN ESPEJO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN DE ESTADO-NACIÓN EXCLUSIVISTA Y EXCLUYENTE

En la actualidad, esta visión homogénea y hegemónica de nuestra identidad se ve amenazada debido a una serie de fenómenos demográficos, culturales y sociales que levantan –al menos potencialmente– un discurso contrahegemónico. Particularmente, ello es identificable en un segmento al menos del sistema escolar chileno, especialmente de dependencia municipal y ubicado en la comuna de Santiago u otras comunas aledañas, que ha sido el que se ha visto demandado por un fenómeno de creciente instalación en Chile, y específicamente en la capital del país, Santiago, de un creciente flujo migratorio, en primera instancia de ciudadanos y familias peruanas, para luego abarcar a otros nacionales de diferentes países de América Latina y el Caribe, quienes se han localizado en distintas zonas de la capital. Allí, se han vuelto usuarios del sistema de salud y del sistema escolar, perfilando un tipo de demanda determinada por sus específicas características culturales. Este fenómeno, que como señalamos más arriba involucra también a nacionales de otros Estados del continente, ha dejado en evidencia las graves falencias a que nos enfrentamos para desarrollar una enseñanza de la Historia que sea significativa y que ayude a nuestros estudiantes a conocer de mejor manera el mundo en que les toca vivir.

En el ámbito del sistema escolar, las orientaciones curriculares que primero colisionan con esta realidad tienden a referenciarse con la Historia de Chile del siglo XIX. Surgen así diferentes episodios, donde la visión exclusivista claramente conflictúa al nuevo auditorio escolar: los procesos de Independencia de América, la Guerra contra la Confederación Perú,

Boliviana y, especialmente, la Guerra del Pacífico, considerada en Chile por la historiografía nacional como un punto de inflexión en el desarrollo socio-económico de nuestro país, son ejemplo vivo de estas contradicciones. En el último caso propuesto, el triunfo militar chileno se tradujo en conquistas territoriales significativas a costa de Perú y Bolivia, así como en el acceso del Estado chileno al usufructo de la explotación privada –nacional y especialmente extranjera– de la riqueza salitrera. En su forma tradicional, este tópico ha sido promovido como un extenso y profundo ejercicio de autoafirmación de la identidad nacional. Sin embargo hoy, ese 'otro' extranjero en cuya negación como un igual hemos basado en gran medida la afirmación de nuestra singularidad, ya no es lejano ni extraño, sino que es el público escolar que espera aprender y se dispone a que le enseñemos. ¿Está dispuesto ese nuevo contingente escolar a aprender la misma identidad histórica que hemos transmitido de manera sistemática y permanente a diferentes generaciones de estudiantes chilenos, y que se basa en la propia desvalorización de ellos como actores históricos? Claramente la respuesta es negativa, pero ello se identifica además con la pérdida definitiva de la coherencia de ese discurso entre los propios estudiantes chilenos. ¿A quién representa el héroe singular de nuestra historia, sino a la triada de *varón*, *aristócrata* y *militar*, reflejo de la condición hegemónica de una determinada clase social? Sin duda, esa insatisfacción histórica local se ve agudizada por la demanda de estos nuevos actores que, en no pocas ocasiones, contemplan a la Historia como un mecanismo de exclusión social, enarbolada por quienes están llamados a permitir y a facilitar su inserción en nuestra sociedad.

Si las nuevas comunidades de inmigrantes latinoamericanos han venido para quedarse, la historia que aprenden y que se les enseña en la escuela debe ser necesariamente en clave continental, relevando los elementos propios de una historia comparada y común que no oculte las diferencias, pero que tienda a reconocer los aspectos comunes que nos constituyen como una comunidad con intereses más comunes y menos diferentes.

En el marco del constructo oligárquico del Estado-Nación, el triunfo sobre Perú y Bolivia marca la consolidación definitiva de la nacionalidad a través del éxito militar. Este contenido no ha dejado de ser sino el desfile de héroes individuales y colectivos que reafirman para el Estado oligárquico chileno una etapa de plena hegemonía cultural. Así planteadas las cosas, podemos establecer una gran distancia en relación al enfoque de enseñanza predominante. Sin embargo, la presencia de población escolar peruana en cursos donde este contenido se ubica nos plantea un problema-posibilidad. Por otro lado, abre la posibilidad de resignificar la enseñanza de la historia de Chile a partir de una óptica más reflexiva e incluso crítica. Considerando dicha situación como una posibilidad, hace mucho sentido que, puestos en la disyuntiva descrita, se someta a la escuela a una tensión donde esta deba resolver como mejor pueda. Por lo mismo, es sugerente que

[...] lo verdaderamente necesario es poder ofrecer respuestas, que permitan en ese caso resolver la situación sobre la marcha, pero en el otro, disponer de

las herramientas –actitudes, valores, organización, medios, recursos, [...]– para aplicarlos cada vez que sea necesario. En este caso, la Pedagogía debe actuar preventivamente, anticipándose a una situación que será generalizada en poco tiempo (Pérez Yuste, 2005: 390).

En este breve marco descriptivo, surge la necesidad de definir y elaborar una propuesta pedagógica. A la necesaria reinterpretación de la Historia tradicional, que se aleje de los estereotipos heroicos y se acerque a una visión crítica de esta, debe sumarse necesariamente una visión de cómo aprender y como enseñar que sea parte constitutiva de dicha propuesta.

APUNTANDO AL DENOMINADO “GIRO CURRICULAR”

En el marco de lo señalado hasta ahora, el Currículo de Historia, entendido como la expresión de un consenso social surgido de la negociación entre diferentes actores, ha problematizado diferentes situaciones propias de los contenidos que se han propuesto enseñar en la escuela.

Conocido es el caso, en los años noventa del siglo XX, referido a la inclusión de temáticas asociadas a la historia reciente y la polémica consiguiente referida a la denominación de dicho periodo (Dictadura Militar v/s Gobierno Militar), o las versiones respecto a la relación del Estado Nacional chileno y los pueblos originarios, entre otras temáticas.

Desde dicha perspectiva, asumimos que el currículo planteado no se debe contentar con ser una exclusiva reproducción de lo definido para enseñar, sino que debe ser el reflejo de la discusión de estas y de otras temáticas (Kemmis, 2008), en razón de visibilizar a los diferentes actores y sus posturas al respecto. No sólo deberíamos contentarnos con plantear una determinada temática, sino que deberíamos validar a las nuevas comunidades en la definición de dicho currículum y en la consiguiente discusión para la enseñanza de una historia comparada, en clave latinoamericana.

Se trata, por tanto, de develar y caracterizar una nueva visión de la enseñanza de la historia, especialmente aquella denominada como nacional, sino que hacerlo desde una perspectiva que involucre la pedagogía crítica y sus diferentes visiones asociadas a evidenciar las diferencias, para reconocernos en la posibilidad de construir así una comunidad diversa.

Entendemos que la escuela tiene opciones en este sentido, entre ellas la condición de reproducción del conocimiento que enseña, pero que la disyuntiva planteada ofrece la posibilidad de mostrar un propósito más complejo de aprendizaje (Giroux, 2004), problematizando desde la diferenciación y construyendo comunidad a partir de ello (Pinto, 2000).

Si bien creemos que el currículo crítico ofrece alternativas y decodificaciones mucho más radicales que las que planteamos para la actual condición de nuestra sociedad –en transición desde el exclusivismo y la homogeneidad a la diversidad y la inclusión en sus más diversas formas y componentes– estimamos la necesidad de declarar esta opción, para instalarnos ‘desde un lugar reconocible’. A partir de lo anterior, proponemos revisar a continuación las diferentes acepciones que nos dan conceptos como Multiculturalismo e Interculturalidad, en el mundo y el Chile de hoy.

MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD HOY: EN BUSCA DE DEFINICIONES

Pero, ¿qué es lo que hace imprescindible modificar nuestras interpretaciones acerca de la historia latinoamericana y su relación con la enseñanza de la Historia en la escuela? Obviamente, la realidad, aquella materializada en el mundo a través de lo que se ha denominado Globalización, que pone al centro elementos de migración, movimientos masivos de la población, amplios y extendidos mecanismos de comunicación e intercambio y otros elementos que transforman la propia conformación de las sociedades contemporáneas. En esta perspectiva, la multiculturalidad se ha ido abriendo espacio porque se constituye en un fenómeno propio de nuestros días. Elementos a la base de tal proceso se presentan asociados a conceptos como *Aldea Global* (McLuhan, 1968), *sociedad del conocimiento* (Drucker, 1969), *sociedad de la información* (Wiener, 1964), *sociedad postindustrial* (Bell, 1973) y, por cierto, *Globalización* (Safranski, 2000).

Desde esta perspectiva, con la conectividad global como elemento de empoderamiento, visible a ojos vista, y los procesos histórico-sociales a la base, se crean las condiciones para las expresiones del multiculturalismo como una característica generalizada y como un fenómeno en pleno y creciente desarrollo.

No resulta fácil identificar y caracterizar dichos fenómenos. Para ello, intentaremos ubicarnos en la diada multiculturalismo/interculturalidad, tratando de establecer ciertos parámetros de definición que nos permitan ingresar en el tema central de este artículo.

El multiculturalismo constituye un concepto contradictorio. Basado en el marco de la tolerancia entre diferentes culturas que comparten un mismo espacio geográfico, y en ciertos casos político, su difusión ha viajado desde la manifestación de un fenómeno positivo y claramente promovido, a cierta traducción conceptual que lo ve como un subproducto intencionado de la globalización capitalista (Žižek, 2005), situándose obviamente desde la lógica anticapitalista. Este autor, desde el campo de la filosofía, intenta interpretar este fenómeno intencionando que los elementos reconocibles de este se sostienen en intereses económicos transnacionales y globales, y que su origen estaría determinado por una nueva fase del capitalismo postindustrial. En sus propios dichos, el multiculturalismo rompería con la diferenciación entre metrópoli y colonia. Hablando de las últimas fases evolutivas del proceso colonizador a nivel mundial, Žižek (2005: 171) señala que “Como culminación de este proceso hallamos la paradoja de la

colonización en la cual sólo hay colonias, no países colonizadores: el poder colonizador no proviene más del Estado-Nación, sino que surge directamente de las empresas globales". Según Žižek, esto releva la condición originaria del multiculturalismo que, por lo demás, se localiza y se reconoce como una postura esencialmente eurocéntrica, no en el sentido geográfico de este concepto, sino que en comparación al tipo de relación que reproduce aquella existente entre el capitalismo tradicional de origen europeo y las culturas locales de la etapa de la colonización imperialista. Dicha semejanza radicaría en la visión 'benévola' y tolerante de quien posee la mirada global y mundial hacia las culturas locales. Desde esa perspectiva, no hay verdadera integración, sino que se impone la segregación y la superioridad manifiesta de lo global por sobre lo local. Así, lo que antes definía el dominio de las potencias europeas sobre las culturas locales, hoy, a través del multiculturalismo y vestido con los ropajes de la tolerancia y la no discriminación, reproduce la dominación del capital transnacional sobre las realidades locales.

Sin duda esta es una visión radical que, si bien existe, no es la única mirada acerca de este fenómeno. Así, desde otra perspectiva, el multiculturalismo se observa como un proceso natural e inevitable, cuya aceptación ayudará a una mejora de la convivencia en aquellas sociedades donde los diferentes grupos culturales ya interactúan. Aún así, una suerte de ambivalencia rodea su propia conceptualización. Sartori plantea que:

[...] la fuerza del multiculturalismo se funda sobre una extraña alianza y sobre extraños compañeros de cama: una alianza que potencialmente transforma a fuerzas minoritarias en una fuerza mayoritaria.

¿Por qué decir, entonces, multiculturalismo? La verdad es que "cultura" es una palabra que suena bien, mientras que cambiarla por "raza" y decir "multirracismo" sonaría mal. El multiculturalismo también es, especialmente en sus más empedernidos seguidores, racista (Sartori, 2001: 71).

Es obvio, entonces, que trabajamos con un concepto equívoco, multiforme etimológicamente y que debe ser abordado con una perspectiva amplia. Desde una visión liberal, el multiculturalismo o las sociedades multiculturales presentan complejidades en razón del principio de igualdad. Así, en palabras de Will Kymlicka, citado por Parekh (2005), se señala en referencia a las sociedades que "El problema surge cuando es multicultural, porque en este caso, la comunidad mayoritaria ejerce sus derechos culturales y las minorías no" (2005: 160). Con ello, se releva la importancia de la igualdad, y como este principio define la relación al interior de las sociedades que presentan esta característica. Entonces, a la base del multiculturalismo, subyace un conflicto no resuelto, vinculado a la convergencia en un tiempo y espacio determinados, y la mayor parte de este envuelta en el ámbito del Estado-Nación, de una relación asimétrica entre una cultura hegemónica y otra minoritaria, pero que efectivamente 'es', que existe en esa desigualdad, con su propio perfil y características.

En relación al concepto de igualdad, es importante seguir a Parekh en la caracterización:

La igualdad se articula a distintos niveles interrelacionados entre sí. Al nivel más básico implica igualdad en el respeto y los derechos, a un nivel ligeramente más elevado, en las oportunidades, autoestima, valoración personal, etc. a nivel aún más alto, igualdad de poder, de obtener bienestar [...] el respeto hacia una persona implica situarla en su trasfondo cultural, entrar con simpatía en su mundo de ideas e interpretar su conducta en términos de su sistema de significados” (Parekh, 2005: 355).

Se evidencia así el significado real de la convivencia desigual entre culturas y la verdadera dimensión a la que debe apuntar una sociedad que se precie de ser multicultural. Logramos establecer así los aspectos positivos asociados a la terminología, sin olvidar por cierto que trabajamos sobre una conceptualización compleja.

Ahora bien, de la relación entre multiculturalismo/interculturalismo, nos quedamos con una versión que sitúa a ambos términos en la coyuntura de ser dos momentos diferenciados de un mismo proceso de reconocimiento de las diferencias, y de las relaciones asimétricas (multiculturalismo) a la necesaria integración coherente de estas culturas diferenciadas (interculturalismo). Esta distinción la recoge apropiadamente Sartori, cuando para resaltar el carácter plural de una parte de Europa indica que

Entonces podremos decir así: que Europa existe –en nuestras mentes y como objeto de identificación- como una realidad pluralista creada por el intercambio intercultural, por el interculturalismo. El multiculturalismo lleva a Bosnia¹, a la balcanización; es el interculturalismo el que lleva a Europa (Sartori, 2001: 129).

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: LA BÚSQUEDA DE LA CONGRUENCIA

El traslado no mecánico de esta díada conceptual (multiculturalismo / interculturalismo) a la sala de clases constituye un ejercicio esencial de comprensión. Es por ello que el factor que dinamiza la relación de estos conceptos es el proceso de aprendizaje que aparece a la base de una realidad de aula, sea esta multicultural o no. De esta manera, la promoción y reconocimiento de elementos esenciales, de diversidad en el aula son vistos por algunos auto-

¹ Sartori se refiere aquí al complejo proceso de fragmentación y diferenciación que vivió la antigua Yugoslavia Socialista del Mariscal Tito, país que, a la muerte de este y después de ciertos intentos por mantener unida la Federación, comenzó a fragmentarse en diversos nuevos Estados a partir de 1993. En particular, resalta la experiencia de Bosnia-Herzegovina, uno de los Estados de la antigua federación que vivió sus propios procesos de división interior, expresado ello en una confrontación étnico-religiosa a tres bandas entre bosnios musulmanes, croatas católicos y serbios ortodoxos en un escenario geográfico de dispersión y enclaves internos que volvió aún más difícil y complejo el proceso de división.

res como factores esenciales, que apuntan al logro de mayores y mejores aprendizajes (Vilar, 2009). Por lo tanto, si hasta hace un tiempo la escuela y el aula tendían a la homogenización en torno a la cultura dominante, los procesos de fuerte migración apuntan a identificar a la diversidad –particularmente de carácter cultural- como un factor de mejora de los aprendizajes.

Así, podemos conciliar el significado de multiculturalismo como una realidad propiciada de hecho, es decir la condición multicultural ha sido generada por fenómenos diversos de transformación que permiten la coexistencia de diversas culturas en un espacio determinado. Aún así, ello constituye un hecho de la causa y no determina la condición, calidad y tipo de convivencia específica. De hecho, la mayor parte de estas situaciones de convivencia son asimétricas y desiguales, haciéndonos cargo de lo descrito con anterioridad. Por lo mismo, son las interacciones –sus dimensiones, propósitos y magnitud– entre diferentes culturas las que otorgan a esas sociedades su condición intercultural, otorgándole movimiento y acción a ese tipo de relaciones sociales. Lo anterior nos permite acercarnos desde la perspectiva conceptual a una definición de ‘aula intercultural’. Esta sería aquel espacio escolar donde las relaciones entre diferentes culturas que se reconocen como diferentes se intencionan, se propician y se concretan a partir del reconocimiento explícito de esas diferencias. A la base de la definición anterior, encontramos la relación entre Interculturalidad y Educación, entendida la primera como la manifestación real y evidente de la integración entre culturas diferentes, en el plano aceptable de la tolerancia, la atención a la diversidad (cultural, en este caso) y la promoción del respeto al ‘otro’, todo ello en el plano de una concepción amplia de ‘espacio escolar’. Desde esta perspectiva, la diferenciación cultural asociada a la interculturalidad es un fenómeno posible y manifiesto, fruto de la interacción práctica y no de las definiciones teóricas previas o posteriores en la relación entre diferentes culturas (Díaz Couder, 2009). Para ello, los grupos culturales no sólo deben coexistir, sino que deben interrelacionarse entre sí.

El espacio educativo surge así como el espacio privilegiado para el proceso de interacción. Sin embargo, no es suficiente y satisfactorio constatar que en un espacio educativo identificamos a diferentes culturas. Es imprescindible promover la interculturalidad, intencionar acciones que permitan que esas culturas dialoguen, se relacionen y promuevan el conocimiento mutuo de unos y otros.

Por todo lo dicho, la educación multicultural no representa una definición unívoca y exclusiva. En ese sentido, destaca la posición de Mc Laren, quien, desde la pedagogía crítica, indica cuatro formas de multiculturalismo y su consecuente propuesta educativa: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de izquierda y multiculturalismo crítico (Williamson, 2004).

La corriente de la pedagogía crítica representada por Peter Mc Laren sostiene que es desde la educación, en el marco de contextos multiculturales, que se deben (y pueden) generar las transformaciones de fondo de nuestras sociedades. Luego, estos procesos no sólo se relacionan con la contención y mejor administración de sociedades complejas por su

composición diversa, sino que también constituyen una mayor posibilidad de transformación estructural del orden social. Si bien la visión de Mc Laren da cuenta de las complejidades de la sociedad norteamericana, definida desde lo diverso y como una sociedad migrante, sus elementos constitutivos no son demasiado lejanos a las realidades contextuales de América Latina.

Un currículum emancipatorio no puede presentar las culturas del primer y tercer mundo en el contexto de oposiciones binarias como relaciones de dominación y resistencia, dado que esto usualmente permite que la perspectiva del primer mundo prevalezca como punto privilegiado de civilización normativa (Mc Laren, 1998: 199).

Lo anterior sitúa a la discusión acerca de un currículum intercultural más allá de las fronteras de América Latina, volviéndolo un asunto global. Sin embargo, nuestro continente presenta elementos relevantes en este sentido que es necesario e interesante rescatar. En clave latinoamericana, para algunos autores

La interculturalidad es un diálogo entre iguales, en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural. Según el autor Carlos Giménez Romero, 'la interculturalidad es una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados' (IIDH, 2009: 18).

Esta definición de base hace sentido en relación a las afirmaciones que la preceden, y nos permite vincular aspectos específicos y otros de carácter general. Se ratifica así lo clave que resulta la temática de la igualdad al momento de situar la expresión o expresiones concretas. Una sociedad (y podríamos señalar un aula) no adopta un carácter multicultural o intercultural sólo por la identificación de grupos culturales diversos, sino que ello se define a partir de una interacción intencionada, armónica, de intercambio positivo y de convivencia social. En lo que respecta al ámbito educativo en particular, los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad se manifiestan a través de una concepción donde

La comunidad educativa es un espacio social, pedagógico, ambiental y cultural en donde se puede privilegiar, en el marco de los fundamentos del desarrollo integral de la persona humana, su identidad cultural en lo individual, y la cultura de la interculturalidad en lo comunitario y nacional (IIDH, 2009: 27).

En el ámbito de los procesos sociales generales que se viven en el mundo y en el continente latinoamericano, especialmente a partir de los masivos movimientos migratorios, es importante señalar que son estos fenómenos los que crean las condiciones y el espacio/tiempo que nos sitúa en condiciones de multiculturalidad e interculturalidad. Obviamente, dichos fenómenos no son de carácter educativo en su origen. Por el contrario, responden a

factores de promoción de orden económico. Las migraciones actuales, en el mundo, son en la perspectiva de la mejora de la calidad de vida, por lo que el sentido de dichos movimientos son en la dirección *periferia-centro*. La importancia de ello es que, al identificar el origen que provoca dichos movimientos, es posible establecer el concepto de desigualdad a la base, lo que le plantea enormes desafíos a cualquier sistema escolar que se proponga equilibrar dicha situación de desigualdad.

Las relaciones reales que se establecen hoy entre las minorías étnicas inmigrantes y las mayorías nacionales son básicamente relaciones de dominación y explotación [...] las nuevas condiciones en las que se realizan los procesos migratorios y, en especial, su ubicación periférica en el aparato productivo, determinan que las relaciones de dominación se manifiesten hoy bajo la forma de exclusión/marginación (Muñoz Sedano, 1995: 219).

Así planteado el problema, cuando las orientaciones interculturales se plantean en el ámbito educativo, parten esencialmente desde una constatación de desigualdad que el aula intercultural se propone modificar, cambiar y transformar. En la práctica, ello opera con cierto sentido de urgencia, dado que la migración masiva es un fenómeno en desarrollo y la nueva población escolar se recluta masivamente en las escuelas del sitio al que llega, sin que profesores, estudiantes e instituciones se encuentren preparados para abordar adecuadamente este cambio y giro copernicano de pasar desde una escuela y aula homogénea culturalmente, a un espacio educativo de carácter multicultural. Ese es el desafío planteado.

En términos proyectivos, la discusión también nos tensiona respecto a la formación inicial de profesores, donde estos elementos aún 'no son tema' y se tienden a reproducir las versiones exclusivistas de la historia, dando cuenta de cierta naturalización de dicha enseñanza. Nos ponemos así en una situación de la cual no estamos tan distantes: la formación de profesores tenderá a darse en el ámbito de un aula donde los fenómenos descritos y remitidos al aula escolar, tendrán una continuación en la formación superior. No serán pocos los estudiantes de origen latinoamericano que asumirán el propósito de ser profesores y, dado dicho contexto, los elementos que apuntan a un cambio de la visión histórica tradicional no han hecho sino comenzar.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict.** 1993. *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Area Moreira, Manuel; Ortiz Cruz, Manuel.** 2000. "Medios de comunicación, interculturalismo y educación". *Comunicar*, 15, pp. 114 - 122.
- Díaz Couder, Ernesto.** 2009. Multiculturalismo y Educación. *Cultura y representaciones sociales*, 7, pp. 27-54.
- Giroux, Henry.** 2004. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.

- González Barea, Eva María.** 2008. "Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural?". *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 225-240.
- Hobsbawm, Eric.** 1998. *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos.** 2009. *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos*. San José, Costa Rica.
- Jameson, Fredric; Žižek, Slavoj.** 2005. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, Stephen.** 2008. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- McLuhan, Marshall; Fiore, Quentin.** 1968. *Guerra y Paz en la Aldea Global*. México: ITECSO.
- Mc Laren, Peter.** 1998. *Pedagogía, Identidad y Poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward.** 1987. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. México: Paidós.
- Parekh, Bhikhu.** 2005. *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Pinto, Rolando.** 2000. "Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina" *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, p. 201-219.
- _____ 2010. "En América Latina innovar en educación es posible gracias al esfuerzo crítico de sus educadores". *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. UCSC, N° 17, pp. 65-83.
- Pérez Juste, Ramón.** 2005. "Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada". *Revista Galega do Ensino*, 45, pp. 387-415.
- Protzel, Javier.** 2006. *Procesos interculturales. Texturas y complejidad de lo simbólico*. Lima: Fondo Editorial.
- Repetto, Elvira; Pena, Mario; Lozano, Sara.** 2007. "Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11, p. 159-178.
- Safranski, Rüdiger.** 2004. *¿Cuánta verdad necesita el hombre?* Madrid: Lengua de Trapo.
- Sartori, Giovanni.** 2001. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Stavenhagen, Rodolfo.** 2001. Conflictos étnicos y estado nacional: conclusiones de un análisis comparativo. *Estudios sociológicos*, vol. XIX, N° 1, pp. 3-25.
- Vilar García, Mar.** 2009. "La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades". *Sociedad y discurso*, 16, pp. 102-118.
- Wallerstein, Immanuel; Balibar, Elienne.** 1991. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: IEPALA.
- Williamson, Guillermo.** 2004. "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?". *Cuadernos interculturales*, 003, pp. 23-34.