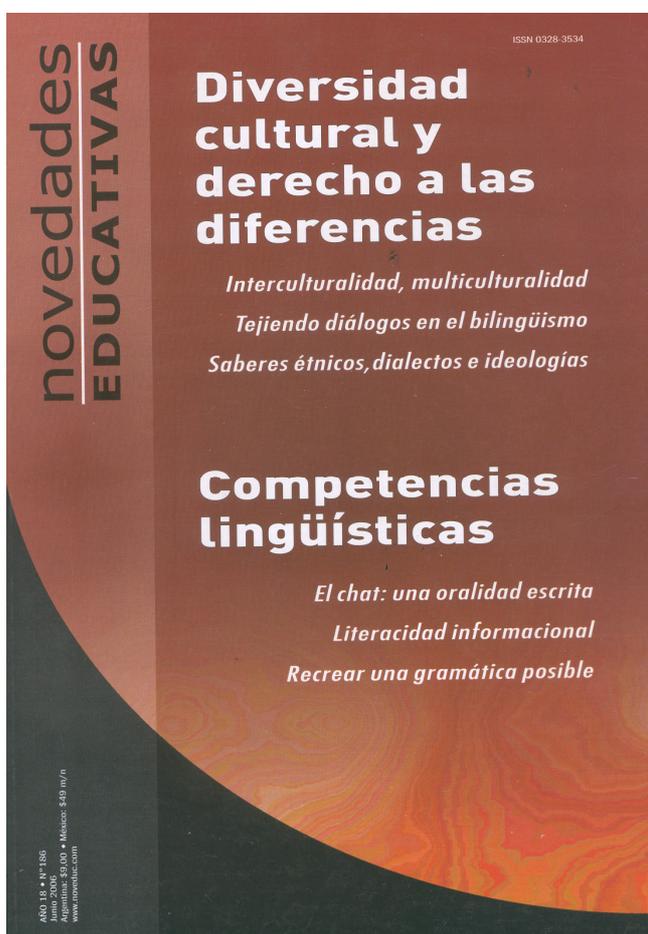


Diversidad cultural y derecho a las diferencias

REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS



Centro de Publicaciones
Educativas y Material
Didáctico S.R.L.

Buenos Aires (Argentina)

Año 18 – Nº 186
Junio de 2006

Este material es de uso
exclusivamente didáctico.

Currículo intertranscultural

Por una educación curiosa, placentera y de aprendizaje

Paulo Roberto Padilla

Una educación intertranscultural procede con intencionalidad pedagógica y política. En nombre del diálogo o de la aproximación entre las diferencias y las semejanzas, se intenta sobrepasar posicionamientos fundamentalistas y negadores de los derechos, de la libertad y de la emancipación de las personas.

La palabra currículo, asociada a los procesos educativos, ha sido históricamente considerada como un sinónimo de contenidos programáticos que forman parte de una determinada "grilla curricular" que la escuela debe trabajar con sus alumnos y alumnas. La dificultad para establecer un currículo que sea mas apropiado para la educación -en la "era de la información" que va hacia la "era del conocimiento", y nosotros diríamos, mas bien, hacia la "era de la humanización y de la adquisición de nuevos saberes"¹ reside, tal vez, en la dicotomía entre la teoría y la práctica que revelan los estudios realizados sobre el currículo, sobre todo cuando se trata de definir cuales serían los conocimientos que deberían ser estudiados en la escuela y de que manera se haría esto. Cuando ocurre dicha separación es porque allí aparece una concepción de la ciencia cada vez mas fragmentada, que opera con lógicas excluyentes. Y esa es la razón de la dificultad, por ejemplo, de concretar proyectos interdisciplinarios, porque, al mismo tiempo que se busca el intercambio y la cooperación entre las disciplinas, el nivel de especialización de estas crea una verdadera "frontera disciplinar, que se evidencia en su lenguaje y en los conceptos que le son propios, aislando esa disciplina con relación a las demás y con relación a los problemas que sobrepasan a las disciplinas" (Morin, 1999, 28).

Cuando, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos con propuestas curriculares que, explícita o subliminalmente, consideran que algunas ciencias son superiores a otras, que una cultura es mejor que otra y que, en cierta forma, jerarquizan los saberes y subordinan las relaciones humanas, estamos delante de un determinado modo de entender y de otorgar sentido al conocimiento del mundo y sobre el mundo a través de oposiciones (o/o). No es esta nuestra lógica cuando hablamos de un currículo intertranscultural. Nosotros entendemos el mundo sobre la base de las relaciones dialógicas que se establecen en el, que también pueden darse a través de conexiones (y/y).

¿Por qué algunos conocimientos serían importantes y otros no, a la hora de aprender y de enseñar? ¿Quién tiene las mayores posibilidades de

¹ En un momento en el que discutimos la posibilidad de "cambiar el mundo sin tomar el poder" (John Holloway, 2003) y/o "cambiar el mundo transformando el poder" (Boaventura de Souza Santos, 2005).

realizar estas elecciones? Y, finalmente, ¿Qué nos interesa más a la hora de educar y de educarnos? Estas preguntas son fundamentales cuando hablamos de un currículo intertranscultural. ¿Todo es importante en la educación o existen conocimientos que, si no nos fuesen transmitidos, aparentemente no nos harían ninguna falta? ¿No se trata, acaso, de ese sentimiento que, ciertamente, muchos de nosotros ya tuvimos en algunos momentos de nuestro pasaje por la escuela o por otros espacios de aprendizaje? ¿o será que determinados conocimientos podrías haber sido mejor contextualizados para que entendiésemos su importancia y su relación mas directa con nuestra vida cotidiana, por ejemplo, con relación a nuestras emociones, sentimientos o las dudas mas espontáneas que presentamos en el aula, para las cuales nunca obtuvimos respuestas porque no formaban parte del currículo? ¡¿Cuántos de nosotros abandonamos los cursos que iniciamos o, al menos, continuamos estudiando sin ver ningún sentido a lo que hacíamos en la escuela, solo para "pasar de año"?! Y tal vez, cuando nos juzgamos responsables de nuestro desanimo, por la dificultad de entender determinados contenidos o de nuestra evasión, ¿no tendría eso que ver con el tipo de relación establecida entre profesores y alumnos, escuela y comunidad, generalmente basada en el autoritarismo, en una disciplina rígida, además de la falta de condiciones adecuadas para el aprendizaje y por el tipo de evaluación (¡excluyente!) que era aplicada unilateralmente por los profesores? Veremos que todo esto tiene que ver con un determinado tipo de organización curricular.

Es esto lo que el currículo intertranscultural intenta discutir. Este tipo de reflexión es parte del contenido que importa en este currículo. Aquí ya observamos una diferencia importante en la forma de pensar y de desarrollar los estudios curriculares: somos nosotros los que debemos decidir, colectivamente, por donde y como comenzar. Y justamente, solo cuando creemos el espacio para el encuentro, para el dialogo, para la decisión sobre nuestros puntos de partida, sobre nuestro camino y sobre nuestros puntos de llegada, es que estaremos dando un paso importante para vivenciar el currículo intertranscultural, pues estaremos (nosotros) educándonos en una lógica de aprendizaje, de enseñanza, con nuevos espacios y tiempos durante los cuales aprenderemos a planear y a evaluar juntos el propio currículo, el propio objeto de nuestros conocimientos. Y esto no significa que el profesor, por ejemplo, dejara de tener un papel fundamental en ese proceso y que, entonces, llegara con las manos vacías al frente de los alumnos. En verdad, ni el profesor ni el alumno llegan con las manos vacías cuando se encuentran.

Estamos hablando de la creación de contextos educativos "que favorezcan la integración creativa y cooperativa de diferentes sujetos, así como la relación entre los sujetos y sus contextos sociales y culturales" (Fleuri, 1998, 9), característicos de la **educación intercultural**, exigencia primera del currículo intertranscultural.

Si pensamos, por ejemplo, en el aula, podemos ejercitar allí esos contextos favorecedores del dialogo profundo sobre nuestra cultura y nuestros orígenes, sobre nuestros sueños, deseos, expectativas de vida, de trabajo, de aprendizajes y sobre nuestras visiones del mundo. El rescate de la capacidad de criticar, de problematizar, de planear en conjunto lo que se deberá estudiar y los criterios de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje interesa a todas las disciplinas, áreas de conocimiento o a las otras formas de organización curricular, tal vez, mas complejas, como por

ejemplo, una organización transdisciplinar que nos indica, por el mismo prefijo "trans", "aquello que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina" (Nicolescu, 2000, 15) y que tiende a la unidad del conocimiento.

¿Qué conservar, qué abandonar?

Una vez estudiada la programación curricular que el grupo definió, lo fundamental es que los docentes y los alumnos continúen trabajando colectivamente y que vayan en busca de una visión de la totalidad del conocimiento y del reconocimiento de la complejidad de los saberes que forman parte del currículo. Superar la fragmentación, el aislamiento, la competencia y la pseudo superioridad de una disciplina sobre la otra o la negación entre ellas es una actividad ejemplar para que, en nuestra propia vida, también podamos rever nuestros valores e ir construyendo una sociedad más justa y pacífica, menos competitiva, más integrada en una ética y en una estética particular y universal, local y planetaria, que se ocupen de la humanización, de nuestra propia humanidad. Esta es la educación defendida por un currículo intertranscultural. Para ello, es urgente que seamos más creativos, más osados y que defendamos la utopía colectiva del cambio que es urgente y, a la vez, de la conservación cuando es necesaria.

Conservamos aquello que lo tradicional tiene de bueno: la disciplina dialógica, la ética, la estética, la puntualidad, la organización, la autoridad democrática, las relaciones respetuosas entre las personas y los grupos que son diferentes en algunos aspectos y semejantes en otros. Abandonamos lo que lo tradicional ya demostró ser rancio, antiguo y que es sinónimo de violencia y no de tradición: el castigo, el autoritarismo, el preconceito, la falta de respeto a los derechos humanos, la arrogancia (y la ignorancia) de quien cree que sabe y que actúa como si estuviese delante de otras personas que nada saben, la exclusión, la humillación (Cortella, 1998). Abandonar y conservar significa, en este contexto, discutir profundamente los problemas en el momento en que surgen. Enfrentar este desafío, no evitarlo y estimular la discusión y el debate forman parte de las atribuciones del profesor o de la profesora. Pero, mientras lo hace, debe comprender que la educación no se realiza solo por la vía del conflicto o de la constatación de la diferencia.

El trabajo didáctico-pedagógico en la perspectiva del currículo intertranscultural comienza con la creación de espacios y de tiempos de encuentro, donde se estimula el diálogo entre las personas. Haciendo una "lectura del mundo", del contexto, problematizando la realidad, tratando de reflexionar sobre los diferentes significados de los múltiples sentidos de lo real, promoviendo el reconocimiento de los símbolos y de nuestras representaciones culturales, vivenciamos experiencias de aproximación y de diferencias identitarias conforme al grado de comunicación que nuestros lenguajes nos permiten. Este movimiento relacional trata de revelar cuáles son las visiones del mundo y de la naturaleza humana que cada persona trae en su experiencia cultural, educacional, social, política, religiosa, entre otras. Y, así, gradualmente, se crean las posibilidades para el autoconocimiento individual, personal, intra e inter-personal. Una vez que reconocemos las diferencias y las semejanzas, estas se desdoblaron bajo sus aspectos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos,

psicológicos, lingüísticos, políticos, económicos, etcétera. El currículo intertranscultural nace, así, de un proceso cultural y educativo que tiende hacia la conectividad humana, al reconocimiento de relaciones híbridas en este descubrimiento de los "entre-lugares", instancias en las cuales fundimos nuestros múltiples saberes e intentamos superar el monoculturalismo y el "daltonismo cultural" (Stoer e CortesaO, 1999). Buscamos nuevos colores, nuevos sabores y nuevos sentidos para el acto de educar.

En el currículo intertranscultural, una cultura aprende con la otra y enseña con la otra, y si esto no ocurre es difícil, para personas de una misma cultura, lograr una mejor comprensión de su propia cultura, pues serán incapaces de comprender la lógica de los propios patrones culturales en los que se basan para dar sentido a su vida colectiva (Reinaldo Fleuri, 2004). En este sentido es que, parafraseando a Paulo Freire, el profesor Fleuri afirma que "podríamos suponer que las culturas se educan en relación, mediadas por las personas. Quien interactúa, ya sea individual o colectivamente con personas de contextos sociales diferentes, pone en cuestión los patrones culturales propios y, viceversa, pone en jaque los principios y la lógica que rigen la cultura ajena, creando tensiones que pueden provocar diferentes procesos de aprendizaje personal y de transformación sociocultural" (Fleuri, in: Padilha, 2004, 17). Ante este proceso de aproximaciones culturales, logramos convertir este proceso educativo en más curioso -porque valorizamos la "subjetividad curiosa"-, en más placentero -porque nos hace sentir "inteligentes, capaces de interferir"- y de aprendizaje -porque nos reconocemos como seres en relación y como seres cambiantes-.

Proyecto eco-político-pedagógico

El contenido del currículo intertranscultural incluye también, por ejemplo, todas las dimensiones de la organización del trabajo educativo al que estamos vinculados, se trate de una escuela, una asociación de consorcio, un grupo parroquial, la favela, la fábrica, el sindicato, el club de fútbol, la "escuela de samba", y cualquier lugar donde la educación ocurre de forma intencionada. Y por esto es importante poder participar del proyecto eco-político-pedagógico, de la gestación democrática y de la decisión sobre las sociedades comunitarias y sociales que organizan y colaboran con el trabajo que estamos desarrollando. También, y por esta misma razón, es fundamental evaluar dialógicamente y continuamente la calidad social de nuestra propia formación humana para que estemos siempre pensando y reevaluando como se dan las relaciones humanas y de aprendizaje.

Los contenidos científicos, al igual que los demás saberes históricamente acumulados por la cultura humana en su relación con la naturaleza, todos ellos, son indispensables, tal como ya lo dijimos. Pero no deben ser organizados en una "grilla curricular" o en un conjunto de "parámetros nacionales" sin tomar en cuenta todas las demás variables y posibilidades que estamos indicando aquí. Deben ser organizados de acuerdo con las necesidades específicas de cada grupo en formación. Lógicamente, el objeto de conocimiento considerara los referentes de nuestra praxis (unión dialéctica entre la teoría y la práctica) y, por consiguiente, seleccionara bibliografía, registros y sistematizaciones de las experiencias, al igual que materiales didáctico-pedagógicos compatibles con

las exigencias del proceso educativo que proponemos aquí. El grupo - alumnos y profesores, orientadores educativos y participantes, etc.-, de forma activa, se organizara a partir de sus propias referencias culturales, para transmitir determinados conocimientos a su cultura, ya sea para establecer aquello que deberán recrear con relación a sus propios saberes ya constituidos, a la propia cultura acumulada, definiendo lo que debe perpetuarse y lo que debe ser superado, de acuerdo con el contexto vigente en la actualidad, mientras el conjunto de participantes del proceso educativo lo interpreta siempre de manera crítica.

Desde la perspectiva del currículo intertranscultural, forman parte de los contenidos del aprendizaje los últimos descubrimientos de las ciencias, en todas su áreas: la biología, la bioética, la física cuántica, la cibernética, el imaginario, las neurociencias, la psicopedagogía, la semiótica, la lingüística, la neuro-lingüística, la antropología, la sociología política, las pedagogías, en fin, las ciencias humanas, naturales y productivas asociadas alas nuevas tecnologías que favorecen los procesos educativos y el avance de las ciencias mismas y de otras formas de expresión del sentir humano. De este modo, los estudios fundados en esta perspectiva consideran a las diversas teorías acerca del currículo sin negarlas y sin pretender sobrepasarlas. La educación acontecerá, en cualquier instancia, nivel o modalidad con base en una "experiencia realizada", siempre resignificando y buscando fundamentarla teóricamente. Por allí transcurren, ciertamente, los estudios transdisciplinarios, transpolíticos, transnacionales, inter y transtemáticos que, poco a poco, van proveyendo de elementos teóricos para los complejos nuevos paradigmas y nuevas epistemología.

Estamos estableciendo los marcos de un largo y duradero proceso de reorientación curricular, en el cual vamos entrando y nos reconocemos poco a poco, aprendiendo con calma, en el ámbito del dialogo, de la "paciencia impaciente" y de la "esperanza sin espera", como nos lo enseña Paulo Freire. Vamos consolidando nuestros aprendizajes y realizando las "traducciones" reciprocas de nuestros aprendizajes (Boaventura S. Santos), de nuestras culturas, en la medida en que nos aproximemos cada vez mas humanamente a los conocimientos y saberes que aprendemos y producimos, siempre desafiándonos y siempre, al mismo tiempo, respetando nuestros respectivos tiempos, espacios y ritmos culturales, que son históricos y dinamicos.

Aprender al enseñar y enseñar con nuestra propia forma de aprender

Además de los indicadores metodológicos del currículo intertranscultural sobre los cuales ya hemos hablado, el "cómo" o "con quién" o "para qué" o "para quién" o "cuándo" organizamos nuestro aprendizaje interesa a quien aprende, porque cuando se enseña, muchas veces, se aprende mas de lo que verdaderamente se enseña. Y en cada enseñanza se está reelaborando lo que ya se sabrá a partir del diálogo con el que aprende. Interesa también a aquel que descubre qué, al aprender, está al mismo tiempo enseñando, pues cuando aprendemos nuevos saberes enseñamos no sólo lo que ya sabríamos, sino también enseñamos con nuestra propia forma de aprender.

Aun cuando el profesor es una figura indispensable, en la perspectiva del currículo intertranscultural no es sólo él, si no sus alumnos y alumnas los que son el locus fundamental del proceso educativo. Esto es así porque todos son, por igual, sujetos activos, aunque tengan experiencias y formaciones distintas, y aunque desempeñen papeles bien definidos y atribuciones diferenciadas. Aprender y enseñar son, también por esto, actividades placenteras. Y lo serán mas aun cuantas menos respuestas rápidas se ofrezcan en el proceso educativo, porque cuando sentimos el desafío de buscar respuestas a nuestras dudas reaprendemos la capacidad de problematizar la realidad y hacer nuevas preguntas. El error no esta en la respuesta en sí, sino "si la respuesta tiene un discurso independiente de la pregunta que la provoca" (Freire, 1995, 19). El redescubrimiento de la pregunta y la búsqueda de la respuesta nos hacen percibir que la "alegría de aprender" proviene del esfuerzo, de la búsqueda intensa y de la dedicación. El reconocimiento de los avances produce momentos importantes para que registremos el placer de



aprender, y esto ocurre pocas veces debido a la precariedad y el tecnicismo de nuestras propias sistematizaciones educativas. Se aprende mucho mas preguntando que respondiendo, porque al hacerlo, aprendemos el gusto por la búsqueda de la raíz de los problemas, y ejercemos, nosotros mismos, la capacidad de denuncia que siempre esta asociada al anuncio.

Es importante destacar que los "temas generadores" del interés del grupo deben ser los resultantes de la confluencia de sus vivencias y de sus orígenes culturales, junto con las experiencias del momento presente y con las expectativas que están en relación con el futuro, tomando en consideración las dimensiones individuales y colectivas. Los contenidos estudiados se tornan vivos y significativos porque resultan de nuestra experiencia, del contexto en el que vivimos, de nuestra propia cultura, es decir, de "este conjunto socialmente significativo de los comportamientos, los saberes, del saber hacer y del poder hacer específicos de un grupo o de una sociedad, adquiridos a través de un proceso continuo de asimilación y de aculturación y transmitidos a la comunidad" (Gonçalves, 1997,117-118).

Sólo hay educación intertranscultural si se procede con intencionalidad pedagógica y política. En nombre del dialogo o de la aproximación entre las diferencias y las semejanzas, se intenta sobrepasar, eso si, posicionamientos o prácticas fundamentalistas y negadoras de los derechos, de la libertad y de la emancipación de las personas. Tienen valor los conocimientos y los saberes que interesan a los alumnos y a los profesores, a los incluidos y a los excluidos, a las minorías, a la escuela, a la comunidad, al gobierno, al Estado ya la sociedad civil, a los poderes constituidos y a los poderes emergentes de la sociedad, siempre que sean legítimos porque nacieron de relaciones humanas pacificas y sustentables (que permitan el desarrollo sin comprometer la posibilidad de la vida en el presente yen el futuro) y que tomen en cuenta los valores universales y

particulares reconocidos históricamente por los grupos, a! igual que las diferencias que existen entre ellos.

Cada persona es diferente de otra, pero todas poseen también algunos puntos de contacto, convergencias, semejanzas que, cuando se detectan, favorecen los mecanismos de aproximación y de constitución de la identidad. De esta manera ampliaremos nuestra comunicación, a traves de nuestros diferentes lenguajes, con énfasis, incluso, en nuestra expresividad cultural, artística, que nos emociona, nos sensibiliza y que, por lo tanto, potencia nuestra propia capacidad de aprender. De allí surgirá la construcción de identidades individuales y colectivas que estimularan la búsqueda de nuevos rasgos culturales comunes y de valores permanentes que caracterizan e, inauguran, para nosotros, la perspectiva transcultural.

Y transcultural es todo aquello -de las ideas a los sentimientos, las emociones, las formas de creatividad- que nos pertenecen como especie humana (Demetrio, 1997). Estará practicando un currículo intertranscultural el docente que intente ser coherente entre lo que dice y lo que hace, y mas aun, que desee y practique una educación con cualidades sociales, humanas, ciudadanas (criticas y activas), que valore el conocimiento acumulado por la humanidad y también los saberes que, en su historia, han construido y elaborado los hombres y las mujeres. A este educador se le presenta el desafío de aceptar el dialogo con la diferencia dentro de la diferencia misma (porque en la diferencia de genero, por ejemplo, los hombres y las mujeres presentan innumerables diferencias entre si -étnicas, religiosas, sexuales, etc.-) y también, el reconocimiento de las semejanzas que son, en si, puntos de contacto que permiten el dialogo en la diferencia o la unidad en la diversidad (Paulo Freire). Desde esa perspectiva, iremos más allá de nuestros conocimientos actuales y ampliaremos nuestra propia humanidad, nuestro arte, nuestra religiosidad, espiritualidad, sensibilidad, afectividad, nuestras experiencias culturales y nuestras objetividades y subjetividades.

Paulo Freire afirma que "conozco con mi cuerpo todo, sentimientos, pasión. También razón" (Freire, 1995: 18), y que, además, un simple ruido puede provocar nuestra curiosidad. Consideramos también que una simple mirada del profesor sobre su alumno puede hacer la diferencia entre continuar estudiando o desistir de la escuela o, incluso, que un gesto de atención de una persona hacia otra puede ser determinante para que dicha persona continúe con su interés en aprender y enseñar.

Si miráramos con nuevas miradas nuestras propias acciones y analizáramos nuestros aciertos y nuestros errores a partir, también, de la mirada de otras personas, crearíamos y recrearíamos nuevos textos y nuevos contextos, lo que nos permitiría reinventarnos a nosotros mismos e intensificar nuestras propias experiencias y aprendizajes. Descubriríamos la posibilidad de aprender y de enseñar, de vivir, de relacionarnos con las otras personas y con el planeta en que vivimos, de maneras nuevas, diferentes de aquellas que hasta este momento considerábamos, eventualmente, como las únicas posibles.

Principios, valores y orientaciones

Para concluir, destacamos algunos principios, valores y orientaciones que también pueden facilitar nuestra praxis relacionada con el currículo intertranscultural: tender hacia una educación permanente de todas las

personas que participan y actúan directa o indirectamente en la escuela para el ejercicio de la ciudadanía planetaria; cuestionar todo y cualquier discurso, información, conocimiento y proceso de enseñanza y de aprendizaje que se autodenomine neutro o que presente alguna perspectiva homogeneizadora; valorizar el intercambio y el dialogo entre los grupos culturales y su mutuo enriquecimiento, cuestionando y buscando la superación de cualquier manifestación que pretenda, con cualquier excusa, naturalizar el predominio de una cultura sobre la otra; superar el modelo de control de la exclusión social por un Estado que "pilotea" las políticas sociales como "tutor" y no como gestor, alterando las formas de relación entre el Estado educador y la educación escolar; trabajar los procesos de reconstrucción del conocimiento, siempre hacia una justicia social y hacia la humanización de la educación, estimulando el aprendizaje como forma de intercambio y participación; y respetar y siempre releer, críticamente, los diversos documentos surgidos en las amplias discusiones nacionales e internacionales como una demanda de los pueblos, además de incentivar, también, la permanente actualización crítica de los principios declarados en esas cartas, de acuerdo con las exigencias y necesidades de las sociedades contemporáneas, respetando los límites éticos de la convivencia humana justa, pacífica, sustentable y emancipadora.