



MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Andrés Recasens Salvo*

Resumen

El artículo aborda la multiculturalidad desde la base conceptual misma, esto es, el concepto de cultura, como también sus alcances conceptuales fronterizos como son las ideas de interculturalidad y de transculturalidad. Igualmente, trata acerca de las vinculaciones socioantropológicas de la multiculturalidad, como es el caso especial de la educación y el proceso de aculturación que se inicia a partir del contacto cultural que el fenómeno multicultural provoca. En su última parte, el artículo señala algunos caminos que ayudan a reflexionar sobre el fenómeno del *aula multicultural*, haciendo algunos alcances al requerimiento que éste hace de políticas educacionales coherentes con el respeto a las diferencias; esto es, un proceso de enseñanza-aprendizaje que asuma las tareas de organizar, armonizar y dar coherencia a la diversidad.

I. Introducción

La multiculturalidad no es un fenómeno social nuevo. Lo es sí como preocupación, debido a la impregnación de que lo provee el renacimiento del racismo en Europa, las reivindicaciones culturales de las minorías étnicas y el reconocimiento de carácter integral a que apelan los pueblos indígenas. La multiculturalidad ya se encontraba presente en la colorida polietnicidad que se apreciaba en las ciudades de la antigüedad, en donde confluían mercaderes y grupos humanos de orígenes geográficos y pueblos diferentes. Por otra parte, en las religiones antiguas y medievales, dice C. Kluckhohn, la idea de raza ocupaba poco lugar o ninguno, y la casi totalidad de ellas incluían el concepto de hermandad universal.(1) La plácida relación social entre dos razas en el cuadro *El Jardín de las Delicias* de Jerónimo Bosch, de comienzos del siglo XVI, no dice relación con la discriminación que se impondrá con el sistema colonial. Jean-Paul Sartre, en el prólogo del libro de F. Fanon *Los Condenados de la Tierra*, describe así el carácter perverso de dicho sistema: "La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, destruir su cultura sin darles la nuestra; se les embrutecerá hasta el cansancio.(...)"(2).

La forma en que se lleva a cabo la expansión colonial en América, crea el problema moral de la servidumbre, que es mera esclavitud, en la conciencia cristiana de España, la que elige optar por negar la humanidad del indígena, declararlo «amente», para convertirlo en objeto de opresión y explotación. Para ser justos, hubo importantes personeros que abogaron por un trato humanitario hacia el indígena. Entre otros varios, el Cardenal Cisneros, Hernando del Pulgar, Fray



Bartolomé de las Casas. Bajo esta presión, el Emperador Carlos V, en 1550, convocó a una Junta en Valladolid para dirimir la controversia y a ella comparecieron los dos representantes más importantes de las tendencias colonialista e indigenista: Don Juan Ginés de Sepúlveda y Fray Bartolomé de Las Casas, respectivamente. El primero es quien defiende la sujeción del indio por parte del encomendero español, argumentando, entre otras razones, "por ser gentes inferiores, de capacidad limitada y costumbres bárbaras, que está obligada a servir a seres superiores como son los españoles."(3)

En 1514 se realizó un censo en la Isla La Española que estableció la cantidad de 26.300 indígenas. En 1494 el número de indígenas sobrepasaba los 370.000. Tan sólo en veinte años había muerto el 90% de los taínos y, después, se fueron dando similares resultados en Tierra Firme.

Es el «modo de ver» al Otro de piel distinta que se heredó del colonialismo, lo que en las últimas décadas se ha intentado extirpar de la conciencia con diferentes resultados. Aun cuando ya no hay colonizados ni esclavos en América –la distinción hay que hacerla a raíz del reciente brote esclavista con niños en África ecuatorial atlántica–, hay pueblos indígenas herederos de los anteriores, con reconocimientos atrasados, parciales y que se resienten de la existencia de una diferencia creada como desigualdad marginadora y excluyente. La preocupación por implementar una educación que respete la cultura de los pueblos indígenas y que, al mismo tiempo, sea un vehículo para un desarrollo social y económico equitativo en la sociedad, es de alguna manera una forma de hacerse cargo de los daños que se les produjo con el sistema colonial, cuya historia les significó atropellos y expoliaciones desde el comienzo mismo del proceso.

En un proyecto elaborado por Naciones Unidas, se reconoce a los pueblos indígenas del mundo, una justa reivindicación en lo que atañe "al respeto y promoción de sus características y de sus derechos intrínsecos, en especial los derechos a sus tierras, territorios y recursos, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, de sus tradiciones espirituales, de su historia y de su concepción de vida. Y en lo que se refiere al aspecto educativo y cultural, *se les reconoce el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlo* [el destacado es mío]. En este mismo proyecto se trataron dos temas que conciernen, el primero, a los pueblos indígenas, expresándose que son iguales a todos los demás pueblos en cuanto a dignidad y derechos; y al igual que todos los demás pueblos, poseen la facultad de considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales, característica que contribuye a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, y constituyen el patrimonio común de la humanidad; y, el segundo, al racismo emergente en Europa y que afecta a las minorías étnicas, manifestándose que todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o



culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas."(4)

Algunos pensadores actuales no le dan importancia a una doctrina que promueva la preservación de la tradición cultural de las minorías étnicas, ni creen necesario que éstas mantengan una identidad y sentido de pertenencia hacia su cultura. Pienso de interés dar a conocer este tipo de opiniones, tomando en consideración el contexto en que se exponen. Por ejemplo, Jeremy Waldrom expresa su proposición de la manera siguiente: "(...) Una vida desenfadadamente cosmopolita, vivida en un caleidoscopio de culturas, es una vida posible y plena (...) Esto hace que automáticamente desaparezca uno de los argumentos en favor de la protección de las culturas. Ya no se puede seguir afirmando que todas las personas necesitan arraigarse en la cultura concreta, en la que ellas y sus ancestros se criaron, de la misma manera que necesitan comida, ropa y refugio (...) Este tipo de inmersión puede ser algo de lo que personas concretas gustan y disfrutan, pero ya no pueden decir que sea algo que necesitan (...) El fracaso del argumento herderiano basado en una *necesidad* específicamente humana debilita seriamente cualquier derecho que las culturas minoritarias pudieran tener a una ayuda o a una asistencia especial, así como a unas disposiciones o concesiones especiales. En el mejor de los casos, les deja el derecho a la cultura, más o menos en pie de igualdad con la libertad religiosa."(5) Aun cuando la respuesta a esta postura corre a lo largo de este artículo, me parece interesante referirme a la idea de "desenfado cosmopolita", de "vivir sin raíces en un caleidoscopio de culturas." Lamentablemente, Waldrom no da ejemplos concretos sobre lo que manifiesta. De todos modos, no sería el caso de algunos europeos del norte que viajaban por todo el mundo y que, cuando se quedaban, ya sea como colonos o inmigrantes, llevaban su cultura con ellos y no se mezclaban con las culturas nativas, evitando entrar al mencionado «caleidoscopio.» Una realidad que contradice la propuesta de Waldrom, la expresa el filósofo contemporáneo iraní, Daryush Shayegan, cuando hace la distinción entre tradición e innovación tecnológica, con acento en los efectos que se producen en la identidad cultural. Lo dice así:

"La distinción entre la técnica útil, debido a sus prestaciones y por ser fuente generadora de potencia, y un pensamiento subversivo por interpretar erróneamente la tradición, fue algo que también tuvo su peso entre los musulmanes. Lo que hizo que, al igual que había ocurrido con los chinos en la época manchú, se desembocara en esta distinción: 'conservemos la aportación técnica y proscribamos la metafísica que la sustenta'. ¿Deseo de identidad cultural? Quizá. ¿Miedo de ver impuestas unas formas de pensamiento peligrosas? Sin duda alguna. No importa que esta actitud crispada no haya evolucionado verdaderamente en nuestros días. En esta tesitura, como mínimo ambigua, hay una hipocresía y un doble lenguaje que reflejan nuestra personalidad desgarrada y ello tanto en nuestro desprecio de una ciencia que consideramos materialista, pero de la cual no podemos prescindir, como en nuestra suficiencia en relación con una tradición agonizante, que se revela cada vez más anacrónica en un mundo en plena evolución. Estas medidas a medias son resultado de una situación en la que nada es resuelto por la crítica, donde todo permanece en suspenso en la nebulosa de los sobreentendidos, de los



deseos no manifestados y de los pesares no expresados. Se pretende ser a un tiempo –y esto sin ser consciente de las incompatibilidades básicas– moderno y arcaico, demócrata y autoritario, profano y religioso, avanzado y retrasado en el tiempo.”(6)

Un caso claro de identidad cultural y sentido de pertenencia desgarradas, que se sienten como «entre paréntesis» a la espera de ser reconstruidas sobre los escombros de lo que se ha derrumbado, es el de la sociedad rapa nui del período pre-descubrimiento. La crisis que sufre ésta antes de la llegada de los europeos, tiene el carácter de un "desorden interno caracterizado, entre otros factores, por la destrucción de los centros ceremoniales, incendios de las plantaciones, destrucción de las aldeas, canibalismo, cese de las actividades corporativas, secularización del poder político, predominio de un nuevo culto." Todo lo anterior en medio de incontables conflictos intertribales, en un estado de guerra permanente. Esto permite formarse una visión de un grupo humano diezmado que se encuentra sobreviviendo entre las ruinas de un sistema social, político y cultural en desintegración.(7). Sumado a lo anterior las expediciones esclavistas peruanas y las posteriores experiencias misionales y empresariales, con sus hondas crisis, se podría decir que el pueblo rapa nui presenta un ejemplo dramático de un «quiebre cultural», que uno difícilmente podría imaginar en su exteriorización por parte de los nativos, si no contáramos con el relato que dejó el escritor Pierre Loti, a su paso por la Isla, en 1872, siglo y medio después de su descubrimiento. En un breve pasaje se refiere a una experiencia en este sentido. La expedición de la que formaba parte había decidido llevarse un moai, pero como les era difícil transportarlo completo, eligieron llevarse solamente una cabeza. Y, mientras aserraban el cuello del moai – sacrilegio que en otra ocasión habrían pagado con la muerte–, los nativos bailaban: "[el moai] *cede pronto al esfuerzo de las poleas, maniobradas a grandes voces, gira sobre sí misma y cae de espaldas con sordo ruido. Su vuelta y su caída dan la señal para una danza más furiosa y para un clamor más fuerte. Veinte salvajes saltan sobre su vientre y brincan como poseídos (...)* Estos viejos muertos de razas primitivas, desde que duermen aquí, bajo sus túmulos, no han sentido jamás barahúnda semejante (...) Así, pues, se pone en práctica aserrarla por el cuello. Por fortuna es de una especie de piedra volcánica bastante blanda, y las sierras muerden bien, chirriando de un modo horroroso.”(8)

II. La Multiculturalidad

Tengo la impresión que el concepto de multiculturalidad ha sido utilizado de manera más amplia por los educadores que por los antropólogos. Estos últimos se han referido preferentemente a la multiculturalidad en sus enfoques de «cultura organizacional». Importantes trabajos sobre lo intercultural han derivado de las investigaciones de Y. Kikushi en Filipinas, en donde el antropólogo debe hacer de «puente» entre dos culturas distintas que se interconectan mediante proyectos de desarrollo: las agencias internacionales, por una parte, y los campesinos filipinos, por otra parte.(9) Igualmente, Magoroh Maruyama ha investigado acerca de las fricciones que se pueden derivar de las fusiones de empresas en el escenario internacional. Por ejemplo, la gestión de carácter empresarial en una industria multicultural, cuyos trabajadores pueden provenir en



su mayor parte de Finlandia, Yugoslavia, Turquía, África, Asia y Sudamérica, debe enfrentar la falta de fluidez en las comunicaciones interculturales, y el resentimiento y la hostilidad por la coexistencia de distintos y contradictorios esquemas mentales con los que operan los obreros en las relaciones interpersonales.(10) En Chile, los antropólogos Marcelo Arnold y Carlos Gómez han sido pioneros en esta línea de trabajo.

En el ámbito de la educación, se tiende a otorgar al concepto de multiculturalidad un significado más amplio que el que realmente podría corresponderle. Desde mi punto de vista, hay implicados tres conceptos en las ideas que se manejan como atinentes al fenómeno multicultural. La *multiculturalidad*, que estimo indica la constatación de una realidad, de un hecho, y que puede estar referida a la existencia de varias culturas en un espacio geopolítico que las enmarca. No sería más que eso. Mientras que lo *intercultural*, que sería el segundo concepto implicado, lo entiendo como la dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que inicia las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico multicultural. El reconocimiento de la existencia de los Otros como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de similitudes y diferencias con la propia cultura, vienen a crear las condiciones para la emergencia de un fenómeno de mayor sensibilidad que el intercultural. Me refiero a que el logro de la interculturalidad abre el mundo de la *transculturalidad*. No solamente establezco una relación con los otros, sino que inicio un viaje comprensivo, que es más que ese flujo y reflujo afebrado y no estructurado de objetos, imágenes, relatos, signos, información, costumbres, etc. de los *mass media*, para darle un significado y un sentido al mundo del Otro, en una actitud de aceptación empática. Pienso que es así, o debiera suceder de esa manera. El fenómeno de empatía lo planteo en el sentido de C. Rogers, de capacidad para percibir de manera coherente e interesada el marco de referencia del Otro, con los significados y componentes emocionales que contiene, en un esfuerzo por poder ponerse en el «lugar del otro», pero sin perder nunca de vista que esa condición siempre es de «como si».(11) No tengo dudas que la «amistad política» aristotélica lograda entre extraños es uno de los mayores logros de la dinámica intercultural.

En cuanto al problema de la educación multicultural, que de acuerdo a lo anterior es en principio educación intercultural, y tratando de aportar algunas ideas desde la perspectiva antropológica, habría que destacar que uno de los aspectos de importancia a que hacen referencia los educadores –en lo que atañe a niños pertenecientes a pueblos indígenas–, es el de la lengua, enfocada desde una perspectiva intercultural bilingüe. Es de consenso que cualquier esfuerzo que se realice por lograr la integración lingüística con el alumno, será significativo desde el punto de vista de la integración cultural, ya que el lenguaje verbal tiene una importancia central en la vertebración del proceso de enseñanza–aprendizaje en el aula. Con el fortalecimiento de ambas lenguas se pretende, por un lado, el desarrollo de competencias culturales propias y, por otro, el ingreso a competencias culturales de la sociedad nacional a la que se pertenece. El refuerzo de la lengua materna posee una importancia esencial para el niño, pues



con ella ha construido el «mundo real» que vive, y esta construcción tiene que ver con los hábitos de lenguaje del grupo en que ha nacido. Mundo construido y mundo social enlazados en una «comunidad lingüística.» El antropólogo B. L. Whorf se refiere a este punto cuando expresa que en el transcurso de nuestra experiencia, cristalizamos el mundo de la naturaleza a lo largo de líneas fijadas por nuestras lenguas nativas. Que las categorías y tipos que aislamos del mundo de los fenómenos, no los encontramos ahí como si saltaran a la vista de cualquier observador, sino que, por el contrario, "el mundo se presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones que debe ser organizado, principalmente, por los sistemas lingüísticos de nuestra mente." Mediante la palabra, la cosa nombrada adquiere estabilidad y se convierte en algo operacionable dentro de una cultura determinada. Whorf ofrece un interesante ejemplo: "los pensamientos de un indio hopi sobre los acontecimientos, siempre incluyen tanto el espacio como el tiempo, ya que ninguno de estos dos aspectos se encuentra solo en su concepción del mundo. Para comprender adecuadamente la relatividad de A. Einstein, un occidental tiene que abandonar la lengua que habla y utilizar el lenguaje del cálculo." Pero, según expresa Whorf, "un hopi dispone de una especie de cálculo construido en sí mismo, gracias a las propiedades de su lenguaje que le otorga una manera peculiar de ver y apreciar el Cosmos."(12)

Un argumento que encuentro decisivo para responder a la preocupación demostrada por la educación con respecto al lenguaje, lo entrega Lévi-Strauss, cuando contesta a la pregunta ¿cuál es el signo que se acepta como representativo de la cultura?: (...) "Confieso que (...) uno de mis fines esenciales ha sido siempre fijar la línea de demarcación entre cultura y naturaleza, no en los instrumentos y enseres, sino en el lenguaje articulado. Es ahí, verdaderamente, donde se produce el salto (...). Luego agrega, que el lenguaje se manifiesta en el hombre como el hecho cultural por excelencia (...) *porque el lenguaje es el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo (...) un niño aprende su cultura porque se le habla; se le regaña, se le exhorta, y todo esto se hace con palabras; por último, y sobre todo, porque el lenguaje es la más perfecta de todas las manifestaciones de orden cultural que forman, de alguna manera, sistemas, y si queremos comprender qué es lo que son el arte, la religión, el derecho y quizá inclusive la cocina o las reglas de la cortesía, habrá que concebirlos como códigos formados por la articulación de signos, conforme al modelo de la comunicación lingüística (...) la cultura viene de la tradición externa, esto es, de la educación.*[El destacado es mío]" (13)

III. Multiculturalidad y Educación

¿Qué significa el hecho que, mediante la educación, se ejerza en los niños pertenecientes a pueblos indígenas, una especie de seducción hacia la «cultura de la sociedad» que expresaría la escuela? Pienso que puede significar un daño, en el sentido de una desvalorización de su cultura y un desarraigo de ella, agravado por el hecho que «el atraer a la cultura de la sociedad» no tiene en la realidad concreta el significado ofrecido. Los niños huilliche de la zona de San Juan de la Costa, luego del 8° básico, daban «el salto» a la ciudad de Osorno, pero a la marginalidad de ella, pues la educación recibida no los habilitaba para hacerse cargo ni asumir absolutamente nada significativo dentro de



ésta, fuera de trabajos no-calificados y mal pagados cuando encontraban algo dentro de dicho nivel. Esta seducción hacia el educando que vive culturalmente con cierta certeza su propio medioambiente, y que le invita a iniciar el camino hacia una cultura que se cree puede ser ofrecida como una mercancía, termina desarraigándose de un lado sin enraizarse en el otro. Hay un pasaje en Tácito que es de una precisión pocas veces lograda en los ejemplos etnográficos modernos, con relación a los efectos de una aculturación que, en este caso, es mera seducción y engaño. Relata que su suegro Agrícola, a cargo del gobierno de Britania, buscó acostumbrar a los britanos, que eran hombres rudos, inclinados a la guerra y que vivían en asentamientos dispersos, a la tranquilidad y al ocio por medio de placeres, orientándolos a la construcción de templos, plazas y casas. "Hacía instruir en las artes liberales a los hijos de las familias principales, (...) para que, los que hasta hacía poco no querían la lengua romana, llegaran a desear la elocuencia. Desde entonces empezaron a ufanarse de llevar vestidos, haciéndose frecuente el uso de la toga; y poco a poco se fueron desviando hacia el vicio, los pórticos, los baños y la ostentación en los convites." Y termina diciendo Tácito, con una gran lucidez: "*todo lo cual llamaban los no instruidos cultura, siendo parte de la esclavitud.*"(14) En el caso de nuestro profesor rural, que no tiene, por supuesto, la intención de entrapar a los niños huilliche como Agrícola lo hacía con los jóvenes britanos, incentiva hacia la migración, sobre una realidad en donde ya existen factores de expulsión como la miseria y la desocupación.

La cuestión que debiéramos plantearnos con respecto a la educación en nuestra sociedad multicultural, no es cómo asimilamos a la sociedad mayor a los miembros de los pueblos indígenas, sino cómo se los *integra*, ya sea como sujetos pertenecientes a una cultura singular o como miembros pertenecientes a pueblos indígenas con culturas particulares. La distinción que realizo no es un ejercicio retórico, sino que son alternativas que tienen que ver con el uso de la libertad que debemos otorgarle a cada persona. Evidentemente, los resultados pueden ser diferentes; en el primer caso, el sujeto queda más expuesto al decrecimiento de su, por decirlo de alguna manera, consistencia cultural, a menos que lo que busque sea, precisamente, un camino hacia otra alternativa; en el segundo caso, el grupo al que pertenece está en condiciones de negociar las características de la incorporación, apelando a la *integración* y negándose a la *asimilación*, pues son dos cosas absolutamente distintas. A mi modo de ver, la *integración*, como tal, debe iniciar un proceso bajo las siguientes bases: a) obtener un espacio social legitimado; b) tener el derecho y la posibilidad de preservar e incrementar el patrimonio cultural; c) compartir con igualdad de oportunidades y equitativamente el acceso a los bienes y servicios de la sociedad; y d) adquirir tanto derechos como obligaciones no discriminatorios. Con la *asimilación* se pierde lo que se tenía y difícilmente se obtiene algo que medianamente lo reemplace. Las diferencias históricas de cada pueblo indígena definirán las diferencias y matices de la *integración*. Esta proposición es solo un apunte básico.

A pesar de que el concepto esencial en todos los enfoques sobre multiculturalidad es, incuestionablemente, el concepto de cultura, hay dudas y cuestionamientos sobre cómo se define o es operacionalizado



éste para abordar el fenómeno multicultural. W. Kymlicka señala la complejidad que presenta el término «cultura», al momento de enfrentar el problema que suscita la definición del concepto de «multiculturalidad». Por ejemplo, dice que este término alude en Canadá al derecho que tienen los inmigrantes a expresar su identidad étnica sin temor a los prejuicios o a la discriminación; mientras que en los Estados Unidos se utiliza, a veces, para incluir las demandas de grupos socialmente marginados. Según el autor, si se acepta que el término cultura alude a las «costumbres» de un grupo, cualquier grupo con un estilo de vida propio poseería su propia «cultura»: grupos basados en distinciones de clase, género, orientación sexual, religión, creencias, ideología política, etc. Por el contrario, piensa el autor, si la cultura alude a la «civilización» de un pueblo, se podría decir que todas las democracias occidentales comparten una «cultura» común, ya que "todas ellas comparten una civilización moderna, urbana, secular e industrializada, en contraste con el mundo feudal, agrícola y teocrático de nuestros ancestros." (15) La primera definición a que alude Kymlicka, de meras costumbres, no alcanza a constituir una cultura; y, la segunda, que se encuentra en la línea de los evolucionistas del siglo diecinueve que hacían equivalente civilización a cultura, es demasiado amplia y excluyente, pues los pueblos llamados por ellos "salvajes" quedaban excluidos de la civilización.

Desde otro punto de vista, K. A. Moodley critica la carencia de una conceptualización consistente de *cultura* en los trabajos sobre multiculturalidad, que se llevan a cabo bajo enfoques propuestos o utilizados en el campo de la educación. (16) Esto pone en evidencia la complejidad que pueden enfrentar dichos enfoques, pues de lo que se trata en la multiculturalidad es poder determinar la diversidad cultural, que deviene en diferencias culturales, lo que implica estar en condiciones de establecer fehacientemente cuáles son las distinciones culturales que hay que tener en cuenta para distinguir a los educandos y elaborar los currícula; pues las distinciones culturales no son otra cosa que los «modos de vida» particulares de cada uno de los grupos, esto es, su cultura.

El problema de acotar un concepto sobre el fenómeno de la cultura tampoco ha sido una tarea ni fácil ni concluida para la antropología. Pero si existe algún aporte que hacer desde esta disciplina al problema de la educación multicultural, es precisamente el tratar de ayudar a abrir algunos caminos al respecto. No haremos una historia de la búsqueda de la antropología sobre esta cuestión, pero lo arduo de la tarea lo ejemplifica el trabajo emprendido por A. L. Kroeber y Clyde Kluckhohn, a comienzos de la década de los cincuenta, de recopilación y análisis de diversas definiciones de «cultura», alcanzando a incluir 166 definiciones extraídas de libros, revistas, artículos y otras fuentes, propuestas por antropólogos, sociólogos, psiquiatras, psicólogos y otros especialistas.

Para los autores citados, el propósito central que habían descubierto en la mayoría de los teóricos de la cultura tratados, había sido el encontrar una definición que pusiese el énfasis que ellos colocaban al interior del fenómeno cultural y que querían resaltar, o que satisficiera los intereses teóricos o metodológicos por los cuales habían realizado su investigación. Hacían notar, también, que no siempre los teóricos mantenían la misma definición a través de su vida profesional,



transformándola y adecuándola a sus nuevas investigaciones e intereses intelectuales.(17) Es de común ocurrencia, que en cualquier intento de elaborar una definición, se puede detectar un interés por enmarcar en una forma convencional el flujo de la experiencia en un «corte del material del mundo» seleccionado. Pero el mundo de nuestro interés, que por serlo corresponde a una focalización arbitraria del mundo a disposición, sigue siendo multifacético en lo que atañe a las interrelaciones e interdependencias que lo cruzan de lado a lado y de arriba a abajo; por lo tanto, necesita de un proceso de reducción que, si no se tiene cuidado, puede dejar de lado partes que aparecen como opacas y sin relevancia, pero que poseen interconexiones subyacentes con aquellas que sí sentimos como relevantes para construir una definición. Pienso, también, en el hecho que en una definición cualquiera, los conceptos básicos utilizados y con los cuales se intenta construirla, pueden haber alcanzado un alto grado de polisemia debido al uso vulgar y cotidiano que se les da, motivo por el cual son difíciles de acotar; como por ejemplo, los conceptos de «civilización», «moral», «costumbres», «creencias», «valores», «instituciones» y otros varios, los cuales son utilizados en las definiciones por considerarse como referencias ineludibles en todo fenómeno cultural.

He preferido, más que iniciar una discusión acerca de definiciones del concepto de cultura, construir una en torno a algunas ideas vertidas por Jaques Berque sobre dicho concepto. Lo interesante de su propuesta es que él parte desde la base, esto es, de lo que descubre en las relaciones elementales de un grupo rural magrebí con su medio. Berque empieza señalando cómo múltiples cualificaciones profanas o mágico-religiosas, se van abriendo paso al mismo tiempo que operacionalizan sus relaciones técnicas –de habitabilidad y de subsistencia– con el medio, a la vez que se van generando rudimentos normativos y elementos de estética y de juego. Por su parte, la lengua hace arraigar el símbolo en el más íntimo de los gestos y de las cosas, y permite que las construcciones sociales operen sobre diversos ejes. Y el cambio se cierne al emerger opiniones sobre si este o ese eje, dejándose un margen de disponibilidad para una u otra de sus dimensiones. Aunque sus modos de subsistencia están enraizados en usos inmemoriales, la técnica, el trabajo y el ahorro dan lugar a la previsión y a la reflexión, con lo que el grupo tiene así una actividad económica. Y cuando se deshace de las tareas cotidianas para «meterse en fiesta», es el grupo, entonces, el que se hace danza, coro, poesía, teatro. También, cuando usos gestuales prejurídicos, emparentados con la ordalía, sancionan reparticiones o restituciones de bienes, van orientando las formas de su convivencia y perfilando marcos referenciales normativos y valóricos. En la cumbre de las elaboraciones constitutivas de la vida del grupo, la conciencia que él tiene de sí aparece como reinvirtiéndose a todos los niveles, comprendido el de los cambios más elementales con el substrato. El grupo no es una entidad metafísica. El grupo es sus palabras, sus cosas y su terruño, junta y alternativamente, según alternancias en parte reguladas que hacen prevalecer ora la una y ora la otra categoría. (18)

Podría colaborar en esta búsqueda, pensar que nosotros vivimos la cultura como mapa y ruta, intermediados por la experiencia. Así



veríamos que la cultura es el vehículo que nos permite ir abriéndonos camino en las diferentes situaciones que vamos enfrentando, al proporcionarnos el sentido y dirección que tienen éstas y las orientaciones que guían las conductas prescritas para ellas; asimismo, que ella nos permite conocer las instituciones y organizaciones que regulan nuestra existencia. También podríamos visualizar la cultura como señalándonos los límites y alcances de las actividades, funciones y fines sociales que perseguimos. Igualmente, la manera en que nos da a conocer y nos prepara para desenvolvemos en las diferentes redes de relaciones sociales en que participamos o nos encontramos con otros miembros de la sociedad en que vivimos, dentro de una trama de acuerdos y desacuerdos, de diálogos, debates y enfrentamientos, en una dinámica que se encuadra en –o presiona sobre– las formas tradicionales de interpretar y actuar en el mundo. Del mismo modo podemos entender la cultura como mediando en las formas que adoptamos de capturar el espacio para transformarlo en vivienda, en templo, en mercado, en juego, en teatro, en cuartel o en institución. Que por el mismo camino, logramos saber utilizar las realizaciones artefactuales que provienen de la transformación o de la creación propias, y de aquellas originadas ya sea por el intercambio con otras culturas o como producto del comercio. En el seno de la cultura, aprendemos sobre cuáles deben ser nuestros vínculos con la naturaleza, con los otros hombres, con las instituciones y con lo sobrenatural. Y estas relaciones las realizamos intermediadas por los referentes valóricos y normativos de la cultura, que corresponden al sedimento más profundo y permanente de ella.

Lo cierto es que vivimos y respondemos culturalmente. Pero no se piensa, *in toto*, qué clase de cultura uno vive ni cuáles son, en detalle, las características de ésta. Lo que sucede es que, a medida que transito por el mundo, voy descubriendo que la cultura que comparto con los otros es lo que me permite articular la realidad del mundo de mi vida cotidiana con la de ellos; que la cultura que comparto con los otros es lo que me hace ser parte de actos rituales y ceremoniales, que son la representación de una cosmovisión en la que todos creemos. Que la cultura que comparto con los otros me provee de una lengua que me permite participar del universo simbólico que le da significado y sentido a nuestro mundo. Que los sentimientos y emociones con que reacciono frente a ciertas situaciones no me avergüenzan frente a los otros con los que comparto una cultura, pues ellos reaccionan similarmente frente a las mismas cosas. Podríamos pensar la cultura como esa creación humana que nos permite configurarnos un mundo, mundo que se habita y que al mismo tiempo nos habita. Y como la configuración del mundo social la realizamos en co-actividad con los otros, en una duración que asegura una sedimentación y cristalización que presta consistencia a lo social, se puede afirmar que los miembros de un mismo grupo cultural habitan mundos que los habitan y que son similares y articulables los unos con los otros. Así, desde un comienzo, se va construyendo y reconstruyendo un espacio físico–natural ganado para sí por un grupo humano, que va siendo transformado en un universo cultural socialmente compartido. Y, sin mayores reflexiones, cada uno puede imaginar, que todos viven un «mismo mundo».

La gratificación que importa vivir un mundo cultural como el que he descrito, se traduce en una identidad cultural y un sentido de



pertenencia nítidos y consistentes. Sin embargo, estimo necesario y prudente que la endoculturación y la socialización, conjuntamente, generen el interés por el conocimiento de otros mundos y fomenten el acercamiento comprensivo hacia éstos, para no caer en un etnocentrismo xenófono. "*Ser hombre es ser javanés*". El etnocentrismo que representa la declaración formulada por el informante javanés de C. Geertz,(19) es también una afirmación de la relación unívoca que establece entre su modo de vida javanés y el modo de vida que debe tener cualquiera que se considere un hombre. Así, al no haber más hombre que el javanés, dejaba limpiamente afuera al propio antropólogo que lo había contratado. En él no cabe la idea de diversidad cultural humana, de diferencias que sobrepasen los límites del mundo que él vive.

Hay acuerdo general acerca del dinamismo de las culturas, y también que decir eso es referirse a una abstracción, pues lo concreto es que los hombres pertenecientes a ellas son los que van cambiando culturalmente. No de manera radical ni demoledora de cosmovisiones, pero sí van cambiando. A menos que la persona se enfrente a cuestionamientos existenciales dramáticos que lo conduzcan a cambios significativos por causa de exilios involuntarios, forzados, crisis existenciales por conversiones religiosas, etc. Los hombres que nacen en una cultura determinada, siempre tienen la posibilidad de generar matices, formas alternativas o transformaciones de lo estatuido, en mayor o menor medida, dependiendo del rango de flexibilidad que ofrezca la sociedad que vivan. El plantear una especie de determinismo haría del hombre un portador pasivo de la tradición o herencia cultural. En general, se puede decir que la tendencia en el pensamiento antropológico es lo contrario: que los hombres no solamente son «criaturas» de la herencia cultural, sino que, también y al mismo tiempo, pueden ser transformadores y creadores de cultura.

En un trabajo sobre los *tupinambá*, una sociedad tribal del Brasil, F. Fernández plantea que las formas de socialización en sociedades tribales consideradas "tradicionales, sagradas y cerradas", tienden a uniformidades de comportamiento que no excluyen gradaciones personales relevantes en la adaptación de los hombres al orden social heredado (...) "la «persona» no se encuentra inmersa, sofocada y destruida en el *todo*; se presenta, en contraste con el individualismo de las sociedades complejas, como una realidad moral menos chocante e impositiva de lo que se cree comúnmente, que se realiza en la medida en que potencialidades distintas se integran dinámicamente en una totalidad psicosocial y sociocultural envolvente y confluyente."(20)

Es posible que J. Friedman tenga razón cuando asegura que si el orden se encuentra íntimamente ligado al poder, la hegemonía que alcanza tiende a producir homogeneidad más que nada porque la finalidad del orden global consiste en la subordinación de una multitud de proyectos locales al proyecto dominante.(21) Pero lo cierto es que los proyectos personales que estaban volcados en los proyectos locales no desaparecen, sino que, por el hecho mismo de ser reprimidos, quedan en estado latente hasta que se pierde el poder y termina la coacción de la hegemonía.

Los valores son orientaciones selectivas hacia la experiencia, que implican un hondo compromiso o repudio; restringen o canalizan los



impulsos en aquellos términos en que han sido definidos por una cultura como bienes mayores o más persistentes. Representan así, imágenes que formulan compromisos de acción que poseen una gran fuerza y que tienden a persistir tenazmente a través del tiempo. C. Kluckhohn afirma el carácter central de los valores cuando expresa que el «orden interno» de una cultura descansa sobre sus conceptos e imágenes existenciales y evaluativas peculiares y en sus evaluaciones y ponderaciones. (22) De ahí que podamos decir que algunos elementos culturales son más proclives a un cambio –e incluso puede ser costumbre que cambien año a año como la moda en el vestir–, que otros son un poco más resistentes, que algunos tienden a permanecer y que por la persistencia de unos pocos podemos jugarlos hasta la vida.

Al momento de escribir estas páginas, me entero del juicio que se sigue en un tribunal de Bruselas, a dos monjas católicas pertenecientes a la etnia hutu, de Ruanda. Se las acusa de haber entregado, en mayo de 1994, a manos de milicianos extremistas hutu, a miles de tutsi que se habían refugiado en el convento de Sovu, en el entendido que iban a ser masacrados. Más aún, están acusadas de haber facilitado los bidones de gasolina con que fueron quemados vivos cientos de tutsi encerrados en un garage. Los hutu son agricultores bantúes de Ruanda y representan el 85% de la población. Los tutsi, son pastores de origen nilótico que constituyen apenas un poco más de un 10% de la población. Sin embargo, mediante un ejército poderoso y la atomización de los clanes hutu, los tutsi dominaron social y políticamente el país desde mediados del siglo XIX. Los misioneros jesuitas y de otras confesiones cristianizaron a los hutu desde antes del siglo XX, creando aldeas cristianas y «granjas-capillas» donde formaron jóvenes y mujeres en la religión católica. Este desarrollo llevó a los hutu a formar un partido y ganar las elecciones en 1960. El intento de recobrar el poder por parte de los tutsi provocó las terribles represalias de los hutu en 1994. La breve relación anterior era necesaria para entender por qué me formulo las siguientes preguntas: ¿qué hizo desaparecer en las dos monjas «lo católico» y aparecer «lo hutu»? El proceso antes de ser ordenada una religiosa es riguroso. Entiendo que su formación es estricta y su vocación es puesta a prueba muchas veces antes de poder ser ordenada. ¿Se podría haber hablado en este caso de una transición desde la «cultura hutu» a una «cultura católica»? ¿Qué se jugó detrás de la decisión de las dos monjas católicas, para que emergiera lo hutu y se negara la piedad al otro, por ser tutsi? ¿Estuvo siempre lo hutu en lo profundo, de manera que en situaciones límite podía emerger y «barrer» con aculturaciones socializadoras posteriores? Tal vez, la endoculturación hutu había «clavado» una raíz difícil de arrancar. A menos que hubiese podido ser reemplazada por otra, que pudiese haber sido encarnada de manera más profunda e intensa que ella. Entonces, los 100 años de cristianización hutu, ¿no valieron? Quizás no estemos preparados para realizar un análisis cultural de este caso, porque no hemos tenido la experiencia de haber sido endoculturados como hutu, ni vivimos bajo la dominación tutsi, ni tampoco fuimos criados inmersos en la atmósfera de los relatos que renovaban noche a noche el odio tribal de los hutu contra los tutsi. Todavía lo étnico, cuando responde como tal entidad, puede asumir de manera integral la enculturación de sus miembros, de tal modo que puede enraizar fuertemente en ellos. En



nuestras culturas urbanas, heterogéneas y multiculturales, el proceso es de mucho menor intensidad y su calidad debe ser distinta. Muy poco se ha investigado al respecto. Sin embargo, de acuerdo a lo que veíamos en Kluckhohn, es difícil de borrar lo que se me ocurre llamar el «disco duro» de la cultura. Pero lo que se requiere es que ésta tenga «disco duro». Cuando no, esas espigas quedan a la suerte de cualquier viento.

Por todas estas razones, me parece demasiado ambiciosa e irreal la concepción de Gibson(23) acerca del alcance que puede tener la educación multicultural, que lo lleva a definirla como el proceso mediante el cual una persona bajo su influencia está en condiciones de desarrollar competencias en «múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción», es decir, en múltiples culturas. Es más atinente al fenómeno cultural la proposición de algunos educadores que sugieren que la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes, pero en el sentido que las minorías étnicas puedan mantener y preservar su cultura nativa, en tanto que, lo que llaman «cultura dominante», debería aprenderse instrumentalmente, sin tener que sufrir la pérdida de la identidad cultural. Así se les reforzaría su identidad y sentido de pertenencia hacia su cultura, a la vez que se les prepararía para participar en la sociedad. La proposición más cercana a la realidad cultural es la que formula W. Goodenough, que remite las competencias adquiribles fuera de la cultura propia, a las reglas y a las acciones consecuentes pertenecientes a otras culturas, que permitirían manejarse con cierta soltura social en ellas.(24) Cuando se habla del aprendizaje de dos lenguas, pensando en un bilingüismo bicultural, hay que recordar a E. Sapir cuando dice que dos lenguajes no son nunca lo suficientemente semejantes como para que se los considere representantes de la misma realidad social. Los mundos en que viven sociedades diferentes son mundos distintos, y no meramente el mismo mundo con diferentes etiquetas.(25)

Varios autores, de manera más honda y significativa que el ejemplo dado por F. Fernández acerca de los *tupinambá* –al que nos hemos referido antes–, han apuntado a los matices culturales que se van desarrollando en los sujetos a medida de sus contactos y desarrollos personales tanto dentro de su grupo cultural como con grupos culturales distintos. M. Maruyama se refiere al fenómeno con el concepto de «autoheterogeneización».(26) El antropólogo W. Goodenough lo propone en su planteamiento teórico referido al concepto de «propriospecto»; sin embargo lo restringe, como decíamos antes, a los aspectos normativos.(27) Y desde la educación, entre otros, C. I. Bennett que recomienda tomar en consideración la cultura escolar y la de los alumnos y alumnas, en el sentido de detectar sus características individuales.(28) Desde la antropología, Anthony Wallace hace un aporte de la mayor relevancia al plantear que un individuo posee y pone en juego en un determinado momento toda una serie de mapas cognoscitivos. Para referirse a este fenómeno utiliza el concepto de «mazeway». El autor enfatiza en la idea que el «mazeway» es algo dinámico, ya que éste va adquiriendo nuevos relieves y formas a medida de la incorporación de nueva información y vivencias por parte del sujeto. Los mapas cognoscitivos de Wallace son representaciones mentales, que pertenecen a la biografía personal de



los sujetos culturales, los cuales permiten elaborar planes de cómo realizar las cosas, de cómo percibir y evaluar el mundo y manejarse en él. Y estos mapas cognoscitivos incluyen también estereotipos, prejuicios sobre cosas, personas, situaciones e ideas, que hacen las veces de «filtros» que deforman o transforman lo que se ve, se escucha, se habla o se lee. Se puede agregar que es mediante la posesión de un "mazeway» que puedo constituirme como un Ser único, original e irreplicable en el mundo. Para Wallace, el «mazeway» es al individuo lo que la cultura es al grupo; y así como la historia de cada grupo es única, cada curso de experiencia individual humana también lo es. En un momento cualquiera, cada hombre está en condiciones de abarcar con su raciocinio, como producto de su experiencia, una única imagen mental de un complejo sistema de objetos dinámicamente interrelacionados, que incluye tanto el cuerpo en el que el cerebro está alojado, los diversos otros objetos que lo circundan y, a veces, hasta el cerebro mismo. El autor reitera el hecho que el contenido del «mazeway» consiste en un número extremadamente grande de asociaciones o residuos cognoscitivos de percepciones y que es usada por su poseedor como una verdadera y más o menos completa representación de las características operativas del mundo "real".(29)

Los niños de las sociedades tribales eran entrenados en destrezas perceptuales que para los niños urbanos no tendrían ningún sentido. Sería una tarea bastante dificultosa determinar la medida en que el mundo se ve diferente –por el desarrollo de diferentes «mazeway»–, para miembros pertenecientes a pueblos de distintas culturas. Sin embargo, se puede demostrar el relieve estructural distinto que culturas distintas le dan al mundo que habitan. El niño pastor de ovejas está en condiciones de notar diferencias entre ellas que el niño leñador no podría distinguir. Y el primero no sabría diferenciar tipos de árboles que el otro sí distinguiría. El esquimal podía distinguir tipos de color blanco que un extraño no podría hacer. Y el beduino puede discriminar tipos de camellos que a otro le pasarían desapercibidos. Dentro del mundo urbano, un mecánico puede discernir ruidos en el motor que un pianista no percibiría, y al mecánico le pasarían inadvertidas tonalidades de una sonata que sí disfrutaría un pianista. Alguien contaba que un jefe maorí había sido retratado por un pintor inglés, quien le mostró la obra. El maorí le habría dicho: "–Eso no es lo que yo soy." Y cuando el pintor le pidió que pintara su propio retrato, el maorí reprodujo casi solamente sus tatuajes. En dos ocasiones, durante un trabajo de campo, me vi enfrentado a percepciones diferenciales sobre una misma realidad entre mi interlocutor y yo, debido a la presencia o ausencia de determinados contenidos en nuestros respectivos «mazeway». La primera vez fue en un sector rural cuando iba caminando con un campesino, quien me estaba hablando sobre su trabajo. De pronto se paró y, extendiendo su brazo, me indicó con el dedo un potrero cubierto con una capa de "pastro" de un verde intenso de apenas unos cinco centímetros. Yo me detengo y lo primero que se me viene a la mente es una cancha de rugby muy bien cuidada, y busco ver, automáticamente, los "palos". Pero luego entiendo que se trata de algún sembrado, y trato de descubrir, sin lograrlo, si es de trigo, cebada o maíz. Mientras que el campesino, por lo que me expresa después, ha tenido una experiencia perceptiva no solamente distinta sino que tritemporal. El pasado, que representa la preparación del campo, la siembra de las semillas hecha con la ayuda de toda la



familia y algunos vecinos, a los cuales se convidó a comer una vez terminado el trabajo; la vista actual de la siembra que se visualiza limpia de malezas y densa, lo que promete un buen rendimiento; y, después, la visión del futuro, el comienzo del verano, la conversación con los vecinos y el "esparcir el rumor" de que tal día se comenzará la siega. Y su campo se llenará de brazos solidarios y se segará la mies y se irán armando las gavillas para que las carretas las vayan recogiendo y, finalmente, la trilla con el galopar de yeguas quebrantando las espigas y separando el grano de la paja; galope guiado entre la cerca exterior de postes de álamo y cuerdas bien firmes y el cerco formado en el centro por trabajadores con sus horquetas puestas horizontalmente con la punta hacia la dirección del galope a fin de no herir a los animales. Y la fiesta, que a veces dura más de un día, en la que las mujeres de la casa y las de los visitantes prepararán las empanadas de horno, el pan amasado, el asado, las papas cocidas y las ensaladas. Y no faltará el vino ni las "cantoras" para la cueca. En otra oportunidad, iba caminando por la orilla del mar con un mariscador, hacia un sector en donde éste pensaba bucear choros grandes junto con otros mariscadores. De pronto vi un escarabajo verde que iba desplazándose hacia el mar. Se lo muestro a mi acompañante como diciendo: "qué hace este escarabajo aquí tan fuera de su ambiente y a punto de ser tragado por una ola." Éste lo mira sin demostrar mayor interés y me dice: "-Vienen de los cerros." Y siguió caminando. Apuro el paso para alcanzarlo y, mientras camino a su lado, pienso sobre el escarabajo verde. ¿Acaso el instinto no le advierte que está en peligro de muerte? ¿Se tratará de un suicidio colectivo? ¿O son las avanzadas de un regreso a lo primigenio, huyendo de algún futuro desastre que presienten como especie? Unos y otros muriendo ¿desde cuándo? ¿hasta cuándo? Tal vez hasta encontrar aquellos que habrán mutado y estarán en condiciones de sobrevivir en las aguas. Se dice que los escarabajos resisten la radiación atómica, pero no el fuego. Miro al mariscador que está observando el mar en actitud de detectar la condición de las aguas para el buceo. Él sabe percibir tonalidades en el color del mar y estados del oleaje que le indican tipos de profundidad y de braveza. Cosa que yo ignoro. Pienso lo impertinente que sería mezclarlo en mis pensamientos y sigo caminando en silencio junto a él.

¿Cuánto de la cultura del grupo al que pertenece el niño se encuentra en el aula, en un momento cualquiera y preciso ocurrido en ella? ¿Es la cultura «entera» la que se encuentra expuesta a la afectación de la educación? Nadie está culturalmente «entero» ante una situación. Solamente aquella porción del «mazeway» que necesita o le es requerido para hacerse cargo y resolver aquella porción del material del mundo que el profesor le pone delante. Sin embargo, hay situaciones, informaciones, aseveraciones que pueden alcanzar, en extensión, distintas zonas, o llegar a lo profundo del substrato cultural del niño, su sistema de creencias, sus valores, sus normas de vida. En las situaciones de contacto intercultural hay ideas que pueden actuar con una violencia viral; son virus culturales.

IV. Educación Multicultural y Pertinencia

Pertenece a un país multicultural, que en sus políticas educacionales y sociales se puede pensar que trata de generar una



trama, un tejido que organice las diferencias tras objetivos comunes, que busca de alguna manera la unidad *en* la diversidad.

La realidad educacional en nuestro país no es solamente un mosaico de pueblos indígenas, sino también socioeconómico y ecogeográfico. Si colocamos en una misma aula a niños de Chiloé, de Punta Arenas, de Parinacota, de las comunidades mapuche, de pescadores artesanales de la costa central, de Isluga, de hijos de campesinos huilliche, de mineros del carbón, de campesinos de la cordillera de la costa central, de arrieros de la precordillera, de mineros del cobre, etc., nosotros podremos identificarlos civilmente como chilenos, pero sus identidades culturales implicarían tan diferentes imágenes del mundo y de estilos de vida distintos, como si pertenecieran a otros mundos. Algunos más cercanos entre sí, y algunos sin ninguna semejanza con los otros. Frente a esta realidad cabría preguntarse qué profesor estaría en condiciones de hacerse cargo de organizar, sin coaccionar, esa diferencia. Y, también, qué instituto o universidad provee de la competencia necesaria para llevar a cabo esa tarea.

Este contacto de carácter cultural, que se produce tan pronto como entra un niño a un aula, debe ser tratado con la prudencia y respeto necesarios como para que una intervención continuada no tienda hacia la asimilación. Se dice que la idea de que el niño se encuentra en déficit cultural, viene sugerida desde la perspectiva de la cultura dominante o mayor, y que le autoriza a asumir su «nivelación» a la cultura de la sociedad. Sobre estos conceptos nos referiremos más adelante. Sobre lo que no hay duda, es el hecho de que no hay una preocupación porque la enseñanza incorpore marcos referenciales tradicionales del mundo cultural del niño. Lo que involucra son textos, imágenes del mundo y estilos de vida que obedecen a una cultura distinta a la del educando. De tal modo, que los conocimientos que se imparten vienen ejemplificados a contar de un mundo extraño a éste y omiten la existencia y contenidos del suyo. Por lo tanto, lo que se ignora y se desvaloriza es todo su mundo: social, natural y cultural. Lo que es importante tomar en consideración, es que este fenómeno puede suceder no necesariamente solo con un niño perteneciente a un pueblo indígena o minoría étnica, sino con otros niños que pertenecen a grupos cuyas diferencias culturales obedecen a otras variables y que pueden ser muy disímiles a la cultura del aula.

Pienso que el multiculturalismo en la escuela tiene distintas valencias si se da en la ruralidad que si se da en lo urbano. En la escuela rural la multiculturalidad se encuentra relativizada, amortiguada por una serie de factores vinculantes previos al encuentro en el aula o en los recreos: relaciones de parentesco, de historia aldeana, de servicios e intercambios, de creencias, de encuentros en ferias, mercados y fiestas religiosas. Son hijos de pescadores artesanales, de agricultores, de comerciantes y de pequeños funcionarios fiscales y municipales. He observado el microcosmos multicolor de un pueblo que se diversifica por las actividades de subsistencia apuntando a distintos recursos del medioambiente, al comercio y a los servicios. Pero que, si bien es cierto no se sienten haciendo lo mismo, se sienten como parte de un mismo entorno, se juntan en las ramadas para las fiestas patrias, en la iglesia para las fiestas religiosas y en la playa para la fiesta de San Pedro; y, a fin de cuentas, son capaces de responder como un todo a situaciones de bien común. (30)



Mientras que la multiculturalidad en la escuela del medio urbano es de diferente índole, pues las distancias vienen probadas como insalvables desde fuera, las fronteras que separan a los estratos y a los habitantes de los diferentes espacios urbanos que por alguna razón vienen a juntarse en un aula o en un recreo, siguen siendo muros que marginan y excluyen. Pierre Bourdieu lo dice así: (...) también muchos establecimientos escolares, reúnen a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incomprensión mutuas, sea en el conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello. No basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado, también hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas; es decir, en ciertos casos, lo *trágico* que nace de la contraposición, sin posibilidad de concesión ni compromiso, de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social."(31)

Como en toda situación de interacción social que implique interculturalidad, hay en estado larvario o manifiesto un proceso de aculturación. En general, referimos dicho concepto al proceso de transformaciones que se produce en los patrones culturales de dos grupos humanos pertenecientes a culturas diferentes, desencadenado por la situación de contacto directo y continuo en que se encuentran. Se trata de un proceso que entra en conflicto con el proceso de endoculturación, que es un factor de estabilidad cultural y de tradicionalidad. En el cuadro que pintaba Bourdieu de la situación escolar urbana, falta esta categoría de análisis para hacer más comprensible la situación que propone.

Una escuela es, culturalmente, una amalgama resultante de una dirección, un cuerpo de profesores, una administración. Es, además, portadora de la cultura de la sociedad a que pertenece a través de los programas curriculares que ésta decreta, todo lo cual es representado bien o mal por el profesor que se encuentra frente a los alumnos en el aula, quien a su vez es portador de una cultura que tiene que ver con su origen, socialización, formación en educación superior, experiencia de vida, etc. Esto es lo que está frente a un niño. ¿Podríamos decir que es la cultura mayor? ¿La cultura dominante? ¿Qué es eso, realmente? Hay un abuso en la idea que hay una «cultura mayor» o una «cultura dominante», que se pueda describir como algo concreto. Los conceptos de «cultura global», «cultura mayor», «cultura híbrida», me parecen engañosos si con ellos se pretende designar una cultura que puede ser acotada, delimitada y descrita de alguna forma. Algunos autores han definido el concepto de «subcultura» como referido a un segmento de la «cultura global», que poseería algunas características que le son propias y que lo harían distinguible y particularizable del "resto de la cultura". En general, las segmentaciones subculturales resultan de aplicar criterios étnicos, ecológicos, religiosos, comunitarios, laborales, geográficos, de actividad, de clase, etc. En otra parte, he analizado este concepto y sería ajeno a lo que se pretende en el presente artículo extenderse en demasía en este aspecto. De todos modos, habría que señalar dos cosas: una, que la subcultura es el resultado de la



cristalización de una variante cultural en un grupo determinado de la sociedad; y que se espera que la diferenciación subcultural no signifique un apartamiento total de los patrones culturales del contexto social en el cual está inmersa y al cual pertenece. Esto último es a lo que se refería J. Steward cuando subrayaba la importancia que tenía el establecer en la «sociedad global», en "qué medida los efectos de cualesquiera estructuras particulares, como las correspondientes al empleo, la religión, la filiación política o las asociaciones, guardan cierta coherencia interna". Y, otra, que no se ha señalado claramente la especificidad de la «cultura global» como matriz de la cual emergería una subcultura. Cabría hacerse la pregunta: ¿subcultura de qué? El prefijo que se antepone al término "cultura", denota que se trata de una parte extraída de una totalidad. Habría entonces, un grupo social que por poseer características culturales que no poseería el resto de su sociedad, sería considerado como un segmento subcultural, aún cuando poseyera muchas de las características de la «cultura global». Ahora bien, si lográramos separar un grupo de esta manera, aplicando cualquiera de los criterios antes señalados, tendría que entenderse que "el resto" se refiere a la «cultura global». Pero no es esa la realidad del fenómeno, por lo menos en lo que atañe a las sociedades urbanas. Lo que nos resta, es un mosaico subcultural que se diferencia igualmente al interior por razones derivadas de los mismos criterios que utilizaríamos para desgajar el primer segmento. Por consiguiente, no se trataría de una relación entre una subcultura y una «cultura global». La primera podría ser delimitable, pero la otra no, por lo menos no como "resto homogéneo", ya que al apretarlo se desgranaría en una variedad de subculturas.(32) Y cuando se habla de «cultura dominante» o «cultura mayor», conceptos usados comúnmente en las ciencias sociales, no se estaría hablando de una cultura determinada, sino que el término tiene más bien una connotación política o económica –o ambas–, y está referida a grupos de poder dentro de la sociedad.

El problema que habría que resolver, es el hecho de ser cada vez más difícil determinar el «sistema central de valores» que caracteriza a nuestras sociedades altamente heterogéneas y desiguales, pues en éstas, los sistemas de valores pueden encontrarse distribuidos a la manera de un amplio espectro, dentro del cual las variaciones del sistema central oscilan desde una hiperafirmación de algunos de sus componentes en algunos sectores de la sociedad, hasta el otro polo, en que puede darse el caso de una recusación extrema de esos mismos componentes. Y, en otros sectores de la misma sociedad, algunos valores pueden no estar vigentes o encontrarse neutralizados por marcos de referencia distintos. En este último caso, puede que existan mayores lazos culturales con sectores ajenos a la sociedad, o que se sienten como ajenos a ella por tratarse de innovaciones o transformaciones que tienen un carácter exógeno. Si lo que planteo es atendible, el problema que se nos presenta es la multiculturalidad acompañada de la subculturalidad, ambas generadas dentro de la misma sociedad, además de las que se generan por inmigraciones, que es el problema actual en Europa. Lo que queda pendiente y que no es cosa del presente trabajo, es qué sería lo que le da unidad a este mosaico multicultural y subcultural, que se supone aseguraría la integración necesaria para la supervivencia de la sociedad. Es la pregunta que se formulaba J. Steward. Sabemos que la unidad político-administrativa la proporcionan la Constitución y la Ley, cuando éstas



han sido votadas democráticamente. Pero, como antropólogos, nos interesa el «núcleo cultural» o universales, en donde se conjugan las dimensiones simbólicas de la sociedad, las tradiciones heredadas, que además del sistema de creencias, no solamente prescriben y sancionan relaciones sociales sino que consolidan el sistema sociocultural, todo lo cual salva las diferencias en un «nosotros» más amplio. Pero estas dimensiones simbólicas para hacer converger a las diferentes subculturas y culturas de la sociedad en un centro común, necesitan ser transmitidas y aprendidas a través de los sistemas de endoculturación, de socialización primaria, de educación de los niños. Y si esa función no se cumple, y los ritos de pasaje son meras anécdotas, no habrá centro cultural unitario que presente alguna solidez. Hay que distinguir los procesos de segmentación en los cuales la sociedad va adquiriendo formas diversas, consolidadas por identidades y sentidos de pertenencia, y también aquellos que se refieren a procesos de desintegración. Creo que en nuestra sociedad se dan ambos.

Estimo que en nuestras sociedades puede haber más de un «núcleo cultural». Linton advertía que nos estábamos acercando rápidamente al punto en que no habría suficientes aspectos sobre los que estuviésemos de acuerdo todos los miembros de la sociedad para dar forma y contenido a la cultura.(33) Pienso que, por el contrario, el asumir el problema nos abre el camino a una realidad que siempre hemos vivido en las sociedades urbanas, complejas, pero que hemos soslayado, homogeneizando lo que era diferente; y aquello que, a pesar de todo, emergía como distinto, se le discriminaba o excluía. Es la reacción atávica del miedo a lo distinto que surge de la exclamación de Margaret Thatcher: "¡Odio la expresión `sociedad multicultural'!... una sociedad multicultural no será nunca una sociedad unida."(34) La idea de que somos diversos y que los centros desde los cuales emergemos pueden dar lugar a otros centros nuevos y diferentes, se sostiene en el pensamiento del antropólogo Anthony Wallace, cuando señala que las ciencias sociales deberían dejar de lado las aprehensiones sobre la heterogeneidad sociocultural y asumir que *las sociedades -cuando obedecen a la naturaleza humana- se organizan de acuerdo a su diversidad para lograr la unidad en la diferencia.*(35)

Volviendo al ejemplo del aula, de lo que podemos estar claros es que el niño cuando está frente al profesor, está frente a un extraño a su forma de vida y a su medioambiente. Y dependerá de la suerte del niño si el proceso de aculturación tiene un carácter libre, espontáneo o selectivo; o, de lo contrario, forzado, planificado o violento. Posiblemente, el niño, fuera de la escuela, puede que se encuentre en espacios sociales de similares características, pero es un transeúnte. Mientras que la escuela es la única parte en donde está bajo una presión «disciplinaria» por más de 30 horas semanales. Tiempo durante el cual se le imparten ideas acerca de lo que es normal y de lo que no lo es, apreciaciones sobre lo bello y lo feo, de lo que es razonable y de lo que es irracional, de lo que tiene valor y de lo que no lo tiene. Ahí se le transmiten experiencias pedagógicas, contenidos curriculares con significados, símbolos, valores, normas. Todo lo cual va siendo reforzado por los textos que sustentan el discurso escolar.

Tiempo atrás hubo en nuestro país un esfuerzo académico interuniversitario que se estimó tenía un carácter pionero en la región, que significó abordar la relación entre educación y variedad



ecocultural. En el sentido de buscar una convergencia entre programa curricular y medioambiente de los educandos.(36) El patrocinio de UNESCO, OEA, y otros organismos internacionales fue un respaldo fundamental para el trabajo académico que se realizó durante los cuatro días que duró la reunión. La motivación central estaba enfocada a una reflexión acerca de la naturaleza de la intermediación que debiera realizar la educación entre el educando y el medio, y el sentido heurístico que tendría el vincular en esta intermediación a otras ciencias. Antes de llegar al encuentro, se había solicitado a siete académicos de diferentes universidades chilenas que prepararan documentos de trabajo desde sus respectivos enfoques disciplinarios, los que serían llevados a una discusión al interior de cada universidad.(37) Las recomendaciones del documento antropológico, luego de investigaciones y revisiones posteriores, nos permiten plantear las ideas centrales del problema abordado de la siguiente manera(38):

Cualquiera que sea el grupo cultural afectado por una educación oficial que le sea de alguna manera impuesta por el Estado, sin tener en cuenta los contenidos de la cultura que él vive –en el sentido de hacer el esfuerzo por crear las relaciones entre ambas–, está frente a un problema de «no pertinencia» desde el punto de vista del programa curricular y, desde el punto de vista de la afectación cultural, a un problema de coacción, de aculturación forzada. El elemento central de la aculturación forzada, es la fuerza. Y, sin duda que sin proponérselo conscientemente, la escuela y su agente presencial en el aula, el profesor, ejerce la fuerza frente a los niños, al no asumir el fenómeno cultural en el que está actuando.

Es básico tener en cuenta que todo individuo que nace en una sociedad, va siendo incorporado a su cultura mediante un proceso de «endoculturación», por el cual el grupo más cercano y significativo socialmente –familia, grupo de parentesco– le orienta en el aprendizaje de los contenidos de ésta, lo que le permite ir desempeñando sus roles sociales en forma eficiente y con economía de tensiones y esfuerzos, resolviendo las diferentes situaciones de interacción que enfrenta en su vida cotidiana. De manera ideal, no solamente actúa de conformidad a las expectativas sociales de la cultura a la que pertenece, sino que dicho comportamiento es coherente con sus orientaciones valóricas; vale decir, no sólo serán la respuesta obediente a los marcos normativos de referencia, sino que serán personalmente admitidos como correctos y deseables. Y, en el caso que haya disensión sobre algún aspecto, dependerá de la mayor o menor flexibilidad de la sociedad de que se trate, la posibilidad que tenga de representar sus puntos de vista. El proceso de endoculturación, las experiencias socializadoras por el contacto con otros grupos, irán conformando su personalidad constituyéndole una biografía personal única pero, al mismo tiempo, articulable con los de su propia cultura y también con los extraños de cuyas reglas de conducta haya tenido conocimiento. El conocer las reglas sociales de una cultura extraña, no es lo mismo que pertenecer a esa cultura. No se es bicultural, como se puede ser bilingüe. Se puede transitar de una cultura a otra cultura, pero se lleva de la primera un bagaje cultural, pues nadie puede quedar en una *tabula rasa* cultural. Además, se corre el peligro que si la cultura ofrecida o deseada le es después negada o descubre que no era lo que



se decía o pensaba que era, se puede quedar uno, como decía Baudelaire, "con una pierna en mitad del aire".

El proceso de endoculturación, es un proceso que ofrece dos dimensiones que pueden visualizarse claramente: una, de construcción social, que es la que crea una relación vinculante con el grupo que encultura; y, otra, de autoconstrucción, que tiene un carácter diferenciador, que perfila una personalidad singular. Pero ambas convergen en la articulación que cada uno realiza con los otros conformando el grupo. De tal modo, que el proceso de endoculturación matiza de manera singular en cada individuo la gama de contenidos de la cultura de su grupo, regulando las diferencias producidas, de manera tal que pueda compartir de un modo comprensible los aspectos del mundo de su vida cotidiana con los otros miembros similarmente endoculturados, que también expresan la misma actitud de comprensibilidad, utilizando la misma lengua, tipo de vestimenta, usos y costumbres y, de manera similar, valores, normas, creencias y actitudes; aspectos que permiten distinguirlos como un grupo humano con una imagen del mundo y un estilo de vida que los particulariza con respecto a otros grupos. Y los roles sociales que se aprenden son comprendidos dentro de un medioambiente y tienen sentido con respecto a él. El proyecto de hombre necesario y deseable *para y en* esa sociedad está claro para aquellos que endoculturizan como para aquellos que son endoculturados. Lo anterior, que en la antropología nos era fácil de adjudicar a las sociedades exóticas, a las pequeñas comunidades, se hace difícil hacerlo en las sociedades complejas, urbanas. Yo diría que es una misión casi imposible. Pues el medio físico y natural nombrado y utilizado por un continuum de generaciones que, al transformarlo en un universo cultural, se hace tan propiamente cultural como cualquiera de las creaciones culturales, es inexistente en el medio urbano, como algo perteneciente a la historia personal y de los antepasados; esto es, a la tradición de un grupo humano determinado.

En una sociedad fundamentalmente heterogénea, desde el punto de vista cultural, social y económico como la nuestra, la endoculturación particulariza a los individuos hacia el interior de los estratos, subculturas, grupos culturales, sectores de actividades, etc., configurando un mosaico de diferentes grupos, que en las urbes conviven en áreas inmediatas pero que desde el punto de vista social, cultural y económico se encuentran a gran distancia. Y de hecho se produce un mosaico de medioambientes diferentes.

Si la educación asume los fenómenos de subculturalidad y multiculturalidad existentes dentro del país, debería adecuar sus programas a esta realidad, y no solamente en lo que atañe a los pueblos indígenas. Y en esta adecuación cabría reforzar los procesos de endoculturación en todo aquello que diga relación con la integración hacia sus modos de vida y hacia su medioambiente. El profesor necesita ser entrenado para desenvolverse en dichos contextos, que le van a exigir flexibilidad, comprensión y respeto como desafíos permanentes en su experiencia pedagógica. Y por su parte, las universidades e institutos que forman pedagogos deben generar proyectos coherentes con estas exigencias.



Más atendible en las zonas rurales, pero no excluyente en las zonas urbanas, la integración hacia el medio ambiente debería tener un factor instrumental, de manejo de los recursos del medio, sus formas de explotación, conservación y renovación, según cuales fueren éstos, como asimismo, las tecnologías adecuadas para lograr dichos objetivos. Esto significaría ampliar la educación a campos de la capacitación, para integrar a los educandos a programas de desarrollo a fin de que ellos y sus familias logren una mejor calidad de vida. Pero, para no recargar los programas de educación con aspectos que corresponden a la capacitación, convendría que éstos últimos sean asumidos por instituciones ligadas a la comunidad, municipios, etc., con financiamiento y asesoría adecuados.

Es cierto que la pertinencia de la educación puede ser multivalente. Una educación puede ser pertinente a los objetivos de la sociedad y no ser pertinente para la subcultura o cultura que la recibe. También puede no ser pertinente a los objetivos de la sociedad y ser pertinente a los de la subcultura o cultura receptoras. Pero también puede ser igualmente no pertinente a los objetivos de ambas. Pero lo que debe ser indudable, es que la única pertinencia que debe importar es la correspondiente a los intereses y al desarrollo pleno del educando. Tampoco se trata de optar por alternativas diferentes: la endoculturación o la educación. Por el contrario, se trata de hacerlas complementarias para que sean compatibles. La idea sería acercar el sistema educacional al sistema endoculturador y crear un suprasistema coherente, que no desarraigue al individuo y lo deje al medio, entre la cultura que perdió y los espejismos de un mundo al que no alcanzó. J. A. Jordán aconseja algo muy similar a lo que fuera nuestra preocupación en el seminario del año 1979; esto es, prevenir los problemas que pueden derivar de una falta de pertinencia: "(...) es preciso conocer matizadamente los mecanismos de enculturación y socialización que han influido en la personalidad de los alumnos procedentes de diversos contextos culturales (...) datos inestimables a la hora de comprender los estilos cognitivos de los educandos, sus motivaciones y actitudes, así como las de sus padres hacia la escuela, los valores que animan sus vidas, etc. (...) El conocimiento de estos parámetros es una condición imprescindible para poder llevar a cabo una educación adaptada a las diferencias culturales de un alumnado heterogéneo."(39)

Hasta aquí uno podría pensar que los educandos están siendo capacitados para vivir en sus propios medioambientes en mejores condiciones. Pero el destino del educando no debe ser fijado de antemano por ninguna institución ni por nadie, sino por sí mismo, a medida de sus capacidades e intereses, sus deseos y expectativas en la vida. Así, se puede pensar que no todos se quedarán en sus ambientes de origen y querrán emigrar. Por tanto, la educación tendrá que cumplir aquí su labor de «abrir el mundo». Para cumplir este objetivo, debe ampliar el ámbito del conocimiento del medio ambiente del educando, hacia el conocimiento de las diversas culturas que en conjunto conforman la sociedad, haciendo real su pertenencia a la nacionalidad. Un esfuerzo en este sentido lo ofreció Bolivia hace dos años atrás. Decenas de niños artistas, provenientes de distintas etnias del extenso territorio boliviano, fueron invitados por el Museo Nacional de Etnografía y Folklore a la ciudad de La Paz, en donde mostraron sus



habilidades, intercambiaron experiencias y, lo más importante, se conocieron entre ellos y se mostraron sus diferentes realidades culturales. Eran niños de grupos étnicos provenientes del Altiplano, valles, yungas, Amazonia y Chaco de Bolivia. Mojeños, que presentaron la danza de los macheteros, además de instrumentos musicales, vestidos y artesanías; Guarayos de Urubichá, que presentaron conciertos de música barroca de la época de las Misiones jesuíticas; Quechuas de Raqaypampa, con música tradicional, tejidos, cerámicas y artesanía; Quechuas de Tarabuco, con una muestra de textiles, al igual que otro grupo quechua Jalq'a. Niños aymaras de Pucarani presentaron una selección de cuentos infantiles con los que ganaron un concurso convocado por el Ministerio de Educación. Afrobolivianos de la región de Chicaloma, en los Yungas de La Paz, presentaron su tradicional danza de la Saya y, finalmente, niños guaraníes de Itibaguazú mostraron sus artesanías. En tanto una niña de la comunidad Tarabuco, de los valles de la región sur del país, hacía gala de su destreza en la composición de un tejido rico en colores y formas en un telar rústico, un niño de diferentes rasgos físicos y vestimentas propias de la región de Guarayos, en el oriente boliviano, daba término a una pintura con motivos selváticos. Más allá, dos niñas del Altiplano y del Chaco bolivianos, abrazadas, componían un pajarillo de paja, mientras un grupo de niños de raza negra bailaba y cantaba al son de tambores y bombos, recordando a las tribus africanas. Los niños visitantes tuvieron la ocasión de conocer por primera vez la ciudad, mostrando su perplejidad por la forma de las construcciones «casa sobre casa». Y varios establecimientos educativos consiguieron que niños de dichos grupos compartieran sus manifestaciones culturales con los alumnos de las escuelas.(40)

Del mismo modo que se dan a conocer los marcos referenciales normativos y valóricos de los diferentes grupos culturales, habría que dar a conocer los marcos normativos y valóricos que subyacen en las relaciones familiares y sociales, en la participación ciudadana, en el ejercicio de la libertad y de la justicia en la sociedad democrática que el niño vive. Asimismo, al abrir en los niveles que corresponda los campos de la ciencia, las humanidades y las artes, interesará a los educandos por una educación superior, y sugerirá los mecanismos de subsidios y becas para que puedan acceder a ella los que sean capaces, cualquiera sea su condición económica o social y también el grupo cultural a que pertenezcan. Sabemos que cada vez más en nuestras sociedades, la estructura social se estratifica en mérito al conocimiento a que acceden sus miembros mediante la educación superior; vale decir, la educación básica y media de buen nivel llevan a la educación superior y ésta es un factor de movilidad social. Y por otra parte, no hay que perder de vista el hecho que la endoculturación tiende a adaptar al individuo a un determinado medioambiente; y, si éste se encuentra desposeído de medios para desarrollar a sus individuos y ha creado sus propias «fronteras», también marginaliza.

No necesariamente porque uno estudie, se reciba y se desempeñe como físico nuclear, médico o ingeniero civil, deja de pertenecer a una etnia determinada (rapa nui, tonga, zulú o mapuche), si se ha seguido manteniendo una identidad cultural y un sentido de pertenencia hacia ella. El problema se presenta cuando desde fuera se me establece a mí, miembro de un grupo étnico, determinadas categorías para mí



pertenencia étnica y quedo con la mitad del cuerpo afuera. En la pertenencia a cualquier grupo cultural hay diferencias en el tipo de intensidad, calidad, centralidad o periferia con que se lo vive y se lo siente. ¿Cómo determinarla, habida cuenta las ideas que hemos apuntado sobre el fenómeno cultural? ¿No debería dejarse a la voluntad de cada uno decidir a cuál realmente se pertenece? Hay una identificación que me llega desde fuera, desde el momento en que nazco, una nacionalidad y un número. Pero la identidad cultural que reclamo es algo distinto, pues la he ido construyendo al construirme junto con Otros que me fueron y me son significativos dentro de un modo de vida y un entorno. Todos hemos estado expuestos por siglos a influjos y afectaciones culturales de diverso tipo y diferentes intensidades, y ningún pueblo ni ninguna persona ha resultado «puro» o con una mixtura de iguales características y resonancias. Algunas afectaciones pueden ser leves, anecdóticas y, por lo tanto, culturalmente periféricas; mientras otras pueden tener para algunas personas, como decíamos antes, un verdadero carácter viral.

Yo diría que hay tres grandes peligros que van en contra del desarrollo humano pleno y la libertad de cualquier niño que pertenezca a un pueblo indígena: uno, que la sociedad mayor lo desvalore por ser diferente; dos, que su propio grupo lo estigmatice como traidor por querer ser diferente; y, tres, que la sociedad mayor, al valorarlo por ser diferente, lo fuerce a una diferencia y le clausure otras alternativas.

Para asegurar la obtención de resultados duraderos de parte de una educación intercultural en una situación de multiculturalidad, se necesita una escuela que se abra a la familia y a la comunidad en donde está inserta. Hay problemas de mutua atingencia cuyas soluciones pueden buscarse conjuntamente. Por ejemplo, la integración de los esfuerzos de la escuela con los de la familia en el logro del desarrollo humano pleno del niño. Las organizaciones sociales de la comunidad pueden verse favorecidas con la cooperación de los profesores, y éstos a través de éstas conocer mejor el medioambiente sociocultural de sus educandos. Las familias y la comunidad pueden dar a conocer y hacer valer los elementos centrales de su cultura, ayudando a incorporar su patrimonio cultural en la educación de la escuela, y la escuela puede consolidar lazos vinculantes que la identifiquen como algo propio de la comunidad.

Finalmente, pienso que aún carecemos de políticas globales y efectivas acerca de una adecuada formación–capacitación–perfeccionamiento de los profesores de educación parvularia, básica y media, para implementar políticas de educación multicultural que impliquen o no un bilingüismo. Como tampoco hay estudios e investigaciones, por lo menos desde la antropología, sobre el fenómeno de la segmentación cultural en nuestro país, acerca de su incidencia en la diferenciación social y económica, como asimismo en la fijación de las estructuras de desigualdad que ésta favorece y en la resistencia a integrar y hacer participar a los usuarios de los programas de educación intercultural que, desde mi punto de vista, no deben ser en absoluto problemas menores.

NOTAS



*El Profesor Recasens es Antropólogo social, Licenciado en Antropología y Licenciado en Filosofía con mención en Historia. Es, además, docente e investigador del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

(1) Véase en Clyde Kluckhohn "Antropología". Editorial del Fondo de Cultura Económica, México, 1970.

(2) Véase el Prólogo de Jean-Paul Sartre al libro "Los condenados de la tierra" de Franz Fanon. Editorial del Fondo de Cultura Económica, México, 1969.

(3) Véase en José Martínez Cardós, "Gregorio López, Consejero de Indias..." Instituto Gonzalez de Oviedo, Madrid, 1960.

(4) Véase en Naciones Unidas 2/1994/ Comisión De Derechos Humanos Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías 46º Período de Sesiones Tema 15 del Programa Provisional.

(5) Véase a Jeremy Waldrom, "Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative". University of Michigan Journal of Law Reform, 25/3 págs. 751-793, 1992. Citado por Will Kymlicka en su libro "Ciudadanía Multicultural". Editorial Paidós. Colección Estado y Sociedad, Barcelona, 1996.

(6) Véase en Daryush Shayegan "La Mirada Mutilada: Países tradicionales frente a la modernidad." Ediciones Península, Barcelona, 1990. También en pensadores como el antropólogo iraní Majid Rahnema, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO, 1988, y del cientista social paquistaní S. Inayatullah, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO, 1989.

(7) Véase en Andrés Recasens Salvo, Claudio Cristino y Patricia Vargas "Isla de Pascua: Proceso, Alcances y Efectos de la Aculturación". Universidad de Chile, Centro de Estudios de Isla de Pascua, 1984. (Publicación de Investigación).

(8) Véase el relato que hace de su viaje a Isla de Pascua, Pierre Loti, cuando era aspirante a guardiamarina, en enero de 1872. En "Isla de Pascua". LOM Ediciones, Santiago, 1998.

(9) Véase Yasushi Kikuchi "Creative Diversity in Development Anthropology". This paper was presented for the International Seminar on Culture and Development-Cooperation Efforts based on 'Our Creative Diversity', sponsored by UNESCO & Waseda, Dec. 16-18, Waseda University Japan, 1996.

(10) Véase en Magoroh Maruyama "Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural." DOLMEN Ediciones, Caracas, págs. 11-15, 1998.

(11) Véase en Carl Rogers "Terapia, personalidad y relaciones interpersonales". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.

(12) Véase en Benjamín Lee Whorf "Lenguaje, pensamiento y realidad". Barral Editores S.A., Barcelona, 1970.



- (13)** Véase la entrevista que realizó Georges Charbonnier a Claude Lévi-Strauss en "Arte, lenguaje, etnología". Siglo Veintiuno Editores, México, 1971.
- (14)** Véase en Cayo Cornelio Tácito (98 d. C.) Vida de Julio Agrícola. En Obras Completas. Editorial Aguilar, Madrid, 1957.
- (15)** Véase en Will Kymlicka "Ciudadanía Multicultural". Editorial Paidós. Colección Estado y Sociedad, Barcelona, 1996.
- (16)** Véase en K.A. Moodley, Canadian Multicultural Education: Promises and Practice. J.A. Banks and J. Lynch: «Multicultural Education in Western Societies». Holt, Rinehart and Winston, 1986.
- (17)** Véase en A. L.Kroeber, y Clyde Kluckhohn "Culture: a critical Review of Concepts and Definitions". Papers of the Peabody Museum of Archaeology and Ethnology, 47, 1952.
- (18)** Véase Jaques Berque 1976 "Sociología de la tensión, hoy: Al nivel original". En: La Ciencia y la Diversidad de las Culturas. Coloquio Internacional. UNESCO. Santillana, S.A. de Ediciones, Madrid.
- (19)** Véase en Geertz, Clifford 1992 "La Interpretación de las culturas". Editorial Gedisa, Barcelona.
- (20)** Véase Fernández, Florestán 1970 "La educación en una sociedad tribal". En Educación y Sociedad. Editorial "El Ateneo", Buenos Aires.
- (21)** Véase en Friedman, Jonathan 1994 "Cultural Identity and Global Process". SAGE Publications, London.
- (22)** Véase la conferencia del profesor Clyde Kluckhohn en la U. De Toronto, Canadá, 1958, en Clyde Kluckhohn "El Estudio científico de los valores". Psicología Social nº 6 Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1971.
- (23)** Véase en Gibson, M.A. Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumption. «Anthropology and Education Quarterly», vol. 15, 1, pp. 94-119, 1984.
- (24)** Véase en Goodenough, Ward H. "Cultura, Lenguaje y Sociedad". En: El Concepto de Cultura, J. S. Kahn, compilador. Editorial Anagrama, Barcelona, 1975.
- (25)** Véase en Edward Sapir "El Lenguaje". Editorial del Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- (26)** Véase M. Maruyama, op. cit.
- (27)** Véase en Goodenough, W. op. cit.
- (28)** Véase en C. I. Bennett "Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston. Allyn and Bacon, 1995. Cfr. María Paz Sandin, 1999 "La Socialización del alumnado en contextos multiculturales", p. 45. En: Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural" Miquel Àngel Essomba (coord.). Editorial GRAÓ, Barcelona.



(29) Véase en Anthony Wallace, "Cultura y Personalidad". Editorial Paidós, Buenos Aires, 1963.

(30) Véase el diagnóstico antropológico en pescadores artesanales Andrés Recasens Salvo, "Pueblos de Mar: Bucalemu y Boyeruca". Capítulo: El Cabildo Abierto de Bucalemu. Documentos de Estudios "Proyecto SPITZE". Departamento de Antropología, Universidad de Chile, 1992.

(31) Véase en Pierre Bourdieu, "La Miseria del mundo". Editorial del Fondo de Cultura Económica", Madrid, 1999.

(32) Véase en Andrés Recasens Salvo, "El Fenómeno Subcultural: Alcances y Efectos". 1980 Sede Osorno, Universidad de Chile.

(33) Véase en Linton, Ralph. 1970. "El Estudio del Hombre". F.C.E. México.

(34) Véase la entrevista concedida por Margaret Thatcher, ex Primer Ministro de Inglaterra, al diario Daily Mail. En el Diario La Tercera, 23 de Mayo del 2001, pág 33, Santiago.

(35) Véase Wallace, A. op. cit.

(36) En agosto de 1979, se realizó en la Universidad Austral de Chile el primer Encuentro Nacional de Educadores en torno al tema "Enfoques Ecológicos de la Educación: una aproximación interdisciplinaria."

(37) Véase Recasens, Andrés 1979 doc. "Un punto de vista antropológico". Riveros, Luis y Lavados, Hugo doc. "Un punto de vista económico". Navarro Iván, doc. "Un punto de vista educacional". Guzmán, Andrés y Urrutia, Juan, doc. "Un punto de vista sociológico". Fuentes, Eduardo doc. "Un enfoque biológico". En ENFOQUES ECOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN: una aproximación interdisciplinaria. 1979 Universidad Austral de Chile, Facultad de Letras y Educación. Serie Ars et Humanitas, Valdivia.

(38) Véase en Andrés Recasens Salvo, "El Fenómeno Subcultural: Alcances y Efectos", op.cit. Igualmente, en Andrés Recasens Salvo, "Efectos de una Educación no-Pertinente: Isla de Pascua". Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN) y OEA, Caracas, 1982. Asimismo, en Andrés Recasens Salvo y Julio Castillo Narvaez, "Educación Rural y Medioambiente". En Actas del Primer Congreso Chileno de Antropología. Ponencia, 1986. (Publicación de Investigación.)

(39) Véase en J. A. Jordán "Educación Multicultural: Conceptos y problemática", en FERMOSO, P (ed.): Educación Intercultural: La Europa sin fronteras. Madrid. Narcea, pp 15-34, 1992. Cfr. María Paz Sandin, "La Socialización del alumnado en contextos multiculturales", p. 45. En: Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural" Miquel Àngel Essomba (coord..). Editorial GRAÓ, Barcelona, 1999.

(40) Véase en Fernando Escobar Salas, corresponsal del Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI, La Paz, Mayo de 1999, Bolivia.



Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

BIBLIOGRAFÍA

BENNETT, C. I. 1995 "Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston. Allyn and Bacon,. Cfr. María Paz Sandin, 1999 "La Socialización del alumnado en contextos multiculturales", p. 45. En: Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural" Miquel Àngel Essomba (coord..). Editorial GRAÓ, Barcelona.

BERQUE, JAQUES 1976 "Sociología de la tensión, hoy: Al nivel original". En: La Ciencia y la Diversidad de las Culturas. Coloquio Internacional. UNESCO. Santillana, S.A. de Ediciones, Madrid.

BOURDIEU, PIERRE 1999 "La Miseria del mundo". Editorial del Fondo de Cultura Económica", Madrid.

ESCOBAR SALAS, FERNANDO 1999 corresponsal del Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI, La Paz, Mayo, Bolivia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

FERNÁNDEZ, FLORESTÁN 1970 "La educación en una sociedad tribal". En Educación y Sociedad. Editorial "El Ateneo", Buenos Aires.

FRIEDMAN, JONATHAN 1994 " Cultural Identity and Global Process". SAGE Publications, London.

GEERTZ, CLIFFORD 1992 "La Interpretación de las culturas". Editorial Gedisa, Barcelona.

GIBSON, M.A. 1984 Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumption. «Anthropology and Education Quarterly», vol. 15, 1, pp. 94-119.

GOODENOUGH, WARD H. 1975 "Cultura, Lenguaje y Sociedad". En: El Concepto de Cultura, J. S. Kahn, compilador. Editorial Anagrama, Barcelona.

JORDÁN, J. A. 1992 "Educación Multicultural: Conceptos y problemática", en FERMOSE, P (ed.): Educación Intercultural: La Europa sin fronteras. Madrid. Narcea, pp 15-34,. Cfr. María Paz Sandin, 1999 "La Socialización del alumnado en contextos multiculturales", p. 45. En: Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural" Miquel Àngel Essomba (coord..). Editorial GRAÓ, Barcelona.

KIKUSHI, YASUSHI 1996 "Creative Diversity in Development Anthropology". This paper was presented for the International Seminar on Culture and Development-Cooperation Efforts based on 'Our Creative Diversity', sponsored by UNESCO & Waseda, Dec. 16-18, Waseda University Japan.

KLUCKHOHN, CLYDE 1970 "Antropología". Editorial del Fondo de Cultura Económica, México.



- KLUCKHOHN, CLYDE** 1971 "El Estudio científico de los valores". Psicología Social nº 6 Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- KROEBER, A. L. Y KLUCKHOHN, CLYDE** 1952 "Culture: a critical Review of Concepts and Definitions". Papers of the Peabody Museum of Archaeology and Ethnology, 47.
- KYMLICKA, WILL** 1996 "Ciudadanía Multicultural". Editorial Paidós. Colección Estado y Sociedad, Barcelona.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE** en "Arte, lenguaje, etnología". Siglo Veintiuno Editores, México, 1971.
- LINTON, RALPH.** 1970. "El Estudio del Hombre". F.C.E. México.
- LOTI, PIERRE** 1998 "Isla de Pascua". LOM Ediciones, Santiago.
- MARUYAMA, MAGOROH** 1998 "Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural". DOLMEN Ediciones, Caracas.
- MARTÍNEZ CARDÓS, JOSÉ** 1960 "Gregorio López, Consejero de Indias..." Instituto Gonzalez de Oviedo, Madrid.
- MOODLEY, K.A.** 1986 Canadian Multicultural Education: Promises and Practice. J.A. Banks and J. Lynch: «Multicultural Education in Western Societies». Holt, Rinehart and Winston.
- NACIONES UNIDAS** 2/1994/ Comisión De Derechos Humanos Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías 46º Período de Sesiones Tema 15 del Programa Provisional.
- RECASENS SALVO, ANDRÉS** 1992 "Pueblos de Mar: Bucalemu y Boyeruca". Documentos de Estudios "Proyecto SPITZE". Departamento de Antropología, Universidad de Chile.
- RECASENS SALVO ANDRÉS Y CASTILLO NARVAEZ, JULIO** 1986 "Educación Rural y Medioambiente". En Actas del Primer Congreso Chileno de Antropología. Ponencia. (Publicación de Investigación.)
- RECASENS SALVO, ANDRÉS, CRISTINO, CLAUDIO Y VARGAS, PATRICIA** 1984 "Isla de Pascua: Proceso: Alcances y Efectos de la Aculturación". Universidad de Chile, Centro de Estudios de Isla de Pascua.
- RECASENS SALVO, ANDRÉS** 1982 "Efectos de una Educación no-Pertinente: Isla de Pascua". Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN) y OEA, Caracas.
- 1980 "El Fenómeno Subcultural: Alcances y Efectos". Sede Osorno, Universidad de Chile.
- 1979 doc. "Un punto de vista antropológico" En Enfoques Ecológicos De La Educación: una aproximación interdisciplinaria. Universidad Austral de Chile, Facultad de Letras y Educación. Serie Ars et Humanitas, Valdivia.



ROGERS, CARL 1978 "Terapia, personalidad y relaciones interpersonales". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

SAPIR, EDWARD 1974 "El Lenguaje". Editorial del Fondo de Cultura Económica, México.

SARTRE, JEAN-PAUL 1969 Prólogo al libro "Los condenados de la tierra" de Franz Fanon. Editorial del Fondo de Cultura Económica, México.

SHAYEGAN, DARYUSH 1990 "La Mirada Mutilada: Países tradicionales frente a la modernidad." Ediciones Península, Barcelona.

TÁCITO, CAYO CORNELIO 1957 "Vida de Julio Agrícola". En Obras Completas. Editorial Aguilar, Madrid.

THATCHER, MARGARET 2001 Entrevista concedida al diario Daily Mail. En el Diario La Tercera del 23 de mayo, pág. 33, Santiago.

WALDROM, JEREMY 1992 "Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative". University of Michigan Journal of Law Reform, 25/3 págs. 751-793. Citado por Will Kymlicka en su libro "Ciudadanía Multicultural". Editorial Paidós. Colección Estado y Sociedad, Barcelona, 1996.

WALLACE, ANTHONY 1963 "Cultura y Personalidad". Editorial Paidós, Buenos Aires.

WHORF, BENJAMÍN LEE 1970 "Lenguaje, pensamiento y realidad". Barral Editores S.A., Barcelona.

Andrés Recasens Salvo

Anales de la Universidad de Chile, 2001

<http://rehue.csociales.uchile.cl/>

