

Fundamentos teóricos e históricos para una discusión sobre la implementación de la educación multicultural en la escuela democrática

Lillian Lara Fonseca

RESUMEN

En este artículo se expondrán algunos de los principios filosóficos, sociológicos, psicológicos e históricos que fundamentan la implementación de la educación multicultural en la escuela democrática. Específicamente, se analizan las posturas de algunos teóricos relevantes, los cuales describen los procesos de aprendizaje con un enfoque dinámico e inclusivo. Asimismo, se esbozará la declaración de los derechos humanos cómo esencial para considerar la educación multicultural en espacios pluralistas. De la misma manera, se contextualizarán los sucesos históricos que favorecieron la erradicación de la segregación racial en las escuelas de Estados Unidos de Norteamérica. En última instancia, se problematizará la confluencia ideológica entre la filosofía progresivista, la teoría sociocultural, la pedagogía crítica y el derecho a una educación multicultural. Conviene adelantar que los escritos sobre la educación democrática de John Dewey pudieron preceder muchos eventos en los que se exigió el derecho a una educación equitativa a mediados del siglo XX.

Palabras clave: diversidad cultural, educación democrática, educación multicultural, inclusión, pedagogía crítica

ABSTRACT

This article puts forward some philosophical, sociological and psychological principles that fundament the relevance of multicultural education. Specifically, it analyzes the postures of some relevant theorists, with a dynamic and inclusive focus about the learning process. The essay also outlines the

human rights declaration as fundamental to consider multicultural education in pluralist spaces. Likewise, it discusses the advances reached during the 1960's civil rights movement to knock out racial segregation in United States' schools. Ultimately, the article problematizes the ideological junction between the progressive philosophy principles, the sociocultural theory, critical pedagogy and the relevance to implement a multicultural approach in educational practices. It is important to indicate, that John Dewey's philosophical writings about democratic education in some way, precede the claim for an equitable education that took place in the middle of the twentieth century.

Keywords: critical pedagogy, cultural diversity, democratic education, inclusion, multicultural education

Introducción

La educación multicultural es una reforma educativa que pretende la reestructuración de la escuela con el propósito de que todos los niños tengan la misma oportunidad de aprender (Banks, 2007). Particularmente, James Banks y otros especialistas multiculturales han sugerido la implementación de una educación inclusiva en sociedades pluralistas. Asimismo, estos han encauzado la educación multicultural para que se instruya sobre otros aspectos representativos de la diversidad cultural, como la etnicidad, la clase social, el género y la "raza". Es interesante notar que las investigaciones utilizadas para fundamentar un enfoque multicultural en la escuela consideran, mayormente, una problematización de la percepción de diversos grupos étnicos sobre la construcción "racial" en diversos contextos socioculturales.

De acuerdo a Wardle y Cruz-Jansen (2004), la "raza" u otras categorías son invenciones sociales y políticas que han sido reforzadas por la escuela pública. En otras palabras, estos señalan la importancia de la escuela como una de las instituciones sociales que refuerza las diferencias entre los seres humanos. De la misma manera, plantearon que las categorizaciones sociales han establecido las diferencias de poder entre los grupos (p. 80). La discusión sobre la educación multicultural se justifica al considerarse la diversidad de individuos y grupos que convergen en la escuela.

Primeramente, es importante establecer que todos los estudiantes deben tener oportunidades formativas que les provean experiencias de aprendizaje para sobresalir en la sociedad (Wardle & Cruz-Jansen, 2004). Sin embargo, Hunkins y Ornstein (2004) señalaron que la educación equitativa debe orientarse para que todos los alumnos experi-

menten diversos enfoques curriculares y métodos pedagógicos. A la luz de este enfoque, surgen teorías educativas, como la educación multicultural, que fomentan el desarrollo de espacios de enseñanza inclusivos. Si bien es cierto que los individuos experimentan la desigualdad social en la escuela, por otro lado, es necesario que se expongan a una educación que les ayude a forjar una convivencia equitativa. De acuerdo a Sacristán (2002), “Las sociedades modernas son complejas y su pluralidad es una realidad antropológica que la democracia debe amparar, darle cauce para su expresión e, incluso, estimular” (p. 240). Este argumento valida la relevancia de un enfoque multicultural en un sistema educativo fundamentado con principios democráticos. De otra parte, es importante considerar la relevancia del currículo como herramienta para que el educador pueda impactar diversos grupos culturales (Banks, 2007; Nieto, 1999).

A través de la investigación cualitativa y cuantitativa, se deben problematizar los enfoques educativos tradicionales, particularmente en espacios que se definen por la diversidad cultural. Para lograr esta discusión, es medular la consideración de algunos fundamentos teóricos y acontecimientos históricos relevantes de la educación. Conviene adelantar, además, que la educación multicultural se justifica en el espacio de enseñanza, al lograrse un nexo entre la filosofía progresivista, la teoría sociocultural del aprendizaje y los principios sociológicos de la pedagogía crítica. De la misma manera, se considerarán otros acercamientos que respaldan la educación multicultural como un derecho universal. Esta aproximación filosófica y teórica servirá para fundamentar la importancia de un enfoque multicultural en la educación.

La construcción del conocimiento en el contexto sociocultural

En vista de los cambios dramáticos que se experimentaron en el transcurso del siglo XIX y principios de siglo XX, la educación comenzó a tener una visión pragmática enmarcada en la filosofía progresivista. Los representantes de esta corriente filosófica, en su interés de fundamentar la educación con una visión unitaria, dirigieron su discurso considerando la estructura social. A la luz de este planteamiento, Dewey (1997, 2001, 2005) expuso el potencial de la educación para mejorar la condición humana al establecer una similitud entre las interacciones que se dan en la escuela y la dinámica social. A través de su filosofía educativa, sostuvo que la escuela se puede concebir como un entorno

especial, que coincide con las prácticas sociales. Este planteamiento requiere un análisis sobre los aspectos que definen las interacciones sociales que se dan entre individuos. Asimismo, orienta a un estudio sobre la construcción del conocimiento en la escuela.

La filosofía progresivista sustentó la visión dinámica del conocimiento, al sostener que la realidad se conoce a través de la interacción del aprendiz con su ambiente. En otras palabras, la construcción del conocimiento tiene como base la noción de cambio debido al intercambio que se da entre individuos que responden a sus respectivas realidades sociales y culturales. Es interesante que Dewey (2001) compare los cambios de estado que experimenta el agua como una analogía sobre los procesos que definen la construcción del conocimiento en el entorno social. Asimismo, expuso que, a medida que se comprende el dinamismo de las interacciones sociales, el entendimiento de la realidad deja de ser sólido para convertirse en líquido. De acuerdo a su planteamiento, “no se puede considerar el conocimiento como un sólido inmóvil ya que se mueve en todas las corrientes de la sociedad” (p. 18). Si bien es cierto que estos cambios se dan en la dinámica social, también ocurren en la escuela. Al considerar estos planteamientos filosóficos, es importante establecer cómo estos principios fundamentan una educación multicultural en contextos que aspiran a tener un acercamiento educativo democrático.

La escuela progresivista concibe el salón de clases como una sociedad en miniatura; por lo tanto, en esta, se deben promover prácticas democráticas. Asimismo, el proceso de construcción del conocimiento debe propiciar una participación inclusiva. Dewey (1997, 2001, 2005) argumentó que, en una sociedad democrática, la educación debe ser participativa para que sea emergente y no absoluta. Asimismo, estableció que, a través de experiencias participativas, la escuela puede preparar a los estudiantes para un mundo cambiante. Cuando se consideran sus planteamientos, se desprende que todos los individuos deben ser partícipes de un proceso dinámico de intercambio y construcción de conocimiento. Finalmente, estos principios filosóficos se pueden utilizar para fundamentar la inclusión de diversos sectores en las prácticas educativas. Esta visión progresivista de la construcción del conocimiento en la educación armoniza con la teoría del aprendizaje sociocultural de Lev Vygotski.

La visión educativa de Dewey coincide, en cierta manera, con los principios teóricos del aprendizaje sociocultural propuestos por Vygotski. Esta fue desarrollada a mediados de la década de 1930, y

específicamente comprende una reflexión entre la teoría de la transmisión cultural y el desarrollo sociohistórico de los seres humanos (Hunkins & Ornstein, 2004, p. 112). En primer lugar, Vygotski (1978) diferenció los animales de los humanos al establecer que estos últimos están mediados culturalmente y se desarrollan en un marco histórico (p. 57). Además, sostuvo que los seres humanos crecen en ambientes que han sido transformados por las acciones de generaciones que le precedieron. Según Moll (1990, según citado en Hunkins & Ornstein, 2004), “el mundo cultural ha formado la estructura de las funciones psicológicas de los seres humanos” (p. 112). En otras palabras, estos principios señalan que la sucesión histórica ha moldeado las acciones y pensamientos de los individuos. Se desprende de lo anterior que los seres humanos funcionan dentro de sistemas culturales que le han provocado el desarrollo de procesos mentales más elevados, los cuales han resultado en una actividad nerviosa más sofisticada (Hunkins & Ornstein, 2004, p. 112). Vygotski (1978) planteó que estos procesos complejos han permitido que los individuos formulen significados socioculturales, que se deducen de las interacciones con personas de otras culturas (pp. 38-39). Al considerar estos principios, las percepciones, valores y conductas de los individuos responden a una sucesión sociohistórica que moldea sus acciones y pensamientos.

Para Vygotski (1978), los seres humanos tienen diferentes actividades mentales como resultado del aprendizaje social que experimentan dentro de una cultura evolutiva (pp. 56-57). Esta noción de la evolución en las interacciones se producen dentro del contexto socio-cultural, que es dinámico, activo y cambiante. Es decir, las personas construyen la cultura en un ambiente social susceptible al cambio y en el que se dan encuentros entre los significados socioculturales de diversos grupos. Estos suscitan las confluencias, choques ideológicos o discrepancias que provocan las modificaciones culturales que sostienen esta teoría.

Cole y Scribner, en la introducción del libro *Mind in society*, de Vygotski (1978), destacan la importancia que este le otorgó a la escuela, como uno de los laboratorios para investigar la mente y las acciones humanas (pp. 11-14). Si bien es cierto que se puede observar la interacción cultural fuera del entorno escolar, también tiene gran relevancia la medición de los intercambios socioculturales en el salón de clases. A la luz de este planteamiento, Vygotski (1978) identificó la zona de desarrollo próximo dentro del escenario educativo (pp. 84-91). Esta se describe como una intervención pedagógica del maestro para que el

estudiante pueda sobrepasar la etapa de desarrollo que le corresponde. Este principio teórico tiene relevancia ya que fundamenta el impacto que puede tener el maestro en contextos multiculturales.

El educador debe considerar que su percepción puede impactar la visión de sus alumnos mediante la construcción de conocimiento en el salón de clases. Dicho esto, es importante indicar que el proceso de enseñanza debe permitir un intercambio simbólico de las manifestaciones culturales de los individuos en ese contexto social. En última instancia, el discurso pedagógico del educador podría afectar el dinamismo que debe permear cuando se trabajan temas relacionados a la construcción “racial”, el género, la clase social y el trato equitativo a los grupos LGBT (siglas comúnmente utilizadas para identificar a las personas lesbianas, *gays*, bisexuales y transgénero).

Un aspecto interesante que se puede considerar, partiendo de los principios de esta teoría, es cómo se define la evolución de la construcción del conocimiento dentro de espacios de enseñanza que solo propician la transmisión cultural, ya que, particularmente, las percepciones, valores y acciones de cada estudiante responden a construcciones que se definen culturalmente y que necesariamente no son conocidas por todos los individuos que participan de ese espacio de enseñanza. Por lo tanto, es importante problematizar cuán acertada puede ser la construcción del conocimiento en sujetos que no han experimentado, en su formación académica, enfoques pedagógicos multiculturales.

El modelo de educación multicultural de James Banks coincidió con la teoría sociocultural de Vygotski. Banks (2007) estableció que el proceso de interacción social es dinámico; en este se asimilan roles sociales, valores y expectativas (p. 120). Dicho planteamiento armoniza con el principio de la naturaleza cambiante de la cultura como producto de la interacción sociocultural que expusieron Dewey y Vygotski. Banks adoptó estos fundamentos al establecer el carácter dinámico de la construcción del conocimiento en la escuela.

Banks (2007) también coincide con la teoría de aprendizaje sociocultural de Vygotski, al sostener que el currículo del siglo XXI debe enseñar que el conocimiento no es neutral ni estático. Este sostuvo que, “el conocimiento, al tener una base cultural, es cambiante” (p. 15). Por otro lado, argumentó que los choques de grupos en las escuelas se deben a que las comunidades socioculturales fundamentan creencias e influyen en el comportamiento de cada individuo. Incluso, estableció que, después de 1900, la escuela norteamericana tiene un rol científico en los procesos formativos, lo que permite la hostilidad a los

integrantes de otras culturas u otras creencias regionales (p. 121). A la luz de este problema, propone, como solución, un modelo curricular multicultural que ayude a los estudiantes a funcionar en sociedad.

Las luchas por un sistema de enseñanza inclusivo

Si, por un lado, los principios filosóficos de John Dewey y las bases del aprendizaje sociocultural de Lev Vygotski fundamentan la educación multicultural, por otro, es necesario retomar los acontecimientos históricos que provocaron cambios ideológicos a favor del desarrollo de una pedagogía inclusiva. Estos procesos fueron paulatinos, ya que, aún a mediados de siglo XX, en la mayor parte de la educación estadounidense dominaba un modelo asimilacionista, en el que no se cuestionaba la violación de los derechos humanos (McCarthy, 1994). Sin embargo, los estudios multiculturales tienen sus cimientos en Estados Unidos de Norte América a finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Banks, 2004; Banks, 2007).

Primeramente, las investigaciones con un enfoque multicultural tuvieron el propósito de informar sobre las diversas culturas e historias de los grupos afroamericanos e indios americanos que experimentaban los estereotipos enraizados en diversas instituciones sociales de la nación (Banks, 2007, p. 58). Para estos años, no se había considerado el desarrollo de la educación multicultural, aunque se han identificado muchos libros que fueron escritos por académicos estadounidenses con el fin de contrarrestar los prejuicios impuestos por grupos dominantes en escuelas y universidades. Antes de esbozar algunos sucesos relevantes, es importante adelantar que la educación intercultural se desarrolló en la década de 1940, mientras la educación multicultural se acogió como una reforma educativa en Estados Unidos a partir de 1970.

Los estudios realizados por William Du Bois y Carter G. Woodson —este último, fundador del *Journal of Negro History*— a finales de siglo XIX y principios de siglo XX retaron los estereotipos que se codificaron para el negro a través de la historia y que fueron diseminados a través de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades (Banks, 2004; Banks, 2007). Por ejemplo, Carter Woodson (según citado en Banks, 2004, p. 9) cuestionó que las escuelas y universidades estaban maleducando a sus estudiantes afroamericanos, ya que se les enseñaba sobre las civilizaciones europeas y no se contemplaba la enseñanza sobre las diversas etnias africanas. De acuerdo a Banks (2004), Woodson fue la figura más importante en promover la educación inclusiva, al reclamar

la enseñanza de contenidos sobre grupos afroamericanos en los currículos escolares y de las universidades de la nación (pp. 8-9). Este dato es relevante ya que, en el periodo que comprende la Primera Guerra Mundial, creció la intolerancia en las escuelas estadounidenses, reduciéndose las ofertas académicas e implementándose una educación “monocultural” (La Belle, 1994, p. 14). Todavía, para este momento histórico, no se ha desarrollado una conciencia intercultural como la que se consolidó en plena Segunda Guerra Mundial.

A principios de siglo XX, las iniciativas de los académicos estadounidenses precedieron el movimiento de educación intercultural o intergrupala que se desarrolló como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial (Banks, 2004). Es interesante que, durante la guerra, la demanda de trabajo se concentró en los estados del norte y oeste de Estados Unidos, provocando que muchos negros y mexicanos se mudaran de los estados sureños. La educación intercultural emergió como una respuesta a los incidentes violentos que resultaron de las tensiones étnico-raciales entre blancos y otros grupos raciales que se encontraron en los nuevos espacios laborables (Banks, 2004, p. 9). De acuerdo a La Belle (1994), el movimiento de educación intercultural se enfocó más en las relaciones y los derechos humanos que en el estudio de los conflictos entre los grupos, como una solución para alcanzar resoluciones equitativas (p. 15). En otras palabras, durante estos años, los científicos sociales y los filósofos sostuvieron un discurso teórico que fundamentó la armonía interracial.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se puede entrever un intento de conciliación de los organismos internacionales al proclamarse la *Declaración de Derechos Humanos*, de 1948. En este documento, se planteó que la educación debía orientar el desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto de las libertades de los derechos humanos y la promoción de la tolerancia entre todas las naciones, grupos étnicos y religiosos (Marques, 1998, p. 37). Dicha declaración se convirtió en la reafirmación de los principios que celebran la diversidad y fustigan la exclusión. Marques (1998) señaló que, “esta declaración es fundamental para la incorporación de la educación intercultural, necesaria para la edificación de una sociedad diversa o divergente” (p. 36).

La *Declaración de Derechos Humanos* de 1948 promovió la unidad de otras organizaciones y grupos civiles que velaron por el cumplimiento de estos principios. A través de las décadas de 1950 y 1960, se cuestionó la desigualdad, la discriminación racial, económica y polí-

tica que experimentaban los afroamericanos en el sistema educativo de Estados Unidos (Banks 2007; Marques, 1998; McCarthy, 1994). No hay duda que los estudiantes afroamericanos, hispanos, asiáticos, entre otros grupos, experimentaron el incumplimiento de los derechos humanos en las instituciones educativas cuando se legaliza su segregación (La Belle, 1994, p. 21). Según Wardle & Cruz-Jansen (2004), uno de los resultados de esto fue que se otorgaba poco dinero para la educación de los niños negros (p. 70). No obstante, la marginación que experimentaron los negros en sus escuelas provocó que, a través de la educación, se hiciera un reclamo por una sociedad equitativa. Asimismo, los negros y otros grupos marginados sostuvieron que la organización de la escuela estadounidense fomentaba el racismo, limitando las aspiraciones de las minorías (McCarthy, 1994). Al decir de McCarthy (1994): “los jóvenes negros y sus líderes políticos pidieron una redefinición del currículo que incluyera estudios sobre el negro ya que querían conocer su historia” (p. 55).

La Corte Suprema de los Estados Unidos de Norte América reveló, durante el conocido caso de *Brown vs. Board of Education of Topeka*, una amplia investigación sobre los efectos psicológicos negativos que causó el racismo en los niños afroamericanos (Banks, 2007). Por ello, la corte estableció el estado de inequidad que experimentaron los estudiantes afroamericanos por su color de piel. El dictamen de *Brown vs. Board of Education* (1954) proclamó el fin de la segregación en las escuelas, bajo el fundamento del estado de inferioridad al que fueron sometidos los negros y que afectara su estabilidad emocional (Banks, 2007, p. 43).

Mientras se suscitaron estos reclamos a nivel de la Corte Suprema de Estados Unidos, también se concretaron otras declaraciones para una educación inclusiva, estas son: la *Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas* de 1965 y los *Principios de Cooperación Cultural Internacional de las Naciones Unidas* de 1966 (Marques, 1998, p. 37). Según Marques (1998), el primer artículo de esta última indicó que, “la diversidad cultural forma parte del patrimonio de la humanidad” (p. 37). El alcance de este principio permite aceptar la diversidad cultural no solo en la escuela pública, sino también en las universidades.

En la década de 1960, se hicieron reclamos a nivel judicial de diversas organizaciones que exigieron que todos los individuos pudieran gozar de los derechos humanos, a los cuales se unió la comunidad universitaria (Marques, 1998; McCarthy, 1994; La Belle, 1994). Las luchas por un espacio de convivencia equitativo fundamentaron el desarrollo

de una conciencia multicultural y la implementación de la educación multicultural. Algunos reclamos de los académicos, como la igualdad de oportunidades, sin importar la condición social, el género, la “raza” y la etnia, entre otros, son los fundamentos de esta teoría educativa. A mediados de dicha década, los movimientos en los campos universitarios se dirigieron a demandar el ofrecimiento de cursos sobre las diversas etnias y la eliminación del trato estereotipado a grupos marginados (Sleeter, 1996, p. 11).

Luego de la década de 1970, varios especialistas en el campo educativo comenzaron investigaciones que giraron en torno a modificaciones curriculares y la preparación de futuros maestros. Conviene mencionar que, *La Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa*, en 1985, insiste, entre otras cosas, en la formación adecuada de los futuros maestros, los cuales deben considerar la enseñanza de derechos humanos en las escuelas (Marques, 1998, p. 37). Después de todo, el propósito de insertar la educación multicultural en el currículo de la escuela pública se debió a un esfuerzo por desarrollar, en los estudiantes, un orgullo de su propia herencia cultural y la creación de nuevas identidades colectivas (Sleeter, 1996, pp. 11-12). Por otro lado, McCarthy (1994) planteó que las demandas de los grupos excluidos lograron la reestructuración de las escuelas, desarticulando el enfoque tradicional con un nuevo currículo multicultural (p. 55).

Al igual que otros organismos internacionales, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, por sus siglas en inglés) hizo unas recomendaciones dirigidas a la educación de los derechos humanos y valores democráticos, que luego fueron revisadas a mediados de la década de 1990. Este organismo expuso que las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir, de múltiples maneras, a la discusión sobre conocimientos, valores y actitudes pluralistas en los programas de estudio. La UNESCO planteó, además, que “estas instituciones deberían velar por que los estudiantes tomen conciencia de la interdependencia de los estados en una sociedad mundializada” (Marques, 1998, p. 38). No hay duda que estos planteamientos se enfocan en la erradicación de inequidades experimentadas en el contexto sociocultural. Finalmente, Marques (1998) argumentó la necesidad de promover la consolidación de los derechos humanos a través de la educación multicultural para erradicar la pobreza y marginación en la sociedad (p. 37).

Banks (2007) coincidió con las declaraciones de la UNESCO y otras manifestaciones inclusivas para los procesos educativos, preci-

samente, puesto que desarrolló un modelo para la implementación de la educación multicultural. Su propuesta establece un modelo de cinco dimensiones para institucionalizar la educación multicultural dentro del proceso de enseñanza, basadas en investigaciones, observaciones y trabajo de campo (Banks, 1981, 1994, 2004, 2007). Estas son: la integración de contenido, la construcción de conocimiento, la reducción de prejuicios, la pedagogía equitativa y, por último, el enriquecimiento de la escuela como estructura social y cultural. La escuela es un complejo sistema social, donde cada una de estas dimensiones describe aspectos particulares de toda su estructura (Banks, 2007, p. 84).

Banks (1981, 1994, 2004, 2007) sustentó en su teoría que el conocimiento institucionalizado en las escuelas ha perpetuado el racismo, el sexismo y la inequidad. Es importante que los estudiantes puedan comprender cómo se construyen las concepciones de diversos grupos étnicos y raciales en la sociedad. De acuerdo a este (2007), el currículo multicultural debe conceptualizar, en algunas materias —como la historia—, un acercamiento de las interacciones de las personas de color con los “mainstream groups” (p. 10). El enfoque de esta corriente es lograr el desarrollo de estudiantes que “se conviertan en constructores activos y también consumidores del pensamiento social, histórico y político” (Banks, 2007, p. 16).

Hacia la comprensión de una pedagogía crítica

Como ya se adelantara, a mediados de siglo XX, se problematizó la educación como un derecho de todos los seres humanos. Particularmente, se deben considerar las declaraciones sobre los derechos humanos dentro de espacios que aspiran a ser democráticos. A la luz de estos avances en la concepción de la estructura social, son relevantes algunos planteamientos de sociólogos como: Basil Bernstein, Michael Apple y Henry Giroux. Estos coinciden al discutir la desigualdad en los procesos educativos. En este análisis, se considerará, particularmente, la aportación de Henry Giroux a la discusión pedagógica inclusiva.

Giroux (1993) planteó, en su teoría de la pedagogía crítica, que las escuelas deberían preparar a los estudiantes para enfrentarse a la dominación de barreras opresivas, como el género, la “raza” y la clase social (p. 21). No hay duda que este se refiere a las estructuras sociales que se consolidan en la escuela, las cuales establecen las diferencias entre los seres humanos. Está claro que sus planteamientos coinciden con los reclamos que se han manifestado en la declaración de los derechos humanos y la UNESCO.

Según Giroux (1993), la escuela es un espacio donde, a través del lenguaje, se consolidan desigualdades. El lenguaje utilizado en el aula escolar no provee las condiciones para que los estudiantes interroguen el currículo como un texto donde se implican luchas acerca de la identidad, la cultura, el poder y la historia (p. 21). Bernstein (2007), Apple (2006) y Giroux (1993) coinciden en que los códigos utilizados por los maestros no logran reciprocidad en el proceso de enseñanza, ya que el currículo orienta solamente a la instrucción de la clase media y alta. Asimismo, reclaman el compromiso de los integrantes de la comunidad escolar para pactar a todos los sectores de la sociedad.

Las investigaciones educativas que proponen el diseño de currículos inclusivos argumentan la exclusión de diversos grupos. Por ejemplo, Santiago de Cartagena (1985) realizó un estudio que consideró estos planteamientos al analizar los efectos del prejuicio racial en estudiantes de la escuela elemental en Puerto Rico. En este, sostuvo que los valores conflictivos entre las diversas clases sociales reflejados a través del lenguaje provocan que el estudiante minoritario rechace el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 108). Luego de analizar una serie de teorías sociológicas, la investigadora concluyó que los administradores y maestros utilizaban la política escolar para fortalecer el discrimen social (p. 115). De lo anterior se desprende que el contenido curricular necesita enriquecerse con un enfoque crítico. De acuerdo a Giroux (1993), se debe considerar el lenguaje utilizado por los diversos estudiantes para darles significado dentro de su contexto vivencial (p. 26). Este argumento lo orientó a desarrollar un modelo de liderato que considera la pedagogía crítica en la educación.

El modelo de liderato de Henry Giroux incentiva a los diversos sectores que impactan la educación para que seleccionen códigos que sean pertinentes a todos los individuos que participan del proceso educativo. En decir, la práctica pedagógica debe acoger todas las esferas sociales y culturales que están comprometidas en la producción de textos, imágenes, conocimiento, valores e identidades (Giroux, 1993, p. 23). Por ello, el currículo debe analizar y deconstruir, a través de diversos medios e industrias, el conocimiento popular producido, el cual debe ser orientado a base de imágenes y textos que sean pertinentes a diversos grupos. A través de este planteamiento, se sostiene que la escuela necesita un compromiso de otras instituciones sociales que impactan directamente la formación de los individuos.

La noción del liderazgo educativo es consistente con la idea de hacer de la diversidad cultural un tema central en la pedagogía y vida

democrática. Para Giroux (1993), esta noción abarcadora se extiende a los principios y prácticas de la dignidad humana, la libertad y la justicia social (p. 79). A través de los postulados de la pedagogía crítica, se pueden ver confluencias de ideas entre los principios de la filosofía progresivista, la teoría sociocultural y las manifestaciones de los derechos humanos, que luego sirvieron para fundamentar el desarrollo de la educación multicultural.

La teoría de la pedagogía crítica se dirige a la comprensión de las estructuras sociales y desiguales, y como estas se pueden transformar. También, se basa en la relación entre la teoría y la práctica de la formación de la identidad (Giroux, 1993, p. 77). Giroux (1993) recalcó que el discurso de la pedagogía crítica debe enfatizar la intolerancia a la diferencia como uno de los enemigos de la democracia (p. 81). Este argumento sustenta que para lograr un aprendizaje democrático dentro de una sociedad diversa, culturalmente, es necesario un enfoque multicultural. James Banks, Sonia Nieto y Geneva Gay aplican ideas propuestas en la pedagogía crítica de Henry Giroux al desarrollar modelos y estrategias para institucionalizar la educación multicultural en las escuelas.

La concepción de un educador multicultural

A James Banks se han unido otros proponentes de la educación multicultural, como Sonia Nieto (1999), que están orientados a desarrollar ciudadanos comprometidos con un mundo más equitativo. Nieto es una educadora de origen puertorriqueño, que ha realizado investigaciones con diversos grupos culturales en Brooklyn, New York. En su libro *The Light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (1999) plantea que todos los niños tienen una mirada luminosa que demuestra las ganas que tienen de aprender, sin importar sus diferencias étnicas, culturales y clase social. Dicha mirada convierte la educación en un derecho para todos (p. 18).

Nieto (1999) hace referencia a los principios de la filosofía progresivista, la teoría sociocultural y la pedagogía crítica para justificar muchos de sus planteamientos. Ella sostiene que el aprendizaje es influenciado por los valores culturales que definen las personalidades individuales de los estudiantes. Además, el aprendizaje individual puede causar una experiencia psicológica gratificante, por lo cual el maestro debe ayudar al alumno a tener una concepción social que lo dirija a un apoderamiento del proceso educativo (p. xix-xx). Nieto retoma la teoría sociocultural al establecer que el aprendizaje implica

acción e interacción cuando se desarrolla en contextos socioculturales (p. 14). Asimismo, coincide con Vygotski al plantear que las interacciones culturales se convierten en uno de los aspectos que fomentan los cambios perceptuales y de valores en las personas.

Los planteamientos de Nieto orientan a un discurso que problematiza la figura del maestro como protagonista en un escenario educativo multicultural. Es interesante que esta visión coincida con la importancia de la intervención del educador en el desarrollo de la zona próxima del estudiante esbozada como parte de la teoría sociocultural de Vygotski. También concuerda con este al concebir la importancia del contexto sociocultural en el aprendizaje, pero en todos sus señalamientos advierte la relevancia del educador. Incluso, exige un compromiso de los maestros para lograr el aprendizaje de los diversos grupos que participan del proceso de enseñanza (Nieto, 1999). En última instancia, sus planteamientos resaltan la relevancia del educador para lograr una educación inclusiva en la escuela democrática.

Conclusión

La filosofía progresivista propulsada por John Dewey, la teoría sociocultural desarrollada por Lev Vygotski y los principios de la pedagogía crítica de Henry Giroux fundamentan la necesidad de un enfoque multicultural en la educación. A raíz del análisis sobre la importancia de las interacciones culturales en el proceso de aprendizaje y las declaraciones de los derechos humanos, se advierte la relevancia de la implementación de la educación multicultural en una sociedad pluralista y de considerar el desarrollo de un currículo cimentado en los principios multiculturales. Según Sacristán (2002), “Respetar la diversidad cultural y de las identidades subjetivas es otra forma de interpretar la libertad, la justicia y la equidad en el currículum” (p. 242).

El desarrollo de un currículo multicultural es necesario para lograr una experiencia de aprendizaje significativa en estudiantes que pertenecen a diversos grupos culturales y étnicos. De acuerdo a Sacristán (2002), “La educación tiene que ser sensible a los problemas de desarraigo de aquellos que sienten negada su identidad cultural o que experimentan procesos traumáticos de asimilación o de hibridación en medios culturales diferentes al suyo” (p. 241). Estos planteamientos resumen el deber que tiene el sistema educativo de garantizar un enfoque multicultural en sociedades que se definen como democráticas.

La escuela es una de las instituciones sociales donde el maestro debe fomentar un discurso que deconstruya las definiciones prejui-

ciadas y estereotipadas que han sido construidas para diversos grupos culturales que han experimentado la exclusión. Si se fusionan las visiones educativas de John Dewey, Lev Vygotski y Henry Giroux, se entiende que el espacio de enseñanza, al estar mediado culturalmente, debe ser inclusivo, logrando, de esta manera, el dinamismo inherente que debe caracterizar el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2da. ed.). New York: Routledge.
- Banks, J. (1981). *Multicultural education: Theory and practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1996). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. En J.A. Banks, *Multicultural Education, Transformative Knowledge & Action*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^{da} ed.). New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (2007). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourses*. New York: Taylor & Francis.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2001). *The school and society & The child and the curriculum*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Giroux, H. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and politics of difference*. New York: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education*. Connecticut: Bergin & Garvey.
- Hunkins, F. & Ornstein, A. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4ta. ed.). Boston: Pearson Education.
- La Belle, T. (1994). *Multiculturalism and education*. New York: New York Press.
- Marques, S. (1998). Derechos humanos y educación intercultural en La Educación Intercultural en Europa. En X. Besalú, G. Campani, J. Paludarias (Eds.), *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular* (pp. 35-42). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Nieto, S. (1999). *The Light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York : Teachers College Press.

- Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santiago de Cartagena, M. (1985). *Los efectos del prejuicio racial en estudiantes de escuela elemental: Posibles soluciones para el administrador escolar* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychology processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wardle, F. & Cruz-Jansen M. (2004). *Meeting the needs of multiethnic and multiracial children in school*. New York: Pearson.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en mayo de 2012 y se aceptó para su publicación en junio de ese mismo año.