

Algunas proposiciones para la formación inter/multicultural de profesores para los primeros años de la enseñanza primaria

José Licinio Backes

PROFESOR DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN, MAESTRÍA Y DOCTORADO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CORREO ELECTRÓNICO: BACKES@UCDB.BR

Ruth Pavan

PROFESORA DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN, MAESTRÍA Y DOCTORADO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CORREO ELECTRÓNICO: RUTH@UCDB.BR



RESUMEN

En los últimos años, la preocupación por la formación inter/multicultural de los profesores se ha intensificado en Brasil. Este aumento significativo está relacionado con las luchas históricas de los movimientos sociales, específicamente con los negros, indígenas y de género. Con base en los resultados de las investigaciones sobre inter/multiculturalismo y formación de los educadores, destacamos algunas proposiciones para la formación inter/multicultural, con la pretensión de crear alternativas contrahegemónicas al modelo social y cultural vigente. Concluimos que la pluralidad de marcos epistemológicos es crucial para que las proposiciones se concreten históricamente y también para entender los innumerables mecanismos presentes en la sociedad capitalista, utilizados para mantener y ampliar su dominio económico y cultural, y construir una sociedad donde la diferencia cultural y la igualdad social sea una realidad posible.

Palabras clave: formación de profesores, inter/multiculturalidad, diferencia, igualdad.

ABSTRACT

Over the last years, concerns about inter/multicultural teacher education have increased in Brazil. This significant increase is related to the historical struggle of social movements, particularly of black, Indigenous and gender movements. Grounded on results of researches into inter-multiculturalism and teacher education, we have highlighted some proposals for an inter/multicultural education, aiming at contributing to the creation of counter-hegemonic alternatives to the current social and cultural model. We have concluded that the plurality of epistemological landmarks is fundamental for such proposals to become historical concretion. Besides, such plurality is critical to both understand countless mechanisms of the capitalist society that are used to keep and widen its economic and cultural domain, and build a society in which cultural difference and social equality are a possible reality.

Key words: teacher education, inter/multiculturalism, difference, equality.

Contexto temático

En los últimos años, la preocupación por la formación inter/multicultural se ha intensificado en Brasil, destacando la formación de profesores para los primeros años de la enseñanza primaria. Este aumento significativo está relacionado con las luchas históricas de los movimientos sociales, principalmente los negros, indígenas y de género (Louro, 2008: 17-23; Backes, 2011: 91-112; Candau, 2008: 45-57, 2011: 207-216, 2012: 235-250; Siss, 2011: 13-34). El movimiento en torno a la educación inter/multicultural¹ trae en el fondo el cuestionamiento de las asimetrías del poder, la necesidad de justicia social, la denuncia de la desigualdad, reconociendo que la transformación de esta realidad implica también la resignificación de las relaciones raciales, de género y otras, y no exclusivamente de clase.

De manera sintética, puede decirse que las investigaciones en torno a la inter/multiculturalidad y la formación de profesores (Candau, 2008: 45-57, 2011: 207-216, 2012: 235-250; Moreira y Cunha, 2008: 7-21; Canen y Xavier, 2011: 641-661; Pavan, 2010: 125-135; Backes y Pavan, 2011: 108-119) muestran que:

- a) A pesar de la implantación de políticas públicas inter/multiculturales y de la producción científica sobre esta temática en los últimos años, en el campo de las prácticas pedagógicas se sigue legitimando la cultura hegemónica (blanca, masculina, cristiana, heterosexual), y en consecuencia las prácticas sexistas y racistas continúan vigentes en los diferentes ambientes educativos, sean formales o informales. Sin embargo, otras prácticas también pueden ser identificadas en algunas escuelas: experiencias de educación antirracistas y antisexistas;
- b) Cuando se les pregunta sobre estos temas, los profesores normalmente se sitúan en la lógica de la sociedad capitalista/individualista, viniendo al encuentro de lo que Bauman (2003) afirma al analizar la sociedad capitalista: “se supone que los problemas se sufren y enfrentan solitariamente y son especialmente inadecuados a la segregación

en una comunidad de intereses en busca de soluciones colectivas para problemas individuales” (Bauman, 2003: 79). La pobreza y la discriminación, sexual o racial/étnica, normalmente son vistas por los profesores como si fueran sólo un problema del sujeto discriminado;

- c) Hay también una tensión entre igualdad y diferencia. Los profesores suelen colocarse a favor de la igualdad, entendida como mismedad/normalidad (Skliar, 2003: 97-150; Backes y Pavan, 2011: 108-119), y argumentan que tratar a los alumnos como normales es la postura más adecuada, al mismo tiempo que consideran que las diferencias son inadecuadas. Esa lógica de normalización, todavía vigente, en vez de evitar la discriminación inventa al otro como “anormal”, “patológico”, “inferior”, “el mal”;
- d) De manera general, los profesores recuerdan que en sus procesos de formación no había contenidos relacionados con estas temáticas, tampoco reflexiones pautadas en la inter/multiculturalidad. Frente a esta situación, argumentan que estas discusiones deben incluirse en los procesos formativos, ya sea en la formación inicial o en la continuada. Los resultados de esas investigaciones nos motivan a pensar en algunas proposiciones para la formación inter/multicultural, específicamente de los profesores de los primeros años de la enseñanza primaria.

Las proposiciones

Destacamos algunas proposiciones para una formación inter/multicultural con el propósito de contribuir a la creación de alternativas contrahegemónicas al modelo social y cultural vigente. La esperanza nos hace apostar por la formación de profesores para la creación de espacios/tiempos educativos de construcción del pensamiento crítico, pues “hay alternativas que pueden superar lo que es criticable en lo que existe” (Santos, 1999: 197).

Como afirma Freire (1999), la esperanza en la educación y en el cambio social no es una sencilla cuestión de terquedad, sino un imperativo ontológico más. Esa esperanza, como sustenta Freire

(1999), no es una sencilla espera y se basa en la lucha cotidiana contra todas las formas de opresión.

Para que esa esperanza se concrete en la realidad histórica, conviene pensar en el proceso de formación inter/multicultural de los profesores. Pinto (1984: 113), recordando a Marx (1977) al hacer la pregunta “¿quién educa al educador?”, destaca que la educación del educador se hace por dos vías: “la vía externa, representada, por cursos de perfeccionamiento, seminarios, lectura de periódicos especializados y otros; y la vía interior, que es la indagación a la que se somete cada profesor, relativa al cumplimiento de su papel social”.

De acuerdo con este autor en que la formación se da también por la vía externa, por cursos, seminarios, foros, encuentros, debates, lanzamos algunas proposiciones embrionarias sobre la formación de profesores inter/multiculturales. Son reflexiones que se sitúan en el contexto de la ampliación de la teoría crítica (Santos, 1999: 197).

Entendemos que la teoría crítica en el contexto actual, sin abrir mano de la crítica de la opresión de clase, debe incluir el cuestionamiento de las opresiones que también se dan en función de las relaciones de género y raza/etnia; es decir, argumentamos a favor de una teoría crítica incesantemente “construida a partir del suelo de las luchas sociales,

de modo participativo y multicultural” (Santos, 1999: 214). Así, apuntamos siete proposiciones:

Primera

Para desarrollar una educación inter/multicultural y cuestionar y evitar prácticas pedagógicas discriminatorias, es urgente que haya una preocupación efectiva por la formación de profesores para comprender la diferencia (que tiene que ver con la cultura vista como proceso de atribución de sentidos) y la desigualdad (que tiene que ver con la distribución desigual de los bienes materiales). Es preciso entender que la diferencia no es lo contrario de igualdad. Lo contrario de la diferencia es la mismidad/homogenización. Lo opuesto de la igualdad es la desigualdad; de “hecho, la igualdad no se opone a la diferencia y sí a la desigualdad, y la diferencia no se opone a igualdad y sí a la estandarización, a la producción en serie, a la uniformización” (Candau, 2012: 239). La diferencia se refiere a las dimensiones culturales de la vida (fe, raza/etnia, nacionalidad, el sentido que esto tiene para los diferentes sujetos). La igualdad se refiere a que todos tengan (independientemente de su cultura, fe, raza, nacionalidad) acceso a los bienes materiales, a la universidad, a una vida digna. Así, “tenemos el derecho a ser iguales, siempre que la diferencia nos interioriza. Tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracteriza” (Santos, 2008: 462).

Segunda

Las posibilidades de que los profesores realicen un trabajo pedagógico no excluyente aumentan significativamente cuando consideran las innumerables diferencias culturales (raza, género, etnia, nacionalidad...) como legítimas y reconocen el carácter indigno de las desigualdades. Son frecuentes las investigaciones que muestran que los alumnos que consiguen aprehender más en las escuelas son los alumnos que pertenecen al segmento cultural hegemónico y a la clase social privilegiada. Así, la cuestión es pensar la formación docente para la actuación en contextos inter/multiculturales, cuestionando permanentemente las teorías del déficit cultural.²



Tercera

La inclusión de algunas disciplinas sobre multiculturalismo en los cursos de formación de profesores y profesoras no es garantía de una futura práctica multicultural.

A pesar de la importancia de estas disciplinas, es fundamental que la reflexión sobre las diferencias culturales sea una opción política de los cursos de formación, es decir, que forme parte de todo el currículo, así como la postura cotidiana de los formadores del profesorado.

Gomes (2005: 147), al escribir sobre el proceso educacional en contextos de diferentes identidades, sexualidades, culturas, razas, etc., destaca: “trabajar con esas dimensiones no significa transformarlas en contenidos escolares o temas transversales, sino en la sensibilidad para percibir cómo se manifiestan esos procesos constituyentes de la formación humana en nuestra vida y en la propia cotidianidad escolar”. Esta práctica debe ser cotidiana en los cursos de formación de profesores, es decir, debe existir “una dinámica sistemática conjunta de diálogo y construcción entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales” (Candau, 2012: 247).

Cuarta

La comprensión de la heterogeneidad humana es decisiva para la realización de una práctica pedagógica humanizadora y transformadora. Compete a los cursos de formación contribuir en esa comprensión. Existen diferentes formas de vivir la dimensión humana. La idea de un sujeto universal, construida a lo largo de la modernidad, no pasa de ser una ficción. Como afirma Louro (2008), ese sujeto universal, en verdad, es un sujeto particular (blanco, occidental, euro-céntrico, masculino, machista, heterosexual...), auto-referenciado, que equivocadamente se colocó como modelo de realización de la humanidad. Para Silva, “la crítica al etnocentrismo y al racismo, así como al machismo, presenta una oportunidad concreta a los/las educadores/as para empezar a interrumpir los procesos de reproducción y perpetuación de relaciones de poder” (Silva, 1995: 190). Por tanto, la formación inter/multicultural debe tener una preocupación constante para evitar “la exclusión,

negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados (de raza)” (Walsh, 2009: 23).

Quinta

La indignación contra todo tipo de injusticia, causada por procesos de discriminación cultural o por la desigual distribución de la riqueza producida socialmente, forma parte del compromiso ético del profesor. Frente a la creciente insensibilidad con las injusticias, causadas por la mala distribución del ingreso o por cuestiones culturales, entendemos, con Freire (2002: 114), que en los cursos de formación de profesores es necesario hablar de la “resistencia, de la indignación, de la ‘justa ira’ de los traicionados y de los engañados, de su derecho y de su deber de rebelarse contra las agresiones éticas de las que son víctimas cada vez más sufridas”.

Sexta

La formación de profesores, cuando contribuye al entendimiento de que toda diferencia cultural y exclusión social es resultado de las relaciones sociales de poder y jamás fruto del individuo, de la naturaleza humana, de la fatalidad (genética o cultural), del destino o de lo sobrenatural, está contribuyendo a hacer de la educación un espacio/tiempo de transformación social. Desnaturalizar las exclusiones, las discriminaciones, en fin, desnaturalizar los fenómenos sociales (por tanto, también políticos), entendiéndolos no como algo dado, ya sea por la naturaleza o por algún principio transcendental, sino como algo construido históricamente por las disputas de poder, es el primer paso para desconstruir lo que nos desagrada. La formación de educadores debe promover “procesos de desconstrucción y desnaturalización de preconceptos y discriminaciones que impregnan, muchas veces con carácter difuso, fluido y sutil, las relaciones sociales y educacionales que configuran los contextos en que vivimos” (Candau, 2012: 246).

Séptima³

La formación de profesores en una dimensión inter/multicultural tiene que establecer un diálogo perma-

nente con los movimientos sociales, de género, racial/etnia, clase y otros. Las políticas y los derechos inter/multiculturales existentes en el contexto actual no son una dádiva de la cultura hegemónica, sino el resultado de las luchas históricas de diferentes movimientos sociales (Louro, 2008: 17-23; Backes, 2011: 91-112; Candau, 2008: 45-57, 2011: 207-216, 2012: 235-250; Siss, 2011: 13-34). La aproximación y el diálogo con esos grupos han contribuido a cuestionar la lógica hegemónica que persiste en la academia. Servirán también para poner en jaque las “certezas” y relativizar el modo hegemónico de ver y situarse en el mundo, para cuestionar el etnocentrismo y la lógica de la mismidad/homogenización.

Conclusión

Las proposiciones anteriores serán posibles cuando la formación de profesores para los primeros años de la enseñanza primaria esté fundamentada en la reflexión crítica, como ya apuntamos, basados en Santos (1999). Serán posibles si la formación de educadores inter/multiculturales considera formas de producción del conocimiento que contribuyan a la producción de “marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitarios, únicos y universales” (Walsh, 2009: 25).

Esta pluralidad de marcos epistemológicos es crucial para entender los innumerables mecanismos presentes en la sociedad capitalista utilizados para mantener y ampliar su dominio económico y cultural. Además de cruciales para entenderlos, esos múltiples marcos epistemológicos son también cruciales para construir una sociedad donde la diferencia cultural no sea utilizada como un mecanismo de justificación de la desigualdad social y donde las luchas por la igualdad social y por la diferencia cultural sean vistas como parte de una misma lucha: por una sociedad radicalmente democrática, donde todas las formas de opresión sean permanentemente cuestionadas y haya una lucha incansable por su superación.

Finalizamos el artículo recordando la esperanza de Freire, que nos hace apostar a que si conside-

ramos las siete proposiciones para la formación de profesores inter/multiculturales, la educación contribuirá a la transformación de la realidad, pues la “sensibilidad frente al dolor impuesto a las clases populares brasileñas por el descuido malvado con que son ignorados nos empuja, nos estimula, a la lucha política por el cambio radical del mundo” (Freire, 2003: 70).

NOTAS

¹ Reconocemos que hay diversas versiones de inter/multiculturalismo, pero al traer esa caracterización entendemos que estamos siendo suficientemente claros sobre cuál de ellas defendemos: la que ha sido denominada en el campo de la educación como inter/multiculturalismo poscolonial. De la misma manera, tenemos conocimiento de los debates sobre el uso de conceptos de *interculturalismo*, pero no entraremos en ese debate en este artículo y optamos por utilizarlo en el mismo sentido.

² Sin embargo, como muestra Gomes (2005: 317), desde los años sesenta existe todo un esfuerzo teórico para “contraponerse al modelo de la privación cultural, a la noción de déficit cultural y a los desdoblamientos en términos de pedagogía compensatoria”; tratándose de las representaciones de los pueblos indígenas, tanto en la academia como en la sociedad no india sigue fuerte la tendencia a explicar su realidad en términos de déficit y privación cultural. Sin embargo, el autor se refiere específicamente a los pueblos indígenas; esa teoría suele ser accionada para explicar las dificultades de otros grupos culturales y populares (Moll, 2006: 35-53).

³ El hecho de hacer siete proposiciones pretende ser un sencillo homenaje a Alvaro Viera Pinto, educador brasileño perseguido por la dictadura militar brasileña (1964-1985) que se exilió en Chile. A principios de los años ochenta, se publicó en Brasil su libro *Siete lecciones sobre la educación de jóvenes y adultos*.

REFERENCIAS

- Backes, José Licinio. “Pesquisas étnico-raciais no âmbito da linha de pesquisa diversidade cultural e educação indígena”. *Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações*. Coords. Ahyas Siss y Aloísio Monteiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2011: 91-112.
- Backes, José Licinio, y Ruth Pavan. “A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores”. *Currículo sem Fronteiras*, 11. 2 (2011): 108-119.
- Bauman, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- Candau, Vera Maria. “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”. *Educação e Sociedade*, 33. 118 (2012): 235-250.

Candau, Vera Maria. "Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença". *Revista Brasileira de Educação*, 13. 37 (2008): 45-57.

Candau, Vera Maria. "Direitos humanos e interculturalidade hoje: desafios para a educação". *Educar em tempos difíceis: construindo caminhos*. Coords. Vera Maria Candau y Susana Sacavino. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011: 207-216.

Canen, Ana, y Giseli Pereli de Moura Xavier. "Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas". *Revista Brasileira de Educação*, 16. 48 (2011): 641-662.

Freire, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 13ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Gomes, Nilma Lino. "Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". *Superando o racismo na escola*. Coord. Kabengele Munanga. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005: 143-154.

Louro, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Marx, Karl. "Teses sobre Feurbach". *A ideologia alemã*. Coords. Karl Marx y Friedrich Engels. São Paulo: Grijalbo, 1977.

Moll, Jaqueline. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*, 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Barbosa Moreira, Antônio Flavio, y Regina Celi Oliveira da Cunha. "Adiscussão da identidade na formação docente". *Revista Contemporânea de Educação*, 3.5 (2008): 7-21.

Pavan, Ruth. "Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores". *Revista Lusófona de Educação*, 15. 15 (2010): 125-135.

Pinto, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

Santos, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Santos, Boaventura de Sousa. "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?" *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54 (1999): 197-215.

Silva, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Skliar, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Siss, Ahyas. "Raça, Classe, cotas étnicas, sociais e educação superior brasileira". *Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações*. Coords. Ahyas Siss y Aloísio Monteiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2011: 13-34.

Walsh, Catherine. "Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Coord. Vera Maria Candau. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009: 12-43.

RECOMENDACIONES PUNTUALES DE APLICACIÓN EN EL AULA EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

- a) Incorporar la dimensión inter/multicultural en el proyecto político pedagógico de los cursos de formación de manera que sea una práctica colectiva y cotidiana y que no se limite a actividades aisladas y ocasionales.
- b) Promover en el espacio/tiempo de los cursos de formación de profesores un proceso dialógico —como ha sido exhaustivamente propuesto por Paulo Freire— que posibilite la expresión de los diferentes sujetos y grupos culturales presentes tanto en la sociedad como en los cursos de formación.
- c) Problematicar los diferentes saberes que circulan en la sociedad, sin jerarquizarlos, propiciando diferentes formas de comprensión/interacción de los mismos, evitando de esta manera la desvalorización de los saberes no hegemónicos.
- d) Utilizar elementos culturales, expresiones artísticas y literarias de los grupos culturales no hegemónicos para provocar reflexiones/discusiones sobre la importancia de la diversidad en la escuela y la sociedad.
- e) Analizar películas, novelas, dibujos animados, obras literarias, propagandas para identificar cómo pueden promover visiones hegemónicas del mundo y/o formas plurales de vivir la dimensión humana.
- f) Cuando se dé una situación de discriminación en la clase (por motivo de raza, clase social, género, creencia, etc.), desarrollar inmediatamente una reflexión que contribuya a mostrar el proceso histórico de construcción de la desigualdad y la diferencia cultural, desnaturalizando la desigualdad económica como fatalidad y la diferencia cultural como inferioridad y déficit.
- g) Ofrecer talleres de actividades pedagógicas que contemplen los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo los no hegemónicos, evitando así su invisibilidad y que sean ignorados.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Arroyo, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Candau, Vera Maria Ferrão, et al. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

Carvalho, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas: Papirus, 2009.

Oliveira, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*, 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Teixeira, Inês Assunção de Castro, y Lopes José de Sousa. *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recibido: 10 de octubre de 2012.
Aceptado: 19 de marzo de 2013.