

MULTICULTURALISMO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN
(UAZ-IPEC)

RESUMEN: La ponencia dilucida acepciones del multiculturalismo, asumiendo su multiplicidad de significados. Se decanta

por la reconstrucción de un multiculturalismo teórico crítico desde la perspectiva de Kincheloe y Steinberg, sin dejar las objeciones de Benhabib. Finalmente recrea la pedagogía crítica como herramienta para la democracia participativa y la inclusión. La pedagogía crítica potencia un modelo educativo más democrático.

PALABRAS CLAVE: multiculturalismo, pedagogía crítica, exclusión, educación democrática.

Introducción

El multiculturalismo, los estudios culturales, la interculturalidad, la inclusión y la exclusión cultural, entre otras nociones, designan un campo de problematización fundamental para entender la sociedad actual. La ponencia parte de ideas de Kincheloe, Steinberg, Benhabib y Martín-Baró desde la recreación intensa y tensa de la pedagogía crítica. Resulta fundamental una educación que tenga como base la vinculación entre escuela, vida cotidiana y diversidad cultural. El encuentro entre pedagogía crítica y multiculturalismo nos permite tal vinculación.

Kincheloe, Steinberg y el multiculturalismo radical

Kincheloe y Steinberg se proponen repensar el multiculturalismo. ¿Qué significa repensar el multiculturalismo? Tendríamos que empezar por el significado de *repensar* como retorno a lo ya pensado. *Repensar el multiculturalismo* exige pensar sin reservas la

problemática de la diversidad cultural más allá del pensamiento hegemónico. La dedicatoria a Paulo Freire, *quien profesó un amor incondicional a todas las culturas*, suscribe ya una visión pluralista de mundo. El prefacio abre el diálogo: La situación del mundo y particularmente de Europa a principios del siglo XXI se ve marcada por las experiencias contradictorias de sociedades post-coloniales y la afirmación activa de la diversidad cultural (Kincheloe y Steinberg, 1999).

La discusión del multiculturalismo va de la mano de la discusión de las políticas de identidad, el reconocimiento de la diversidad y movimientos sociales. Frente a los universalismos culturales, surgen representaciones plurales a favor de la autonomía. La descolonización y los movimientos sociales refutan las narrativas hegemónicas del hombre blanco occidental heterosexual y sus representaciones monolíticas de poder. El desafío es armonizar igualdad y diversidad. Otro desafío lo representa el paso de identidades fijas a identidades polivalentes; mientras, nos mantenemos en una orfandad teórica.

La discusión parte del contexto norteamericano, subestiman aportaciones históricas relevantes de estudios y movimientos sociales que han tenido lugar en Latinoamérica; aunque paradójicamente adscriban el legado de Freire. En efecto, tres son los componentes centrales del libro: repensar críticamente el multiculturalismo, replantear el marxismo occidental, y retomar la pedagogía crítica de Freire. Al definir la pedagogía como producción y formación de identidades abiertas, creativas y libres, la pedagogía se instala en el debate más allá de las aulas. Se toma como hilo conductor la justicia social, clave para *repensar* el multiculturalismo en la acción pedagógica. Se formula una crítica teórico-práctica al nuevo orden mundial laboral y una crítica militante al pensamiento hegemónico reaccionario (Kincheloe y Steinberg, 1999). El multiculturalismo –advierten– haya terminado por no significar nada concreto. La premisa es que *el multiculturalismo posibilita una escuela abierta al cambio*. Los indicadores utilizados son: raza, clase social y género. Si bien el punto de partida es la diversidad cultural, no todas las visiones multiculturalistas tienen el mismo efecto. Por lo menos hay tres grandes campos: un multiculturalismo conservador, un multiculturalismo esencialista de izquierda, y un multiculturalismo posmodernista. Por tanto, los planteamientos en torno al multiculturalismo serían provisionales y están sujetos a discusión.

El multiculturalismo conservador monocultural aunque postule la apertura, impone el imperialismo de una monocultura dominante. Hoy se expresa en la ideología neoliberal del capitalismo global, y funda prácticas educativas acordes con tal visión. Pese a su aparente oposición, el multiculturalismo esencialista de izquierda también es incapaz de reconocer la dinámica real de las identidades. Los multiculturalistas de izquierda conciben un pasado auténtico frente a un presente de alienación. Olvidan que en la izquierda predominó autoritarismo, acriticismo, exclusión y ausencia de pensamiento libre. El multiculturalismo de izquierda es maniqueísta: el grupo dominante es malo y el pueblo dominado es bueno. El multiculturalismo esencialista (de izquierda y derecha) reclama ser objeto de victimismo y opresión. Empero ninguna identidad esencializada funda un movimiento social democrático.

El multiculturalismo pluralista posmoderno se ha convertido en una de las líneas de discusión centrales. Mismo que coincide con el multiculturalismo liberal en la “descontextualización socio-cultural de cuestiones de raza y género; ambos son incapaces de cuestionar la idiosincrasia blanca y la norma eurocéntrica” (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 39). Opera una fetichización de la diversidad y el exotismo. El multiculturalismo pluralista exige un curriculum que ofrece un coctel ecléctico donde todo vale. Promete una emancipación utópica alejada de la realidad y termina en una huida hedonista subjetiva.

Frente a estos tres planteamientos del multiculturalismo que escamotean la singularidad efectiva del otro realmente existente, proponen un multiculturalismo teórico crítico que asuma un trabajo de auto-crítica de sus propias creencias, y se ponga a salvo del utopismo. Parten de la teoría crítica de Frankfurt como teoría desmitificadora del poder y orientada hacia la emancipación. Radicalizan la aportación de la teoría crítica centrada en las relaciones humanas en tanto relaciones de dominación y emancipación. En consonancia con el multiculturalismo teórico crítico, asumen una pedagogía crítica que se niega a reducir a la pedagogía a un dispositivo teórico de la enseñanza. La pedagogía teórica del multiculturalismo teórico crítico no tiene pretensiones de neutralidad ni objetividad, asume consciente y creativamente su posicionamiento ante la realidad. Desmitifica la idea de una educación libre, laica, democratizadora. La educación no garantiza movilidad social. Para Kincheloe y Steinberg el multiculturalismo, si pretende ser más que una ideología que encubra la realidad, tiene que cuestionar de verdad los mecanismos de dominación y analizar cómo y de qué forma la clase social interactúa con otros ejes de poder como la raza, el género y la identidad. Un multiculturalismo que no

genere condiciones reales de transformación de las formas de dominación, es auto-contradictorio y se auto-refuta (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 50). El horizonte del multiculturalismo teórico crítico reside en la construcción de una pedagogía política. Asume del posmodernismo su crítica al eurocentrismo y las utopías salvíficas. Consideran que la democracia occidental es una tarea interminable. Resumen la conciencia desdichada liberal (pos)moderna.

Las nociones del multiculturalismo teórico crítico y la pedagogía crítica, si bien tienen muchas virtudes y potencial teórico, no responden crítica y ni creativamente a los desafíos que depara la globalización. Dado que las identidades culturales no son producidas únicamente por la escuela o por una institución en particular, es un trabajo complejo, que moviliza procesos, prácticas y actores de una sociedad específica. No hay que sobreestimar la función social de la escuela. Si la función de la escuela es re-construir identidades se requieren otras estrategias políticas-sociales. Hay que recuperar la noción de praxis más allá del claustro de la escuela; la praxis no se reduce a una práctica educativa. Crea una nueva relación entre sujeto social y realidad. El multiculturalismo teórico y la pedagogía crítica sirven a la dominación al generar una conciencia crítica ideológica que suaviza pero dejan las cosas como están. Las opciones teóricas tienen que ser repensadas desde sus ramificaciones en una realidad compleja. No basta decir: *diversidad cultural* para que se afirme el pluralismo, no es suficiente el discurso. La crisis de la modernidad es irreversible, y con ello, la quiebra de las narrativas modernas de Progreso, Libertad, Estado-nación, y Educación.

Benhabib: contralectura del multiculturalismo

¿Hasta dónde somos conscientes de las distintas formas de sujeción que nos constituyen? ¿A través de que estrategias podemos hacer de la cultura una herramienta para potenciar una nueva política democrática? Son cuestionamientos que problematiza Seyla Benhabib ante las aporías de igualdad y diversidad en la era global. Frente a las grandes problemáticas que se libran en el seno de eso que se denomina, de manera equívoca, globalización, propone *Las reivindicaciones de la cultura* desde la comprensión de la diferencia cultural singular y las políticas identitarias plurales. El subtítulo *igualdad y diversidad en la era global* asume el desafío que enfrentamos: crear modelos de convivencia que permitan que la diversidad sea tratada con respeto e igualdad e impedir que se traduzca en desigualdad e incomunicación (Benhabib, 2006). Propone la construcción de un modelo democrático deliberativo que permita la máxima controversia

cultural dentro de esferas públicas abiertas a un pluralismo ético, jurídico y político. Se requiere un universalismo ético-político, un reconocimiento por las diferencias y un reconocimiento de la negociación democrática. Sin estos componentes, la cultura, como un espacio múltiple, heterogéneo y en constante pugna, aniquila libertad y convivencia. Concibe la cultura como campo político de controversia ciudadana y política. Campo abierto y complejo, atravesado por significaciones variopintas.

El prefacio destaca una visión del mundo global como multicultural y multipolar marcada por el surgimiento de nuevas formas identitarias. Desde 1970, las reivindicaciones por el reconocimiento de identidades basadas en el género, la raza, el lenguaje, al etnia y la orientación sexual desafían las democracias (Benhabib, 2006, pp. 7-8). La integración global avanza al mismo paso que la desintegración. Frente a la homogeneización, la heterogeneidad y la diferencia singulares. El tema de la identidad cultural aparece como un problema central bajo la quiebra de perspectivas esencialistas y fundamentalistas de identidades de grupo y cultura. La pureza de las culturas no sólo resulta incompatible con alternativas democráticas y epistemológicas coherentes con el mundo actual sino que no se sostiene empíricamente. Cree que el modelo democrático deliberativo es compatible con el pluralismo. Y esto nos lleva a un primer planteamiento: las culturas son prácticas humanas complejas de significación, organización y atribución divididas internamente por relatos en conflicto. Se crean a partir de diálogos complejos con otras culturas. El diálogo con el otro es intrínseco a la cultura (Benhabib, 2006, p. 10).

Le interesa la inclusión de los inmigrantes en el seno de la cultura mayoritaria, a diferencia de la visión multiculturalista que estaría en contra de la hibridación de los legados culturales entre dominados y dominantes. Muestra que la inclusión democrática y la conservación de las culturas no tienen por qué ser mutuamente excluyentes. La justicia multicultural surge de los intersticios de dichos conflictos y paradojas, no hay una manera fácil de reconciliar la libertad individual con la autoexpresión cultural colectiva. Busca empatar la máxima autodescripción cultural y la justicia intergrupala colectiva. Según Benhabib, Europa está atrapada entre fuerzas unificadoras de la Unión Europea, y fuerzas del multiculturalismo, inmigración y separatismo. Estamos viendo en las instituciones europeas dispersión de la ciudadanía como la identidad colectiva, al tiempo que estamos atrapados en redes de interdependencia complejas. Las reivindicaciones de la cultura por su individualidad frente a estas interdependencias pueden llevar a la separación, pero también al aprendizaje mutuo (Banhabib, 2006. pp 14-16). La cultura emerge como un

campo político apremiante y desconcertante. Se liga a la identidad, es un elemento diferenciador de la identidad. La novedad: emergen políticas culturales que reclaman reconocimiento y recursos para preservar sus especificidades culturales.

La cultura como patrimonio fijo que hay que preservar, ya sea en versiones de izquierda o derecha, parte y comparte premisas epistémicas falsas: 1) que las culturas son totalidades diferenciadas; 2) que las culturas son congruentes con los grupos poblacionales, grupo o cultura; 3) que aunque haya grupos en una misma cultura puede haber identificación entre grupo o cultura sin problemas. Presupuestos que forman una “sociología reduccionista” de la cultura. Esencializan la cultura como una propiedad. Reifican la cultura como entidad separada de otros procesos. Una tesis central de la obra es que gran parte del debate actual sobre filosofía política y cultura parte de esta falsa epistemología. La autora defiende el constructivismo social como explicación compleja de las diferencias culturales. La cultura se presenta a través de relatos narrativos controvertidos.

Benhabib articula diferencias y singularidades culturales en un marco general de igualdad y respeto entre culturas mayoritarias y minoritarias. Considera que las visiones que asumen como etnocéntrico el universalismo tienen una visión simplista, esencialista y homogénea de la cultura. Cuestiona el relativismo cultural porque que no tiene bases epistemológicas sólidas y no permite un marco democrático plural de convivencia. El punto de partida es que ni las culturas ni las sociedades son holísticas ni cerradas sino sistemas de acción e interacción polifónicos, descentrados, multiestratificados y pluralistas. Y el derecho a la auto-expresión cultural se basa en los derechos de ciudadanía universalmente reconocidos (Benhabib, 2006, p. 61).

Bajo tales premisas de discusión, no resulta ocioso analizar los argumentos del universalismo y su conexión con el etnocentrismo. La idea de “universalismo objetivo” no es algo banal, de ser factible, implicaría un marco de entendimiento entre sujetos o pueblos. Hasta ahora el universalismo existente ha sido suma de “particularismos”, ideas concretas con fines e intereses limitados en un contexto geopolítico específico. El universalismo ha sido un particularismo eurocéntrico. *El Eurocentrismo*, dice Samir Amin, en el libro homónimo, supone la existencia de invariantes culturales que forman trayectos históricos de diferentes pueblos. Es anti-universalista y ahistórico porque niega la transformación de las sociedades humanas (Amin, 1989). El eurocentrismo, que se

consume bajo el capitalismo tardío como liberación irrestricta del capital, como globalización, es un sistema-mundo que reproduce la realidad. No estamos, únicamente, frente a discursos con premisas falsas, se trata de una idea-matriz que genera realidad.

La objetivación del capitalismo como sistema de producción de la existencia va mucho más allá de la economía. Decir que “el eurocentrismo” es un modelo falso, en la práctica resulta ser una verdad parcial, y esconde el problema real: ¿cómo funciona y condiciona la existencia dicho modelo? Repensar el universalismo nos lleva a pensar la condición humana en su multiplicidad.

Planteamiento y replanteamiento de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica se puede ver como un campo complejo y plural donde coexisten visiones y versiones encontradas que comparten un cuestionamiento radical del sentido político de la educación en general. ¿Cuál es el significado práctico de la educación y de qué forma se relaciona con el orden establecido? ¿Cómo es posible repensar la autonomía y la emancipación sin caer en un discurso que confirme el orden? ¿Qué significa pensar la cultura y la conciencia político-social en el seno de la globalización? Son preguntas que guían la pedagogía crítica.

No hay que olvidar que la pedagogía crítica se asume como una herramienta política de empoderamiento de los profesores frente a las formas de dominación. Heredera del marxismo occidental y de la teoría crítica, la pedagogía crítica, constituye un campo de problematización de la realidad desde una postura comprometida dentro de un contexto concreto de interacción. Vincula indisociablemente teoría y práctica, contextualiza la educación en una situación histórico-social práctica (Ordoñez, 2002, p. 188). De ahí que aún sea vigente la agreste situación de un pensamiento crítico que conecte teoría y prácticas emancipadoras. Y lo que escribió el científico social y activista Ignacio Martín-Baró en 1986, por desgracia, no resulta ajeno a nuestra realidad: la psicología latinoamericana, salvadas algunas excepciones, ha mantenido una dependencia servil a la hora de plantearse problemas y soluciones, y ha permanecido al margen de los grandes movimientos de los pueblos latinoamericanos. Posiblemente los aportes latinoamericanos de más impacto social puedan encontrarse allá donde la psicología se ha dado de la mano con otras áreas sociales. El caso más significativo sería Paulo Freire” (Martín-Baró, 1986, pp. 219-231).

La propia obra de Freire, comenta Martín-Baró, ha sido leída desde una visión psicologista y subjetivista, dejándose su talante político. La producción teórica sigue siendo presa del neocolonialismo, lo que se refleja en campos tan insospechados como el marxismo, los estudios culturales y de género. El mimetismo y la aceptación acrítica son lastres que nos aquejan. En tal orden, un pensamiento autónomo es punto de partida del replanteamiento de la pedagogía crítica. Elaborar una psicología de la liberación es una tarea fundamentalmente práctica: si la psicología latinoamericana quiere lanzarse por el camino de la liberación tiene que romper con su propia esclavitud. Realizar una psicología de la liberación exige una liberación de la Psicología (Martín-Baró, 1986, pp. 219-231). Por tanto, realizar una pedagogía crítica de la liberación conlleva liberarse de ideas eurocéntricas. Tenemos que tomar en cuenta la lucha por la emancipación, los intentos libertarios, las aspiraciones frustradas de los vencidos. Sólo la resignificación de la teoría desde una praxis transformadora rompe con la alienación teórica.

Antes se tienen que disipar espejismos teóricos de “pueblo auténtico”, “cultura original” y “dominación cultural vertical” porque no dan cuenta de luchas culturales efectivas. Habría que revisar el concepto de cultura subyacente en las diversas pedagogías. Muchos de los autores de la pedagogía crítica tienen su talón de Aquiles en supuestos acríticos: su idolatría por regímenes donde impera un capitalismo de estado (Cuba y Venezuela), su anti-intelectualismo que esconde pulsiones reaccionarias.

Conclusiones

El multiculturalismo teórico crítico de Kincheloe y Steinberg intenta repensar la educación como política emancipadora, sin embargo, tiene diversas fallas: al tiempo que desmantela el horizonte utópico, en consonancia con el posmodernismo apolítico, asume la narrativa ilustrada de la educación libre. Cuestiona el neocolonialismo intelectual, a la vez que desdeña tradiciones pedagógicas distintas a las norteamericanas y europeas. Critica el pensamiento hegemónico, pero no duda en la democracia occidental. Hoy que la política se traduce en negociación (*Pacto por México*) al servicio del capital trasnacional, repensar la cultura política desde la justicia social es un ejercicio crítico urgente. Hoy que la educación se traduce en eficacia y competencia, aunque esas competencias profesoras y profesionales cada vez sean más incompetentes para entender el presente, abrir la educación desde sus fuentes de interrogación es ejercicio creador de pensamiento y prácticas. El encuentro de la cultura plural con el pensamiento crítico propicia este camino.

Bibliografía

Amin, S. (1989). El Eurocentrismo. Crítica de una ideología. México: Siglo XXI.

Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Argentina: Katz.

Kincheloe J., y Steinberg, S. (1999). Repensar el multiculturalismo. España: Ediciones Octaedro.

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*. 22, 219-231. Recuperado de: [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/baro.pdf].

Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*. 26(2). 185-196. Recuperado de: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218>].