

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ADECUACIÓN CURRICULAR

Olga Echeverría Murray

RESUMEN

Entre los desafíos que enfrentan los educadores en la actualidad se encuentra el hecho de que las aulas se han convertido en un microcosmos de la diversidad cultural. Por eso, les correspondería implementar adecuaciones curriculares que ofrezcan experiencias asociadas a la realidad sociocultural de sus educandos e impulsar procesos educativos que inculquen y concienticen sobre el valor intrínsecamente humano de la diferencia cultural, así como, enseñar a valorar los grupos culturalmente diferenciados; fortalecer el encuentro de identidades, individuales y colectivas, edificar una cultura de la tolerancia, una actitud abierta, comprensiva y solidaria, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Uno de los mayores retos de las sociedades en las que estamos viviendo, adultos y niños, es saber vivir con la diversidad cultural. Los procesos de globalización tecnológica y económica-financiera, promueven cambios profundos en el ámbito geopolítico, en las relaciones entre Estado-naciones, en la producción, en las relaciones de mercado, en la división del trabajo y en los patrones de consumo, sólo para citar algunos ejemplos. Todos estos procesos abren brechas significativas entre países, regiones y grupos sociales.

Esas brechas profundizan las contradicciones sociales, la desigualdad de acceso a la riqueza, a la salud, la educación, la vivienda y los servicios básicos. Las fronteras no existen al hablar de esta problemática. Tanto países industrializados como países pobres sufren los efectos de estos procesos, los cuales exacerban la lucha entre diferentes sectores sociales, la exclusión, la violencia interétnica, los prejuicios, las posiciones racistas y xenofóbicas.

Costa Rica no es una excepción. Desde hace varias décadas se ha visto sometida a intensas modificaciones en el plano económico, político, social y cultural. Cambios en las estructuras de producción y de consumo, movimientos migratorios entre el campo y los centros urbanos, entre migrantes y refugiados procedentes, principalmente, del área centroamericana; pauperización de sectores significativos de la población, influencia de prácticas y contenidos simbólicos foráneos que provocan procesos de transculturación y de cambio cultural acelerado.

“Por todos lados, la posmodernidad se vuelve paradójica. Si bien en lo material y lo tecnológico una aparente uniformidad tiende a reinar sin competencia, en su expresión étnico cultural la humanidad parece despertar de un largo sueño para reafirmar su derecho a la diversidad, a la creatividad y a la diferencia como su perfil identitario. Por un lado, el énfasis en la unicidad y la globalidad. Por el otro, la lucha por la reafirmación y la existencia de lo múltiple, de lo local y de lo intercultural!” (Camacho, Echeverría, 2002:2).

Educación y enseñanza

La consolidación de procesos educativos que inculquen y concienticen sobre el valor intrínsecamente humano de la diferencia cultural, pasa por reconocer que nosotros, como docentes, somos parte y producto de los procesos de transmisión cultural privilegiados por nuestra cultura. ¿Qué entendemos por transmisión cultural? “En su acepción más amplia este concepto hace referencia al proceso de condicionamiento consciente e inconsciente, por medio del cual un individuo asimila, en el curso de su vida, los valores y esquemas éticos que le dan sentido a los patrones de comportamiento característicos al grupo a que pertenece, y responde a estímulos bio-socio-culturales en función de los esquemas proporcionados por esos patrones” (Panoff y Perrin, 1973).

Definimos la educación en un grupo sociocultural dado como el “conjunto de procedimientos conscientes que la cultura en cuestión utiliza para entrenar a las nuevas generaciones”...lo cual implica... “la adquisición consciente del conocimiento necesario para que un individuo, y el grupo como tal, pueda operar de manera aceptable y acorde con las reglas que el mismo conjunto sociocultural sanciona como las más adecuadas para la consecución de ciertos fines” (Camacho y Echeverría, 1995:3).

La enseñanza es un aspecto más restringido de la educación. Se refiere a los procedimientos sistematizados que utiliza el educador para transmitir conocimientos específicos siguiendo reglas o normas previamente establecidas para entrenar a las nuevas generaciones, o sea, lo que se llama la educación formal y que se da dentro de la escuela como institución. Los procesos socioculturales que tienen lugar en la institución escolar se conceptualizan sólo como un grupo de factores educacionales dentro de un conjunto más amplio al que los individuos o grupos están expuestos: la familia, los grupos de iguales, las asociaciones formales o espontáneas, los medios de comunicación colectiva, etc.

No obstante, “ha sido demostrado ampliamente que la escuela –como institución– es un

agente especializado de transmisión cultural y, por lo tanto, cualquier revisión o modificación de los aspectos educativos en el curriculum deben reflejar lo mejor posible las circunstancias y necesidades del mundo en el que se vive y de las culturas que están en constante cambio, si se quiere preparar de manera adecuada a los miembros futuros de la sociedad y reducir los conflictos usuales en la brecha generacional, en las situaciones de frontera cultural o de pluriculturalismo, cada vez más presentes en la cotidianidad de la vida contemporánea” (Camacho, 1996:6).

Las distorsiones

El dilema es que en investigaciones realizadas desde la Antropología, aunque no se puedan generalizar y solo se puedan referir al marco de esas investigaciones, apuntan que: en el nivel de la población en general, manejamos una serie de imágenes de lo que no somos, lo cual se refleja, en los programas de educación formal y en la enseñanza por lo que sus contenidos están muchas veces divorciados de la realidad sociocultural total en que se insertan los educandos.

La existencia de ideas seudocientíficas sobre las diferencias culturales y valores culturales asociados a esas diferencias según características fenotípicas como el color de la piel, aptitudes psicológicas e intelectuales y sobre prácticas culturales que observamos a nuestro alrededor, muestran que los costarricenses tenemos actitudes ambiguas frente a la diferencia cultural. Por un lado, se observa la tendencia a definirnos ideológicamente como una nación democrática, igualitaria y tolerante. Por el otro, por ejemplo, a través de la historia patria hemos tenido periódicos de contenido antisemita, leyes que dictaban diversas disposiciones para impedir la entrada de diferentes grupos socioculturales como los árabes, turcos, gitanos y asiáticos. E incluso, en el presente, investigaciones realizadas muestran una gran intolerancia frente a algunos grupos de ciudadanos centroamericanos (Cocco, 2000; Sandoval, 2002).

Creencias y actitudes como las citadas han contribuido a crear una serie de mitos y afirmaciones que distorsionan la realidad, no solo de nuestra historia, sino que han redundado en una falsa imagen en torno a la conformación de lo que fue y es nuestra patria como nación multiétnica y multicultural.

Por ejemplo, “todavía prevalece en amplios sectores de la población costarricense la concepción de una Costa Rica blanca, igualitaria y homogénea, en contraposición al resto de Centro América “achocolatada” por la mezcla de indios y negros” (Chang, 1995:40). Idea que se refleja en el equívoco supuesto del que parte la enseñanza sobre la “igualdad-homogeneidad” de la población.

Los textos escolares a través de las representaciones visuales y la palabra escrita constituyen un sistema de “transmisión de contenidos ideacionales porque, además de enseñar a leer y de transmitir información sobre una variedad de temas, transmite contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad y, al hacerlo, procuran moldear los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos, futuros ciudadanos” (Wainerman y Heredia, 1996:89).

Un análisis de contenido realizado por la M Sc. Marta E. Pardo del texto “Estudios Sociales, Educación Primaria, 4to. Año. Santillana”, de 1992, demuestra que se transmite en diferentes páginas y figuras “un mensaje que simboliza a la mujer como un ser con limitaciones para los trabajos intelectuales, cuyo campo de acción se restringe a tareas manuales y fundamentalmente domésticas. En contraposición se simboliza al hombre, como un ser con capacidades intelectuales destacadas que le permiten ocupar posiciones de dirección y de mando, así como organizar su vida mediante la búsqueda de metas y el logro de las mismas” (Pardo, 1994:22).

En algunos libros de historia que se han utilizado en la educación costarricense se usa el concepto de raza frecuentemente, aunque nunca se define y presentan “como rasgo esencial de la raza blanca el ser trabajadora y deseosa de progreso. Por el contrario, se afirma que en el

indio lo innato es la pereza y el amor a las fiestas” (Hernández y otros, 1993:27).

En el primer ejemplo no se incorpora el concepto de género que alude a las diferentes oportunidades que ha construido la sociedad para los seres humanos nacidos mujer o varón, y el discurso clasifica y ordena las relaciones entre géneros de manera desigual.

En el segundo ejemplo, se manifiesta un estereotipo negativo que alimenta la discriminación de esos grupos culturales y se recurre a la desinformación para poder comprender las culturas indígenas.

En el análisis de algunos resultados de la investigación “Política educativa y formas de participación social en contextos multiétnicos: el caso de la costa atlántica de Costa Rica” se destaca: “En el atlántico costarricense, la cultura indígena, afrocostarricense y mestiza convergen en una cotidianidad plagada de imágenes diversas” (Hernández, 1991:88). Sin embargo, en las historias de vida, contadas por los(as) maestros de esa zona y recogidas por el autor los(as) que participaron en la investigación cuentan que “accedieron a la institución de enseñanza como “diferentes” y en ella se encontraron con una dinámica que los trató como “iguales”, añade el investigador que “...la polaridad de esta exclusión de la diferencia, se evidencia en el recuerdo de prácticas escolares que, por ejemplo, sistemáticamente impedían el uso de lenguas diferentes a la mestiza, restringían los juegos tradicionales, criticaban referentes culturales aparenciales o profundos de las culturas de los niños...”.

Al hablar, estos maestros(as) de sus primeras experiencias como docentes, el investigador nos señala que “...una corroboración de esta exclusión de la diferencia, la podemos encontrar en las narraciones que hacen las maestras y maestros pensionadas, cuando recuerdan que en sus prácticas iniciales en la región, cuando llegaron a comunidades pluriculturales, comunidades indígenas o campesinas negra o mestizas, asumieron una labor “pionera” cuyos principales logros fueron el encontrarse con niños monolingües, no hispanoparlantes, y al cabo de un año de su labor “formativa”, lograron termi-

nar con un niño que principalmente se comunicaba en español” (Idem, 1991:90).

En este caso, es palpable cómo se ignoró el paisaje multicultural. La internalización del discurso de la cultura dominante, en el plano individual, familiar, social e institucional (por medio de la escuela) fomentó una visión del mundo que oculta la pluriétnicidad y el rico mosaico cultural compuesto por diversos pueblos y tradiciones de la zona atlántica, imponiendo referentes culturales ajenos a la cotidianidad de la experiencia cultural.

Otro ejemplo es el estudio etnográfico que se realizó en una población de un vecindario urbano-marginal llamado “Los Cuadros” en el cantón de Goicoechea, San José.

Esta investigación buscaba determinar la articulación de las necesidades educativas de esta población. Los(as) niños(as) de este vecindario viven en condiciones económicas muy precarias, deben contribuir a la subsistencia de la familia como un adulto, aportando su fuerza de trabajo. Su vida cotidiana se caracteriza por un patrón de inestabilidad y carencia en diversos ámbitos y no tienen tiempo para hacer en su hogar las labores escolares.

En la escuela se exige a estos niños(as) cumplir el papel de un escolar idealizado de clase media: hacer asignaciones, estudiar, presentar trabajos, etc. Papel que no pueden desempeñar debido a las condiciones materiales y limitaciones simbólicas del medio en que se desenvuelven.

Ante esta situación, según nos relata la investigadora, el educador “le transmite al educando el mensaje de que su forma de vida es un “desastre” porque los pobres son cochinos, escandalosos, feos, borrachos, mal hablados, tontos; y lo que es más grave aún, no se explica el origen social de estos problemas sino que se señalan como culpa individual” (Cedeño, 1991:54).

Aquí también se parte del sofisma de que la sociedad costarricense es homogénea. Se ocultan, el conflicto económico, las desventajas sociales y las diferencias culturales que tienen que enfrentar estos sectores marginales. Al niño o a la niña no sólo se les excluyen al recibir una educación aislada de sus necesidades y vivencias cotidianas, sino que se les discrimina pues “se le hace creer... que por su

situación de pobreza, él es incapaz de aprender los conocimientos académicos de la escuela; mientras que en la realidad la cultura escolar que recibe es pobre” (Idem, 1991:54). Pobre, pues estos niños reciben clases en aulas inapropiadas, pupitres desvencijados, materiales didácticos inadecuados y obsoletos, etc., pero además, según la observación realizada, se suma a este panorama, el que las actividades dentro del aula se caracterizaban por una planificación irregular y manejo inadecuado del tiempo lectivo.

Frente a estos niños(as) se parte de ideas preconcebidas sobre las características de las poblaciones marginales y se refuerza, al permanecer la escuela ajena a la realidad en que se desenvuelve esta población infantil, la exclusión. No se enseñan los elementos necesarios para conocer el medio en que se vive y menos a abrir diferentes y nuevas perspectivas con las cuales poder superar la condición de pobreza. Se refuerza una apropiación desigual de la cultura y de la cultura escolar.

Es importante mencionar que en 1886 se instaura el Ministerio de Educación Pública como el ente encargado de velar por la educación. De aquí en adelante, se van a ir modelando y sucediendo diversos perfiles sobre la política educativa nacional que van a reflejar puntos de vista político-ideológicos, íntimamente relacionados con modelos de desarrollo que responden a lo que se considera debe ser el papel del Estado -en los diferentes momentos históricos- y que en última instancia están impregnados, fuertemente, por los discursos rectores propuestos por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), UNESCO, entre otros.

Tal y como lo menciona Maikel Ryan en su tesis de graduación “Un entrenamiento legal para el nuevo Milenio. Condiciones que afectan el proceso de transmisión-adquisición de cultura en un contexto escolar urbano”, a guisa de ejemplo, en 1940 “se gestan ideas de modernización para el país, y se experimenta la reorientación de la economía nacional desde la industrialización...la educación formal se promueve trascendiendo los puntos de vista político-ideológicos encauzados en la nacionalidad

costarricense, para especular más bien, sobre la experiencia de la inversión” (Ryan, 2000: 24), o sea, la educación como factor de desarrollo para impulsar la generación de mano de obra profesional y técnica.

“Podemos observar que en las décadas del cincuenta y el sesenta, la educación es vista por los enunciadores estudiados como cumpliendo determinadas funciones sociales, entre las que podemos mencionar: “factor del desarrollo”, “instrumento de progreso técnico”, “mecanismo de selección y ascenso social”; pero que conforme cambian el contexto histórico epistémico y las condiciones económico sociales, también cambian las orientaciones que se le asignan a las funciones que competen a la educación” (Solano, 2001:317).

En nuestro país, en cada nueva administración o gobierno, se modifican o se adaptan las políticas educativas “así, el proyecto educativo de los primeros años de la década de los noventa, muestra tanto en el documento que lo postula como en la cotidianidad educativa, la forma en que finalmente la balanza se inclina por los intereses del mercado y de la globalización” (Ryan, 2000:30). Este cambio responde más, a los intereses de los sectores dominantes en el plano socioeconómico con el fin de competir con las naciones más desarrolladas.

Estos discursos educativos siguen orientando, en mayor o menor grado, el pensamiento socio educativo y de ahí la importancia de la reflexión para generar planteamientos alternativos pues “observamos el surgimiento de gobernantes costarricenses que ‘no nadan contra corriente’, y que más bien, participan en un plan de desarrollo, atendiendo ventajas comparativas y facilitando la instrucción de sujetos, por medio de la educación formal, para que más tarde se incorporen, con la calificación requerida, al mercado” (Idem, 2000:72).

De esta manera, los planes educativos están divorciados de los referentes culturales de distintos grupos sociales. En el estudio de carácter etnográfico, del Lic. Ryan, arriba citado, en donde se sistematiza la vida cotidiana del sujeto

en el ámbito escolar, la dinámica en el aula, las relaciones e interrelaciones entre los sujetos, entre otros, este autor, nos hace la siguiente observación “se trabaja sin tomar en cuenta las diferencias de las poblaciones que confluyen en los salones de clases, al igual que las particularidades de cada persona; de modo que por omisión, el sistema discrimina al tratar igual lo que es diferente. Dado el caso, lo que concede la acción educativa oficial es un sabor amargo para quien gusta de lo dulce y muy dulce para quien gusta de lo amargo, sin ofrecer la posibilidad de aprender a saborear, de manera que lo dulce y lo amargo de la acción tenga sentido, sea grato y complementario” (Idem, 2000:166).

Desde esta perspectiva, no está de más insistir que “en la medida que la escuela transmite una imagen normalizada de la cultura, que se identifica con los valores predominantes en el Estado, tiende a relacionarse dogmática y etnocéntricamente con las restantes elaboraciones culturales” (Juliano, 1996:282).

Volvemos a recalcar que los procesos que tienen lugar en la institución escolar se conceptualizan sólo como uno más entre los procesos de adquisición del conocimiento. Sin embargo, en nuestros días, esta institución cobra cada vez más importancia pues los infantes pasan una parte considerable de su tiempo en el ámbito escolar y las experiencias que ahí se viven, dejan huellas imborrables.

La situación se agrava cuando sabemos que la escuela tiene una función ambigua, por un lado, como institución mediadora entre grupos con tradiciones culturales diferentes y la sociedad más amplia con el objetivo de integrarlos y permitir su ascenso social, pero por el otro, encargada de perpetuar modelos cognitivos de la sociedad que discrimina y desvaloriza ciertos grupos, sectores calificados como tales a partir del “nosotros”, esto profundiza la desigualdad y equidad de oportunidades que se da entre sectores sociales rurales y urbanos, entre los diferentes grupos étnicos, entre poblaciones marginales, entre géneros, etc.

“Pareciera de significativa importancia ofrecer a cada conglomerado humano los mecanismos socioculturales que le permitan y faciliten la

reproducción de su propia identidad cultural y el control de la toma de decisiones acerca de su entorno” (Camacho y Echeverría, 1992:84).

Identidad y tolerancia

¿Qué entendemos por identidades culturales? El concepto de identidad es muy importante para comprender los cambios sociales y culturales actuales. El diálogo entre culturas y la comunicación pasa por profundizar en su significado e incluso por entender que desde el punto de vista cultural debemos hablar siempre de identidades, así en plural.

Cada cultura tiene distintas identidades y se construyen mediante un complejo mecanismo de pertenencia y exclusión. La identificación con una cultura específica de la que me siento parte (sentido de pertenencia), se construye comparando los atributos que distinguen a ésta cultura frente a los atributos que distinguen a otra cultura, la del “otro” (sentido de diferenciación). Esa “otredad” no es sinónimo sólo de diferencia, es confrontación, es experiencia de lo ajeno, es captar y comprender el fenómeno humano de un modo especial, como portador de cultura, como heredero de una tradición, como partícipe y creador de un proceso histórico.

Las identidades se construyen en una relación dialéctica entre el “nosotros” y los “otros”. No hay identidades sin los “otros” y sin “nosotros”. Las identidades culturales cambian a lo largo del tiempo y como no tenemos una única identidad, sino identidades múltiples en constante cambio, se enriquecen constantemente pluralizándose, de ahí que, una característica importante, por ejemplo, en el plano étnico es la hibridación y el mestizaje.

“Partiendo de referentes culturales compartidos o asumidos, las identidades son construidas de manera constante por los agentes, a partir de un proceso en el que intervienen cuatro fuerzas de manera simultánea y a menudo contradictoria...a.) el autoconocimiento colectivo como grupo, y b) la autocontrastación y autovaloración con respecto de “los otros”. Asimismo,

intervienen dos fuerzas externas: c) el reconocimiento como colectivo por parte de “los otros”, y d) la contrastación y valoración que “los otros” hacen del grupo” (Murillo, 1995:17).

La diversidad identitaria tiene múltiples facetas: pueblos indígenas, minorías religiosas, minorías nacionales, minorías sexuales, entre otras, que reivindican un reconocimiento no sólo en el plano simbólico si no público y político.

Reconocerlo no se traduce, necesariamente, en desconocer la importancia que tienen las clases sociales. Frecuentemente, detrás de lo que consideramos como conflictos culturales o étnicos, encontramos causas económicas que inciden y provocan fuertes desigualdades. El debate sobre las identidades y la diversidad no debe enmascarar los problemas de clase, causa importante de fragmentación y brechas entre grupos socio-culturales

“Ocultar lo social como hemos ocultado anteriormente la cultura no hará progresar nuestro conocimiento y no nos proporcionará mejores armas para mejorar la cohesión de la sociedad” (Martiniello, 1997:34).

Este debate tampoco debe permanecer ajeno a los principios en que se basa la tolerancia, definida como el “respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (DRAE, 2001:2189). Definición que nos muestra que la tolerancia es un constructo cultural y como tal, es un principio que se aprende, se transmite, se recrea, se modifica. Si no estamos conscientes de ello, el reconocimiento simbólico del “otro” cultural por ignorancia de esas ideas, creencias y prácticas, puede ocultar, encubrir la exclusión, la discriminación hacia individuos o grupos considerados por “nosotros” como diferentes.

“En efecto, si la tolerancia consiste en abstenerse de intervenir en las acciones y las opiniones de otras personas aunque esas opiniones o acciones parezcan desagradables o moralmente dudosas, debemos hacer prueba de una mayor tolerancia cuanto más reprobables sean esas acciones” (Canto-Sperber, 1998:87).

El umbral entre la tolerancia y la intolerancia es tan tenue y frágil que la respuesta frente a la diferencia puede ser también la indiferencia, la pasividad, la desaprobación e incluso el odio. La tolerancia se edifica, se aprende, se conquista en la cotidianidad desde la experiencia de lo ajeno, de lo múltiple y de lo diverso de las diferentes lógicas sociales.

“Entre más aumentan las desigualdades y la inseguridad socioeconómica, más numerosos serán aquellos que buscarán refugio en las pertenencias culturales y étnicas exclusivas, pero protectoras y más tendrán tendencia a rechazar aquella o aquel que es percibido como diferente” (Martiniello, 1997:103).

Enseñanza para la diversidad

Como uno de los agentes culturales de integración social, la escuela, debería asumir la diversidad, definir acciones para el encuentro de identidades, individuales y colectivas, y por ende, revisar los planes de estudio armonizándolos con los nuevos tiempos.

Un primer paso, para contrarrestar estas falsas imágenes e ideas, es profundizar en nuestra historia y no rehuir la realidad de un proceso histórico que se ha forjado con “la confluencia e interacción de innumerables grupos sociales que han entremezclado sus acervos culturales. Algunas veces, estos procesos socioculturales han sido espontáneos y autónomos; en otros casos, ha estado mediado por la violencia y la subordinación” (Murillo, 2001:160).

Hagamos memoria y recordemos que, previamente a la conquista española, en nuestro territorio, la diversidad del ambiente natural y su potencial ecológico y productivo jugaron un papel importante en la conformación de diferentes sociedades antiguas. Los habitantes de nuestra tierra establecieron una relación estrecha con el medio, lo que los llevó a tener diversos logros sociales y culturales que se enriquecieron, aún más, a través de la interacción con grupos del área Mesoamericana y Andina. Se gestó, así, un proceso social complejo que abar-

ca desde las primeras sociedades apropiadoras de alimentos hasta lo que se ha llamado sociedad cacical agricultora especializada.

La información que poseemos actualmente nos muestra de manera fehaciente un proceso de cambio cultural largo y complejo, testigo de una diversidad cultural y de una herencia cultural que permite afirmar la existencia de numerosas etnias, compuestas por diversos pueblos que interactuaban entre sí y con otras áreas vecinas a la llegada de los españoles en el S. XVI (Fonseca, 1992; Ibarra, 1990; Chávez, 1992).

Pero no sólo en el período precolombino. En cualquier período de nuestra historia que profundicemos, colonial y republicano, vamos a ver la constante presencia, confluencia, interacción e incluso desaparición de pueblos con modos de vida diferentes. Actualmente “en Costa Rica, la diversidad cultural se expresa en diversos planos. Por una parte, puede tratarse de grupos que basan su identidad colectiva en el reconocimiento de una cultura ancestral, como es el caso de los grupos étnicos indígenas bribri, cabécares, guatusos o malekus, térrabas, borucas, guaymies o ngöbes y descendientes de culturas huetares y chorotegas. También se expresa en las tradiciones culturales de otros grupos étnicos y nacionales presentes en el país a través de diversas migraciones pasadas y recientes, como el caso de la población negra, china, hindú, judía, libanesa, europea, estadounidense, latina y centroamericana, especialmente la creciente presencia nicaragüense” (Murillo, 2001: 161)

Esta diversidad cultural no sólo se refleja en ese pluralismo étnico sino en distintos ámbitos como el lingüístico, social, religioso, regional, ocupacional e incluso en grupos sociales que se identifican a partir del género o la edad. Dos ejemplos de ese pluralismo son: el lingüístico, por cuanto en nuestro país se habla, además del español y sus variantes dialectales, el inglés criollo o “mekatellyu”, siete lenguas habladas por los grupos indígenas como el bribri, cabécar, maleku, guaymí, etc. En el plano religioso coexisten (entre otros) el catolicismo, el protestantismo, el pentecostalismo y “resabios en muchas

prácticas y devociones de la religiosidad popular, en la que se mezclan, los ritos y símbolos del catolicismo con los cultos y la creencia en deidades indígenas o africanas” (Chang, 1995:46).

La diversidad cultural en Costa Rica es una realidad, pero no es suficiente reconocerla, ni ser tolerantes ante las diferencias. Es necesario tomar conciencia de que el prejuicio, la discriminación, el racismo, el etnocentrismo, prevalecen y minan las relaciones sociales. La lucha por el reconocimiento a la diferencia, el diálogo entre individuos y entre grupos, respetar las identidades culturales diferentes, nos atañe a todos. Los(as) educadores debemos admitir que son pocos los seres humanos, incluidos nosotros, que no tienen algún prejuicio, sentimientos o actitudes individuales producto de reacciones emocionales causadas por estímulos o factores de los que la mayoría de las veces no estamos conscientes.

Si definimos el pluralismo como “una disposición o intención de aceptación o respeto frente a contenidos que constituyen a las diversas opiniones, valores o culturas, así como frente a las opiniones divergentes de las opiniones propias” (Ramírez, 1994:67); el sistema educativo es el mejor agente para reafirmar las identidades culturales que tienen distintos horizontes de significados o formas de explicarse la realidad y autorreconocerse. Además, recordemos que para forjar esas identidades colectivas a lo largo del tiempo, estas se construyen a través de procesos simbólicos coherentes y repetidos.

“...Las sociedades unidas y ricas, vivientes, pacíficas, durables se construyen no sobre identidades exclusivas contra alteridades absolutas, si no sobre identidades relativas en relación con las alteridades igualmente relativas, por coaliciones y alianzas de etnias, razas, confesiones, aún de clases sociales” (Memel-Fote, 1998:46).

La educación, en el ámbito escolar, representaría el medio privilegiado para formar a los educandos, por un lado, a incorporarse a la sociedad y por otro a reforzar la cohesión social a través de la diferencia y la heterogeneidad.

Es necesario, sin embargo, aclarar que aunque la mayoría de las veces la lógica de la

igualdad y la diferenciación están presentes de forma simultánea, no siempre son conciliables. “Una lógica de la igualdad que ignore las implicaciones del pluralismo entraba directamente las oportunidades de establecer la igualdad social” (Vinsonneau, 1997:143).

Por eso, planes de estudio que parten del supuesto de la “igualdad-homogeneidad”, en sí mismos son una fuente de desigualdad, al suministrar a todos(as) los mismos instrumentos pues favorece a ciertos grupos de población y a otros no.

La igualdad aplicada bajo la forma de una uniformización de la enseñanza entra en conflicto con la realidad sociocultural y las eventuales carencias de ciertos grupos sociales.

Si la institución escolar, concientiza sobre la pluriculturalidad, cabría hablar de equidad mas que de igualdad. ¿Por qué? Hablar de igualdad remite a las nociones de semejanza, uniformidad. Hablar de equidad, en cambio, a integridad, justicia, rectitud, o sea, dar a cada uno(a) lo que le corresponde, lo que le pertenece. En el plano de la educación, hablar de equidad significa tomar en cuenta las diferencias e implementar medidas para atenuar esas diferencias. Velar por la calidad de la enseñanza, sin perder de vista el apoyo que se le debe dar a los niños(as) sea cual sea su origen social, étnico, etc.

Es aquí donde la adecuación curricular entra en juego, porque su objetivo, en términos generales, es llenar las necesidades especiales que presentan los educandos, no sólo a nivel individual, si no grupal. Son las acciones, ajustes o adaptaciones para adecuar los planes de estudio, con el fin de, ofrecer a los alumnos(as) experiencias asociadas a sus realidades y necesidades.

“En el marco de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, actualmente se practica un gran número de actividades generales que contribuyen a desarrollar la tolerancia y el entendimiento internacionales. Alemania, Noruega, Polonia y La Federación de Rusa dan constancia de las siguientes actividades relativas a las cuestiones de derechos humanos y tolerancia, la comprensión de otras culturas y la eliminación de estereotipos y prejuicios relativos a asuntos desconocidos” (Reardon, 1999:85).

Estas actividades se realizan, por ejemplo, con clases magistrales seguidas de debates en el aula sobre distintas convenciones para proteger los derechos del niño y la niña, de la mujer; sobre la historia de derechos humanos en los países de esas regiones con ejemplos de comportamientos tolerantes e intolerantes para conocer cuándo se han respetado o violado esos derechos. Además, a través de documentales televisivos, artículos de periódico, revistas; o debates en pequeños grupos sobre el significado de palabras como tolerancia, intolerancia, paz, guerra, solo para citar algunos.

No está dentro de mis atribuciones profesionales, indicar cómo se implementa la adecuación curricular. Nos limitaremos, en consecuencia, a mencionar que algunas instituciones u organizaciones han tratado de dar respuesta a estas inquietudes creando proyectos que, basados en los conocimientos sobre el entorno sociocultural y tomando en cuenta la diversidad presente, diseñan programas específicos a favor del pluralismo, aplicando diversas prácticas educativas que se basan, según sus posiciones teóricas o ideológicas, en:

- Promocionar el conocimiento de otras culturas.
- Denunciar la discriminación, tal y como toma forma en el curso de las interacciones sociales.
- Trabajar a favor de la igualdad, desde la perspectiva de un pluralismo estructural y no solamente cultural, para tratar de cambiar el orden establecido.
- Separar a los grupos para mantener sus identidades específicas.

Esta última práctica educativa, nos lleva a aclarar que junto al concepto de pluriculturalidad, usado a lo largo de este trabajo, el cual supone la interculturalidad, entendida como reciprocidad, cooperación y diálogo entre culturas, así como la importancia de la construcción de identidades plurales o mestizas, aparece otro concepto, el multiculturalismo.

El término multiculturalismo no solo tiene una variedad de connotaciones y acepcio-

nes sino que significa adscribirse a una diversidad de modelos que incluyen diferentes concepciones acerca de las culturas, de las relaciones entre cultura e individuo y entre culturas.

Estos modelos engendran, a menudo, peligros y amenazas para la cohesión social y política. Aunque partan de buenas intenciones en su afán por el respeto a la diferencia o para asegurar la representación adecuada de minorías o grupos étnicos, culturales o raciales, pueden producir efectos indeseados como el distanciamiento, separación o barreras entre comunidades étnicas y culturales.

En los Estados Unidos, por ejemplo, se aplica, en algunos lugares, lo que se llama acción afirmativa (affirmative action), sistema de "cuotas" de culturas diferentes que consiste en contratar en una fábrica o empresa un porcentaje de latinoamericanos, de negros, de asiáticos, etc. Estas políticas, al igual que la práctica educativa de "separar a los grupos para mantener sus identidades específicas" está lejos de conseguir la equidad; a la larga, lo que se obtiene es una mayor segregación o discriminación. Se niega, desde nuestra perspectiva, la libertad individual y grupal de escoger sus o su pertenencia cultural a los individuos o a los grupos.

Sobre las otras prácticas educativas, en mi calidad de antropóloga, no puedo opinar sobre la eficacia o ineficacia de tales prácticas, pero sí señalar mi convicción de que promover la reflexión, el conocimiento, el respeto por los pueblos y sus culturas para contribuir a la reafirmación del derecho a la existencia y de la coexistencia de la alteridad cultural, es necesario para edificar una cultura de la tolerancia y consolidar procesos educativos que valoren a los grupos culturalmente diferenciados.

Ante esta situación "...urge hacer un serio esfuerzo educativo: enseñar de nuevo a pensar críticamente, y promover la reflexión sobre los valores y los objetivos que orientan los actuales sistemas educativos, económicos, políticos, religiosos, sociales y culturales; discutir la herencia que las diversas culturas y civilizaciones nos han dejado y analizar el conocimiento científico y tecnológico actual y su proyección en el futuro" (Olivé, 1999:26).

Fortalecer el diálogo entre culturas y el acceso a la igualdad y a la equidad, en cualquier ámbito del quehacer humano, comienza por forjar, en cada uno de nosotros, como personas y como educadores, una actitud abierta, comprensiva, respetuosa, solidaria y tolerante por la diferencia.

Bibliografía

- Bozzoli, María Eugenia. 1994. "La población costarricense: diversidad, tolerancia y discriminación". *Herencia*. Programa de revitalización y rescate del patrimonio cultural. Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Costa Rica. Págs. 131-148.
- Camacho Z. José Antonio. 1981. "El juego entre los marginales". *Vínculos*. Revista de Antropología del Museo Nacional de Costa Rica. Volumen 7. Números 1-2, San José, Costa Rica. Págs. 19-32.
- . 1996. "Antropología y Educación en la Sociedad contemporánea". *Repertorio Americano. Nueva Época*. IDELA, UNA, Heredia.
- Camacho Z., José Antonio; Echeverría, M., Olga. 1993. "Etnoeducación: contenido, estructura y entorno en la enseñanza". *Vínculos*. Revista Museo Nacional de Costa Rica. Volumen 20, Número 12, San José, Costa Rica. Págs. 1-14.
- . 1992. "Etnoeducación: La enseñanza desde la perspectiva local". *Vínculos* Revista del Museo Nacional de Costa Rica. Volumen 17. San José, Costa Rica. Págs. 75-85.
- . 2002. "Etnicidades e Identidades en Costa Rica: nuevos modelos de relaciones interculturales". *Repertorio Americano. Nueva Época*. No. 13 (Enero- Junio). (En prensa).
- Camacho, José Antonio; Pardo, Marta E. 1993. "Los cambios globales y la Antropología". *Reflexiones*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. Octubre. Págs. 7-18.
- Canto-Sperber, Monique. 1998. "Tolérance, neutralité et pluralisme dans Tradition libérale", en BARRET-DUCROCQ, FRANÇOISE (comp.). *L'Intolerance*. Académie Universelle des Cultures. Forum International sur l'intolerance. UNESCO, 27 mars 1997; LA SORBONNE, 28 mars 1997. Bernard Grasset & Fasquelle, París.
- Cedeño S, María Agustina. 1991. "Etnografía escolar: un estudio de casos". Memoria Seminario *La investigación cualitativa en la educación Latinoamericana*. UCR-IIMEC. Págs. 49-56.
- Cocco Aguilar, Madeline. 2000 "Los Nicaragüenses en la Prensa Nacional
- . 1990-1998". *Cuadernos de Antropología No. 11* Laboratorio de Etnología Departamento de Antropología. Escuela de Antropología y Sociología. Universidad de Costa Rica.
- Chang Vargas, Giselle. 1995. "Lo pluricultural y lo híbrido: ejes del Proceso de configuración de la identidad y la nacionalidad costarricense". *Revista Imágenes*. Volumen 2, Número 4. págs. 39-48.
- Chávez, Sergio. 1992. *La Arqueología y los orígenes de nuestros antepasados*. Nuestra Historia. Fascículo No. 2 EUNED. San José, Costa Rica.
- Diccionario de la Lengua Española (D.R.A.E.) *Real Academia Española*. Vigésima segunda edición. 2.002.
- Echeverría Murray, Olga. 2002. "Balance y perspectivas en el campo de la Antropología de la educación". Departamento de Antropología. Escuela de Antropología y Sociología. (en prensa).

- Fábregas, Andrés. 1996. "Las tareas de la Antropología". *Antropología E Identidades en Centroamérica*. Murillo, Carmen (Ed.) Departamento de Antropología. Escuela de Antropología y Sociología. Laboratorio de Etnología. U. C. R. Pág. 9-14.
- Fonseca Z, Oscar. 1992. *Historia Antigua de Costa Rica: Surgimiento y Caracterización de la primera civilización costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José, Costa Rica.
- . 1995. *La civilización antigua costarricense 800-1.550 d.c.* Nuestra Historia. Fascículo No. 3 EUNED. San José, Costa Rica.
- Hernández, O; Ibarra, E; Quesada, J.R. 1993. *Discriminación y Racismo en la Historia Costarricense*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". San José, Costa Rica.
- Hernández, Omar. 1995. "Culturas y Educación. Rupturas y encuentros en la reelaboración cultural". *Revista de Ciencias Sociales*. No. 69. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. Setiembre. Págs. 7-19.
- . 1991 "Política educativa e identidad en el Atlántico costarricense". En Memoria Seminario *Investigación cualitativa en la educación Latinoamericana*. U.C.R. - IIMEC. Págs. 81-99.
- Ibarra R. Eugenia. 1990. *Las sociedades cacicales de Costa Rica (Siglo XVI)*. Editorial Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". San José, Costa Rica.
- Juliano, Dolores. 1996. " Antropología de la Educación". *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Prat, Joan y Martínez, Angel (editores). Editorial Ariel, S. A. Barcelona. Págs. 278-284.
- Martiniello, Marcos. 1997. *Sortir des Ghettos Culturels*. Presses de Sciences Po (La Bibliothèque du citoyen). París.
- Memel-Fote, Harris. 1998. "L' Autre et le Même" en BARRET - DUCROCQ, FRANÇOISE (comp.). *L'Intolerance*. Académie Universelle des Cultures. Forum International sur l'intolerance. UNESCO, 27 mars 1997; LA SORBONNE, 28 mars 1997. BernardGrasset & Fasquelle, París.
- Murillo Ch. Carmen. 2001. "La identidad costarricense ante la diversidad cultural: ¿un reto posible?". *Revista de Historia*. Escuela de Historia, Universidad Nacional, Centro de Investigaciones Históricas Universidad de Costa Rica. Vol. 1, No. 1. Heredia, Costa Rica, EUNA, : Editorial de la Universidad de Costa Rica. Págs. 159-173. 1995. *Identidades de Hierro y Humo. La construcción del Ferrocarril al Atlántico 1870-1890*. Editorial Porvenir.
- Olivé, León. 1999. *Multiculturalismo y Pluralismo*. Biblioteca Iberoamericana de ensayo. Paidós. México.
- Panoff, M.; Perrin, M. 1976. *Dictionnaire d'Ethnologie*. Payot, París.
- Pardo A., Marta Eugenia. 1994. "Textos escolares: un asunto político". *Reflexiones*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. Marzo. Págs. 17-27.
- Ramírez, S., Paz Xóchilt. 1994. "Hacia una ética de la diversidad". *Alteridades*. Volúmen 4, Número 8. Págs. 5-11.
- Reardon, Betty A. 1999. *La tolerancia: umbral de la paz*. Unidad para Formadores docentes. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Rodrigo, A.M; Gaya, M.C; Oller, G. M.T. 1997. "De la identidad cultural a las identidades culturales". *Reflexiones*. Facultad de las

- Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. No. 57, abril.
- Ryan Suárez, Maikel. 2000. *Un entrenamiento legal para el nuevo Milenio. Condiciones que afectan el proceso de transmisión-adquisición de cultura en un contexto escolar urbano*. Tesis de Graduación para optar por el grado de Licenciado en Antropología Social. Universidad de Costa Rica. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Antropología y Sociología. Departamento de Antropología. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". Junio.
- Sandoval García, Carlos. 2002. *Otros Amenazantes. Los nicaragüenses y la Formación de identidades nacionales en Costa Rica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. Serie Instituto de Investigaciones Sociales. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio".
- Solano Alpízar, José. 2001. *Educación y desarrollo en América Latina: Un análisis histórico-conceptual*. Editorial Universidad Nacional. Heredia, Campus Omar Dengo.
- Vinsonneau, Geniève. 1997. *Culture et comportement*. Armand Collin/Masson, Paris.
- Wainerman, Catalina; Heredia, Mariana. 1996. "Los libros de Lectura a las puertas del siglo XXI. Género, trabajo y familia" *Sociedad. Culturas entre la permanencia y el cambio*. Facultad de Ciencias Sociales (UBA). No. 9, setiembre. Buenos Aires. Págs. 85-102.