

La educación clásica frente a la multicultural

Mag. Beatriz Reyes Oribe

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino

RESUMEN

Al mismo tiempo que surgen proyectos de afianzar la multiculturalidad en la escuela, también se oyen voces que proponen alejar a los niños de todo proyecto de ingeniería social y, en muchos casos, volver a una educación clásica. Porque un curriculum clásico ofrece desarrollar lo humano y favorece descubrir el principio de unidad en las diferencias, que es la racionalidad.

Palabras claves: multiculturalismo; educación intercultural; educación clásica; *trivium*

ABSTRACT

At the same time as projects arise to strengthen the multiculturalism in the school, also there are proposals to remove the children from any project of social engineering and, in many cases, to return to a classic education. As a matter of fact, a classic curriculum helps to discover the principle of unity in differences, which is rationality.

Keywords: multiculturalism; intercultural education; classic education; *trivium*

“...todos debemos ser poetas en el camino ordinario de la salvación...”

J. Senior, *The restoration of Christian culture*

Introducción

Uno puede decir sin temor a equivocarse que la inmersión en una sociedad multicultural es un hecho, sea como resultado de migraciones en algunas regiones del planeta, sea por la misma globalización en general que interpela, hace ya un tiempo y sin mucho éxito, al sistema educativo (Bonilla 2012)¹. Asimismo, es manifiesto que existen conflictos que se asocian con esta realidad, y que la valoración de los orígenes y motivos es diversa según la perspectiva que se asuma para analizarlos. Salvo la globalización, nada de esto es especialmente nuevo en la historia occidental; siempre hubo migraciones y siempre existieron conflictos asociados a ellas (Altarejos Martínez 2006). Sin embargo, desde el mundo educativo se propone enfrentar la conflictividad social, en particular la que se da en la escuela y los ámbitos infanto-juveniles, con una educación multiculturalista, o con el desarrollo de competencias multiculturales o interculturales (García Castaño, Pulido Moyano y del Castillo 1997; Malik Liévano s/f). De manera que la respuesta al problema planteado por la globalización y los enfrentamientos valorativos interculturales, lo mismo que con los surgidos dentro de cada cultura, es lograr, lo que podríamos llamar, la plena multiculturalidad, es decir, la aceptación y la apertura a toda diferencia (Díaz Aguilera 2002).

Es importante situarnos en el ámbito en que se propone este aumento de dosis de lo que podría considerarse el origen de la crisis, ya que es el escolar. Se pide que los niños y jóvenes se acostumbren a aceptar toda diferencia en una etapa de la vida en la que se constituye la identidad cultural (Vilà Baños 2008). Si se tratase simplemente de apreciar la lengua y las tradiciones de los otros, no habría nada que objetar. Pero lo que a veces se propone es construir una nueva cultura *collage* equiparando todas las diferencias y exigiendo el derecho a que los individuos elijan con cuáles de ellas se identifican más. Esto puede asociarse a los conceptos de ciudadanía global y social que también son impulsados en las escuelas (Bravo Moreno 2015; Barahona, Gratacós y Quintana 2013; Abril 2007). Frente a esto, uno puede preguntarse si valorar y aprender sobre lo propio, sobre la propia cultura y sobre las tradiciones favorece la participación en una sociedad global, o si, por el contrario, lo que promueve la integración de personas y grupos multiculturales es una educación relativista, con la consiguiente actitud de indiferencia por valores que no sean tolerancia e inclusión. En esta línea de cuestionamiento, pueden ubicarse los trabajos de investigación sobre educación intercultural en los países de Latinoamérica, en los que se señalan las dificultades que la implantación del modelo escolar moderno trajo para lograr la integración junto con el desarrollo de lo propio, a pesar de la incorporación reciente de talleres de lengua aborigen en las escuelas. Uno de los datos relevados más importantes para nosotros es el lugar de las familias como transmisoras de la cultura originaria, y la incapacidad del Estado y la escuela –pública o privada–, para lograr transmitir la cultura nacional, al tiempo que integran la aborigen (Bustos Reyes 2015). Esto sucede porque se pretenden introducir en el mismo molde de la escuela enciclopedista e iluminista todos los agregados que cada crisis parece volver imprescindibles: talleres de lengua indígena, de

¹ La autora señala los desafíos de la globalización al sistema educativo y el atraso de los responsables en asumir la necesidad de enfrentarlos.

“género”, de reflexión, de debate, etc. Y todos se suman sumando horas de clase y años de escolarización sin cambiar el sistema educativo, cuyo perfil sólo se modifica para hacerse más y más utilitarista (Echeverría Gálvez 2012, pp. 260-262).

La perspectiva asumida en estos estudios suele ser el culturalismo o el interculturalismo, en cuyo discurso se incorpora la acusación de etnocentrismo o eurocentrismo, de racismo y de colonialismo a los criollos, y –ya más democráticamente– de conservadurismo a todos los grupos (Maggi 2015; Inarra Zeballos 2009; Baronnet y Tapia Uribe 2013).

Por otra parte, encontramos problemas espurios, como la inclusión de la “diversidad sexual”, a la que se pretende equiparar con los auténticos temas culturales (Viquez-Moreno, Valenzuela-González y Campeán-Aguilar 2015). En algunos casos, consuela leer sobre el sentido común de los docentes, personal y alumnos, frente a la ideologización insana de los autores (Paredes, Giachero y Sueiro 2015).

Pero al mismo tiempo que surgen proyectos de ampliar el nivel de multiculturalidad en la escuela, también se oyen voces que proponen alejar a los niños de todo proyecto de ingeniería social y en muchos casos volver a una educación clásica. Porque un *curriculum* clásico ofrece desarrollar lo propiamente humano y favorece descubrir el principio de unidad en las diferencias, que es la racionalidad. Asimismo, muchos cristianos –de distintas confesiones– proponen restaurar una educación clásica cristiana.

Para esto se hace necesario tolerar la idea de que no todas las diferencias son buenas y que no todas las producciones culturales valen por igual, si bien en toda cultura hay seguramente algo valioso.

2.1. Educación multiculturalista

2.1.1. Empezaremos por considerar las nociones de cultura, de interculturalidad y multiculturalidad.

Cuando hablamos de cultura, podemos considerarla, en una aproximación sociológica, como una realidad objetiva, constituida por todos los elementos materiales y espirituales creados por el hombre en tanto sujeto histórico (desde el lenguaje hasta los valores), y como la interiorización subjetiva de los elementos anteriores (Brie y del Acebo Ibáñez 2001, pp. 124-126).

Ya desde un punto de vista filosófico, se puede distinguir un enfoque descriptivo de cultura de otro axio-normativo. El primero coincide con la perspectiva sociológica del párrafo anterior y nos lleva a tomar nota de que necesariamente existen múltiples culturas históricas; mientras que el segundo se corresponde con la acepción originaria del término latino, es decir, la labor perfectiva de lo naturalmente dado y su resultado en el alma del hombre. Este perfeccionamiento cualifica tanto al individuo como a la sociedad, no solamente en cuanto a la conducta ética o los valores morales sociales, sino también en un sentido integral, como desarrollo de todas las dimensiones perfectibles del ser humano. Por todo ello, las diversas culturas históricas son enjuiciables desde el punto de vista axio-normativo (Soaje Ramos 1981).

Sin embargo, por influencia de corrientes sociológicas y de la antropología cultural, se ha llegado, en muchos ambientes, a un concepto reduccionista de cultura humana (Altarejos Martínez 2006). No se hace ninguna distinción entre cultura y culturas, porque previamente se ha descartado la naturaleza humana. Por esta misma

razón se proponen modelos educativos cuyo fin es socializar al educando, de la manera en que cada corriente lo entienda. Se olvida que éste es un sujeto personal y que su dimensión social verdadera no pasa por lograr una adaptación al sistema educativo, ni por aprender a consensuar con otros, ni por volverse ciudadano, sino por una integración en diversas comunidades –desde la familiar a la política–, sirviendo al bien común.

Es importante considerar aquí que la concepción característica del culturalismo, según la cual la cultura como un todo simbólico y valorativo es la que estructura la personalidad de los individuos (Boudon y Bourricaud 1993, pp. 163-170), se ha fracturado en un proyecto multiculturalista, pero sin perder su marca de origen: en el fondo las personas educables e integrables socialmente no cuentan en sí mismas, sino si se adaptan o si construyen un todo alienante de lo propio (Altarejos Martínez 2006).

Por otra parte, la interculturalidad es una propuesta globalizante, tanto en un plano teórico como práctico, a partir del supuesto de la igualdad de las culturas, las cuales pueden interactuar y transformar lo social mientras se logre la equidad educativa. Esto es así aunque los teóricos pretendan distinguir una multiculturalidad socializante de una globalización liberal (Baronnet y Tapia Uribe 2013, pp. 15 y ss.).

Asimismo, interculturalidad se distingue de multiculturalidad, porque la primera es el proyecto o el resultado de interacciones y relaciones, mientras que la segunda es sobre todo un hecho, es decir, la sumatoria de culturas en un mismo espacio humano. De todos modos, es posible interpretar a estas nociones como intercambiables desde la perspectiva del multiculturalismo (Malik Liévano, p. 5-7).

2.1.2. En segundo lugar, vamos a exponer algunas propuestas educativas multiculturalistas, ámbito en el que reina bastante confusión de ideas, de vocabulario y de objetivos.

Algunas de las instancias que se mencionan son: derribar prejuicios y estereotipos sexistas o racistas; fomentar la tolerancia y avanzar hasta apreciar las diferencias; tener como marco político e ideológico la democracia social, que admite políticas de acciones afirmativas (Suzuki 2007). Por esta razón, tenemos novedades en el currículo, que debió volverse permeable a estos cambios de mentalidad: nuevas asignaturas (ciudadanía), contenidos ideológicos transversales, obligatoriedad de los temas más resistidos (educación sexual), etc.; y novedades en el estilo de gestión educativa: el maestro vuelto acompañante educativo, el autocontrol grupal, inserción de profesionales especialistas para el manejo de la conflictividad, entre otros. Ante la aparente falta de resultados de estas propuestas, uno puede preguntarse si las divisiones no naturales de la sociedad, es decir, las basadas en la mera semejanza –en este caso la edad–, favorecen la integración o son causa y/o resultado de la imposible integración de elementos que se auto segregan.

Por otra parte, algunos insisten en que los agentes educadores son múltiples y que, por tanto, no es una responsabilidad única de la escuela educar en competencias multiculturales. Los educandos están continuamente adquiriéndolas por la convivencia en grupos diversos, de modo formal e informal. Además, se debe dejar de considerar a cada grupo étnico como una cultura, ya que los miembros comparten rasgos culturales con otros colectivos sociales. Esto posibilita desechar estereotipos pero al mismo tiempo dificulta la preservación de identidades culturales a la manera tradicional, de lo

cual no habría que dolerse, según los multiculturalistas, en la medida en que se considera un avance.

Tomando en cuenta lo dicho, la única verdadera promoción de una educación multicultural se dará cuando se logre que los individuos adquieran competencias de todas las culturas en las que de alguna manera participan, sobre todo las lenguas. Asimismo se procurará que los alumnos tomen conciencia de su inserción en toda esta multiplicidad y aprendan a moverse en ella sin juzgar ni juzgarse como parte de una minoría o de una mayoría, como parte del grupo nativo o migrante, como perteneciente al dominante o al marginal. De manera que lo que se busca es socializar a los educandos. Lo cual es criticable desde el momento en que “[...] se está confundiendo la educación con un proceso de socialización y la cultura con el producto de este proceso [...]” (Altarejos Martínez 2006, p. 7).

Un ejemplo de proyecto de socialización intercultural lo encontramos retratado en estas frases dichas en un curso sobre educación multicultural en España: “[...] la educación como creadora y sostenedora de un proyecto (socio-político). No hay Utopía Social sin Proyecto Educativo [...]” (Díaz Aguilera 2002, p. 2).

Otro elemento importante para lograr el objetivo de este tipo de educación es desdibujar toda frontera o límite que marque diferencias. Para ello se debe potenciar el conocimiento de todos los contenidos culturales en diversidad y aceptar su contradicción si la hubiese; garantizar la vivencia multicultural con todos los métodos de transmisión posibles; ayudar a asumir una posición crítica frente a las desigualdades, al tiempo que se facilita el acceso a lo global.

Además, se vuelve imprescindible lograr, en particular, una visión crítica de la propia cultura, es decir, una perspectiva que relativice su valor frente a otras. De este modo se pretende enfrentar a la vez a la homogeneización multinacional y a las reafirmaciones de identidades nacionales o étnicas con aspiraciones independentistas o en lucha por el poder. En este sentido se considera importante asumir un relativismo cultural que permita vivir y convivir, y sobre todo mantener una distancia frente a lo propio que se vuelve objeto epistemológico de estudio. Esta lejanía supuestamente racional permitiría producir una nueva cultura con los fragmentos de lo propio de cada uno (García Castaño, Pulido Moyano y del Castillo 1997).

Finalmente, a la hora de resumir cuáles son las competencias específicas que deben tener los alumnos, docentes y personal escolar, se indican: actitud de apertura a lo diferente y de relativización de lo propio. Como puede verse, la idea que campea en estos intentos de solución es el relativismo cultural; es decir, no simplemente un requisito metodológico de la antropología para el abordaje de las distintas culturas, sino el diluyente relativismo ético (Maliandi 1993, p. 159).

En definitiva, todas estas controversias alrededor de la educación multicultural, que no hacen más que seguir generando malestar, muestran que en el fondo todo se resuelve en el enfrentamiento de relativismo versus realismo. Y, como señala John Senior, las mismas Universidades han llegado a ser los seminarios de donde salen los sacerdotes e inquisidores de la religión relativista (Senior 2008, pp. 107 y ss.). De allí que no pueda esperarse una verdadera solución proveniente de especialistas formados y sellados por el relativismo cultural, ni tampoco de aquellos cristianos que se toman demasiado en serio a los primeros. Ningún escepticismo puede ser tomado en serio, ya que su fuerza no reside en argumentos, sino en una afectividad voluntarista.

2.2. Proyectos actuales de educación clásica

Si bien existe un abismo entre el humus de la cultura clásica y nuestro mundo contemporáneo, muchos creen que es, no sólo posible, sino también beneficioso, y hasta indispensable, reformar toda la enseñanza según modelos más o menos próximos al clásico. El espectro va desde enseñar cultura y lenguas clásicas en el ciclo primario o secundario, retomar la enseñanza del *Trivium*, ya desde el nivel básico, hasta los programas de lectura sobre los *Great Books*, es decir, del canon occidental, a partir del último tramo de la educación media. Una simple búsqueda en *Google* arroja muchos resultados sobre escuelas con programas clásicos en el mundo anglosajón, tanto de educación presencial como de *homeschooling*.

Un programa reciente de cultura clásica la define como “[...] aquella forma de educación provista de autoridad, tradicional y perdurable, que comenzó con los griegos y los romanos, se desarrolló a través de la historia, y ahora está siendo renovada y recobrada en el siglo XXI [...]” (Perrin 2004). De manera que, en ciertos ámbitos, sobre todo anglo-sajones, tiene gran vigencia este tipo de proyecto (Hart 2004).

En realidad, la renovación de la educación a partir de una recuperación de lo clásico, tiene antecedentes en Mortimer Adler, Dorothy Sayers y John Senior, entre otros. Adler es bien conocido por su proyecto sobre los *Great Books* (Hutchins 1957) recogido por varios colegios virtuales y presenciales, entre los que mencionaremos a la Angelicum Academy (Carmack, Bertucci y Redpath 2007). Sayers, autora de *Las herramientas perdidas del aprendizaje*, abogó por la recuperación del *Trivium* y promovió con este solo texto innumerables iniciativas de educación clásica. Sin embargo, es criticable su pretensión de establecer una correspondencia entre la gramática, la lógica y la retórica con las etapas del desarrollo del niño (Sayers 2011). Este modelo combinado ha sido replicado en numerosos planes de estudio escolares, sin tomar en cuenta que se trata simplemente de un ensayo sobre el valor del *Trivium* y no de un estudio filosófico y psicológicamente fundado. En el caso de Senior, nos encontramos con la propuesta de iniciar una educación clásica a partir de los *Good Books*, es decir, la buena literatura para niños, como verdadera iniciación en aquella (Senior 2008 b). La experiencia de Senior y sus colegas del Programa Integrado de Humanidades de la Universidad de Kansas, lo mismo que la de Alan Bloom (1989), muestran que es muy difícil la enseñanza humanística en la universidad, sin el bagaje que da la tradición cultivada y vivida por los estudiantes.

Veamos algunas de las características más salientes de esta renovación de la educación clásica. Lo primero que debe señalarse es que el educando, aun siendo un niño, es considerado en todas sus etapas como hombre. Esto no significa que se piense en el niño como un adulto en miniatura, sino que la educación se dirige a su sujeto para desarrollar en él lo humano integral (da Costa 2002). En la actualidad, sin despreciar los avances de los estudios sobre las etapas evolutivas del ser humano, existen diversas aproximaciones a la educación clásica que se vienen proponiendo como alternativas al declive educativo actual, las cuales pretenden contestar prácticamente todas las propuestas educativas modernas y contemporáneas, incluida la, así llamada, educación alternativa. Porque la educación clásica se distingue de los sistemas educativos vigentes y también de las corrientes pedagógicas de avanzada. Estos se oponen entre sí y con una posible integración de los saberes a la manera clásica (Echeverría Gálvez 2012).

Se ha vuelto notorio que esta enseñanza no puede reservarse para la universidad o los últimos años del secundario, pero tampoco puede iniciarse sin una preparación

apropiada en la primera infancia. Tampoco es suficiente con ponerla como una nueva asignatura en los planes de estudio o con dictar seminarios sobre los *Great Books* (Senior 2008 a, pp. 110 y ss.). Dado que un *curriculum* es un camino, es necesario que se dirija a alguna parte, que tenga un fin, y eso es lo primero que hay que fijar: qué clase de hombre se busca formar, y más, para qué vive ese hombre. ¿Se busca una pieza en el engranaje internacional del nuevo orden mundial o se busca a un servidor de Dios y del bien común? Un simple cambio de métodos puede ayudar, pero no lo es todo; precisamente porque si algo caracteriza a la educación clásica, eso es su estar finalizada, su tener conciencia del sentido por el que vale la pena vivir como ser humano y hacer este camino con otros. Por el contrario, muchas de las teorías pedagógicas alternativas al moribundo sistema vigente, tienen fecha de vencimiento por carecer de una idea de hombre educado, o sea, por rechazar un fin de la educación que sea distinto al “dejar ser” al niño. Aunque estas alternativas representen un aire fresco en medio del clima enrarecido de la ingeniería social vigente, al rescatar algunos principios o procedimientos educativos válidos, no tienen futuro porque, ya desde el comienzo, se presentan como relativas y reactivas.

Un programa clásico consiste en desarrollar lo que se conoce como el *Trivium*, que comprende la Gramática, que enseña todas las herramientas del lenguaje humano dirigidas a leer y escribir, entre ellas las lenguas clásicas; la Dialéctica o Lógica, como arte de razonar correctamente, y la Retórica, con la que se aprende a hablar y escribir bien a imitación de los clásicos. En cuanto a la matemática del *Quadrivium*, se suele reemplazar por programas actuales de estas disciplinas, aunque se mantiene la lectura de clásicos de la ciencia. Se acompaña con la enseñanza de Geografía, de Historia del mundo y de las otras disciplinas estudiadas, y con biografías de sus protagonistas.

Pero previamente al *Trivium*, que no puede comenzarse antes de los diez años de edad aproximadamente, es necesario cultivar en el niño una cultura poética o literaria (Senior 2008). Y esto es lo que caracteriza a los verdaderos programas clásicos en la actualidad (Wilson, Calligam, y Jones, 2001). Es necesario preparar la razón desarrollando la imaginación, abriéndola a la realidad (Taylor 1998). Contrariamente a lo que suelen proponer las nuevas pedagogías, la imaginación no se desarrolla sola, cerrada en sí misma, porque es la de un ser racional; no es autosuficiente, sino que requiere de la contemplación y experiencia de la naturaleza, cargada de la Imaginación divina; de la literatura y el arte, cargados de la imaginación humana, y de los maestros que hacen crecer. (Wilson, Calligam y Jones 2001). Caldecott (2012) sostiene que es esencial en la enseñanza de la gramática y demás herramientas del lenguaje valorar el rol de la memoria y la tradición. Imaginación y tradición no son enemigas, todo lo contrario.

Para lograr el objetivo, existen ciertos elementos de la educación vigente que deben evitarse en distinto grado, si se busca una educación clásica: la escolarización temprana, ya que aleja al niño pequeño de lo que naturalmente necesita: el nido familiar; los malos libros, en cuanto a contenido y en cuanto a ilustraciones, que estropean el gusto; las versiones edulcoradas de los cuentos tradicionales, puesto que no son desafiantes ni interesantes para incentivar la lectura, y sobre todo, las que subvierten la escala de valores, llamando bueno a lo malo, tonto a lo bueno, aceptable a lo feo. Además, existe una coincidencia en rechazar los métodos globales o visuales de aprendizaje de la lecto-escritura, ya que generan, a la larga, dificultades serias de comprensión lectora (Dehaene 2012).

Un auténtico programa clásico exige cambiar la mente y el sistema completo (Caldecott 2012). Enunciaré simplemente algunos de los puntos claves de este cambio: retrasar la entrada al colegio lo más posible, y elegir uno que brinde esta educación o hacer escuela en casa²; vida en contacto con la naturaleza; lectura en voz alta a los niños de buenos libros infantiles (*Good books*); en especial, cuentos de hadas tradicionales; aprendizaje de rimas, música folklórica y clásica; danza clásica o gimnasia artística; enseñar la lecto-escritura con métodos fónicos; apreciación e imitación de obras artísticas, entre otros (Taylor 1998; Clark 2013). Además, en cuanto se trata de una propuesta cristiana: aprender y rezar en familia las oraciones de siempre, incluso en latín; procurar participar del culto donde se respete la dignidad de la liturgia; conocer la vida de los santos; incorporar el calendario litúrgico a la vida familiar y escolar; leer la Biblia, apuntar a un conocimiento filosófico y teológico. Esto puede observarse en las diversas propuestas de curriculums clásicos, de las cuales ofrecemos una muestra al final de la bibliografía.

Asimismo, en el sistema escolar vigente, merece un especial rechazo el encierro de niños y jóvenes segmentados en grupos etarios durante largas horas, librados a la tiranía grupal, y divididos según la edad y no por grado de desarrollo o intereses. Más allá de que los niños pequeños tienen su lugar en la familia, preservados del aspecto público del mundo (Arendt 1996, pp. 197 y ss.), los mayorcitos y los jóvenes necesitan el contacto nutricional con adultos formados, cultos. Esta segmentación por edad es profundamente opuesta a una educación clásica, ya que de por sí enfrenta a toda tradición: el lenguaje, el vocabulario, los intereses, y toda otra actividad quedan determinados por un simple valor de mayoría, en este caso, la edad; y por un valor de presente, los que *ahora* están en el grupo. Si ni siquiera hay un entendimiento intergeneracional, menos puede esperarse se dé uno intercultural. Todos sabemos que la ingenua idea de que los niños dejados a su auto regulación y sin intervención adulta pueden resolver sus conflictos, es mera utopía. Los niños saben ser crueles y el permitirles se autogobiernen sólo fomenta la idea de que el débil nunca tendrá protección.

Por el contrario, la educación clásica, tal como se repropone actualmente, brinda al educando una apertura universal, porque, tomando en cuenta lo propiamente humano, da una visión arquitectónica del saber y de la realidad (Senior s/d). En esta cosmovisión el fin del hombre ocupa un lugar de privilegio ya que constituye el sentido de todo el proceso educativo. Y, como es una cultura cristiana la que se desea fomentar, Dios es el fin objetivo para el que el sujeto es educado. Con esto apuntamos también a recordar que, salvo en los países con enfrentamientos religiosos violentos (que suelen ser los islámicos), la cultura religiosa cristiana es la principal garantía de orden y paz entre grupos multiculturales.

Por otra parte, vemos que las propuestas de educación multiculturalista adolecen en general de cierto o total utilitarismo, desde el momento en que provienen de políticas de ingeniería social, que busca acomodar a los sujetos dentro de un esquema tolerable para los negocios o los proyectos políticos del país anfitrión. Aquí la educación clásica se muestra más necesaria: las artes y saberes liberales que promueve son los que

² Existen numerosas propuestas de curriculum clásico para homeschoolers en inglés y algunos pocos y recientes en español.

preparan la contemplación, verdadero fin subjetivo de toda vida humana y de toda comunidad humana (Millán Puelles 1961, pp. 169-177).

Finalmente, debemos señalar que dada la enfermedad del sistema educativo, no pensamos que sea posible ni deseable un proyecto estatal a gran escala de educación clásica. Si los países anglosajones pudieron tenerlo en su momento, fue porque continuaron, mejor o peor, una tradición. En Hispanoamérica al menos, podría llevar años un cambio de este tipo, pero podría salir adelante si son las familias o pequeños grupos los que van descubriendo y modificando su manera de educar; si desde la universidad se prepara a los profesores de cultura clásica, y si el Estado contempla la posibilidad de planes de estudio escolares alternativos.

3. Conclusiones

Considerando la incapacidad real de las propuestas multiculturalistas, la clásica parece la única perspectiva educativa que permite enfrentar un mundo globalizado y un ambiente multicultural. Al dirigirse a lo auténticamente humano, entonces abre para la comprensión de cualquier cultura.

No se trata de oponer una cultura del pasado a la multiplicidad de culturas del presente, ni de construir una cultura global alienante de lo propio, sino de participar en una riqueza común de la humanidad. Aunque se trate principalmente de un logro greco-romano- cristiano, la cultura clásica es un bien común de la humanidad, que es capaz de enriquecerse con otros aportes, que encuentran su espacio en este piso común. La cultura clásica es algo vivo y, tal como ha sido fecundada por el cristianismo, es capaz de ser siempre actual.

Además, ella enseña el respeto por la Creación, el aprecio por lo creado por los hombres y, en particular, por su propia cultura y tradiciones, en todo lo que tienen de perfectivo. Por ello, también responde a las dificultades generadas por el multiculturalismo: siempre se crece desde lo propio. Además, para ser capaz de comprender lo ajeno es necesaria la imaginación, ya trabajada por una educación poética, y una razón acostumbrada a volver a los principios, a tratar con lo otro, que no es otra cosa que la objetividad. No hay mejor competencia intercultural que la que brinda la buena literatura: hacerse capaz de comprender personajes diferentes de épocas variadas. No hay mejor fuente de entendimiento humano que ser capaz de entender la lengua de los otros, de traducir, de reconocer orígenes comunes, cuando los hay. No hay mejor apertura a la auténtica diversidad humana que la que da el fomento de la objetividad racional, el hábito de escuchar, la obligación de dar razones. Todos ellos, hábitos fomentados por el *Trivium*.

El relativismo que empapa a las propuestas multiculturalistas reniega de lo universal y, precisamente por eso, es incapaz de abrirse a las diferencias y juzgarlas en relación a lo humano. Las diversas propuestas multiculturalistas no saben cómo salir de la encrucijada conflicto social versus ingeniería social; o sea, fragmentación conflictiva o imposición hegemónica por parte del poder, llámese Estado u organismos internacionales.

Por otra parte, para la perspectiva clásica no todo es cuestión de conocimientos, habilidades o métodos. Son esenciales las virtudes que hacen del ser humano un caballero o una dama cristianos: ¿Qué mejor competencia intercultural que ser moderado en los deseos, valiente en las dificultades, justo con todos, prudente en el obrar y amigo del prójimo?

La alternativa que plantea la conflictividad de la convivencia de grupos provenientes de varias tradiciones culturales es mantener la fragmentación o desarrollar una cultura común. Y en este último supuesto, ¿será una imposición racionalista y extraña para todos o será una verdadera cultura humana? Solamente la educación clásica cristiana representa esta última posibilidad.

BIBLIOGRAFIA

- Abril, D. P. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Altarejos Martínez, M. (2006). “El enfoque socio-cultural: base del multiculturalismo y la educación intercultural”. En: *Actas del Congreso Internacional de Educación intercultural*, UNED. URL: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/5.%20M.pdf [consultado 14-09-2017].
- Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación”. En: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Barahona, R., J. Gratacós y G. Quintana (2013). *Centros educativos transformadores*. Barcelona: Oxfam Intermón. URL: <http://www.kaidara.org/es/recurso/centros-educativos-transformadores> [consultado 14-09-17].
- Baronnet, B. y F. M. Tapia Uribe (2013): *Política, educación e interculturalidad*. México: CRIM-UNAM. URL: <http://www.crim.unam.mx/web/node/300> [consultado 14-09-2017].
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la muerte moderna*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Bonilla, M. del R. (2012). “Globalización y educación”. En: E. Martínez (ed.). *¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas educativas*. Barcelona: Ed. Balmes; 329-335.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. (1993). “Culturalismo y cultura”. En: *Diccionario crítico de Sociología*. Buenos Aires: Edicial; 163-170.
- Bravo Moreno, D. (2015). “La educación y la construcción de una ciudadanía intercultural”. En: *Tinkuy*, n. 22; 57-66.
- Brie, R. J. y E. del Acebo Ibáñez (2001). “Cultura”. En: *Diccionario de sociología*. Buenos Aires: Claridad; 124-126.
- Bustos Reyes, C. (2015). “Historia y memoria: una exigencia a la política pública para la educación intercultural en las escuelas de Chile”. En: *El Ágora USB*, Medellín-Colombia, vol. 15, n. 2; 325- 585.
- Caldecott, S. (2012). *Beauty in the Word. Rethinking the foundations of education*. New York: Angelico Press.
- Carmack, P., S. Bertucci y P. Redpath (2007). “Angelicum Academy”. En: *Catholic Educator*, vol. 2; 19-20.
- Da Costa, R. (2002). “A educação infantil na Idade Média”. En: L. Lauand, *Videtur*, n. 17; 13-20.

- Dehaene, S. (2012). “Les neurones de la lectura”. En: *Le Lien Montessori*, n. 46, juin.
- Díaz Aguilera, J. (2002). “Escuela y multiculturalidad”. En: F. J. García Castaño, C. M. López (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas*, Vol. 4, (Comunicaciones, 2ª parte); 431-439. URL: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_multicul.pdf [consultado 14-09-2017].
- Echeverría Gálvez, M. (2012): “Integración de los saberes en una educación católica”, en E. Martínez (ed.), *¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas educativas*, pp. 255-265.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y del Castillo, A. M. (1997): “La educación multicultural y el concepto de cultura”, *Revista iberoamericana de educación*, n. 13, <http://rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm> [consultado 14-09-2017].
- Hart, R. D. (2004): *The Trivium of Classical Education. Historical Development Decline in the 20th Century and Resurgence in Recent Decades*, Hart, Melbourne (USA).
- Hutchins, R. M. (1957): *The Great Conversation. The Substance of a Liberal Education*. Encyclopaedia Britannica, Chicago-Londres-Toronto.
- Inarra Zeballos, L. (2009): “Análisis de sistemas educativos: relación de paradigmas entre normas constitucionales”, *Con-sciencias sociales*, Cochabamba, a. 1, n. 1, pp. 71-86.
- Maggi, M. F. (2015): “Un abordaje del diseño de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina”, *Revista Cuestiones de Población y Sociedad*, Vol. 5, N°5, Año IV, pp. 41-57.
- Maliandi, R. (1993). *Dejar la posmodernidad*. Buenos Aires: Almagesto.
- Malik Liévano, B. (s/f). “Desarrollo de competencias interculturales en orientación”, documento para el curso de doctorado: Intervención psicopedagógica e inclusión social (Programa Diversidad e Igualdad Escolar), https://issuu.com/paty_garcia/docs/desarrollo_competencias_interculturales [consultado 14-09-17]
- Millán Puelles, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Rialp.
- Paredes, S., F. Giachero y M. R. Sueiro (2015): “La diversidad en la escuela: discursos que interpelan las prácticas”. En: *Educación, Formación e Investigación*, vol.1, n. 1 (en línea).
- Perrin, C. A. (2004). *An introduction to classical education*. URL: <http://thecornerstoneacademy.org/wp-content/uploads/Guide-to-Classical-Ed1.pdf> [consultado 14-09-2017]
- Sayers, D. (2011). *The lost tools of learning*. The Fig classic series, Kindle edition.

- Senior, J. (s/d). "The Several Storied Tower". En: *Classical homeschooling magazine*, 2. URL: <http://www.angelicum.net/classical-homeschooling-magazine/second-issue/the-several-storied-tower-by-john-senior/> [consultado 14-09-2017]
- Senior, J. (2008a). *The restoration of Christian culture*. Norfolk: HIS Press. Kindle edition.
- Senior, J. (2008 b). "Appendix. The thousand goodbooks". En: *The deth of Christian culture*. Norfolk: HIS Press. Kindle edition.
- Soaje Ramos, G. (1981). "Ocho tesis sobre cultura y ética". En: *Philosophica*, 4, Valparaíso; 177-182.
- Suzuki, S. (2007). "Brasil en la época del multiculturalismo: Una polémica en torno a las acciones afirmativas". En: *Humania del Sur*, año 2, n. 3; 73-85.
- Taylor, J. (1998). *Poetic knowledge. The recovery of education*. New York: State University of New York Press.
- Vilà Baños, R. (2008). "¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal". En: *Revista de estudios de juventud*, n. 80.
- Viquez-Moreno, D. M, J. R. Valenzuela-González y M. D. Compeán-Aguilar (2015). "Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: El caso de la multiculturalidad". En: *Revista Electrónica Educare*, vol. 19 (2); 333-358. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19> [consultado 14-09-17].
- Wilson, D., W. Calligham y D. Jones (2001). "The glory of language and imagination". En: *Classical education and the homeschool*. Moscow: Canon Press, Kindle edition.

Otros materiales

Para este trabajo hemos revisado propuestas educativas prácticas y teóricas que circulan en los ambientes pedagógicos. No todas poseen valor académico, pero nos han servido para calibrar el estado de la situación concreta, sobre todo en cuanto a la divulgación de estas ideas. Algunas de ellas pueden consultarse en:

- Educació intercultural-immigració, Intersindical Valenciana: <http://enxarxats.intersindical.org/intercultural.html>;
- Igualdad y diversidad en la escuela: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/lin_act.htm;
- Política, educación y diversidad cultural: <https://seminarioeducacionydiversidad.wordpress.com/2013/10/23/videos-en-linea-de-las-conferencias-en-el-seminario-de-investigacion-politicas-educacion-e-interculturalidad/>;

- Kaidara: <http://www.kaidara.org/es/centros-educativos-transformadores>;
- Oxfam intermón: <http://www.oxfamintermon.org/es/que-hacemos/campanas-educacion/educacion/ciudadania-global>

[Todas, consultadas 11-09-2017].

Sobre la reciente difusión de alternativas metodológicas y de gestión puede verse:

- *La educación prohibida*: <http://www.educacionprohibida.com/investigacion/pedagogias-y-metodos/> y Red de educación viva: <http://map.reevo.org/> [consultadas 11-09-2017].

Sobre educación clásica existen propuesta educativas cristianas y laicas. La lista siguiente es una mera muestra:

- The well trained mind. <https://welltrainedmind.com/a/classical-education/>
- Classical Christian homeschooling: <http://www.classical-homeschooling.org/curriculum.html>
- Circe Institute. <https://www.circeinstitute.org/resources/what-classical-education>
- Memoria Press. <https://www.memoriapress.com/articles/what-classical-education-1/>
- St. Ambrose Accademy. <https://www.ambroseacademy.org/classical-education/>
- The Institute for catholic liberal education. <https://www.catholicliberaleducation.org/what-about-classical-education.html>
- Trivium pursuit. <http://www.triviumpursuit.com/>

[Todos consultados 20-09-2017]