

EL PLURALISMO SOCIOCULTURAL Y LA EDUCACIÓN

Alfonso García Martínez

1. EDUCACION Y MINORIAS CULTURALES

La investigación y las propuestas de tratamiento de las situaciones de diversidad en la educación y, por tanto, de la necesidad de proporcionar una respuesta institucional democrática a las distintas necesidades y problemas planteados por los alumnos en las aulas, no es algo específico de los años 90 con su apuesta por una *educación intercultural* que desarrolle *la tolerancia y la comunicación entre culturas*. Ya desde la década de los 60 las sociedades desarrolladas comienzan a hacerse conscientes de la pluralidad sociocultural del alumnado de sus aulas ante la evidencia generalizada de una realidad educativa caracterizada por (Coleman, 1966):

* La frecuencia de la segregación escolar entre los diversos grupos culturales.

* La inferioridad en el rendimiento educativo de los alumnos pertenecientes a las minorías en desventaja respecto de los pertenecientes al grupo cultural mayoritario.

* El incremento de tales diferencias en el transcurso del curso académico.

* La falta de calidad educativa acusada especialmente por los alumnos en desventaja.

La reiterada constatación de estos hechos orientó el desafío educativo en aquellos años, la *educación compensatoria*, hacia el objetivo de trabajar en pro de la *igualdad de oportunidades*. Sin embargo, entrados en la década del 2000 y de manera retrospectiva, podemos afirmar que solamente se ha avanzado en la eliminación de la segregación escolar de dicho alumnado

(Díaz Aguado, 1996). Sin embargo, esta afirmación, vista la realidad de la distribución en el sistema educativo de los alumnos inmigrantes, merece ser tomada con cautela.

1.1.- La educación compensatoria.

Los primeros programas que se pusieron en marcha desde esta perspectiva, tales como el *Head Start*, estaban encaminados a compensar el 'déficit' educativo que tenían los niños de bajo estatus socioeconómico por medio de una experiencia de trabajo intensivo en verano. Con ello se pretendía preparar a estos alumnos para su ingreso en un centro educativo y contribuir, en alguna medida, al cambio social. Las conclusiones que se pueden extraer de la aplicación de dichos programas son bastante significativas (Díaz Aguado, 1996):

a) La creación de unas expectativas desmesuradas condujo, en gran parte, a la decepción posterior tras conocer sus resultados a medio plazo (dos o tres años). En cambio, la evaluación realizada en la década de los 70 refleja importantes disminuciones en el abandono escolar y en las repeticiones de curso.

b) La desventaja educativa no se soluciona por el simple adelanto de la edad de ingreso en la escuela o por la prolongación de la permanencia del alumno en ésta, sino que resulta imprescindible una transformación del modo de funcionamiento del sistema escolar en concordancia con las características del alumnado al que se dirige. Y no a la inversa.

c) Las innovaciones educativas deben tener continuidad y permanencia en el tiempo si se quiere que sus efectos sean reales y eficaces.

d) Los programas han de incidir directamente sobre el origen de las diferencias y no quedarse en sus manifestaciones más evidentes. Es decir, deberían implicar a los diversos sectores/personas intervinientes en la conformación de tales diferencias: familia, asociaciones culturales y de vecinos, sindicatos, ONGs, representantes de la Administración...

e) Para tener posibilidades de éxito, los programas deben estar fundamentados en una teoría consistente y ser planificados y aplicados con detenimiento. Dejar estas intervenciones en manos de la buena voluntad o de la intuición de los implicados suele conducir al fracaso, la apatía y/o al desánimo.

f) Es preciso romper con una concepción restringida tanto de la intervención como de la evaluación educativas. En este sentido, habría que ampliar la evaluación a aspectos tales como la actitud hacia la escuela, la

motivación y atribución de logro, el desarrollo de la competencia social,... en lugar de reducirla al coeficiente intelectual, al ajuste al currículum oficial establecido y/o al rendimiento académico.

Por otra parte, cuando el alumnado del centro arrastra una situación caracterizada por desventajas sociales, mala situación económica, desestructuración familiar,... se debe acometer una intervención educativa tendente a 'compensar' aquellos aspectos que le sitúan en un plano de desigualdad de oportunidades con sus compañeros. De este modo, es necesario prestar atención, además de a los conocimientos, a las necesidades afectivas, hábitos higiénicos, habilidades sociales, etc., adoptando en todo momento un modelo didáctico flexible y respetuoso con las diferencias de origen, a fin de que el acceso a la cultura escolar suponga las menores discrepancias posibles respecto de su identidad cultural (Lluch y Salinas, 1996).

1.2. La educación intercultural.

No podemos ocultar la realidad y dejar de lado el hecho de que, con frecuencia, en el contexto español se ha producido una identificación entre educación compensatoria y educación intercultural. Una confusión que, en la práctica educativa cotidiana aún persiste y que se agrava en función de diversos factores, entre los que no es el menos importante las carencias de formación intercultural básica del profesorado. Ello puede deberse a distintas razones que, con buen criterio, apuntan Lluch y Salinas (1996). Entre ellas, encontramos:

a) Por el hecho de que los primeros programas pedagógicos de atención a la diversidad cultural hayan sido desarrollados por maestros/as que trabajan con colectivos que sufren fuertes procesos de precarización socioeconómica (emigrantes, gitanos,...) añadidos a su propia diferencia cultural. Es en estos contextos donde se evidencia, con más claridad, la desconexión entre cultura escolar y cultura familiar.

b) Existe un discurso oculto que sostiene la idea de que la educación intercultural sólo es pertinente en aquellas aulas donde están representadas diversas culturas. Con este argumento se priva al alumnado perteneciente a la cultura dominante de la posibilidad de conocer la diversidad cultural, del ejercicio de la tolerancia y del desarrollo de las actitudes antirracistas aportadas por el interculturalismo.

De entre las numerosas consecuencias teóricas y prácticas negativas que conlleva la identificación de la educación intercultural con la educación compensatoria, Lluch y Salinas (1996):destacan fundamentalmente dos

a) Se restringe tanto la conceptualización de la educación intercultural (objetivo deseable para *todos los alumnos*), como su propio campo de actuación (meta educativa deseable para *todos los centros*).

b) Consolida una concepción estática de cultura, en vez de remitir a una noción de cultura dinámica y amplia que se construye en interacción con los demás y ante las exigencias ambientales.

Partiendo de estas consideraciones, creemos que para que la escuela realizase una ‘escolarización total’ del conjunto del alumnado debería reunir (Meroño, 1996) las siguientes condiciones:

a) Propender al éxito de todos los alumnos, ya que se enmarca desde la filosofía de escuela comprensiva.

b) Abrirse a las experiencias y valores de todos los alumnos, es decir, rechazar la imposición de un único modelo desde perspectivas de aculturación, sexismo, capacidades cognitivas, etc.

c) Sostener positivamente el concepto de diferencia como elemento constructivo de la diversidad.

d) Lograr que la diversidad se integre en el proceso educativo global.

e) Plasmar la apertura y la democratización de las culturas en las relaciones reales entre sus portadores.

f) Estar abierta a los cambios sociales y participar activamente en los acontecimientos sociopolíticos, económicos y culturales que se producen en su entorno comunitario.

Así pues, de cara al planteamiento de objetivos educativos acordes con la educación intercultural habría que destacar, en primer lugar que *la comprensión, la tolerancia y el respeto* entre las distintas culturas exigen del profesorado el conocimiento de sus alumnos, de su entorno social y de sus respectivas culturas. Asimismo, *la valoración* positiva de la propia cultura minoritaria y la aceptación, conocimiento e identificación con la cultura receptora demandan un minucioso análisis de las diversas formas culturales, evitando la yuxtaposición cultural y la diferenciación excesiva (la identidad cultural entraría en este objetivo). Por último, habría que favorecer la

participación real de los grupos culturales minoritarios, desde una posición de igualdad de condiciones y posibilidades (Marchesi, 1992).

Sintetizando, resulta pertinente combinar estas dos orientaciones en un tratamiento que contemple a un tiempo los rasgos culturales (educación intercultural) y los de marginalidad (educación compensatoria), sin perder de vista, especialmente en el caso de los alumnos pertenecientes a minorías culturales, la dificultad de discernir con claridad la naturaleza de cada uno de estos rasgos, al concurrir ambos, en no pocas ocasiones, en su realidad escolar.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CONFLICTO EN EL AULA

En opinión de Pereda, de Prada y Actís (1995) los alumnos pertenecientes a minorías culturales inmigradas deben enfrentarse a tres tipos de *currícula* escolares, cada uno de los cuales les exige unas competencias específicas y entre los que se dan diversas contradicciones, cuando no incompatibilidades. En efecto, dichos alumnos experimentan, en el ámbito escolar, un *conflicto permanente* entre sus intereses y motivaciones culturales, sus conocimientos previos y sus ritmos y estilos de aprendizaje por una parte, y por otra, las exigencias propias de la cultura escolar (reflejo de la cultura dominante). A continuación analizamos brevemente los *curricula* a los que aludimos.

2.1. Currículum Oficial.

Un discurso que está presente en nuestras escuelas es aquel que, abanderando la igualdad, afirma que la pedagogía más respetuosa es tratar a todos los alumnos por igual, ofertando un currículum homogéneo para todos. Se trata, entonces, del currículum elaborado y seleccionado desde los intereses del grupo cultural dominante, el cual esconde realidades sociales, culturales y de clase olvidándose de que “la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales” de acuerdo con los postulados éticos de Rawls.

Así pues, la asimilación es el enfoque curricular más frecuentemente adoptado por el currículum explícito, ya que éste constituye un mecanismo de poder y de dominación social en manos del grupo cultural mayoritario. Para fortalecer esta afirmación basta con detenerse en el currículum establecido para el área de Lengua y Literatura y para la de Ciencias Sociales.

a) En cuanto al área de Lengua y Literatura, como es ampliamente conocido, Bernstein (1989) distingue, por una parte, el *código lingüístico formal*, el del prestigio y, por otra, *el código restringido o lenguaje público*. El primero tiene como usuarios de excepción a las clases medias y altas y se caracteriza por la riqueza léxica, la complejidad en la estructuración semántica, las relaciones abstractas, la utilización matizada de adverbios y adjetivos, la matización en verbalización de sentimientos y los referentes explícitos; el segundo, por contra, es el lenguaje de las clases populares o bajas y sus características más sobresalientes son: el apoyo en conceptos globalizadores rudos, las frases cortas, los referentes directos y/o implícitos, la pobreza y estereotipación en el uso de adjetivos y adverbios, la recurrencia a frases hechas y los apoyos gestuales.

b) El área de Ciencias Sociales se ha planteado, en la mayoría de las ocasiones, una orientación que privilegia la cultura occidental-cristiana y que entiende la diversidad cultural desde una clave de confrontación (“a cada cual lo suyo”) (Pereda, De Prada y Actís, 1995).

2.2. Currículum Oculto.

Cualquier institución posee unos objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación no manifiestos y que, sin embargo, son los que determinan más fuertemente la promoción dentro de ella (Juliano, 1993). Incluso, se ha hablado de la función que desempeña el currículum oculto en la reproducción de valores y tipos de personalidad que necesita el mercado de trabajo, ya que se trataría de reproducir, en el nivel social, las relaciones de dominación-subordinación que se producen en el aula entre profesor y alumnos de las minorías culturales y de la clase trabajadora.

En el ya clásico trabajo de Jackson (1975), se evidencia la existencia de un currículum informal cuyo dominio va a determinar, en gran medida, la adaptación (éxito o fracaso) de los alumnos a la vida escolar. Nos referimos al ideal de *‘alumno modelo’* que la institución escolar desea. Este alumno sería aquel que mejor se adapta a la cultura escolar o, lo que es lo mismo, que menos problemas plantea al desarrollo de un currículum homogéneo y uniformemente aplicado: el oficial.

Las notas distintivas de este alumno ideal serían: la sumisión al maestro, guardar silencio en clase, respetar los turnos de palabra, realizar un trabajo independiente, eficiente y eficaz. A su vez, el mecanismo coercitivo por el que la institución escolar consigue que el alumno aprenda a cumplir sus expectativas es la evaluación. La adaptación de un alumno a la escuela pasa necesariamente por conocer cuál es el funcionamiento de este mecanismo para garantizarse las recompensas y evitar los castigos. El mismo Jackson (1975)

sostiene que los profesores ‘filtran’ a los distintos alumnos por este prisma ideal, lo cual tiene profundas repercusiones para los alumnos pertenecientes a una cultura distinta de la autóctona dominante. Se ha puesto de manifiesto, en numerosos estudios, que el profesorado se irrita con facilidad ante las conductas que difieren de las que caracterizan al ‘alumno modelo’ (Jordán, 1994) y se crea unas expectativas de logro muy pobres ante este grupo de alumnos. Sin embargo, también ha quedado patente, a través de diversas réplicas y críticas, que la preferencia por los alumnos conformistas está en función de la definición del rol del profesor, y éste a su vez de la formación previa, actitudes y recursos docentes adquiridos (Díaz Aguado, 1996).

De ahí concluimos que con una formación inicial del profesorado en educación intercultural se podría ‘engancha’ y preparar a los docentes en el dominio de las técnicas de comunicación intercultural (García, 1995), de construcción de conocimientos y de análisis y resolución de conflictos por la vía de la tolerancia y el desarrollo de una cultura de paz.

2.3. Currículum Paralelo.

Este tipo de currículum estaría representado por todas aquellas experiencias educativas, cargadas de conceptos, conocimientos, procedimientos y valores distintos a los del currículum formal y latente, que el niño mantiene con los miembros de su cultura de origen. Los principales ámbitos en los que tiene lugar este tipo de currículum para los niños inmigrantes magrebíes son: la familia, las mezquitas y las clases de árabe.

Como se puede comprobar, la sobrecarga de contenidos y las contradicciones que se generan entre ellos constituyen una peculiaridad, frecuentemente ignorada, en la vida educativa de los alumnos pertenecientes a las culturas minoritarias. Y por el contrario, los alumnos de la cultura dominante perciben una continuidad entre su cultura familiar y la cultura escolar, por lo cual evitan el esfuerzo adicional y los conflictos personales que gravan a aquéllos, perpetuándose, de este modo, sus respectivas posiciones de superioridad e inferioridad.

3. PARA CONCLUIR

En consecuencia, en las actuales sociedades complejas, la escuela debe cumplir un papel socializador diferente al que tradicionalmente ha jugado. La presencia, como dato estructural, de la pluralidad y la diversidad humana y cultural ha de configurar un currículum diversificado, *pero no paralelo*, entre los provenientes de unas y otras culturas. Se trata, pues, de configurar un proceso educativo abierto, plural y democrático donde la diferencia no se

convierta en estigma prefigurador de otro tipo de marginaciones, tanto presentes como futuras. En la medida de su responsabilidad y de su capacidad, la contribución del sistema educativo a la configuración de una sociedad intercultural es fundamental e ineludible. Además, de su capacidad de responder flexible y adecuadamente a las cuestiones planteadas por la diversidad humana y cultural dependerá su propia transformación como instancia socializadora, capacitada para asumir y facilitar las opciones ante las nuevas situaciones sociales. Esto es, como dinamizadora de una perspectiva de integración democrática y racional de la diversidad, que se revela como incompatible con la vieja orientación compensatoria y segregacionista. Así será posible acabar con la llamada "sordera de la escuela" ante las necesidades sociales reales, estableciendo nuevas formas de aproximación *reflexiva y crítica* a los conocimientos que ha de aportar la educación, más que incidiendo en la transmisión de los mismos. También el enseñante adquiere nuevas responsabilidades en tanto que consejero, elemento de enlace y animador de la vida en los centros educativos y comunitarios.

Por ello, la Educación Intercultural no es un fin en sí mismo, sino un medio para el desarrollo de condiciones sociales que permitan, en la vida cotidiana, tratar la diversidad humana y cultural de una manera democrática que garantice a todos los implicados una convivencia razonable y equilibrada (García y Sáez, 1998). Su perspectiva es, pues, de orden supraeducativo y su punto de referencia se sitúa en su contribución al establecimiento de relaciones sociales -incluidas las que se dan en el interior de la institución escolar- no discriminatorias y capaces de potenciar un diálogo que permita la resolución de los conflictos interculturales e intergrupales por vía pacífica.

Ahora bien, un requisito indispensable de la actuación democrática es la participación de las partes implicadas en la determinación de las condiciones de la relación social, como ya hemos apuntado. Pero tal participación sólo será viable si los interlocutores dominan los mismos códigos lingüísticos con los que la comunicación se produce. Se trata, por tanto, de facilitar un proceso en el que los sujetos no sólo padezcan la historia que les toca vivir, sino que contribuyan a su creación y a su establecimiento como agentes activos de su desarrollo y de sus condiciones de vida social. Es en este sentido que cabe interpretar la tesis de Henri Giroux (1992) sobre la interrelación de la Educación Intercultural y la vida de la comunidad, y la necesidad de que los diferentes componentes de la misma intervengan en todos los planos de la vida social, incluyendo la participación activa en el desarrollo y el control de los planes interculturales aplicados al sistema educativo. Para que tales dinámicas personales puedan darse, es necesario que la escuela que asume la educación intercultural se convierta en una *escuela intercultural*, esto es, una escuela en la que es posible vivir la diversidad cultural tanto en el plano

institucional como en su dimensión relacional. En ese sentido, el sistema educativo, se configura como un auténtico laboratorio, en el que se fraguará una parte importante de los futuros comportamientos sociales, que configuran la razón de ser (o no ser) de una sociedad plural y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1989). Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal Universitaria.
- CERI-OCDE (1989): *L'école et les cultures*. París: OCDE.
- COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA, A. (1994): "La Educación Intercultural en los ámbitos no formales". *Documentación Social*, nº 97, octubre-diciembre; pp. 147-159.
- GARCÍA, A. (1994-1995). "La formación intercultural del profesorado". *Anales de Pedagogía*, nº 12-13; pp. 65-80.
- GARCÍA, A. (1996): "La Educación Intercultural como materia transversal del currículum", en A.M. Sarlet (Compil.), *Salud, Medio Ambiente, Tolerancia y democracia: la transversalidad educativa*. Murcia: D.M., pp. 191-204.
- GARCÍA, A. (1997): "Culturas minoritarias, interculturalidad y democracia", en M. Pérez Ferra (Compil.), *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- GIROUX, H. (1992): *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. Londres: Routledge.
- HABERMAS, J. (1989): *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- JACKSON, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JULIANO, D. (1993). *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996). *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MARCHESI, A. (1992). Ponencia en las XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Bilbao.

Alfonso García Martínez

El pluralismo sociocultural y la educación

- McCARTY, C. (1994): *Racismo y Currículum*. Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- MEROÑO, N. (1996). *La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria*. (Materiales de apoyo). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Of Health, Educational and Welfare, Office of Education.
- PEREDA, C., DE PRADA, M.A. y ACTÍS, W. (1995). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Colectivo IOÉ. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- PEROTTI, A. (1996): *Migrations et société pruriculturelle en Europe*. París: Ciemi/L'Harmattan.