

LA EDUCACION MULTICULTURAL

Gonzalo Vázquez Gómez
Universidad Complutense de Madrid

El multiculturalismo como problema

El carácter dificultoso de la educación multicultural arranca de la relación entre la educación y la condición, «naturalmente» problemática, de la cultura. Quizá no sea la apertura la condición que, a primera vista, advertimos en ella. Muy por el contrario, las definiciones doctrinales sobre este término —tal como la de Malinowski— destacan el carácter de la cultura como herramienta con utilidades bien delimitadas:

«la cultura es una realidad instrumental, un aparato que permite la satisfacción de las necesidades fundamentales, es decir, la supervivencia orgánica, la adaptación al ambiente y la continuidad en el sentido biológico».

En relación con este concepto de cultura, la educación se reduce a un conjunto de actividades para asegurar la supervivencia cultural, para verificar lo que Dewey llamó la continuidad de la experiencia social.

La educación está llamada, al parecer, a servir a la vocación adaptativa de la conformación cultural de los miembros de una comunidad. Planteada la cuestión en términos tan sencillos, el problema se contrae a entender la educación como función e instrumento de control social. Los efectos que se puede seguir de este modelo —efectos que conocemos, bien por la experiencia real, bien a través de la simulación de la interpretación ideológica— adoptan una de dos formas, a saber, la de igualitarismo y la reproducción.

Ambas modalidades del control social dan lugar a efectos similarmente perniciosos, aunque por motivos bien distintos. Más aún, cabe afirmar el carácter dialéctico entre ambos fenómenos y conceptos, pues, al pretender huir de los males de la reproducción cultural a través de la educación, se

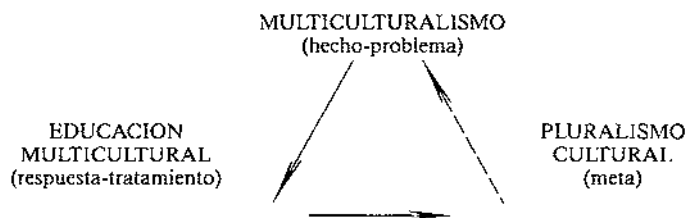
incurrir en el igualitarismo. Si aquélla actúa manteniendo constantes las variables de todo tipo que producen la movilidad y la promoción culturales, esto es, si actúa impidiendo el cambio social, la tendencia al igualitarismo provoca el cambio hasta alcanzar un grado de convergencia entre los comportamientos culturales, momento a partir del cual se introduce el control y hace constantes dichos comportamientos.

El problema último radica en el carácter ambivalente de la cultura que, para su constitución, requiere una cierta coherencia y comunidad en el sistema de representaciones y, para su desarrollo y pervivencia, exige una diferenciación y modulación en sus respuestas. La cultura rige, pues, a un mismo tiempo, *unidad* y *diversidad* dentro de sí misma. La «misma» cultura que, como nicho, configura el perfil de la existencia humana, se abre a, y genera, una pluralidad de elaboraciones, de respuestas culturales. No es que el hombre «sea» ese acontecimiento producido por la intersección, en un mismo plano, de diversas trayectorias culturales, pero el hombre no es realizable, ni pensable, sino como una realidad que se configura, se instala y se distiende en el cruce de la pluralidad cultural.

La cultura puede definirse como una totalidad compleja de experiencias y representaciones que presta coherencia y significación al vivir y, sobre todo, al convivir, humano. El problema de la cultura se agudiza cuando dos o más culturas coexisten. Ello da lugar al *multiculturalismo*, fenómeno que, a juicio de Thomas (1985: 3442) «consiste en el encuentro de dos o más... complejos [culturas] y en su coexistencia en la misma sociedad».

Este parece ser el problema que aquí ha de afrontarse, más que el de la educación multicultural. En todo caso, ha de plantearse antes que éste. Pues la dificultad se plantea en la índole de la relación entre las culturas coexistentes y constitutivas, en su caso, de «una misma sociedad».

A juzgar por las definiciones dadas en los *thesaurus* y enciclopedias de nuestro entorno científico puede afirmarse la existencia de tres términos, conexos entre sí y con el de cultura, pero de posición bien distinta en la red conceptual del problema:



En efecto, la educación multicultural (Banks, 1985: 3440; ERIC, 1987: 156; APA, 1988: 125) se considera como «programa educativo para...». No es, pues, en sí misma, una cuestión de principio para nosotros, como tam-

poco es el terreno que nos proponemos alcanzar; más bien es el instrumento para alcanzar la meta.

Conocemos, por lo tanto, dónde se origina la cuestión: en el multiculturalismo. Así mismo, contamos en nuestra terminología y en el haber de nuestro repertorio de programas pedagógicos con el medio para intentar contestarla. Ahora bien, la dificultad, como siempre, radica en la meta propuesta: ¿a dónde queremos ir a parar?

Las definiciones aportadas por los *thesaurus* citados para el descriptor «educación multicultural» nos prestan las siguientes significaciones:

Thesaurus de APA

«Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural y para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural».

Thesaurus de ERIC

«Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual».

Entre ambas definiciones existe una correspondencia casi absoluta. El *thesaurus* psicológico precisa más la entrada («programa educativo»), entre tanto que el pedagógico añade un último propósito a la educación multicultural: lograr la participación por igual de los grupos (en este caso señalados como grupos meramente étnicos). Por lo demás, los términos utilizados son formal y materialmente idénticos.

Como puede observarse, se enuncian aquí dos tipos de finalidades, reductiva de lo negativo, una, e impulsora de sendos valores positivos, otra. Examinemos ambas dimensiones finalistas, y sus respectivas denotaciones y connotaciones, por separado.

Identidad cultural e identidad personal

Al hablar de la identidad cabe poca duda de que estamos en el meollo del tema. ¿Por qué nos interesa esta cuestión? La identidad cultural, organizada en buena medida en torno al lenguaje, promueve otras «identidades» como son la social, la étnica y, en última instancia, la misma identidad personal. La identidad social es, según Tajfel (cit. por Gudykunst y Schmidt, 1987: 157), aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva

de su conocimiento acerca de la condición de miembro de un grupo o grupos sociales, junto con los valores y significaciones emocionales relacionados con tal condición. Todo esfuerzo por promover la identidad social y cultural redundará, pues, en beneficio de la identidad personal.

La dificultad se encuentra en que la progresiva complejidad de las relaciones sociales fuerza la pertenencia de un individuo a distintos grupos sociales y culturales. Otro tanto cabe afirmar de los grupos y comunidades primarios respecto de otros más amplios y extensos. Ahora bien, esta pertenencia a múltiples grupos culturales constituye, tanto una posibilidad de enriquecimiento cultural, como una amenaza a la propia identidad cultural y a la manifestación de la «totalidad» de la persona en cada una de las situaciones en las que se interactúa. En efecto, el individuo y el grupo precisan utilizar unas ciertas categorías para introducir *orden y reducir* la ambigüedad del mundo, particularmente del entorno.

En una publicación anterior (Vázquez, 1983: 403-406) se han planteado algunas cuestiones, no exentas de interés para lo que aquí se trata. Se decía entonces que el concepto de «orden» se refiere a los de pluralidad y jerarquía. En principio, orden significó relación estable de disposición de las cosas entre sí. Según esta acepción, se trataría de una cierta disposición duradera y recíproca que las cosas adoptan dentro de un determinado espacio, diríamos que dentro de una determinada unidad de espacio. De modo diferente, las concepciones modernas han puesto su mayor énfasis en la relación de las cosas entre sí, no tanto en la de las relaciones de las cosas con su idea, y en el orden del conocer. Al propio tiempo, se ha pasado a concebir el orden como una forma de medida que se da dentro de los fenómenos seriadados, estructurados y aún jerarquizados. La física y la biología teóricas reconocen, en nuestro tiempo, una importancia decisiva al concepto de orden. Este concepto es sustantivo respecto de todo problema que podamos conocer: «el orden es algo más fundamental y más universal que casi todo lo que hasta ahora ha sido generalmente considerado como básico en nuestro pensamiento» (Bohm, 1976, 215). Este autor se cuestiona cuál es «la esencia del orden, aquello que «debe trascender... todo el campo de lo que puede ser puesto en palabras». Pues bien, el punto de partida desde el cual cabría aprehender la idea de orden sería el de «conjunto de diferencias similares» (*ibid*, 216).

El concepto de orden es fundamental y casi ilimitadamente amplio y, por lo tanto, indefinible. A su luz, «lo diferente» y «lo similar» se resuelven en la referencia a una conjunción final. De aquí se deducen los conceptos de jerarquía —relación de orden en niveles diferentes— y la estructura como «orden constitutivo de órdenes constitutivos, siendo el orden constitutivo el resultado de un conjunto de diferencias constitutivas similares» (Bohm, 1976, 220).

Junto al concepto de orden nos encontramos con la necesidad de ordenar las representaciones del mundo, de imprimir una *reducción*, que revierta en simplicidad, en la complejidad, a nivel de representación, de la realidad. Tal proceso reductivo opera en relación con las fuerzas que tienden a hacer más homogénea o heterogénea la distribución de los acontecimientos. La tendencia, digamos, «homogeneizadora» es, según el informe de la OCDE (1987), resultante de dos fuerzas cuyas respectivas crisis se operaron hacia 1975: las fuerzas de la homogeneidad y heterogeneidad.

El término de homogeneidad cultural, como el ya tratado de orden, introduce algunos riesgos que deben atenderse. Tiene este concepto (Vázquez, 1983: 411) una doble significación, normativa y estadística. La homogeneidad, como la coherencia, no es sólo la resultante de una cierta fuerza concentradora o supresiva, sino que es también normativa en cuanto que implica, exige, tipos de acciones y de relaciones que son más adecuadas respecto de la naturaleza y finalidad de un sistema dado. La coherencia educativa se logra a partir de la autonomía de las partes —esto es, desde la participación autónoma— respecto de un fin «dado» y constituye una defensa eficaz contra la imposición de mecanismos de acción adoctrinante y totalitaria.

Pero, al mismo tiempo, tiene la homogeneidad una implicación estadística. El hecho de que, a través de la participación y el desarrollo autónomo, se reduzca el recorrido de los valores matemáticamente posibles de las variables que expresan la actividad del sistema, no significa que todos y cada uno de los integrantes del mismo se conformen absolutamente con el patrón del sistema (Brettschneider, 1969, 55). Por el contrario, la actividad, digamos, educativa, de cada individuo puede evitar los valores extremos —favoreciendo, así, una *concentración* de la actividad—, pero da lugar, al mismo tiempo, a la creación de nuevas propiedades y relaciones asociadas a los «nuestros» valores. De este modo, formalmente libre, la participación dentro de ideales homogéneos no se hace a costa de la diferenciación del organismo en su conjunto, sino que, por el contrario, da lugar a una más rica diferenciación e integración en su seno.

Establecidas estas precisiones acerca de la economía de las representaciones hasta hacerlas más ordenadas, homogéneas y jerarquizadas, ha de confirmarse el *poder identificador del lenguaje*. La relación entre lenguaje e identidad cultural es tal que los psicólogos sociales del lenguaje y los expertos en psico y sociolingüística llegan a considerar que lenguaje e identidad étnica son categorías recíprocamente referidas (Gudykunst y Schmidt, 1987: 157). En los últimos veinte años se está produciendo una convergencia entre las investigaciones en este campo y que apuntan a que, cuanto más fuerte es la identificación lingüística en el seno de un grupo, mayor es la competencia percibida fuera del grupo y más tolerantes son sus miembros respecto de los de otros grupos (*ibid*: 160, citando investigaciones Hall y Gudykunst

y de Lambert, Mermigis y Taylor, entre otras). Las influencias del lenguaje sobre la identidad étnica operan, además de por factores microsociolingüísticos como los citados, a través de factores macrosociolingüísticos (actitudes hacia el lenguaje, estereotipos, vitalidad, etnolingüística percibida, etc.) y factores psicosociales (tendencia a valorar positivamente y a acomodarse respecto de miembros de otros grupos que convergen lingüísticamente).

La mayor parte de las investigaciones de las que disponemos pertenecen al ámbito europeo en países en los que, a una pluralidad lingüística de sus nativos, se añade la complejidad aportada por la entrada de inmigrantes hablantes de otros idiomas (Bélgica, Países Bajos, Suiza, etc.). Cánada y Estados Unidos constituyen otras fuentes de investigaciones de interés. En el Reino Unido también existe una rica corriente de investigación centrada en la educación multicultural y anti-racista, recientemente alimentada desde la perspectiva de la Ley de Reforma de la Educación, de 1988. En España existen todavía pocos estudios que permitan evaluar de modo seguro la relación entre lenguaje e identidad intra e intergrupo. El de Ros, Cano y Huici (1987: 250 y ss.) aporta datos interesantes acerca de cómo universitarios de Cataluña, País Vasco, Galicia, Comunidad Valenciana y Madrid utilizan, valoran, se identifican,... respecto de su idioma respectivo. Prescindiendo de cuestiones de diseño de investigación, los resultados ofrecen un positivo interés, al menos para generar alguna hipótesis de relación positiva entre percepciones sociales, uso del lenguaje propio y ciertas dimensiones de la categorización intergrupala, tales como la identidad, la sociabilidad y la competencia, entre otras (Ros, Cano y Huici, 1987: 256).

Identidad y conflicto

La dinámica cultural en comunidades multiculturales se expresa a través de tendencias hacia el orden y hacia el conflicto. La educación se mueve en ese terreno y la reflexión pedagógica no debe tomar partido, ni por un orden que, desde el poder, ahogue las diferencias, ni por la tensión «conflictiva» que busque el des-orden —el caos— en la disimilitud.

El problema de la contraposición entre orden y conflicto es, de suyo, un falso problema en el que la reflexión pedagógica no puede caer. Ambas tendencias son legítimas y necesarias para el desarrollo —que es integración y diferenciación al mismo tiempo— de la comunidad multicultural. Así, en la tensión dialógica entre conflicto y orden se fragua la identidad de las personas y de los pueblos, una identidad que rige profundización en los valores radicales —configurados a través del lenguaje en un sistema de señales, códigos y símbolos acerca de lo real—, incluida la misma identidad de la que se parte, y búsqueda de una nueva identidad o de nuevas identidades. Este proceso requiere el ejercicio de la tolerancia, entendida como condición, no todavía intercultural, sino monocultural (Holmes, 1989: 13).

La educación sirve, de este modo, a la innovación y la creatividad, tanto como a la confirmación de lo que es propio de cada comunidad. Ella *tiene una capacidad reguladora del conflicto como condición y límite de la configuración cultural —multicultural— individual y comunitaria.*

Cuestión de minorías y mayorías

La progresiva concentración cultural genera la conformación de las mayorías. El poder, la potestad, se correlaciona con las mayorías. La autoridad moral, la autonomía, con la minoría; en el límite, con el individuo como «inmensa minoría». Así, como señala Verne (1987:56), el multiculturalismo no caracteriza sólo la situación cultural de los grupos sociales, sino también la situación cultural de cada individuo en el interior de su grupo social.

Ya se ha dicho que lo multicultural tiene algo que ver con las relaciones de poder. De hecho, la historia muestra que una cultura se impone a otra u otras. Ahora bien, el problema no se resuelve en una cuestión de «minorías contra mayorías», al menos en la acepción más estrechamente cuantitativa. En la tarea de clarificar y ordenar los términos de nuestro problema, es preciso desenmascarar la posible falsedad del concepto «minoría».

La pluralidad de criterios para identificar la minoría es tal que ha de reconocerse con Verne (1987:33) que estamos ante un «concepto débil o pseudo-concepto». Así, para intentar caracterizar un grupo como mayoría o minoría se utilizan criterios tan distintos como lo cuantitativo, lo localizado contra lo disperso, ser indígena o alienígena, la antigüedad o modernidad en la radicación, la dominancia o sumisión; o bien criterios biogenéticos, territoriales, lingüísticos, culturales, religiosos, económicos y políticos, etc. (Raveau, 1987: 111).

Pese a estas distinciones que introducen relatividad en la cuestión, es cierto que el concepto de minoría es asequible a una connotación negativa. Así sucede cuando se consideran las minorías como grupos marginales o desfavorecidos. A título de ejemplo, se suelen identificar como minorías desfavorecidas en una sociedad multicultural como la dada en los Estados Unidos las constituidas por negros, hispanos o latinoamericanos; los de lengua nativa no inglesa; los inmigrantes; los refugiados; pero también los individuos con bajos niveles económicos.

La subcultura de la pobreza como fenómenos anejo al desempleo prolongado sin asistencia social constituye hoy, entre nosotros —como se atestigua en los recientes estudios sociológicos realizados en grandes urbes metropolitanas—, una clase más en la tipología de culturas minoritarias. La pérdida brusca en los ingresos económicos o de beneficios sociales puede ocasionar la ruptura con la cultura de la mayoría y el ingreso en el de las minorías marginales.

La educación multicultural, ¿solución o problema?

No hay una sola manera de examinar la educación multicultural. Los enfoques para su concepción y desarrollo son muy distintos (OCDE, 1987):

- a) como preparación del individuo para afrontar la complejidad sociocultural (acepción en la que estaríamos cerca del enfoque de la educación intercultural) (Vasquez e Ingle, 1982: 1267),
- b) como programa de desarrollo educativo de minorías desfavorecidas,
- c) como conjunto de medidas que impulsan o amenazan la unidad nacional,
- d) como nueva tentativa de control estatal de una dimensión cultural (o intercultural conflictiva) (Verne, 1987: 32).

La perspectiva de análisis es, pues, múltiple. La educación multicultural puede juzgarse, y actuar, bien como medida preventiva (educativa), bien como acción de control que evite la ruptura de la unidad cultural. Por otra parte, puede orientarse a la prevención o tratamiento de los problemas de las minorías o de todos los grupos socioculturales en sus respectivas interrelaciones. La educación multicultural tiene, por lo tanto, la capacidad de jugar como solución del conflicto o como problema abierto para el diálogo intercultural.

La cuestión, como puede verse, se mantiene en términos de discusión. Todavía hoy ciertos problemas se nos siguen presentando de una manera abierta, como hace un cierto tiempo (Vázquez, 1983: 406-410):

- ¿es legítimo *determinar las finalidades educativas* en una sociedad pluralista?
- ¿es posible la *comunidad* de metas dentro de un organismo que cuenta con un *origen plural y diverso*?
- ¿es *viable y deseable la armonía* entre homogeneidad y pluralidad?

A éstas y otras preguntas sólo puede responderse hoy con la actitud de la búsqueda en común de los que nos une y nos diferencia, de la búsqueda de más radicales y más amplias identidades culturales. Esta es una más de esas tareas permanentes siempre por terminar de hacer. La armonía en las respuestas podrá lograrse si situamos las preguntas, no sólo en el marco de las dualidades culturales, sino también en el de las diferencias intraculturales, pues cabe pensar (Demorgon, 1989: 76) que es la interacción entre las dimensiones del «entre nosotros» y las del «entre ellos» lo que da al encuentro —intra e intercultural— su máximo desarrollo.

Aquí y ahora, la cuestión de la educación multicultural puede servirnos a todos los preocupados por la educación en nuestro país en el marco de

nuestra historia —común y diversa—, de nuestra Constitución, de los Estatutos que de ella y de la voluntad popular se han deducido y de la más plena integración cultural en Europa. Queda abierta la cuestión, y la tarea, de la construcción personal y colectiva.

Bibliografía

- APA. *Thesaurus of Psychological Index Terms*. 5th ed. Washington, 1988.
- BANKS, J.A. Multicultural Education. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 6, Oxford, 1985, Pergamon, pp. 3440-3442.
- BOHM, D. Algunas observaciones sobre la noción de orden. En: C. Waddington y otros. *Hacia una biología teórica*. Madrid, 1976. Alianza, pp. 215-241.
- BRETTSCHNEIDER, B.D. Education as teleological coherence. En: *Theory of Knowledge and Problems of Education*. Illinois, 1969. Univ. of Illinois Press, pp. 50-59.
- BROCK, C. y TULIZSIEWICZ (Eds.). *Cultural Identity and Educational Policy*. London, Croom Helm. 1985.
- BYRAN, M. *Minority Education and Ethic Survival. Case Study of a Germal School in Denmark*. Clevedon (England). Multilingual Matters. 1986.
- CHURCHILL, S. *The Education of linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries*. Cleveland, Avon (England). Multilingual Matters. Cleveland. Avon (England). 1986.
- DEMORGON, J. *L'exploration interculturelle: pour une pédagogie internationale*. Paris, 1989. Armand Colin.
- FUNDACION ENCUENTRO. Por una sociedad intercultural. Proyecto nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Madrid, 1989. Centro I. de Estudios Europeos.
- GALINO, A. Educación multicultural. Contribución a una cuestión abierta. Conferencia dictada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante. 1988.
- GUDYKUNST, W. Y SCHMIDT, K. Language and Ethnic Identity: An Overview. And Prologue. *J. of Language and Social Psychology*, 6, (3-4), 157-170. 1987.
- HESSARI, R. *Practical Ideas for Multicultural Learning and Teaching in the Primary Classroom*. London, 1989. Routledge.
- HOLMES, E. *Education and Cultural Diversity*. London, 1989. Longman.
- LYNCH, J. *Multicultural Education in a Global Society*. London, 1989. Falmer Press.
- OCDE. *L'Éducation multiculturelle*. Paris, 1987.

- RAVEAU, F. Ethnicité, migrations et minorités. En: OCDE. *Op. cit.* Cap. II. 4. 1987.
- ROS, M., CANO, J.I. y HUICI, C. Language and Intergroup Perception in Spain. *J. of Language and Social Psychology*, 6, (3-4), 243-259. 1987.
- SOLER, E. (Dir.). *Interculturalismo y Educación*. Madrid. Mº de Trabajo y S. Social. Instituto Español de Emigración. 2ª ed. 1986.
- THOMAS, R.M. Multicultural Education. En: T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Vol. 6. Oxford, 1985. Pergamon, pp. 3.440-3.442.
- VASQUEZ, A.G. e INGLE, H.T. Multicultural and Minority Education. En: H.E. Mitzel (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. AERA. 5th. ed. N. York, 1982. Free Press.
- VAZQUEZ, G. Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo. *Revista Española de Pedagogía* (161), 399-417. 1983.
- VERNE, E. Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique. En: OCDE. *Op. cit.* cap. 1.2.