

ESCUELA PÚBLICA Y DIVERSIDAD CULTURAL

1. Diversidad cultural

Una sociedad, o un grupo social, no es un sistema aislado. Las sociedades y los grupos sociales están en contacto unos con otros, entre ellos se dan comunicaciones, intercambios, influencias, tanto de ideas como de personas. Frecuentemente se produce la dominación de unos grupos o unas sociedades por otros.

El papel que juegan diferentes grupos (sean éstos diferentes debido a la clase social, la etnia, el género, el lugar de residencia, etc.) que coexisten en un mismo territorio no siempre es igualitario. En la mayor parte de las sociedades existen unos grupos dominantes que imponen su cultura, que pasa a ser la cultura dominante y otros grupos, no necesariamente minoritarios (caso de las clases trabajadoras, frente a las dominantes y privilegiadas o de los negros respecto a los blancos en Africa del Sur) cuya cultura específica no tiene un status reconocido y tiene dificulta-

des para perpetuarse.

Sin embargo, cualquier grupo social debe producir necesariamente una serie de elementos imprescindibles para mantenerse como grupo diferenciado social y culturalmente. Necesita producir y reproducir su estructura de relaciones familiares y sociales; sus esquemas de valores, sus patrones de conducta, etc. En resumen, necesita producir sus señas de identidad y hacer que sean reconocidas y que se reconozcan en ellas todos sus miembros.

Ahora bien, esta unidad societal o grupal se encuentra continuamente sometida a tensiones --una exterior y otra interior-- que pueden llevarla a su desaparición o a su refuerzo. En el caso de grupos, la fuerza exterior es la de la sociedad más amplia en la que el grupo se haya inmerso, o lo que es lo mismo, los otros grupos con los que ese grupo intercambia personas, ideas, modas, valores, etc. En el caso de sociedades, la tensión externa viene dada por las otras sociedades con las que ésta (o los miembros de ésta) se relaciona.

También las sociedades y los grupos están sometidos a fuerzas internas. Cualquier unidad grupal o social es un

sistema compuesto de unidades más simples, los individuos que la constituyen y que a su vez necesitan producir su propia existencia de forma coherente. A veces lo hacen tomando elementos culturales pertenecientes a grupos externos al de origen y que pueden tener efectos disolventes para dicho grupo, aunque también pueden ser elementos enriquecedores del bagaje cultural inicial del grupo.

En una sociedad marcada por una clara cultura dominante, las situaciones de desequilibrio cultural y discriminación se producen más fácilmente cuando ~~los~~ grupos (generalmente minorías) no dominantes se definen por factores tales como la clase, ~~la~~ ^{la} etnia ~~o~~ ^o culturales. Factores estos que suelen reproducir unas capas sociales, generalmente las más desposeídas, con una cultura, un origen geográfico, una variedad lingüística, claramente diferenciadas del modelo cultural dominante.

Antes de entrar en las implicaciones educativas de los problemas derivados de la diversidad cultural, debemos aclarar algunos conceptos. Así por ejemplo, Monserrat Gallardol¹ distingue entre sociedad plural y sociedad multicultural.

1 GALLARDO MANCEBO, M. (1992) "Sociedad, educación y diversidad cultural", ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Salamanca, 1992.

"'Sociedad plural' es aquella en la que coexisten distintas nacionalidades, con características históricas diferentes pero que --al mismo tiempo-- ejercen cierto control sobre sus propias instituciones, así como sobre la educación que imparten. Una 'sociedad multicultural' es aquella que recibe emigrantes de otras naciones que conforman grupos culturales minoritarios, que apenas tienen ningún control político, social o económico, y que tienen muy pocas posibilidades de acceso al poder".

2. Diversidad cultural y educación.

En la Enciclopedia Internacional de la Educación, Banks² sostiene que la educación multicultural se refiere "a los programas y prácticas ideados para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los grupos étnicos o de emigrantes y/o instruir a los grupos mayoritarios de estudiantes sobre las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios".

Esta definición aunque ciertamente restrictiva, pues sólo

² BANKS, J.A. (1991) "La educación multicultural" en T. Husen y T.N. Postlethwaite, Enciclopedia Internacional de la Educación (vol. 7). Barcelona: Vicens-Vives-MEC, pág. 4162.

considera como diferentes culturalmente a los extranjeros y/o étnicamente diferentes, tiene la virtud de señalar los dos aspectos desde los que se puede tratar el complejo asunto de la diversidad en la escuela. Por una parte se trataría de favorecer el conocimiento y el respeto de toda la sociedad de las diferencias de las minorías tratando que dichas diferencias sean percibidas sólo como diferencias, pero sin jerarquizarlas, sin clasificarlas como mejores o peores. En definitiva, se trataría de dar una educación basada en el reconocimiento de los valores, de las formas de vida y de las representaciones simbólicas de los diversos grupos sociales.

Probablemente haya poco que objetar, al menos desde la teoría, a una educación basada en esos valores morales multiculturales. Donde la escuela se plantea un gran dilema es con la otra mitad de la definición de Banks: "programas y prácticas ideados para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los grupos étnicos o de emigrantes".

La mejora del rendimiento académico del alumnado es el gran reto de la escuela. Aquellos que tienen una cultura doméstica, de origen, similar a la de la escuela parecen ser

los que consiguen un mayor logro escolar (B. Bernstein³), pero ¿Qué hacer con todos aquellos que llegan a la escuela cargados de un bagaje cultural ajeno a la cultura escolar (cultura dominante)? Antes de empezar a analizar las diversas respuestas que institucionalmente se han dado a este problema debemos precisar cuáles son los grupos diferenciados en el contexto en el que estamos. En la realidad inmediata de la Extremadura de hoy, los casos de minorías culturales más tradicionalmente estudiados (minorías étnicas e inmigrantes) no son los que más frecuentemente nos encontramos en nuestras escuelas y nuestros institutos.

Nuestras minorías culturales, aquellas que poseen una cultura diferente a la de la escuela, son ante todo, las procedentes de la clase obrera, las procedentes del medio rural, las mujeres, las personas con alguna minusvalía y por supuesto el pequeño porcentaje de gitanos y emigrantes.

En la escuela no están representados y por tanto no están tampoco legitimados los saberes de los obreros, de los campesinos, de las mujeres, de los gitanos, etc. Además, las estructuras escolares, los métodos, los programas, el

³ Basil BERNSTEIN (1988) Clases, códigos y control, Madrid, Akal, 2 vols.

material, la formalidad del lenguaje, no se corresponden con lo que habitualmente viven cualquiera de las personas de los grupos mencionados.

Antes hemos señalado que un grupo para perpetuarse como tal y no ser barrido por la cultura dominante necesita (re)producir sus características de grupo, sus señas de identidad. Por otra parte hemos dicho también que los grupos culturales minoritarios apenas tienen ningún control político, social o económico sobre sus vidas, y que tienen muy pocas posibilidades de acceso al poder. Así que, por lo general, a la desigualdad cultural se une la inferioridad política, social y económica.

Los modernos sistemas educativos generalizados han demostrado sus limitaciones como instrumentos eficientes de integración --y no digamos de igualación económica, política y social-- de los grupos diferenciados de una sociedad. Esta situación ha producido un sentimiento de impotencia entre muchos teóricos de la educación y responsables educativos. Sentimiento de impotencia que se ha agrandado cuando la conciencia de lo injusto del etnocentrismo cultural y reivindicación de la diversidad ha tomado fuerza en nuestras sociedades.

En las últimas décadas muchos autores se han dedicado a investigar los factores que dificultan a grupos sociales específicos el conseguir niveles normales de participación en la escuela y de éxito escolar (y como consecuencia la dificultad de conseguir una igualdad de oportunidades ya en los primeros años de la vida social). La experiencia, y los datos sobre fracaso escolar, nos muestran que la mera presencia de una oferta educativa generalizada no es una garantía del éxito escolar y social para los sectores menos privilegiados de nuestra sociedad. Hay una especie de inercia (por no usar otros términos más duros) que impide el progreso social de esos sectores a través de los recursos educativos a su disposición, aunque éstos sean sustanciales. El diagnóstico de la naturaleza y de las causas que provocan esta inercia social ha llevado a una sucesión de teorías y prácticas educativas que vamos a resumir aquí bajo el nombre de "Teorías de la deficiencia cultural", "Teorías de la reproducción" y "Teorías del relativismo cultural".

3. ~~DISTINTOS ENFOQUES~~ ~~PROBLEMA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL~~ ~~TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DEL~~ ~~PROBLEMA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN~~

3.1. Teorías de la 'deficiencia cultural'.

Los primeros intentos de entender los límites sociales de la educación de masas, tal y como está establecida en los países industrializados, condujeron a planteamientos que

contemplaban el fracaso de los sistemas educativos en conseguir sus objetivos de igualdad social y económica, como resultado de ciertas "deficiencias" en los grupos desvaforecidos. Como consecuencia de estos planteamientos se desarrollaron programas de "educación compensatoria" que equilibraran o compensaran tales "deficiencias". De acuerdo con este punto de vista el sistema educativo no cumplía sus objetivos de igualación social debido a una doble deficiencia: falta de recursos educativos suficientes, tanto materiales como humanos, y falta de los recursos culturales apropiados por parte de los sectores sociales en cuestión.

La responsabilidad del fracaso del sistema educativo residía, por un lado en el propio sistema --mal preparado para cumplir sus objetivos, pero cuya naturaleza no se cuestionaba-- y por otro lado en el origen social, familiar y medioambiental del alumnado "con deficiencias culturales".

Una vez que el problema ha sido planteado en estos términos, el remedio a las deficiencias en educación, aparece como muy simple: transferir los recursos necesarios allí donde hagan falta, primero de los poderes públicos a las instituciones educativas, y después --convertidos en recursos educativos-- de esas instituciones a los grupos con carencias.

Ésta es, en resumidas cuentas, la filosofía de la educación compensatoria que tuvo gran auge en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años sesenta y que tenía por objeto reorientar el desequilibrio social presente en el sistema educativo. Sin embargo los pobres resultados de esos programas educativos mostraron no sólo la inadecuación del concepto de educación compensatoria, sino también de la teoría que lo sustentaba, esto es, la teoría de la deficiencia cultural.

La teoría de la deficiencia cultural concibe el fracaso del sistema educativo con respecto a ciertos grupos en términos predominantemente cuantitativos, como si el problema fuera de malnutrición y que pudiera resolverse con una ingestión mayor de calorías. Los teóricos de la deficiencia cultural asumían que una y sólo una cultura, la hegemónica, era apropiada social y culturalmente. Consecuentemente, desde este punto de vista las otras culturas coexistentes con la hegemónica, son consideradas de una forma negativa, sus diferencias con la cultura dominante son vistas como deficiencias o como desviaciones patológicas. Despreciaban el papel que estas culturas subordinadas cumplen en los grupos sociales que las asumen; sin embargo éste es un papel que da a dichos grupos y a los individuos que los componen una especie de coherencia social.

Ahora bien, una cultura es ante todo un ambiente y un medio de supervivencia social --colectiva e individual--. Los individuos están estructuralmente vinculados a sus culturas y no pueden reemplazarlas por otras como lo harían con algo externo a ellos. Las culturas no son instrumentos de usar y tirar; de hecho cualquier cambio cultural es una especie de proceso orgánico que se produce en la mente de individuos concretos y que sólo puede tener lugar si la coherencia social de ese individuo se mantiene con el cambio.

Las teorías de la deficiencia cultural son teorías reduccionistas porque reducen la relevancia social de las diversas culturas presentes en una sociedad a su grado de conformidad con el patrón de una de esas culturas, que es la dominante. Esta cultura hegemónica se contempla en términos absolutos como La Cultura, y sus instituciones y características como neutrales con respecto a sus repercusiones sociales.

Aparte de este reduccionismo cultural de las teorías de la deficiencia, los programas de educación compensatoria trataron de dar soluciones psico-pedagógicas a problemas sociales. Trataron de resolver con criterios psico-pedagógicos la integración del alumnado en unos niveles y con unos

criterios de rendimiento escolar determinados por un sistema de referencia socio-cultural ajeno en gran medida a dicho alumnado.

3.2. Las teorías del relativismo y de la reproducción cultural.

Durante los setenta y ante el fracaso de los programas de la educación compensatoria se comprobó que las cosas eran más complejas de lo que en principio parecía suponerse. No se trataba simplemente de distribuir recursos de forma apropiada. Era también un problema de comunicación; de comunicación cultural --o como muy pronto se darían cuenta de comunicación intercultural--. Las diferencias entre cultura dominante y no dominantes no eran solo cuantitativas, sino cualitativas. Algunos autores plantearon que el problema no era la supuesta "deficiencia" cultural (por parte de las culturas no dominantes) sino de una relativa incompatibilidad y desigualdad social entre culturas y sus respectivas estrategias sociales y comunicacionales (Bernstein⁴, Young⁵, etc). Las relaciones entre culturas que previamente se habían visto de forma

4 B. BERNSTEIN op. cit.

5 Michael YOUNG (1988) "Curriculum y democracia" en Educación y sociedad, 6, págs. 7-21.

unilateral, empiezan a ser concebidas de manera simétrica. Es en este momento en el que sobre todo en Estados Unidos y Gran Bretaña, muchas de las investigaciones en educación pasan de considerar exclusivamente las desigualdades debidas a la clase social a considerar las desigualdades de etnia y género.

El planteamiento del problema como (in)comunicación intercultural trasladó la culpabilidad desde la falta de recursos a la insensibilidad del sistema educativo y del profesorado en relación a las diversas peculiaridades culturales. Los seguidores del planteamiento de la (in)comunicación intercultural descubrieron la diferente personalidad y autonomía (en la forma de 'códigos', 'contextos', 'capital cultural', etc.) de las culturas no dominantes y el absolutismo reduccionista de las teorías de la educación compensatoria.

Una vez que las diversas culturas de una sociedad multicultural se entienden en términos simétricos, el reduccionismo cultural absolutista pierde su base. Así pues la formulación del problema de la comunicación entre culturas lleva al cuestionamiento de la posición y del valor social de esas culturas, y como consecuencia natural lleva a la reconsideración de las asunciones, métodos y objetivos

característicos de nuestros sistemas educativos.

Desde este punto de vista, el principal responsable de la incapacidad del sistema educativo para promover la igualdad social, no es el medio familiar del que proviene el alumnado, ni los prejuicios y hábitos de trabajo del profesorado, sino el sistema educativo como tal: sus objetivos y su función social. Diversas líneas teóricas casi todas ellas en una perspectiva neo-marxista adoptaron este planteamiento (teorías de la reproducción, de la correspondencia, de la resistencia, etc.). Desde todas ellas la educación se concibe como un instrumento fundamental para reproducir la clase de sociedad en la que vivimos y la dinámica que la hace posible. Una sociedad que por razones de su propia naturaleza intrínseca genera diferenciación social y desigualdad, inevitablemente produce un sistema educativo que sirva a este objetivo (Althusser⁶, Baudelot y Establet⁷, Bourdieu y Passeron⁸, Bowles y

6 Louis ALTHUSER (1980) "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante" en A. Grass Sociología de la Educación, Madrid, Narcea, págs. 299-308.

7 Cristhian BAUDELLOT y Roger ESTABLET (1975) La escuela capitalista en Francia, Madrid, Siglo XXI.

8 Pierre BOURDIEU y Jean Claude PASSERON (1970) La reproducción, Barcelona, Laia.

Gintis⁹, etc.)

El reconocimiento de las diversas culturas coexistentes en una sociedad desde una perspectiva plural --consideradas como equivalentes, al menos en principio-- conforma una perspectiva que podría ser denominada "relativismo cultural". Cuando se aplica al análisis social de los sistemas educativos, esta perspectiva revela y destaca las características culturales de los grupos socialmente desvaforecidos. Desde este punto de vista se considera que la cultura de tales grupos genera sus propios sistemas de significados, que tienen su propia coherencia y que quizá no es compatible con el sistema de significados imperantes, incorporados como cultura oficial de las instituciones (especialmente en las instituciones educativas).

Las diversas perspectivas que hemos encuadrado bajo el nombre de relativismo cultural han encontrado diversas explicaciones para el fenómeno del fracaso escolar de aquellos grupos no hegemónicos. En primer lugar está, lo que ellos llaman "ceguera de la cultura dominante" --que es la

9 Samuel BOWLES y Herbert GINTIS (1983) "La educación como escenario de las contradicciones de en la reproducción de la relación capital-trabajo" en Educación y Sociedad, 2, págs. 7-23.

cristalizada en el sistema educativo-- con relación a las otras culturas presentes en nuestra sociedad. En segundo lugar han mostrado que en nuestras sociedades hay una correspondencia muy fuerte entre las divisiones de clase, raza y género y las divisiones culturales. Finalmente han realizado una crítica consistente a los planteamientos que sostenían los programas de educación compensatoria tal y como se formularon a comienzo de los sesenta (Whitty¹⁰).

4. El riesgo del fatalismo cultural

Sin embargo, la perspectiva de la especificidad cultural se enfrenta a un problema básico: las características culturales de los grupos desfavorecidos puede que sean su fuente de identidad, pero también son una fuente de marginación. Así pues, darles un status y favorecer el desarrollo de dichas características culturales puede contribuir de alguna manera, a través de la consolidación de dicha identidad, a la perpetuación de la discriminación.

Podría decirse que el relativismo cultural pone en cuestión no sólo los métodos y los contenidos, sino también

¹⁰ Geoff WHITTY (1985) "El legado de la socialdemocracia y la respuesta del thacherismo" en Educación y sociedad, 4.

los objetivos establecidos para la educación en una sociedad de clases culturalmente diversa. Los defensores del relativismo cultural han sido incapaces de proponer un conjunto creíble de alternativas. El problema reside en el hecho de que el relativismo cultural es incompatible en cierta medida con el ideal universalista y generalista de la educación, y con varios de sus desarrollos tanto liberales como socialistas. Si de acuerdo con esta idea, la educación tiene que jugar un papel para superar las limitaciones que reducen las posibilidades de desarrollo de la gente en la sociedad, un relativismo cultural radical ata a la gente a su propia realidad y sacraliza esas limitaciones, es decir su cultura familiar de origen. Por esta razón es por la que el relativismo cultural, si se toma al pie de la letra, representa una situación en la que la cultura occidental tal y como la conocemos hoy llegaría a una posición auto-destructiva. Si todas las culturas deben ser consideradas del mismo nivel, entonces ninguna puede reclamar que sus propios objetivos son en ningún sentido "mejores", "más apropiados" para la sociedad en la que se proponen.

Pero no es sólo que se abandone un aspecto esencial del ideal de la educación universal y obligatoria --el que debe ser común para todos--, estas culturas son a la vez producto y

un importante factor de reproducción de las divisiones de clase, de género, etnia, etc. en la sociedad. Consecuentemente promover su reproducción puede contribuir a la perpetuación de esas divisiones sociales (Gramscill). Llevando el relativismo cultural a su extremo podríamos preguntar ¿Por qué no deben estar los chicos y chicas de la clase obrera apegados a sus tradiciones y por qué el sistema educativo no les ayuda a perpetuarlas? --en otras palabras ¿por qué no se les ayuda a reproducirse de una forma suave y sin conflictos? Este tipo de pensamiento naturalmente lleva a una clase de cultural fatalismo cuyas implicaciones políticas son de hecho profundamente conservadoras, como han señalado entre otros Gramsci y Maureen Stone¹².

Dentro del relativismo cultural se encuadran también ciertas posiciones feministas y anti-racistas (Apple 13) que critican la actual educación que discrimina a las mujeres, a las minorías étnicas y a las clases trabajadoras, al estar sometida a un curriculum patriarcal, etnocéntrico y de clase.

11 Antonio GRAMSCI (1971) Cartas desde la cárcel,

12 Maureen STONE (1980) The Education of the Black Children in Britain, Londres, Fontana.

13 Kathleen CASEY y Michael APPLE (1992) "Género y condiciones de trabajo del profesorado en América" en Educación y sociedad, 10, págs 7-21.

De momento tampoco desde estas perspectivas se ha producido un propuesta coherente para superar la injusta situación actual. El peligro está en reducir el viejo ideal de la educación universal a un conjunto de particularismos.

Para resumir, el dilema introducido por el relativismo cultural puede plantearse de la siguiente manera: si los objetivos de la educación son los de las culturas/clases dominantes, los grupos que pertenecen a otras culturas/clases probablemente fracasarán en el intento de alcanzar los estándares de la cultura dominante. Pero si los objetivos de la educación son aquellos de cada cultura/clase presente en la sociedad, cada cual tendrá más posibilidades de sentirse integrado, pero también atrapado por su propia cultura de origen, de clase o de género. La cultura es una realidad de doble filo: es un instrumento necesario para la realización personal de la gente, pero puede también actuar como una trampa impidiendo a la gente formas alternativas de auto-realización, diferentes de la de su cultura de origen.

5. La cultura y el individuo.

Se tiene la impresión de que debe haber una forma de salir de este dilema, y la verdad es que es un falso dilema.

Las culturas sólo existen a través de los individuos y los individuos constantemente reinterpretan sus culturas. Hay una relación dialéctica individuo/cultura que cambia --y cambia en aquella dirección que permita el desarrollo de nuevas posibilidades de autorealización. No necesitamos arrojar a un lado el viejo ideal de la educación universal, tan sólo necesitamos reformularlo en términos más complejos.

El absolutismo cultural tiende a ignorar la existencia de otras culturas, afirmando sólo una; en ese sentido es una forma inconsciente de "culturalismo". El relativismo cultural tiende a hipostatizar cada cultura, es una forma consciente de "culturalismo". Ambas asumen la primacía de la cultura sobre el individuo. Ambas están inclinadas a adscribir individuos a culturas, y no culturas a individuos. El relativismo cultural es una perspectiva teórica que hipostatiza las culturas como algo por encima de los individuos que "pertenecen" a ellas. El culturalismo, como el conductismo o el ambientalismo representan marcos teóricos de acuerdo con los cuales las personas están determinadas desde fuera. Ahora bien esta perspectiva que trata de explicar la evolución de un sistema complejo (sea el individuo, sea el grupo) por la acción de factores que le afectan desde el exterior, ha sido contestada en las últimas décadas desde diversos campos, desde la lingüística a la

biología.

Es engañoso reducir --aunque sea implícitamente-- la variedad de potencialidades culturales presentes en los seres humanos, a la de su hipotética cultura de origen. Es irreal --particularmente en períodos de rápido cambio social-- el ver las relaciones de los individuos y su supuesta cultura de origen en términos de mera reproducción del primero por esta última.

Ciertamente asumir que los estudiantes provienen de medios culturales diferentes, y que la escuela no debe reducir éstos a los valores de la cultura dominante es una posición sensata. Pero las personas con responsabilidad en educación también deben entender que las relaciones de los individuos con sus medios culturales no está mecánicamente determinada. Es una relación dialéctica a través de la cual el individuo puede trascender --y en muchos sentidos trasciende-- los constreñimientos de su cultura de origen. En vez de contemplar las relaciones entre los individuos y su cultura de origen en términos de simple reproducción, tales relaciones deben ser entendidas en términos de producción (sin duda, en alguna medida, producción reproductiva, pero producción también creadora de novedad). En mi opinión desde esta perspectiva se

podría entender más fácilmente el omnipresente fenómeno del cambio social, el cual no puede ser negado, y sin embargo la mayor parte de las teorías sociales encuentran todavía dificultades para explicar.

6. La perspectiva del auto-desarrollo cultural.

El relativismo cultural generalmente lleva al fatalismo cultural cuando nuestra concepción de sistema cultural ve a esos sistemas como realidades reificadas. Pero los sistemas culturales pueden ser vistos de otra manera: como realidades individualizadas. Puede decirse que los individuos son sistemas culturales en sí mismos; pero son sistemas culturales vivos, no reificados. Ciertamente, éstos sistemas interactúan unos con otros y esta interacción produce como resultado la "evolución paralela" de dichos sistemas individuales. La cultura de un grupo es el resultado de esa evolución paralela de tales sistemas experimentada por los individuos en condiciones de interacción. Dicha cultura inter-individual existe sólo en esos individuos y como resultado de su interacción, no es una realidad platónica de la que los individuos son meras instancias particulares. Al contrario, a menudo, los agentes sociales tienen que enfrentarse contra otros para poder intervenir socialmente e introducir cambios. En realidad sólo

la intervención de los individuos sobre la cultura establecida, produce cultura y consecuentemente sólo los individuos producen cambios culturales.

Los individuos son a un tiempo (sistemas) culturalmente autónomos y socialmente constreñidos (por su medio cultural). No hay ninguna contradicción en ello: los seres vivos son también autónomos (se producen a sí mismos desde su interior, a partir de la lógica interna de su mensaje genético) pero están también constreñidos por su medio ambiente. Desde el punto de vista de la escuela que es el que nos ocupa, hay que tener en cuenta que los constreñimientos no existen en un sentido absoluto, sino en referencia a sistemas de acción, a individuos, a estudiantes en una fase muy dinámica de su desarrollo personal, que se enfrentan a ese medio con muy diversas estrategias y pueden cambiarlo en variados sentidos.

7. El concepto de motivación socio-educativa.

El concepto de auto-desarrollo cultural (individual) refleja una idea esencial de la educación. "Educare" literalmente significa "dirigir hacia afuera", es decir dirigir el proceso de desarrollo de un individuo de dentro hacia afuera

(Lerena¹⁴). En un sentido amplio y refiriéndonos tanto a la familia como a la escuela, el principal objetivo de la educación es desarrollar el potencial dentro de cada individuo en el proceso de convertirse en una persona adulta. Ahora bien, como se ha dicho antes, este es un proceso a la vez autónomo y constreñido. No es un proceso fácil porque no se da un acoplamiento espontáneo entre uno y otro.

Los seres humanos intentan siempre cambiar su relación con el medio cultural en el que están insertos, buscan nuevas formas de lidiar con ese medio. Lo hacen, entre otras cosas, porque el medio es siempre cambiante y las culturas son esencialmente conservadoras por naturaleza y solamente los individuos pueden explorar nuevas formas de realización cultural. Por eso, los seres humanos, en el proceso de convertirse en adultos entran en conflicto con las limitaciones sociales de su medio cultural. El resultado de este conflicto (que en principio es individual, pero se convierte luego en social) es la innovación cultural. Consecuentemente, para controlar ese conflicto es necesario que el proceso educativo consiga sus objetivos, permitiendo que el individuo resuelva tales conflictos a través de innovaciones viables.

14 Carlos LERENA (1985) Materiales de sociología de la educación y de la cultura, Madrid, Zero.

Los interrogantes que quedan abiertos son muchos:

- * ¿Se puede/debe dar desde la escuela status de igualdad a lo que socialmente es considerado inferior? ¿Qué consecuencias pueden preverse?
- * ¿Se puede/debe relativizar la cultura dominante desde las otras perspectivas culturales?
- * ¿Quién debe formar/informar a los/las enseñantes sobre las otras culturas?
- * Un curriculum más sensible a la diversidad cultural ¿No será un curriculum que reste tiempo a materias necesarias para alcanzar el nivel de competencia demandado por el sistema educativo ?
- * ¿Dónde empieza y dónde acaba un curriculum y unas prácticas educativas en general culturalmente diversas? ¿Ponemos al mismo nivel la historia del Imperio Romano que la de la Dinastía Ming? ¿En qué lugar colocamos el papel del campesinado extremeño en la historia de España? ¿Planteamos otra versión de la historia desde la perspectiva de las mujeres? ¿Dejamos de participar en la escuela primaria en actividades como 'día de la madre' 'del padre' o de navidad? ¿Estudiamos el movimiento lunar y su influencia sobre el crecimiento de los vegetales?

* De confirmarse en nosotros los datos que manejan Felix Ortega y Julia Varela¹⁵ acerca de los maestros/as españoles, nosotros/as habríamos sufrido una fuerte reculturación ¿Qué enseñanzas podemos sacar de ello? ¿Perdimos nuestra cultura de origen con gusto o con dolor? ¿Fue realmente una pérdida? ¿Podríamos haber combinado mejor nuestra cultura de procedencia y la universitaria? ¿O fue el dominio relativo de esta cultura el que no nos dejó ir más allá de magisterio?

Capitolina Díaz Martínez

Madrid, 24 de junio de 1993

¹⁵ Julia VARELA y Felix ORTEGA (1985) El aprendiz de maestro, Madrid, MEC.

Felix ORTEGA y Agustín VELASCO (1991) La profesión de maestro, Madrid, MEC-CIDE.

ESCUELA PÚBLICA Y DIVERSIDAD CULTURAL

1. Diversidad cultural

Una sociedad no es un sistema aislado. Las sociedades están en contacto unas con otras, entre ellas se dan comunicaciones, intercambios, influencias, tanto de ideas como de personas. Frecuentemente se produce la dominación de unos grupos o unas sociedades por otros.

El papel que juegan diferentes grupos (sean éstos diferentes debido a la clase social, la etnia, el género, el lugar de residencia, etc.) que coexisten en un mismo territorio no siempre es igualitario. En la mayor parte de las sociedades existen unos grupos dominantes que imponen su cultura, que pasa a ser la cultura dominante y otros grupos, no necesariamente minoritarios (caso de las clases trabajadoras, frente a los capitalistas o de los negros respecto a los blancos en Africa del Sur) cuya cultura específica no tiene un status reconocido y tiene dificultades para perpetuarse.

Sin embargo cualquier grupo social debe producir necesariamente una serie de elementos imprescindibles para mantenerse como grupo diferenciado social y culturalmente. Necesita producir y reproducir su estructura de relaciones familiares y sociales; sus esquemas de valores, sus patrones de conducta, etc. En resumen, necesita producir sus señas de identidad y hacer que sean reconocidas y se reconozcan en ellas todos sus miembros.

Ahora bien, esta unidad societal o grupal se encuentra continuamente sometida a tensiones --una exterior y otra interior-- que pueden llevarla a su desaparición o a su refuerzo. En el caso de grupos, la fuerza exterior es la de la sociedad más amplia en la que el grupo se haya inmerso, o lo que es lo mismo los otros grupos con los que ese grupo intercambia personas, ideas, modas, valores, etc. En el caso de sociedades, la tensión externa viene dada por las otras sociedades con las que ésta (o los miembros de ésta) se relaciona.

También las sociedades y los grupos están sometidos a fuerzas internas. Cualquier unidad grupal o social es un sistema compuesto de unidades más simples, los individuos que la constituyen y que a su vez necesitan producir su propia existencia de forma coherente. A veces lo hacen tomando elementos culturales pertenecientes a grupos externos al de origen y que pueden tener efectos disolventes para dicho grupo, aunque también pueden ser elementos enriquecedores del bagaje cultural inicial del grupo.

En una sociedad marcada por una clara cultura dominante, las situaciones de desequilibrio cultural y discriminación se producen más fácilmente cuando en los grupos (generalmente minorías) no dominantes se mezclan factores de clase, etnia y culturales. Factores estos que suelen producir unas capas

sociales, generalmente las más desposeídas, con una cultura, un origen geográfico, una variedad lingüística, o algún tipo de disminución física o psíquica, claramente diferenciadas del modelo cultural dominante.

Antes de entrar en las implicaciones educativas de los problemas derivados de la diversidad cultural, debemos aclarar algunos conceptos. Así por ejemplo, Monserrat Gallardo distingue entre sociedad plural y sociedad multicultural. " 'Sociedad plural' es aquella en la que coexisten distintas nacionalidades, con características históricas diferentes pero que --al mismo tiempo-- ejercen cierto control sobre sus propias instituciones, así como sobre la educación que imparten. Una 'sociedad multicultural' es aquella que recibe emigrantes de otras naciones que conforman grupos culturales minoritarios, que no tienen ningún control político, social o económico, y que tienen muy pocas posibilidades de acceso al poder".

2. Diversidad cultural y educación.

En la Enciclopedia Internacional de la Educación, Banks sostiene que la educación multicultural se refiere "a los programas y prácticas ideados para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los grupos étnicos o de emigrantes y/o instruir a los grupos mayoritarios de estudiantes sobre las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios".

Esta definición aunque ciertamente restrictiva, pues sólo considera como diferentes culturalmente a los extranjeros y/o étnicamente diferentes, tiene la virtud de señalar los dos aspectos desde los que se puede tratar el complejo asunto de la diversidad en la escuela. Por una parte se trataría de favorecer el conocimiento y el respeto de toda la sociedad de las diferencias de las minorías tratando que que dichas diferencias sean percibidas sólo como diferencias, pero sin jerarquizarlas, sin clasificarlas como mejores o peores. En definitiva, se trata de dar una educación basada en el reconocimiento de los valores, de las formas de vida, de las representaciones simbólicas de los diversos grupos sociales.

Probablemente haya poco que objetar, al menos desde la teoría, a una educación basada en esos valores morales multiculturales. Donde la escuela se plantea un gran dilema es con la otra mitad de la definición de Banks: "programas y prácticas ideados para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los grupos étnicos o de emigrantes".

La mejora del rendimiento académico del alumnado es el gran reto de la escuela. Aquellos que tienen una cultura doméstica, de origen, similar a la de la escuela parecen ser los que consiguen un mayor logro escolar (B. Bernstein), pero ¿Qué hacer con todos aquellos que llegan a la escuela cargados de un bagaje cultural ajeno a la cultura escolar (cultura dominante)? Antes de empezar a analizar las diversas respuestas que institucionalmente se han dado a este problema debemos precisar cuales son los grupos diferenciados en el contexto en el que estamos. En la realidad inmediata de la

Extremadura de hoy, los casos de minorías culturales más tradicionalmente estudiados (minorías étnicas y emigrantes) no son los que más frecuentemente nos encontramos en nuestras escuelas y nuestros institutos.

Nuestras minorías culturales, aquellas que poseen una cultura diferente a la de la escuela, son ante todo, las procedentes de la clase obrera, las procedentes del medio rural, las mujeres, las personas con alguna minusvalía y por supuesto el pequeño porcentaje de gitanos y emigrantes.

En la escuela no están representados y por tanto no están tampoco legitimados los saberes de los obreros, de los campesinos, de las mujeres, de los gitanos, etc. Además, las estructuras escolares, los métodos, los programas, el material, la formalidad del lenguaje, no se corresponden con lo que habitualmente viven cualquiera de las personas de los grupos mencionados.

Antes hemos señalado que un grupo para perpetuarse como tal y no ser barrido por la cultura dominante necesita (re)producir sus características de grupo, sus señas de identidad. Por otra parte hemos dicho también que los grupos culturales minoritarios no tienen ningún control político, social o económico sobre sus vidas, y que tienen muy pocas posibilidades de acceso al poder. Así que, por lo general, a la desigualdad cultural se une la inferioridad política, social y económica.

Los modernos sistemas educativos generalizados han demostrado sus limitaciones como instrumentos eficientes de integración --y no digamos de igualación económica, política y social-- de los grupos diferenciados de una sociedad. Esta situación ha producido un sentimiento de impotencia entre muchos teóricos de la educación y responsables educativos. Sentimiento de impotencia que se ha agrandado cuando la conciencia de lo injusto del etnocentrismo cultural y reivindicación de la diversidad ha tomado fuerza en nuestras sociedades.

En las últimas décadas muchos autores han considerado los factores que dificultan a grupos sociales específicos el conseguir niveles normales de participación en la escuela y éxito escolar (y como consecuencia la dificultad de conseguir una igualdad de oportunidades ya en los primeros años de la vida social). La experiencia, y los datos sobre fracaso escolar, nos muestran que la mera presencia de una oferta educativa generalizada no es una garantía del éxito escolar y social para los sectores menos privilegiados de nuestra sociedad. Hay una especie de inercia (por no usar otros términos más duros) que impide el progreso social de esos sectores a través de los recursos educativos a su disposición, aunque éstos sean sustanciales. El diagnóstico de la naturaleza y de las causas que provocan esta inercia social ha llevado a una sucesión de teorías y prácticas educativas que vamos a resumir aquí bajo el nombre de "Teorías de la deficiencia cultural", "Teorías de la reproducción" y "Teorías del relativismo cultural".

2.1. Teorías de la 'deficiencia cultural'.

Los primeros intentos de entender los límites sociales de la educación de masas, tal y como está establecida en los países industrializados, condujeron a planteamientos que contemplaban el fracaso de los sistemas educativos en conseguir sus objetivos de igualdad social y económica, como resultado de ciertas "deficiencias" en los grupos desfavorecidos. Como consecuencia de estos planteamientos se desarrollaron programas de "educación compensatoria" que equilibraran o compensaran tales "deficiencias". De acuerdo con este punto de vista el sistema educativo no cumplía sus objetivos de igualación social debido a una doble deficiencia: falta de recursos educativos suficientes, tanto materiales como humanos, y falta de los recursos culturales apropiados por parte de los sectores sociales en cuestión.

La responsabilidad del fracaso del sistema educativo residía, por un lado en el propio sistema --mal preparado para cumplir sus objetivos, pero cuya naturaleza no se cuestionaba-- y por otro lado en el origen social, familiar y medioambiental del alumnado "con deficiencias culturales".

Una vez que el problema ha sido planteado en estos términos, el remedio a las deficiencias en educación, aparece como muy simple: transferir los recursos necesarios allí donde hagan falta, primero de los poderes públicos a las instituciones educativas, y después --convertidos en recursos educativos-- de esas instituciones a los grupos con carencias. Esta es, en resumidas cuentas, la filosofía de la educación compensatoria que tuvo gran auge en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años sesenta y que tenía por objeto reorientar el desequilibrio social presente en el sistema educativo. Sin embargo los pobres resultados de esos programas educativos mostraron no sólo la inadecuación del concepto de educación compensatoria, sino también de la teoría que lo sustentaba, esto es, la teoría de la deficiencia cultural.

La teoría de la deficiencia cultural concibe el fracaso del sistema educativo con respecto a ciertos grupos en términos predominantemente cuantitativos, como si el problema fuera de malnutrición y que pudiera resolverse con una ingestión mayor de calorías. Los teóricos de la deficiencia cultural asumían que una y sólo una cultura, la hegemónica, era apropiada social y culturalmente. Consecuentemente, desde este punto de vista las otras culturas coexistentes con la hegemónica, son consideradas de una forma negativa, sus diferencias con la cultura dominante son vistas como deficiencias o como desviaciones patológicas. Despreciaban el papel que estas culturas subordinadas cumplen en los grupos sociales que las asumen; un papel que da a dichos grupos y a los individuos que los componen una especie de coherencia social.

Ahora bien, una cultura es ante todo un ambiente y un medio de supervivencia social --colectiva e individual--. Los individuos están estructuralmente vinculados a sus culturas y no pueden reemplazarlas por otras como lo harían con algo externo a ellos. Las culturas no son instrumentos de usar y tirar; de hecho cualquier cambio cultural es una especie de proceso orgánico que se produce en la mente de individuos concretos y que sólo puede tener lugar si la

coherencia social de ese individuo se mantiene con el cambio.

Las teorías de la deficiencia cultural son teorías reduccionistas porque reducen la relevancia social de las diversas culturas presentes en una sociedad a su grado de conformidad con el patrón de una de esas culturas, que es la dominante. Esta cultura hegemónica se contempla en términos absolutos como La Cultura, y sus instituciones y características como neutrales con respecto a sus repercusiones sociales.

Aparte de este reduccionismo cultural de las teorías de la deficiencia, los programas de educación compensatoria trataron de dar soluciones psico-pedagógicas a problemas sociales. Trataron de resolver con criterios psico-pedagógicos la integración del alumnado en unos niveles y con unos criterios de rendimiento escolar determinados por un sistema de referencia socio-cultural ajeno en gran medida a dicho alumnado.

2.2. Las teorías del relativismo y de la reproducción cultural.

Durante los setenta y ante el fracaso de los programas de la educación compensatoria se comprobó que las cosas eran más complejas de lo que en principio parecía suponerse. No se trataba simplemente de distribuir recursos de forma apropiada. Era también un problema de comunicación; de comunicación cultural --o como muy pronto se darían cuenta de comunicación intercultural--. Las diferencias entre cultura dominantes y no dominantes no eran solo cuantitativas, sino cualitativas. Algunos autores plantearon que el problema no era la supuesta "deficiencia" cultural (por parte de las culturas no dominantes) sino de una relativa incompatibilidad y desigualdad social entre culturas y sus respectivas estrategias sociales y comunicacionales (Bernstein, Young, etc). Las relaciones entre culturas que previamente se habían visto de forma unilateral, empiezan a ser concebidas de manera simétrica. Es en este momento en el que sobre todo en Estados Unidos y Gran Bretaña, muchas de las investigaciones en educación pasan de considerar exclusivamente las desigualdades debidas a la clase social a considerar las desigualdades de etnia y género.

El planteamiento del problema como (in)comunicación intercultural trasladó la culpabilidad desde la falta de recursos a la insensibilidad del sistema educativo y del profesorado en relación a las diversas peculiaridades culturales. Los seguidores del planteamiento de la (in)comunicación intercultural descubrieron la diferente personalidad y autonomía de (en la forma de 'códigos', 'contextos', 'capital cultural', etc.) de las culturas no dominantes y el absolutismo reduccionista de las teorías de la educación compensatoria.

Una vez que las diversas culturas de una sociedad multicultural se entienden en términos simétricos, el reduccionismo cultural absolutista pierde su base. Así pues la formulación del problema de la comunicación entre culturas lleva al cuestionamiento de la posición y del valor social de esas culturas, y como consecuencia natural lleva a la

reconsideración de las asunciones, métodos y objetivos característicos de nuestros sistemas educativos.

Desde este punto de vista, el principal responsable de la incapacidad del sistema educativo para promover la igualdad social, no es el medio familiar del que proviene el alumnado, ni los prejuicios y hábitos de trabajo del profesorado, sino el sistema educativo como tal: sus objetivos y su función social. Diversas líneas teóricas casi todas ellas en una perspectiva neo-marxista adoptaron este planteamiento (teorías de la reproducción, de la correspondencia, de la resistencia, etc.). Desde todas ellas la educación se concibe como un instrumento fundamental para reproducir la clase de sociedad en la que vivimos y la dinámica que la hace posible. Una sociedad que por razones de su propia naturaleza intrínseca genera diferenciación social y desigualdad, inevitablemente produce un sistema educativo que sirva este objetivo (Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, etc.)

El reconocimiento de las diversas culturas coexistentes en una sociedad desde una perspectiva plural --consideradas como equivalentes, al menos en principio-- conforma una perspectiva que podría ser denominada "relativismo cultural". Cuando se aplica al análisis social de los sistemas educativos, esta perspectiva revela y destaca las características culturales de los grupos socialmente desfavorecidos. Desde este punto de vista se considera que la cultura de tales grupos genera sus propios sistemas de significados, que tienen su propia coherencia y que quizá no es compatible con el sistema de significados imperantes, incorporados como cultura oficial de las instituciones (especialmente en las instituciones educativas).

Las diversas perspectivas que hemos encuadrado bajo el nombre de relativismo cultural han encontrado diversas explicaciones para el fenómeno del fracaso escolar de aquellos grupos no hegemónicos. En primer lugar está, lo que ellos llaman "ceguera de la cultura dominante" --que es la cristalizada en el sistema educativo-- con relación a las otras culturas presentes en nuestra sociedad. En segundo lugar han mostrado que en nuestras sociedades hay una correspondencia muy fuerte entre las divisiones de clase, raza y género y las divisiones culturales. Finalmente han realizado una crítica consistente a los planteamientos que sostenían los programas de educación compensatoria tal y como se formularon a comienzo de los sesenta (Whitty).

3. El riesgo del fatalismo cultural

Sin embargo, la perspectiva de la especificidad cultural se enfrenta a un problema básico: las características culturales de los grupos desfavorecidos puede que sean su fuente de identidad, pero también son una fuente de marginación. Así pues, darles un status y favorecer el desarrollo de dichas características culturales puede contribuir de alguna manera, a través de la consolidación de dicha identidad, a la perpetuación de la discriminación.

Podría decirse que el relativismo cultural pone en

cuestión no sólo los métodos y los contenidos, sino también los objetivos establecidos para la educación en una sociedad de clases culturalmente diversa. Los defensores del relativismo cultural han sido incapaces de proponer un conjunto creíble de alternativas. El problema reside en el hecho de que el relativismo cultural es incompatible en cierta medida con el ideal universalista y generalista de la educación, y con varios de sus desarrollos tanto liberales como socialistas. Si de acuerdo con esta idea, la educación tiene que jugar un papel para superar las limitaciones que reducen las posibilidades de desarrollo de la gente en la sociedad, un relativismo cultural radical ata a la gente a su propia realidad y sacraliza esas limitaciones, es decir su cultura familiar de origen. Por esta razón es por la que el relativismo cultural, si se toma al pie de la letra, representa una situación en la que la cultura occidental tal y como la conocemos hoy llegaría a una posición auto-destructiva. Si todas las culturas deben ser consideradas del mismo nivel, entonces ninguna puede reclamar que sus propios objetivos son en ningún sentido "mejores", "más apropiados" para la sociedad en la que se proponen. Así pues el sistema educativo, no debe tratar de asimilar las diferentes culturas a una de ellas sino tratar de impulsarlas todas en pie de igualdad.

Pero no es sólo que se abandone un aspecto esencial del ideal de la educación universal y obligatoria --el que debe ser común para todos--, estas culturas son a la vez producto y un importante factor de reproducción de las divisiones de clase, de género, etnia, etc. en la sociedad. Consecuentemente promover su reproducción puede contribuir a la perpetuación de esas divisiones sociales (Gramsci). Llevando el relativismo cultural a su extremo podríamos preguntar ¿Por qué no deben estar los chicos y chicas de la clase obrera apegados a sus tradiciones y por qué el sistema educativo no les ayuda a perpetuarlas? --en otras palabras ¿por qué no se les ayuda a reproducirse de una forma suave y sin conflictos? Este tipo de pensamiento naturalmente lleva a una clase de cultural fatalismo cuyas implicaciones políticas son de hecho profundamente conservadoras, como han señalado Gramsci y Maureen Stone.

Dentro del relativismo cultural se encuadran también ciertas posiciones feministas y anti-racistas (Apple) que critican la actual educación que discrimina a las mujeres, a las minorías étnicas y a las clases trabajadoras, al estar sometida a un curriculum patriarcal, etnocéntrico y de clase. De momento tampoco desde estas perspectivas tampoco se ha producido un propuesta coherente para superar la injusta situación actual. El peligro está en reducir el viejo ideal de la educación universal a un conjunto de particularismos.

Para resumir, el dilema introducido por el relativismo cultural puede plantearse de la siguiente manera: si los objetivos de la educación son los de las culturas/clases dominantes, los grupos que pertenecen a otras culturas/clases probablemente fracasarán en el intento de alcanzar los estándares de la cultura dominante. Pero si los objetivos de la educación son aquellos de cada cultura/clase presente en la sociedad, cada cual tendrá más posibilidades de sentirse integrado, pero también atrapado por su propia cultura de origen, de clase o de género. La cultura es una realidad de

doble filo: es un instrumento necesario para la realización personal de la gente, pero puede también actuar como una trampa impidiendo a la gente formas alternativas de auto-realización, diferentes de la de su cultura de origen.

3. La cultura y el individuo.

Se tiene la impresión de que debe haber una forma de salir de este dilema, y la verdad es que es un falso dilema. Las culturas sólo existen a través de los individuos y los individuos constantemente reinterpretan sus culturas. Hay una relación dialéctica individuo/cultura que cambia --y cambia en aquella dirección que permita el desarrollo de nuevas posibilidades de autorealización. No necesitamos arrojar a un lado el viejo ideal de la educación universal, tan sólo necesitamos reformularlo en términos más complejos.

El absolutismo cultural tiende a ignorar la existencia de otras culturas, afirmando sólo una; en ese sentido es una forma inconsciente de "culturalismo". El relativismo cultural tiende a hipostatizar cada cultura, es una forma consciente de "culturalismo". Ambas asumen la primacia de la cultura sobre el individuo. Ambas están inclinadas a adscribir individuos a culturas, y no culturas a individuos. El relativismo cultural es una perspectiva teórica que hipostatiza las culturas como algo por encima de los individuos que "pertenecen" a ellas. El culturalismo, como el conductismo o el ambientalismo representan marcos teóricos de acuerdo con los cuales las personas están determinadas desde fuera. Ahora bien esta perspectiva que trata de explicar la evolución de un sistema complejo (sea el individuo, sea el grupo) por la acción de factores que le afectan desde el exterior, ha sido contestada en las últimas décadas desde diversos campos, desde la lingüística a la biología (de hecho el darwinismo fue quizá la primera ruptura de la "episteme recibida" representada en biología por Lamark.

Es engañoso reducir --aunque sea implícitamente-- la variedad de potencialidades culturales presentes en los seres humanos, a la de su hipotética cultura de origen. Es irreal --particularmente en períodos de rápido cambio social-- el ver las relaciones de los individuos y su supuesta cultura de origen en términos de mera reproducción del primero por esta última.

Ciertamente asumir que los estudiantes provienen de medios culturales diferentes, y que la escuela no debe reducir éstos a los valores de la cultura dominante es una posición sensata. Pero las personas con responsabilidad en educación también deben entender que las relaciones de los individuos con sus medios culturales no está mecánicamente determinada. Es una relación dialéctica a través de la cual el individuo puede trascender --y en muchos sentidos trasciende-- los constreñimientos de su cultura de origen. En vez de contemplar las relaciones entre los individuos y su cultura de origen en términos de simple reproducción, tales relaciones deben ser entendidas en términos de producción (sin duda, en alguna medida, producción reproductiva, pero producción también creadora de novedad). En mi opinión desde esta perspectiva se podría entender más fácilmente el omnipresente fenómeno del cambio social, el cual no puede ser negado, y sin embargo la

mayor parte de las teorías sociales encuentran todavía dificultades para explicar.

4. La perspectiva del auto-desarrollo cultural.

El relativismo cultural generalmente lleva al fatalismo cultural cuando nuestra concepción de sistema cultural ve a esos sistemas como realidades reificadas. Pero los sistemas culturales pueden ser vistos de otra manera: como realidades individualizadas. Puede decirse que los individuos son sistemas culturales en sí mismos; pero son sistemas culturales vivos, no reificados. Ciertamente, éstos sistemas interactúan unos con otros y esta interacción produce como resultado la "evolución paralela" de dichos sistemas individuales. La cultura de un grupo es el resultado de esa evolución paralela de tales sistemas experimentada por los individuos en condiciones de interacción. Dicha cultura inter-individual existe sólo en esos individuos y como resultado de su interacción, no es una realidad platónica de la que los individuos son meras instancias particulares. Al contrario, a menudo, los agentes sociales tienen que enfrentarse contra otros para poder intervenir socialmente e introducir cambios. En realidad sólo la intervención de los individuos sobre la cultura establecida, produce cultura y consecuentemente sólo los individuos producen cambios culturales.

Los individuos son a un tiempo (sistemas) culturalmente autónomos y socialmente constreñidos (por su medio cultural). No hay ninguna contradicción en ello: los seres vivos son también autónomos (se producen a sí mismos desde su interior, a partir de la lógica interna de su mensaje genético) pero están también constreñidos por su medio ambiente. Desde el punto de vista de la escuela que es el que nos ocupa, hay que tener en cuenta que los constreñimientos no existen en un sentido absoluto, sino en referencia a sistemas de acción, a individuos, a estudiantes en una fase muy dinámica de su desarrollo personal, que se enfrentan a ese medio con muy diversas estrategias y pueden cambiarlo en variados sentidos.

5. El concepto de motivación socio-educativa.

El concepto de auto-desarrollo cultural (individual) refleja una idea esencial de la educación. "Educare" literalmente significa "dirigir hacia afuera", es decir dirigir el proceso de desarrollo de un individuo de dentro hacia afuera (Lerena). En un sentido amplio y refiriéndonos tanto a la familia como a la escuela, el principal objetivo de la educación es desarrollar el potencial dentro de cada individuo en el proceso de convertirse en una persona adulta. Ahora bien, como se ha dicho antes, este es un proceso a la vez autónomo y constreñido. No es un proceso fácil porque no se da un acoplamiento espontáneo entre uno y otro.

Los seres humanos intentan siempre cambiar su relación con el medio cultural en el que están insertos, buscan nuevas formas de lidiar con ese medio. Lo hacen, entre otras cosas, porque el medio es siempre cambiante y las culturas son esencialmente conservadoras por naturaleza y solamente los individuos pueden explorar nuevas formas de realización cultural. ~~Por tanto~~, los seres humanos, en el proceso de convertirse en

adultos entran en conflicto con las limitaciones sociales de su medio cultural. El resultado de este conflicto (que en principio es individual, pero se convierte luego en social) es la innovación cultural. Consecuentemente, para controlar ese conflicto es necesario que el proceso educativo consiga sus objetivos, permitiendo que el individuo resuelva tales conflictos a través de innovaciones viables.

Capitolina Díaz Martínez
Madrid, 24 de junio de 1993

Los interrogantes que quedan abiertos son muchos:

* ¿Se puede/debe dar desde la escuela status de igualdad a lo que socialmente es considerado inferior? ¿Qué consecuencias pueden preverse?

* ¿Se puede/debe relativizar la cultura dominante desde las otras perspectivas culturales?

* ¿Quién debe formar/informar a los/las enseñantes sobre las otras culturas?

* Un curriculum más sensible a la diversidad cultural ¿No será un curriculum que reste tiempo a materias necesarias para alcanzar el nivel de competencia demandado por el sistema educativo ?

* ¿Dónde empieza y dónde acaba un curriculum y unas prácticas educativas en general culturalmente diversas? ¿Ponemos al mismo nivel la historia del Imperio Romano que la de la Dinastía Ming? ¿En qué lugar colocamos el papel del campesinado extremeño en la historia de España? ¿Planteamos otra versión de la historia desde la perspectiva de las mujeres? ¿Dejamos de participar en la escuela primaria en actividades como 'día de la madre' 'del padre' o de navidad? ¿Estudiamos el movimiento lunar y su influencia sobre el crecimiento de los vegetales?

* De confirmarse en nosotros los datos que manejan Felix Ortega y Julia Varela¹⁵ acerca de los maestros/as españoles, nosotros/as habríamos sufrido una fuerte reculturación ¿Qué enseñanzas podemos sacar de ello? ¿Perdimos nuestra cultura de origen con gusto o con dolor? ¿Fue realmente una pérdida? ¿Podríamos haber combinado mejor nuestra cultura de procedencia y la universitaria? ¿O fue el dominio relativo de esta cultura el que no nos dejó ir más allá de magisterio?

Capitolina Díaz Martínez

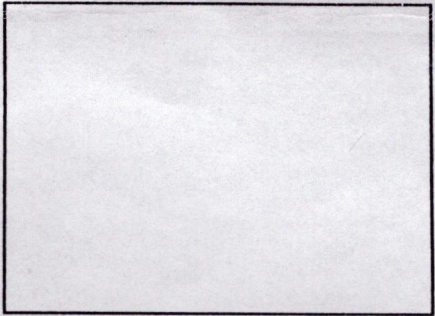
Madrid, 24 de junio de 1993

¹⁵ Julia VARELA y Felix ORTEGA (1985) El aprendiz de maestro, Madrid, MEC.

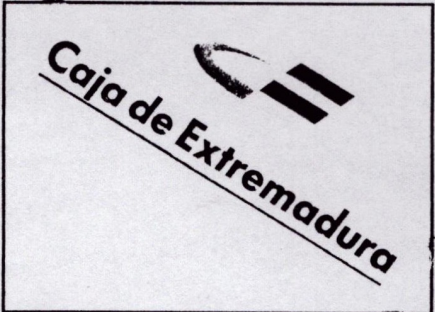
Felix ORTEGA y Agustín VELASCO (1991) La profesión de maestro, Madrid, MEC-CIDE.

18 ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA. Calendario ocioso

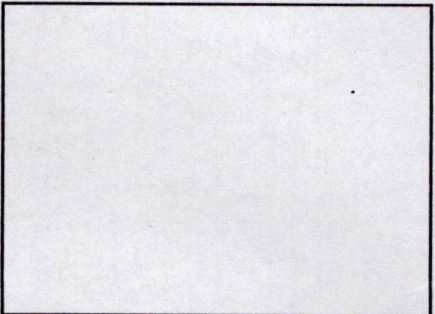
Sábado, 3



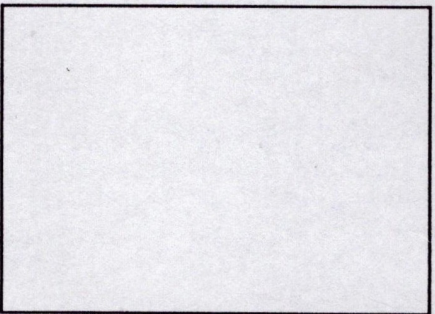
Domingo, 4



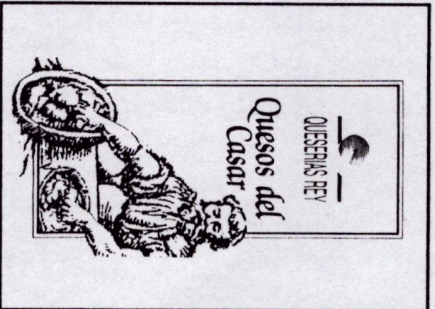
Lunes, 5



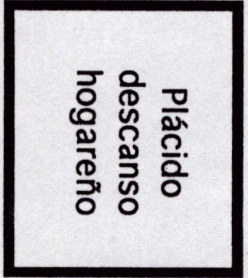
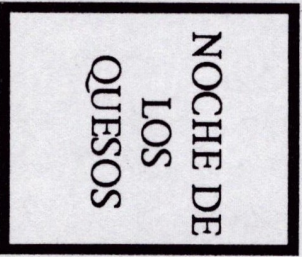
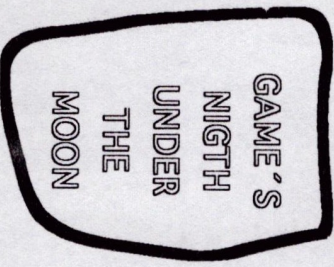
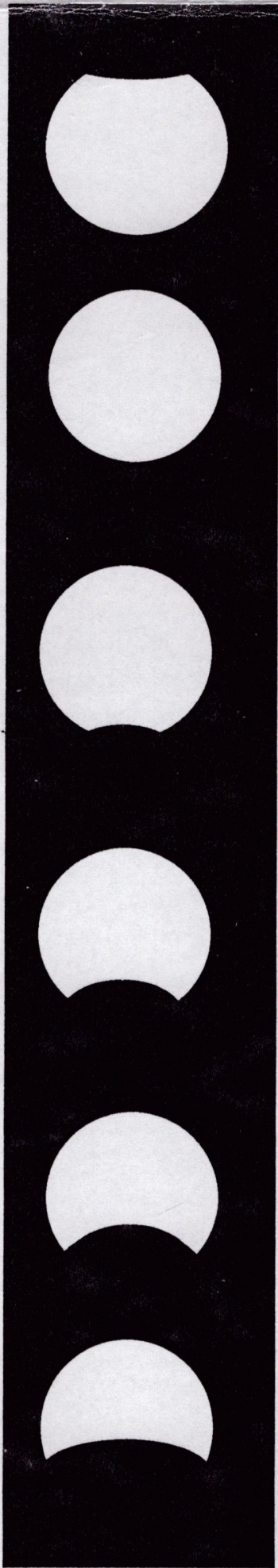
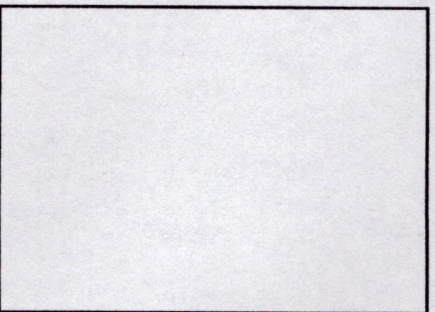
Martes, 6



Miércoles, 7



Jueves, 8



des para perpetuarse.

Sin embargo, cualquier grupo social debe producir necesariamente una serie de elementos imprescindibles para mantenerse como grupo diferenciado social y culturalmente. Necesita producir y reproducir su estructura de relaciones familiares y sociales; sus esquemas de valores, sus patrones de conducta, etc. En resumen, necesita producir sus señas de identidad y hacer que sean reconocidas y que se reconozcan en ellas todos sus miembros.

Ahora bien, esta unidad societal o grupal se encuentra continuamente sometida a tensiones --una exterior y otra interior-- que pueden llevarla a su desaparición o a su refuerzo. En el caso de grupos, la fuerza exterior es la de la sociedad más amplia en la que el grupo se haya inmerso, o lo que es lo mismo, los otros grupos con los que ese grupo intercambia personas, ideas, modas, valores, etc. En el caso de sociedades, la tensión externa viene dada por las otras sociedades con las que ésta (o los miembros de ésta) se relaciona.

También las sociedades y los grupos están sometidos a fuerzas internas. Cualquier unidad grupal o social es un