

ESCOLA I EDUCACIÓ MULTICULTURAL: UNA RELACIÓ POSSIBLE?

Xavier Bonal

EL DISCURS MULTICULTURAL DOMINANT: FACTORS EXPLICATIUS

L'educació multicultural, l'educació de la diversitat, educació de la diferència, són conceptes de moda en el món escolar. D'ençà uns quants anys és en boca de mestres, d'investigadors i, sobretot, de l'Administració educativa. El que no està tan clar és què entén cada col·lectiu quan parla d'educació multicultural. Ens referim només a la consideració de les minories ètniques en el currículum escolar, ens referim a tenir en compte les diferències racials, o també incloem la rellevància de les diferències de gènere? Tenim en compte també les diferències de llengua i les de classe social? o això no són diferències rellevants per a la pràctica educativa? Al mateix temps, més enllà de quins col·lectius inclou o exclou la definició d'educació multicultural, sabem *com* s'han d'incloure aquests col·lectius o aquestes cultures en el currículum?

És a dir, malgrat l'existència d'un cert consens al voltant del concepte i de la valoració de la diferència en el sistema educatiu, resten molts interrogants sense resposta. Des de la sociologia de l'educació, penso que el primer exercici que cal fer és desemmascarar les raons que expliquen per què parlem justament ara d'educació multicultural: quines són les raons i les necessitats que ho provoquen.

Podem identificar factors externs i interns a la pròpia lògica del sistema educatiu que porten a parlar d'educació multicultural. Els factors externs són de dos tipus: d'una banda, les necessitats de legitimació de l'estat (en el nostre cas hauriem de parlar d'un govern sense estat) derivades de convertir-se en un país receptor d'immigració. Tant des d'un punt de vista de legitimació ideològica com des d'un punt de vista de control social, l'Administració pública no pot ignorar un fenomen que presenta una conflictivitat potencial social, econòmica i cultural molt

important. La presència de migracions de països de l'Est i, sobretot, l'augment de la immigració africana plantegen, en els darrers anys, problemes a països com Espanya, tradicionalment expulsor i no receptor de migracions. D'altra banda, la progressiva articulació de moviments socials reivindicadors dels drets de les minories dirigeixen cada cop més la seva atenció a l'escola. En aquest sentit, hi ha pressions sobre l'Administració educativa per a què a l'escola les diferències siguin tingudes en compte: moviments com SOS-Racisme, com Món 3, o agrupaments feministes des dels sindicats educatius o des d'altres plataformes, incideixen críticament sobre el currículum i la didàctica a l'escola. Tot i que la seva efectivitat encara és limitada des d'un punt de vista quantitatiu, és qualitativament significativa. S'organitzen cursos de sensibilització sobre educació pel desenvolupament, sobre el sexisme a l'escola o s'obliga a la Generalitat a retirar material didàctic pel seus continguts sexistes o racistes.

Des d'un punt de vista intern o endògen, l'educació multicultural apareix justament en un moment en el qual es produeix, tant als països capitalistes avançats com als països de la semiperifèria europea, una crisi important d'un model educatiu meritocràtic (Stoer & Araújo 1992; Stoer 1993). És una crisi d'un discurs educatiu que parteix inicialment de factors externs, de tipus econòmic, fonamentalment de la crisi del model de producció fordista i els seus efectes sobre un model d'educació basat en el valor de canvi del coneixement per a la producció, o de tipus polític, la crisi d'un model meritocràtic d'educació segons el qual les titulacions tenen la seva correspondència laboral i salarial en el mercat de treball però que té conseqüències importants sobre el propi model d'escola i, per tant, sobre les funcions de legitimació ideològica que ha d'acomplir la institució escolar. Des d'aquest punt de vista, el que entra en crisi és un model d'escola que parteix de la premisa que la garantia de la igualtat educativa s'obté a través de proveir la mateixa educació a tothom, tant des d'un punt de vista quantitatiu com qualitatiu, i que manté les diferències en les aptituds individuals com a únic criteri possible de diferenciació i, en conseqüència, de selecció escolar.

Lògicament, aquest tipus de condicionants tenen efectes sobre el tipus de discurs «multicultural» dominant o el tipus de discurs alternatiu. Són, llavors, les relacions de dominació les que expliquen les formes dominants o crítiques d'entendre la multiculturalitat, i les pròpies necessitats de legitimació de l'estat les que expliquen l'articulació d'un determinat discurs d'educació multicultural.

En efecte, hi ha una forma dominant, la qual respon als interessos públics de reajustar un discurs educatiu que eviti el conflicte cultural i social latent a la diversitat. En aquest sentit, la resposta de la multiculturalitat és una resposta que fins i tot proporciona una sortida a la crisi de relació entre educació i producció, pot ser funcional per l'estat desviar el problema de la desigualtat social a través d'atribuir a l'escola una incapacitat per fer front a les noves necessitats derivades dels canvis socials. D'aquesta manera, el discurs públic anirà en la direcció d'assenyalar la idea fonamental que una societat pluricultural ha d'educar tenint en compte les diferències per tal que els individus tolerin, respectin les altres cultures. Si l'escola no és capaç de combatre aquest problema ens trobem que

apareixen les actituds racistes i xenòfobes. Cal fer alguna cosa per evitar la intolerància.

Aquest discurs, no obstant, emmascara el fracàs progressiu de l'escola, i el fracàs de la política educativa com a mecanisme de legitimació democràtica de l'estat. En la mesura que es fa més evident que l'educació no garanteix la igualtat d'oportunitats, és adequat atorgar funcions més socialitzadores i «educadores» al sistema educatiu i subratllar menys qüestions relacionades amb la igualtat d'oportunitats i la mobilitat social a través de l'educació.

La resposta a aquesta crisi de legitimació és la construcció d'un «discurs de la multiculturalitat» que es fonamenta en un «pluralisme benigne» de les cultures, i una actitud paternalista de la cultura autòctona. La resposta passa per oferir un currículum sensible a la diferència, que ensenyi a respectar i a tolerar, sota la creença que a través del coneixement de l'altre, la relació i la convivència entre cultures millorarà. Aquest plantejament ignora l'existència de jerarquies culturals, les quals s'expressen en desigualtats entre cultures (valors) i en desigualtats entre els individus pertanyents a les diferents cultures. L'única equivalència que es produeix és la de cultura amb territori, o cultura amb religió, però no la de cultura amb «forma de vida quotidiana d'un determinat grup social».

Aquest ha estat el discurs dominant de la multiculturalitat als països anglosaxons i és el que, al meu entendre, s'està començant a introduir a països de la semiperifèria europea. A Portugal, per exemple, el Ministeri d'Educació actual desenvolupa programes curriculars, però no fa res per aturar l'existència de treball infantil clandestí (Stoer 1994). Aquí, per exemple, un indicador del doble llenguatge de la multiculturalitat el trobem des del moment en què no hi ha cap connexió entre programes d'educació multicultural i programes de coeducació a les escoles. Es plantegen com a fenòmens completament diferents: una cosa són les diferències culturals i l'altra les diferències de gènere, descartant completament qualsevol conceptualització de les diferències de gènere com a diferències culturals i, en conseqüència, separant els canvis necessaris que l'escola ha d'assolir per ser una institució no-racista i els que ha d'assolir per a ser una institució coeducativa. D'altra banda, la comunicació de Xavier Besalú, és un exemple excel·lent del llenguatge de l'Administració pública en relació amb la multiculturalitat: política de dispersió de l'alumnat de minories, escolarització com a actitud paternalista, i qüestió d'integració lingüística com a objectiu prioritari.

ESCOLA I MULTICULTURALITAT: UNA RELACIÓ POSSIBLE?

Després d'assenyalar alguns aspectes relatius al desemmascarament ideològic del discurs dominant, el següent pas és interrogar-se sobre les característiques de la pròpia escola com a institució, qüestió que ens ha de permetre detectar el biaix entre un discurs escolar i una pràctica educativa que es contradiuen. És a dir, cal respondre a l'interrogant següent: com una institució que ha donat resposta a

unes necessitats de normalització i homogeneïtzació cultural pot acollir i potenciar la diversitat cultural? (Gimeno Sacristán 1991).

Quan considerem la multiculturalitat hem de tenir en compte no només quina relació té aquest discurs en relació amb les funcions socials de l'escola, de reproducció o legitimació de l'ordre social, sinó també com la pròpia cultura escolar no ha donat resposta mai a l'atenció a la diversitat.

L'escola parteix d'una definició de cultura per transmetre, és a dir, d'uns determinats coneixements i models de comportament dominants que són conscientment i/o inconscientment transmesos. Aquesta cultura adopta la forma de currículum escolar, amb divisions de coneixement i amb jerarquies entre aquests coneixements. L'escola parteix també d'una sedimentació cultural relativa en com cal ensenyar per optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge, i què cal avaluar per tal de saber si un alumne aprèn o no aprèn. La cultura escolar construeix el *tipus ideal* d'alumne, a través de l'ordre instrumental (exàmens, programacions, avaluacions) i de l'ordre expressiu (interacció professorat-alumnat, processos d'etiquetatge, autocompliment de profecia, etc.). I a partir d'aquest tipus ideal construeix també un model de *dèficit* cultural, el qual permet distingir entre els que arriben i no arriben, entre els que saben i els que no saben, i acaba arribant a la diferència entre els que serveixen i els que no serveixen.

La cultura del *dèficit* és inseparable de com l'escola construeix el principi d'igualtat educativa. Aquest concepte es fonamenta principalment en dues premisses «democràtiques»: el principi de la igualtat d'atenció i el principi de la llibertat d'elecció. Aquests principis són identificables en tots els nivells del discurs pedagògic (Bernstein 1993), és a dir, tant en el nivell del discurs com de les pràctiques educatives, i són mantinguts i reproduïts pels agents de control simbòlic (professorat) a través de les seves actituds i les seves pràctiques. L'escola garanteix la igualtat en la mesura que dedica la mateixa atenció a tots els individus, i en la mesura que no coacciona, a través de la seva intervenció, les eleccions personals dels individus.

Descobrim, d'aquesta manera, com actua el principi d'hegemonia: a través d'una comprensió de la pràctica equitativa i igualitària fonamentada en aquests dos principis. Acomplir en tot moment aquestes premisses legitima les possibles diferències observables a la institució: les de rendiment, les de comportament, les opcions curriculars, etc.

Tot i que assistim a l'emergència d'un nou llenguatge públic educatiu, introduït per la Reforma educativa, i a un conjunt de mesures d'aparent democràtzació i equitat educativa, la distància entre el discurs públic i la cultura escolar demostra com els canvis, segons com són concebuts, poden esdevenir més reproductors que transformadors. Per exemple, la Reforma suprimeix la dicotomització de l'ensenyament primari (entre certificat i graduat escolar) i allarga l'escolaritat obligatòria; es flexibilitza el currículum (s'adapta a la diversitat individual) i s'amplien els criteris (més enllà del rendiment) que serveixen de base a

l'avaluació educativa. Aquestes mesures, no obstant, no garanteixen forçosament una millor atenció a les diferències. En efecte, l'alumnat pot suspendre menys però l'escola no deixar de ser selectiva d'individus i grups; l'escolaritat obligatòria pot allargar-se però ésser simplement un trasllat del «coll d'ampolla», coherent amb un desplaçament «vertical» del valor de canvi de les titulacions educatives. El currículum o l'avaluació, per exemple, poden atendre la diversitat individual, però esdevenir un mecanisme més de legitimació de les diferències d'aptituds individuals.

BASES PER A UNA POLÍTICA EDUCATIVA DE LES DIFERÈNCIES NO JERÀRQUQUES

Com cal acostar-se, per tant, a una educació multicultural no reproductora de les desigualtats, però potenciadora de les diferències culturals? Les qüestions acabades d'assenyalar ens han acostat a considerar alguns factors explicatius macro i microsociològics que poden ajudar a diferenciar l'orientació que poden prendre diferents discursos sobre l'educació multicultural.

Els arguments anteriors posen de relleu com una determinada articulació de l'educació multicultural parteix d'un concepte d'igualtat que, paradoxalment, ignora la comprensió de la desigualtat; una desigualtat que té dues dimensions: una dimensió social (en la mesura que hi ha desigualtats econòmiques i socials entre grups socials) i una dimensió cultural (en la mesura que unes cultures són valorades jeràrquicament com a superiors en relació amb d'altres cultures).

La dialèctica entre individus i valors esdevé fonamentalment per a fer operatiu en la pràctica un concepte d'igualtat educativa que parteix d'una comprensió en profunditat de les formes de manifestació de la desigualtat. Una educació multicultural implica, en conseqüència, entendre com la desigualtat té aquesta doble dimensió i, per tant, entendre com les cultures associades a una determinada classe social, gènere o ètnia, en base a llurs relacions jeràrquiques i a llurs interseccions posicionen els individus davant de la institució escolar en punts de partida diferents.

Una educació multicultural hauria d'atendre, per tant, a aquells factors que limiten la percepció de la desigualtat cultural als agents educatius, tant pel que fa a l'alumnat com pel que fa al professorat i, per tant, generar les condicions per a la superació d'aquestes limitacions. Només podem parlar de l'atenció a la diversitat cultural en la mesura que partim d'una comprensió de la jerarquia cultural.

La recerca-acció crítica (Carr i Kemmis 1986), com a metodologia que situa els agents educatius davant la possibilitat de reflexionar i actuar sobre la pròpia pràctica educativa pot acostar al professorat a una pràctica educativa contra-hegemònica. Per a això cal que la reflexió i l'acció no parteixin, en cap cas, de plantejaments ingenus sobre les comprensions de les situacions i pràctiques educatives, sinó que acostin el professorat a entendre críticament la desigualtat

cultural. Això té com a conseqüència la necessitat d'aproximar el professorat a una comprensió de les limitacions polítiques, sociològiques i culturals de la seva acció. Les primeres passen per descobrir el caràcter polític de tota acció educativa (desemascarant, per tant, l'aparença de neutralitat tècnica de les accions educatives), i impliquen, per tant, l'obligació de definir objectius educatius en el sentit més ampli del terme. Les segones limitacions cal cercar-les en el caràcter exclusivament psicopedagògic de les interpretacions educatives dels ensenyants i, per tant, en l'habitual incapacitat de percepció de les diferències entre individus en tant que pertanyents a un grup social concret. Finalment, les limitacions culturals, associades a les anteriors, són les que deriven d'una cultura escolar constructora i reproductora del model de *dèficit cultural*.

Les interpretacions i pràctiques dels ensenyants mostren la presència d'aquestes limitacions i generen importants resistències al canvi. En conseqüència, qualsevol iniciativa d'educació multicultural ha de partir tant de la presència d'aquestes limitacions com de les resistències culturals al canvi que aquestes limitacions generen. Només així es construeix una educació intercultural i no hegemònica.

Algunes iniciatives en curs en l'àmbit de la coeducació (Programa de Coeducació o Programa d'Educació Intercultural de l'ICE de la UAB) de l'educació intercultural comencen a anar en aquesta direcció. Cal començar a introduir el debat en aquesta direcció i a qüestionar l'acció de la pròpia Administració educativa.

BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: education, knowledge and action-research*. Lewes: Falmer Press, 1986.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Curriculum y diversidad cultural*. [Ponència presentada a les «11ª Jornadas de Enseñantes de Gitanos. València», (Setembre 1991)].

STOER, Stephen. *O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática*. [Comunicació presentada al «II Congresso Internacional de Sociologia da Educação.» Faro], (8-10 Setembre 1993).

«Construindo a Escola Democrática através do 'Campo de Recontextualização Pedagógica'». *Educação, Sociedade e Culturas*, vol. 1, (1994), p. 1.

STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena Costa. *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*. Lisboa: Escher, 1992.