

MONOGRÁFICO

A FAVOR DEL INDIVIDUALISMO Y CONTRA LAS IDEOLOGÍAS MULTICULTURALISTAS

JULIO CARABAÑA (*)

I. ¿QUÉ ENTIENDO POR MULTICULTURALISMO?

Para empezar, quizá no esté de más precisar que voy a hablar de ideologías, no de comportamientos y ni siquiera de actitudes. Aunque estén relacionadas son cosas distintas y ni mucho menos se implican mutuamente. Hay desde hace tiempo una fuerte discusión en Psicología Social acerca del grado en que las actitudes determinan las conductas; el hecho mismo de que se pueda haber planteado aconseja cautela ante la tentación de darlos por intercambiables. Y si alguien puede manifestar actitudes en un sentido y actuar realmente en el otro, ¿qué no ocurrirá cuando se trata de ideologías, esas complejas y elaboradas verbalizaciones acerca de la conducta correcta sometidas en su misma formulación a fuertes sanciones sociales?

A su vez, lo que podríamos llamar la ideología multiculturalista es un complejo mal definido, casi sólo una actitud general. Tal como yo la percibo es ante todo una fe militante donde confluyen los ideales liberales de la fraternidad y el mandato cristiano del amor al prójimo con la resaca de las teorías antiimperialistas (1). Pero creo también que pueden identificarse sin dificultad sus ideas básicas, que son una u otra forma de relativismo cultural, una u otra forma de creencia en la primacía del grupo (o la cultura) sobre el individuo y una voluntad de reparar las injusticias históricas en la relación entre las culturas.

Aunque también tiene un fuerte componente de hipocresía, o, dicho más suavemente, de deseabilidad social. El multiculturalismo va camino de convertirse *impen-sadamente* en la nueva filosofía ambiental de nuestro tiempo. Para no desentonar con ella, todos nos apresuramos a decir lo mismo y a criticar a aquellos que omitieron

(*) Universidad Complutense.

(1) Este último componente es importante. Desengañados de la clase obrera, los antiguos intelectuales críticos esperan tener más éxito con las minorías. Como antes lo sabían del proletariado, también ahora saben perfectamente lo que las minorías deben querer y cuál es su verdadera identidad cultural. Como antes, también ahora el mundo se divide en los buenos que están de acuerdo con el proyecto del intelectual y los malos que no lo están.

decirlo. Una nueva filosofía ambiental ha de desvelar la falsedad de creencias establecidas y al tiempo ha de encontrar la raíz de esa falsedad en su convivencia con el poder. Este punto es esencial. Así mostramos a un tiempo que nuestro enemigo yerra porque es malo y que nosotros estamos en lo cierto y somos buenos. No hace falta identificar a nuestro rival, y casi siempre preferimos que ni siquiera sea real. Pues no se trata de ganarse enemistades, sino de repetir lo que debe decirse para identificarnos como pertenecientes al grupo de los que saben lo que se debe decir.

De esas ideas básicas se desprenden, sin embargo, consecuencias muy dispares. Lo que yo creo que son las versiones *fuerte* y *débil* del multiculturalismo modulan la intensidad de estas ideas según la consecuencia práctica que sacan de ellas (2). El multiculturalismo fuerte no sólo rechaza la asimilación, sino que trata de legitimar la separación de los pueblos y/o las culturas, tanto que, según algunos, es la forma actual, socialmente aceptable, del antiguo racismo biológico (Taguieff, 1991). Los multiculturalistas débiles también rechazan la *asimilación*, el abandono por los inmigrantes de su cultura de origen para adoptar las costumbres del país de acogida. Pero combaten ardentemente la *segregación*, reclusión de las minorías en *ghettos* con derechos especiales o privilegios, o incluso se oponen a la *cohabitación*, «situación de una parte de los inmigrantes recién llegados que no han querido o podido adaptarse a la sociedad de acogida, y de otra parte de los inmigrados más ancianos que rehusan la inserción o la rechazan, cuyas relaciones con la población local se reducen a los contactos públicos obligados» (Khellil, 1991, 58). Su término preferido es casi siempre *integración*.

Mismas ideas, pues, pero con consecuencias prácticas opuestas. Aquí, naturalmente, me referiré a la posición débil tal y como se maneja en el ámbito escolar. No es tampoco fácil de definir. Lo que de un tiempo a esta parte se ha puesto de moda con el nombre de *multiculturalismo* puede entenderse, en primer lugar, como una denominación única que basa su fortuna en que se refiere a un cierto parecido o aire de familia que guardan entre sí diversos problemas que, por razones varias, han adquirido saliencia para los educadores y, sobre todo, para los teóricos de la educación, en los últimos años (3). En general, estos problemas se plantean primero en el sistema escolar y se intentan resolver dentro de la escuela. Pero como son problemas que trascienden con facilidad el marco de la escuela y las soluciones pedagógicas, se ha dado en plantearlos dentro del multiculturalismo como ideología.

Recordar sumariamente algunos de estos problemas y elucidar la ventaja de tratarlos desde un punto de vista individual más que de grupo es el objeto de las líneas que siguen.

(2) Se trata de una de las cuestiones más importantes que se debate actualmente en Estados Unidos, hasta el punto de que opone a los intelectuales en dos corrientes opuestas de pensamiento, comunitaristas e individualistas.

(3) La temática del multiculturalismo se ha desarrollado muy rápidamente, como muestran Romera Iruela, Sáez Alonso y Sánchez Valle en sus estudios sobre la bibliografía, los informes de investigación y reuniones científicas y las tesis doctorales sobre el tema. García, Pulido y Marín están recopilando también otra bibliografía. En España se están realizando varios proyectos de investigación, algunos financiados por el CIDE, que incluyó el Multiculturalismo como tema prioritario en la Convocatoria de Ayudas de 1992. La educación multicultural fue el tema central del Congreso de Pedagogía de 1992, y uno de los temas más tratados en las III Jornadas de Sociología de la Educación celebradas en septiembre de 1993 en Baeza, etc.

II. LOS PROBLEMAS «MULTICULTURALES» EN LA ENSEÑANZA

1. El más antiguo de estos problemas es probablemente el del *éxito escolar diferencial* de los grupos sociales. El mayor fracaso escolar de ciertos grupos socialmente desfavorecidos se explicó por rasgos de sus subculturas. Se diseñaron programas de educación compensatoria que implícitamente consideraban algunos de esos rasgos como déficits o carencias. No hubo oposición mientras esos programas se orientaron a rasgos de clase social o hábitat, pero cuando pasaron a aplicarse a minorías étnicas algunos de sus portavoces se sintieron ofendidos. De ahí se pasó, particularmente en Estados Unidos, a programas de acción afirmativa, como el establecimiento de cuotas en el ingreso a las Universidades o, menos burocráticamente, la autoafirmación de la personalidad de los individuos de culturas minoritarias a través de la afirmación de estas culturas. Ahora bien, una vez emprendido el camino de la afirmación cultural de origen, ¿por qué razón habrían de competir las minorías en el dominio de una cultura distinta a la suya, ante la que están en desventaja y que no es mejor que la suya?

Este último es el punto crucial. Si las culturas son, por así decirlo, culturalmente iguales, entonces las relaciones entre ellas son relaciones de fuerza, relaciones de dominación, relaciones políticas. Y es simplemente justo exigir la representación igual de todas ellas en un curriculum escolar multiculturalista (4).

2. Entre las minorías aparecen con cierta frecuencia las *mujeres*, al menos en los planteamientos más radicales de los Estados Unidos. La extensión de los planteamientos multiculturalistas a las mujeres tiene lugar pese a que la escuela ha enfrentado con notable éxito el problema de la discriminación sexual. Ésta fue hasta hace muy poco norma socialmente aceptada en la mayor parte de las escuelas, reforzada, se suponía, por la discriminación social general. En muy pocos años, sin embargo, se ha impuesto casi universalmente la coeducación y la igualdad de currículum, siendo por lo general los resultados académicos de las mujeres superiores a los de los hombres. A pesar de lo cual y de que el discurso sobre «culturas» de género fuerza en exceso al muy sufrido concepto de cultura, el problema de las diferencias de géneros se suele incluir como un problema de multiculturalismo.

3. Problema de gran importancia es también el del *bilingüismo* en Comunidades con lengua propia. Se trata de un problema muy distinto de los anteriores, pues aquí la diferencia no es entre contenidos culturales, sino casi únicamente entre códigos que van a transmitir los mismos mensajes. La convivencia de dos lenguas en la misma escuela (o la unidad de la escuela en territorios bilingües) se ha tratado hasta ahora entre nosotros mediante el principio de la instrucción inicial en la lengua materna y la introducción progresiva de la otra lengua, con el fin de alcanzar un igual dominio de ambos códigos por todos los hablantes. Pero es obvio que con esta solución, si bien se respeta la libertad de los individuos, no se resuelve la cuestión eminentemente política de qué lengua (y por tanto qué comunidad) es la hegemóni-

(4) Muchos en la corriente más radical de la Nueva Sociología de la Educación en Inglaterra, autores como Michael Apple en Estados Unidos, dan explicaciones puramente políticas del curriculum, y, en general, consideran marxista la reducción de la cultura a la política.

ca. Además, para quienes la diferencia de lenguas implica de por sí diferencia de cultura (o, más aún, diferencias étnicas), el multilingüismo es inmediatamente una cuestión de multiculturalismo, y la diferencia de códigos una diferencia de modos de sentir, pensar y vivir.

4. Otro problema es la llegada de *inmigrantes* y su concentración en ciertas zonas y escuelas. En el caso de mayor contraste, los inmigrantes hablan una lengua distinta de la(s) de la escuela, tienen costumbres que contrastan con las rutinas escolares establecidas, pueden querer conservarlas porque contemplan la posibilidad de vuelta a sus países de origen y son recibidos con prevención u hostilidad por la población autóctona. Mientras los emigrantes eran los españoles el problema fue objeto de atención limitada, pero desde que somos nosotros los receptores, la cuestión ha adquirido mucha mayor importancia, probablemente por la falta de experiencia (aunque pueda parecernos lo contrario, España es en realidad uno de los países con menos diversidad étnica y lingüística del mundo).

5. En efecto, el país de donde importamos la temática del multiculturalismo es principalmente Estados Unidos, compuesto, como es sabido, por una gran diversidad de minorías. Los importadores se han encontrado en España con una gran escasez de dichas minorías, de modo que han tenido que recurrir a los inmigrantes, por un lado, y a la única minoría española importante, *los gitanos*. (Si no fuera por éstos, muchas teorías del currículum como construcción política apenas si se podrían aplicar a España. De hecho, son mayoría las veces en que, cuando se habla de multiculturalismo se está hablando, en realidad, de gitanos.)

6. Quizá no sea inadecuado acabar esta enumeración con el problema que resulta de la *incorporación a Europa* y de la (dudosa) marcha de la unidad europea. Se supone que la escuela puede contribuir a que tal unidad sea cultural además de económica y política, tanto facilitando la comunicación entre los individuos como desarrollando en Historia, Geografía, etc., currícula referidos al conjunto de Europa. La cuestión europea es en parte reductible a la de la inmigración, pero en parte es distinta porque se trata de la creación de un currículum europeo, más universal en su enfoque, por definición, que el de los países miembros.

III. EL PRINCIPIO INDIVIDUALISTA Y SUS RAZONES

Por supuesto, todos estos problemas surgen en la escuela a condición de que admitamos que es *obligatoria* y que debe actuar según ciertos principios de *universalidad e igualdad*. Es interesante hacer notar que si tenemos una escuela así, es como resultado de una larga tradición de conflictos y problemas como los anteriores.

En efecto, nuestras escuelas, o nuestro sistema educativo, son el resultado de una historia de luchas políticas, incluidas varias guerras civiles, uno de cuyos motivos era qué rasgos culturales debían incluirse y cuáles excluirse del currículum escolar. Entre los rasgos culturales más disputados están y estuvieron, como es sabido, la lengua de la enseñanza, el carácter científico de los contenidos, la religión católica, la indoctrinación política, la separación de los sexos, el tipo de disciplina, etc. Actualmente, puede decirse que se ha alcanzado un cierto consenso, seguramente inestable, que ha quedado plasmado en una legislación si no consensuada si poco cuestionada en

los últimos años. Este consenso se refiere básicamente a la medida en que la escuela ha de ser culturalmente única y culturalmente plural, es decir, es un consenso sobre pluralismo cultural.

A) ¿En qué consiste este consenso? Creo que sus puntos principales son que la escuela es obligatoria, que también lo es cierta parte del currículo y que el resto queda a la libertad individual.

1. La escuela es *obligatoria*, y se concibe como un derecho y como un deber. Contra lo que puede parecer a muchos, no se trata en absoluto de un punto trivial. Muchos católicos y muchos liberales (dos subculturas bien importantes) piensan que los padres tienen derecho, si así les parece, a educar a sus hijos únicamente en casa, sin enviarlos a la escuela, con tal (versión moderada) de que alcancen el nivel de conocimientos de la enseñanza obligatoria o incluso (versión radical) sin que el Estado pueda fijar en absoluto lo que los niños tienen que saber o ignorar. Y hay padres que, por ideología o conveniencia, dejan de mandar a los hijos a la escuela o los sacan de ella antes de la edad obligatoria.

2. Costó a la subcultura liberal y radical, pero consiguió por fin un *currículum básico común* para todos, sin distinción de religión, sexo, ni, sobre todo, de clase social. Permítaseme, a riesgo de parecer reiterativo, describir brevemente los contenidos principales de este currículum básico.

a) En primer lugar encontramos un conjunto de técnicas o prácticas, las más importantes de las cuales se refieren a la *lengua*, que se aprende a hablar, a leer y a escribir. La mayor parte de estas técnicas son convencionales y sólo se pueden justificar por argumentos de tradición y de número, que, en último término, resultan siempre argumentos políticos. Tal ocurre con el alfabeto, la ortografía, etc., e incluso con la lengua misma. Ha habido y sigue habiendo conflictos en torno a las lenguas escolares y todavía se discuten los criterios para resolverlos. Hay, es cierto, un consenso básico sobre la libertad individual para elegir la lengua escolar, pero no se puede aplicar tan bien a la lengua escolar como se aplica a las lenguas extranjeras por, entre otros, el interés de los gobiernos en tener una lengua oficial que usen todos.

b) Además de estas técnicas lingüísticas encontramos en el currículum, manifiesto u oculto, otros *hábitos* o habilidades prácticas. Tales hábitos son en parte, como la lengua, códigos convencionales, y en parte tienen algún otro fundamento práctico. Por ejemplo, la higiene es en parte un código social que en parte se justifica por el cuidado de la salud. Lo mismo ocurre con la manera de vestir, sujeta a modas, que es un código que funciona dentro de ciertas limitaciones funcionales. Son muy importantes los hábitos referidos a los demás, como el saludo, las maneras de mesa, la puntualidad, etc. Relativamente nuevos son entre estos hábitos sociales los relativos a la coeducación y a la igualdad de tratamiento entre hombres y mujeres. Evidentemente, en estos hábitos están incorporados valores y normas.

Hay consenso también acerca de los hábitos relativos al tiempo, tanto a su medida (por el calendario gregoriano), como a las vacaciones y los días festivos (hace treinta años eran el jueves tarde y el domingo, ahora el sábado y el domingo).

c) El grueso del currículum consta de conocimientos o cultura descriptiva de tipo científico, como gramática, matemáticas, ciencia natural, ciencia social, etc. Es impor-

tante subrayar lo de tipo científico, pues la disputa con los que insistían en que, por ejemplo, se enseñara la creación del mundo según la religión católica se zanjó hace todavía muy poco.

d) Implícitos en los hábitos prácticos y en los contenidos científicos, pero también desarrollados expresamente, la escuela debe intentar que los alumnos se orienten por algunos *valores* muy generales, los propios de una convivencia democrática, como el ciudadano de la naturaleza, el respeto por los demás, la valoración de la diversidad, etc.

3. En lo demás (y aquí se incluyen, desde luego, los aspectos expresivos de la cultura, como la música o las artes plásticas), el consenso versa sobre la posibilidad de *pluralidad y diversidad*, que se basan en la libertad individual y en la participación democrática.

La libertad es tanto de los particulares para fundar centros y de los padres para elegirlos, como libertad de enseñanza para el profesor y de conciencia para el alumno. Las cuestiones más disputadas, como las relativas a la religión, las técnicas pedagógicas, el modelo de disciplina o la lengua de la enseñanza, se resuelven en parte con el pluralismo de las escuelas y la libertad de elección de centro y también dentro de los centros con participación de los padres, la libertad de enseñanza y las adaptaciones curriculares a las condiciones individuales y ambientales.

Todo lo cual significa que *cuando no hay consenso sobre los contenidos, lo hay sobre los procedimientos* para resolver las disputas sobre ellos, procedimientos que se basan en la libertad y la igualdad individuales. Se espera, pues, que surjan conflictos pero también que funcionen los mecanismos para su resolución.

B) El punto clave de todo lo anterior es que, creo, hemos llegado a una escuela que se basa en el principio de la *igualdad individual* no como consecuencia de ninguna imposición dogmática y doctrinaria, sino debido a que este principio se ha revelado históricamente como el más eficaz en la práctica para resolver las disputas *culturales* en torno a la escuela.

1. Quiero hacer mucho hincapié en que, en general, en las escuelas como en las otras partes de la sociedad, los sujetos de derechos y obligaciones son siempre por un lado individuos y a lo sumo familias y por otro entidades jurídico-políticas bien definidas, como Ayuntamientos, Comunidades Autónomas o Gobiernos, pero nunca grupos. El individualismo jurídico es una condición de la igualdad ante la ley, que a su vez es el supuesto de los regímenes políticos liberales y democráticos.

Lo opuesto al individualismo es el reconocimiento jurídico de derechos y deberes, no a individuos, sino a colectivos o «comunidades», lo que conduce necesariamente a la emergencia de *privilegios*. Como el término indica, los privilegios son leyes o derechos privados o particulares de algún grupo social. En el Antiguo Régimen tenían privilegios (positivos) la nobleza y el clero, pero también (no siempre negativos) las minorías, como los judíos. El privilegio fue hasta la modernidad el modo típico de integración de las comunidades sociales en las entidades políticas: judíos y musulmanes entre los cristianos, cristianos y judíos entre los musulmanes, etc. Y como comunidades (negativamente) privilegiadas se mantienen hoy en día los indios en las reservas de

los Estados Unidos o en las comunidades de América Central. La concesión de privilegios a colectivos es jurídicamente incompatible con el principio de la igualdad ante la Ley. Además, socialmente, es un procedimiento de «integración» que origina rivalidades y agravios comparativos y fomenta la segregación social y a menudo la espacial.

2. Los principios políticos de la libertad y la igualdad de los individuos ante la Ley (de donde se deriva el derecho a trato público igual) tienen una gran capacidad para la resolución de conflictos entre grupos (aunque no tanta que los resuelvan o disuelvan todos). Claro que primero hay que ponerse de acuerdo en utilizarlos, y este proceso obliga a renunciar a soluciones a nivel de grupo. Pero una vez que se han aceptado los principios, las soluciones pueden verse muy facilitadas. Por ejemplo, católicos y liberales dejan de discutir si en la escuela se debe enseñar o no religión y dejan que sean los individuos quienes elijan.

De entre los asuntos que al principio decíamos que habían dado lugar a la doctrina multiculturalista, en el de las clases sociales y el bilingüismo se ha llegado de este modo a soluciones que a la mayoría les parecen aceptables. Si de clases sociales se trata, la solución individualista es la *igualdad de oportunidades* ante la enseñanza. (La más reciente demanda de igualdad de resultados no es individualista porque sólo tiene sentido si entendemos la igualdad como igualdad entre grupos.) Y si se trata de bilingüismo, la solución individualista es que todos renuncian a imponer su idioma en todas las escuelas y acuerdan crear una oferta suficiente para que todos tengan posibilidades de elegir.

En otros casos, las soluciones no son tan fáciles o no han seguido estos principios. Por ejemplo, como el consenso sobre la coeducación es prácticamente universal, no se ha recurrido a una solución individualista, sino que se ha hecho de la coeducación práctica obligatoria. Ahora bien, ¿no tendría derecho a apoyo estatal alguien que, por cualesquiera razones, prefiriera educar a su hijo o hija con niños de su mismo sexo? La cuestión no es tan fácil. Sirva para recordar que el individualismo no resuelve sin más todos los problemas, que el consenso dista de ser perfecto y que continúa la discusión sobre muchos temas, tales como los contenidos de los planes de estudio, el horario de la religión y la ética, el tratamiento de los superdotados, las lenguas escolares, la desigualdad, la coeducación. También continúa la discusión sobre los derechos de los diversos actores: límites de la libertad de cátedra, de la libertad de conciencia, de la libertad de elección, etc.

IV. LOS PLANTEAMIENTOS MULTICULTURALISTAS

Ésta es la cuestión clave, la de si la escuela debe seguir intentando resolver los problemas desde los principios básicos del consenso histórico alcanzado, principalmente el de la igualdad de los individuos, o debe cambiar radicalmente estos principios e intentar soluciones «multiculturalistas». En efecto, si la escuela basada en el individualismo universalista y la igualdad no ha llegado a una solución de muchos problemas (apenas, por ejemplo, ha avanzado en la escolarización de los gitanos), ¿no es hora de recurrir a planteamientos que contemplen la identidad de los individuos de modo

particularista como identidad colectiva? ¿No va siendo ya urgente que nos dejemos de abstracciones formales y tratemos a la gente como lo que son, miembros de colectivos de género, clase, etnias y culturas?

Leyendo lo que últimamente se escribe sobre este asunto da la impresión de que éste es el planteamiento correcto. Parece como si un tratamiento escolar adecuado de los inmigrantes, así como también de las mujeres, los homosexuales, los gitanos y de todo aquel que sea «diferente» exigiera la conversión al multiculturalismo. Por tanto, deberíamos examinar con humildad nuestra conciencia cultural, confesarnos culpables de genocidio cultural, compensar y resarcir a las culturas dañadas, arrancar de nuestros ojos la venda del etnocentrismo, reconocernos dispuestos a aprender de las otras culturas, conservar toda diversidad cultural sea cual sea su valor. Debemos perder la prevención al «otro» y al «diferente» y avanzar todos juntos, alegremente, hacia la construcción de una verdadera sociedad multicultural. Y, desde luego, la escuela debe marchar la primera por esta senda...

De manera que se ha puesto en marcha un proceso acelerado de conversiones, replanteamientos y reformulaciones a la nueva ortodoxia. Así, el historiador dedicado a la educación de la clase obrera de fin de siglo ya no dirá que muchos reformadores sociales eran paternalistas y moralistas y que lo que verdaderamente les preocupaba era la educación religiosa, mientras que los obreros pugnaban por la autonomía y por una educación racionalista y científica. Ahora nos dirá que burguesía y obreros tenían culturas distintas y que una de ellas, la de la burguesía se creía superior.

Otro ejemplo puede ser el del sociólogo que lleva los asuntos de educación de un Ayuntamiento. Le llegan denuncias de destrozos y robos en las escuelas. Padres y profesores piden policía y vigilancia y la Prensa los secunda. Pero siendo sociólogo, no puede conformarse con semejante vulgaridad concreta. Al cabo, ha leído la interpretación por Baudelot y Establet del vandalismo escolar como resistencia de la clase obrera, conoce la ampliación que de ello hizo luego Paul Willis y está al corriente de nuevas teorías de la resistencia. Reformulando el asunto de la clase (agua pasada) a la cultura (de plena actualidad) diagnostica que los padres y profesores son *etnocéntricos*. Así éstos pretenden imponer sus esquemas culturales en la definición de la situación, y al tratar el acto vandálico como irracional no hacen más que negar la posible existencia de virtualidades en el discurso y en la acción del «otro». Cierto que los niños son agresivos y machistas, pero es que contestan así a la sutil agresión de la escuela. El niño popular, inadaptado o difícil, con el despliegue de su resistencia, no hace más que actuar en congruencia con sus propios modelos culturales. (No hace falta que quede claro si al final llamamos o no a la policía, pero sí la imputación final del vandalismo a padres y profesores.)

Un ejemplo más, el del historiador de la alfabetización que discurre sobre la alfabetización en nuestros días. Como tomada literalmente la alfabetización no da mucho de sí y quiere hacer algo original, amplía, para empezar, la referencia del término: no el simple aprender a leer y a escribir, sino la reflexión sobre la cultura del alfabeto, no la simple alfabetización, sino una «metaalfabetización crítica». Y ya tiene la percha: las minorías subordinadas e inmigrantes son grupos especialmente proclives a este nuevo tipo de (meta)analfabetismo, por ser las menos capaces de reflexionar sobre la cultura que la escuela les ofrece *como un producto ya hecho*. No es

que todo lo existente merezca perecer: existe una herencia cultural que debe ser preservada, así como maneras de hablar y de escribir correctas e incorrectas, pero dicha herencia es parcial, no recoge las culturas silenciadas —mujeres, clases populares, minorías, grupos perseguidos. Por ello hay que defender el pluralismo cultural, etc.

Pese a esta moda, creo que se puede defender todavía la otra opción, a saber, que *sólo se puede conseguir un tratamiento escolar adecuado de la inmigración desde los principios del individualismo universalista que son desde hace un tiempo el principio fundamental de nuestras democracias*. Voy a hacerlo en dos pasos. Primero mostraré que no es conceptualmente correcto plantear muchos de los conflictos anteriores como conflictos culturales. Segundo mostraré que, aun en los problemas en que es lógicamente correcto, es política y pedagógicamente inadecuado.

V. LA INCONSISTENCIA DE LOS PLANTEAMIENTOS MULTICULTURALISTAS

Examinemos en primer lugar si tiene alguna ventaja el planteamiento de los problemas anteriores en términos «multiculturalistas», es decir, en términos de variedad de culturas o, pues nunca se sabe, etnias o razas.

1. En primer lugar, creo que resulta excesivo y desorientador hablar de las diferencias entre hombres y mujeres, entre clases sociales o entre ámbitos lingüísticos, que son diferencias más bien intraculturales, como si fueran diferencias entre culturas.

Las diferencias entre hombres y mujeres o entre clases sociales son resultado del modo como las sociedades (todas, por lo demás) se dividen el trabajo, incluido el trabajo de la transmisión cultural. Estas diferencias constituyen en realidad una parte importante de cada cultura, pues toda cultura tiene que adoptar algún criterio sobre la división del trabajo entre sexos y clases en la sociedad (uno de los criterios es, naturalmente, el de la no división).

Las diferencias entre lenguas no son en principio sino diferencias de *código* que tienen una relación contingente con los mensajes o contenidos culturales. Pues no son lo mismo *cultura y lengua*, por muy estrechas que sean a veces sus relaciones. La lengua es el código, la cultura los mensajes. O, si la lengua forma parte de la cultura, entonces ésta consta de códigos y mensajes, que son separables. En una misma lengua se pueden expresar mensajes muy distintos, y los mismos mensajes se pueden expresar en cualquier lengua.

Claro que esto no es del todo exacto: las lenguas tienen aspectos analógicos que, al contrario que los digitales, no son perfectamente traducibles entre ellas. Ahora bien: exagérese la relación entre código y mensaje tanto como lo hicieron Sapir o Whorf, identifíquese el medio con el mensaje, subráyese cuanto se quiera la intraducibilidad de las lenguas. Nos queda la experiencia cotidiana de que no es lo mismo el código que el mensaje (5) y de que hombres de lenguas distintas se entienden cada

(5) Todos los días traducimos, y las lenguas son tanto más traducibles cuanto más hayan sido traducidas. Todas conllevan un núcleo expresivo particular (folklórico y poético), pero los contenidos morales o éticos

vez más. Así pues, las diferencias de lenguas pueden no tener influencia alguna en la cultura social, o estar sólo relacionadas con las subculturas de clase, de tal forma que la misma cultura se exprese del mismo modo en varias lenguas dentro de una misma sociedad. Y es lo que básicamente ocurre en España.

2. Nótese que cuando niego la pertinencia de los planteamientos multiculturalistas de las diferencias entre sexos y clases no estoy diciendo nada sobre los *límites de las culturas*, sino sólo subrayando que esas diferencias necesariamente forman parte de cada cultura (esta necesidad proviene de que las divisiones entre sexos y clases existen en todas las sociedades cuya cultura conocemos). Y que cuando niego la pertinencia del mismo planteamiento respecto a las lenguas tampoco estoy hablando de los límites de las culturas, sino sólo afirmando la posibilidad de separación entre medios y mensajes, es decir, negando la incomunicabilidad de las culturas.

Hago esta observación sobre los límites porque se me podría objetar que yo me estoy refiriendo a disputas ideológicas o de intereses *dentro* de una misma cultura. Pero cuando hablamos de multiculturalismo hablamos de la simultaneidad de varias culturas dentro de la misma sociedad o de la misma escuela, que es cosa completamente distinta. No hablamos de problemas o de convivencia *intraculturales*, sino *interculturales*.

Estoy en desacuerdo con esta objeción por el concepto de cultura que lleva implícito. Pues supone que las culturas son como individuos independientes unos de otros, con límites bien definidos que permiten distinguir claramente lo que está dentro de lo que está fuera de ellas. Y eso está muy lejos de ser así. Las culturas no existen como individuos. Es verdad que tienen su coherencia de sentido; incluso podría aceptarse que son conjuntos orgánicos, pero también es cierto que pueden soportar la sustitución de cualquiera de sus partes con otras y readaptarse. Más que organismos, las culturas y subculturas son agregados de rasgos o modos de hacer que se debaten entre la coherencia y la disgregación a lo largo de continuos procesos de «aprendizaje» o cambio cultural.

Si no se pueden trazar límites precisos entre lo que llamamos culturas, si la cultura se caracteriza precisamente por el cambio y la adaptación, si los individuos pueden reflexionar y cambiar sus pautas culturales, ¿no es real, entonces, la distinción entre conflictos intraculturales e interculturales? ¿Son todos ellos conflictos *culturales* a secas? ¿No hay ninguna diferencia entre la oposición a la coeducación de los integristas católicos y de los integristas musulmanes? ¿Es equiparable la prohibición del cerdo y el alcohol por los musulmanes y de la carne en viernes por la Iglesia Católica? ¿Es lo mismo el pastor que no lleva a su hija a la escuela para que ayude a su mujer en casa que el gitano que la retira cuando ha sido «pedida»? ¿No se

dependen más de la sociedad que de la lengua que los transmite (por ejemplo, el concepto del honor es muy semejante a ambos lados del Mediterráneo, pese a la diversidad lingüística), y por lo que se refiere a los elementos cognitivos, las lenguas pueden considerarse medios prácticamente neutrales. Claude Lévi-Strauss ha escrito que «los que pretenden que la experiencia del otro — individual o colectivo — es incomunicable en su esencia y que es en absoluto imposible, e inclusive culpable, pretender la elaboración de un lenguaje en el que las experiencias humanas más alejadas en el tiempo y en el espacio se volverían, al menos en parte, mutuamente inteligibles, éstos, digo, no hacen otra cosa que refugiarse en un nuevo oscurantismo» (Lévi-Strauss, 1971, 8).

distinguen la oposición a la educación sexual en Fregenal de la Sierra y en Manhattan? ¿También están mal planteados, en términos de multiculturalismo los problemas de la escuela con las minorías, los inmigrantes y Europa?

Mi respuesta es que sí y que no. Si fueran sólo conflictos culturales no habría ninguna diferencia. Pero no son sólo conflictos culturales, son al mismo tiempo conflictos *sociales*. No porque versen sobre la cultura social (he elegido este tipo de ejemplos porque son los que plantean problemas), sino porque se trata de pautas culturales sobre las cuales se organizan *sociedades distintas*, la mayoritaria y la minoritaria, la receptora y la emisora. Llegamos, pues, a la siguiente conclusión: los conflictos llamados interculturales, los que plantean las minorías, los inmigrantes o la integración en Europa, se diferencian de los conflictos intraculturales porque los primeros son, al mismo tiempo que culturales, también conflictos sociales.

Se abusa, pues, de frases como «encuentro entre culturas», «choque entre culturas», etcétera, como si «cultura» fuera sinónimo de «sociedad». En realidad, lo que se encuentra y lo que choca son sociedades o grupos de hombres. Las «culturas» sólo chocan en la medida en que chocan los hombres que las llevan consigo y que pretenden imponer a otros en mayor o menor grado sus maneras de hacer. Y en ese sentido, la diferencia entre los ultramontanos católicos que pretenden imponer a todo el mundo la oración en la escuela, el creacionismo o la verdadera religión y los integristas musulmanes que pretenden cosas semejantes no reside sólo en lo que quieren imponer, sino en la medida en que cada uno forma y siente que forma un grupo social distinto.

Ahora bien, si además de la distinción entre culturas es importante la distinción entre sociedades, entonces el simple planteamiento multiculturalista es inapropiado para tratar de las minorías, la inmigración y la integración de Europa porque deja fuera la mitad (al menos) del problema.

3. En suma, los planteamientos multiculturalistas suelen olvidar la diferencia entre sociedad y cultura y pretenden reducir los conflictos sociales a conflictos culturales (6). En todo el mundo los problemas de género y clase, y en las condiciones españolas los de lengua, son claramente problemas no solamente intraculturales, sino sobre todo *intrasocietarios*. Mientras que los otros tres, el de los inmigrantes, los gitanos y los europeos son, seguramente más que problemas de culturas distintas, problemas de grupos humanos distintos, problemas *intersocietarios*.

La conclusión que sacamos de todo esto es que no hay un problema general de multiculturalismo que se manifieste en problemas concretos como la coeducación, el bilingüismo o la desigualdad de oportunidades, sino que, al contrario, existen estos problemas concretos y, por un proceso de mala abstracción, se los subsume bajo un único rótulo general que les conviene mal o no del todo.

(6) Soy autor de un artículo titulado «Sobre la conveniencia de distinguir entre sociedad y cultura», de próxima aparición en un volumen recopilado por E. Lamo de Espinosa y J. E. Rodríguez Ibáñez y editado por el CIS.

La mayor parte de estos problemas se discuten desde hace mucho tiempo sin necesidad de recurrir al multiculturalismo. Es muy probable que el discurso multiculturalista no hubiese alcanzado relevancia alguna si sólo hubiéramos tenido que seguir haciendo frente a estos problemas *conocidos*. Lo que lo ha puesto de moda es la perplejidad ante un *problema nuevo*, el que plantean los inmigrantes, para el que parece adecuado un modo posmoderno de ver las cosas que además es susceptible de extenderse a otros problemas.

Es evidente que la llegada de inmigrantes con estatus jurídico impreciso, otras lenguas, otras costumbres, proyectos indefinidos, pobreza, etc., aumenta los problemas de la escuela y pone a prueba los procedimientos para resolverlos. Y que probablemente reabra de nuevo cuestiones que por un momento parecieron zanjadas (incluyendo asuntos tales como el de la misma obligatoriedad de la escolarización). El problema base, a mi entender, es el de cómo ha de comportarse la escuela ante los niños y jóvenes inmigrados que ignoran la lengua de la escuela, tienen conocimientos muy inferiores a los niños españoles de su edad y se producen según maneras que chocan con los hábitos que tenemos por correctos. Es decir, muchachos que se comportan según *códigos* incorrectos según la escuela y correctos según sus propios grupos familiares.

Examinaremos ahora si, pese a los problemas conceptuales que acabamos de ver, hay ventajas prácticas en plantear los problemas de minorías e inmigrantes en términos de grupo, como quiere el multiculturalismo, en vez de en términos de individuos. Lo haremos en dos planos, el jurídico y el pedagógico.

VI. DE LOS PELIGROS DE LEGISLAR SOBRE GRUPOS

1. Martínez y Vera (1992) han criticado desde el multiculturalismo el tratamiento que la legislación educativa da en España a los gitanos. El decreto de Educación Compensatoria de 1983 y el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987 ni siquiera nombran a los gitanos. El Informe sobre el Estado y situación del Sistema Educativo de 1987-88 los nombra, pero mal: asimilándolos a población marginada, y de tal modo que da a entender que todos los gitanos son marginados y que sólo los marginados son gitanos. Ciertamente es sólo una frase, pero alarmante para la sensibilidad multiculturalista de los autores, pues según ellos, «de ser cierto lo anterior estaríamos ante una política asimilacionista que transforma a las minorías culturales en meros grupos sociales, entendiendo sus peculiaridades culturales, su idiosincrasia, como mera “desventaja” que necesita ser compensada, es decir, eliminada» (Martínez y Vera, 1992, 27). El *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* usa por fin el término «minorías culturales», pero este nuevo término «cautamente no identifica a ninguna minoría, con lo que elude su reconocimiento fáctico por parte del Estado... Se inscribe ahora a los gitanos en una dimensión racial, étnica, cultural, pero no política» (*ibid.*, 28).

Si no entiendo mal, la idea tras este párrafo es la del reconocimiento jurídico por parte del Estado, de tal modo que los gitanos sean considerados como una minoría con derechos políticos en cuanto tal minoría. Entiendo que tras esto sería posible, según los autores, una política educativa «antirracista» (*sic*), opuesta al asimilacionismo,

la cual debe modificar el sistema educativo de tal modo que, mediante la representación igualitaria de todas las culturas y la definición de sus necesidades por los propios interesados, se logre la igualdad de resultados de las minorías, al tiempo que se potencia su lengua, su cultura y su identidad grupal (*ibid*, 32).

Dicen a continuación estos autores ser «conscientes de que la articulación y conjunción de tales principios no ha sido resuelta de forma satisfactoria en los sistemas democráticos actuales» (*ibid*, 32). Llevan razón. Ni tampoco en los pasados. Los sistemas democráticos actuales y pasados se basan en el individualismo. Y cuando han intentado o intentan salirse de él, son incongruentes.

2. Así le ocurre a la Constitución Española. En efecto, la Constitución Española obliga a los poderes públicos a la promoción de la libertad y la igualdad del individuo «y de los grupos en que se integra» (art. 9) (7). Probablemente el párrafo pretende ser una anticipación multiculturalista, pero la verdad es que es difícil determinar con el solo texto a qué grupos puede referirse nuestra Carta Magna. Parece en primer lugar que la aposición «en los que se integra» debe entenderse como calificando más que como determinando, pues en este último caso debería ser posible establecer una distinción entre grupos en los que se integran individuos y grupos en los que no, siendo estos últimos harto improbables, por no decir lógicamente imposibles. Pero tampoco puede esto ser así, pues entonces la Constitución se estaría refiriendo a todos los grupos sin excepción, desde la familia a la pandilla de malhechores, y de todos ellos deberían los poderes públicos fomentar la libertad y la igualdad, comenzando, seguramente, por la igualdad en la libertad. Pero esto es manifiestamente absurdo. Luego fuerza es reconocer que la Constitución no quiere referirse a todos los grupos sin excepción, sino sólo a aquellos en que los individuos aparecen necesaria o especialmente integrados, y que son condición para la libertad y la igualdad de los individuos, como es la familia, pero no a los que en el ordenamiento jurídico anterior se tenía junto con la familia por unidades naturales de convivencia, a saber, el municipio y el sindicato, a diferencia de las sociedades formadas por artificio o voluntad, como los partidos políticos y los clubes de fútbol o incluso las Comunidades Autónomas (8). Así pues, nuestra Constitución obligaría a los poderes públicos a fomentar el multiculturalismo estricto en sentido positivo si cupieran pocas dudas de que los individuos se integran en sus grupos étnicos o culturales, de los cuales derivan sus identidades colectivas, según es doctrina común de la antropología cultural

(7) Otro caso de no rigurosa igualdad ante la ley es el Código Civil, que reconoce regímenes forales diferentes al común, lo que hace que los españoles puedan tener en lo civil *leyes personales* distintas, las cuales dependen de su vecindad civil, que, a su vez, si bien puede cambiarse, está en principio determinada por la de los padres. Evidentemente, los diversos derechos civiles vienen de los antiguos reinos españoles y su pervivencia se puede interpretar en favor de mi argumento o en su contra. En contra porque son claros ejemplos de *privilegios*, en el sentido antes dicho, que, sin embargo, llevan muchos años coexistiendo sin muchos problemas. En favor porque los problemas sí que puede decirse que han sido muchos y graves y se ha conseguido gracias, si no a la igualdad, sí a la posibilidad de elegir individualmente la ley personal. La existencia de variedad de leyes personales no atentaría contra el artículo 14 de la Constitución (que define la igualdad de los españoles ante la Ley) porque la ley personal puede elegirse y todos los españoles son iguales en cuanto a esta posibilidad de elección.

(8) Una sentencia del Tribunal Constitucional, en efecto, niega que las Comunidades Autónomas sean iguales según la Constitución.

y la sociología. Si esto fuera admitido, según la Constitución, no sólo los individuos sino también los grupos son iguales y libres, contra mi pretensión de limitar estos derechos básicos a los individuos.

Ignoro si el Tribunal Constitucional ha tenido que dar sentido en alguna sentencia a lo que evidentemente es un contrasentido de la Ley Fundamental. Como muestra el caso de los Estados Unidos, reconocer jurídicamente derechos y obligaciones a los grupos sociales es error grave, tanto jurídica como socialmente. Jurídicamente, porque el derecho de los grupos entra necesariamente en contradicción con el de los individuos (los casos más famosos son los resultantes del establecimiento de cuotas universitarias para minorías en Estados Unidos). Socialmente porque el resultado inevitable es que las tendencias de los grupos al cierre social y a la segregación se intensifican cuando se ven jurídicamente premiadas, como recientemente muestran los Estados Unidos y sigue ocurriendo en la India (9).

3. Daniel Bell describió hace ya tiempo cómo al retrotraerlo al grupo se volvía contradictorio el principio de igualdad entre los individuos. «Lo extraordinario de este cambio es que, sin debate público, se ha introducido en la Constitución política un principio de derechos enteramente nuevo. En la práctica, *el principio ha cambiado de la no discriminación a la representación...* La ironía histórica que hay en la petición de representación sobre la base de un principio atributivo consiste en la completa revocación de los valores radicales y humanistas. El ataque liberal y radical contra la discriminación *se basaba en que ésta negaba un puesto justamente ganado a una persona sobre la base de un atributo injusto de grupo*. No se juzgaba a esa persona como un individuo, sino que se la juzgaba —y excluía— por ser miembro de un grupo particular. Sin embargo, ahora se pide que uno debe tener un puesto sobre todo por pertenecer a un grupo concreto. La persona ha desaparecido. Sólo permanecen los atributos... Ahora nos encontramos con que hay que dar preferencia a una persona en virtud de un papel, de su cualidad de miembro de un grupo, por lo que la persona se ve “reducida” de nuevo a un único atributo dominante, considerado como el prerrequisito para lograr un puesto en la sociedad...» (Bell, 1973, 478-480).

Para no volver a la sociedad estamental o de castas por la vía de la petición de igualdad para los grupos, creo que el Derecho debe referirse a individuos sólo en términos universales o, al menos, potencialmente universales. El estudio de la influencia del grupo sobre el individuo es precisamente de lo que se ocupa la Sociología. La Sociología, como la Psicología, son auxiliares muy importantes del educador, en especial de aquel que se enfrenta a individuos provenientes de un medio que no le es familiar. Pero ello no significa en absoluto que las leyes deban formularse en términos de grupo ni que se deban consagrar jurídicamente los puntos de vista predominantes en estas disciplinas.

(9) El caso de la India es seguramente menos conocido que el de Estados Unidos. Según cuenta Max Weber, los censos hechos por los ingleses a finales del siglo pasado, al incluir una pregunta sobre la casta, hicieron muchísimo por perpetuarla. Recientemente, los periódicos han contado cómo el establecimiento de cuotas de casta para el servicio público con el objetivo de conseguir mayor igualdad entre ellas ha vuelto a fortalecer los mecanismos de exclusión y segregación.

VII. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

También sin reconocimiento jurídico de las minorías se puede intentar dentro de la escuela un programa multiculturalista. Voy a utilizar dos ejemplos, para mostrar las dificultades y el peligro de las concepciones grupales en el tratamiento escolar de las minorías.

1. El primer ejemplo lo facilita Gimeno Sacristán. En una conferencia sobre la educación de los gitanos, Gimeno ha razonado (si no resumo mal), del modo siguiente: la escuela impone una disciplina a los movimientos corporales de los niños; esa disciplina es ajena a la cultura gitana; de ahí que los niños gitanos la soporten mal; de dónde la necesidad de una educación multicultural.

Digamos que este razonamiento tiene dificultades lógico-cognitivas. Gimeno comienza reduciendo la sociedad a la cultura: «la cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar sino *comportamientos* dentro de los centros y de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los movimientos físicos de las personas» (Gimeno, 1991, 15). Además de hablar de la «cultura escolar», donde sería más propicio decir «escuela» sin más, es chocante que Gimeno se asombre de que se regulen «hasta los movimientos físicos»: todo el mundo (antes incluso de que lo descubrieran los teóricos del curriculum oculto) sabe que eso es lo primero que se enseña a los niños en todas partes desde que el mundo es mundo. De todas formas, pese a las *connotaciones* de estos modos de hablar (¿no es demasiado que la escuela imponga incluso los movimientos físicos?) esta premisa mayor es *denotativamente* incatatable.

No así las otras premisas. «Es evidente para los educadores de gitanos la dificultad que tienen esos niños para aceptar, no ya la cultura intelectual del curriculum, sino lo que está implícito en el cumplimiento de un calendario, de unos horarios o en cualquiera de las restricciones que impone el ambiente y el funcionamiento de la escuela» (Gimeno, 1991, 16). Aquí las dificultades no son connotativas, sino también denotativas. ¿De dónde viene, según Gimeno, esa dificultad de los gitanos? ¿Por qué la disciplina física de la escuela es «para los alumnos procedentes de determinados grupos sociales una pura y simple imposición arbitraria no fácil de tolerar»? ¿De verdad hay grupos sociales cuyos niños encuentran la disciplina escolar razonable y fácil? Si eso es así y se debe a la previa educación en la familia, ¿no habrá costado algún trabajo a las familias esa educación previa? Además, ¿no hay niños rurales, o incluso de clase media, a los cuales la disciplina les resulta una imposición tan arbitraria como al que más? ¿Y qué haremos con los gitanos a los que la disciplina les vaya? En suma, aunque la constatación fuera tan evidente, la relación entre *ser gitano* y aborrecer el calendario dista mucho de estar clara.

La principal dificultad lógico-cognitiva está, sin embargo, en la conclusión, la cual no se deriva de las premisas sino con la ayuda de juicios de valor que, probablemente por ser tan arriesgados, se dejan implícitos. Lo que Gimeno ha dicho es el lugar común de que a los niños gitanos les resulta más dura la disciplina escolar porque vienen menos acostumbrados de su casa, pero para derivar de ahí el multiculturalismo se necesita añadir que la escuela *no debe* ir contra las pautas de conducta que los niños traen de las familias. ¿O quizás contra las que son características de la cultura de su grupo? La conclusión podría ser cualquier otra, por ejemplo, que los niños

gitanos necesitan de acciones especiales para adaptarlos a la disciplina de la escuela, con sólo adoptar otra premisa normativa explícita.

Pero Gimeno no concluye en realidad nada concreto, sólo el multiculturalismo en abstracto. En efecto, después de interesantes consideraciones sobre la naturaleza del currículum y muchas llamadas de atención sobre su complejidad y sobre la importancia de los procesos en él, al final todo queda en «introducir el pluralismo cultural en todos los componentes del currículum que lo permitan, partiendo de un muestreo representativo de lo que es la propia cultura» y cosas parecidas. En vez de escamotear el problema con abstracciones y vaguedades (¿pretende de verdad Gimeno componer un currículum mediante «muestreo representativo»?), un educador debería discutir el porqué de la disciplina escolar, que no es un *fatum* cultural, sino un artificio organizativo que debe justificarse y puede cambiarse. Desde luego, hay ejemplos de escuelas, desde la de R. Tagore a Summerhill, que no inmovilizan a los alumnos, e incluso en nuestras aulas se permite a los alumnos hoy mucha mayor movilidad que hace algunos años.

Las dificultades son lógico-cognitivas, el peligro es práctico. El peligro deriva de pasar del hecho estadístico de la mayor frecuencia del fenómeno X en el colectivo C a una consideración del colectivo en cuanto tal. El dilema es: ¿tratamos de modo igual a *todos* los niños gitanos y a *todos* los no gitanos porque a muchos de los primeros les cuesta más la disciplina y a muchos de los segundos les cuesta menos? ¿O sería mejor tratar a cada niño como individuo y considerar del mismo modo a todos aquellos a los que cuesta aceptar los horarios, sin discriminación de raza, etnia, cultura o religión? Y, si la disciplina es demasiado rígida, ¿no lo será igual para unos que para otros, independientemente de su raza, etnia, cultura o religión? ¿De verdad puede ser bueno para los gitanos lo que es malo para los no gitanos? En resumen: ¿de verdad es justificable la discriminación cuando la intención es buena o, más precisamente, cuando la teoría es la correcta?

2. El segundo ejemplo muestra tanto que la enseñanza intercultural debe practicarse sin abandonar el tratamiento individual como la facilidad con que se pasa a la consideración de grupo. Está tomado de un folleto del COFTEN (Centre d'Orientation et de Formation aux Nouvelles Technologies) de Bruselas. Informa sobre una experiencia de diálogo cultural entre jóvenes belgas de diverso origen en un curso de formación profesional.

Los autores de la experiencia han articulado el diálogo intercultural sobre cinco «palieres».

En primer lugar, se trata de dar una tarea al grupo. Para empezar, se deja clara la igualdad de todos, pero la igualdad estrictamente formal. Para ello se subrayan las similitudes de contenidos («todos queremos lo mismo, un trabajo»), al tiempo que las diferencias: «Cometemos una falta de respeto cada vez que creemos que los otros se nos parecen» (pp. 8-9).

Es decir, se comienza creando un consenso en torno a un valor, el de la igualdad individual, al tiempo que se crea un sentido de comunidad planteando la formación como objetivo compartido por todos. Nótese que no hay referencias a culturas ni a grupos, sino a dos valores culturales, el aprendizaje y la igualdad individual. Dos valores que, probablemente, cualquier fundamentalista rechazaría.

En segundo lugar, se trabaja la idea de que las diferencias provienen de las culturas. Los individuos son «portadores» de culturas. Y se busca que los alumnos se tornen conscientes de cómo su cultura determina su manera de pensar y ver a los otros. «Los jóvenes van a hablar no de sus valores y su cultura, sino “a través” de sus valores» (p. 15). Y el formador también. Pues, insisten los autores con perspicacia, «la trampa peor de un cierto tipo de ideología interculturalista que proclama el “respeto por las culturas de los otros” es probablemente la idea subyacente de que “estos otros, contrariamente a mí, se encuentran programados por ellas”» (p. 16).

Nótese que los alumnos se separan aquí de sus maneras de ver, de sus «culturas», que su identificación con ellas ya no puede ser inmediata, sino que, si ocurre, será una identificación mediata, elegida. Nótese que las culturas siguen sin ser sujetos de derechos y que se está poniendo en práctica un nuevo valor, el de la crítica, que todo fundamentalista rechazaría.

Así, tercer «palier», aprenden los alumnos a ponerse en el lugar del otro sin caer en la trampa de atribuirles, con la mejor voluntad, los estereotipos de su cultura. «Definir a un niño inmigrado por la cultura de origen de sus padres crea una situación perversa, la de definir algo presente, no por sus propias referencias, que aparecen en la relación que se tiene con él, sino por un referente abstracto, y encerrarlo así en una imagen ficticia de sí mismo» (p. 19). O, dicho con una cita de J. P. Gaudier (1991): «Así, un pequeño bruselense, cuyos padres y abuelos han vivido en el RIF hace treinta años, podrá oír, en nombre de una cierta ideología interculturalista, que, por consecuencia, su cultura es la de las aldeas del RIF tal y como la han descrito los etnólogos con más o menos realismo...». «Dicho de otro modo, no sólo se enseña a los hijos de los inmigrados que son diferentes, sino también cómo deberían serlo...». Pues los alumnos procedentes de la inmigración sufren de «doble no pertenencia cultural». La cultura de origen está desvalorizada, objetiva y subjetivamente. La nueva les es extraña. Se dan paradojas pragmáticas de todo tipo: «el ejemplo más corriente es, sin duda, el juego de la víctima y del paternalismo que suelen jugar el joven extranjero y el enseñante de buena voluntad» (10).

A este momento le sigue, según el texto que comento, un momento de idilio, pero un día estalla un conflicto. Lo que nos lleva al cuarto «palier»: aceptar los conflictos y manejarlos. Pues el conflicto es inevitable, como si todo individuo «se construyera y obrara a partir de un *corpus* de verdades esenciales que no puede poner en cuestión sin negarse a sí mismo» (p. 23). Los otros son incapaces de comprender que no puede pasar de ahí y el proceso no produce armonías automáticas. Es una conquista, difícil, fatigosa, peligrosa incluso. Uno puede perderse si quiere encontrarse en el otro. Pero

(10) Es dudoso que sea posible librarse de estas paradojas. El multiculturalismo se nutre en gran medida de ellas. Por ejemplo, la de la verdadera libertad, la libertad sin condicionamientos. Nosotros proporcionamos a los inmigrantes nuestra educación, pero, ¿y si quieren otra? Más aún, el hecho mismo de conformarse con la nuestra significaría que su elección no es libre, pues ¿quién renuncia libremente a su cultura y a su identidad? Así que nos sentimos obligados a ayudarles también a decidir que quieren la educación que querían si no se encontraran en necesidad de emigrar. Ahora bien, ¿no vamos a considerar bueno para nosotros lo que consideramos bueno para otros? Si todos hemos de ser iguales, hemos de implantar para todos la misma *educación multicultural*.

el conflicto bien llevado es factor de cambios. Por el lenguaje y, sobre todo, por la comunicación de los afectos.

Los conflictos interpersonales remiten a la desigualdad estructural. Los extranjeros «se resienten del hiato entre el discurso bienpensante del derecho a la diferencia, de la equivalencia y del respeto de las culturas y lo que realmente viven. Negociar esta cultura en inferioridad de condiciones es duro. Pues, además, esta cultura es la de sus padres, de la que no conocen sino los engaños». Esta cultura consta de «algunas prácticas religiosas que su generación sigue todavía, las relaciones familiares, el dialecto que se habla en casa, los discursos culturalistas de los enseñantes, los sueños de retorno al país de los padres, los medios o el lenguaje de los trabajadores sociales» (p. 33).

En consecuencia: «el diálogo intercultural debe ser alimentado de análisis macro-sociales explicitando el colonialismo económico presente en los países de origen, la historia de las migraciones, los mecanismos de expulsión de las poblaciones minoritarias, las relaciones entre las lenguas». Con el fin de que dejen de ser los objetos de los discursos y construyan ellos mismos sus propios discursos.

Lo cual desemboca en el «palier» número 5: Saber que la diferencia no me amenaza, que puede ser negociada y enriquecerme en un contexto colectivo.

3. ¿Es esto un ejemplo de educación intercultural? Sin duda lo es, y seguramente un buen ejemplo. El multiculturalismo fuerte tendría, sin embargo, mucho que objetar. Objetaría, por ejemplo, que en realidad se trata de un proceso de *asimilación*, no menos destructivo para las identidades culturales por ser más insidioso. Pues lo que se hace a través del control de la dinámica del grupo es la creación de una nueva cultura del grupo basada en valores como el individualismo y la asunción crítica de las diversas referencias culturales que son valores de la cultura dominante. Valores que, a su vez, sólo triunfan sobre las ruinas (aceptadas como un hecho irreversible) de la cultura de origen.

Desde el punto de vista del individualismo, sin embargo, aquí hay respeto al individuo, sin mención de derechos colectivos, ni sacralización de las raíces. Las fases de la dinámica de grupos se corresponden con las fases de asimilación crítica por el alumno de las ofertas culturales con las que construir su proyecto vital: aprendizaje de dos códigos, conflicto entre ambos códigos, resolución en algún tipo de síntesis crítica y consciente entre los dos (Muñoz Sedano, 1991).

Pero también muestra el ejemplo lo fácil que es quedarse en el relativismo como ideal cuando, a lo sumo, debe ser sólo un momento del proceso, una especie de duda metódica provisional. Hay así un momento, tras el tercer «palier», antes del idilio y de los conflictos, en que se cuele la siguiente formulación: los alumnos han aprendido que «*hay otros sistemas de referencias tan válidos como el propio*».

Obviamente, debería decir sistemas de referencia que también son válidos, pues funcionan. O, en último extremo, que son respetables porque hay personas que los portan en la medida en que todas las personas (pero no todas las ideas) son igualmente respetables. Decir que unos sistemas son *tan* válidos como los otros es un salto en el relativismo. Ahora los individuos «*tienen*», no referencias, sino «*sistemas*» de referencias culturales, y todos son ¿por definición? igual de válidos. ¿Es sólo un cambio en el

modo de hablar? Puede, pero de enorme importancia, pues esa, al parecer, intrascendente y alegre concesión al igualitarismo de los sistemas marca el paso del individuo al grupo, de lo individual a lo específico, de la libertad al determinismo cultural. Sistematizando:

Primero, nadie: «tiene» referencias culturales que sean «suyas» en el mismo sentido que tiene, por ejemplo, manos o parientes consanguíneos. Tampoco es nadie «tenido» por esas referencias, nadie «pertenece» a una cultura. El individuo puede siempre cambiar sus referencias culturales, tal y como la experiencia educativa muestra.

Segundo, las «referencias culturales» no forman sistemas más que en la mente de sus sistematizadores profesionales. Un sistema se caracteriza porque sus partes están de tal modo interrelacionadas que al cambiar una cambian todas o, lo que es peor, el sistema deja de funcionar. Los sistemas se toman o se dejan como conjuntos, no es posible tomar esto de uno y aquello de lo otro. De la cultura, sí, y, de hecho y aún con riesgo de incoherencia, se hace continuamente.

Tercero, no puede decirse *a priori* que todos los rasgos culturales sean igual de válidos. Habría que decir simplemente que son «también válidos». Por dos razones bien distintas. Primera, porque puede que unas referencias culturales sean más válidas que las otras, y que la comparación pueda resolverse con un valor como la eficacia, común a los dos «sistemas culturales» (por ejemplo, en la formación profesional común a todos). Segunda, porque la presunción de igualdad precluye la posibilidad de discusión racional y libre entre individuos, a los cuales se supone, sin más, cautivos de referencias culturales sobre las que no pueden discutir.

VIII. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como he dicho al principio, he estado hablando del multiculturalismo ideológico, no de prácticas educativas que, aunque lo invoquen, son en realidad independientes de él. Más aún, he intentado sostener que un tratamiento educativo adecuado e integrador de minorías e inmigrantes se realiza mejor desde la claridad de los principios universalistas que desde las brumas y paradojas del particularismo.

La escuela no debe organizarse según líneas particularistas. Por volver al ejemplo de Gimeno, aunque todos los gitanos fueran disléxicos, debería tratarse a cada niño como disléxico, no como gitano, y aunque todos los gitanos fueran cantaores geniales deberían ser tratados como cantaores geniales, no como gitanos. Y no es objeción válida a esto el que la dislexia o el genio musical sean más frecuentes entre tal o cual grupo no por casualidad, sino, como descubriríamos si lo investigáramos, por las condiciones sociales o las influencias culturales. En primer lugar, porque esto es siempre así: los fenómenos sociales están sometidos, como todo en este mundo, al principio de causalidad, de modo que si se dan no es por azar. Pero el que un fenómeno tenga causas particularistas (sea más propio de un grupo que de otro) no significa en modo alguno que deba recibir un tratamiento educativo *particularista*. Pues, como las diferencias individuales, también pueden tratarse de modo universalista sus determinantes. Si el tratamiento de la dislexia hubiera de ser distinto según el ambiente familiar del niño, debería tratarse simplemente de igual modo a todos los disléxicos con igual ambiente familiar, gitanos o no. Y se debe tratar igual también

a todos los niños que tengan las mismas dificultades frente al lenguaje escolar, sea cual sea la razón por la que lo desconocen.

Esta propuesta de organizar la escuela en términos *universalistas* no significa, desde luego, que haya que dejar la escuela tal como está. Es claro que actualmente nuestras escuelas están diseñadas para admitir niños de seis años ya prácticamente alfabetizados en el jardín de infancia y que un par de casos excepcionales le plantean grandes problemas. Por tanto, habrá que cambiarla todo lo necesario para que pueda atender en pie de igualdad a todos los individuos teniendo en cuenta su diversidad de origen.

Es posible que con la legislación actual sea suficiente. La legislación actual contempla el multilingüismo, contempla la consideración de todo tipo de circunstancias individuales (incluida la circunstancia de la pertenencia a colectivos, pero no como una característica del colectivo, sino del individuo) bajo los nombres de educación compensatoria y adaptaciones curriculares, contempla la libertad religiosa y de conciencia, contempla la posibilidad de fundar centros libremente, incluso, si no me engaño, centros segregados. También es posible que sea conveniente cambiar la legislación en uno u otro punto preciso. Pero no en la dirección de establecer legalmente la igualdad, no de todos los individuos, sino de todos los grupos y culturas.

Es casi seguro que los planes de estudio, los currícula actuales, son insuficientes. No me refiero a las ciencias naturales, claro está, sino a las ciencias sociales, las artes y las lenguas. E incluso puede que no sea suficiente con hacer «adaptaciones», sino que sea conveniente hacer algo más. Con seguridad que sería beneficioso dar a la historia una dimensión más universal y a todas las ciencias sociales una dimensión más intercultural. Sería, sin duda, muy bueno que la enseñanza de las ciencias sociales se dirigiera contra el chauvinismo y fomentara el conocimiento de la diversidad cultural humana, y no sólo de España (como establece la legislación). En cuanto a las lenguas, sería muy positivo igualar a los alumnos castellanos con los demás incluyendo en su plan de estudio *otra* lengua española además de la castellana. Y en literatura, sería estupendo ir sustituyendo a los autores secundarios de la lengua propia por figuras secundarias de la de otros y estudiar mejor a Shakespeare y Goethe, aunque se estudiara peor al Canciller Ayala.

Un currículum universalista es lo que se sigue de profundizar en el principio de la individualidad, y facilitaría sin duda el trato a los inmigrantes. Desgraciadamente, las tendencias actuales del sistema se dirigen más bien hacia el particularismo e incluso hacia el localismo, tanto por razones políticas como por razones didácticas.

Es seguro que algunos elementos corrientes del «currículum oculto» plantean problemas. Y es posible que esos problemas sean en algunos casos insolubles en la medida en que dentro de la escuela no pueden funcionar simultáneamente varias convenciones sobre la igualdad de los sexos, la ausencia de tabúes alimenticios, unas prácticas indumentarias muy precisas, vacaciones los sábados y los domingos, etc. En realidad, éstas son las «diferencias culturales» realmente importantes para la vida social. En la escuela se deben poder discutir y comparar racionalmente esos diversos modos de organizar la vida social, como el ejemplo último nos ha mostrado.

Desde un punto de vista más general, la cuestión es si tratamos a los recién llegados como nos hemos venido tratando a nosotros mismos hasta ahora, incluyendo

las obligaciones que nos hemos impuesto, o si los tratamos como a otros, como distintos de nosotros, en los derechos, en las obligaciones o en ambos.

El multiculturalismo propone respetar a los recién llegados de tal modo que los tratemos efectivamente como otros, como distintos de nosotros. Pero no como individualmente distintos de nosotros (pues eso es lo que hacemos con nosotros mismos), sino como un grupo o colectivo distinto del nuestro, como una «comunidad». Pero si tratamos a alguien no como individuo, sino como perteneciente a un grupo o a una «cultura», no lo tratamos como «individuo diferente», como singular. Lo tratamos como particular, como «especie diferente».

A nosotros mismos nos tratamos, o al menos aspiramos a tratarnos, como individuos racionales y libres y como ciudadanos de un mismo Estado con derechos y deberes básicos. No nos tratamos a nosotros mismos como pertenecientes a grupos o culturas diversas, y pretendemos no discriminar entre nosotros por razón de sexo, religión, creencias, hábitos. Reconocemos y admitimos nuestras diversidades individuales: que tenemos diversas lenguas maternas, que practicamos diversas religiones o ninguna, que nuestras capacidades y circunstancias son diversas. Y pretendemos fomentar la igualdad, pero no como uniformidad, sino como posibilidad y libertad de cultivar las diversidades.

Quizá para terminar, convenga recordar que este modo de tratarnos a nosotros mismos no procede de ninguna conspiración de «*dead, white males*», sino que es el resultado de luchas recientes, que viene de la revolución norteamericana y de la revolución francesa, y que fue condenado hasta hace muy poco por muchos celosos conservadores de la cultura occidental.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, D. (1973): *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid, Alianza, 1976.
- Casi-uo (1991): *Du culturel à l'interculturel. Reflexions sur le developement du dialogue interculturel au sein de groupes pluriethniques en apprentissage*. Bruselas.
- Gaudier, J. P. (1991): «Faut-il respecter les cultures des autres?». *Magazine UTTECO*.
- Gimeno Sacristán, J. (1991): «Curriculum y diversidad cultural». Ponencia desarrollada en las XI Jornadas de Enseñantes de Gitanos. Valencia, 4-IX-91. *Educación y Sociedad*, n.º 11.
- Khellil, M. (1991): *L'integration des maghrébins en France*. Paris, PUF.
- Lévi-Strauss C. (Dir) (1971): *La identidad*. Barcelona, Ediciones Petrel.
- Martínez Martínez, M.ª C. y Vera Martínez, J. J. (1992): «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración». *Educación y Sociedad*, 10, pp. 23-33.
- Muñoz Sedano, A. (1992): «La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo». *Educadores*, 162, pp. 167-183.
- Romera Iruela, M.ª J.; Sáez Alonso, R. y Sánchez Valle, I. (1992): «Estudio comparativo de la información bibliográfica sobre educación multicultural en las bases de datos de ciencias de la educación». *Bordón*, 44 (1), pp. 99-107.
- Sáez Alonso, R.; Sánchez Valle, I. y Romera Iruela, M.ª J. (1992): «Informes de investigación y reuniones científicas sobre educación multicultural». *Bordón* 44 (1), pp. 109-118.

Sánchez Valle, I.; Romera Iruela, M.^a J. y Sáez Alonso, R. (1992): «Estudio de las metodologías de investigación de las tesis doctorales sobre educación multicultural recogidas en el *Dissertation Abstracts International (1985-90)*», *Bordón* 44 (1), pp. 119-123.

Taguieff, Pierre-André (Dir.) (1991): *Face au racisme*. París: La Découverte, dos vols.