

# MULTICULTURALISMO, IGUALDAD Y EDUCACIÓN

José Luis Castilla Vallejo  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

En este trabajo se ha realizado una revisión de la relación entre multiculturalismo, igualdad y educación a partir de la problemática específica de la igualdad de oportunidades en educación. Se parte de la constatación de que se ha producido un desplazamiento notable de la preocupación por la igualdad a la preocupación por la justicia. Este salto tiene mucho que ver con la necesidad de pensar la igualdad en sintonía con el principio de diferencia. El problema es que quien ha hegemonizado este debate en torno a la justicia ha sido el pensamiento liberal, el cual ha sepultado las implicaciones del debate a fuerza de obligarnos a pensar cierta desigualdad como base de toda realización.

**PALABRAS CLAVE:** cultura, multiculturalismo, diferencia, igualdad, justicia, justicia distributiva, igualdad de oportunidades, desigualdad, educación, políticas de redistribución y reconocimiento.

## ABSTRACT

In this work I have made a review of the relation between equality, multiculturalism, and education from the point of view of the specific problem of educational equal opportunities. Concern about equality has given place for concern about justice. This change it is very much related to the idea of thinking about equality according to the principle of the difference. The problem is that it has been the liberal thought the one that has dominated this debate about justice, and this currents of thinking tend to hide the implications of the debate by obliging us to see inequality in any form of creation.

**KEY WORDS:** Culture, multiculturalism, difference, equality, justice, distributive justice, equal opportunities, inequality, education, politics of recognition and politics of redistribution.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a abordar una temática que ha estado presente desde los años 60 en la Sociología de la Educación, pero que ha tenido en la década de los 80 y 90 una particular productividad. Nos referimos a los estudios sobre multiculturalismo e interculturalidad. Éste es un tema de amplio recorrido en la antropología desde principios de siglo, pero que ha ido adquiriendo un carácter expansivo conforme la filosofía política en general y la ciencia social en particular le han ido

dando un mayor relieve ético, epistemológico y político. El desarrollo de la antropología simbólica, la hermenéutica, el postestructuralismo y los estudios culturales han configurado un clima particularmente favorable a la preocupación por el lenguaje como estructurador de la experiencia de los sujetos, la crítica de la racionalidad occidental como ejercicio de dominio y la preocupación por la inteligibilidad de las propias culturas como actividad imprescindible para el conocimiento de las realidades sociales.

La cultura está de moda. Realmente lleva de moda todo el siglo pasado, pero lo que resulta realmente llamativo es que este campo, frente a otros como el de las instituciones educativas, aún carezca de indicadores internacionales de comparación<sup>1</sup>. El intento de la UNESCO por configurarlos en la década de los 90 constituye de por sí un indicio, no tanto de las dificultades de su elaboración (que también), cuanto de las necesidades de llevarlo a cabo atendiendo al derecho a la diversidad que está implícito en la caracterización de estos asuntos. Los procesos de globalización y las políticas neoliberales, que con frecuencia los han secundado, han colocado el debate cultural a caballo entre dos problemáticas ineludibles del momento: la relación entre cultura y desarrollo en una sociedad de mercado y la dialéctica homogeneización *vs* diversidad en un contexto de desigualdad internacional.

Pero estos debates no agotan, en absoluto, el amplio continente que se abrió con el reconocimiento del multiculturalismo como aspecto central de nuestras sociedades<sup>2</sup>. La bibliografía sobre educación y multiculturalismo no ha dejado de crecer en estas décadas, produciendo una acumulación textual con frecuencia volcada más hacia aspectos didácticos de investigación e intervención que a aspectos sociológicos propiamente dichos. Pero esto no ha impedido que la misma sociología haya redescubierto en este campo la oportunidad para conectar con aspectos relevantes como el debate en torno a la conformación de identidades escolares, las nuevas formas de ciudadanía proyectadas desde la escuela, la cultura mosaico de los medios de comunicación de masas, la convivencia etnoracial y el derecho a la diversidad, la conformación de los patrones de género en sociedades con un patriarcado en transformación, etc.

En los años 70 los debates en torno al conocimiento y el currículum fueron poco a poco permeados por el concepto de diferencia y el derecho a la diversidad, a la vez que las reformas comprensivas constituyeron caldo de cultivo importante

---

<sup>1</sup> «Mientras que otros informes de la UNESCO, como los relativos a la educación y a la ciencia pueden basarse en decenios de estadística y de discusiones que les permiten ofrecer un estado de la cuestión claro, el campo de la cultura y el desarrollo está ahora en sus comienzos. Sólo ahora se están elaborando los conceptos básicos, los métodos analíticos y los indicadores». VV.AA.: *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, UNESCO, Madrid, 2001, p. 18.

<sup>2</sup> Es curioso constatar cómo las políticas multiculturales afloran primero, a comienzos de los años 70 en Canadá, que el desarrollo del debate propiamente dicho en el terreno académico. Aunque el concepto es más antiguo que ambos, como destaca Kymlicka, su consolidación en el debate intelectual parece estar al margen de las demandas de solución de la vida pública. (KYMICKA, 2003)

para hacer de la cultura un concepto estelar a través del cual incorporar a la investigación nuevos temas y preocupaciones. Así, por ejemplo, la definición de un canon<sup>3</sup> para una sociedad o región provocaba inevitablemente un amplio espectro de inquietantes preguntas en torno a la idea misma de patrimonio cultural, la conformación de la identidad y las imágenes de la historia que están en todo momento en disputa. En particular, el debate español en torno a las humanidades puede ser un buen ejemplo de lo que decimos.

Para adentrarnos en estos aspectos debemos realizar un pequeño recorrido en torno a conceptos como: pluralismo cultural, diversidad, diferencia, etc., así como caracterizar un debate que permanece como una tensión productiva del mismo, el debate no siempre fácil de abordar entre la igualdad y la diferencia. Los nuevos debates en torno a la igualdad de oportunidades, pese a que se han conformado típicamente ligados al problema de la movilidad social (en sus diversas variantes), no pueden hoy despegarse del problema de la diferencia, del análisis cultural y de la teoría de la justicia; lo que ha llevado a la necesidad de clarificar conceptualmente de qué se habla cuando se habla de igualdad, o como lo expresa claramente para la economía Amartya Sen: ¿igualdad de qué...? Revisaremos aquí las más recientes contribuciones al respecto para terminar con una reflexión en torno a las políticas educativas y cómo éstas no pueden eludir enfrentar el problema de la igualdad y la diferencia reflexionando en clave de pluralidad en la definición de los bienes.

## 1. PLURALISMO CULTURAL Y DIVERSIDAD

El concepto de cultura es confuso, expansivo, ambivalente y está plenamente de moda: es confuso porque parte, como demuestra Raymond Williams<sup>4</sup>, de una original metáfora (cultura como cultivo ligado originalmente a la labranza y

---

<sup>3</sup> «El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizadas por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas» (BLOOM, 1995:30). Este trabajo es un claro exponente de la imposibilidad de contrarrestar las críticas culturales conformadas a partir del neomarxismo y del postestructuralismo de los años 70. Hasta cierto punto resulta paradójico que alguien que hace una defensa encendida del canon (elemento que presupone distinción) meta en un mismo saco, con la etiqueta de «Escuela del Resentimiento», a todas aquellas corrientes de pensamiento que erosionan de forma manifiesta la consagración de determinadas narrativas.

<sup>4</sup> WILLIAMS (1994:10-11). Este mismo investigador hace una caracterización del concepto de cultura tomando como referencia tres aspectos de interés: a) Un estado mental o espiritual desarrollado, como en la expresión «persona culta»; b) El proceso que conduce a este estado, del que son parte las prácticas culturales genéricamente consideradas; c) Los instrumentos y los medios de ese proceso, como cada una de las artes y otros vehículos que expresan un estado espiritual o de comportamiento colectivo. *Ibidem.*, p. 11.



metafóricamente añadida a la condición humana) que se va expandiendo progresivamente a lo largo de los últimos tres siglos (el pensamiento romántico lo pluraliza, en tanto que culturas populares opuestas a la industrialización, y el desarrollo de la ciencia social desde el XIX lo convierten en núcleo a partir del cual comprender las diversas realidades sociales); es expansivo porque con frecuencia ha sido usado como categoría para definir muchos elementos diferenciados (cultura nacional, cultura local, cultura política, cultura culta, cultura popular, cultura de masas, contracultura, etc.); es ambivalente porque sirve a la vez para explicar la actividad humana y su capacidad para definir las cosas y la subordinación a unas reglas del juego establecidas (dialéctica de la producción y reproducción); y, por último, está de moda toda vez que el desarrollo de la antropología y la crítica postestructural a las formas culturales (y en particular a las narrativas fundacionales) ha ganado posiciones en las ciencias sociales.

El concepto de cultura tal y como lo concebimos en Occidente está profundamente ligado al surgimiento del Estado-Nación en el tránsito entre el siglo XVIII y XIX. Tiene una dimensión netamente instrumental y política, asociada a la cultura de lo partidario, de la concepción de lo nacional y lo patrio; es así como va adquiriendo sentido el concepto de cultura nacional<sup>5</sup>. Esta cultura nacional fue el sustrato fundamental de la burguesía nacional para avanzar en sus proyectos de acumulación y modernización, proceso que, llegado este momento de la historia y sin crisis en el horizonte constituye con frecuencia un pesado lastre para las aspiraciones transnacionales del capital financiero internacional. Pero junto al concepto de cultura, y ya en el siglo XX, se va conformando también otro concepto que posee connotaciones antropológicas y prepara el terreno para que el concepto de cultura se vuelva más operativo aún en el terreno político-instrumental, nos referimos al concepto de identidad. Si entendemos que las identidades pueden ser genéricamente caracterizadas como procesos que generan construcciones de sentido que remiten a lealtades afectivas y racionales (no exenta de violencias simbólicas y materiales), estos procesos se ponen en funcionamiento con unas reglas muy particulares. Convenimos con Hobsbawm en caracterizar sintéticamente las cuatro más destacables:

- a) Las identidades colectivas se definen negativamente, es decir, contra otros. La estructura es conformada como enfrentamiento entre nosotros-ellos. Insisten en lo único que los divide o se construyen las diferencias que conforman los dos polos.
- b) Nadie tiene una única identidad. La política de la identidad asume que una entre las diversas identidades que todos tenemos es la que determina, o por lo menos domina, nuestra acción política.

---

<sup>5</sup> Es por eso que pensar la cultura al margen de la modernización ha creado no pocas confusiones y trampas. (CASTILLA, 2001).

- c) Las identidades son móviles, se desplazan constantemente y pueden cambiar su marco de referencia político.
- d) La identidad depende del contexto, que está en constante cambio.

La identidad está permanentemente asediada por la urgencia del presente. Da lo mismo si la memoria se constituye desde un pasado romantizado o tiene cimientos más sólidos sobre los que erigirse. Como instrumento que sirve para definir lo que somos, lo que fuimos y lo que queremos ser, se sitúa inmediatamente en el punto de mira de la instrumentación política y se despega, así, de cualquier caracterización fácil e ingenua que aspire a describirla con aires de neutralidad. Toda identidad, por tanto, está bajo sospecha, de la misma manera que toda forma de racionalidad lo está para configurar un plano que nos ayude a interpretar la realidad.

Pero esa cultura nacional, que fue marca identitaria importante para el proyecto de los Estados-Nación, se transforma toda vez que el desarrollo económico occidental y las cotas de democracia alcanzadas sientan las bases de la superación de las jerarquías tradicionales que tenían por base el honor (marca de distinción propiciatoria de la desigualdad), emergiendo frente a éste el concepto de dignidad individual (ligado al reconocimiento universal de la igualdad). Así, el problema del reconocimiento y de la igualdad (o la falta de los mismos) se convierte en asunto crucial para la conformación de las identidades individuales (en diálogo con uno mismo y con los demás) o colectivas (en las políticas de reconocimiento e igualdad que se llevan a cabo). Pero dejemos por el momento el problema del reconocimiento y sus políticas frente a la desigualdad económica y cultural. Vayamos ahora a cómo el reconocimiento configura la propia imagen de lo propio y lo ajeno, de lo nuestro y lo de otros, en definitiva, de la diversidad de una sociedad que transforma irreversiblemente su cultura nacional en un contexto de incertidumbre globalizadora.

Si entendemos el concepto de diversidad como el derecho que tienen las personas y los grupos a vivir de otra manera, tendremos que reconocer que el derecho a la diversidad es, en buena medida, una de las esencias de la democracia. Como dice Cohn-Bendit, «no creáis que convivialidad y diversidad es un problema sólo en la emigración: es el problema central de la democratización de las sociedades»<sup>6</sup>. La diversidad tiene que ver con la relación de géneros, con la discapacidad, con la sexualidad, con las instituciones que conformamos y, por supuesto, con el respeto a las minorías étnicas y las nacionalidades entre otros. Atraviesa como derecho la necesidad del reconocimiento de una diferencia que se quiere hacer valer como distintivo apreciado o como realidad sufrida. Esta realidad ha puesto de manifiesto justamente el fenómeno del pluralismo cultural como marco de interpretación desde el que abordar el problema del reconocimiento y la cultura:

El pluralismo cultural es aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades, grupos o comu-

---

<sup>6</sup> COHN-BENDIT, 1998:270.



nidades étnicas, cultural, religiosa o lingüística diferentes. A diferencia de otros modelos, el pluralismo cultural valora positivamente la diversidad sociocultural y toma como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia<sup>7</sup>.

Así, bajo esta perspectiva heterogénea, el debate entre integración y asimilación se nos representa de forma un tanto falseada. No hay integración plena ni asimilación absoluta, los procesos culturales resultan tan cambiantes como la sociedad en que se producen. Y por otro lado, las tesis de la fusión cultural ocultan, a su vez, tras la celebración por las nuevas síntesis, aquellos procesos culturales que se mantienen o alteran en menor grado y siguen constituyendo referentes fundamentales para una colectividad. El concepto de pluralidad cultural fue acuñado por Furnivall en 1944 para caracterizar las Indias Orientales Holandesas (Indonesia), pero su cuerpo ideológico se configuró posteriormente en Europa y EEUU. En su génesis influyeron varios aspectos, entre los que destacan los fracasos de los modelos asimilacionistas y de *melting pot*; la conciencia de lo que podríamos llamar persistencia étnica, esto es, la constatación de que la etnicidad y la distintividad cultural no ha perdido presencia en el mundo, más bien al contrario; y la formación en los países receptores de inmigración de nuevas minorías étnicas<sup>8</sup>.

Con frecuencia el pluralismo cultural ha sido un idea íntimamente ligada al multiculturalismo, lo que no ha descartado que en debates más actuales sean vistos en algunos casos como posiciones antagónicas<sup>9</sup>. Siguiendo a Malgesini y Giménez<sup>10</sup>, los principios básicos del multiculturalismo son el respeto y asunción de todas las culturas, el derecho a la diferencia y la organización de la sociedad de tal forma que exista igualdad de oportunidades y de trato y posibilidades reales de participación en la vida pública y social para toda colectividad e individuo con independencia de su identidad cultural, etnoracial, religiosa, o lingüística. Su ambigüedad reside en un hecho fundamental, y es que el multiculturalismo es tanto una situación de hecho como una propuesta de organización social, un fenómeno por explicar y un logro que alcanzar. Quien mejor expresa esa contradicción es Lamo de Espinosa:

Entiendo por multiculturalismo (como hecho) la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas, y entiendo (también) por multiculturalismo (como proyecto político, en sentido, pues, normativo) el

---

<sup>7</sup> MALGESINI y GIMÉNEZ, 2000:323

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 325.

<sup>9</sup> Desde mediados de los años 60 hasta mediados de los 80 se emplearon como equivalentes. A partir de este periodo algunos autores han hecho una distinción (en algunos casos antagónica) entendiendo el pluralismo cultural como una agenda política específica y el concepto de multiculturalismo como la descripción de un modelo genérico de entendimiento. Para una versión que apuesta por distinguirlos: KOTTAK, 1994. Para una caracterización antagónica de estos conceptos puede consultarse: SARTORI, 2001.

<sup>10</sup> MALGESINI y GIMÉNEZ., *op.cit.*, p. 294.

respeto a las identidades culturales, no como reforzamiento de su etnocentrismo, sino al contrario, como camino, más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia, la fertilización cruzada y el mestizaje<sup>11</sup>.

A partir de aquí, un conjunto de distinciones aparece como importante. A nuestro juicio, quien mejor las ha caracterizado es Will Kymlicka en su trabajo *Ciudadanía multicultural*<sup>12</sup>. Aquí este intelectual destaca al menos dos diferencias que nos parecen de interés. La primera es la distinción entre dos modelos amplios de diversidad cultural: por un lado están lo que llama este autor las *minorías nacionales* (la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas en un Estado mayor, y en tales casos existe un deseo de seguir siendo sociedades distintas de la cultura mayoritaria de la que forman parte); por otro lado están los grupos de inmigración individuales y familiares que son caracterizados como *grupos étnicos* (en este caso sí se desea la integración en la sociedad de la que se aspira a formar parte y el deseo de que se les acepte como miembros de pleno derecho; su objetivo no es el autogobierno, sino la transformación de las instituciones para que sean más permeables a las diferencias culturales). Esta distinción es pertinente si entendemos que la diversidad y el multiculturalismo son conceptos *bulldozers* que hasta cierto punto, y paradójicamente, acaban por someter un amplio espectro de fenómenos a un mismo cliché o caracterización. La otra distinción es la que le lleva a diferenciar entre el *patriotismo*, como sentimiento de lealtad a un Estado, la *identidad nacional*, que corresponde al sentido de pertenencia a un grupo nacional; de ahí se deduce una nueva diferenciación entre estados multinacionales (por ejemplo Suiza) y estados poliétnicos (países con fuerte inmigración *per cápita*).

La complejidad del debate aumenta cuando incorporamos el derecho en la discusión sobre el multiculturalismo. Ya C. Taylor<sup>13</sup> nos advertía que las formas de opresión no vienen dadas exclusivamente por la desigualdad de recursos económicos, que no dar reconocimiento puede constituir una forma de opresión tan lesiva como cualquier otra. La distinción no es siempre clara, de hecho ya a finales de siglo XX el reconocimiento se estaba convirtiendo en la forma paradigmática del conflicto político. Esto nos obliga a incorporar la distinción que hace N. Fraser<sup>14</sup> en torno a los problemas de reconocimiento y redistribución. Para ella los conflictos de nue-

---

<sup>11</sup> LAMO DE ESPINOSA, 1995:18.

<sup>12</sup> KYMLINCKA, 1996.

<sup>13</sup> TAYLOR, 1993. Este intelectual, además de inaugurar el debate comunitarista en torno al multiculturalismo con el documento citado, tenía ya una larga trayectoria de enfrentamiento con lo que consideraba una «ola kantiana» dentro del liberalismo. Siempre fue un crítico radical de la concepción liberal atomista de los sujetos que tiende a representarlos como autosuficientes, racionales, autónomos e independientes, lo que supone un vaciamiento de la noción aristotélica del hombre como animal político. En Taylor se da a la vez, y ésta es su mayor virtud, el reconocimiento del comunitarismo junto a la resistencia a abandonar la defensa de los derechos individuales.

<sup>14</sup> FRASER, 1997.

va generación pueden ser caracterizados como postsocialistas; son conflictos en los que la preocupación por la identidad de grupo reemplaza el interés de clase como factor de movilización social y política. Así como existió una teoría crítica de la redistribución, es hora de elaborar una teoría crítica del reconocimiento, pese a que los problemas de desigualdad en absoluto hayan desaparecido. El dilema de la redistribución y el reconocimiento es la forma en que Fraser expone el problema: por un lado encontramos las injusticias económicas, arraigada en la estructura económica y política de la sociedad (clases sociales con diferentes rentas, una división social del trabajo, etc.); y por otro lado, las injusticias culturales, arraigadas en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación (dominio cultural, falta de respeto, etc.).

La paradoja reside en que las políticas de redistribución promueven la no diferenciación, mientras que las políticas de reconocimiento promueven la diferenciación. Son como dos fuerzas tirando en sentido contrario que se refuerzan dialécticamente y se necesitan mutuamente. De este dilema intenta escapar la autora cruzando las políticas de redistribución y reconocimiento con las políticas de afirmación y de transformación. La resultante le permite demostrar cómo la versión más radical, aquella que suma las dos variantes de la transformación (socialismo y deconstrucción), satisface mejor el conjunto de necesidades políticas que buscan la resolución a ambas formas de opresión. Esto puede verse claramente en el cuadro siguiente:

CUADRO 1: N. FRASER<sup>15</sup>

	AFIRMACIÓN	TRANSFORMACIÓN
Redistribución	Estado del Bienestar liberal. Reparto superficial de los bienes existentes; sostiene la diferenciación de grupo; puede dar lugar a un reconocimiento inadecuado.	Socialismo; reestructuración profunda de las relaciones de producción; desdibuja la diferenciación de grupo; puede contribuir a remediar algunas formas de reconocimiento inadecuado.
Reconocimiento	Multiculturalismo predominante; reparto superficial de respeto entre las identidades existentes en los grupos existentes.	Deconstrucción; reestructuración en profundidad de las relaciones de reconocimiento; desdibuja la diferenciación de grupo.

Para Fraser las políticas reformistas del Estado de Bienestar no sólo no palian las desigualdades, sino que tienen el inconveniente de estigmatizar aún más y ejercitar un reconocimiento inadecuado. La deconstrucción y el socialismo, por el contrario, a la vez que cambian las reglas del juego, combaten el reconocimiento inadecuado y contribuyen al desdibujamiento de las clases. La clave, por tanto, del

<sup>15</sup> FRASER, 2000: 148.

dilema de la redistribución y el reconocimiento reside en minimizar los conflictos entre ambas, intentando superar el juego de suma-cero con el que frecuentemente se caracterizan las luchas contra las injusticias.

Pero el debate en torno al multiculturalismo, que ha tenido por consecuencia general la ruptura con los universales, se ha configurado desde perspectivas ideológicas y políticas diversas: conservadores, liberales, pluralistas y socialistas han tenido algo que decir con respecto a este fenómeno. Además, estas posiciones han supuesto discusiones importantes a la hora de tomar decisiones sobre políticas culturales y educativas concretas, así como la definición de enfoques distintos del currículum. Siguiendo los trabajos de J. Kincheloe y S. Steinberg, hemos configurado aquí un cuadro de elaboración propia que pretende resumir de forma sucinta las características que estos investigadores recogen de las diferentes posiciones políticas y de sus implicaciones sobre la educación:

CUADRO II: J. KINCHELOE Y S. STEINBERG<sup>16</sup>

Multiculturalismo	– Neocolonialismo (superioridad de la cultura occidental).
Conservador o	– Exaltación de la civilización occidental.
Monoculturalismo	– El multiculturalismo es el enemigo interno.
	– Estrategia de asimilación (adaptarlos a las normas de la clase media blanca).
	– Educación basada en el déficit (modelo carencial de la educación monocultural).
	– Cultura común (consenso y armonía).
	– Norma que impone la cultura del silencio.
	– Defensa del capitalismo patrimonialista.
	– Negación de los programas y políticas igualitarias (necesidad de reducir la democracia a los currícula).
	– Pacto con el diablo: la movilidad social implica la renuncia a su patrimonio cultural.
	– El multiculturalismo intensifica resentimientos y odios generando escisiones e inseguridades.
Multiculturalismo	– Igualdad natural y condición humana común.
Liberal	– Uniformidad intelectual que permite competir en igualdad de condiciones en la adquisición de recursos.
	– Axioma del daltonismo: sólo existe una raza (la raza humana).
	– Las razas y etnicidades comparten más similitudes que diferencias.
	– Los problemas son individuales, nunca socio-estructurales (que ponen en cuestión el poder).
	– Marco ideológico neutral y universal.
	– Ideología del consenso y la similitud.
	– Defensa de la economía y la sociedad de mercado.
	– El multiculturalismo es un problema que está por resolver (reacio a abordar el problema de la opresión y el poder).
	– Currículum de relaciones humanas que iguala los racismos.
	– Distinguir el profesor como activista político del profesor como educador.

<sup>16</sup> KINCHELOE y STEINBERG, 2000.

Multiculturalismo Pluralista	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Línea central de articulación del multiculturalismo.</li> <li>– Comparte mucho con el modelo liberal, pero no se centra en la similitud sino en la diferencia.</li> <li>– Tiende, como el liberal, a la descontextualización sociocultural y son incapaces de cuestionar la idiosincrasia blanca y el eurocentrismo.</li> <li>– Proclama la diversidad humana y la igualdad de oportunidades.</li> <li>– Se le da menos importancia a la asimilación.</li> <li>– La diversidad tiene un carácter exótico y fetichista.</li> <li>– En educación lucha contra el prejuicio, respeta la alfabetización multicultural y despierta el orgullo por las diferentes tradiciones.</li> <li>– Confronta la afirmación psicológica con la acción política: orgullo <i>vs</i> crítica.</li> <li>– La desigualdad es representada como malentendido.</li> <li>– La diferencia se traduce en diversidad.</li> </ul>
---------------------------------	--

Multiculturalismo Esencialista de Izquierdas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Esencialista (propiedades inalterables).</li> <li>– Las identidades son fijas y atemporales.</li> <li>– Representación del pasado como autenticidad cultural.</li> <li>– Tendencia hacia el romanticismo que simplifica la historia.</li> <li>– Polariza: cultura dominante como mala <i>vs</i> cultura marginada como buena.</li> <li>– Produce confusión sobre qué identidad articula la lucha de forma más auténtica.</li> <li>– Privilegio de la opresión (sólo los sometidos pueden hacer crítica).</li> <li>– Tendencia al adoctrinamiento.</li> <li>– Mayor preocupación por la autoafirmación que por establecer alianzas democráticas estratégicas a favor de la justicia social.</li> </ul>
--	--

Multiculturalismo Teórico y Pedagogía Teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preocupación por el modo en que se produce la dominación.</li> <li>– Sutileza del reconocimiento de los distintos tipos de opresión.</li> <li>– Fomenta la autorreflexión.</li> <li>– Objetivo: eliminar el dolor humano.</li> <li>– Hay tantas diferencias dentro de los grupos culturales como los hay al compararlos entre sí.</li> <li>– Rehúsa considerar como su objetivo final el mero establecimiento de la diversidad (busca la diversidad que entienda la diferencia de poder).</li> <li>– Promotores de la pluralidad en los movimientos sociales.</li> <li>– Importancia de la clase social como sistema de opresión.</li> <li>– Referencia intelectual: Escuela de Francfort.</li> <li>– Valedores del mestizaje.</li> </ul>
---	--

Como se puede observar, se evalúan y reconsideran funciones distintas para el concepto de multiculturalidad, no sólo porque la perspectiva desde la que se mira varíe (es un hecho), sino que la propia definición de lo que se analiza parece ser equidistante. Esto es indicativo del carácter de generalización excesiva que este término conlleva, como dice Will Kymlicka:

las generalizaciones sobre los objetivos o las consecuencias del multiculturalismo pueden ser bastante equívocas. De hecho, gran parte del debate público sobre el multiculturalismo acusa dicho defecto. Por ejemplo, quienes se oponen al multiculturalismo suelen afirmar que éste encapsula a las minorías en un gueto, impidiéndoles su integración en el grueso de la sociedad; los partidarios del mismo responden, por el contrario, que la preocupación por la integración es un reflejo



del imperialismo cultural. De hecho, ambas acusaciones constituyen generalizaciones excesivas que ignoran las diferencias entre los grupos minoritarios y malinterpretan sus auténticas reivindicaciones<sup>17</sup>.

En cualquier caso, con esta caracterización queda perfectamente en evidencia el mapa básico del campo de batalla del multiculturalismo y sus implicaciones inmediatas para la educación, siempre ante el bien entendido de que lo aquí expuesto no hace justicia a los argumentos y matices que cada autor aporta a la discusión. Ahora bien, si hemos entendido el multiculturalismo en términos generales como el pluralismo cultural derivado de la presencia de diversos grupos con códigos culturales diferentes, existe otro término que introduce un dinamismo particular a este concepto. Es el de interculturalidad. En general, entendemos por este término el ideal regulativo (utópico o no) que aspira a hacer del pluralismo cultural un eje clave para constituir un orden social democrático en el que el respeto y el reconocimiento a la diferencia y la diversidad sean un hecho. Es, en este caso sí, un proyecto amplio pero políticamente definido.

El término interculturalidad surgió del propio campo de la educación y se expandió paulatinamente a otros ámbitos (medios de comunicación, proyectos de desarrollo comunitarios, etc.). Tiene un desarrollo más europeo que norteamericano y, en sí, el término contiene en su propia definición el reconocimiento de que la cultura es menos un mosaico fijo que un río en el que las aguas se entremezclan, cambian en sus características y fluyen hacia una desembocadura siempre desconocida. Al fin y al cabo, una de las pocas constantes de la cultura es su capacidad para generar imprevisibilidad, como lo expresa magistralmente Jacques Derrida: «lo propio de una cultura es no ser idéntica a sí misma»<sup>18</sup>. El dinamismo y la contradicción es su esencia; no es casual, por tanto, que este término de interculturalidad haya surgido de uno de los terrenos en el que se experimenta con mayor pasión e inquietud el fenómeno del contacto cultural<sup>19</sup>. Según Malgesini y Giménez:

La necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos en la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la presencia de bagajes culturales diferenciados, y, en definitiva, de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad, son algunos de los aspectos que llevaron a plantear este nuevo paradigma educativo de la educación intercultural<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> KYMLINCKA, *op. cit.*: 25.

<sup>18</sup> DERRIDA, 1994:87.

<sup>19</sup> Hay al respecto en Sociología de la Educación, como hemos visto, una bibliografía amplísima que destaca el fuerte contraste entre las culturas escolares y las culturas sociales. Puede consultarse al respecto un trabajo que nos entusiasmó: GRIGNON y PASSERON, 1992.

<sup>20</sup> MALGESINI, y GIMÉNEZ, *op.cit.*: 254.

En cierto sentido, la idea de interculturalidad está tan apegada al proyecto de educación intercultural que prácticamente se vuelven indistinguibles. Si toda cultura se fundamenta en la interacción y el aprendizaje, la educación (no sólo la escuela) se constituye en un vehículo particularmente privilegiado. Las experiencias sobre la educación intercultural tienen un arraigo eminentemente anglosajón; las primeras experiencias se produjeron en EEUU durante los años 60 y más tarde en Europa. Aunque sus inicios estuvieron muy ligados a la ya mencionada educación compensatoria y al discurso de la promoción social y la igualdad de oportunidades, pronto superó esta versión restrictiva para adquirir una dimensión más compleja fundada en principios como la solidaridad y reciprocidad. Quizás por ello la educación intercultural aparezca a estas alturas como una variante más compleja y de mayor calidad que el término educación multicultural. García Martínez, siguiendo a Verma, define la educación intercultural como:

Sistema que trata de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos dentro de todos los grupos étnicos de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales<sup>21</sup>.

Durante buena parte de su trayectoria la educación intercultural se centró en los problemas de la inmigración<sup>22</sup> y fue definiendo una práctica que contribuyó decisivamente a precisar lo que no se debe hacer en la práctica de la educación intercultural<sup>23</sup>: no desarrollar programas dirigidos a la asimilación puesto que, las necesidades son claramente otras; no encapsular la educación intercultural en zonas e instituciones en las que la predominancia de sectores inmigrantes sea elevada, pues la educación intercultural es una necesidad universal; no realizar *collage* con las culturas minoritarias en los currícula, lo que se necesita es priorizar el diálogo y el reconocimiento conjunto a partir de la experiencia; evitar la estereotipia y el cliché que construye imágenes distorsionadas de una colectividad, e incentivar el debate en torno al derecho a la diversidad y la diferencia dentro de nuestra visión homogénea de la cultura propia; eludir la segregación como instrumento de promoción, con la consiguiente estigmatización; no representar la cultura como algo ajeno a sus

<sup>21</sup> GARCÍA MARTÍNEZ, 1994:147-160.

<sup>22</sup> «El hecho de que los intentos de desarrollo de políticas educativas diseñadas para preparar a todos los alumnos para vivir en una sociedad multirracial, aparezcan frecuentemente restringido a las escuelas o centros con alumnos de minorías étnicas —siendo la mera presencia de tales alumnos el principal catalizador de tales iniciativas, más que cualquier justificación educativa más amplia— ha tendido no sólo a distorsionar la discusión de este aspecto de desarrollo educativo, sino que ha contribuido también a un grado de progreso generalmente decepcionante en este campo especialmente en las áreas de ‘todos blancos’». Lord Swann, citado en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, (p. 132).

<sup>23</sup> Aquí seguimos a MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C.: *op. cit.*:129.

protagonistas, lo que nos conduce inevitablemente a definir un concepto de libertad cultural amplio (a nuestro juicio la mejor definición de libertad cultural la promueve la UNESCO a través de la definición que da Mohan Rao: «es la capacidad colectiva para satisfacer una de nuestras necesidades más fundamentales, el derecho a definir cuáles son justamente esas necesidades»<sup>24</sup>).

Desde luego, el profesorado parece ser un agente clave en este complejo proceso de la educación intercultural, pero a poco que calibremos los límites reales de la dimensión educativa y socializadora de las instancias escolares, nos daremos cuenta de que enfrentan una batalla casi en soledad. Soledad que no sólo es el fantasma profesional con el que tienen que vivir permanentemente los maestros, como ha caracterizado ya convincentemente Andy Hargreaves<sup>25</sup>, sino soledad ante la dificultad del reto y soledad institucional que lo configura como un héroe de la desdicha. Con relación a la soledad del reto, baste citar el ejemplo que, con ironía implacable, desarrolla Julio Carabaña con relación a lo que se espera de los maestros en la última reforma:

imagine que es profesor, por ejemplo de química, en algún lugar donde no haya inmigrantes. Marchesi y Martín le hacen reconocer primero que sus alumnos son diversos, le informan luego de que los inmigrantes también son diversos y le ofrecen como solución que haga como si sus alumnos fueran inmigrantes. Póngase ahora a adaptar el currículum. Debe comenzar por «recoger gran cantidad de información en relación con los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses y expectativas; su historia educativa anterior y los posibles problemas que se hayan manifestado; la situación social y cultural de sus familias; así como sus expectativas en relación a sus hijos; la cultura del grupo étnico del que forman parte los estudiantes y las características de su entorno social». Ha tenido suerte, porque en ese lugar los alumnos son de cultura familiar muy homogénea, lograda también tras siglos de endogamia y mestizaje y la mayor parte son hijos de obreros, empleados y agricultores. Pero apenas si ha comenzado, pues no puede explicar una química estándar, sino que debe incorporar al currículum «los hechos, los personajes, la historia, la lengua y las costumbres del grupo cultural de referencia del alumno». Aun cuando se me conceda [...] que esto no es pertinente en química, debe hacerlo todo en un lenguaje no sexista, pues son notorios los progresos que niños y niñas hacen en formulación química cuando sus profesores y profesoras especifican si son sólo los niños, sólo las niñas o tanto unas/unos como otros/otras los/las que están siendo motivados/motivadas para construir significativamente sus conocimientos. Aún falta convencer al alumno de que la sociedad es multilingüe [...]. Y ya sólo queda el pequeño detalle de enseñar la química de tal modo que la aprendan todos los estudiantes<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> MOHAN, 1999:28.

<sup>25</sup> HARGREAVES, *op.cit.*: 190.

<sup>26</sup> CARABAÑA, 2000.

En cuanto a la soledad institucional, baste mencionar que ni las políticas integrales multiculturales se afianzan más allá de programas específicos (en ningún caso parecen consolidarse como cuerpo ideológico del Estado de derecho); ni las políticas de los medios de comunicación de masas, por más que elaboren códigos deontológicos, son capaces de superar el círculo vicioso de la información, la politización y la propaganda monocultural<sup>27</sup>; ni, en definitiva, el debate público sobre las distintas concepciones en pugna de lo que es la cultura nacional puede prescindir fácilmente de la hegemonía que se encarga permanentemente de definir públicamente una apuesta por la sociedad de mercado y la defensa del sufragismo como concreción de un modelo de democracia delegada que flaco favor hace a la definición de la ciudadanía que está en juego, ciudadanía para la que la lucha por la diversidad debe ser un pilar fundamental de su proyecto.

## 2. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS INTERCULTURALES O LA IMPOSIBILIDAD DE REEDITAR EL VIEJO DEBATE CON LOS VIEJOS CONTENDIENTES

Como ya sabemos, el debate en torno a la igualdad y particularmente la igualdad de oportunidades ha sido el debate matriz de una disciplina, ya no tan joven, como es la Sociología de la Educación. Casi se podría decir que no existe, al menos en Occidente, Sociología de la Educación que no se piense en términos de igualdad de oportunidades, no ya sólo porque desde su nacimiento este debate de raíz profundamente funcionalista había presidido toda discusión, sino porque la permanente agenda política contemporánea reclama un posicionamiento renovado con respecto a estas problemáticas. En otras palabras, la igualdad de oportunidades no es, desde hace mucho tiempo, un asunto propio de una corriente particular de la sociología; es parte consustancial de una disciplina que se piensa en esas claves. El fenómeno es tan evidente que buena parte de la izquierda, que en un tiempo ironizaba (formal e informalmente) con los conceptos de movilidad social e igualdad de oportunidades, ha acabado sentándose a pensarlos, e incluso, lo que resulta más irónico aún, ha acabado elevando banderas como la de la «auténtica» igualdad de oportunidades como una conquista irrenunciable en la actual situación política. Para muchos críticos la igualdad de oportunidades y la movilidad social hace tiempo que han dejado de ser debates marcadamente ideologizados y preñados de compromisos inútiles para el cambio social: quedan lejos los comentarios de N. Poulantzas sobre «la inanidad de la problemática burguesa»<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Pueden consultarse al respecto: BLARI HILTY, E.: «De Barrio Sésamo a Barney y sus amigos: la televisión como profesor»; McLAREN, P.-MORRIS, J.: «Los Power Rangers: la estética de la justicia falo-militarista»; y también, PROVENZO, E.F.: «Los juegos de vídeo y el surgimiento de medios interactivos para los niños»; todos estos trabajos pueden consultarse en: STEINBERG, y KINCHELOE, 2000.

<sup>28</sup> ECHEVERRÍA, *op. cit.*: 105.

Hayan tenido parte de razón o no, las posiciones que se desmarcaban de la discusión en torno a la igualdad de oportunidades han sido derrotadas en un combate general entre estratificación y estructura social. En esta dura batalla la facticidad de lo empírico ha ganado la batalla a la discusión teórica de las clases sociales, y ha situado el problema de la igualdad de oportunidades del terreno de la confrontación entre clases al cálculo sofisticado de las múltiples movibilidades en una definición poco conclusiva de la estratificación social<sup>29</sup>:

Lo que existe realmente son distintos tipos de movilidad y que la movilidad sin más no se da en la realidad, sino que es sólo una mala abstracción que deberíamos desterrar del pensamiento tan radicalmente como el término «movilidad» sin más cualificación de la función de sujeto y predicado en el discurso<sup>30</sup>.

No creemos que la razón teórica sea menos imaginativa que la que proporciona el análisis empírico. Pero a poco que revisemos la bibliografía más actual en torno al problema de la igualdad, veremos que los debates sobre el multiculturalismo han erosionado las líneas trazadas por los indicadores de movilidad y complejizado el concepto de igualdad y oportunidad en una teoría de la justicia que comienza a desmarcarse de los parámetros empíricos habituales<sup>31</sup>. Esto ha obligado a incorporar el análisis cultural a la revisión y recomposición de indicadores que daban demasiadas cosas por supuesto, así por ejemplo: cuando hablamos de igualdad, ¿a qué nos estamos refiriendo?, ¿igualdad de qué?, ¿qué significa oportunidad?, ¿es oportunidad para acceder a un bien cultural?, ¿si no es una oportunidad ligada al acceso de un bien cultural, es una oportunidad ligada a qué?, ¿se interpretan de forma uniforme los bienes culturales?, ¿los piensa igual quien suministra los bienes que quien los recibe?<sup>32</sup> Como se puede comprobar en relación al debate en torno a la igualdad de oportunidades en un contexto en el que el pluralismo cultural es un hecho social e intelectualmente aceptado, las preguntas se multiplican en un sentido bien razonable rompiendo los moldes establecidos hasta este momento. El debate en torno a la igualdad de oportunidades sigue, pero ya no lo reconoce ninguno de sus ascendientes.

Las políticas de igualdad de oportunidades más clásicas, así como su fundamento, están, además, en crisis en una coyuntura en la que el pensamiento del

---

<sup>29</sup> Tras 791 páginas, muy bien elaboradas teórica y metodológicamente por cierto, escritas en torno a la movilidad social en España por Javier Echeverría, no parecen descubrirse (aunque sí demostrarse) grandes cuestiones que no supiéramos ya: ECHEVERRÍA, J.: *La movilidad...*, *op. cit.* Para una sofisticación de los análisis de la movilidad social sin concesiones al lector, puede consultarse: CARABAÑA, 1999.

<sup>30</sup> CARABAÑA, *op. cit.*: 403.

<sup>31</sup> En este sentido puede verse: Flecha, 1994.

<sup>32</sup> Seguiremos en este apartado la reflexión continuada del Proyecto de la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* que lleva por título: «Proyecto Equidad y Políticas Educativas». Particularmente las síntesis elaboradas en torno a las teorías de la justicia en relación a la educación. Para una consulta exhaustiva puede visitarse en la web: [www.campus-oei.org/calidad/equipo14.htm](http://www.campus-oei.org/calidad/equipo14.htm).

pluralismo cultural obliga a aceptar como reto la articulación entre las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento. Esta constatación se hace todavía más palpable si comprendemos que dichas políticas volcadas a la igualdad de oportunidades se desarrollan en un contexto particularmente adverso. Como diría Eduardo Galeano:

Hasta hace algunos años, la pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaba la izquierda, lo admitía el centro, rara vez lo negaba la derecha. Mucho han cambiado los tiempos, en tan poco tiempo: la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia merece. La pobreza puede merecer lástima, en todo caso, pero ya no provoca indignación [...] el código moral del fin del milenio no condena la injusticia, sino el fracaso<sup>33</sup>.

El contexto histórico y social no puede ser más delicado: dos décadas de políticas neoliberales encargadas de erosionar la esfera pública del Estado (en particular el modelo del Estado de Bienestar)<sup>34</sup>; una crisis fiscal del Estado que se tradujo en un recorte del salario indirecto en general y de los servicios sociales en particular<sup>35</sup>; una crisis de Estado que, abanderando el crecimiento (que no el desarrollo<sup>36</sup>), pierde parcelas importantes de poder a través de la globalización y le cuesta cada vez más definirse como esfera pública común; con una crisis profunda de los modelos de ciudadanía conquistados progresivamente en Occidente (derechos civiles, políticos y sociales)<sup>37</sup>; y con una total incapacidad para establecer un proyecto común, porque no se sabe cómo definir lo común<sup>38</sup>; etc. Con esta erosión manifiesta del bien común, que se traduce en un repliegue de la esfera pública, comprendida como el lugar desde el que construir formas de ciudadanía para las que la igualdad, la libertad y la justicia sean referentes de primer orden, y con el reconocimiento del pluralismo cultural, que complica las mismas nociones de libertad, igualdad y justicia, todas las nociones se ponen en cuestión. Esto es así porque, aunque le pese al pensamiento liberal, esencialmente no existe una teoría de la justicia predominante.

La hegemonía del liberalismo<sup>39</sup> en la práctica política y la filosofía política contemporánea ha realizado un importante esfuerzo por debatir sobre tres ideas

---

<sup>33</sup> GALEANO, 2000

<sup>34</sup> ESPING-ANDERSEN, 1993.

<sup>35</sup> O'CONNORS, 1981.

<sup>36</sup> Diferentes analistas han hecho notar el importante desplazamiento de la noción de desarrollo por la de crecimiento. También puede revisarse el interesante concepto de «crecimiento invertido» caracterizado como el crecimiento económico que acentúa en su propio movimiento el atraso y aun la regresión de la estructura de la producción industrial. BERNAL-MEZA, 1994; BUSTELO, 1998.

<sup>37</sup> MARSHALL, 1998.

<sup>38</sup> Hagamos notar aquí la recomposición ideológica que intenta la «nueva derecha» en España a través del concepto importado: patriotismo constitucionalista.

<sup>39</sup> En todo momento caracterizamos el liberalismo como una corriente de amplio espectro en el que encaja tanto un liberalismo conservador de nuevo cuño (Hayek, Downs, Nozick, Buchanan, Rothbard o Friedman, etc.), como un liberalismo social (Bobbio, Rawls, Dworkin, Macpherson,



importantes para la cultura occidental y su idea de justicia: la libertad, la igualdad y la propiedad. Pero el espíritu con el que se han producido estos debates (a través de discursos económicos y político-culturales) se ha realizado bajo el denominador común de la defensa del orden liberal capitalista. Este denominador común no ha restado combatividad a las distintas posiciones; aunque de hecho, como expresan algunos autores, las disidencias internas parecen reducirse conforme la hegemonía de su pensamiento cristaliza cada vez más<sup>40</sup>.

Quizás hayan sido Nozick y Rawls quienes han realizado un mayor esfuerzo por caracterizar una teoría de la justicia acordes con los principios genéricos del liberalismo. Ambos a partir de una teoría deontológica que asimila la idea de justicia a un cierto modelo normativo: el primero, a través del principio de libertad contractual que acentúa el hecho de nuestras existencias separadas; y el segundo, a través del principio de bienestar colectivo, acentuando la pluralidad y la singularidad de las personas. Ambos basan su ética en derechos; pero mientras el primero niega cualquier compromiso con las políticas redistributivas, es el segundo el que compone una teoría más comunitarista de la justicia. Para Rawls<sup>41</sup>, en su teoría de la justicia, las desigualdades sociales y económicas son permisibles sólo en tanto beneficien a los menos privilegiados (la justicia se define como equidad). La sociedad es concebida aquí como agrupación de personas que buscan mejorar la situación común; así, las ideas claves son las de libertad (que supone la imprescindible autonomía del sujeto) e igualdad (igualdad de libertades básicas y de oportunidades).

Las desigualdades sociales y económicas deben, así, satisfacer dos requisitos: la apertura de accesos a puestos en condiciones equitativas (igualdad de oportunidades); y deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad. Este segundo es un principio de diferencia que en todo momento es caracterizado como déficit o discapacidad, no como diferencia afirmativa. Así, las instituciones sociales aparecen representadas como defensoras de los menos afortunados y valedoras de cualquier hándicap. La distinción entre bienes primarios y secundarios le permite formar un cuadro de elementos sin los cuales no podría perseguirse ningún bien<sup>42</sup>. De esta manera, se consigue anteponer el concepto de

---

Sen, Akerman, etc.). La diferencia entre unos y otros puede comprenderse explicando las características que desarrollan estos últimos: proponen ciertos límites a los derechos de propiedad; promueven la libertad en sentido positivo; reclaman igualdad ante la ley e igualdad de oportunidades; exigen mayor redistribución de la riqueza; reivindican la justicia social; aceptan cierto grado de intervencionismo estatal y ciertos aspectos del Estado de Bienestar; apuestan por una democracia representativa y la potenciación de la participación política de la ciudadanía; entre otras.

<sup>40</sup> RODRÍGUEZ, 1998:74.

<sup>41</sup> «Lo que he tratado de hacer es generalizar y llevar la teoría tradicional del contrato social representada por Locke, Rousseau y Kant, a un nivel más elevado [...] superior al utilitarismo» (RAWLS, 1979:10).

<sup>42</sup> Como bienes primarios entiende Rawls: libertades básicas (pensamiento, asociación, etc.), libertad de movimiento, posibilidad de ocupar posiciones de responsabilidad, ingresos y riqueza, y bases sociales de autorrespeto.

propiedad privada y libertad (que esconde la libertad mercantil en la misma idea de autonomía individual) al de igualdad en un complejo sociopolítico en el que el Estado juega un papel primordial como defensor del bien común. Pero esta teoría de la justicia de Rawls contiene límites manifiestos para una sociedad plural culturalmente<sup>43</sup>; su ética deontológica, que apuesta por un principio universal, no puede dar respuesta a la complejidad de la sociedad multicultural.

Otro significativo liberal, Amartya Sen, ha realizado aportes de interés sobre estas cuestiones. Aunque no construye una auténtica teoría de la justicia, sí supone una crítica a aquellas posiciones que hacen de la utilidad la unidad de medida de todo valor. Para Amartya Sen, que los estados mentales de felicidad y satisfacción sean importantes para caracterizar lo que las personas consideran como valioso, no significa subsumir el bienestar a esos estados mentales. Valorar y desear son dos actividades distintas. La idea de justicia tiene que corresponder con la igualdad de capacidad de las personas para actuar; no sólo tiene que ver con la posesión de bienes primarios (Rawls) o con la conquista de algún bienestar (utilitarismo). Para Sen, el bienestar no es lo que cada uno piensa que es; en él está siempre presente el elemento comparativo, busca cierto «estándar objetivado de bienestar» que contemplando las diferencias compare a los sujetos. El concepto clave aquí es «capacidad de elegir»<sup>44</sup> como sinónimo de calidad de vida. Importan poco los bienes acumulados o el grado de satisfacción, porque una cosa es el deseo y otra el valor. Esto introduce un aspecto esencial sobre la evaluación de las políticas públicas y obliga a repensar tanto la importancia mayor o menor de lo que consideramos bienes primarios, como los contenidos para construir las valoraciones sobre las que se sustentan las elecciones. Desde el punto de vista escolar, lo decisivo no es, por tanto, la prestación de un servicio estándar para una población definida, sino adivinar los logros y las elecciones que permite en tanto que potencial. Al centrar el análisis sobre la capacidad, pone en cuestión el neutralismo de los bienes y la autocomplaciente idea de bienestar asociada a felicidad o satisfacción. La eficiencia no puede medirse sin la distribución de libertad que supone la consideración de formas de vida concebidas como valiosas. Si a esto sumamos la idea de Guttman de que la mayoría de las personas requiere cierto marco cultural seguro para dar significado y

---

<sup>43</sup> De hecho, las críticas más interesantes le han llegado desde el comunitarismo: «acusación de pervertir la ética por la formulación de reglas universales y legalistas que sustraen al hombre de sus vínculos y circunstancias locales, concibiéndolos como egos descontextualizados, cuya historia, deseos y proyectos son irrelevantes y existen independientemente los unos de los otros y de la comunidad en la que están insertos». Citado en Beltrán, 1995:127 (puede encontrarse aquí una excelente caracterización de las contribuciones de Rawls a la filosofía política más allá de su teoría de la justicia). Para una crítica más radical de las teorías de la justicia liberales, especialmente de Rawls, puede consultarse el original trabajo de NEGRI y HARDT, 2003.

<sup>44</sup> «El centrar la atención en la libertad para realizarse y no solamente en el nivel de realización suscita cuestiones más profundas sobre la relación entre la estimación de la realización alternativa y el valor de la libertad para conseguirla» (SEN, 1999:17). Otras obras importantes de referencia: SEN, 1997; SEN, 2000.

orientación a su elección en la vida, entonces un contexto cultural seguro también se encontrará entre los bienes primarios descritos por Rawls<sup>45</sup>.

Así, las diferencias en el desarrollo de las capacidades como propulsoras de la libertad y el bienestar es el eje desde el que pensar la justicia en una sociedad. Particularmente importante es esta reflexión para la escuela, no sólo porque en esta institución es donde más claramente se aprecia la importancia de anteponer a la libertad la capacidad en función de la oportunidad, sino porque descentra en la discusión sobre la justicia, el problema de los recursos, y sitúa como imprescindible tener presente la dimensión sociocultural propia de la construcción de los actores y sus espacios. El bien común es una construcción social, y como tal debe ser analizado no sólo en términos de proyecto social común, sino de la significación de los bienes y la comprensión de los significados y los valores que representa.

Las teorías universalistas y las medidas e indicadores aparecen como etnocéntricas por definición. Son normativas y fuertemente impositivas, tienden a la autocomplacencia cuando en realidad, como denuncia Sen, partimos de un déficit fundamental de información que nos dé respuestas ante el pluralismo. Así se complejiza la idea de justicia, de bien y de valoración. Siguiendo a Walzer, podemos concretar en seis las proposiciones en torno a la distribución de bienes y su valoración:

- 1) Todos los bienes que la justicia distributiva considera son bienes sociales. No son ni han de ser valorados por sus peculiaridades exclusivas.
- 2) Los individuos asumen identidades concretas por la manera en que conciben y crean —y luego poseen y emplean— los bienes sociales.
- 3) No existe un solo conjunto de bienes básicos o primarios concebible para todos los mundos morales y materiales.
- 4) Es la significación de los bienes lo que determina su movimiento. Los criterios y procedimientos distributivos son intrínsecos no con respecto al bien en sí mismo, sino con respecto al bien social.
- 5) Los significados sociales poseen carácter histórico, al igual que las distribuciones.
- 6) Cuando los significados son distintos, las distribuciones deben ser autónomas. Todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye, por así decirlo, una esfera distributiva dentro de la cual sólo ciertos criterios y disposiciones son apropiadas<sup>46</sup>.

La distribución de los bienes atiende tanto a la interpretación y los significados como a la esfera de la que hablemos. Un bien como es la educación en la

---

<sup>45</sup> Las discusiones en torno a los sentidos de la justicia y la ciudadanía que se deriva de ella está poniendo en juego desde los años 80 trabajos relevantes en la esfera de la sociología política aplicada a la educación. Un ejemplo de lo que decimos lo tenemos en el trabajo de Amy Guttmann, 2001.

<sup>46</sup> WALZER, 1997:21-24.



escuela debe, pues, ser interpretado en función de los grupos humanos que le dotan de sentido, así como del valor que adquiere en un momento histórico específico para todos ellos. También se debe caracterizar la distribución de los distintos bienes y su significación con relación a la esfera específica en la que toma curso, la esfera es algo más que el lugar donde todo esto sucede. Podríamos decir que es, siguiendo a P. Bourdieu, un campo de distribución específico con reglas del juego particulares.

El pluralismo cultural, pues, es algo más que una caracterización de la complejidad de la cultura en los distintos ámbitos sociales de los que hablemos (incluida la educación). Supone una reconfiguración de lo que se define como políticas públicas y una reestructuración conceptual del problema de la igualdad, la libertad y la justicia. Como uno de los conceptos centrales que ha permanecido constante en la Sociología de la Educación es el de la igualdad de oportunidades, vemos con claridad cómo el pluralismo no sólo tiene que ver con las políticas de redistribución y reconocimiento, también obliga a repensar qué significa igualdad y oportunidad (igualdad de oportunidades), situando la discusión en dos puntos importantes: el primero es el de la discusión teórica que obliga a deshacerse de toda teoría normativa, lo que quiebra muchos intentos liberales por caracterizar una idea de justicia; y el segundo obliga a reconsiderar en términos empíricos tanto los modelos de investigación como los indicadores que sirven para explicar, con sentido universal, el estado de la cuestión en las políticas públicas. El reconocimiento de estos dos hechos convierte, por tanto, el pluralismo cultural y el multiculturalismo en algo más que un subproducto al servicio de metodólogos de la interculturalidad y demuestra cuán importante es este debate no sólo para la Sociología de la Educación sino para la ciencia social en su conjunto y sus discusiones en torno a aspectos centrales de la democracia y el concepto de tolerancia que se maneja<sup>47</sup>.

De forma más específica, se han desarrollado esfuerzos importantes por definir mejor el terreno de la igualdad en la educación. Estos intentos no son reflexiones de gran calado sobre esta dimensión, sino caracterizaciones que tienen por intención clarificar el marco empírico-conceptual desde el cual poder definir aspiraciones y límites en las políticas educativas. Un ejemplo en esta línea lo tenemos en la aproximación sobre la equidad que realizan Marchesi y Martín, distinguiendo cuatro tipos de igualdad:

*La igualdad de oportunidades* es el término más genérico y refleja el planteamiento de que es necesario ofrecer a los individuos todo tipo de posibilidades, suprimiendo cualquier discriminación. Cuestión distinta es si las personas están en disposición de hacer uso de las posibilidades abiertas. Desde esta acepción, la igualdad de oportunidades reposa en la motivación y en el esfuerzo individual. Asegurar la igualdad de oportunidades no supone necesariamente garantizar la igualdad de acceso, ni de experiencia educativa ni de resultados.

---

<sup>47</sup> Sobre este aspecto puede consultarse el trabajo: WALZER, 1998.

*La igualdad de acceso* a la educación supone una mayor precisión conceptual. Denota no sólo que existan posibilidades abiertas, sino también que sean accesibles a todos los alumnos. Supone una superación de los criterios o de las formas de selección encubierta y el esfuerzo por adaptar las condiciones para promover una participación más completa y equitativa.

*La igualdad en el tratamiento* educativo representa un paso más, que englobaría, como etapa previa, la igualdad en el acceso. Significa una provisión del servicio educativo similar para todos: recursos, organización de las enseñanzas, metodología, oferta educativa, etc. El énfasis en la igualdad de tratamiento subyace en el impulso a la enseñanza comprensiva, en la que se oferta un currículo común e integrador para todos los alumnos de una edad determinada. En las escuelas comprensivas se integran ramas o vías tradicionalmente separadas que tenían una diferente valoración social, a las que accedían alumnos con distinto nivel académico, que en gran medida reflejaban desigualdades sociales iniciales.

*La igualdad de resultados* entraña la concepción más fuerte y vigorosa de la igualdad en educación. No bastaría con eliminar la selección inicial, ni las barreras para el acceso, ni las desigualdades entre los centros; la igualdad de resultados apuesta por conseguir rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos, lo que, de alguna manera, apunta a remover las condiciones iniciales desiguales que existen entre ellos. No se pretende que todos los alumnos obtengan los mismos resultados, lo cual no es, por otra parte, posible, sino que las diferencias que se encuentran entre ellos no sean debidas a factores sociales o culturales<sup>48</sup>.

De esta forma, la igualdad de resultado ha ocupado un lugar esencial para caracterizar el horizonte utópico al que se aspira en este terreno. Las políticas públicas siguen hablando de compensar las desigualdades en una sociedad en la que el predominio de lo monocultural (que lleva aparejado un diferencial cultural que actúa como limitante de capacidades) y la mercantilización de las relaciones sociales

---

<sup>48</sup> Estos autores diferencian el término igualdad del de equidad. Para ellos, aunque son sinónimos, el segundo tiene rasgos específicos que le otorgan una mayor significación: un sentido de la justicia para responder a las aspiraciones de los sujetos con criterios comunes y objetivos; y una atención particularmente acentuada a la diversidad MARCHESI y MARTÍN, 1988:51). Otra definición sobre igualdad de oportunidades educativas, con un enfoque diametralmente opuesto, es el que da Nicholas Barr, para quien significa «que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como la renta familiar, la raza o el sexo, por ejemplo», citado en SAN SEGUNDO, 2001:184. Para una exploración muy primaria que intenta desentrañar el problema de la igualdad en la enseñanza con la LOGSE puede consultarse el trabajo: CARABAÑA, 2001. Para revisar la relación entre enseñanza y clase social en España en la década de los noventa puede verse: CARABAÑA, 1993; CARABAÑA, 1999. Para una aproximación a este tema desde la economía de la educación puede revisarse el trabajo anteriormente citado de María Jesús San Segundo.



(que lleva aparejado el desequilibrio en la posesión de bienes y consecuentemente también la limitación de esas mismas capacidades) se traducen en homogeneidad y desigualdad como características esenciales de nuestra sociedad. El Estado debe actuar, pues, no regulando para eliminarlas, sino compensando sus consecuencias. Es desde esta cosmovisión esquizoide desde la que entendemos las siguientes palabras de un reciente informe del Consejo Escolar del Estado:

Una política educativa que compense las desigualdades será aquella que consiga que al final del proceso educativo se produzca una igualación de resultados, no en el sentido de que todos alcancen la misma meta, lo que es imposible, sino que por los resultados finales no se sepa cuál era la posición de partida de cada cual<sup>49</sup>.

Mucho nos tememos que esas políticas públicas a las que aspira el Consejo todavía no se encuentran en el horizonte. Y cuando aparezcan, difícilmente darán los resultados esperados, porque resultan contradictorias en sus propios términos cuando se las sitúa en un contexto nacional e internacional caracterizado por: la hegemonía del pensamiento liberal; la apuesta imparable por sociedades y economías de mercado; y no sólo la limitación permanente a las nuevas aspiraciones ciudadanas, sino la erosión acusada de los derechos de ciudadanía que hasta hace pocos años se consideraban conquistas irrenunciables. La crisis actual de la institución escolar tiene en esta contradicción uno de sus pilares más importantes. Crisis que disciplinadamente no puede ser comprendida desde el marco reducido desde el que se ha pensado habitualmente la Sociología de la Educación, sino desde la fundamental conexión entre las políticas públicas, la economía política, la sociología de la cultura y las nuevas reflexiones sobre la justicia (lo que no es más que una variante particularmente elaborada del diálogo intercultural).

Para muchos intelectuales el 11 de septiembre<sup>50</sup> supuso no sólo la demostración de la vulnerabilidad global, sino la muerte prácticamente total del derecho internacional (a través de lo que se ha llamado el unilateralismo globalizador) y del multiculturalismo como política de equidad. Qué duda cabe de que expresiones intelectuales y políticas del tipo «lucha contra el mal», «choque de civilizaciones» o «batalla del mundo civilizado»<sup>51</sup> han dado al traste con décadas de políticas públicas esforzadas por romper con el monoculturalismo conservador. Pero en ningún caso pensamos que esta deriva vaya a suponer una inflexión fundamental en el debate de esta modernidad tardía por comprender sus contradicciones e intentar resolverlas. En parte porque estamos obligados a vivir en un proceso modernizador autocrático que demanda migraciones hacia el desarrollo, expansión científico-técnica a gran escala y articulaciones de redes con matrices culturales diversas. La interculturali-

---

<sup>49</sup> VV.AA., 2001:308.

<sup>50</sup> Fecha del atentado contra las Torres Gemelas de New York y el Pentágono, que ha quedado como denominador del acontecimiento.

<sup>51</sup> Expuestas públicamente cada una de ellas por: J. Bush, S. Huntington y Tony Blair.



dad es, pues, una realidad tan presente como inevitable. Sus políticas seguirán siendo una necesidad mientras la preocupación por el desequilibrio y el orden estén contenidas dentro del marco de los derechos nacionales. Y aquí tiene mucho que decir la Sociología de la Educación...



## BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, E. (1995). «La filosofía política de John Rawls». En F. Vallespin (ed.): *Historia de la teoría política*. Alianza.
- BERNAL-MEZA, R. (1994). *América Latina en la economía mundial*. Latinoamericano.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BUSTELO, E. y MINUJIN, A. (1998) (comp.): *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Colombia: Santillana/UNICEF.
- CARABAÑA, J. (2001). «De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares», La Laguna, *Tempora*, 4.
- (2000). «Escuela comprensiva y diversidad», Madrid: *Revista de Libros*, 38.
- (1999). *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid: Visor/Argentina.
- (1993). «El sistema de enseñanza y clases sociales». En VV.AA.: *Sociología de la educación*. Madrid: Barcanova.
- (1999). «La pirámide educativa». En M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- CASTILLA, J. (2001). «El multiculturalismo y las trampas de la cultura», La Laguna, *Tempora*, 4.
- COHN-BENDIT, D. (1998). «¿Qué es la diversidad?». En VV.AA.: *La interculturalidad que viene*, Barcelona: Icaria.
- DERRIDA, J. (1994). «El otro 'Cabo', en otra mirada sobre la época», Murcia, *Colección Arquitectura*, 29.
- ECHVERRÍA, J. (1999). *La movilidad social en España*. Madrid: Istmo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1993). *Los tres mundos del estado del bienestar*, Valencia: Alfonso el Magnánimo.
- FLECHA, R. (1994). «Nuevas desigualdades educativas», en VV.AA.: *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FRASER, N. (2000). «¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista», Madrid: *New Left Review*, 0.
- (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- GALEANO, E. (2000). *El mundo patas arriba*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J.A. (1994). «La educación intercultural en los ámbitos no formales», en *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 97.



- GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992). *Lo culto y lo popular*. Madrid: La Piqueta.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (2000). *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- KYMLINCKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- KOTTAK, P.C. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995) (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1988). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- NEGRI, A. y MICHAEL, H. (2003). *El trabajo de dionisos*. Madrid: Akal.
- O'CONNORS, J. (1981). *Crisis fiscal del estado*. Barcelona: Península.
- RAWLS, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE.
- RODRÍGUEZ, R. (1998). *El liberalismo conservador contemporáneo*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- SAN SEGUNDO, M.J. (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SEN, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- STEINBERG, S.R. y KINCHELOE, J.L. (2000) (comps.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, C. (1993). «La política del reconocimiento». En VV.AA.: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- VV.AA. (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (curso 1999-2000)*. Madrid: MEC.
- VV.AA. (2001). *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001: Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO.
- WALZER, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.
- (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.
- WILLIAMS, R. (1994). *Sociología de la Cultura*. Barcelona: Paidós.

