

Usos y abusos del concepto de cultura

Silvia Carrasco Pons*

cultura, interculturalismo

La cultura debe entenderse como adaptación y aprendizaje y, en cambio, tendemos a percibirla como algo estático y cerrado. Esta incomprensión afecta también al sistema educativo, donde se registran discontinuidades entre los planteamientos culturales de la escuela y los de los colectivos minoritarios, tanto en los objetivos de socialización como en los contenidos intelectuales y de actitud. La autora propone diez cuestiones para abordar el tema del interculturalismo con el alumnado.

En antropología se entiende el concepto de cultura como proceso y como producto; como principal mecanismo adaptativo de la especie humana frente a su enorme indeterminación genética en lo que se refiere a formas de vida, sistemas de relaciones y organización de la experiencia y del pensamiento. Cada cultura debe ser entendida como una propuesta global de orden frente al caos, compleja y cambiante, cuyos elementos particulares, sin embargo, pueden parecer arbitrarios desde cualquier otra propuesta global y desde cualquier situación crítica de cambio. Un rasgo fundamental de la condición humana es, pues, la variabilidad y, por ende, la capacidad de adaptación.

En todas las culturas distinguimos también entornos de aprendizaje organizados, implícita y explícitamente, con la presencia de agentes socializadores y cuidadores, comportamientos fomentados y comportamientos sancionados, mecanismos de selección y transmisión de contenidos y habilidades culturales. En todos ellos existen expectativas, sentimientos y valores que los orientan y los organizan. Existen formas de organización social, en algunos pueblos, en las que todo el grupo y las actividades que lleva a cabo actúan como el entorno de aprendizaje infantil y existen otras en las que diversos aspectos socializadores o partes diversas de esos aspectos se especializan, se segregan o se fragmentan, o incluso entran en contradicción. A lo largo de su ciclo vital, los grupos e individuos enculturados en un entorno concreto pueden pasar por situaciones

de discontinuidad en sus experiencias psicoafectivas y de aculturación en los referentes culturales que originalmente aprendieron.

Todo ello va conformando un bagaje cultural, eventualmente transformado, que incluye también su autoimagen, su posición y las relaciones con otros. En resumen, hacer referencia a la cultura es pensar en términos de adaptación y de aprendizaje y, por lo tanto, es pensar dinámicamente en las posibilidades humanas. Sin embargo, aquello que pueden percibir nuestros sentidos en relación con otras culturas y, en parte, también con la nuestra son conjuntos de normas, instituciones, significados y valores por medio de las prácticas y comportamientos recurrentes de grupos de personas. Tendemos a percibir como estático y cerrado algo que, por definición, tiene la capacidad de ser transformable.

■ Incomprensión

La incomprensión fundamental del concepto de cultura es especialmente grave en el marco de la educación formal en nuestra sociedad, que se caracteriza, para ser breves, por ser culturalmente compleja y socialmente desigual. Y esta incomprensión actúa en dos sentidos y con mayor fuerza cuando se perciben como alteraciones dos tipos de circunstancias concretas en nuestro entorno: la nueva inmigración de apariencia inconfundible desde países pobres y, en parte con ella, los brotes sistemáticos de racismo explícito que nos recuerdan la vieja existencia, incómoda e inquietante, del pueblo gitano, forzado a los márgenes de nuestro sistema social (San Román, 1995). Desde el sistema educativo, esa incomprensión ha tenido dos efectos, que además han venido a confundirse con las recomendaciones de atender a la diversidad de los alumnos en el marco de la reciente reforma de la escolaridad obligatoria y, entre todas las diversidades, también a la diversidad cultural.

Por una parte, se está haciendo un esfuerzo por superar viejas concepciones que negaban los atributos de cultura a las formas de vida y de pensamiento de colectivos socioculturales minoritarios en riesgo o en condiciones de marginación, aunque sobre la base de principios relativistas culturales que hoy calificaríamos de ingenuos y desde una idea más estática que dinámica de la cultura.



Referirse a la cultura es pensar en entornos de aprendizaje muy diversos.

JESUS SALINAS.

Esto ha dado lugar a, por lo menos, diez años de propuestas y declaraciones de principios extraordinariamente bienintencionados que defendían el respeto del «derecho a la diferencia», la introducción de contenidos sobre las supuestas «culturas de los alumnos» para contribuir a su integración y mejorar su motivación para el aprendizaje al permitir que se vieran reflejados en los contenidos escolares, la búsqueda de la empatía en la presentación de la diferencia, la incorporación de estrategias para mejorar las relaciones interculturales en la escuela y hacer frente al racismo, la adopción de medidas para adecuar la escuela a lo que se suponía que eran rasgos culturales de los grupos de procedencia de los alumnos (desde horarios hasta objetivos), fomentar el uso de metodologías de cooperación ante el rechazo potencial por parte de los compañeros, etc.

Se ha ido diseñando de esta manera un tipo de intervención en los centros que enfatiza el trabajo de las actitudes de los docentes y el suministro de recursos supuestamente generalizables para aplicar estas medidas; pero cuando no existe una respuesta desde los colectivos y las familias en los términos que la escuela considera aceptables o que pueda entender, existe el riesgo de reforzar los prejuicios hacia la minoría y provocar situaciones caóticas: despreocupación por el bienestar de los hijos e hijas, ignorancia de la importancia de la escuela, etc. De este modo, se produce una situación en la que se tiende a desvincular a los alumnos de sus contextos sociofamiliares, aplicando los indicadores de riesgo de marginación social al alumno, con la tendencia a asumir una responsabilidad social que *supla* a la familia, cuyo entorno



JESUS SALINAS.

es visto como el productor del riesgo, aunque se mantenga una actitud abierta hacia el colectivo cultural en abstracto.

En este punto es fundamental darse cuenta de que desde los colectivos minoritarios las aspiraciones de bienestar social pueden prescindir de los efectos potenciales (quiméricos, en realidad) de la escolarización. Recordemos, como señalan varios autores, que la educación es un medio culturalmente institucionalizado de distribuir y recompensar a los individuos dentro de un sistema de estatus, de orientaciones de destino en el sistema económico y ocupacional. En nuestra sociedad, los estatus están fuertemente clasificados por los roles que se desarrollan, y cuando los grupos sociales no identifican una posible mejora del estatus de sus descendientes por medio de la educa-

Se intenta hacer frente al racismo desde la integración de culturas.

ción o del éxito escolar, invierten sus esfuerzos en otras habilidades. Y, aunque nos duela reconocerlo, ésta es una respuesta adaptativa en las condiciones de la marginación. Esto podría explicar algunas diferencias entre algunos grupos gitanos y algunos grupos de inmigrantes. Y también podría hacernos entender por qué algunos padres gitanos jóvenes que tienen esperanzas en las habilidades escolares que sus hijos puedan adquirir protestan cuando todavía no se les enseña a leer a sus hijos de tres años.

Además, las situaciones de incomunicación entre familias y escuela pueden esconder actitudes radicalmente diferentes según grupos y entornos: desde la confianza total en que la escuela ya sabe lo que ha de hacer (y son frecuentes las muestras de sorpresa cuando ésta pide colaboración para sus funciones), pasando por la confianza en aspectos intelectuales y la desconfianza en aspectos socializadores (otros grupos culturales, como he señalado, no tienen por qué haber delegado tanto como nosotros la socialización en la escolarización), hasta situaciones de desconfianza total en ambos aspectos, que adquieren la dimensión de conflicto dada la obligatoriedad del sistema. Estas últimas situaciones tienen que ver con las relaciones de poder entre lo que representa la escuela y cómo lo percibe la minoría.

El aparente conflicto cultural con la escuela puede ser, en realidad, la expresión del conflicto social desde las situaciones de exclusión, desde las relaciones minoría-mayoría. Pensar, pues, que los problemas que surgen en la escolarización de minorías culturales en situaciones de riesgo empiezan a resolverse fomentando actitudes adecuadas en los docentes puede ser un planteamiento importante para situaciones concretas, pero como medida principal en la que confiar equivale a hacer abstracción de las múltiples funciones de la institución escolar en un contexto social de desigualdad.

Es decir, no se trata de poner en duda que algunas concreciones de aquel tipo de propuestas y principios tengan validez y eficacia en medios también concretos, pero es necesario reconocer que existe una confusión de fondo que ha dejado sumidos en la frustración a muchos profesionales cuando las han querido aplicar y han evaluado sus resultados: si el objetivo con el cual se han llevado a cabo era mejorar el clima de las relaciones interculturales y superar el alejamiento y la desconfianza de algunos de estos colectivos hacia el entorno escolar y sus profesionales, es posible que los resultados sean positivos siempre que no se trate de intervenciones aisladas. Pero, ¿qué ocurre si el objetivo era, en realidad, reducir proporciones mayores de fracaso y de abandono entre los alumnos procedentes de estos colectivos culturales minoritarios?

Además, y por otra parte, algunos profesionales de la educación, desde docentes hasta responsables administrativos y políticos, no son ajenos a un entorno social jerarquizante y hostil ante los grupos

más débiles. Desde esta posición, se invoca a ese mismo relativismo cultural en su versión más sospechosa y empobrecedora y se busca con comodidad en la cultura lo que anteriormente se pretendía validar por medio de las diferencias en la biología, la psicología o la economía: puede resultar tranquilizador pensar que el sistema educativo no puede luchar contra la desigualdad social si se la confunde convenientemente con la diversidad cultural. Entonces el *problema* es de ellos, de su inadaptación o de las características intrínsecas de su cultura. En ese caso, no existen más que tres alternativas: o bien no hay que permitir que proliferen, o bien no hay que intervenir demasiado, o bien, si la situación es inevitable, hay que reforzar abiertamente la asimilación —la asimilación, claro, a la pobreza digna y normal occidental—.

Tanto estos planteamientos etnocéntricos y clasistas como aquellos que se inspiran en la solidaridad y el igualitarismo se han venido aferrando, pues, a una concepción reduccionista de la cultura para dar cuenta del fracaso y del conflicto en la escolarización de minorías culturales en riesgo y en condiciones de marginación social.

En cualquier caso, el sistema educativo debe afrontar y organizar la atención a todos los alumnos en un entorno complejo, diverso y desigual, por medio de instrumentos eficaces y orientaciones contrastadas y de opciones ideológicas claras, lejos del segregacionismo y del asimilacionismo. Y sobre todo, ha de hacer posible para sus profesionales el detenerse con frecuencia a analizar los objetivos que persiguen, las prácticas educativas que ejercen y los efectos que producen: empezando, por ejemplo, por las propias definiciones y mediciones recurrentes de fracaso y de conflicto y los supuestos que se manejan para explicarlos, y siguiendo, por ejemplo, con los usos —en muchos entornos, eufemísticos— del término «minoría» que se disimula acompañándolo del adjetivo «cultural».

Todas estas cuestiones no pueden abordarse en el espacio reducido de un artículo, pero podemos esbozar algunas reflexiones sobre dos desplazamientos que revelan claramente, a mi entender, las confusiones de fondo y las urgencias con las que se trabaja para dar respuestas rápidas a interrogantes constantes y cotidianos de la práctica educativa en este tipo de contextos y desde este tipo de preocupaciones.

■ Confundir los objetivos

El primer desplazamiento consiste en confundir distintos aspectos de los objetivos educativos como espacios de confrontación entre lo que se ha llamado la «cultura escolar» y los universos culturales de los colectivos minoritarios en riesgo. Aunque los profesionales identifiquen con claridad los cambios necesarios en los elementos etnocéntricos y jerarquizadores de los propios planteamientos educativos (con discusiones sobre aspectos de organización y sobre otras maneras de llegar a los mismos objetivos), es fundamental que tomen

Diez puntos de partida

Para abordar el tema del interculturalismo en el aula, es preciso asumir diez cuestiones básicas:

— Entender todas las culturas como procesos dinámicos y productos cambiantes de adaptación y aprendizaje.

— Aprender a identificar en los entornos culturales de los alumnos los conjuntos organizados de contenidos, pautas de reflexión e interacción, valores y expectativas hacia sus miembros más jóvenes y sus expectativas en relación con la escolarización.

— Reconocer que no todos los entornos culturales de procedencia de los alumnos delegan con la misma intensidad y en el mismo sentido las funciones y los contenidos socializadores y enculturadores en la escuela y que este punto debe ser objeto de reflexión en la sociedad mayoritaria.

— Aprender a distinguir en las acciones educativas que decidamos emprender los diferentes objetivos educativos que perseguimos en ellas para poder valorar adecuadamente sus

efectos: objetivos socializados, objetivos de integración socioeducativa, objetivos académicos e intelectuales.

— Distinguir, entre las condiciones creadas por las situaciones de marginación o su riesgo, aquellas que se pueden vincular con mayor claridad a la complejidad creciente de nuestra realidad cultural de aquellas que son fruto directo de la desigualdad social de nuestro entorno y que pueden presentar el conflicto minoría-mayoría, inclusión-exclusión, como un conflicto cultural con la escuela.

— Aprender a plantear el conocimiento, y por supuesto el conocimiento de la diversidad cultural, como oportunidad para emprender un ejercicio de crítica cultural por parte de todos los implicados en su desarrollo en la escuela, alumnos y profesores.

— Reflexionar sobre las múltiples dimensiones que se esconden bajo el papel de docentes en las relaciones interculturales y que afectan a nuestra condición simultánea de profesionales dentro de un sistema

jerárquico, de miembros de una sociedad desigual y de sujetos culturales con bagajes, valores y expectativas propios ante la diversidad de nuestros alumnos y de nuestros planteamientos educativos.

— Aprender a aplicar la reflexión sistemática sobre la práctica educativa que ejercemos y sus efectos a corto, medio y largo plazo, en el colectivo de los alumnos, en el entorno socio-cultural de la escuela y en los planteamientos de la propia escuela.

— Asumir que la reducción del etnocentrismo educativo y también del rechazo sociocultural exige el establecimiento de puentes para la negociación intercultural y que la negociación implica disposición para el riesgo, para la aceptación de modificaciones sin renunciar a objetivos educativos claros.

— Aprender a compartir nuestra experiencia humana y profesional con otros colectivos profesionales para el desarrollo del papel positivo de la escuela en el marco de las relaciones interculturales en nuestra sociedad.

decisiones (y las revisen) sobre los aspectos y las condiciones en que se hace evidente la necesidad de la negociación intercultural escuela-minoría. Es necesario que tengan elementos para distinguir las cuestiones estructurales, los rasgos de la sociedad en general que conforman las pautas de la comunidad y que adquieren los niños y niñas de las minorías (desde los sistemas de estratificación a los estilos de interacción), de las cuestiones transaccionales, las respuestas de la escuela al abanico de situaciones que se pueden presentar en su tarea educativa (organización, contenidos, relaciones).

Lo que generalmente ocurre es que se producen discontinuidades y diferencias en cuanto a objetivos socializadores y a objetivos de integración socioeducativa entre los planteamientos culturales de la escuela, como institución de la mayoría, y los de los colectivos minoritarios. Pero, con frecuencia, los de la escuela se defienden como si se tratara de objetivos intelectuales o académicos, basándose en la ratificación social de estos últimos, seguramente sin darse cuenta de la confusión. De este modo, las concepciones y expectativas en relación con los alumnos y sus familias, así como las

relaciones que se establecen desde la escuela y las interpretaciones de sus comportamientos, surgen, en gran medida, de la condición de sujetos culturales de los propios docentes, y no de su habilitación profesional.

Parece claro, pues, que para entender los problemas surgidos en la escolarización de grupos minoritarios en riesgo es recomendable hacer un esfuerzo por distinguir entre objetivos de integración socioeducativa (relaciones sociales que se consideran necesarias con el colectivo minoritario, con las instituciones y asociaciones del barrio), objetivos socializadores (comportamientos, actitudes y valores que deben ser interiorizados según la cultura mayoritaria representada por la cultura escolar) y objetivos intelectuales y académicos (contenidos conceptuales y habilidades procedimentales que deben ser aprendidos según el currículo obligatorio). Y también es preciso asumir que los procesos de aculturación en nuestra sociedad son inevitables, que todos pasamos por muchos de esos procesos y que no son necesariamente dramáticos, ni equiparables al etnocidio. Más allá del discurso del respeto y de la tolerancia, que, como hemos visto,

pueden tener sus versiones paralizadoras y segregadoras, debemos atrevernos todos a recuperar el valor de la escuela como espacio de crítica cultural de los alumnos y la dimensión de los profesores como intelectuales transformativos.

Sin embargo, hay que reconocer que la complejidad que envuelve la presentación del proceso educativo y sus condiciones óptimas a menudo obedece a una sobrecarga exagerada sobre el potencial integrador de la escuela, debido a las expectativas sociopolíticas y afectivas que tenemos, como sociedad, hacia las habilidades y recursos de los docentes. En estas condiciones de escolarización, frecuentemente el apoyo emocional a los maestros y profesores es nulo, con lo cual a la falta de formación específica se le añade la inseguridad.

■ Contenidos y destinatarios

El segundo desplazamiento se refiere a los contenidos y a sus destinatarios. A menudo, en la práctica educativa, al introducir la diversidad cultural se confunden los procedimientos con los contenidos conceptuales y, aún con mayor frecuencia, los conceptos con los valores. En la escolarización de minorías culturales se mantienen dos supuestos no problemáticos: la supuesta ventaja de los nativos en el sistema escolar y el supuesto racismo espontáneo e inevitable en el universo cognitivo y social de los alumnos mayoritarios. Paradójicamente, es habitual la práctica de intentar contrarrestar esta situación de partida (es decir, para igualar la ventaja y para reducir el rechazo) por medio de tres tipos de recursos: elementos estereotipados y folclorizados de los grupos culturales minoritarios que se introducen por medio de situaciones excepcionales (jornadas especiales, celebraciones, etc.), materiales impactantes sobre la pobreza en el Tercer Mundo y entre las víctimas de la marginación social en nuestro entorno (que contribuyen a la confusión diversidad-desigualdad y que minorizan la capacidad de crear bienestar que, naturalmente, tienen también otras culturas) y respuestas ideológicas a interrogantes de orden científico para los que no existe, en general, una formación adecuada y actualizada entre los docentes. En este último aspecto, y a modo de ejemplo, podemos encontrar en un mismo ejercicio las siguientes frases: «Sitúa las mayores frecuencias de tipos humanos en el mapa», «No existen razas inferiores y razas superiores», «No existen las razas humanas», «Todos somos iguales y todos somos diferentes», «Todas las culturas son igualmente respetables»... ¿Quién se atreve después de esto a preguntarse de verdad, por ejemplo, por qué los blancos son blancos o por qué las potencias europeas colonizaron y expoliaron el continente africano en el siglo pasado, aparte de por su maldad evidente?

Parece que existen verdaderas dificultades metodológico-cognitivas para incorporar el significado de la variabilidad cultural humana a los contenidos intelectuales del currículo y verdaderas dificultades procedimentales para trabajar las relaciones

interculturales positivamente, y vincularlas sin temor a la negociación intercultural. Y la negociación implica disponibilidad para el riesgo y para el cambio por parte de todos, pero también implica reconocer explícitamente a los otros como interlocutores válidos, como seres completos.

Es evidente que no podemos responsabilizar a los docentes de las insuficiencias y de los errores de las respuestas educativas ante la diversidad y la desigualdad, sin haberles proporcionado más que señales de alarma ante inadecuaciones conceptuales y generalizaciones imprecisas desde el estudio socioantropológico del esfuerzo adaptativo, los entornos de enculturación y el cambio social. Menos aún en la situación de precariedad y angustia en la que deben llevar a cabo la Reforma educativa. Solamente con nuevos modelos de formación y con investigaciones etnográficas comprometidas y serias sobre nuestra realidad socioeducativa tendremos, pedagogos y antropólogos, algo válido que ofrecer a profesionales y colectivos, a quienes, en definitiva, están mucho más que nosotros al pie del cañón. □

Referencias bibliográficas

San Román, T. (1995): *La diferencia inquietante. Nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*, Barcelona: Altafulla.

PARA SABER MÁS

- Abajo, J.E. (1996):** «La escolarización de los niños gitanos», *Aula*, 2.
- Apple, M.W. (1996):** *Política cultural y educación*, Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1990):** *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: El Roure.
- Camilleri, C. (1993):** «Les conditions structurelles de l'interculturel», *Revue Française de Pédagogie*, 103.
- Carrasco, S. (1997):** «Diversitat i Interculturalitat a la Secundària Obligatòria», *Butlletí del Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i Balears*, 101.
- (1997): «L'educació intercultural. Orientacions actuals i perspectives de futur en el marc de la ciutat», *Barcelona-Educació*, 3 (mayo-junio).
- Giroux, H. (1991):** *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- Giroux, H., y Flecha, R. (1992):** *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
- Munroe, G., y Whiting, B. (1988):** *Handbook of Cross-cultural Development*, New York: Garland.
- Ogbu, J. (1981):** «School Ethnography. A Multilevel Approach», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 12, 1.
- San Román, T. (1992):** «Retomando marginación y racismo. Reflexiones sobre el discurso y su génesis», en *Perspectiva social*, 33.
- (1996): *Los muros de la separación*, Barcelona: Siglo XXI/SPUAB.
- Soto, P. (1995):** «Interculturalidad: la variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículum», en Fernández Sierra, J. (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*, Málaga: Aljibe.

* **Silvia Carrasco Pons** es profesora del Departamento de Antropología Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.