

O MULTICULTURALISMO INTERNO E EXTERNO EM ESPANHA: FUNÇÕES DE LEGITIMAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO EDUCATIVA*

Xavier Bonal**

Este artigo aborda duas dimensões da construção dos discursos sobre educação multicultural. Em primeiro lugar, são exploradas as características dos discursos sobre a diferença cultural que circulam actualmente em Espanha, tanto no campo político como no educativo, assim como alguns dos factores históricos e sociopolíticos que se podem considerar explicativos do seu sentido. O argumento principal desta primeira parte fundamenta-se na presença de uma construção retórica do discurso multicultural que tem as suas raízes no particular pluralismo nacional e multicultural do Estado espanhol, e, no terreno educativo, na construção tardia dos processos de democratização e das políticas de igualdade de oportunidades. A distância entre os discursos políticos e educativos e as práticas sociais, assim como as agudas contradições que subjacentes à intervenção dos Estados central e autónomos neste campo, permite identificar os factores que influem na abordagem oficial e educativa de conceitos como a diferença cultural ou atenção à diversidade educativa e seu possível carácter «semiperiférico». A segunda parte do trabalho centra-se numa investigação empírica sobre a resposta à diversidade nos centros de ensino secundário levada a cabo pelo Instituto de Ciências da Educação da UAB durante o período 1996-1998. Alguns dados tomados a essa investigação ilustram o modo como o conceito

* Tradução de Humberto M. Lopes

** Departamento de Sociologia da Universidade Autónoma de Barcelona

de diversidade que integra os discursos educativos e oficial da reforma educativa aprovada em 1990 é recontextualizado através de processos que ocultam a sua dimensão social e cultural e enfatizam o processo de individualização da diversidade. A metodologia de análise utilizada permite evidenciar o desaparecimento das referências culturais ou linguísticas do conceito de diversidade e a sua restrição às dimensões das atitudes e aptidões do aluno. Finalmente, como conclusão, estabelece-se a relação entre os resultados do trabalho de investigação e as orientações de uma política educativa que está longe de implementar as medidas favorecedoras da diversidade cultural.

Introdução

Multiculturalismo é um termo de incorporação recente no léxico académico das ciências da educação e das ciências sociais em Espanha. O seu aparecimento apenas se verificou na segunda metade dos anos oitenta, quando as análises sociais e educativas e o discurso político usaram e «abusaram» do conceito de multiculturalismo como expressão corrente para fazer referência a uma «nova» realidade social que se reflecte nos valores e normas das instituições sociais. Esta nova realidade social alterou o saldo migratório histórico da sociedade espanhola: um país historicamente expulsor de população (por razões económicas e políticas) converteu-se em país de acolhimento de imigrantes, maioritariamente procedentes do terceiro mundo (América Latina, Magreb e África subsaariana, essencialmente). Contudo, apesar de os números dos anos noventa identificarem Espanha como um país com saldo migratório positivo, os dados não indiciam um tipo de sociedade «multicultural». O número de residentes estrangeiros em Espanha ronda os 600 000, dos quais 250 000 integram a população activa (Casey, 1998), números ainda assim pouco significativos quando comparados com os dos países da Europa ocidental.

Todavia, não se pode dizer que Espanha deva ser considerado um Estado culturalmente uniforme. Paradoxalmente, a omissão corrente das diferenças culturais ocorreu num Estado caracterizado pelo seu carácter plurinacional, em virtude de diferenças linguísticas e culturais. Com efeito, o uso do termo socie-

dade ou educação multicultural nunca se aplicou a um modelo de organização social ou educativa que desse resposta à diversidade cultural e linguística do estado espanhol, nem tão-pouco para referir-se à minoria étnica com presença mais significativa, a população cigana. Multiculturalismo tem sido uma expressão reservada exclusivamente para identificar a resposta social e educativa necessária para fazer face às novas vagas de migrações procedentes do terceiro mundo e cujo traço mais característico é o da diversidade étnica¹.

O conceito de multiculturalismo (e as políticas e estratégias de resposta a uma sociedade multicultural) foi incorporado no léxico académico e político não como reflexo de uma nova e complexa realidade social e cultural, mas para caracterizar um tipo de tendência que é comum aos países da Europa comunitária. Encontramo-nos perante um novo exemplo de «imagem do centro», característica dos países semiperiféricos: o termo sociedade multicultural traduz a expressão de uma sociedade do bem-estar, próspera, cosmopolita e acolhedora de imigrantes, características das sociedades ocidentais. A «imagem do centro» implica a adopção de um espelho em que se reflectir, uma tendência para a aceitação de uma linguagem e um processo de emulação de políticas. O *policy making* parece ser, portanto, um mecanismo que actua também no terreno multicultural, especialmente como recurso de legitimação da acção governamental.

Defendo que, em boa medida, o multiculturalismo não é um problema social em si, mas apenas o resultado de uma construção social e política sobre-dimensionada que funciona como um discurso retórico eficaz para resolver determinados problemas sociais e dissimular outros². Analisarei neste trabalho, em primeiro lugar, alguns dos factores que determinaram que os conceitos de sociedade ou educação multicultural tenham tido escassa manifestação em Espanha, tanto no domínio das ciências sociais como no da educação e do dis-

¹ Note-se que um termo que denota diferenças culturais (como é o do multiculturalismo) se aplica única e exclusivamente para referir as diferenças étnicas e raciais, traços que caracterizam as migrações recentes.

² Tal não significa a inexistência de conflitos culturais, determinados pelo choque entre culturas (isto é, estilos de vida, formas de ver o mundo). Contudo, trata-se de conflitos com origem provável em conflitos sociais prévios entre indivíduos ou entre indivíduos e instituições. Para uma análise das diferenças entre conflitos sociais e conflitos culturais cf. Carabaña (1993) e Delgado (1999).

curso político. Em segundo lugar, o trabalho valorizará a forma que assumem os discursos e os debates sobre o que poderemos classificar como «diferenças culturais». Considero que o que se definiu como características contraditórias do desenvolvimento dos Estados semiperiféricos se projecta também no terreno cultural: simultaneamente ao processo de consolidação e crise da escola de massas, decorre um processo de reconhecimento da diversidade linguística e cultural interna (adiante designado por multiculturalismo *interno*) que tem que se compatibilizar com um modelo uniforme no âmbito da igualdade de oportunidades e democratização do ensino. No entanto, esse equilíbrio interno deve ser obtido num contexto de movimentos migratórios Sul-Norte (multiculturalismo externo) que acrescenta dificuldades ao desenvolvimento de uma política capaz de equilibrar igualdade e diferença cultural. Consequentemente, esta parte do trabalho colocará ênfase nas contradições entre ambos os tipos de respostas (ao multiculturalismo interno e externo) e sublinhará o carácter retórico do termo multicultural no discurso educativo oficial. Finalmente, a última secção destacará o enquadramento do conceito de educação multicultural nas tendências actuais da «escola inclusiva» presentes nos modelos educativos dos países europeus. Todavia, como se observará, a adaptação da expressão a um modelo de ensino centrado na resposta à diversidade e às diferenças não corresponde a uma realidade educativa que separa a dimensão grupal e colectiva da prática pedagógica.

As razões da uniformidade cultural

A adopção tardia da expressão multicultural nos discursos político e académico justifica-se por um conjunto de factores de natureza histórica. Algumas destas razões podem sintetizar-se nos seguintes pontos:

- A ditadura franquista encarregou-se, ao longo de quarenta anos, de eliminar qualquer fractura identitária que ameaçasse a unidade espanhola. As chamadas *Comisiones Depuradoras* desenvolveram um trabalho evidente de eliminação das ameaças linguística e cultural na Catalunha ou no País Basco (Monés, 1984). O controlo implacável do sistema de ensino encar-

regou-se de assegurar o endoutrinamento da religião católica e do patriotismo espanhol, mecanismos fundamentais de formação de uma cidadania submissa ao regime ditatorial

- A imigração espanhola de Sul para Norte foi classificada pelo discurso oficial como uma emigração de carácter cultural. Foi indubitavelmente uma emigração económica, embora com impressionantes consequências culturais (trata-se, na realidade, da vaga emigratória mais importante até então em Espanha). O choque cultural Sul-Norte foi negligenciado politicamente e apenas solucionado através de uma integração social espontânea (conflitual, por vezes). Por outro lado, a emigração de trabalhadores espanhóis para os países europeus alcançou números espectaculares nos anos sessenta. O regime tratou sempre de ocultar esta realidade, beneficiando do equilíbrio da balança de pagamentos conseguido graças às remessas dos emigrantes. Face ao que foi apelidado de «vergonha do regime» (dois milhões de trabalhadores espanhóis no estrangeiro), nunca se reivindicou a partir de Espanha uma defesa identitária e cultural e uma garantia de direitos. Finalmente, a população cigana, única minoria étnica com real significado, foi considerada como um colectivo marginal e estigmatizado.
- No terreno educativo, cabe destacar a função especificamente ideológica do sistema de ensino como mecanismo de adesão da cidadania à nação espanhola, à Igreja e ao Caudillo. Obviamente, qualquer diferença cultural ou étnica era ignorada ou explicitamente discriminada³. Durante os anos sessenta, a abertura económica (Planos de Desenvolvimento) e a influência de organismos internacionais (Espanha participou no Projecto Regional Mediterrâneo) propiciou uma maior flexibilidade no terreno político e ideológico. No âmbito educativo, a penetração da teoria do capital humano, ainda que apenas retórica, reduziu o significado do conceito de cultura a sinónimo de acesso a um conhecimento e a um estilo

³ Pode observar-se, a título de exemplo, o tratamento ridicularizante e estigmatizante da população árabe nos livros de leitura da escola franquista (Sopeña, 1994).

de vida próprio da almejada «modernização», eliminado qualquer possibilidade de pluralidade cultural e de direitos culturais das minorias. A técnica passou, em certa medida, a substituir a retórica moralista e o controlo ideológico exercido pela instituição escolar.

- No terreno académico, até a investigação recusou uma análise específica da realidade cultural espanhola. Adoptaram-se as teorias dominantes na sociologia da educação europeia, especialmente as procedentes de França e de Inglaterra. A título de exemplo, ainda se continuava a estudar a realidade espanhola a partir de uma aplicação sem discussão da obra de Bourdieu. A figura de Carlos Lerena, com a sua perspectiva culturalista, jogou inequivocamente um papel significativo nesse sentido (Lerena, 1985 e 1987). Adoptaram-se formas de análise praticamente decalcadas da teoria da reprodução para interpretar uma forma de dominação simbólica do sistema educativo fundamentada no capital cultural de uma classe social inexistente! As formas de reprodução social não foram as mesmas em todo o território espanhol: em função do diferente grau de desenvolvimento económico, a natureza da reprodução fundamentava-se mais no capital político e social ou, pelo contrário, no capital cultural.

Em resumo, estes antecedentes mostram as causas da omissão e da ocultação deliberada, por parte do discurso oficial, de uma realidade cultural plurilinguística e plurinacional. Contudo, surpreendentemente, a transição para a democracia tão-pouco deu lugar à utilização do conceito de sociedade multicultural ou de educação multicultural. As questões linguísticas ou os conflitos pelo controlo dos currículos no domínio interno distanciam-se do uso do conceito de educação e sociedade multicultural, reservado à caracterização das mudanças produzidas pelas migrações provenientes do terceiro mundo, e especialmente do norte de África. A partir dos anos oitenta, são simultâneos dois tipos de discurso e de debate, que decorrem paralelamente, sem cruzamentos, sobre problemas que são da mesma natureza: como desenhar um sistema educativo que seja uniforme e responda ao mesmo tempo às diferenças culturais?, como dar resposta aos direitos linguísticos?, como atender pedagogicamente às diferenças culturais na aula?

Uma análise das formas de resposta às necessidades do multiculturalismo interno ou externo permite descobrir o modo como as administrações públicas respondem retórica e politicamente de forma diferente a ambos os problemas. Existem «receitas» específicas e adaptadas às particularidades culturais de Espanha para responder aos conflitos internos de identidade nacional, cultural e linguística. Não obstante, adoptam-se processos e estratégias «europeias» para responder ao fenómeno da multiculturalidade. Neste caso, evidencia-se a forma como o caminho empreendido para a «modernização» europeia não afectou apenas as políticas de convergência económica e monetária do tratado de Maastricht. Implicou a adopção de uma política e de um discurso específicos no terreno da política de estrangeiros e da multiculturalidade, que se caracterizaram por um olhar em direcção ao Norte e um esquecimento do Sul – e particularmente do Mediterrâneo (Sultana, 1998).

Uma resposta educativa dual à diversidade cultural: multiculturalismo interno e externo

Uma das tarefas pendentes do sistema político espanhol no seu processo de transição para a democracia era o reconhecimento territorial e plurinacional do Estado. A Constituição Espanhola (CE) estabeleceu bases (mais ou menos incompletas, de acordo com algumas interpretações) para a evolução do reconhecimento político e cultural dos diferentes territórios do Estado. A evolução dos Estatutos de Autonomia e subsequentes leis, além de outros regulamentos, aprofundaram o desenvolvimento das competências políticas das diferentes Comunidades Autónomas (CCAA) e especialmente os territórios denominados históricos (Catalunha, País Basco e Galiza).

No domínio cultural, a face mais notória do conflito localizou-se no terreno educativo e, sobretudo, na política linguística (Argelaguet, 1998). A educação converteu-se em objecto de luta política e ideológica desde os finais dos anos oitenta e concentrou os conflitos identitários e linguísticos. O equilíbrio político alcançado não esteve isento de contradições e de conflitos, tal como demonstram os numerosos casos em que as diferentes partes apresentaram recursos perante o Tribunal Constitucional (Martí, 1993). Contudo, é possível falar de

um modelo de tipo «federal», em que as CCAA dispõem de uma ampla margem de manobra para desenvolver a política educativa. Com a excepção das competências de emissão e homologação de títulos, fixação de escolaridade obrigatória e superior inspecção educativa, que estão afectadas ao Estado (regulamentado pela CE e ratificado pela Lei Orgânica do Direito à Educação, IDOE), cada Comunidade Autónoma dispõe neste momento de plenas competências em matéria de educação. No terreno que nos ocupa, tal supõe que a Catalunha, o País Basco, a Galiza ou a Comunidade Valenciana, por exemplo, disponham de margem para tomar decisões fundamentais para a configuração do sistema educativo: política de professorado, política de criação de centros privados, margem significativa na definição dos currículos, política linguística, etc.

Nas CCAA históricas com língua e culturas próprias, os governos regionais utilizaram essa margem para desenvolver o seu próprio sistema educativo, claramente direccionado para estabelecer formas de diferenciação relativamente ao resto do Estado. A criação de um perfil de cidadania catalã ou basca baseou-se na adopção de estratégias de reforço da identidade nacional, sobretudo através da via linguística, mas também por intermédio dos currículos e da especificidade no terreno pedagógico. A orientação que marcou este tipo de política partiu da consideração de que as identidades nacionais naqueles territórios sem Estado próprio só podem ser defendidas através de uma interpretação da posição dominada da própria cultura e da própria língua. Deste modo, a discriminação positiva, a contra-hegemonia, deve tornar-se o mecanismo político por excelência para compensar a subordinação e a anulação histórica da língua e identidade cultural.

Pelo contrário, a política estatal trata de preservar neste terreno a margem de identidade nacional espanhola. Tentativas como as da Reforma do Currículo de Humanidades (que pretendeu alargar a implementação do currículo de História a todo o território) ou as avaliações da qualidade educativa desenvolvidas pelo Instituto Nacional da Qualidade da Educação (INCE) propuseram-se questionar os efeitos da descentralização e da falta de uniformidade da qualidade do ensino. Critérios de qualidade e, sobretudo, de coesão e equidade territorial, foram os argumentos fundamentais esgrimidos pelos diferentes governos estatais (independentemente da sua orientação política) para justificar a necessidade de defender um sistema educativo unificado.

Por outro lado, em termos do que se pode designar por política multicultural, a resposta das administrações estatal ou autónomas tem sido muito diferente. O espaço do conflito não se situa neste caso no terreno da compensação de certos direitos políticos e culturais colectivos, mas no da garantia de integração de pessoas que chegam em condições de marginalidade social, integração que depende da aquisição de certos direitos básicos de cidadania⁴. Neste caso, tanto os governos estatal como autónomos actuam a partir de uma posição hegemónica para representar a integração através da aquisição da cidadania correspondente. A lógica implícita no discurso, neste caso, é uma lógica assimilacionista, apesar do sublinhado que o próprio discurso faz das riquezas subjacentes à diversidade cultural (Generalitat de Catalunya, 1999). As políticas concretas desenvolvidas põem em relevo uma estratégia de actuação completamente diferente da desenvolvida no campo das diferenças culturais internas: intervencionismo público com o objectivo de evitar a formação de *ghettos*, garantia de integração através da aprendizagem linguística ou a adopção de estratégias pedagógicas de compensação.

O Quadro 1 reúne algumas das dimensões em que é possível diferenciar as políticas dirigidas ao multiculturalismo interno e externo.

O quadro coloca em destaque as divergências entre os discursos e o tipo de estratégias mais ou menos explícitas. Evidencia-se a presença de respostas à diversidade cultural que se desenvolvem de forma paralela e contraditória, sem nenhum tipo de cruzamento. O multiculturalismo interno corresponde a um modelo próprio, específico da realidade política e cultural do Estado espanhol, no qual a diferença cultural não incorpora a ideia de marginalidade, mas antes o direito à expressão em condições de igualdade. Pelo contrário, no modelo do multiculturalismo externo prevalece a marginalidade como característica fundamental. O direito de eleição dos cidadãos está subordinado a um direito cultural ou colectivo do território de acolhimento. A integração, neste caso, não é assegurada mediante o respeito pelos direitos individuais, mas através do controlo social da população com a atribuição de quotas. Paradoxalmente, o

⁴ Conhece-se, por outro lado, a contradição entre as legislações laboral e de imigração, isto é, entre a necessidade de dispor de autorização de trabalho para obter a autorização de residência e vice-versa.

QUADRO Nº 1

Dimensões dos discursos e políticas multiculturais

	Multiculturalismo interno	Multiculturalismo externo
Orientação política	• Pluralismo cultural	• Assimilacionismo
Direitos de cidadania	• Políticos e colectivos	• Integração social
Política linguística	• Acção positiva (imersão ou separatismo linguístico)	• Aprendizagem do espanhol ou da língua autonómica
Representatividade	• Liberdade de eleição	• Intervenção pública (quotas)
Diversidade cultural	• Respeito pela especificidade	• Défice cultural
Pedagogia	• Adaptação cultural	• Educação compensatória

direito à diferença é assegurado no primeiro caso através da garantia da liberdade individual, enquanto no segundo por meio da sua supressão

A reforma educativa e o desaparecimento do multiculturalismo

Perante as dimensões genéricas dos discursos políticos, vale a pena interrogarmo-nos sobre o espaço que é reservado à educação multicultural no sistema de ensino, especialmente após a aprovação da última reforma de 1990. A *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo* 1/1990 (LOGSE) não se limitou a introduzir importantes alterações estruturais no sistema de ensino espanhol. Pretendeu igualmente reformular a cultura educativa e pedagógica dos centros escolares. À semelhança do que acontece noutros países europeus, a reforma orientou-se para a transformação das bases que regiam o modelo educativo anterior. Neste sentido, o mais relevante é sem dúvida a nova tendência para um modelo de escola «inclusiva», ou seja, um modelo de ensino adaptado às diferenças e à diversidade do aluno, suficientemente versátil para responder de

forma flexível a todo o género de necessidades e aptidões. Esta nova orientação substituiu um modelo considerado pelo próprio discurso educativo oficial como excessivamente rígido na conceptualização de aspectos como a meritocracia, o êxito e o fracasso escolares, ou as formas de avaliação normativas.

De acordo com este modelo educativo, o sistema de ensino deveria desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para acolher a expressão de todo o tipo de diferenças que podem dar lugar a estratégias de aprendizagem, estilos cognitivos, ritmos de aquisição, motivações, interesses ou necessidades de natureza distinta. Aparentemente, tal sistema educativo deveria construir um currículo, uma pedagogia, sistemas de avaliação e estratégias organizativas flexíveis e adaptáveis às particularidades do aluno. Trata-se, portanto, de um modelo que de um ponto de vista técnico pode contemplar a presença de diferenças pessoais e colectivas de modo a corrigir os tradicionais enviesamentos dos modelos de transmissão cultural rígidos.

Neste sentido, a educação multicultural deveria encontrar neste sistema educativo um padrão organizativo e legal adequado. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, de género ou de socialização disporiam finalmente de um ambiente escolar óptimo para se poderem expressar em condições de igualdade e distanciarem-se assim das modalidades de comunicação pedagógica que tradicionalmente se traduziram na sua omissão ou discriminação. É oportuno perguntar, portanto, até que ponto a reforma educativa abre tal espaço, tanto ao nível do discurso como da prática educativa.

Uma investigação desenvolvida pelo Instituto de Ciências da Educação da UAB durante o período 1996-98 será tomada como referência para ilustrar alguns aspectos que caracterizaram o processo⁵. O objectivo da investigação centrou-se na análise do processo de recontextualização do conceito de diversidade na reforma educativa espanhola, ou seja, na análise das transformações do conceito nos diferentes campos de recontextualização pedagógica (Bernstein, 1993 e 1996). Pretendeu-se assim «seguir» as definições e alterações de um conceito que por definição apresenta um elevado grau de ambiguidade.

⁵ Bonal, X. *et al.* (1998), *La recontextualización de la diversidad en los centros de enseñanza secundaria obligatoria*, Madrid: CIDE.

Na análise exploram-se três campos de recontextualização pedagógica: o oficial, o pedagógico e o dos discursos do professorado. A investigação, não centrada exclusivamente na análise da educação multicultural, propôs as seguintes interrogações:

- Como se define o conceito de diversidade educativa nos documentos de política educativa?
- Existe um discurso académico específico sobre a resposta à diversidade?
- Como recontextualiza o professorado o conceito de diversidade nos seus discursos?
- Como varia o conceito de diversidade entre os diferentes campos educativos?
- Qual é a natureza social da diversidade educativa (isto é, porque razão a diversidade educativa se recontextualiza do modo como o faz)?

A ambiguidade e complexidade do conceito de diversidade educativa obrigou-nos a estabelecer um conjunto de categorias de análise que permitiram especificar o significado do conceito na estrutura de mensagens da transmissão educativa. Assim, o conceito de diversidade foi suprimido do âmbito do currículo, da pedagogia e da avaliação, tendo em conta as transformações explícitas ou implícitas de tais dimensões no conteúdo da reforma educativa. O Quadro 2 reúne as variáveis incluídas em cada uma das dimensões.

Cada uma das categorias descritas no quadro pode ser entendida como um *continuum* entre dois pólos, entre a máxima flexibilidade e a máxima rigidez. Assim, a resposta à diversidade no currículo pode fixar-se entre uma classificação mais ou menos rígida ou flexível do conteúdo, dos materiais e dos receptores do conhecimento, distinção que dá lugar a uma maior ou menor versatilidade na selecção dos conteúdos e no grau de interdisciplinaridade. As categorias referentes à pedagogia estabelecem a distinção entre formas unidireccionais de transmissão, sem participação activa do aluno nem formas de negociação do conhecimento e estratégias mais participativas, que incorporem o agrupamento flexível, o trabalho cooperativo, e as formas de interacção adaptadas às particularidades do aluno. Finalmente, a diversidade na avaliação faz referência ao contraste entre formas de avaliação normativas e rígidas relativa-

QUADRO Nº 2

Categorias analíticas e variáveis da diversidade educativa

Currículo	Pedagogia	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Classificação do conhecimento educativo (créditos comuns e variáveis) 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade em tempo/espço 	<ul style="list-style-type: none"> • Objecto da avaliação (conhecimento, procedimentos e atitudes) <i>O que se avalia?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Classificação do conteúdo educativo (em função das aptidões dos estudantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Meios de acompanhamento do progresso do aluno (observações, diários, notas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito da avaliação (indivíduos, grupos) <i>Quem é avaliado?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Classificação de textos e materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio do aluno • Participação na aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de avaliação em função do conteúdo <i>Como se avalia?</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de agrupamento (grupos mixtos, <i>streaming</i>, outros critérios) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito da avaliação (auto-avaliação) <i>Quem avalia?</i>

mente ao conteúdo e aos sujeitos, e formas de avaliação e estratégias menos uniformes e adaptadas em função dos sujeitos, conteúdos ou critérios de avaliação

Estas categorias foram consideradas na análise dos distintos campos de recontextualização pedagógica. O Quadro 3 descreve as estratégias metodológicas e as diferentes técnicas de investigação utilizadas na análise de cada um dos discursos⁶.

A análise dos três tipos de discursos permite evidenciar que o processo de recontextualização do tratamento da diversidade educativa está sujeito a três

⁶ Não são aqui descritos os documentos concretos analisados nem os tipos de professorado entrevistado. Pode encontrar-se uma explicação detalhada em Bonal e Rambla (1999)

QUADRO Nº 3
Tipos de discursos, exemplos e técnicas de investigação

Tipo de discurso	Exemplo	Técnica de investigação
Oficial	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de política educativa estatais e regionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de contexto e de conteúdo das categorias da diversidade educativa
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Textos académicos de profissionais implicados na produção e promoção dos princípios da reforma educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de contexto e de conteúdo das categorias da diversidade educativa • Análise de conteúdo das mensagens implícitas para o professorado
Professorado	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas estruturadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo das categorias de resposta à diversidade

tipos de tendências: a individualização, a normalização e a profissionalização da resposta à diversidade

Individualização O novo discurso educativo torna compatíveis conceitos que anteriormente eram considerados incompatíveis. Igualdade e diversidade, ou diferença, são expressões introduzidas simultaneamente, de forma que a consecução da igualdade passa por uma resposta eficaz à diversidade. Contudo, a diversidade é apenas considerada sob uma perspectiva individual, fundamentalmente psicológica, excluindo qualquer referência à diversidade que resulta da pertença a um grupo social. A redução do conceito de diversidade à sua dimensão individual actua como um mecanismo que dissimula a discriminação cultural e as possíveis equivalências entre diversidade e desigualdade. A seguinte citação, extraída de um texto oficial, ilustra claramente esta tendência:

«É importante considerar alguns microcomponentes da diversidade: desenvolvimento maturativo ou nível de aprendizagem num dado momento;

ritmo ou rapidez na aprendizagem ou realização de um trabalho; motivação e interesse, ou preferência por determinados conhecimentos; timidez ou dificuldade de comunicação; auto-avaliação ou capacidade para valorizar as próprias aprendizagens; aprendizagem auditiva ou domínio deste sentido; preferências interactivas ou por determinadas pessoas no momento da realização de certos trabalhos; competências de aprendizagem ou preferências por determinadas técnicas e métodos de trabalho; relacionamento aquisições-produções ou melhor capacidade para a comunicação do que para a elaboração ou vice-versa; nível de autonomia-dependência ou capacidade para o desenvolvimento com maior ou menor independência; grau de voluntariedade ou predisposição para realizar certos trabalhos e aprendizagens; nível de auto-estima ou capacidade para compreender as autênticas possibilidades » (Departamento de Educação, 1994: 118)

As dimensões especificadas na citação, ricas em conteúdo e matizes, poderiam logicamente relacionar-se com os processos de construção de identidades individuais e colectivas. Todavia, nem o discurso oficial nem o académico desenvolvem qualquer paralelismo entre a manifestação da diversidade e as suas possíveis causas. Em consequência, ambos os discursos expressam de forma implícita uma ideia da resposta à diversidade em termos exclusivamente individuais, que é assim recontextualizada pelo discurso e pela prática do professorado.

Normalização A normalização da resposta à diversidade é uma consequência directa da indefinição e ambiguidade dos textos oficial e pedagógico sobre como atender à diversidade na aula. A passagem de um modelo educativo fundamentado na unidireccionalidade da transmissão educativa, e baseado num conhecimento «verdadeiro», para um modelo de conhecimento «negociável» e com participação activa do aluno gera assinaláveis níveis de incerteza junto do professorado. Dúvidas em torno do currículo a ensinar, que estratégias pedagógicas aplicar ou como desenvolver a avaliação obrigam o professorado a tomar determinadas decisões para ultrapassar a incerteza. Como reacção, o professorado tende a normalizar a resposta à diversidade através de estratégias pré-definidas: agrupamento por níveis, modelos normalizados de avaliação ou

uso de certos livros de leitura De uma maneira geral, estas estratégias baseiam-se estritamente na diversificação dos diferentes níveis de conhecimento e omitem qualquer consideração sobre o perfil cultural e social do aluno.

Profissionalização Entende-se por profissionalização da resposta à diversidade o propósito do discurso académico e oficial de outorgar o estatuto de qualidade educativa à gestão da diversidade na aula Os agentes do campo do controlo simbólico (pedagogos, psicólogos, responsáveis da administração escolar) desenvolvem uma linguagem pedagógica específica que confere nível científico ao diagnóstico, à organização e ao tratamento da diversidade A produção de uma ideologia profissionalista nos discursos académico e oficial não implica, no entanto, a sua interiorização por parte do professorado, o qual interpreta geralmente a aplicação da reforma como um retrocesso na consecução dos objectivos de transmissão e aquisição do conhecimento

Estas tendências, que se podem identificar através da análise dos discursos, ilustram o modo como o processo de recontextualização da diversidade educativa (aspecto «estrela» do modelo de escola inclusiva) deixa uma escassa, ou nula, margem para o desenvolvimento de uma educação multicultural ou intercultural A flexibilidade decorrente de um novo padrão educativo, longe de se traduzir em espaço para autocritica cultural e para a consideração das distintas formas de socialização colectiva, recontextualiza-se em processos de individualização e normalização da diversidade que reduzem o conceito a duas dimensões: a «aptitudinal» (rendimento académico) e a «atitudinal» (comportamentos pró-escola)

Conclusões

Este artigo sublinhou a importância dos aspectos históricos e políticos da sociedade e da educação para compreender a situação e o significado da expressão «multiculturalismo» em Espanha Do conteúdo do texto se depreende que o discurso do multiculturalismo incorporou uma carga simbólica significativa para a legitimação dos discursos oficiais e educativos Neste sentido, há

que salientar a presença de duas lógicas discursivas diferentes que estão subjacentes às políticas que denominámos por multiculturalismo interno e multiculturalismo externo. No primeiro caso, a resposta política estatal ou autonómica constitui um exemplo de «negociação cultural», uma vez que as posições sociais e os recursos de poder dos indivíduos e instituições que formam parte das diferentes identidades culturais possibilitam o jogo da negociação em torno do modelo de educação desejável para cada território ou comunidade. A resposta ao multiculturalismo externo, por outro lado, segue uma lógica assimilacionista fundamentada num discurso que sublinha a aquisição de direitos sociais dos indivíduos que facilitem a sua integração, mas elimina qualquer referência a direitos políticos e culturais colectivos. A falta de poder dos grupos minoritários dificulta e impede mesmo a possibilidade de negociação cultural. As consequências desta situação projectam-se num discurso e numa política educativas estruturadas sobre uma lógica de dominação-subordinação que exerce inevitavelmente uma violência simbólica sobre os grupos minoritários. Paradoxalmente, a inclusão da identidade colectiva como unidade de acção política não se reflecte numa política de defesa dos direitos colectivos, mas numa forma de intervenção que leva frequentemente à estigmatização.

Por outro lado, a recontextualização educativa do multiculturalismo, longe de favorecer uma evolução do modelo educativo que incorpore as diferenças culturais de modo a permitir o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, neutraliza a dimensão social da diversidade e reduz este conceito à sua dimensão individual. Este processo não supõe apenas o desaparecimento do multiculturalismo da *praxis* educativa como facilita também a interpretação da diferença cultural como défice cultural, tendo, portanto, consequências visíveis sobre as desigualdades culturais, sociais e educativas.

Correspondência: Xavier Bonal, Departamento de Sociologia, Universidade Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Espanha (email: xavier.bonal@uab.es)

Bibliografia

- ARGELAGUEI, J. (1998) «Las políticas lingüísticas: diversidad de modelos lingüístico-escolares», in R. Gomà e J. Subirats (orgs.) *Políticas públicas en España*. Barcelona, Ariel.

- BERNSTEIN, B (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata
- BERNSTEIN, B (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Londres: Taylor & Francis
- BONAL, X *et al* (1998) *La recontextualización de la diversidad en los centros de enseñanza secundaria obligatoria*, Madrid: CIDE
- BONAL, X y RAMBLA, X (1999) 'The Recontextualisation Process of Educational Diversity: new forms to legitimise pedagogic practice', *International Studies in Sociology of Education*, 9, 2, 195-215
- CARABAÑA, Julio (1993) «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», *Revista de Educación*, 302, 61-82
- CASEY, J (1998) «Las políticas de inmigración: la regulación de admisión y la acción integradora», in R Gomà e J Subirats (orgs) *Políticas públicas en España*, Barcelona: Ariel
- DELGADO, Manuel (1999) *Convivre amb la diferència*, (documento publicado)
- Departamento de Educación (1994) *Diseño curricular base Bachillerato Materias Comunes*, Vitoria: Eusko Jaurlaritzza
- Generalitat de Catalunya (1999) *Pla Interdepartamental d'Immigració*, Barcelona: Departament de Benestar Social
- IERENA, Carlos (1985) *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid: Grupo Cero
- IERENA, Carlos (orgs) (1987) *Educación y sociología en España*, Madrid: Akal
- MARIÀ, R (1993) *La conflictivitat competencial en l'àmbit de l'ensenyament*, Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms-Generalitat de Catalunya
- MONÉS, Jordi (1984) *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona: Edicions 62
- SOPEÑA, Andrés (1994) *El florido pensil Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona: Crítica
- SULLIVAN (1998) 'The Mediterranean: a new focus for comparative education studies?', in A M Kazamias & M G Spillanes (orgs) *Education and the Structuring of the European Space North-South, Centre-Periphery, Identity-Otherness*, Athens: Serios