

PLURALISMO SOCIAL Y EDUCACION

por ARTURO DE LA ORDEN

Universidad Complutense de Madrid

El tema del VIII Congreso Nacional de Pedagogía «Educación y Sociedad Plural», dadas su complejidad teórica y sus evidentes implicaciones prácticas para el sistema educativo español, en el momento histórico que vive nuestro país, constituye, sin duda, un desafío formidable a la capacidad analítica y a la madurez intelectual y social de la comunidad pedagógica y educativa nacional; pero, al mismo tiempo, ofrece una excelente oportunidad y un estímulo poderoso para enfrentarse racional y metódicamente con problemas de capital importancia para la sociedad en orden a iluminar posibles vías de solución.

El reconocimiento constitucional del pluralismo ideológico, político, cultural y lingüístico de la sociedad española configura un cuadro determinante del sistema educativo que, junto a la libertad de enseñanza, ha dado origen a un proceso de profunda remodelación de las estructuras escolares y a una reconsideración de sus objetivos y funciones. El cambio afecta a la planificación, dirección, organización y control del sistema, así como al curriculum educativo y a las bases y modelos de reclutamiento, formación y selección del profesorado, por citar sólo algunos de los más importantes elementos del complejo educativo del país.

Nos hallamos, pues, frente a una operación política de envergadura, cuyo correlato pedagógico sería el principio de la diferenciación educativa que, simplificando al máximo, podríamos formular así: las diferencias humanas exigen un tratamiento pedagógico diferencial. En nuestro caso, la diversidad social en el seno de la comunidad nacional determina una diversificación del sistema educativo, sin que ello suponga la ruptura de su unidad esencial exigida por el carácter integrado de la sociedad española en su conjunto.

Precisiones en torno a la educación diferencial

El adjetivo «diferencial» deriva del sustantivo «diferencia», término que se refiere no a los objetos en sí mismos, sino a las relaciones entre ellos. La educación diferencial se caracteriza, pues, por su vinculación a las diferencias, en este caso, entre los sujetos (individuos o grupos) a quienes va dirigida. Pero también puede entenderse que las diferencias aluden a la propia educación, es decir, a diversos modos, tipos y formas de educar. Si, no obstante, nos paramos a considerar ambas interpretaciones, descubriremos no sólo que no hay incompatibilidad entre ellas, sino que se implican mutuamente. En efecto, el término diferencial puede adoptar indistintamente una significación activa, como «diferenciador», que diferencia o es capaz de diferenciar; o una significación pasiva, como «diferenciado». La primera acepción, a su vez, es susceptible de una doble interpretación. En un sentido, conduce a una educación concebida como «discriminadora», sin matización valorativa. Es diferenciadora en la medida en que percibe y se apoya en las diferencias entre los educandos a los que se aplica o en los que se realiza. En otro sentido, apunta hacia una educación, no sólo anclada en las diferencias entre los sujetos, sino también abocada a producir las o, al menos, a amplificar aquellas de que parte. En esta perspectiva, la educación diferenciadora tendería a hacer aún más diferentes a los hombres o a los grupos. Esta interpretación plantea un problema filosófico-educativo de inmensa trascendencia social, respecto al cual pueden existir tantas posiciones teóricas cuantas sean las concepciones del hombre y de la sociedad humana. Los igualitaristas no aceptarían como un fin de la educación la diferenciación entre los hombres, entre los grupos sociales o entre las comunidades de un estado nacional; mientras que, en el otro extremo, los partidarios de la diferenciación a ultranza abogarían por el logro de este objetivo como una de las funciones educativas primordiales. En la práctica, sin embargo, resulta extremadamente difícil, si no imposible, distinguir tipos de educación que se correspondan separadamente con cada una de las dos interpretaciones que hemos dado a la palabra «diferenciadora» con referencia a la educación. Una educación que percibe y se apoya en las diferencias produce o incrementa, a su vez, las diferencias, independientemente de que este hecho sea considerado positivo y deseable o negativo y rechazable.

La segunda acepción, o significación pasiva, del término «diferencial» nos lleva a una concepción de la educación como realidad diferenciada, independientemente de que el criterio de diferenciación sean las características de los individuos, los grupos u otros factores cualesquiera. Lo que esta interpretación quiere resaltar es el hecho o la posibilidad de las diferencias en el modo de educar, no las diferencias en los sujetos

que se educan, ni en el origen de los estímulos educativos o la ideología que los subyace, etc., aunque tales elementos hayan de pasar a un primer plano a la hora de intentar comprender, explicar, justificar y, en su caso, perfeccionar tales modos diferenciados de educación.

En realidad, la distinción teórica entre una educación «diferenciadora» de individuos y grupos, por un lado, y modos diferenciados de educación, por otro, carece de sentido en la práctica, donde educación diferenciadora y educación diferenciada se identifican. En efecto, educar consiste en presentar a los sujetos educandos unos estímulos, dando aquí a esta palabra su sentido más general; los sujetos, al responder a esta estimulación se perfeccionan adquiriendo conocimientos, aptitudes, actitudes y valores, y desarrollando sus potencialidades operativas, intelectuales, morales, sociales, etc., de acuerdo con un patrón o modelo de conducta deseable, previamente establecido en los fines, metas y objetivos educacionales. Al percibir las características diferenciales de los sujetos, es necesario distinguir entre ellos al educarlos: la educación se hace diferenciadora; pero, para diferenciar entre sí a los educandos, la educación debe, a su vez, diferenciarse, adoptar distintos modos de realización: la educación se hace diferenciada. Considerando el proceso en sentido opuesto, llegamos igualmente a la identificación práctica de ambas formas de concebir teóricamente la educación diferencial. En efecto, cualquier modo «diferenciado» de educar supone necesariamente la diferenciación de los sujetos a quienes se dirige o en quienes se realiza distinguiéndoles de aquellos a quienes se aplica otro modo de educación, de igual modo que una política diferenciada constituye un factor diferenciador de la sociedad en que se desarrolla, distinguiéndola de otras sociedades sometidas a otros modos políticos. La constatación de este hecho implica toda una serie de problemas relacionados con las funciones e ideales sociales que la educación debe cumplir y a los que ya he aludido de pasada.

Diversidad y pluralismo sociocultural

Una de las dimensiones fundamentales de la educación diferencial (diferenciada y diferenciadora) es la derivada de la consideración de las diferencias socioculturales. Pero, ¿qué es o qué significa una diferencia sociocultural? En principio, «diferencia sociocultural» parece implicar una desemejanza o disimilitud absoluta o relativa entre grupos. La diferencia puede radicar en el lenguaje, las creencias religiosas, los valores éticos y otros rasgos que Pratte (1982) denomina patrones culturales intrínsecos frente a otros, como el tipo de vestimenta, expresiones emocionales, etc., que denomina extrínsecos porque, a su juicio, añaden poco

al sentido de identidad del grupo y a la historia cultural del individuo. Esta idea de diferencia sociocultural supone una concepción del mundo como un ámbito poblado por grupos de hombres que exhiben disimilitudes intrínsecas y extrínsecas. Como hechos empíricos, las diferencias culturales aparecen en unas coordenadas espacio-temporales precisas, históricamente condicionadas.

Aunque todo grupo o comunidad es diferente de otros en algún aspecto, la determinación de las diferencias suele hacerse, en cada caso, de acuerdo con unos criterios con preferencia a otros. Un grupo es diferente desde una determinada perspectiva y en razón de una posible decisión lo suficientemente importante para marcar a tal grupo como diferente en un rasgo dado en función del cual se ha de actuar. Desde este punto de vista cabría preguntarse, ¿qué diferencias se consideran importantes para tomar decisiones de política educativa? Según Pratte (1982), la diferencia elegida como marca de un grupo que requiere diferenciación educativa debe ser fundamental y capaz de producir disposiciones, valores y creencias que contribuyan a una visión o enfoque del mundo, de algún modo diferente. Tales diferencias deben tener plena vigencia y ser exhibidas en la conducta social de los miembros del grupo. Tradicionalmente, el lenguaje, la religión, el origen nacional, las características étnicas, han sido los factores asociados a la afiliación a un grupo con implicaciones de diferenciación educativa. Las diferencias raciales —aunque obviamente la raza no es un factor cultural, sino físico— por su estrecha vinculación con los rasgos citados, especialmente en la constitución de lo que en términos generales se llama grupo étnico, se consideran un determinante de capital importancia (Raywid, 1975; Pratte, 1979).

Sorokin (1974), al resumir sus conocidas ideas sobre la diferenciación social, presenta una clasificación de los grupos sociales que ofrecemos como muestra de la amplitud posible de la diferenciación educativa, cuya concreción en un sistema, como veremos después, sugiere más una estrategia de igualdad de oportunidades dentro de un esquema común, que una división ad infinitum de modos particulares de educación. He aquí la clasificación de Sorokin:

- A) Grupos simples, cuyos miembros están unidos en un sistema solidario por un factor, valor o interés principal:
 1. En torno a valores biosociales (raza, sexo, edad).
 2. En torno a valores socioculturales:
 - 2.1. Basados en la proximidad territorial (barrio, comarca, etc.).
 - 2.2. Grupos étnicos (basados en la comunidad de lengua, cultura e historia).

- 2.3. Grupos estatales (basados en un gobierno común).
- 2.4. Grupos religiosos.
- 2.5. Grupos políticos (partidos, asociaciones).
- 2.6. Grupos económicos.
- 2.7. Grupos profesionales.
- 2.8. Grupos culturales (científicos, artísticos, deportivos, cívicos, educativos, etc.).

B) Grupos compuestos, integrados en torno a dos o más factores o valores:

1. Clanes y tribus.
2. Naciones.
3. Castas.
4. Estamentos sociales.
5. Clases sociales.

Se trata, obviamente, de un esquema genérico de diferenciación social aplicable a cualquier sociedad. Desde el punto de vista de este trabajo resulta más pertinente centrarse en las llamadas sociedades «culturalmente diversas» en las que conviven diferentes grupos basados en la identidad de lengua, cultura e historia, que, aún participando plenamente en la comunidad más amplia de la que forman parte, son capaces de resistir la absorción en un conjunto indiferenciado. Tal es el caso de muchos estados nacionales como Suiza, Reino Unido, Bélgica, Yugoslavia, España y tantos otros, con numerosos grupos o pueblos integrados en un sistema político caracterizado por una distribución equilibrada del poder.

Otro tipo de diversidad social, de gran relevancia educativa, es el producido por los grandes movimientos de población —migraciones internas y externas a los propios estados nacionales—. Tal es el caso de la fuerte emigración europea a los Estados Unidos en el siglo pasado y la actual procedente de México, Puerto Rico y otros países de habla española; o la afluencia de emigrantes de los países mediterráneos a los más industrializados y ricos de la Europa central y nórdica en los años de fuerte crecimiento económico (1950-1970); o los movimientos internos de campesinos empobrecidos hacia las grandes ciudades. Estos fenómenos, vinculados al proceso de urbanización de la vida humana, han contribuido a crear en las grandes metrópolis, constituidas en centros de poder político y económico, minicomunidades altamente complejas, en las cuales, la clase social, el origen nacional, el tipo de ocupación y otros criterios de diversidad complican el análisis de las diferencias socioculturales (Holmes, 1980). Aparecen núcleos de miseria en los cinturones de las grandes ciudades o en su interior y barrios de emigrantes extranjeros. Estos grupos «desfavorecidos», al mismo tiempo que tien-

den a conservar su identidad, desean utilizar los servicios educativos para que sus hijos puedan incorporarse a la corriente principal de la vida económica y política de la sociedad.

Las características de este multiculturalismo urbano de nuevo cuño plantean problemas diferentes de los tradicionales en las sociedades culturalmente diversas en que conviven grupos internamente homogéneos respecto a lenguaje, religión, origen racial e historia, con territorio bien definido para cada uno de ellos. En otras palabras, la existencia de múltiples formas de diversidad cultural se traduce en situaciones complejas que plantean muy variadas exigencias educativas.

Desde un punto de vista pragmático y en función de la toma de decisiones, Pratte (1982) distingue entre diferencias culturales y *diversidad cultural*. Esta última añade una nueva condición a las diferencias. La diversidad cultural se produce con la transmisión cultural que tiene una base socio-psicológica. Pratte (1982) arguye que para hablar propiamente de diversidad cultural en una sociedad, las diferencias culturales deben «encarnar», con el paso del tiempo, en lo que suele denominarse sentido de «pueblo», de identidad histórica, que supone una identificación con el grupo no sólo orientada hacia el pasado, sino también y, fundamentalmente, al futuro. Los rasgos intrínsecos que marcan la identidad del grupo deben transmitirse de generación en generación si la comunidad ha de mantenerse.

En todo caso, el concepto de diversidad cultural supone la existencia de grupos diferentes en una sociedad común. No alude a, ni formula, ni contiene juicios de valor acerca de la deseabilidad de esta situación; simplemente registra un hecho.

Sin embargo, hemos de constatar la aparición reciente de un fenómeno de cambio terminológico cuyas connotaciones resultan altamente significativas. Me refiero a la generalización de la expresión «pluralismo cultural» que en muchos ámbitos sustituye a la ya clásica y sociológicamente descriptiva de diversidad cultural. Pluralismo cultural es un término, en opinión de Pratte (1982), mucho más controvertido, ya que expresa un «ideal» o una ideología social. El propio Kallen (1924), quien introdujo el término en 1915, le da este sentido. La polémica, que acompaña a la expresión «pluralismo cultural» desde su origen, es fundamentalmente de creencia, es decir, ideológica. En cualquiera de sus acepciones, pluralismo cultural hace referencia a la forma en que la sociedad *debe* ser organizada y al modo en que los jóvenes *deben* ser socializados (educados).

Para Pratte (1982), identificar diversidad cultural y pluralismo cultural es incorrecto; supone confundir hechos con valores. Una cosa es constatar la existencia de grupos culturales diversos y otra determinar cuál es la meta o logros previstos de tales grupos en la sociedad que los

integra. Este elemento es un juicio acerca de cómo conseguir un ideal social; se trata, en síntesis, de asumir una meta o valor particular que no es necesariamente —y normalmente no es— un estado de cosas existente o real. La diversidad cultural es una condición necesaria, pero no suficiente, de una ideología cultural. La ideología implica un juicio sobre los ideales y metas deseables de la sociedad. Más aún, pese a sus discrepancias sobre las metas sociales, todas las ideologías coinciden en afirmar que los jóvenes deben ser socializados de acuerdo con la meta (Pratte, 1979).

No obstante, bajo ambos conceptos —diversidad cultural y pluralismo cultural— subyace la creencia de que el verdadero valor de una sociedad radica en su capacidad de crear situaciones que promuevan la convivencia de grupos culturales distintos en el seno de la comunidad política. El respeto e incluso la estimulación de las diferencias deben garantizar la libertad de los grupos étnicos, lingüísticos, religiosos, económicos, políticos, etc. Pero las diferencias respetadas y promovidas, en la concepción de Pratte (1982), no pueden ser de tal naturaleza y magnitud que interfieran minimizando o anulando la responsabilidad común de asegurar la vida de la sociedad en su conjunto, normalmente identificada con un estado nacional.

Se trataría, en suma, de la creencia en el poder de optimización social de un equilibrio dinámico entre la cohesión de los distintos grupos culturales y la cohesión de la sociedad en su conjunto (estado nacional); o, utilizando la terminología de Levine (1975), el equilibrio entre la integración intrínseca y extrínseca (horizontal y vertical) de los subgrupos y la integración horizontal y vertical del grupo total es un requisito esencial para la viabilidad de un auténtico pluralismo cultural, como forma deseable de estructuración y funcionamiento social.

Desde el punto de vista del respeto al individuo, Patterson (1975) nos alerta contra lo que él denomina la «falacia pluralista». Según este autor, cuanto mayores sean la diversidad de grupos y su cohesión interna en una sociedad, menor será la diversidad y la autonomía personal de los individuos. Las implicaciones de este principio no pueden ser más pesimistas: la cohesividad étnica incrementa la conformidad individual ya que la diversidad y cohesión grupal aparecen como realidades antitéticas a diversidad y autonomía personal. La fuerza y cohesión de los grupos son determinantes de su éxito en la sociedad más amplia, y, en la medida en que la lucha entre los grupos se hace más aguda, se potencia la tendencia a considerar a los individuos ajenos al propio grupo más como miembros de grupos hostiles que como personas dignas del máximo respeto.

Aceptamos, pues, el pluralismo cultural como ideología social prevalente, pero matizando sus caracteres a fin de evitar los excesos extre-

mistas cuyas consecuencias serían altamente negativas para la sociedad y el individuo y, por ende, para el propio pluralismo.

Educación y pluralismo social

Si, de una parte, la realidad y magnitud de las diferencias entre los hombres y los grupos humanos exigen que toda educación sea, de algún modo, diferenciada y, en consecuencia, diferenciadora, parece que la educación se convertiría en un factor de amplificación de las distancias que natural y culturalmente separan a los hombres y a los grupos de hombres entre sí, llegando con ello a amenazar, incluso, la necesaria cohesión e integración social en todos los niveles. En esta hipótesis, la educación constituiría un obstáculo serio a la realización de los ideales democráticos e igualitarios prevalentes, en contra de la opinión generalizada tendente a considerarla como un instrumento para la reducción de desigualdades entre hombres y grupos. Si, de otra parte, los citados ideales son irrenunciables en las sociedades contemporáneas, ya que ello significaría un retroceso a formas de vida que se consideran definitivamente superadas, ¿cómo, pues, armonizar las exigencias de una verdadera educación, que ha de ser necesariamente diferenciadora, con el postulado de una educación igual para todos implicado en el objetivo contemporáneo de equidad social? ¿Debe realmente la educación tender a cultivar las diferencias entre los hombres y los grupos en la comunidad nacional, o debe orientarse a reducirlas al máximo y, si posible fuera, a eliminarlas totalmente? Ciertamente, esta antonomía, aunque sigue vigente, como base de distintas posturas políticas, es más aparente que real y deriva de una defectuosa comprensión de la educación y del significado de las diferencias humanas. Hay diferencias aceptadas que, en general, son escasa o nulamente reductibles por la educación: se nace negro o blanco, en Italia o en España, en Cataluña o Galicia, con una u otra capacidad, etc. Estas diferencias necesariamente generan otras ya no tan fácilmente aceptables para muchos: se habla un idioma u otro (en España, castellano, catalán, gallego o vascuence o castellano y otro); se vive en una región bilingüe o monolingüe; se tienen una historia y unas tradiciones u otras; se exaltan unos valores u otros; se dispone de unos medios y recursos o de otros, o de abundantes o escasos medios y recursos; se vive en un ambiente culturalmente estimulante o no, etc. Finalmente, hay otras diferencias producto de circunstancias contingentes y coyunturales, a veces, manifiestamente injustas, que sí pueden y deben eliminarse por la educación y otros medios de acción social: se tiene mayor o menor posibilidad de acceso al trabajo y a la cultura; mayor o menor posibilidad de ejercer los derechos y las

libertades fundamentales, etc. Incluir estos tres tipos de diferencias en un bloque único y pretender su eliminación por medio de una pretendida igualdad educativa es, no sólo empresa inútil, sino también potencialmente peligrosa tanto para el individuo como para la sociedad, al mismo tiempo que constituye una tergiversación de la naturaleza y fines de la educación. En mi opinión, el máximo servicio social de la educación coincide con su máximo servicio individual, a saber, promover el desarrollo máximo y óptimo de las potencialidades positivas de cada hombre, incluidos, claro está, sus rasgos de identidad sociocultural, lo que implica la aceptación del carácter diferenciado y diferenciador de la acción educativa. Si la educación igualitaria se concibe así, y no como uniformidad de tratamiento pedagógico, la antimonia desaparece. En nuestra época, de talante inequívocamente igualitario, pero con un nivel de desarrollo científico y cultural que imposibilita progresivamente la ignorancia acerca de la realidad, significado y magnitud de las diferencias humanas, en las facetas individuales y sociales relevantes para la educación, la posición práctica predominante es la aceptación de, y la profundización en, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso, tratamiento o proceso y resultados educativos (Hyman y Schaaf, 1981). La inclusión de los resultados en el contexto de la igualdad educativa es un fenómeno relativamente reciente (Campbell y Klein, 1982, p. 583). Para Green, Parsons y Thomas (1981, p. 282), la equidad educativa real significa que se proporcione a todos los estudiantes las experiencias educativas que aseguren el logro de ciertas metas necesarias para un óptimo funcionamiento individual y social. El cumplimiento de este principio, sin embargo, implica la paradoja de una educación diferenciada y diferenciadora, es decir, diferente para cada sujeto y/o para cada grupo o tipo de sujetos. La igualdad de oportunidades en educación, como exigencia moral y social, supone, pues, la diferenciación no sólo de medios sino también de fines y el compromiso de su logro. Una educación igual para todos —inteligentes y deficientes, alumnos procedentes de ambientes económico, social y culturalmente ricos y pobres, monolingües y bilingües, de grupos socioculturalmente diferentes, etcétera— significaría la discriminación ilegítima de muchos, impidiendo realmente la oportunidad de acceso, tratamiento y resultados educativos. Se postula, pues, una verdadera educación para todos que, en cuanto tal, habrá de ser diferenciada y diferenciadora, aunque ello lleve anejo, muchas veces, el mantenimiento e, incluso, la ampliación de las diferencias originales.

Pero, si es cierto que los hombres y los grupos difieren entre sí, no es menos cierto que los hombres presentan semejanzas fundamentales y que los grupos con identidad propia tienen similitudes básicas que les caracterizan como subgrupos de sistemas sociales más amplios, estados

nacionales e incluso organizaciones internacionales. Es más, gracias a estas semejanzas, que actúan como fondo, destacan sus diferencias. Si las diferencias humanas, individuales y grupales han de reflejarse en la educación diferenciada, también sus semejanzas han de manifestarse del mismo modo y por las mismas vías, es decir, en la educación común; y ello supone la existencia de una estructura educativa básica para todos los hombres y grupos de una sociedad determinada. En el caso de los estados nacionales, se trataría de un auténtico sistema nacional de educación, en cuyo seno no sólo caben, sino que son elementos esenciales, las modulaciones diferenciales, tan profundas como sea necesario, exigidas por la diferenciación social, cultural, política y económica del país.

Si de las consideraciones generales descendemos a un plano más concreto, podemos afirmar que una educación diferenciada como respuesta pedagógica al pluralismo social, implica, por una parte, el reconocimiento por la escuela del derecho de los grupos culturales a elegir el modo de educación de sus miembros. En palabras de Holmes (1980), los grupos culturales pueden exigir que las escuelas a que acuden sus hijos proporcionen instrucción en su propia lengua, enseñen su religión personas que crean en ella y promuevan su propia cultura; así como participar activa y eficazmente en el control de estas escuelas.

Por otra parte, el funcionamiento de una sociedad plural, moderna, tecnológica, compleja y democrática requiere también una educación que proporcione un marco de referencia común, en términos de conocimientos, destrezas, aptitudes, actitudes y valores básicos. Asimismo, el mantenimiento de la unidad y soberanía políticas, inherente al estado nacional, depende en gran parte del éxito en la formulación y diseminación de dicho marco de referencia, para que sea asimilado e internalizado por todos los individuos, de tal modo que inspire su conducta como ciudadanos leales. Es decir, la escuela sigue siendo un agente fundamental para la creación y fortalecimiento de la conciencia nacional.

El problema surge, según Holmes (1980), cuando la exigencia del derecho a la propia identidad cultural de los grupos se utiliza para movilizar el disentimiento y, en su forma extrema, el separatismo político. Las decisiones educativas, pues, habrán de encontrar, como afirmaba más arriba, un equilibrio entre la promoción de la diversidad cultural y las exigencias de la unidad política. Es obvio que la unidad nacional no puede cimentarse en el rechazo del derecho de pueblos, grupos e individuos a ser diferentes. El respeto a la diversidad, como afirma Furter (1980, p. 78), debe ir más allá de ciertas medidas legales y administrativas; debe inspirar la política social, económica y educativa para el logro de una auténtica democracia cultural. Quizá la doctrina americana de la educación multicultural (Jones, 1981; Vázquez e Ingle, 1982), concebida como preparación del individuo para las realidades sociales, po-

líticas y económicas que ha de experimentar en una sociedad diversa y compleja, pueda significar un avance en esta línea. Ello exige, claro está, que el desarrollo social, político y económico se realice sin discriminar a ninguna región o grupo cultural, ya que, en otro caso, la diversidad se transforma en desigualdad. En otras palabras, la protección de las diferencias puede generar la formación de «ghetos» culturales y económicos vulnerando el principio básico de equidad, como salvaguarda de todos o, mejor, de cada uno de los ciudadanos de un estado nacional.

En este sentido, resulta aleccionadora la experiencia americana de los últimos 25 años que ha puesto de manifiesto la escasa probabilidad de que los problemas de equidad se resuelvan a nivel local. Los sistemas escolares locales se convierten en rehenes de la política pluralista que, intencionalmente o no, se traduce en la discriminación de los grupos más débiles o más pobres (Campbell y Klein, 1982). Parece que un juicio sobre la igualdad requiere un marco de referencia más amplio que el nivel local que permita un análisis comparativo de recursos, oportunidades y programas de acción para asegurar la igualdad entre regiones, entidades locales y grupos diversos.

Subyaciendo una gran parte de la polémica en torno a la unidad y diversidad de la educación, como reflejo de la compatibilidad entre la unidad política (nacional) y la identidad de los pueblos y grupos culturales (diversidad social) se halla sin duda el tema del control de la educación. Es necesario afirmar de entrada que no resulta evidente que el control nacional o local de la administración y financiación de la enseñanza, la formación, selección y distribución del profesorado y el currículum, aseguren sin más la unidad nacional o la equidad educativa para todas las comunidades, grupos culturales o individuos.

El problema del control se complica extraordinariamente cuando las tensiones entre regiones y Estado inspiran la acción política y cuando la educación se considera como instrumento de manipulación ideológica. Según Shafer (1980), cuando los sentimientos de antagonismo y desconfianza entre comunidades y pueblo por un lado, y la representación del estado, por otro, alcanzan dimensiones serias, el control estatal de la educación será visto como un arma del gobierno nacional para romper el equilibrio del poder político y económico en su favor. Por su parte, el Estado puede temer que, controlando la educación, las comunidades regionales fomenten la formación de disidentes políticos a través de la escuela.

En la perspectiva ideológica, el control de la educación siempre supone un riesgo potencial de indoctrinamiento. Tal riesgo, presente tanto bajo control central cuanto bajo control local —en ambos casos, el riesgo afecta a la unidad política—, sólo es susceptible de ser evitado

o aminorado, si el poder está equilibrado mediante procesos democráticos de toma de decisiones.

En la base, pues, de un sistema diferenciado de educación, que responda al pluralismo social y que asegure el control de la educación por parte de las comunidades y grupos culturales, en forma compatible con la unidad nacional y la igualdad de oportunidades para todos, subyace un modelo democrático de distribución del poder. Junto a una máxima autonomía política y de gestión de los poderes regionales, locales y grupos culturales con capacidad para determinar aspectos curriculares básicos (valores, objetivos y contenidos específicos), exigencias formativas específicas, selección y distribución del profesorado, planificación escolar, etc., es imprescindible la acción estimuladora, de planificación general, de supervisión y de apoyo técnico y financiero de los órganos nacionales. El estado debe promover y garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos; asegurar la calidad de la educación mediante el control de resultados (otorgamiento de títulos y diplomas de valor social), la asignación de recursos de todo orden y la promoción de innovaciones; apoyar la investigación y diseminar la información sobre el estado y el progreso de la educación en el país; establecer criterios de formación básica común para el profesorado, y proteger los derechos y las libertades de todos (libertad académica del profesorado, libertad de grupos socioculturales, libertad de las familias y libertad de los alumnos) en el marco de un sistema de valores nacionalmente consensuados.

En suma, una educación diferencial congruente con el pluralismo sociocultural sólo es viable a través de un sistema educativo resultado de un equilibrio en la distribución del poder educativo, cuya pieza esencial será un profesorado leal a los valores básicos de la nación, a la comunidad nacional y a los intereses esenciales de los alumnos.

Dirección del autor: Arturo de la Orden, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Experimental, Edificio B., Universidad Complutense, Madrid-3

BIBLIOGRAFIA

- CAMPELL, P. B. y KLEIN, S. (1982) Equity issues in education. *Encyclopedia of Educational Research* (AERA) (New York, MacMillan).
- FURTER, P. (1980) Regional demands and national unification —a european perspective, en B. HOLMES (ed.) *Diversity and Unity in Education* (London, Allen and Unwin).

- GREEN, R. L.; PARSON, M. A. y THOMAS, F. S. (1981) Desegregation: The unfinished agenda, *Educational Leadership*, 38: 4, pp. 282-285.
- HOLMES, B. (1980) Cultural diversity and political unity —A comparative analysis, en B. HOLMES (ed.) *Diversity and unity on education*, London, Allen and Unwin).
- HYMAN, J. B. y SCHAAF, J. M. (1981) *Educational equity: conceptual problems and prospects for theory* (Washington D. C., National Institute of Education (NIE)).
- JONES, B. (1981) America as a multicultural society, *Annals American Academy of Political and Social Sciences* (Washington D. C.).
- KALLEN, H. M. (1924) *Culture and democracy in the United States* (New York, Boni and Liveright).
- LEVINE, D. N. (1975) Integración cultural, *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, v. 6 (Madrid, Aguilar).
- PATTERSON, O. (1975) Ethnicity and the pluralist fallacy, *Change*, marzo.
- PRATTE, R. (1982) Culture and education policy, *Encyclopedia of Educational Research* (AERA) (New York, MacMillan).
- PRATTE, R. (1979) Pluralism as basis for educational policy. Some second thoughts, en J. E. WEABER (ed.) *Educational Policy* (Dauville, Illinois, Interstate Printers).
- SHAFFER, S. M. (1980) Is local control over education incompatible with national unity?, en B. HOLMES (Ed.) *Diversity and Unity in Education* (London, Allen and Unwin).
- SOROKIN, P. A. (1974) Diferenciación social, *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, v. 3 (Madrid, Aguilar).
- VÁZQUEZ, A. G. e INGLE, H. T. (1982) Multicultural and minority education, *Encyclopedia of Educational Research* (AERA) (New York, MacMillan).

SUMARIO: El reconocimiento del pluralismo ideológico, político, cultural y lingüístico configura un cuadro condicionante del sistema educativo cuyo correlato paradójico sería el principio de la educación diferencial. La diversidad social en el seno de los estados nacionales determina una diferenciación de la educación tanto en los aspectos curriculares cuanto organizativos y de control. El concepto de educación multicultural, por un lado, el equilibrio de competencias y el establecimiento de mecanismos democráticos y de participación en la toma de decisiones educativas, por otro, constituyen algunas de las perspectivas a la necesaria respuesta pedagógica al pluralismo social.

Descriptores: Multicultural education, differential education, equity in education, social pluralism.