

La legislación educativa sobre diversidad y pluralidad cultural en Canarias

Juan A. Rodríguez Hernández

Resumen

Este trabajo presenta una investigación realizada a partir de los textos legales vigentes en materia educativa en la Comunidad Autónoma Canaria, con la finalidad de identificar y analizar las políticas curriculares desarrolladas por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en el ámbito de la diversidad y la pluralidad cultural.

Palabras claves: legislación educativa, diversidad, pluralidad cultural y diferencia

Educative legislation in the Canary context: diversity and cultural pluralism.

Abstract

This article shows a research elaborated from Canary Island educational legal texts. It pretends to identify and analyze the policies of the Educational Authorities concerning curriculum design in the field of diversity and cultural pluralism.

Keys words: educational policy, diversity, cultural pluralism and difference.

Introducción

La realidad educativa es un ámbito social complejo que incluye varias agencias (MEC, Consejería de Educación, Sindicatos, Asociaciones de Padres, de Alumnos, MRPs...), múltiples agentes (padres, madres, alumnado, profesorado...) y las dispares relaciones que puedan establecerse entre ellos, de ahí la dificultad que se presenta en su análisis y comprensión. Brevemente, podemos señalar que en el actual sistema educativo, existen tres organizaciones con prerrogativas legales para planificar y desarrollar el currículum: el Gobierno Central a través del MEC, las Comunidades Autónomas con competencias en Educación y los Centros escolares a través de su Proyecto Curricular de Centro (PCC). No obstante, el profesorado individualmente (aunque no de forma arbitraria y desligada de los organismos) establece sus propias decisiones a través de las programaciones de aula. Evidentemente, lo que precede es una radiografía simple del sistema escolar, pero es válida para situarnos y comprender la importancia real o socialmente atribuida que cada elemento posee en la definición de las prácticas escolares. De ese reparto de responsabilidades en el diseño curricular, que aparece recogido en el cuadro que sigue, podría deducirse que el sistema educativo actual es jerárquico y lineal. Sin embargo, lo más preocupante no es el aspecto formal del sistema de competencias sino la posibilidad de que la comunicación en él se torne unidireccional, de arriba hacia abajo, debido a las dificultades que debe afrontar la comunicación ascendente (Santos Guerra, 1994).

Tabla: Ámbitos de planificación del Currículum
(Area, 1993: 64)

PLANIFICACIÓN A NIVEL DE ESTADO (Ministerio de Educación y Cultura)	Líneas generales del sistema educativo, principios y organización del currículum.
PLANIFICACIÓN A NIVEL DE COMUNIDAD AUTÓNOMA (Consejería de Educación)	Adaptaciones de lo anterior a sus propias necesidades.
PLANIFICACIÓN A NIVEL DE CENTRO (Claustro de profesores)	Elaboración del Proyecto Curricular del Centro.
PLANIFICACIÓN A NIVEL DE AULA (Profesor individual)	Planificación del profesor para su clase.

Ese orden establecido tiene como consecuencia que a cada paso que descendemos, el rango de decisiones que pueda ser adoptado resulte más limitado, ya que, las medidas tomadas en cada ámbito repercuten en las decisiones posteriores al orientar-

las y acotarlas. Esto es cierto al menos a nivel formal, pues es bien conocida la naturaleza impermeable de las prácticas educativas (aunque quizás resulte injusto hablar de impermeabilidad de las prácticas sin nombrar la insustancialidad de las políticas; Fullan, 1982; Escudero, 1999). Son varios los autores que señalan la importancia de las decisiones políticas para el posterior desarrollo de las prácticas educativas (Gimeno, 1988; Martínez Bonafé, 1996). Especialmente reveladora se puede considerar la afirmación de Gimeno (1988):

La política sobre el currículum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el currículum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tiene los profesores y los alumnos en la misma. No sólo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la misma. El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en el diseño del currículum dentro del sistema escolar (Gimeno, 1988: 128).

El trabajo que aquí presentamos parte desde estos planteamientos. Nuestro objetivo es analizar los supuestos en los que se sustenta la política curricular de la Comunidad Autónoma de Canarias con respecto a la diferencia y a la diversidad cultural, para así conocer el abanico de posibilidades que se le presentan a la escuela, desde el marco legislativo, para el desarrollo de prácticas educativas en el ámbito de la diversidad y la diferencia.

Método

El estudio que presentamos ha consistido en el análisis y estudio de los documentos emanados de las Administraciones Educativas Central y Autonómica y, a través de los cuales se explicita la política curricular en materia de pluralidad y diversidad cultural. De esta forma hemos podido investigar la naturaleza del discurso político legal de ambas Administraciones.

Los textos analizados corresponden mayoritariamente a la Administración Educativa Canaria. Sin embargo ha sido preciso analizar los documentos legales de rango superior (Leyes Orgánicas y Reales Decretos) procedentes de la Administración Central y que constituyen un antecedente ineludible para la legislación canaria.

Las categorías que hemos utilizado para el análisis de los documentos tienen carácter emergente. Es decir, no hemos establecido categorías previas a la lectura del

texto sino que éstas se han ido concretando a medida que profundizábamos en el discurso. Estas categorías han servido para organizar el análisis e interpretación de los resultados comentados en el próximo apartado.

La unidad de análisis utilizada ha sido de base gramatical. Para ello, nos hemos servido de párrafos o frases que reflejasen el desarrollo de un tema concreto. La cuantificación de las categorías resultaba inadecuada para las pretensiones de esta investigación, ya que nuestra preocupación se centraba en la interpretación cualitativa de la información, en orden a su significado e implicaciones.

Interpretación de los resultados de la investigación

Para aportar una mayor claridad en las conclusiones del estudio hemos organizado el análisis y discusión de la información atendiendo a los temas siguientes:

- La idea de partida: la educación, el sistema educativo puede jugar un papel importante en la democratización de la sociedad
- El reconocimiento de una sociedad plural
- La cultura común
- El hincapié en los valores democráticos
- Los límites de la escolarización normal: la educación compensatoria
- La diferencia
- La educación pluricultural

La idea de partida: la educación, el sistema educativo puede jugar un papel importante en la democratización de la sociedad

La educación es considerada como un factor decisivo en la lucha por la igualdad entre las personas. Así, en la LOGSE (1990) se afirma que «la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad...» (Jefatura del Estado, 1990: 28927). En el Título V, dedicado a la compensación de las desigualdades en la educación, se considera que «el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social» (Ibídem: 28928). La Comunidad Autónoma, continua la argumentación en este sentido al declarar: «La educación desempeña, pues un decisivo papel para el desarrollo de las sociedades democráticas en su búsqueda de superiores niveles de justicia» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1992b: 1).

En una sociedad como la actual, sin mecanismos aparentes de desigualdad pero provista de invisibles, complejos y, a veces, inalterables procesos generadores de injusticia social resulta, cuanto menos peculiar, asignar tal responsabilidad a la educa-

ción sin mencionar la relevancia que para la consecución de la justicia social tienen otros ámbitos socio-políticos (Connell, 1997; Apple, 1996; Apple y Beane, 1997; y, Jáuregui, 2000) tan manejables y legislables como el educativo.

El reconocimiento de una sociedad plural

A través del análisis de los documentos legales hemos encontrado numerables referencias a la realidad pluricultural. Estos indicios se encuadran en tres marcos distintos: el Estado Español, la sociedad civil y la Comunidad Europea. Cada uno de ellos es utilizado para apoyar y argumentar la pluralidad cultural. A continuación ofrecemos un resumen de los mismos.

Acerca del Estado

En cuanto a la pluralidad del Estado, la Ley Orgánica 1/1990, reconoce la necesidad de abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común (Jefatura del Estado, 1990:28927).

En esta misma línea, el Decreto 310/1993 de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias¹, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, puntualiza «...en el marco de la Comunidad Canaria se incorporan aquellos elementos que configuran nuestra realidad y acervo cultural» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994a: 42).

Podemos, por tanto, concluir que existe un reconocimiento de la pluralidad del estado español en la legislación educativa. Así como una preocupación por el respeto y desarrollo de las diferentes lenguas del Estado y las distintas manifestaciones culturales.

Acerca de la Sociedad Civil

A lo largo de los documentos analizados hay múltiples referencias a la sociedad española actual. No en vano, en el preámbulo de la LOGSE se esgrime como principal argumento a favor de la remodelación del sistema educativo los cambios producidos en la sociedad española tras la Constitución de 1978 y la integración en la Comunidad Europea:

La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia (Jefatura del Estado, 1990:28927).

Es más, se llega a reconocer que la sociedad es «axiológicamente plural» y, a través del discurso del preámbulo y de las finalidades del sistema educativo, se apunta la existencia de distintos sectores sociales con dispares posibilidades de progresión educativa y social. Así, en el Decreto 46/1993 (que establece el currículum de la Educación Primaria) y del Decreto 310/1993 (que establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria) se recogen sendos objetivos generales que intentan consolidar el aprendizaje de «*actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales*» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1993:44)².

Acerca de la Comunidad Europea

Las disposiciones del MEC sobre este respecto quedan patentes en la LOGSE al señalar: «*La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación...*» (Jefatura del Estado, 1990:28927). Es en sí misma un reconocimiento de la integración en la Comunidad Europea, en una organización conformada por múltiples estados. Sin embargo, la necesidad de acoger en el sistema educativo a alumnado foráneo resulta más clara en la Resolución de 16 de julio de 1997 (por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Centros de Enseñanzas Medias dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias), dedicando un subapartado (el 10.20.) a recoger el procedimiento y las orientaciones imprescindibles para la matrícula de alumnos extranjeros. Estos alumnos pueden proceder del resto de los estados comunitarios o de estados no comunitarios. La diferencia estriba en la documentación a presentar en función del país de origen. Los requisitos legales son más simples, es suficiente «*la simple presentación de la tarjeta de identidad o pasaporte válido*» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1997: 83), para los ciudadanos europeos.

La cultura común

Las referencias a la cultura común se producen, tanto desde el ámbito de diseño de la Consejería de Educación como desde el Ministerio de Educación y Ciencia. Estas referencias son sin embargo vagas y difusas. Se habla de cultura común, pero no se especifica, concretamente, a qué cultura se refiere. Tampoco podía ser de otra forma, la cultura que se transmite en el sistema educativo sólo puede encontrarse tras un pormenorizado análisis de la práctica escolar y de los materiales curriculares que la sustentan³. Sin embargo, no deja de resultar curioso que ambas Administraciones aboguen por una «cultura común», que no puede ser la misma, ya que, la cultura común propuesta por la Administración Central responde a las necesidades del estado canónico, mientras que la referida desde la Administración Autónoma da respuesta a la cultura nacional de carácter regional (Bueno, 1996).

No obstante, sucintamente, podemos señalar que en la LOGSE aparecen varias referencias al «patrimonio cultural común» (Jefatura del Estado, 1990:28927), a «los elementos básicos de la cultura» (Ibídem: 28931)... Otro tanto, ocurre con los documentos emanados de la Consejería de Educación, un objetivo general de la ESO precisa: «Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural...» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994a: 44); en el artículo 2 del Decreto 46/1993 se recoge: «*La Educación Primaria tendrá como finalidad proporcionar a todos los alumnos una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, ...*» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1993:1915); para la Educación Infantil se considera como objetivo: Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1992:3).

El hincapié en los valores democráticos

Dentro de este estudio hemos considerado como un factor favorecedor de las potencialidades educativas en torno a la pluralidad cultural la persecución de los objetivos democráticos en cuanto que éstos suponen el respeto hacia otras culturas pero también en cuanto implican el respeto hacia la integridad del individuo.

La preocupación del Estado por fomentar los valores democráticos queda patente en los fines que para todo el sistema educativo español fija la LOGSE en su artículo 11: «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia» (Jefatura del Estado, 1990: 28930). La Comunidad Canaria,

con un menor énfasis, recoge esta preocupación a través de los currícula de Primaria (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1993) y de Secundaria (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994a). Así, se considera como finalidad de la ESO formar al alumnado para que asuma sus deberes y ejerza sus derechos (artículo 21). Otro tanto ocurre con la Educación Primaria, donde se establece como objetivo general:

Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994a:16).

Evidentemente, queda abierta a los centros la oportunidad de profundizar, o no, en la consecución de una auténtica educación democrática que supere la apología del respeto y se encamine hacia la consideración de la enseñanza del conflicto, dentro de los parámetros democráticos, como mecanismo de cambio social.

Los límites de la escolarización normal: la educación compensatoria

Desde el desarrollo de la LOGSE hasta las más recientes normas establecidas por la Comunidad Canaria (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1991 y 1995a), se señala la limitación de la mera escolarización como garantía contra la lucha por la igualdad en el sistema escolar, y la necesidad de desarrollar acciones encaminadas a superar los déficit sociales con los que acude el alumnado a los centros educativos. En este sentido se pronuncia la Resolución de 29 de junio de 1992 (De la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación):

No parece ser suficiente eliminar los impedimentos existentes para que algunos grupos sociales asistan a la escuela, sino que exigen también emprender acciones compensadoras de los problemas que la desigualdad social impone (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1992b:1).

Podemos concluir que existe un compromiso de desarrollo (que luego se plasma en la citada Resolución y en la Orden de 19 de mayo de 1995) de acciones de educación compensatoria con la finalidad de superar las desventajas sociales a las que se ve sometido el alumnado que proviene de grupos sociales desfavorecidos.

La diferencia

Los textos legales tratan la diferencia atendiendo a su naturaleza. Así, encontramos las desigualdades debidas a cuestiones sociales «sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad»(Jefatura del Estado, 1990:28927) , y las de carácter físico o psíquico (ya sean temporales o permanentes). Cada una de ellas tiene su espacio en la legislación educativa, de las primeras se ocupa la educación compensatoria (Título V de la LOGSE). De las segundas, la educación especial (Capítulo V de la LOGSE), en las que no profundizaremos ya que no entran dentro de las pretensiones del presente estudio.

Sin entrar en detalles, los textos legales prescriben el tipo de acciones a desarrollar para salvar las diferencias sociales. La LOGSE, desde un marco más general, en su artículo 63 establece la utilidad de estas políticas como refuerzo del sistema educativo, la responsabilidad de los poderes públicos en su desarrollo y la necesidad de que el Estado y las Comunidades Autónomas fijen los objetivos prioritarios de educación compensatoria.

La Comunidad Autónoma, por su parte, a través de la Resolución 29 de junio de 1992 y de la Orden de 19 de mayo de 1995 establece las acciones específicas de compensación educativa en Canarias. En el artículo 6 de dicha orden se concreta:

Con carácter específico, las acciones y objetivos de compensación educativa a desarrollar en la Comunidad Autónoma de Canarias son:

A) Acciones de compensación educativa y de respuesta a la diversidad en centros públicos: proyectos de aulas taller; proyectos de pluralidad cultural; proyectos para el desarrollo de aptitudes y adquisición de aprendizajes básicos.

B) Acciones para prevenir la desigualdad en el inicio de la escolaridad: Educación Infantil en la Familia.

C) Acciones de integración socio-escolar de menores afectados por medidas judiciales o en situación de alto riesgo social y la promoción de sus familias así como los integrados en Residencias Escolares por problemas de desestructuración familiar.

D) Acciones de Formación Ocupacional e inserción laboral de jóvenes socialmente desfavorecidos: Tutorías de Jóvenes. Experimentación de modalidades de garantía social.

E) Acciones de desarrollo sociocomunitario, con la participación en planes globales de enriquecimiento cultural y promoción general de núcleos poblacionales

deprimidos y con acusada carencias en la construcción de mecanismos de integración e identificación social, así como aquellas acciones que favorezcan la relación escuela-familia (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1995a:2).

Como puede comprobarse estos cinco puntos cubren acciones que intentan profundizar en la escolarización del alumnado, no conformándose con la simple escolarización. Con estas acciones se da respuestas a cuestiones generales como la diversidad de los centros, la inserción laboral, el desarrollo sociocomunitario... y a cuestiones menos extendidas como la integración socioescolar de menores afectados por medidas judiciales. Sin embargo, lo relevante de estas políticas no está en las acciones acometidas, sino en la forma en que se realizan. El sistema educativo, tiene como presupuesto proporcionar a todo el alumnado las mismas posibilidades superando, si fuera necesario, los déficit que presenten. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, el profesorado (una vez que ha obtenido el visto bueno de la Administración Educativa) puede realizar adaptaciones curriculares (de distinto calado) de tal forma que los objetivos y los contenidos pueden ser modificados para que el alumno alcance las capacidades generales propias de la etapa de acuerdo con sus posibilidades (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1992, 1993 y 1994a). Sin embargo, para el alumnado que presenta «discrepancia cultural»⁴, no está previsto realizar adaptaciones curriculares.

Este planteamiento constituye un freno para la devaluación del sistema educativo público, al evitar, en principio, que se rebajen los requisitos que un alumno debe cumplir para progresar en el sistema educativo. Hay que felicitar esta medida, ya que realiza una doble apuesta (no siempre falta de peligros): en primer lugar, apuesta por la posibilidad de influencia del sistema educativo en la realidad; y, en segundo lugar, apuesta por los sujetos con discrepancia cultural, al negarse a aceptar cómodamente que estos alumnos puedan pasar por el sistema educativo sin la posibilidad de mejorar su formación.

Pero al mismo tiempo, cabe la decepción. No en vano en el artículo 3 de la Orden de 19 de mayo de 1995 se precisa:

Los centros educativos, cuyos alumnos sean sujetos de acciones compensadoras específicas, tendrán que adaptar, en la forma y características que se determinen, la organización y programación docente, en el marco del proyecto educativo de centro, a las necesidades de sus alumnos, contemplándose en la planificación general anual, así como la dotación de recursos humanos y materiales adecuados para compensar esta situación (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1995:2).

En ese fragmento encontramos dos nociones, cuanto menos preocupantes:

a) Las acciones compensatorias están en función de los centros (de ahí la importancia de las Zonas de Actuación educativa preferente, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1990) no de los alumnos. En definitiva, los centros deben presentar ciertos aspectos generales que les permitan adscribirse a las acciones determinadas por la Consejería. No ocurre así con el alumnado que presenta n.e.e., las acciones van encaminadas hacia ellos.

b) Se habla de adaptar la organización y la programación docente, en ningún momento se valora la posibilidad de modificar la metodología y los contenidos más allá del poder, genérico, que se le concede a los centros a través de su PEC y su PCC.

El problema en sí, reside en considerar las acciones compensadoras como reforzadoras de la intervención ordinaria del sistema educativo, y no como una respuesta de los centros escolares a las peculiaridades de sus alumnos (en conjunto o de forma singular). Se corre así el riesgo de abrir dos frentes educativos en un mismo centro: el destinado a la enseñanza normal y el que se ocupa, a través de un proyecto de carácter anual, de la enseñanza compensatoria.

Pero aún más, se pasa de puntillas sobre un problema siempre abierto en los contextos escolares: la diferencia de lenguaje, la diferencia de cultura. Lo que Berstein (1993) llama, la diferencia de códigos y la imposibilidad consecuente de la escuela para superar el fracaso y el absentismo escolar. No podemos negar que parte del absentismo y del fracaso escolar se deban a situaciones sociales y familiares que escapan a la acción de la escuela. No obstante, es preciso reconocer que no siempre fracasa el alumno o la alumna sino la escuela, la escuela pública y obligatoria que no sabe o no puede superar el desencuentro entre la cultura escolar y la cultura de procedencia del alumnado desfavorecido. Escuela que permanece atrincherada en un código elaborado y que solicita, reclama del alumno, que maneja un código restringido, una serie de tareas que le resultan de difícil ejecución. La consecuencia es de todos conocida, el aprendizaje no se produce y el alumno fracasa. La solución del problema pasa por una acción conjunta de la comunidad educativa que transforme efectivamente las prácticas escolares.

La educación pluricultural

No queríamos concluir este trabajo sin presentar un análisis de la política educativa «puramente» pluricultural desarrollada en la Comunidad Canaria. Con este fin, hemos indagado en la Orden del 19 de mayo de 1996 y su posterior desarrollo. Con-

cretamente, en el punto A de su Artículo 6, se da cabida a *Proyectos de pluralidad cultural*. Estos proyectos se concretan en la Resolución de 5 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de pluralidad cultural en Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria.

En dicha resolución se reconoce la problemática suscitada en los centros al incorporarse a los mismos, alumnado procedente de otros estados, con distinta lengua y diferente cultura. Concretamente se manifiesta:

La existencia creciente de alumnos procedentes de diferentes naciones, con idioma distinto del español, están generando en algunos centros educativos, localizados en zonas geográficas determinadas, problemas relacionados con su integración, no sólo por la barrera del idioma sino por el hecho de responder a diferentes patrones culturales (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1996b:1).

Para dar respuesta a estos inconvenientes derivados del creciente flujo migratorio, se convocan proyectos de carácter experimental con una duración anual. El objetivo general de estos proyectos es «favorecer el desarrollo de la pluralidad cultural y el conocimiento, respeto y valoración de las características propias de las culturas en relación» (Ibídem:2). En este sentido, la resolución apuesta por que todo el centro a través de su proyecto educativo afronte la diversidad cultural de forma conjunta, procurando solucionar los problemas de forma solidaria.

Se hace patente el interés por preservar la lengua materna y por valorar positivamente la cultura de procedencia. Sin embargo, no existe una apuesta clara por la enseñanza bilingüe. Es más se reconoce que el idioma materno es un handicap para la comunicación. En esta línea se profundiza cuando se establece como objetivo específico la necesidad de «propiciar la elaboración de materiales y recursos didácticos que faciliten la eliminación de la barrera idiomática...» (Ibídem).

En cierta medida, esto reafirma la opinión de autores como Hernández (1997) y Torres (1994), que señalan que el auténtico problema de la educación multicultural se plantea en las escuelas públicas. Según Hernández, es a estos centros a los que acuden los emigrantes o las minorías con escaso poder adquisitivo⁵. Los «diferentes» con un nivel económico elevado acuden a escuelas privadas de alto prestigio donde reciben una educación acorde con sus necesidades sin que tenga la mayor importancia el país donde se ubiquen. En definitiva, el problema de la educación pluricultural se debe a la suma de tres factores: el cultural, el lingüístico y, la procedencia de un grupo social desfavorecido. La calidad educativa que pueden ofrecer las escuelas

públicas se ve limitada por los problemas típicos que se encuentran en la escolarización de alumnado procedente de ambientes desfavorecidos y se agravan, además, por los problemas suscitados por las diferencias culturales y el idioma.

De la Resolución antes citada, no se deduce en ningún momento una valoración positiva de una educación bilingüe. Pero, ¿es que acaso podría ser de otra forma? Apostar por una enseñanza de ese tipo supone formar al profesorado en la lengua materna del alumnado, aparte de establecer un desarrollo del curriculum en consonancia. Esa formación requiere de tiempo y de recursos, que en estos momentos de crisis no parecen estar disponibles. No en vano, el presupuesto máximo al que puede optar un proyecto de este tipo es de 3 millones de pesetas. Por eso, se comprende que se persiga la adaptación de los nuevos educandos al castellano lo antes posible. Pretensión también señalada en la Resolución de 16 de julio de 1997, «Los centros docentes a los que se incorporen alumnos extranjeros o que haya realizado estudios en el extranjero prestarán especial atención al aprendizaje del castellano» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1997c:83).

Consideraciones finales

Para concluir, nos gustaría presentar tres reflexiones que intentan sintetizar lo hasta hora expuesto:

En primer lugar, la preocupación por la educación plural que se ha desvelado a lo largo de los textos legales analizados, no responde a un capricho de las administraciones, sino a la evidencia incontestable de la pluralidad social y política de la sociedad canaria en el momento histórico en que vivimos.

En segundo lugar, las políticas compensatorias son un esfuerzo loable en cualquier situación. No obstante, quizás resulte provechoso plantearse su limitada incidencia en las prácticas escolares. Por lo menos, si no se afrontan con seriedad las auténticas dificultades que producen el fracaso y el absentismo escolar dentro (entendidas como códigos no equiparables) y fuera de las escuelas, nos referimos a la realidad social que no permite el desarrollo normal de la infancia y la juventud.

Por último, considerar el potencial transformador que la escuela posee como el elemento prioritario de cambio social es cuanto menos ingenuo. Sin caer en análisis extremistas, parece claro que los sucesos contemporáneos de injusticia social tienen su fundamento en un reparto no igualitario de la riqueza. Reparto que va acompañado, inexorablemente, por una correlación desigual de poder y, desgraciadamente, del uso de la fuerza. El sistema educativo, se está convirtiendo en el cajón de sastre de los sueños ilustrados de la sociedad. Posiblemente, no tanto por su poder de transformación sino por la consideración social que merece como certificador del saber y, por

tanto, de la valía personal y, la supuestamente consecuente, posición social. Estos planteamientos arrastran al sistema escolar a toda una serie de contradicciones que dificultan los procesos de mejora escolar y de calidad educativa.

Notas

1. Los Decretos, las Ordenes y las Resoluciones que aparecen a lo largo de este informe emanan del Gobierno de Canarias.
2. El Decreto 46/1993 de la Consejería de Educación Cultura y Deportes, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, recoge una disposición muy similar en su página 16.
3. Evidentemente, tal pretensión queda fuera del análisis de este trabajo.
4. Entendemos que el alumnado presenta «discrepancia cultural» cuando utiliza de forma exclusiva un código restringido distinto al código elaborado empleado por las instituciones escolares. No optamos por el concepto de «déficit social» o el más exacto de «déficit cultural», pues en una interpretación muy amplia, excesivamente amplia para nosotros, podría desprenderse de la lectura de algunos documentos legales (Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 1995b y 1997a) que dicha problemática se encuentra recogida en el sistema educativo, cuando en realidad simplemente se esboza en la legislación aludiendo a una especificación ambigua y vaga como es la de «...por carencias en su entorno sociofamiliar, ...o por un proceso de aprendizaje desajustado» (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1995b: 3) que, sin duda, puede actuar como cajón de sastre e incluir alumnado con muy dispares necesidades educativas.
Para finalizar esta aclaración, y aunque no sea el objetivo de este artículo, debemos precisar que no valoramos como positivo renunciar a la noción de ‘déficit cultural’, pues en realidad déficit indica «falta de algo que se juzga necesario» (según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española) y, no nos cabe la menor duda, la carencia del código elaborado debe subsanarse. De lo contrario, ¿cuál sería la función educativa de la escuela?
5. Según Aguirre (2000), los colegios concertados madrileños sólo acogen al 12% de los escolares gitanos y al 20% de los inmigrantes.

Referencias

- Aguirre, B. (2000). Morena y Mohamed van a la pública. En *El País*, lunes 22 de mayo del 2000.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Area, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. La Laguna: Nogal.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Connel, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 223/1990, de 8 de noviembre, por el que se regulan las zonas de actuación educativa preferente en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC*, 2, 4-01-1991.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 89/1992, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil. *BOC*, 85, 26-06-1992a.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Resolución de 29 de junio de 1992, de la Dirección General de Personal, a propuesta de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se establecen las acciones específicas de compensación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria y se convoca concurso de méritos para cubrir, en régimen de comisión de servicio, plazas vacantes para el curso 1992/93 para el desarrollo de dichas acciones. *BOC*, 94, 10-07-1992b.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *BOC*, 44, 9-04-1993.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOC*, 12, 28-01-1994a.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Orden de 12 de septiembre de 1994, por la que se inicia el proceso de implantación de los Programas de Garantía Social. *BOC*, 118, 26-9-1994b.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Orden de 19 de mayo de 1995, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC*, 77, 21-06-1995a.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *BOC*, 131, 11-10-1995b.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Resolución de 22 de abril de 1996, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se hace pública la con-

- vocatoria para la selección de participantes en la actividad de Escuelas Viajeras dentro del ámbito del Archipiélago canario para el año 1996. *BOC*, 57, 10-05-1996a.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Resolución de 5 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de pluralidad cultural en Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria. *BOC*, 148, 25-11-1996b.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Orden de 7 de abril de 1997, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas, en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC*, 53, 25-04-1997a.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Orden de 7 de abril de 1997, sobre la escolarización y recursos para alumnos/as con necesidades educativas especiales por discapacidad derivada de déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnos/as hospitalizados. *BOC*, 53, 25-04-1997b.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Resolución de 16 de julio de 1997 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Centros de Enseñanzas Medias dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. *BOC*, 108, 19-08-1997c.
- Escudero Muñoz, J.M. (1999). El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica. En Escudero Muñoz, J.M.(1999) (Editor). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M.(1982). *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OIES Press.
- Jáuregui, G.(2000). Globalización y democracia. *Claves de razón práctica*, 99, 12-19.
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *BOE* 3-07-1985.
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, 4-10-1990.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1997). Una reflexión en torno al saber escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 35-39.
- Martínez Bonafé, J. (1996). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En *Volver a pensar la educación* (Vol.II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata. 313-338.

- Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaria del Gobierno. Real Decreto 766/1992, de 26 de junio, sobre entrada y permanencia en España de nacionales de Estados miembros de la Comunidades Europeas. *BOE* 30-06-1992.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Orden de 17 de noviembre de 1993, por la que se dictan instrucciones para regular el proceso de escolarización de los alumnos procedentes de la ex-República de Yugoslavia en los diferentes niveles del sistema educativo español. *BOE*, 25-11-1993.
- Presidencia del Gobierno. Real Decreto 1119/1986, de 26 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *BOE*, 12-06-1986.
- Santos Guerra, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Granada: Aljibe.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.