

La antropología latinoamericana ante los desafíos de la diversidad. Un análisis a la educación intercultural: desafíos teóricos y prácticos ¹

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana
guntherdietz@gmail.com



Resumen

En la presente conferencia, Dietz aborda las problemáticas vinculadas con la educación intercultural desde una perspectiva antropológica. Plantea un modelo de análisis “etnográfico tridimensional” para su comprensión. Para esto, propone ampliar el horizonte analítico más allá de las dimensiones discursiva (dimensión semántica) y práctica (dimensión pragmática) de los actores, incorporando un tercer eje de análisis: las estructuras sociales, reflejadas en las dinámicas específicas que acontecen en la institución escolar (dimensión sintáctica), en conformidad con el papel que juegan las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder, tanto en las políticas de identidad, como en el acceso a cuotas de poder y recursos.

Creemos pertinente incorporar esta discusión en este segundo volumen dada su perspectiva holística complejizadora, toda vez que intenta acercarse críticamente a la problemática, concatenando elementos transculturales (igualdad/desigualdad), intraculturales (identidad/alteridad) e interculturales (homogeneidad/heterogeneidad).

Palabras clave: educación intercultural, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

1 Conferencia magistral ofrecida en el marco del III Congreso Latinoamericano de Antropología, celebrado por la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) en Santiago de Chile en noviembre de 2012. Agradezco el apoyo editorial y de transcripción brindado por Mario Carvajal Castillo. Como se notará, hemos optado por conservar el estilo oral de la conferencia original.

* *Revista Am agradece la transcripción de la conferencia realizada por Mercedes Rodríguez Rojo.*

Introducción

Lo que quisiera compartir con ustedes es una reflexión sobre el lugar que ocupa la antropología y las posibilidades, así como también los desafíos y los problemas, que tiene cuando trabaja en una situación que me gustaría llamar de “doble periferia”. Ustedes tal vez hayan escuchado ayer la conferencia magistral del Dr. Esteban Krotz (2012), cuando hablaba sobre las relaciones “centro-periferia” en cuanto a las antropologías del sur, a esta situación de periferia en la que nos encontramos. Quisiera añadirle un segundo aspecto que tiene que ver con aquellos que trabajamos como antropólogos en contextos institucionales, no antropológicos, sino que trabajamos en otro tipo de instituciones o entidades, sobre todo con otras disciplinas de las ciencias sociales o naturales y entonces, se da un diálogo, pero, a menudo también, se dan muchos malentendidos en torno a lo que la antropología con su mirada específica aporta a ciertos conceptos y a ciertas problemáticas de las sociedades contemporáneas.

Y como este es el campo en el que yo estoy trabajando, el campo de la llamada “educación intercultural”, quisiera tomar de ahí algunos ejemplos sobre estos desafíos. Pienso que hay un problema en la antropología en general, no solo en la latinoamericana, que se agudiza en nuestro diálogo con otras ciencias sociales, sobre todo cuando confundimos el objeto de investigación con los sujetos investigados o sujetos coinvestigadores, como los que yo quisiera plantearles. ¿Por qué la confusión? Porque a menudo hablamos de la antropología de los indígenas, de la antropología del campesinado, de la antropología de los sujetos urbanos, como si esos fueran nuestros objetos de investigación en el sentido conceptual, en el sentido teórico, y lo que planteo y lo que muchos planteamos ampliamente es que esos no son nuestros objetos de investigación. Estos deberían ser las desigualdades, las diversidades, los conflictos, etc. y que se materializan en constelaciones entre diferentes sujetos.

Entonces, como he dicho, voy a tomar el caso del debate sobre la diversidad en el contexto latinoamericano como punto de partida para detenerme en algunas de estas problemáticas. Para comenzar, muy brevemente, quisiera recordarles que este discurso sobre la diversidad, llámese “multiculturalismo”, “interculturalidad” etc. tiene distintos orígenes regionales y sabores geográficos. No es lo mismo lo que ha ocurrido desde los años 60 en el contexto anglosajón, canadiense, estadounidense, que lo que ha ocurrido desde el 92 o en torno al 92 en el contexto latinoamericano, el renacer de las identidades indígenas de los pueblos originarios, y tampoco es lo mismo que en el contexto europeo, donde los nuevos regionalismos aparecen a partir de la integración europea, en que se da esa paradoja de cuanto más integración supranacional, mayores identidades subnacionales. En este caso un ejemplo es Andalucía, en donde estuve trabajando anteriormente.

Lo que quisiera hacer con este punto de partida es brevemente delimitar el campo con unas notas introductorias. Después, en segundo lugar, hablar de modelos y enfoques que distinguimos en el debate antropológico, pedagógico, etc., sobre diversidad e interculturalidad y a partir de ahí, hacer algunas tesis para el debate ¿Cuál es la mirada antropológica y la aportación de la antropología a este abanico de cuestiones que tiene que ver con reflexividad y comparación? Para mí son dos de las fuerzas mayores de la antropología. Por un lado, tiene que ver con propuestas programáticas, pero también, por otro lado, tiene que ver con una redefinición y, desde mi punto de vista, una profundización de la aportación de la etnografía a esto que Boaventura de Sousa Santos (2006) ha acuñado como “ecología de saberes”, y luego termino con algunas tesis para el debate más conceptual de lo que me gusta llamar las gramáticas o la “gramática de la diversidad”.

Acotaciones conceptuales de partida

Inicio muy brevemente con algunas notas introductorias. Como ustedes recordarán, el debate sobre diversidad, diferencia en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, surge en momentos distintos, en contextos históricos muy disímiles. De ahí el lío conceptual que tenemos, porque se habla de lo “multi”, de lo “inter”, de lo “pluri”, dependiendo de disciplinas, de contextos geográficos y de constelaciones históricas. Me gustaría recordar simplemente que esta cuestión sobre el reconocimiento de la diferencia y la diversidad no es un logro académico, no es ni siquiera un problema académico originalmente, sino que viene de movimientos sociales que reivindican el reconocimiento de su lugar en una sociedad que los ha estado ninguneando, invisibilizando durante muchas décadas, incluso, en otros contextos, durante muchos siglos. Entonces lo que en un contexto anglosajón se acuñó como multiculturalismo es este programa de reconocimiento de la diferencia para lograr un mayor equilibrio de poder, entre las llamadas “mayorías” y “minorías”, y que, como ustedes saben, con los cambios demográficos en países como Canadá o EE.UU. ya no se puede hablar en esos términos simplistas (de mayoría y minoría).

Este énfasis en lo multicultural tiene mucho que ver, y luego voy a mostrarlo con algunos ejemplos, con la lógica en la que funcionan dichas sociedades, que es una lógica que, sobre todo en el contexto estadounidense, sigue pensándose en términos cromáticos de color de piel, en términos de blanco y negro, y no solo en el sentido de color de piel, sino en el reconocimiento de diferencias y esas diferencias hay que estabilizarlas, hay que separarlas para reconocerlas como tales. Contra este discurso surge desde los años 80 y 90, sobre todo en Latinoamérica, pero también en el contexto más continental europeo, un contradiscurso. En Francia, por ejemplo, apenas se utiliza el término “multicultural”, ya que se habla desde un inicio –Viviorca y otros– de lo “inter-

cultural”, por una parte porque lo multicultural les sonaba demasiado “gringo”, pero, por otra, para hacer hincapié en la interacción de los diferentes y no solo en el reconocimiento de su hecho diferencial; y por eso es una concepción que, en el contexto de los Estados-naciones postcoloniales latinoamericanos, también nos pareció más cercano. Así, tanto movimientos indígenas, como movimientos afrodescendientes y muchos otros movimientos sociales, comienzan desde los años 90 aproximadamente a hablar de propuestas de interculturalidad en el ámbito educativo, en el ámbito de la jurisprudencia, salud, etc. (Dietz, 2012).

Entonces, este es como un segundo tipo de discurso y después, sobre todo en metrópolis del norte pero crecientemente también en áreas metropolitanas del sur, se habla de la “diversidad de diversidades”. Se reconoce que incluso el término interculturalidad es un tanto simplista porque somos interculturales internamente y no entre distintos grupos. Lo “inter” parece como si definiera una distancia entre grupos que interactúan, pero en un aula de una escuela primaria de cualquiera de las grandes metrópolis de hoy en día, donde hay 20 lenguas maternas, 5 confesiones religiosas, etc., no tiene mucho sentido hablar de lo “inter”, sino que sería, más bien, de la diversidad interna que aportan estos actores, y por eso, algunos teóricos proponen hablar menos de lo intercultural y más de las distintas fuentes de diversidad, a saber: de género, de etnicidad, de religión, de lengua, etc.; y que esa diversidad se concatena en constelaciones como ellos la llaman “hiperdiversas”, y por supuesto, piensan sobre todo, como mencionaba, en estos contextos de migraciones hacia grandes aglomeraciones urbanas. Pero si escarbamos un poco, veremos que también en los contextos rurales indígenas latinoamericanos, donde nos habíamos acostumbrado por nuestra mirada indigenista, por nuestro “lente indigenista”, a distinguir entre indígenas, mestizos, criollos, nos vamos a dar cuenta nuevamente que ahí también hay diversidad de diversidades, hay diversidades étnicas, hay diversidades religiosas, pero también hay diversidades subculturales como este grupo de “darketos totonacos” de ahí de la región de Veracruz donde trabajo. Eso significa que necesitamos nuevas herramientas conceptuales para realmente reflejar lo que está ocurriendo en nuestras sociedades contemporáneas.

Y para esto hago una segunda acotación introductoria. Quisiera decir como recordatorio que no estamos hablando siempre de los mismos términos. Los términos no son neutros, sino que detrás hay una política de definición de términos en función de los intereses de cada actor y aquí, tomando un poco el triángulo de Jürgen Habermas (1987), entre sociedad civil, Estado y mercado como actores del mundo de vida frente a los actores del sistema, propongo una distinción entre por lo menos tres tipos de multiculturalismo, interculturalismo, o como queramos llamarlos.

En primer lugar, como mencionaba antes, estos movimientos provienen de la sociedad civil, de actores minoritizados, actores invisibilizados que después del año 68 aparecen para reclamar su lugar en la sociedad. Las constelaciones históricas en cada Estado-nación han puesto distintas fe-

chas para esta aparición, pero en todo el continente americano surgen estos actores, algunos antes, otros después, y el reclamo es siempre el del reconocimiento del carácter comunitario conjunto de ese grupo, no un reconocimiento de la identidad individual únicamente, sino un reconocimiento de derechos colectivos.

En segundo lugar, sobre todo desde el mal llamado “Consenso de Washington” y la introducción, en los años 80 sobre todo, de políticas neoliberales de las que este país ha sido pionero, desde entonces el Estado comienza a descubrir estos discursos como muy idóneos y muy compatibles con su propia lógica, la lógica de la retirada del Estado: no ofrecer las mismas políticas, los mismos servicios educativos, de salud y justicia a todos por igual, sino en función de su especificidad y en función de su carácter asociativo, esto es, que se administren, que se autogobiernen en su diferencia. Así, yo como Estado puedo gobernar a la distancia, lo que es mucho menos costoso, ya que puedo subcontratar, puedo cooptar a determinados líderes de ciertas organizaciones para que auto-administren a sus comunidades; y así surge lo que, con el préstamo de una expresión de Michel Foucault (2007), me gustaría llamar “el multiculturalismo de la gubernamentalidad”, que es una lógica de Estado, pero un Estado que no ofrece los mismos servicios a todos, sino que lo hace en función de la capacidad de resistencia y de reivindicación de cada uno de los actores. Por último, digo por último en un sentido cronológico, nos encontramos con que, por supuesto, la iniciativa privada tampoco se queda atrás y descubre en la diferencia cultural, en la diversidad cultural, en los distintos patrimonios tangibles o intangibles etc., un recurso económico. Entonces, se da este proceso de festivalización de las zonas arqueológicas, los festivales étnicos, las subcontrataciones a determinados actores empresariales para que realicen ciertas actividades culturales, etc, y a partir de ahí, la gestión de la diversidad –en el sentido mercantil de gestión–, se convierte en el lema predominante.

Tres tipos de multiculturalismos:

1

“Multiculturalismo empoderador”
= movimientos sociales comunitarios
+ lógica del reconocimiento

2

“Multiculturalismo de *gouvernementalité*”
= gobierno a distancia
+ lógica de la redistribución

3

“Multiculturalismo mercantilista”
= gestión de la diversidad
+ lógica de la acumulación

Finalmente, y con esto termino esta breve acotación conceptual y terminológica, cuando hablamos en el sentido concreto de diversidad, deberemos tener en cuenta que a diferencia de la antropología, en gran parte de las ciencias sociales y de la opinión pública de los Estados-nación contemporáneos, lo que es heterogéneo, lo que es diverso es un problema, es algo no deseable. La pedagogía nace como la ciencia decimonónica para estandarizar, para homogeneizar, para convertir ese marasmo de campesinos y trabajadores en ciudadanos a través de esa fábrica (que es la escuela contemporánea), la escuela desde el siglo XIX. Es por ello que, desde un principio en Occidente tenemos este sesgo de identificar lo diverso con lo no deseable, con lo problemático, y esto lo seguimos arrastrando hasta la fecha. Pregúntenle a cualquier maestro de educación primaria qué hace con niños de distintos niveles de inglés en el aula, con niños de distinta religión. Eso siempre es un lío, lo mejor sería todos igualitos. Los clasificamos por edad, antes lo hacíamos por sexo, ahora ya no se puede, pero los clasificamos por todo lo que sea, para que sean nuevamente homogéneos.

Esta lógica de homogeneización la tenemos fuertemente arraigada en todas las ciencias sociales, e incluso en nuestras formas de definir conceptos. Nuestras formas de reedificar conceptos, de esencializar identidades, tiene que ver con este afán de entender la diversidad siempre como algo problemático, y en función de eso se le trata, asimilando, segregando, integrando, pero siempre hay que hacer algo porque la diversidad es el problema.

Sin embargo, sobre todo por los movimientos sociales, en gran parte el movimiento feminista, los movimientos ecologistas y últimamente, los movimientos indígenas a nivel internacional, ha logrado establecer la diversidad de género, la diversidad étnica, la diversidad religiosa y sobre todo la diversidad lingüística como fuente de derechos. En consecuencia, tú tienes derecho a que se te enseñe, a que se te alfabetice en tu lengua materna; tú tienes derecho a vivir tu propia cultura en tu entorno comunitario. A partir de ahí, la diversidad que el Estado-nación sigue viendo como algo lioso, problemático y negativo, aparte, se convierte en fuente de derechos y eso genera nuevas políticas: políticas de reconocimiento de racismo, políticas de visibilización de discriminaciones; y con eso también, políticas proactivas de antidiscriminación, de antirracismo para prevenir ese tipo de marginaciones.

Tres nociones de diversidad (cultural):

- 1** La diversidad como problema
=> asimilación / integración / segregación
- 2** La diversidad como derecho
=> antidiscriminación, acción afirmativa
- 3** La diversidad como recurso
=> competencias interculturales

Aquí tenemos por tanto una segunda aceptación del concepto, pero en tercer lugar, sobre todo en las ciencias de la educación, y desde el giro de Lev Vygotsky (1978), del constructivismo, nos damos cuenta que en el fondo si la visibilizamos, si la tematizamos en el aula, la diversidad es una fuente de información, es una fuente de habilidades. Así, tener hablantes de distintas lenguas en un mismo aula no es un problema, es una suma de oportunidades para aprender y entender entre lenguas, entre culturas, etc. Entonces, a partir de ahí, con nociones como el aprendizaje situado, partir del contexto del educando, etc. la diversidad comienza paulatinamente a ser descubierta también como un recurso. Los no diversos son problemáticos, los monolingües, los monoculturales son aquellos que generan problemas, mientras que los que son portadores de diversidad contribuyen al conjunto del aula, al conjunto de un proceso educativo, entonces aquí ven que hay distintas aceptaciones del mismo término.

El discurso de la diversidad en las políticas globales contemporáneas

De la antropología, desde hace décadas optamos por una noción de diversidad como un recurso, diversidad como algo positivo, por supuesto, pero cuando dialogamos con otras ciencias sociales hay muchísimos malentendidos respecto de estas aceptaciones. Por esto, quisiera hacerles un brevísimo resumen sobre los enfoques y modelos en los que estamos discutiendo las ciencias sociales en general en torno a la llamada diversidad e interculturalidad. Parto siempre del campo donde más se ha desarrollado el debate, que es el campo educativo, pero como ustedes verán, esto aplica también a otros ámbitos institucionales como provisión de salud, provisión de justicia, etc. (Dietz, 2012).

En primer lugar, es muy importante, sobre todo para nosotros como antropólogos que nos gusta el trabajo de campo, la comunidad, lo pequeño, etc., es muy importante no ser ingenuos y no perder de vista los contextos macro en los que nos movemos. Y en estos contextos macro en el ámbito educativo, pero también en otros ámbitos del Estado de bienestar, están ocurriendo cambios, uno de los cuales es la multiculturalización o la interculturalización de determinados servicios. Pero es solo uno entre muchos otros. Y he hecho una lista. Ustedes los conocerán para el contexto chileno mucho mejor; yo lo conozco más para el contexto mexicano, pero es esta idea a partir del consenso de Washington nuevamente, de devolver competencias a municipios, a regiones, descentralizar a veces más ficticiamente que realmente, etc. pero, una tendencia es esta de la devolución; gran parte por ejemplo del discurso multicultural en el Reino Unido tiene que ver con la devolución a Escocia, a Gales o a Irlanda del Norte de competencias que el Estado-nación había monopolizado anteriormente, entonces esa es una lógica.

Otra lógica es esta idea de que todo lo que se puede privatizar es privatizable y es digno de ser privatizado y lo que no se puede privatizar, porque no se puede hacer plata con determinados ámbitos, como la educación indígena, dado que es muy difícil sacar ahí una plusvalía, pues, entonces, en vez de privatizarlo lo “onegeizamos”, o sea lo pasamos a las ONG, que se dediquen a la misericordia y a la solidaridad, etc., pero nosotros como Estado solo ofrecemos servicios generalistas para la mayoría de la población, y las minorías que vayan a las ONG.

Una tercera lógica, y los que trabajamos en universidades tanto públicas como privadas lo hemos sufrido en la última década, incluso instituciones como las universidades y las escuelas que no dependen de la iniciativa privada adoptan e internalizan una lógica de mercado, esto que algunos economistas llaman el “benchmarking”, el no funcionar sin una meta, sin un proyecto con una meta, con objetivos, etc. y luego puedo decir que he llegado en mi plan anual de trabajo hasta un 25 % y luego he llegado a un 50 %. Todo esto penetra el discurso de las ciencias sociales y el discurso de la educación superior, incluso si no se privatiza nada, pero la lógica es mercantil: mercantilizo el conocimiento, mercantilizo los saberes y los voy distribuyendo en “cachitos” para luego decir “he cumplido tanto”, “he sido productivo frente a otros”, etc.

En este panorama bastante siniestro de repente se descubre lo “multi” o lo intercultural como provechoso para la humanidad, provechoso, por una parte, como multiculturalización del currículo, diversificación, etc., pero también diversificación de la plantilla, incluir estudiantes indígenas o estudiantes afrodescendientes en las universidades convencionales, o hacerles sus propias universidades, llámese universidades indígenas o interculturales. Todo eso es parte de una misma lógica que está ocurriendo a nivel macro. No estoy diciendo que todo esto sea malo y perverso, pero tenemos que tenerlo en cuenta al entender o al debatir cómo se están utilizando estos conceptos que tan atractivos nos parecen en el ámbito antropológico, como el de diversidad. Por supuesto, el conjunto de estas combinaciones es lo que genera determinados regímenes, a saber: en algunos países se ha optado por una lógica más centralista, como el país desde donde yo provengo, México; otros, más federalizados, algunos más públicos, otros más privados; y ahí, en este contexto, entra también esta cuestión de un currículo más universalista, más estandarizado, o bien un currículo más diversificado, más localmente arraigado. Este es el primer contexto que quería mencionarles a nivel macro.

El segundo contexto, incluso más importante para nosotros, es lo que ha ocurrido desde 1992 con todo el debate sobre la característica del llamado quinto centenario: es la relación entre el Estado, el Estado-nación poscolonial por una parte, y los pueblos indígenas, los pueblos originarios. Ha habido grandes procesos y avances en el sentido de reconocimiento de derechos. Prácticamente la totalidad de las constituciones latinoamericanas ha sido modificadas y se reconoce la composición “multi”, “pluri”, “inter” (eso depende de cada país)

Diversidad e interculturalidad

Tendencias globales en políticas, por ejemplo, educativas:

- a) descentralización o “devolución”
- b) privatización o “oenegeización”
- c) mercantilización o *benchmarking*
- d) multiculturalización o diversificación

=> regímenes mixtos, en función de:

- * eje centralista-federalista
- * eje público-privado
- * eje pedagógico-empresarial
- * eje universalista-particularista

de su población. En el caso de los pueblos afrodescendientes hay mucho menos avance de esto que en los pueblos originarios. Colombia es una excepción; hay otras, pero en general hay un reconocimiento jurídico de la diversidad étnica cultural, también hay un avance en el sentido de la visibilización de la diferencia en medios de comunicación, en currículo escolar, etc.

Esto ahora ha desencadenado el debate sobre hacia dónde tiene que transitar este tipo de reconocimiento. Es un asunto solo de las, llamémoslo así “minorías, pueblos originarios, grupos afrodescendientes” o es un asunto de toda la sociedad. ¿Es más importante empoderar a los grupos que históricamente han sido marginados? o ¿es más importante transversalizar competencias para que el conjunto de la sociedad evolucione hacia modelos más incluyentes, menos discriminatorios, etc.?

Modelos y enfoques interculturales

Es aquí donde vemos el debate actual de los modelos y enfoques en educación intercultural, en salud intercultural, en interlegalidad, como algunos lo llaman, o justicia y pluralismo jurídico. Ahí vemos que hay una polarización entre modelos, y por fines analíticos, propongo esta distinción, en primer lugar, entre modelos descriptivos y modelos prescriptivos. Esto sobre todo lo propongo porque, como mencionaba al comienzo, desde la antropología estamos constantemente dialogando con otras ciencias sociales y en estas, encontramos que hay un fuerte sesgo normativo. Lo digo sobre todo en mi diálogo continuo con la pedagogía, donde hay muchísimo más interés en prescribir que en analizar la realidad, hay muchísima más sensación de que ya tenemos la solución en vez de ponerse a analizar dónde está el problema para generar soluciones; entonces, hay un desequilibrio en el diálogo, por ejemplo entre antropología y pedagogía, entre los que ponemos más énfasis en la necesidad de, primero, inductivamente analizar la realidad para

ver dónde está realmente el problema, por ejemplo en un aula multilingüe que su composición multilingüe como tal no es el problema, etc., y aquellos que desde un principio recurren a ciertas nociones para problematizar, para esencializar, a veces folclorizar las diferencias. Por ello es que, en razón a lo señalado, tenemos mucha responsabilidad en la antropología clásica.

Por otro lado, hay un enfrentamiento entre modelos estáticos y modelos dinámicos. ¿Qué entiendo por modelos estáticos? Ustedes no pueden imaginarse qué cantidad de bibliografía en psicología, en comunicación, en ciencias políticas, en economía, en administración de empresas, etc., descubre la antropología, pero la antropología funcionalista de los años 30,40, 50, etc., y toman la noción de cultura de esos ancestros nuestros para luego generar modelos completamente estáticos de cultura, toda vez que es entendida igual a etnicidad, a identidad, a género, etc., y entonces se va mezclando toda esta diversidad de identidades que nosotros en antropología siempre procuramos deshebrar para distinguir. La antropología, digamos desde el giro posmoderno, aproximadamente, ha transitado a nociones mucho más procesuales, mucho más contextuales de etnicidad, de religión, género, etc., cultura, sobre todo, pero en el diálogo con las otras ciencias sociales por ejemplo, solo menciono la noción de aculturación que sigue utilizando la psicología, en especial la psicología social, algo que a nosotros en antropología “nos pone los pelos de punta”, ya que hablar de aculturación es un proceso muy unidireccional y mecánico: estos elementos culturales que saltan de aquí a ahí y que cambian algo, ya no lo hacemos, pero toda la psicología intercultural esta basada en la noción de aculturación.

Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid

La muy frecuente distinción política y académica entre fenómenos de etnogénesis aborigen, por un lado - que da lugar a movimientos étnico-regionalistas o nacionalistas -, y fenómenos de etnogénesis migrante, por otro lado - la constitución de diásporas y comunidades transnacionales -, reproduce nuevamente la sesgada distinción entre “nosotros” y “los otros”, haciendo así caso omiso de las evidentes similitudes que comparten ambos tipos de etnogénesis: se trata de movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del tiempo y de la sustancia de su respectiva “comunidad imaginada” (Anderson 1988) y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad.

Esta homología estructural entre el nacionalismo hegemónico, por una parte, y el multiculturalismo originalmente contestatario, por otra parte, hace posible que el discurso acerca de la “educación intercultural”, una vez que haya sido institucionalizado y academizado, no sólo “migre” del ámbito de las reivindicaciones sociales al de la teorización académica y de la “intervención” pedagógica. A la vez, la interculturalidad programática se vuelve “exportable” a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales (Mateos Cortés 2007).

Vemos así que hay una confrontación entre modelos más estáticos esencializantes y modelos más dinámicos, tal vez más híbridos en cuanto a los conceptos, y si esto lo combinamos, tenemos un conjunto de nociones de “multi” frente a “inter”, más esencializantes frente a más dinámicos, por una parte; y

esa distinción entre lo que sería multiculturalidad e interculturalidad, más lo descriptivo frente a los “ismos”, que es más lo prescriptivo, vale decir: como debe ser la escuela, como debe ser el sistema jurídico, como debe ser la sociedad, sin siquiera estudiarlo. Entonces, esto es como un abanico muy general del debate que hay entre distintos modelos (Dietz & Mateos Cortés, 2013).

Ejes para un modelo de análisis antropológico de la diversidad

¿Cuál es ahora la aportación antropológica y mi propuesta del trabajo antropológico y del análisis antropológico de este tipo de diversidad? Quisiera proponerles una mirada “tripartita”, porque creo que la antropología, y sobre todo la etnografía, siguen proporcionándonos informaciones, datos de una riqueza, de un carácter descriptivo que en otras ciencias sociales simplemente no las generamos, no las aportamos. Sin embargo, no nos podemos quedar nuevamente en el hoy, aquí, ahora, del presente etnográfico, esta idea un tanto estática de que hago mi trabajo de campo en mi comunidad y la comunidad la confundo con la localidad que es prácticamente lo mismo y ahí me quedo, porque lo demás lo hacen los sociólogos y todo lo macro, etc. (Dietz, 2012).

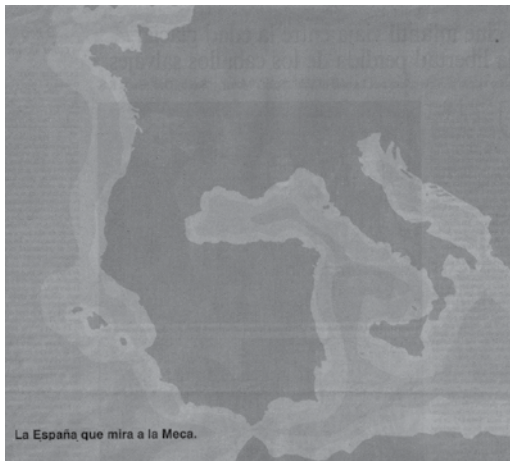
El eje sintáctico: las lógicas subyacentes

Lo que tenemos que hacer desde una mirada de la otredad, que es un poco lo que somos como profesionales de la alteridad, de la relación entre “lo propio” y “lo ajeno”, es desenmascarar ciertos procesos que van, por una parte, más allá, pero por otra, más acá de lo visible, de lo etnográficamente observable, y me refiero sobre todo a estas estructuras y lógicas subyacentes. Cuando hablamos de diversidades es muy importante pensar en estas lógicas que subyacen, y estas lógicas no son universales, sino que se distinguen en función de los Estados, del legado colonial que tienen cada una de las sociedades. Se trata de distintas relaciones entre “lo propio” y “lo ajeno”, entre identidad y alteridad, distintas formas de cosificar al “otro”, de visibilizar al “otro”, porque si yo visibilizo al “otro” lo que logro es invisibilizarme a mí mismo, es lo que las sociedades logran siempre; en consecuencia, esas mayorías que estigmatizan al “otro”, lo que logran es que la mayoría ya no es visible, es naturalizada y es de alguna forma internalizada, y por eso retomo esta idea del sociólogo antropológico argelino Abdelmalik Sayad (2010), quien decía que lo que a mí me interesa como argelino en Francia, lo que a mí me interesa cuando yo estudio las migraciones no son los migrantes, es lo menos interesante para mí que soy hijo de migrantes, ¿para qué estudiar migrantes?, ¿por qué son bichos raros?, ¿por qué se mueven? todo el mundo se mueve...

Lo que a mí me interesa, decía él, al estudiar las migraciones es que es una gran oportunidad para ver cómo el Estado piensa al “otro”, al migrante, al gitano, al raro, al judío, etc., y al pensar a ese “otro” sin querer revela cómo el

Estado se piensa a sí mismo: como sedentario, como monolítico. Piensen en Francia, así como en la lógica del Estado. Entonces, en ese sentido, él lo llamaba pensamiento de Estado. El Estado siempre se invisibiliza, como lógica del poder, pero al estudiarlo en la relación con la minoría, me doy cuenta de cómo funciona el Estado. Y si esto lo hago con una mirada comparativa, me voy a dar cuenta de que el Estado funciona de una forma muy diferente en el contexto francés, que en el contexto español, que en el contexto chileno o en el contexto mexicano, porque detrás está la historia de construcción de la diferencia.

Un ejemplo de este tipo de dimensión subyacente es una especie de caricatura que salió una vez en el periódico madrileño “El País” en relación con migraciones de magrebíes a España y el impacto que iba a tener. Lo que está diciendo la caricatura es que la geografía natural entre comillas de la península ibérica es una geografía que mira hacia



Occidente, y lo que están haciendo estos migrantes es torcernos el cuello para hacernos mirar hacia La Meca. O sea, lo que revela es que detrás de esto hay una internalización, como si fuera por *default* de uno, mirar desde la península ibérica hacia Occidente. Claro, no tiene nada que ver con la historia de Al-Ándalus y la de la península ibérica, pero es como el proyecto occidentalista, en este caso las élites del Estado español contemporáneo. Y por eso el “otro” es el musulmán, es el prohibido, es el que nunca debió haber regresado porque ya lo hemos echado en 1492, etc., es algo que de alguna forma desafía la lógica del Estado, en este caso español, y doy estos ejemplos porque son más lejanos para no herirnos con otros más cercanos.

Otro ejemplo muy parecido es el Estado francés, que ha internalizado completamente lo que sólo lleva cien años vigente en Francia, que es la ley del laicismo, pero lo ha internalizado de tal forma que esto que hace esta chica en una manifestación en París en relación con la nueva ley del hiyab, del velo, es insólito. Además, es una ruptura de un tabú, porque ella reivindica la igualdad, la fraternidad, la libertad, es decir, los principios de la revolución francesa y los reivindica con una bandera francesa (en la cara) y con velo, puesto que para ella no es una contradicción, pero para el francés de la mayoría silenciosa por supuesto que es un desafío a su lógica del Estado.

Por tanto, tenemos que rescatar en situaciones interculturales, en situaciones de diversidad, lo que hay detrás de ese tipo de símbolos y lo que a menudo

“male” y “female”, pero raza y etnicidad es un poco más lioso, pero es un poco complicado para los que no nos hemos criado en ese país, porque no sabemos si somos ahora “hispanic” porque venimos de un ámbito cultural hispano, o si somos “white” o si tal vez incluso “black”, porque somos morenos, o sea, es así, tiene mucho que ver con la historia de la discriminación y la historia del estigma, mucho más que con la realidad actual. Y ustedes se darán cuenta de que lo más corto es “black”, es lo más fácil, “black is black”, porque para ellos “black” es el otro, el otro histórico, entonces no requiere de identificación. Es mucho más complicado definir quién es asiático, quién es un pacífico o quien es un hispano, pero “black is black”, porque es la esclavitud que se ha convertido como en parte de la gramática. No puedo hablar de la esclavitud, no puedo hablar de la deuda histórica, pero se ha convertido en la cromatología oficial.

Pasemos ahora a otro país también multiculturalista, también anglo, el Reino Unido, en este caso Escocia. En la Universidad of St. Andrews para solicitar información para becas te preguntan aparte de “female” y “male”, estado civil, madre soltera, etc. Te dan puntos, pero luego nos damos cuenta de que las categorías son completamente distintas. Aquí lo fácil no es “black”, sino “white”. Aquí solo hay una crucecita posible y nada más (“white”), o sea, te están diciendo autóctono, indígena del Reino Unido, solo que no suena bien por eso le llaman “white”. No quieren llamarlo anglicano, protestante, etc., ¿no?, pero le llamamos “white”. Pero

CONFIDENTIAL UNIVERSITY OF ST ANDREWS

ACADEMIC APPLICATION FORM

Application Form Relating to Equal Opportunities Policy

The University is an Equal Opportunities Employer and is committed to monitoring its recruitment and selection procedures in the context of its Equal Opportunities Policy. We would therefore be grateful if you would complete this second form which will not be available to the selection committee but will remain confidential to the Head of Personnel Services who will use it for the sole purpose of producing statistical information of a generalised kind.

Please mark with an X the boxes which most closely describe you.

Post Reference Number

Surname Initials

Date of Birth Male Female

1. I am married/live with a partner single/divorced
widowed

2. I have the care of dependent children other dependents

3. I am White
Black - African
Black - Caribbean
Black - Other Please describe

Indian
Pakistani
Bangladeshi
Chinese
Other Asian

Any other ethnic group Please describe

4. I am disabled I am registered disabled Please describe:

(Answers to the final question will be made available to the selection committee because the University has a duty to employ a fixed percentage of registered disabled persons and because the University would like prior notice of any necessary arrangements which might be made for the interviewing of registered disabled persons.)

después fíjense qué lío para ser “black”. Puedes ser “black african”, “black caribbean”, “black other” y luego si eres clasificado asiático, tienes que ser asiático hindú, pakistaní, bangladeshí, chino, etc. O sea, no estamos hablando de diversidad real, sino en el fondo esta es la historia del colonialismo británico: si ustedes toman el mapa, se darán cuenta que ahí han estado.

Entonces, nuevamente lo que el sistema oficial de clasificación de la diversidad permite o prohíbe, visibiliza o invisibiliza, tiene que ver con estas lógicas subyacentes, no tiene que ver con la identidad de una chica pakistaní en el siglo XXI. Sobre todo, estos jóvenes en el Reino Unido lograron después de muchas batallas legales que se incluyera esta categoría de “any other ethnic group”, cualquier otro grupo étnico, tiene que ser étnico, pero dentro de esa etnicidad racializada, puede ser ahora: latina, lo que sería el concepto más cercano, aunque es un concepto gringo y no del Reino Unido, pero son como corsets de identidades que se han logrado oficializar. Y no lo quiero ridiculizar, dado que hay muchas generaciones de comunidades migrantes que estuvieron luchando por eso para tener cuotas de acceso a hospitales, a escuelas, etc. Pero, la permisividad del acceso tiene que ver con tu cercanía o lejanía a la mirada racializada que tiene la sociedad mayoritaria, y por eso se da la extrema similitud entre nacionalismo, racismo y multiculturalismo, que es algo que como antropólogos nos debería preocupar.

Y ahora brevemente, aunque duela al contexto latinoamericano, ¿qué hacemos aquí? ¿Seguimos clasificando poblaciones? Si ustedes repasan toda la literatura sobre educación intercultural, educación bilingüe, etc., se van a dar cuenta de que todo se refiere a categorías racializadas que en el fondo son el sistema de castas colonial. Esta combinación, cuando el poder colonial quería separar a “blancos, de negros, de indios” y no se podían separar, por lo que creaban nuevas categorías, como mestizo, mulato y zambo –pero que tampoco se mezclen–, y luego, se mezclaban, y había otras categorías... y al final, tenemos esto del contexto colombiano, pero lo conocen ustedes de muchos otros, estas tablas de castas que en el fondo son ficciones de mestizaje, ficciones de hibridez, donde el Estado colonial sigue clasificando lo que no es clasificable.

Pero estas clasificaciones son las que llevamos en la cabeza, estas clasificaciones son las que hemos mamado, y a partir de ahí reconocemos diferencia, reconocemos diversidad o reconocemos desigualdad. Esa es la principal problemática si no tenemos en cuenta estas lógicas subyacentes, si en el presente etnográfico solo nos centramos en analizar lo que ocurre en el aula, lo que ocurre en una comunidad, en una vecindad y no tenemos en cuenta que esto es lo que da la posibilidad de ser percibido o no ser percibido. Lo que el antropólogo Charles Hale (2007) llama el “indio permitido” o “el indio prohibido”, en consecuencia, hay cosas que se permiten y cosas que se relegan, hay cosas que se visibilizan y otras que completamente se invisibilizan. Entonces, esa sería mi primera propuesta de aproximación, desde las lógicas estructurales que son históricas y que hay que rebuscar en la historia y que no salen en una entrevista, no salen en una observación participante,

pero estructuran la situación, porque es algo compartido. Esto no es algo que los malos blancos criollos lo tengan en la cabeza, sino que toda la población comparte esta imagen porque es algo que estructura la sociedad como tal.

El eje semántico: las voces silenciadas

Pero si nos quedáramos tan solo con eso, sería una situación demasiado abstracta y muy a nivel macro. Por otra parte creo que el debate de 1992, los movimientos indígenas y los movimientos afrodescendientes, nos han enseñado aparte de todo eso, que tenemos que escuchar a los actores y de eso sabemos en antropología, de eso tenemos métodos para volver visibles, audibles a aquellos que nunca han sido escuchados, por ejemplo, en un currículum nacional, en un medio de comunicación masivo, etc. Entonces, en un segundo eje semántico tenemos que fijarnos en los actores, no clasificarlos de antemano, sino desde el punto de vista emic: como se clasifican ellos mismos; no imponer categorías desde fuera, porque esos jóvenes “totonakos darketos” que les mostraba antes, rechazan el término indígena: “somos “totonakos” a mucha honra, pero aparte, somos “darketos” y escuchamos este tipo de música; mi abuela será indígena, yo no”, a modo de ejemplo. Entonces, ahí hay re-significaciones continuas y por supuesto que esto es nuevamente contextual, no es generalizable.

Un ejemplo, el famoso caso de los chicanos que surgieron por malentendidos y malas pronunciaciones de los gringos que querían decir mexicano y se les quedó en chicano. Ahora son ellos quienes reivindican esta categoría como propia, frente a la categoría colonial, con la madre patria –que nada tiene que ver– de hispanic. No somos hispanic, somos chicanos, señalan. Además, dándole la vuelta al juego entre lo autóctono y lo alóctono, quién es indígena y quién es inmigrante, juegan con el gran mito de Aztlán, esta idea nada oficializada por la historiografía, pero muy fuerte en el contexto sobre todo de California, esta idea de las siete cuevas de Aztlán que estaban en el norte en la parte chichimeca. No, dicen ellos, esto fue en California, de ahí salieron los aztecas, así que yo en el siglo XX o XXI si cruzo el Rio Grande no estoy inmigrando, estoy retornando, los que inmigraron aquí son ustedes, ustedes son los forasteros, nosotros somos los derechohabientes originales.

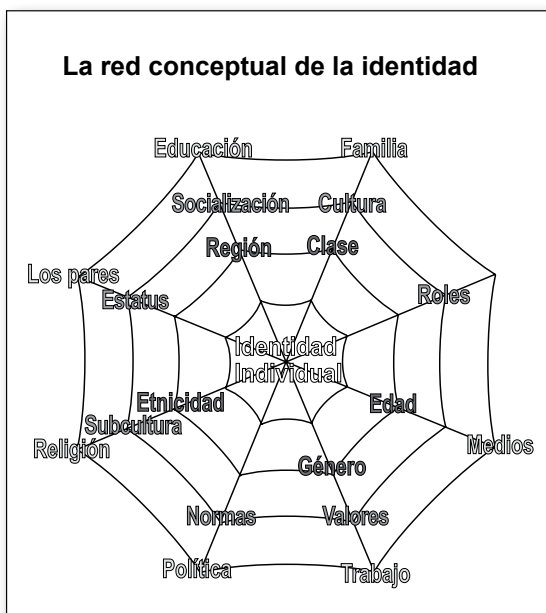
Hay por tanto aquí un proceso de autoindigenización, y esta autoindigenización te da derechos, por lo cual, no es una cuestión irrisoria o anecdótica, sino que genera nuevas identidades, nuevas lealtades, nuevas lenguas incluso, como el caso del “spanglish” como símbolo de identidad. Considero que es muy importante reconocer estas, digamos, políticas de identidad a nivel colectivo, porque generan nuevos espacios, empoderan colectivamente a determinados grupos; y esto, ocurre también aquí y ahora, grupos que se vuelven a convertir en indígenas o que se vuelven a etnificar en ciertos términos porque es algo que ahora les sirve, porque es algo que ahora reivindican, redescubren, etc.

El eje pragmático: las interacciones en diversidad

Por lo tanto, olvidemos aquellas nociones esencialistas de autenticidad cultural, toda vez que son procesos culturales abiertos, con lo cual cualquiera tiene el derecho de cambiar de identidad en cualquier momento. Para ello, requiere ser reconocido por el “otro” en la interacción. Por eso, y con esto termino esta parte sobre las aproximaciones complementarias, no nos podemos quedar únicamente con el discurso de la etnicidad, por muy nuevo y sugerente que sea, porque, por supuesto que sabemos que la etnicidad se construye y se construye frente a un “otro”, con lo cual hay muchísimo mito dentro de la pureza, dentro de la comunidad, por ejemplo: “todos somos iguales”, “la reciprocidad unos con otros”, etc. Tenemos que contrastar los “decires” con los “haceres”, el discurso a nivel emic con observaciones a nivel etic, porque a nivel etic nos vamos a dar cuenta, en cualquier constelación, que hay muchísima más interacción, interseccionalidad e hibridez en lo pragmático que en lo semántico, en la interacción cotidiana, en la praxis que en el discurso.

En el discurso todos tenemos una identidad porque es frente a aquel “otro”, somos chicanos porque... pero los chicanos son mucho más “gringos”, por supuesto, que muchos “otros” que han llegado más tarde, por lo cual, es en la interacción que te vas a dar cuenta de las jerarquías de interacción presentes, de las asimetrías existente, entre unos grupos y otros. Por eso las interacciones entre “muy desiguales”, entre “muy asimétricas” tienen que ser parte de nuestras etnografías. No nos quedemos a nivel local con nuestras etnografías, sino que seamos “translocales”, busquemos el actor, pero acompañemos al actor en sus diferentes procesos: institucionales, vecinales y comunitarios, y tengámoslo en cuenta, por supuesto.

La identidad no es un asunto fijo, sino que es una telaraña en la que posicionalmente cambiamos en función de intereses y en función de contrapartes. Entonces, por eso tenemos que evitar, y lo digo no tanto para la antropología sino que para las ciencias sociales con las que dialogamos, tenemos que evitar ese tipo de esencialismos como si etnicidad indígena fuera automáticamente la lengua, la etc.



Propuestas programáticas interculturales

Ahora, ¿cuáles serían las propuestas en las que la antropología, desde mi punto de vista, debería, y en muchos casos ya lo hace, trabajar en este campo interdisciplinario con enfoques interculturales? Creo que en primer lugar, y regresando a esta cuestión de la deconstrucción de los mitos de pureza y de las asimetrías de poder, en primer lugar creo que es muy importante deconstruir los discursos oficializados en los libros de historia, en los libros de texto, en los medios de comunicación..., mostrarle el espejo a la sociedad de que hemos sido diversos, desiguales y diferentes durante muchos siglos y que llevamos todo un legado de silencio, un legado de amnesia histórica en torno a la diversidad, porque estaba prohibida.

Lo mismo que ahora hay mucha gente en España que esta redescubriendo sus orígenes sefardíes. Estaba prohibido bajo el régimen de Franco hablar de eso y ahora de repente no solo resulta que tengo una madre catalana, sino que además tengo un abuelo sefardí, judío, etc... y todo eso yo no lo había percibido porque me creía la imagen de la “santa madre patria” y todos “unos, grandes y libres”. Entonces necesitamos en cada uno de nuestros contextos deconstruir mitos nacionalistas, mitos coloniales, mitos sexistas, etc. porque son los que han mantenido esa invisibilidad del poder frente a la sobrevisibilidad de los desempoderados.

Un ejemplo del contexto alemán del que provengo originalmente: el Estado-nación alemán con sus políticas de integración de inmigrantes ha construido esta bipolaridad, esta dicotomía entre la mujer campesina anatola de Turquía, la madre, y luego su hija, asimilada exitosamente se ha convertido incluso en funcionaria, policía municipal, etc. Aquí hay un proceso unidireccional de asimilación para resolver el problema de la diversidad. Eso es lo que tenemos que deconstruir en torno a cada una de las generaciones, en este caso con migrantes, como en otro caso puede ser con otras minorías.



Por eso también tenemos que analizar esto que ahora se ha vuelto tan popular en América Latina por la influencia de la Fundación Ford sobre todo y por otros actores anglosajones. Esta idea de vendernos la “acción afirmativa” como la solución a todos nuestros problemas identitarios y de subrepresentación de minorías. En Brasil hubo todo un debate sobre cómo introducir este concepto. En muchos casos tengo la sensación de que con la “acción afirmativa”, tal como lo promueve la Fundación Ford, se está re-racializando algo que con el mestizaje, con la hibridación y con la globalización se había abierto mucho más en un sentido identitario. Entonces muchos jóvenes que ahora son re-esencializados como indígenas, como afrodescendientes porque tienes que identificarte sólo como eso, porque de lo contrario, no te doy beca, porque si no, no hay cuota, etc., es algo que significa importar desde un contexto “multi” a un contexto mucho más “inter”, mucho más interactivo, como el latinoamericano, una noción que ni siquiera en EE.UU. han resuelto las relaciones llamadas interraciales. En ese sentido, creo que tenemos que ser muy cuidadosos y críticos con este mimetismo que siempre tenemos en nuestra situación postcolonial de creer que una solución anglosajona de por sí nos va a ayudar.

Luego, tenemos que analizar críticamente en los distintos discursos, en este caso educativos, qué es lo que se incluye y qué es lo que se excluye de las historias silenciadas, de los mitos fundacionales. Con el discurso del Bicentenario de la independencia, hemos visto nuevamente cómo los Estados-naciones han recurrido a toda una mitología decimonónica que la historia crítica ha demostrado que es falsa, pero que de alguna formas sigue sirviendo para autosustentarse como Estados-naciones diferenciales en el contexto latinoamericano. En consecuencia, tenemos que deconstruir esos sesgos históricos y esos silencios históricos.

A la vez, tenemos que ver qué se está haciendo en la llamada educación descolonial o en la educación popular crítica con determinados discursos, como en este ejemplo de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de Ecuador, donde se toman elementos de una mitología, en este caso una cosmología andina, y se vuelve parte de un currículo oficial.

Por una parte está muy bien porque se visibiliza etc., pero por otra lo que se está haciendo es cosificar una cosmovisión viva, campesina, indígena, comunitaria, que sirve en un contexto de saberes y haceres locales comunitarios y ahora se vuelve parte de una insti-

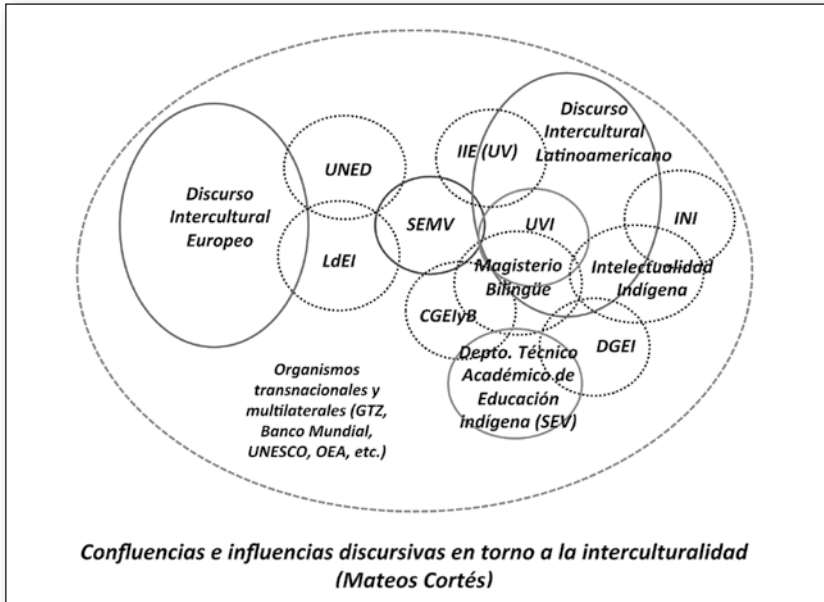


tucionalidad oficial, se vuelve parte de un contenido curricular. ¿No será esto la última y más eficaz forma de colonialidad del saber, de apropiarse ahora de las cosmovisiones indígenas para volverlas parte de un currículum intercultural porque normalmente el currículum como tal no se cuestiona?

Como muchos pedagogos críticos han demostrado, el currículum es el núcleo del poder en el aula, en la institución educativa. Quién controla el currículum, controla la escuela, sea el Ministerio de Educación, sea la comunidad escolar. Vemos que a menudo no se cuestiona la noción del currículum, sino que se multiculturaliza, se folcloriza, se pinta de distintos colores, pero no se cuestiona la necesidad del currículum como medida disciplinaria entre educadores y educandos en la misma comunidad escolar. En mi opinión nos hallamos ante nuevas trampas que nos estamos tendiendo.

Y por supuesto, también tenemos que analizar críticamente, como mostraba con el ejemplo de la Fundación Ford. Como alemán también debería mencionar a la GIZ, la agencia de cooperación alemana para el desarrollo, que es una de las principales promotoras de medidas de educación intercultural bilingüe que apenas hacen en su país, pero que aquí sí pueden experimentar y entonces se van contagiando como modelos.

Laura Selene Mateos Cortes (2011), la autora de este esquema, lo interpreta como una especie de epidemiología del discurso intercultural, que se va contagiando de un contexto a otro. Ahora, por ejemplo, en Colombia el debate que existe es que a las comunidades afrocolombianas las están obligando a convertirse en pueblos originarios, porque si te pintas de indígena, si te pintas de étnico, si te pintas lingüísticamente diferente, tienes acceso a derechos diferenciales. Si mantienes tu legado proveniente de la esclavitud, de los cimarrones etc., eso



no es suficiente como para postularse como diferente, como indígena. Esto es muy empobrecedor desde mi punto de vista. Ustedes lo pueden ver hoy en día en la prensa en el contexto español con la cuestión catalana: el Estado español desde la instauración de la democracia ha funcionado en esa lógica: piénsate en la diferencia y mientras más diferente eres a Madrid, más competencias te voy a dar, más autonomía a nivel regional te voy a dar. Por ello, obviamente los catalanes lo tienen más “fácil” debido a su lengua los vascos –en su vertiente nacionalista decimonónica– tuvieron que inventarse una supuesta constelación sanguínea específica de “su raza”, pero, bueno, también lo lograron; para los gallegos ha sido un poco más difícil, ¿pero qué hacen los pobres castellanos leoneses?, ¿qué hace la gente de Zaragoza? Se tuvieron que inventar el “mañico”, una lengua propia que no existía, pero para pensarse en diferencia, porque si no tienes un rasgo lingüístico diverso, los centralistas de Madrid nunca te van a dar competencia, nunca te van a dar un ministerio, etc. Entonces este pensarse en la diferencia genera una lógica que es completamente excluyente y que ahora, cuando hay situación de crisis económica, los más ricos del país parecen insinuar “apaguemos la luz y vámonos”.

Nos enfrentamos con ello a una de-solidarización frente a aquellos que por diferentes motivos, como en el caso de la comunidad afrolatinoamericana, no han optado por etnicizarse o autoetnicizarse. Si no se quiere un reconocimiento simplificador de toda esa diversidad tal como se vive, entonces en ese sentido tenemos que mapear estas cartografías complejas y múltiples de la diversidad. Hemos de preguntarnos en este quehacer analítico y crítico quién está influyendo en qué tipo de diversidad étnica, religiosa, de género, etc.

La última propuesta programática tiene que ver nuevamente con mi trabajo en el ámbito educativo. La institución escolar, como mencionaba antes, es, tal vez al igual que el ejército, la institución más inmune a cualquier reconocimiento de diversidad. A veces me pregunto por qué todos los esfuerzos de interculturalización siempre se dirigen al sistema educativo: no recuerdo exactamente quién lo dijo, pero se señalaba con mucha razón que si alguien en el siglo XIX hubiera caído en coma y se despierta hoy en el siglo XXI, de las instituciones disciplinarias foucaultianas, ¿cuáles son las que menos han cambiado? El manicomio cambió, el ejército en algo ha cambiado, pero la escuela apenas ha cambiado: sus horarios, sus pausas, el rol del maestro, todo eso lo reconoceríamos inmediatamente porque apenas ha cambiado en los últimos dos siglos.

La escuela es el reducto de lo monolingüe, de lo monocultural, y llamo monolingüe no a la falta de capacidad de hablar otras lenguas, sino monolingüe es para mí un habitus (Gogolin, 1994): aunque una persona sea bilingüe, en la escuela se comporta como monolingüe, porque estamos hablando de la lengua estándar, de la lengua culta y tenemos que jugar a hablar eso. Todo lo demás se vuelve vernacular, todo lo demás se vuelve “dialecto”. Entonces es muy difícil abrir instituciones educativas sin revolucionarlas, sin cambiarlas completamente para que puedan reconocer la diversidad.

Un ejemplo en el contexto mexicano lo ilustra una cartilla de literacidad, de alfabetización en los años 60 en un caso proveniente de Michoacán, la comunidad purépecha donde se está utilizando para explicar lo que son hábitos monolingües.

Se está utilizando la lengua indígena para transmitir un contenido cultural no indígena: tienes que ir al médico, el médico tiene que vestirse de blanco; en los años 60 nadie dormía en ese tipo de camas, eran petates, no eran camas, nadie tenía ese tipo de médico. Te estoy diciendo en tu propia lengua que tus contenidos culturales no sirven: olvídate de tu lengua, olvídate de tu cultura –este es el clásico uso asimilador del bilingüismo–, y eso es lo que la escuela ha hecho. Los modelos se han llamado bilingüismo estable, bilingüismo de transición etc., pero la escuela no sabe hacer otra cosa que asimilar, porque tiene todavía esa herencia de “fábrica de igualitos” para lo cual se inventó, para lo cual se le arrebató a la iglesia para convertirla en escuela pública del Estado, para “meterlos” diferentes y “sacarlos todos igualitos”.

Lo que no se hace, lo que no se logra trabajar es lo que la sociolingüística nos ha enseñado, que en contextos de diglosia y bilingüismo no aprendemos una lengua y después otra para sustituir una de forma mecánica, porque en la

cabeza no funcionamos con una lengua aquí y otra acá y a veces cruzamos. Al contrario, siempre aprendemos de forma interlingüe, aprendemos entre diferentes lenguas, incluso las personas llamadas monolingües lo hacen con sociolectos, con dialectos diferentes. Jim Cummins (2010), un sociolingüista canadiense, decía que la “proficiencia subyacente común” a las diferentes lenguas en interacción es lo que hemos subdesarrollado, y lo hemos subdesarrollado sistemáticamente por una “enfermedad” que se llama monolingüismo, por lo cual lo que tenemos que erradicar es esa enfermedad.



Consecuencias metodológicas

¿Y quiénes son los más monolingües de nuestra escuela? Los propios docentes. Ello significa que el sistema se reproduce de la misma forma. ¿Qué consecuencias metodológicas podemos, por último, identificar para una antropología crítica de la diversidad? Quienes estamos analizando y acompañando esos procesos de identificación, de diversificación, tenemos que superar cierto sesgo que sigue teniendo la etnografía, por muy posmoderna que esta sea, por muy abierta, reflexiva, etc., que es el viejo sesgo occidental hermeneuta: yo interpreto, tú eres el interpretado, yo te analizo, te acompaño, pero yo soy el que teoriza al final.

Por ello, en primer lugar, para abrirnos a estas estructuras subyacentes que mencionaba antes, necesitamos un giro transnacional o, como algunos lo llamaban, un giro translocal. No podemos quedarnos en lo micro para estudiar procesos de diversidad contemporánea porque estaríamos “espejeando”, porque simplemente reproducimos lo que ya se nos ha metido en la cabeza; –“indígenas y mestizos, indígenas y criollos”–, y así no lograremos percibir la diversidad, la diversidad de diversidades (Dietz, 2012).

Un ejemplo concreto: en México se han creado desde el zapatismo hasta ahora aproximadamente 14 así llamadas “universidades interculturales”, instituciones de educación superior que atienden según el discurso oficial la diversidad étnica, cultural y lingüística. Sin embargo, cuando hacemos una etnografía de estas instituciones, nos damos cuenta de que en su interior no se problematiza –o apenas– ni la diversidad étnica, ni cultural ni lingüística: no es algo que los jóvenes estudiantes de las universidades interculturales tematizen, porque para ellos no es un problema.

Pero, a la vez, nos percatamos etnográficamente (Dietz & Mateos Cortés, 2010) que sí hay muchísima tematización y visibilización de la diversidad de género, de la diversidad religiosa y de conflictos interreligiosos, así como de diversidad sexual. ¿Por qué ocurre esto? Porque como joven “diferente”, en mi comunidad no puedo salir del “clóset” (lo que sea el clóset en ese contexto), no puedo vivir mi diferencia sexual, pero en la universidad sí puedo. Y de repente nos hemos dado cuenta en muchos contextos de que la universidad llamada intercultural en el fondo es una universidad intersexual, intergénero e interreligiosa en la que surgen muchas experiencias de este tipo y nadie desde las políticas públicas había pensado en eso, porque tenemos puesto –y me incluyo– el lente de la etnicidad; son indígenas, entonces es cuestión lingüística, es cuestión étnica. Precisamente esto es lo que debemos evitar.

En segundo lugar, necesitamos un giro decolonial o poscolonial, para dejar de monologar desde la tradición etnográfica occidental. Para ello, y retomando la idea de Anthony Giddens (1995) de una “doble hermenéutica”, creo que es muy importante incluir procesos doblemente reflexivos, porque nosotros como

etnógrafos no somos los únicos que reflexionamos, no tenemos el monopolio de la reflexividad, sino que nuestros coautores, colaboradores, co-teóricos, o como queramos llamarlos, desde los movimientos indígenas, desde las instituciones interculturales, por supuesto que también coteorizan, teorizan de otra forma, pero también aportan sus saberes, y en ese sentido como propuesta necesitamos combinar, concatenar estos tres ejes que mencionaba antes: el eje sintáctico, más centrado en las lógicas subyacentes de la diversidad; el eje semántico, centrado a nivel emic en el discurso del actor, y el eje pragmático, centrado a nivel etic en la interacción observable (Dietz, 2012).

Etnografía doblemente reflexiva

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
Centrada en el actor	Centrada en la interacción	Centrada en la institución
Identidad, etnicidad	Cultura (intra-cultura /inter-cultura)	Entidad organizativa / institucional
= discurso	= praxis	= estructura social
Entrevistas etnográficas	Observaciones participantes	Talleres / foros interculturales
= emic	= etic	= emic / etic (Ventanas epistemológicas)

Concluyo con un ejemplo que ilustra la importancia y omnipresencia del a menudo obviado o invisibilizado nivel sintáctico de aquello que subyace. El letrero procede de una autopista del sur de California, llegando a la frontera con Tijuana. Lo que me llamó mucho la atención, y por eso les saqué una foto, es que hay un problema de traducción no percibido: “caution” no significa “prohibido”, como se insinúa, sino que significa aquí “ten cuidado, angloparlante, conductor de coche en autopista”. ¿Y de qué tiene que tener cuidado? De unos indocumentados hispanoparlantes, mexicanos obviamente, que –se insinúa por *default*– cruzan ilegalmente las autopistas de los angloparlantes. Así, indirectamente a través de este cartel se está diciendo: “mexicano, ten cuidado que está prohibido en este país cruzar las autopistas de esta forma”. A esto me refiero con el nivel sintáctico: estoy de seguro que los que diseñaron este cartel no tenían detrás una teoría tan racista como la que acabo de expresar, pero es parte de su habitus jerarquizante y asimétrico, es parte de una comunidad bilingüe como en el sur de California que tiene claro desde un principio que el hispanoparlante es indocumentado hasta que no demuestre lo contrario, mientras que el angloparlante es legal y además tiene coche y circula por autopistas, como prototipo del “American way of life”.

Con esto vemos una vez más que desde una antropología crítica y reflexiva necesitamos analizar y desenmascarar este tipo de simplificaciones, de coincidencias subyacentes y de falsas equiparaciones entre diversidades culturales, diferencias identitarias y desigualdades socioeconómicas con sus respectivas asimetrías racistas.



Referencias bibliográficas

- Barth, F. (1976). Introducción. En: F. Barth (comp.): *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, pp.9-49. México: FCE
- Cummins, J (2000). *Language, Power, and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE
- Dietz, G. & Mateos L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco* 17(48): 107-131
- Dietz, G. & Mateos L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster – New York, NY: Waxmann
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus
- Hale, Ch. (2007). “*Más que un indio*”: ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala. Guatemala: AVANCSO
- Krotz, E. (2012). *Desafíos en la formación de antropólogos en Latinoamérica* (conferencia magistral en el III Congreso Latinoamericano de Antropología). Santiago de Chile: Asociación Latinoamericana de Antropología
- Mateos C., Laura S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala
- Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: B. de S. Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, pp. 13-41. Buenos Aires: CLACSO
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós