



GUNTHER DIETZ

**MULTICULTURALISMO,
INTERCULTURALIDAD
DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN**
UNA APROXIMACIÓN
ANTROPOLÓGICA



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

SECCIÓN DE OBRAS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD
Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

GUNTHER DIETZ

Multiculturalismo,
interculturalidad y diversidad
en educación

UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Primera edición, Universidad de Granada, 2003
Primera edición, FCE, 2012
Primera reimpresión, 2016

Dietz, Gunther

Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica / Gunther Dietz. — México : FCE, 2012

279 p. : ilus. ; 21 × 14 cm — (Sección de Obras de Educación y Pedagogía)

ISBN 978-607-16-0948-9

1. Multiculturalismo 2. Cultura 3. Educación I. Ser. II. t

LC 1099.5 L29

Dewey 370.193 41 D385m

Distribución mundial

D. R. © 2012, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 Ciudad de México
www.fondodeculturaeconomica.com
Comentarios: editorial@fondodeculturaeconomica.com
Tel.: (55)5227-4672

Diseño de portada: Paola Álvarez Baldit

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio, sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

ISBN 978-607-16-0948-9

Impreso en México • *Printed in Mexico*

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	13
I. <i>El multiculturalismo: ¿movimiento o institución?</i>	19
1. El multiculturalismo como movimiento social	20
2. La academización del movimiento multiculturalista	30
3. Hacia la conquista de espacios institucionales	37
4. La dimensión societal	44
5. Discursos hegemónicos, discursos disidentes	50
II. <i>Del multiculturalismo a la interculturalidad</i>	58
1. Hacia la interdisciplinariedad: la antropología entre estudios étnicos y estudios culturales	58
2. Reintegración disciplinaria: la pedagogía y la antropología de “lo intercultural”	67
3. Disciplinariedad <i>versus</i> transdisciplinariedad: ¿estudios interculturales o antropología de la interculturalidad?	78
4. El giro hacia la diversidad: ¿un problema, un derecho o un recurso?	87
III. <i>Por una antropología de la interculturalidad</i>	97
1. Cultura y etnicidad: los ejes conceptuales	98
2. La interculturalidad en las políticas de identidad.	108
3. Pedagogías de identidad.	117
4. Nacionalismo, etnogénesis e hibridación cultural	123
5. El Estado-nación ante la diversidad cultural	132
IV. <i>Hacia una etnografía de la educación intercultural</i>	152
1. Más allá de la “etnografía escolar”	153
2. Reflexividad, etnografía y “doble hermenéutica”.	164
3. Estructuraciones institucionales: la sintáctica en la etnografía de lo intercultural	171

4. Los discursos de los actores étnicos: la semántica en la etnografía de lo intercultural	183
5. La praxis de los modos de interacción: la pragmática en la etnografía de lo intercultural	201
<i>Conclusiones</i>	211
<i>Bibliografía</i>	219

Para Laura Selene, con amor

El ser humano es aquella criatura fronteriza que carece de fronteras

GEORG SIMMEL

Hoy todas las culturas son de frontera

NÉSTOR GARCÍA CANCLINI

INTRODUCCIÓN

La “culpa” no es de los inmigrantes. Lo que en la literatura académica, y aún más en el debate político de las sociedades occidentales, insistentemente se nos presenta como necesaria reacción ante las migraciones contemporáneas, poco tiene que ver con cambios demográficos y mucho con transformaciones identitarias. La denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Glazer y Moynihan, 1963).

El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición y reimaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa (Kymlicka, 1995), el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas (Dietz, 2003, 2009c). No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del “indigenismo”, en el contexto poscolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Aikman, 1997; Dietz, 2005).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües o indigenistas desde una perspectiva más amplia que la pedagógica. El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturali-

dad" y "educación", por ello, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico. Aunque tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano la educación intercultural se ha ido convirtiendo en campo privilegiado de la investigación y la docencia pedagógicas, este ámbito puede y debe estudiarse asimismo desde las disciplinas y subdisciplinas antropológicas.

A partir de su *homing-in*, de su giro poscolonial hacia el estudio de los contextos "cercaños" y de las llamadas "sociedades complejas", la antropología ya no se define por su objeto —"primitivo", "exótico" y distante—, sino más bien por su mirada particular, su permanente oscilar entre distanciamiento e identificación al analizar cualquier tipo de objeto-sujeto humano (Jensen, 1995). A partir de este giro, las prácticas culturales o subculturales, así como su relación con los procesos de identidad que acontecen en el seno de las sociedades contemporáneas, se perfilan como uno de los núcleos recurrentes de las inquietudes antropológicas (Kuper, 1994, 2001).

Es desde esta perspectiva a partir de la cual propongo el estudio de la "educación intercultural". No se tratará de un mero apartado dentro de una antropología de las migraciones, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas. Para emprender esta tarea, es preciso partir de las "políticas de identidad" características de los actores que conforman estas sociedades y Estados supuestamente "posnacionales" (Habermas, 1998), así como sus respectivos sistemas educativos.

Actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de "multiculturalizar" los sistemas educativos mediante mecanismos de "acción afirmativa" y "discriminación positiva" que permitan "empoderar" (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y "emancipación" (Giroux, 1994; McLaren, 1998). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nue-

vos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 2002b; Aguado Odina, 2003, 2004; Krüger-Potratz, 2005).

En este sentido, mientras que en los Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales de las minorías marginadas y sobre todo de las mayorías marginadas. En América Latina, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2009) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas.

Reflejando estas variaciones conceptuales y programáticas, planteo en el presente trabajo que es necesario comparar y contrastar las dimensiones teóricas y prácticas, prescriptivas y descriptivas del discurso intercultural, para así ir descubriendo su subyacente “gramática discursiva”. Para ello, recurro a dos distinciones conceptuales, propuestas por Giménez (2003): es preciso, en primer lugar, distinguir entre “el plano fáctico o de los hechos” y “el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Asimismo cabe distinguir, en segundo lugar, entre modelos de gestión de la diversidad que se basan en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad (*cf.* cuadro 1).

El abanico temático representado por el *topos* de “interculturalidad y educación” remite directamente al núcleo de dichos procesos de identificación. Para analizar de forma integral el alcance de éstos, la antropología ha de aportar tanto su “bagaje” conceptual —sobre todo

CUADRO 1. *La diversidad en los discursos multi e interculturales**

<i>Plano fáctico</i>	<i>Multiculturalidad</i>	<i>Interculturalidad</i>
= lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
<i>Plano normativo</i>	<i>Multiculturalismo</i>	<i>Interculturalismo</i>
= lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia	Convivencia en la diversidad
	1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

* Cf. Dietz y Mateos Cortés (2008), basado en Giménez (2003).

su aún peculiar concepto de cultura y la interrelación entre éste y los conceptos de identidad y etnicidad— como su “armazón” empírico —la etnografía—. Sólo así será posible estudiar de forma crítica los discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad, así como la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación supuestamente intercultural.

En vez de limitarnos a presentar la teoría y práctica de la interculturalidad en los diferentes sistemas educativos, se tratará aquí de analizar dicha “interculturalización” de forma tanto diacrónica como sincrónica. Sostengo que los orígenes del discurso intercultural se remontan no a cambios demográficos, sino al impacto que han logrado los llamados “nuevos movimientos sociales” (Touraine, 1981) en las políticas de identidad vigentes en las sociedades contemporáneas.

Dichos orígenes como movimiento social contestatario, así como su subsecuente proceso de institucionalización y “pedagogización” académicas son analizados en el capítulo 1. A continuación, en el ca-

pítulo II, se ilustra el impacto que esta institucionalización ha tenido en la conformación de nuevos enfoques disciplinarios y transdisciplinarios que estudian la interculturalidad. Como consecuencia de la concatenación y el contraste de las diferentes perspectivas disciplinares e interdisciplinarias, el capítulo III presenta el distintivo “corpus” conceptual y teórico que la antropología aporta al estudio de los fenómenos interculturales y a las subyacentes transformaciones estructurales que en el seno de los Estados-naciones contemporáneos son desencadenadas de forma simultánea por procesos supranacionales, subnacionales y transnacionales de diversificación institucional e identitaria. Por último, en el capítulo IV la conceptualización antropológica se integra en un modelo de estudio etnográfico integral de la “educación intercultural” que evite el reduccionismo y la instrumentalización que a menudo padece la denominada “etnografía escolar”.

Aparte de mis propias investigaciones etnográficas —llevadas a cabo a través de los siguientes proyectos de investigación: “¿Hibridación de fronteras en los márgenes de Europa? Las organizaciones no gubernamentales ante el reto de la intermediación intercultural entre la inmigración norteafricana y la sociedad civil andaluza” (Universidad de Granada), “Reluctant Hosts: A comparative study of Spain, Japan and Korea as Recent Countries of Immigration” (Universidad de California en San Diego), “Cooperative Learning in European Contexts” (Universidad de Gante, Bélgica), “Las competencias bilingües y biculturales de los niños procedentes de familias transmigrantes hispano-alemanas” (Universidad de Hamburgo), “Religion in Education: A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict Transforming Societies of European Countries” (Universidad de Hamburgo *et al.*) y “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (*InterSaberes*, Universidad Veracruzana)—¹ y de las fuentes bibliográ-

¹ Agradezco el apoyo financiero obtenido a lo largo de estos proyectos por la Junta de Andalucía, la Fundación La Caixa, el Ministerio Español de Ciencia y Tecnología, la Tinker Foundation, la Comisión Europea, la Universidad de California en San Diego, el Servicio Alemán de Intercambio Académico, la Universidad Veracruzana, la Secretaría de Educación Pública mexicana y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

ficas citadas, este trabajo se ha nutrido de las fructíferas experiencias obtenidas a lo largo de una serie de estancias consecutivas de docencia e investigación, realizadas en el Center for Comparative Immigration Studies (ccis) de la Universidad de California en San Diego, EUA; en el Steunpunt Intercultureel Onderwijs (sico) de la Universidad de Gante, Bélgica; en el School of Postgraduate Interdisciplinary Research on Interculturalism and Transnationality (SPIRIT) de la Universidad de Aalborg, Dinamarca; en el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, España; en el Institute for Comparative and Multicultural Studies en la Universidad de Hamburgo, Alemania, y, por último, en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Agradezco los impulsos de incalculable valor recibidos a lo largo de estos años por los colegas de dichos centros anfitriones. Asimismo, agradezco el apoyo brindado en la confección final del libro por parte de Max Gonsen Hinojosa (Fondo de Cultura Económica), de Gabriela López Suárez (Universidad Veracruzana), así como de los dictaminadores anónimos.

I. EL MULTICULTURALISMO: ¿MOVIMIENTO O INSTITUCIÓN?

EL DEBATE actual acerca de la interculturalidad y de sus repercusiones en el sistema educativo se desencadena a partir de los años ochenta. En dicha década, inicialmente sobre todo en los Estados Unidos, un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios surgidos a partir del ya mítico “68” emprende el camino de la institucionalización social, política y académica. Las confluencias programáticas de estos “nuevos” movimientos sociales —afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay-lesbianos, “tercermundistas”, etc.— se han dado a conocer a partir de entonces bajo el a menudo ambiguo lema del “multiculturalismo”. Recurriré en lo sucesivo a dicho término para designar a este heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y —posteriormente— instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica o cultural, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos.¹

Para poder abarcar este discurso y su impacto en el sistema educativo, a continuación se analizan sus orígenes y su gradual proceso de institucionalización. Empleo para ello un marco conceptual de análisis de los movimientos sociales ya elaborado y empíricamente aplicado al caso de los movimientos indígenas mexicanos (Dietz, 1999a), así como al caso de los movimientos asociativos de apoyo a los inmigrantes extracomunitarios en el sur de España (Dietz, 2000b).

La interpretación del multiculturalismo como un determinado tipo de movimiento social ha de enfrentarse al reto de la reflexividad (Bourdieu, 1991); una reflexividad característica de todo actor social, pero cuya complejidad discursiva se incrementa al tratarse aquí de un movimiento que ha ido generando su propia academización y

¹ Cf. Lamo de Espinoza (1995), Vertovec (1998) y Habermas (1999).

teorización (Touraine, 1996). La confluencia de paradigmas teóricos y epistemológicos como el “posestructuralismo” y la “posmodernidad” con determinados movimientos político-pedagógicos a menudo desdibuja las fronteras conceptuales entre la programática de un movimiento y su (auto) análisis académico. En los siguientes apartados, sin embargo, procuraré discernir ambos componentes acudiendo a la constatación de Eagleton, según la cual “los procesos por los que se enmascaran, racionalizan, naturalizan y universalizan cierto tipo de intereses, legitimándolos en nombre de cierta forma de poder político”, se subsumirán bajo el —admitidamente poco “posmoderno”— concepto de “ideología” (Eagleton, 1997a: 253).

1. EL MULTICULTURALISMO COMO MOVIMIENTO SOCIAL

Partiendo de definiciones de Raschke (1988) y Muro y Canto Chac (1991), entendemos por movimiento social a todo aquel actor colectivo que despliega —con cierta permanencia en el tiempo y en el espacio— una capacidad de movilización que se basa en la elaboración de una identidad propia y en formas de organización muy flexibles y escasamente especializadas, con el objetivo de impactar en el desarrollo de la sociedad contemporánea y de sus instituciones. Antes de examinar las dos principales corrientes teóricas sobre movimientos sociales a la luz del multiculturalismo, cabe matizar algunos aspectos terminológicos y tipológicos:

- Con el énfasis puesto en este primer intento definitorio en las dimensiones temporal y espacial, se excluyen aquellas acciones colectivas espontáneas y aisladas que no generan ni una mayor permanencia ni estructuras organizativas propias (Rodríguez Guillén, 1995). No es el *sit-in* más o menos espectacular de los estudiantes de Berkeley o la singular marcha a Washington encabezada por Martin Luther King lo que constituye un movimiento social, sino su capacidad de autoperpetuarse a partir de determinadas acciones supuestamente espontáneas.
- El objetivo de “impactar en el desarrollo de la sociedad” incluye tanto aquellos movimientos que se autoconciben como “re-

volucionarios” o “reformistas” como aquellos a menudo tildados de “reaccionarios” (Ramírez Saiz, 1991), matices analíticos que —si acaso tienen sentido— se justificarían *a posteriori*, pero que no sirven como una distinción *a priori*. Rechazamos, por ello, la frecuente equiparación de movimientos multiculturalistas con ideologías “progresistas” y programas “radicales” de transformación de la sociedad y de sus sistemas educativos.²

- Mientras que algunos autores limitan el ámbito de los movimientos sociales a aquellos que se dirigen exclusivamente al Estado como interlocutor y que por consiguiente se reducen a movimientos políticos (Alonso, 1988), nuestra propuesta terminológica también incluye movimientos que no se dirigen abiertamente hacia el Estado, sino que buscan un interlocutor dentro de otros sectores de la sociedad. En su giro pedagógico, son sobre todo los movimientos multiculturalistas quienes explícitamente desarrollan una doble estrategia, dirigida al Estado, por un lado, y a la sociedad y a la opinión pública en general, por otro (Cohen y Arato, 1992).

A raíz del surgimiento de un nuevo tipo de movimiento social, que a diferencia de sus antecesores “clásicos” —los movimientos burgueses, obreros y campesinos— ya no se remonta a las “vanguardias históricas” del siglo XIX, sino que nace después de la ruptura política y social simbolizada por el año 1968, en los años setenta el análisis del multiculturalismo y de movimientos afines se bifurca en dos corrientes teóricas: el paradigma —predominantemente anglosajón— de la “movilización de recursos” y el paradigma —desarrollado sobre todo por autores europeos continentales— de los “nuevos movimientos sociales”. Estudiaré la contribución de cada uno de estos paradigmas y sus diferentes vertientes a la explicación del multiculturalismo como movimiento social.

² Cf. por ejemplo McLaren (1998). La escasa “fertilidad” teórica de distinciones entre movimientos “revolucionarios” frente a “reaccionarios” es ilustrada por Castells (1998) en su comparación de los zapatistas mexicanos, las milicias nacionalistas estadounidenses y la secta *Aum Shinrikyo* japonesa; de manera similar, Frederickson (1997) analiza el racismo como un movimiento social.

La movilización de recursos por el multiculturalismo

Originalmente proveniente del ámbito económico-empresarial, la teoría presentada por Olson y luego modificada por otros autores parte de una pregunta central: ¿por qué y bajo qué condiciones están los individuos dispuestos a participar en acciones colectivas? (Olson, 1971). Un individuo es un “actor racional” que siempre persigue intereses propios y se deja guiar únicamente por una lógica utilitarista. Por ello, todo tipo de organizaciones y movimientos son necesariamente “grupos de intereses” —grupos en los cuales los intereses particulares de cada uno de sus componentes individuales se coordinan en busca de intereses comunes—:

Las organizaciones por ello pueden desempeñar una función siempre y cuando haya intereses grupales comunes; y aunque las organizaciones a menudo también mantienen intereses puramente personales, individuales, su característica y función primaria consiste en avanzar hacia los intereses comunes de grupos de individuos [Olson, 1971: 7].

El incentivo principal de la participación en una organización o un movimiento es, en última instancia, de tipo económico. De la misma forma que una “empresa perfectamente competitiva” (Olson, 1971: 9), el interés común reside en movilizar recursos que luego se distribuyen entre los miembros del grupo. Aunque se concede que también pueden existir motivos no económicos para participar en un determinado movimiento, la lógica de esta participación queda su-peditada a criterios puramente racionales: el uso de medios “eficientes y efectivos” para alcanzar los objetivos propuestos (Olson, 1971). Los factores no económicos de los movimientos sociales funcionan, por tanto, como un mecanismo selectivo para movilizar el grupo. La escasez de recursos tanto económicos como sociales y culturales —o su desigual distribución en la sociedad en cuestión— desencadenan un movimiento de apropiación o reapropiación de recursos:

Como uno de los frutos del movimiento por los derechos ciudadanos, la educación multicultural surgió como parte de las luchas pri-

mero de afroamericanos y luego de otros grupos raciales minoritarios, con el objetivo de controlar las decisiones tomadas acerca de la educación de sus hijos. En este sentido, la educación fue percibida como un recurso social, relacionada con otros recursos como el empleo, el poder y la vitalidad de la comunidad, y el objetivo consistió en obtener el poder necesario para definir cómo la educación de los hijos de grupos racialmente oprimidos debería ser conducida [Sleeter, 1996: 227].

A este tipo de incentivos materiales y no materiales se recurre para explicar la “manipulabilidad” de muchos movimientos por sus líderes. Para el caso del multiculturalismo, este enfoque permite distinguir entre los líderes —a menudo académicos, educadores y políticos— y los seguidores, la específica comunidad de “beneficiarios” y “clientes” a la que los líderes dirigen su discurso (Sleeter, 1996). Los éxitos y fracasos, por ejemplo, del movimiento afroamericano en los Estados Unidos pueden explicarse en función del creciente abismo detectado entre el discurso acerca de la *afrocentricity*, promovido por figuras carismáticas y enigmáticas como Malcolm X, por un lado, y las condiciones de vida y necesidades reales de los guetos predominantemente afroamericanos, por otro (Scharenberg, 1998). ¿Cómo se explica entonces la permanencia y supervivencia de este tipo de movimientos? La expectativa de obtener recursos materiales en un cercano futuro basta para seguir participando (Eckstein, 1989).

Este enfoque teórico obviamente está arraigado en el paradigma del *rational choice*, la noción según la cual todo acontecimiento y fenómeno tanto económico como social y político puede ser reducido a una serie de elecciones conscientemente realizadas —entre un abanico de posibilidades empíricamente dadas— por individuos cuyo comportamiento electivo es completamente racional. Este paradigma y su aplicación al estudio de los movimientos sociales resulta reduccionista:

Lo que resulta ser racional para el individuo no siempre es consistente con las opciones tomadas por los grupos según sus criterios políticos o culturales. Además, la participación en grupos y los rasgos cul-

turales de éstos configuran las autopercepciones y las formas con las cuales los individuos desafían las condiciones externas. Por consiguiente, incluso cuando el desafío refleja el interés propio del individuo, aquello que los individuos consideran su interés sólo puede ser entendido en el contexto más amplio de las fuerzas sociales y culturales [Eckstein, 1989: 4].

El enfoque de la movilización de recursos no toma en cuenta que en este contexto más amplio, los “intereses” individuales y colectivos están constituidos por significados simbólicamente construidos (Sahlins, 1976). No obstante, a pesar de su reduccionismo economista, la importancia de este enfoque reside en haber hecho hincapié en la necesidad de estudiar los componentes concretos de un movimiento, en vez de identificar cada uno de los actores sociales individuales con el actor social colectivo.³

La constitución como “grupo estratégico”

Un intento de combinar el “individualismo metodológico” del *rational choice* con el análisis macrosociológico de las estructuras de clase lo constituye el concepto de los “grupos estratégicos”. Esta noción, presentada por la escuela sociológica de Bielefeld, postula que cada vez que las transformaciones globales de la sociedad contemporánea abren nuevas oportunidades de apropiación económica para determinados grupos sociales, estos grupos se convertirán en actores colectivos. Su interés común se aglutinará en torno a una estrategia de apropiación nueva que a lo largo del tiempo se convertirá en una base programática distintiva:

Los grupos estratégicos están constituidos por personas unidas en torno a un interés común por conservar o ampliar sus oportuni-

³ La influencia ejercida por este paradigma en el estudio pedagógico del multiculturalismo, y particularmente en su vertiente de teorías del “capital humano” para su movilización, es analizada y discutida por La Belle y Ward (1994), May (1994) y Kilbride (2000).

des compartidas de apropiación. Estas oportunidades de apropiación no se refieren exclusivamente a bienes materiales, sino que pueden incluir asimismo el poder, el prestigio, conocimientos u objetivos religiosos. El interés común hace posible la actuación estratégica, *i. e.* la persecución a largo plazo de un “programa” destinado a conservar o a mejorar las oportunidades de apropiación [Evers y Schiel, 1988: 10].⁴

Si logran elaborar este tipo de programa común, los “grupos estratégicos” constituyen clases sociales emergentes. La constante ampliación y diversificación de nuevas fuentes de recursos, así como el uso estratégico de alianzas con otros grupos emergentes, confluyen en una “monopolización de posiciones sociales mediante el control de recursos estratégicos”, lo cual equivale a la toma de poder por una nueva clase social (Evers y Schiel, 1988: 10). Como se ha podido comprobar en lo que atañe a distintos tipos de movimientos multiculturales —comunidades inmigrantes en Bélgica (Martiniello, 1992), organizaciones indígenas mexicanas (Dietz, 2000a, 2005) y norteamericanas (Nagel, 1996; Nieto 2000), así como movimientos afroamericanos estadounidenses (Scharenberg, 1998)—, el surgimiento de nuevas élites intelectuales dentro de las cambiantes relaciones entre determinadas minorías étnicas y el Estado-nación que las engloba implica la consolidación de asociaciones gremiales verticalmente integradas y estratégicamente orientadas hacia la intermediación bidireccional entre las instituciones públicas y los destinatarios minoritarios. La posición “privilegiada” de estos “protagonistas étnicos” a menudo les ofrece la posibilidad de enclaustrarse, constituyéndose así en un “grupo estratégico” con intereses y objetivos propios, alejados de aquellos de sus destinatarios originales (Sleeter, 1996).

Esta vertiente de la movilización de recursos por “grupos estratégicos” ofrece la ventaja de superar el nivel meramente individual del actor social que caracteriza el análisis de Olson. En la arena económica y política, los grupos estratégicos actúan como individuos, son actores sociales que se enfrentan mutuamente. Ello permite am-

⁴ Todas las traducciones de las citas diferentes al español son del autor.

pliar el nivel de análisis de los movimientos multiculturalistas sin tener que generalizar a un nivel demasiado macrosociológico (Evers y Schiel, 1988). No obstante, este enfoque se limita explícitamente a aquellos movimientos sociales que surgen en contextos de transformación global de la estructura de clases y que en su transcurso se constituyen en actores clasistas: se trata de “una teoría del surgimiento de clases y del conflicto de clase” (Evers y Schiel, 1988: 19). Los mismos autores admiten la necesidad de incluir procesos y grupos “contraestratégicos” que intentan impedir la monopolización de recursos por las nuevas clases emergentes y que a menudo aparecen como movimientos étnicos o regionales contestatarios (Evers y Schiel, 1988: 13).

Un grupo de autores parte de estas carencias teóricas para distinguir entre los “grupos estratégicos”, por un lado, constituidos por aquellos sectores que han logrado monopolizar los recursos estratégicos de una determinada sociedad, y los “grupos de capacidad conflictiva”, por otro lado, que carecen de dichos recursos pero que como grupos disidentes poseen un potencial conflictivo que amenaza la distribución actual del poder (Schubert, Tetzlaff y Vennewald, 1994a). Este enfoque se distingue del anterior por caracterizar a los diferentes grupos no sólo sobre la base de parámetros socioeconómicos como “posición en el proceso de producción y apropiación”, sino de incluir asimismo variables sociolaborales —básicamente el perfil profesional— y “etnoculturales” (Schubert, Tetzlaff y Vennewald 1994a: 70). La combinación de estas variables genera “posiciones sociales objetivas” que, a su vez, producen las identidades específicas de los grupos tanto estratégicos como disidentes:

Pues lo decisivo es que toda conciencia grupal colectiva producto de la posición social compartida por los miembros del grupo en cuestión, así como todo tipo de intereses compartidos por el grupo —estén estos intereses condicionados de forma económica, étnico-cultural o política—, únicamente serán transmitidos a través de segmentos politizados y correspondientemente organizados de grupos estratégicos o de capacidad conflictiva [Schubert, Tetzlaff y Vennewald, 1994a: 74].

Aquí se evidencia el límite del enfoque propuesto. Al igual que en la teoría de Olson, los intereses compartidos generan una identidad común que a su vez posibilita la acción colectiva. Este tipo de determinismo unidireccional no tiene en cuenta la capacidad de persistencia de identidades reproducidas ya no por “segmentos politizados”, sino por las “formas cotidianas de resistencia” (Eckstein, 1989: 8) que no se articulan como disidencias abiertas, sino que se han ido convirtiendo en parte integrante del acervo cultural de muchos grupos subalternos, como por ejemplo las minorías étnicas.

Concebir la identidad como mero epifenómeno de intereses materiales no contribuye a esclarecer el papel que ésta juega en los movimientos sociales. Los propios movimientos multiculturalistas rechazan este reduccionismo invocando frecuentemente una “política de la diferencia” (Hetherington, 1998) como su principal seña de identidad, más allá de los contenidos y las reivindicaciones específicas de cada uno de estos movimientos. Con ello, la identidad no es concebible como mero producto mecánico de intereses supuestamente “objetivos”. Más bien, es el resultado de un ambiguo proceso recíproco de articulación y delimitación de “variaciones grupales”:

La política de la diferencia rechaza la definición esencialista de diferencia que la concibe como desviación de una norma neutra y que sostiene que algunos grupos tienen naturalezas y aspiraciones esencialmente diferentes. En la política de la diferencia, al contrario, la diferencia entre grupos es vista como ambigua y cambiante, carente de categorías y opuestos fijos que definen a la gente de forma estrecha. La diferencia representa variación entre grupos que comparten rasgos similares y disímiles. Los grupos no son ni completamente idénticos ni completamente opuestos [Zarlenga Kerchis y Young, 1995: 15].

No obstante, el enfoque de Schubert *et al.* contiene una dimensión innovadora: al distinguir entre un nivel económico y un nivel político, entre apropiación de recursos materiales y democratización del sistema político, permite analizar el papel político de determinadas capas de profesionales en el seno tanto de los grupos estratégicos

como de los disidentes. Ello remite a la mencionada relación existente entre la intelectualidad indígena y los nuevos movimientos étnicos:

Entre los grupos disidentes y de capacidad conflictiva, los profesionales desempeñan un papel importante en el proceso de democratización. Con su formación moderna y su capacidad para resolver problemas y desafíos no tradicionales, éstos, en todas las sociedades burocratizantes en vías de desarrollo, despliegan una función indispensable —a menudo a ambos lados de la trinchera política— [Schubert y Tetzlaff, Vennewald, 1994b: 412].

El multiculturalismo como “nuevo” movimiento social

Desde los años setenta, sobre todo en el contexto político posterior al “68”, surge una vertiente teórica que rechaza el énfasis puesto hasta entonces en el actor individual completamente racional para explicar el surgimiento de movimientos sociales. Desde la sociología, sobre todo Touraine y Melucci parten de la necesidad de estudiar los subyacentes conflictos estructurales de las sociedades contemporáneas, de los cuales los movimientos sociales son sólo su expresión visible como “conductas conflictivas al interior de un sistema social” (Melucci, 1985: 99). Los cambios estructurales que experimentan las sociedades occidentales, su paso de un modelo de producción industrial “fordista” a una sociedad “posindustrial” (Touraine, 1996), generan nuevas pautas de movilización, que no son reducibles a una “metafísica del actor” (Melucci, 1995: 110). Así, se rechaza la tendencia a personificar los movimientos sociales, característica del enfoque de Olson *et al.*: “Por ello, los movimientos sociales no deberían ser vistos como ‘personajes’, como caracteres vivos que actúan en el escenario de la historia, sino como realidades colectivas, socialmente construidas” (Melucci, 1995: 110).

Los nuevos movimientos que reivindicarán la multiculturalización de la sociedad contemporánea son el producto de dichas transformaciones estructurales (Giménez, 1994b; Gledhill, 2000). La terciarización del sistema económico traslada los conflictos sociales del

sector productivo al sector de consumo, con lo cual el “adversario de clase” ya no constituye el destinatario directo de los movimientos sociales (Touraine, 1981; Pratt, 2003). Las dimensiones culturales, educativas y simbólicas cobran una mayor importancia: las acciones —a menudo directas y espontáneas— se vuelven autorreflexivas, conciben “la acción como mensaje” (Melucci, 1995).

La literatura teórica desde los años setenta refleja una intensa discusión acerca del concepto de los “nuevos” movimientos sociales. Reflejando las mencionadas transformaciones contemporáneas de las sociedades occidentales, este nuevo tipo de movimientos de “estilos de vida” (Hetherington, 1998) pretende agrupar a movimientos estudiantiles, urbanos, feministas, ecologistas, pacifistas y pedagógicos multiculturalistas bajo un denominador común, que se caracterizaría por los siguientes rasgos:⁵

- una estructura organizativa altamente flexible, expresada mediante redes escasamente jerarquizadas y un rechazo abierto a liderazgos explícitos, producto del legado “antiautoritario” de la revuelta estudiantil que desencadenó este tipo de movimiento;
- la insistencia en la autonomía del movimiento específico frente a otros actores políticos, sobre todo frente al Estado y a los partidos políticos, interpretados como “aliados” o representantes del viejo *establishment* y de los movimientos sociales de origen decimonónico;
- la carencia de una ideología de transformación de la sociedad en su totalidad, como lo fuera el proyecto marxista; el rechazo a los amplios proyectos de cambio societal será el punto de partida de la confluencia entre los movimientos multiculturalistas y los discursos “posmodernos”; no la política revolucionaria, sino la *life politics* (Giddens, 1991), la individualizada política vital, se convertirá en el lema común;
- la consecuente limitación a temáticas específicas que no abarcan un proyecto societal global, sino que sólo se articula como *single-issue-movement*; para el caso de los movimientos mul-

⁵ Resumido de Raschke (1988), Escobar y Alvarez (1992), Slater (1994) y Pratt (2003).

ticulturalistas, sólo su institucionalización y academización pedagógica posterior implicará el intento de trascender esta limitante “monotemática” mediante el establecimiento de coaliciones “interdisciplinarias” (cf. cap. II.1);

- una composición social heterogénea, “multiclasista”, con un fuerte componente procedente de las clases medias, lo cual para algunos analistas plantea el problema de cómo identificar el “sujeto histórico” (Alonso, 1988);
- y, probablemente como consecuencia de dicha composición plural, una constante tematización de la identidad y la subjetividad:

El gran tema de los nuevos movimientos sociales es el problema de la identidad sociocultural. Éste los distingue de las problemáticas relativas a la economía y al Estado en torno a las cuales giraban sin cesar los principales movimientos de la burguesía y de la clase obrera. Los objetivos primordiales de los nuevos movimientos sociales están dirigidos hacia una reorientación de la esfera sociocultural, no de la economía y del Estado (Raschke, 1988: 420).

2. LA ACADEMIZACIÓN DEL MOVIMIENTO MULTICULTURALISTA

La contribución “europea” al multiculturalismo no se limita a los análisis sociológicos de Touraine, Melucci, Giddens *et al.* Es el ámbito filosófico, y sobre todo epistemológico, en el que los movimientos multiculturalistas y su reivindicación de una nueva “política de la diferencia” encuentran un peculiar aliado académico: el giro “posmoderno”, inicialmente denominado a veces “neoestructuralista”, pero mayoritariamente “posestructuralista”, que ha protagonizado la filosofía francesa de los años setenta y ochenta (Frank, 1989).

El encuentro con el posestructuralismo

El punto de partida de dicho giro —la crítica a la “metafísica” universalista de las omnipresentes “estructuras elementales” que según Lévi-Strauss (1979) operan de forma subyacente en todo tipo de sociedad humana— y su consecuencia epistemológica —la ruptura con las nociones occidentales, supuestamente eurocéntricas y reificadas, de “individuo”, “sociedad” e “historia”—, constituyen, a la vez, un punto de llegada de los primeros movimientos multiculturalistas de finales de los años sesenta. La disidencia filosófica confluye con la disidencia política, social y pedagógica en su señalamiento del carácter construido y por tanto arbitrario de los actores sociales y pedagógicos (De Castell y Bryson, 1997). Es sobre todo el feminismo académico y político el que ofrece una primera crítica sistematizada al universalismo y esencialismo subyacentes en las nociones occidentales del análisis social:

El desafío feminista responde a la totalidad de teorías sociales, educacionales y psicológicas, que priman la experiencia masculina como la norma. Esta forma esencializada del análisis margina a las mujeres y acaba definiéndolas como innatamente inferiores, dado que supuestamente exhiben un espíritu menos competitivo, menos racional y menos “objetivo” en sus criterios de juicio [Kincheloe y Steinberg, 1997: 168].

Partiendo de esta crítica feminista de la supuesta neutralidad genérica del pensamiento occidental, que camufla su carácter patriarcal y autoritario bajo la singularización y monopolización del “Conocimiento” (Singh, 1995), las diferentes corrientes posestructuralistas coinciden en su afán de deconstruir los grandes “relatos” hegemónicos, las autorizadas “narrativas” occidentales que dotan de sentido y con ello legitiman los poderes fácticos vigentes en las sociedades contemporáneas (Dreyfus y Rabinow, 1982). Este afán “deconstructivista”, crítico y disidente del posestructuralismo es retomado y aprovechado por los protagonistas de los movimientos multiculturalistas en su intento de demostrar el carácter subversivo y potencialmente

contrahegemónico del propio multiculturalismo.⁶ Dos conceptos nucleares del nuevo paradigma discursivo —las nociones de identidad y de poder— ilustran el grado de confluencia alcanzado entre los nuevos movimientos sociales y sus exegetas posestructuralistas.

La corriente posestructuralista retoma la noción de los “nuevos movimientos sociales” haciendo especial hincapié en su faz identitaria. La identidad se vuelve una preocupación constante de los movimientos. Lejos de ser simple expresión de los intereses comunes de un grupo, la identidad se convierte en “política identitaria”, en negociación de múltiples identidades frente a diversos contrincantes sociales (Slater, 1994).

La correspondiente “política de la diferencia” es liberadora y emancipadora mientras desenmascara los falsos esencialismos reduccionistas que bajo la “estrategia de la asimilación” (Zarlunga Kerchis y Young, 1995: 9) reúne tanto a los nacionalismos burgueses como al marxismo clásico. Como las identidades ya no son simples expresiones fidedignas de las posiciones que ocupan los individuos en el proceso de producción, estas identidades se diluyen: ya no corresponden a sujetos identificables, sino a meras “posiciones de sujeto” (Laclau, 1985: 32):

De ahí que la subjetividad de un determinado agente social nunca podrá ser definitivamente fijada, puesto que se constituye de forma provisional y a menudo precaria en la intersección de varios discursos. Este tipo de análisis nos ofrece la posibilidad de interpretar el espacio del sujeto en términos de una serie de posiciones que evidentemente generan su sentido dentro de una matriz de prácticas discursivas [Slater, 1994: 15].

A lo largo del subsiguiente proceso conceptual y político-social-educativo, los “sujetos sociales” son descentrados y desesencializados. El individuo ya no es concebible como un “agente completamente coherente, ‘racional’, autoconsciente y capaz de acceder

⁶ Las contradictorias y recíprocas influencias detectables entre el pensamiento posestructuralista y la teoría crítica de la sociedad originalmente surgida como Escuela de Fráncfort son analizadas por Dews (1987) y Honneth (1990, 1997).

directamente a la realidad y a la verdad”, sino que se reduce a un “conjunto de potenciales y actuales posiciones de sujeto” (Rattansi, 1999: 78). Por consiguiente, para que un determinado movimiento multiculturalista se afiance y sobreviva a los vaivenes de sus manifestaciones espontáneas y puntuales, tendrá que inventar, generar nuevos sujetos sociales que, a su vez, necesitarán engendrar prácticas culturales específicas del grupo o movimiento en cuestión. Como demuestra Eyerman (1999) para la iniciativa afroamericana *Harlem Renaissance* y su vinculación a los movimientos de derechos ciudadanos de los años sesenta y setenta, la praxis cultural genera nuevas identidades colectivas mediante la ritualización del propio quehacer asociativo:

Aquí, lo que he denominado tradición y ritual actúan para generar puentes entre movimientos y generaciones de activistas. Las tradiciones, ilustradas a través del ejemplo de la música y el arte, forman parte de la memoria colectiva que transporta maneras específicas de ver y hacer entre el pasado y el presente, así como entre individuos del pasado y del presente. Los rituales —actuaciones simbólicamente densas— representan las ideas y orientaciones contenidas en las tradiciones, proporcionando con ello a la vez un vínculo entre movimientos y generaciones [Eyerman, 1999: 130].

Con ello, los heterogéneos movimientos que desde los años sesenta comienzan a articular los intereses específicos de las minorías subalternas de las sociedades contemporáneas pronto adquieren un matiz eminentemente cultural. Varios estudiosos de los nuevos movimientos contestatarios tanto norteamericanos como europeos y latinoamericanos afirman la necesidad de indagar en la relación entre un determinado movimiento social y las prácticas culturales de sus miembros.⁷ Sobre todo en contextos de marginación socioeconómica y política, la cultura se puede convertir en pilar básico de una acción colectiva:

⁷ Cf. Escobar (1992a), Nivón Bolán (1993), Riechmann y Fernández Buey (1994), Dietz (2003) y Modood (2007).

La cultura es un ámbito de la vida sobre el cual los grupos subordinados suelen mantener algún control. Precisamente por ello puede ofrecer un reducto del que los grupos subordinados nutren su disidencia moral contra la dominación. Las expresiones culturales de desafío al orden tienen sin duda su mayor alcance donde las privaciones han sido sufridas de forma colectiva durante generaciones y donde la vida institucional acerca a gente que ha pasado por situaciones similares [Eckstein, 1989: 35].

Recreando prácticas culturales locales y adaptándolas a nuevas situaciones extralocales, el movimiento es “resignificado”, genera su propia identidad y puede convertirse con ello en una nueva “comunidad” para sus miembros (Escobar, 1992a; Alvarez y Escobar, 1992).

Este proceso, no obstante, se encuentra limitado y condicionado por la influencia y vigencia ejercida por el segundo de los conceptos teóricos aportados por el posestructuralismo: la noción básicamente foucaultiana del “poder”, formulada para superar la excesiva fijación en el Estado —supuestamente todopoderoso— frente al actor social, reducido a mera víctima. Tanto el Estado como la sociedad son actores que actualizan relaciones de poder (Laclau y Mouffe, 1987). Un concepto no sustantivista sino relacional del poder evita objetivarlo en instituciones cuasi-personalizadas:

Se trata, por el contrario, de coger al poder en sus extremidades, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales, sobre todo allí donde, saltando por encima de las reglas del derecho que lo organizan y lo delimitan, se extiende más allá de ellas, se inviste en instituciones, adopta la forma de técnicas y proporciona instrumentos de intervención material, eventualmente incluso violentos [Foucault, 1992: 142].

El correspondiente enfoque se centraría no en las instituciones en sí, sino en las desiguales relaciones que existen entre ellas; en estas relaciones, el poder conformaría “una estructura total de acciones cargada encima de las acciones posibles” (Foucault, 1982: 220). El Estado, por consiguiente, ya no es el destinatario preferencial de las

“prácticas discursivas” de los nuevos movimientos sociales, puesto que las identidades individuales se construyen a partir de “adversarios” polifacéticos y oblicuos, no de un poder central:

El individuo no es el *vis-á-vis* del poder; es, pienso, uno de sus primeros efectos (Foucault, 1992: 144).

El desafío posmoderno

En el terreno del multiculturalismo, la relacionalidad y ubicuidad de esta definición del poder, “descentrada” de la tradicional fijación monotemática en el Estado como antagonista, acaba relativizando las fronteras entre “nosotros” y “los otros” (Kristeva, 1990). No obstante, los movimientos multiculturalistas en defensa de determinados derechos de las “minorías” que conforman sus activistas o destinatarios requieren de un “otro” imaginario para sostener su capacidad de convocatoria y movilización colectiva, dado que “toda identidad es más bien contra alguien que a favor de alguien” (Lamo de Espinoza, 1995: 29). Así, la problematización del concepto de poder por extensión también problematiza la distinción entre la sociedad mayoritaria y dominante, por un lado, y las minorías dominadas, por otro:

Una concepción multidimensional y representacional del poder hace énfasis en las maneras mediante las que un grupo, constituido como “minoría” según una determinada dimensión de diferenciación, puede ser construido como “mayoría” según otra dimensión. Y como todos estos marcadores de “diferencia” representan facetas articuladoras y escenificadoras del poder, lo que se pone seriamente en entredicho es la “fijación” de colectividades según un determinado eje. En otras palabras, las “minorías” se posicionan no sólo en relación a las “mayorías”, sino también frente a otras “minorías” y viceversa. Además, los sujetos individuales pueden ocupar de forma simultánea determinadas posiciones de “minoría” y “mayoría”, lo cual tiene importantes implicaciones para la creación de subjetividad (Brah, 1996: 189).

Precisamente por las consecuencias políticas que tiene esta relativización antiesencialista de las identidades hasta entonces binarias y antagónicas de los movimientos sociales en su capacidad de movilización, el encuentro con el posestructuralismo será un parteaguas para el conjunto de este tipo de movimientos. Como se demostrará a continuación, una vertiente del multiculturalismo procurará redefinir y “domesticar” la crítica posestructuralista en lo que habitualmente se etiqueta como teorización acerca de la “condición posmoderna” (Lyotard, 1987; *cf.* caps. 1.3 y 1.4), mientras que otra vertiente radicalizará dicha crítica conceptual del esencialismo y su aplicación multicultural en un discurso autodenominado “poscolonial” (*cf.* cap. 1.5).

Existen obvias “afinidades electivas” entre el multiculturalismo y la corriente posmoderna. Cuando desde los años ochenta el desafío posestructuralista paulatinamente comienza a institucionalizarse en el ambiente académico primero francés y luego anglosajón como “pensamiento posmoderno”, el punto de partida será la crítica del proyecto moderno de la Ilustración, entendido ahora como un intento hegemónico de subyugar, uniformizar y —en última instancia— silenciar una multiplicidad de culturas, identidades y narraciones bajo la canonización del racionalismo cartesiano y del criticismo kantiano.⁸

El subsecuente debate acerca del carácter potencialmente represivo *versus* emancipatorio de la modernidad europea en lo fundamental acaba replanteando el ya “clásico” análisis de Horkheimer y Adorno, (1997) sobre la dialéctica ambigüedad inherente desde sus orígenes en el proyecto de Ilustración. No obstante, el enfrentamiento teórico desencadenado sobre todo entre la segunda generación de la Escuela de Fráncfort (Habermas, 1985, 1999; Honneth, 1997) y los “nuevos” filósofos franceses (Lyotard, 1987) se profundiza gracias a la aportación de los movimientos multiculturalistas. Las estructuras “totalizadoras” del discurso moderno son criticadas por su inherente esencialismo conceptual, evidenciado en la oposición semiótica de “significado” y “significante”, en la dicotomía marxista de “base” y “superestructu-

⁸ *Cf.* Steiner-Khamsi (1994), Bauman (1997), Best y Kellner (1997) y Rocco (1999).

ra", en la distinción freudiana entre "lo latente" y "lo manifiesto", así como en las explicaciones supuestamente monocausales de Habermas, (1982) acerca de la "colonización" del "mundo vivencial" por la "lógica del sistema" (Sarup, 1996; Žizek, 1999). Estos enfoques "modernistas" son rechazados porque su tendencia a dicotomizar los fenómenos sociales acaba "binarizando" la diversidad existente:

Las estrategias derridianas de "deconstrucción" aportan herramientas para revelar el carácter artificial que ostenta la construcción de oposiciones binarias en los discursos occidentales y sus identidades culturales. Esto también contribuye a desestabilizar la forma mediante la cual opuestos tales como lo masculino *versus* lo femenino, lo activo *versus* lo pasivo, cultura *versus* naturaleza, razón *versus* emoción, lo civilizado *versus* lo salvaje, el blanco *versus* el negro, etc., han sido supeditados uno al otro para sostener, de forma siempre precaria, un "occidentalismo" falocéntrico frente a los "orientes" feminizados y los "africanos" barbarizados [Rattansi, 1999: 78].

3. HACIA LA CONQUISTA DE ESPACIOS INSTITUCIONALES

Como ya mencionamos, el énfasis posmoderno en la pluralidad de identidades, géneros y culturas conforma el parteaguas del multiculturalismo. Todos los "nuevos" movimientos sociales recurren a la acción colectiva para construir nuevas identidades; las "identidades proyecto" (Castells, 1998) de dichos movimientos no son el punto de partida, sino el objetivo y resultado de la movilización. Esto implica que para consolidarse como movimiento social e impactar en el conjunto de la sociedad, el multiculturalismo requerirá de una fase de construcción y estabilización de las identidades de los nuevos actores sociales cuyo surgimiento y consolidación alberga.

La multiculturalización del discurso posmoderno

Sin embargo, el afán de construir nuevas identidades delimitables es un “clásico” anhelo de la época moderna, no del lúdico juego posmoderno con identidades múltiples y heterogéneas:

De hecho, si el “problema *moderno* de identidad” consistía en cómo construir una identidad y mantenerla sólida y estable, el “problema *posmoderno* de identidad” consiste antes que nada en cómo evitar la fijación, cómo mantener abiertas las opciones. En el caso de la identidad, como en otros casos, el lema de la modernidad fue la creación; en cambio, el lema de la posmodernidad es el reciclaje [Bauman, 1996: 18].

Estas identidades permanentemente “recicladas”, sin embargo, no generan discrecionalidad identitaria: el movimiento social corre el riesgo de diluirse a través de la paulatina individualización de “estilos de vida personales y un consumismo cosmopolita” (Modood, 1997: 21). Por ello, los movimientos multiculturalistas, como los demás “nuevos” movimientos sociales, refuncionalizan la cultura como un recurso emancipatorio (Habermas, 1999; Modood, 2007). Las nuevas identidades se construyen precisamente en el “gozne entre sistema y mundo vivencial” (Habermas, 1987), de cuya confrontación surge un potencial de protesta que convierte la cultura, la forma de vida, la identidad diferencial, en su panacea:

Los nuevos conflictos surgen más bien en los ámbitos de la reproducción cultural, la integración social y la socialización; se dirimen en forma de protesta subinstitucionales y, en todo caso, extraparlamentarias; y en los déctis [*sic*] subyacentes a esos conflictos se refleja una cosificación de ámbitos de actuación estructurados comunicativamente a los que ya no se puede hacer frente a través de los medios dinero y poder. No se trata primariamente de compensaciones que pueda ofrecer el Estado social, sino de la defensa y restauración de las formas de vida amenazadas o de la implantación de nuevas formas de vida. En una palabra: los nuevos conflictos se desencade-

nan no en torno a problemas de distribución, sino en torno a cuestiones relativas a la gramática de las formas de vida [Habermas, 1987: 555-556].

Por ello, ya en los años ochenta la gran mayoría de los protagonistas del multiculturalismo sobre todo anglosajón comienza a distanciarse del discurso posmoderno de la filosofía tanto francesa como estadounidense y de su radical de-construcción de todo tipo de esencia conceptual:

A menudo se evidencia que el movimiento multicultural comparte con el posmodernismo una fuerte aversión a cualquier tipo de teorización normativa. Obviamente, el multiculturalismo ha heredado muchas de sus reivindicaciones más radicales del posmodernismo. Del posmodernismo ha aprendido a desconfiar del universalismo y fundacionalismo de la tradicional construcción de teorías y de los impulsos excluyentes y jerárquicos de la normatividad. No obstante, en sus momentos más productivos, el multiculturalismo marca un paso más allá del negativismo inherente en la crítica posmoderna [Willett, 1998: 2].

Mientras que el constructivismo filosófico profundiza en la noción "híbrida", "policontextual", "escenificada" y por tanto "construida" (Schmidt, 1997) de las identidades sociales, cuyo carácter ontológico se reduce a entidades lingüísticas (Searle, 1997), el discurso dominante de los movimientos multiculturalistas rompe con la de-construcción filosófica y retorna a sus inicios como disidencia ética y política.

El resultado de este giro hacia la praxis política es un "pragmatismo moral" (Willett, 1998) que deliberadamente mezcla el desciframiento y la deconstrucción crítica de la ideología esencialista occidental con enfoques "constructivos" provenientes sobre todo de la tradición dialéctica de la filosofía europea. Tanto del marxismo clásico como de la Escuela de Fráncfort se adoptan nociones poco "posmodernas" como "represión", "alienación" y "hegemonía" (Willett, 1998).

Hegemonía y acción afirmativa

Para el autoanálisis de los propios movimientos afroamericanos, indígenas, feministas, gay-lesbianos, etc., se postula la necesidad de partir de antagonismos realmente existentes en el seno de la sociedad y de la relación que mantienen los diversos actores sociales con el Estado. Sobre todo en contextos de desigualdad socioeconómica, incluso la actividad meramente “cultural”, no política, desplegada por un determinado actor social se inserta en procesos hegemónicos, de lucha por la distribución y apropiación de poderes entre grupos dominantes y subordinados.

Superando el maniqueísmo originalmente implícito en la noción de hegemonía (Gramsci, 1977), en su reformulación “multicultural” es posible aplicarla a todo tipo de prácticas culturales que constituyen sistemas de sentidos y valores generados en contextos de dominación y subordinación y que por tanto han internalizado dichas desigualdades.⁹ Lo distintivo de esta noción de hegemonía es su “doble cara”; paradójicamente, lo hegemónico es tanto un proceso como el resultado de dicho proceso:

En primer lugar, la hegemonía es un conjunto de procesos entrelazados y continuos mediante los cuales el poder y el sentido son disputados, legitimados y redefinidos en todos los niveles de la sociedad. Según esta definición, hegemonía es proceso hegemónico: puede existir y existe siempre en todas partes. En segundo lugar, la hegemonía es realmente un punto final, el resultado de procesos hegemónicos. Un balance siempre dinámico y precario, un contrato o acuerdo, es establecido entre fuerzas enfrentadas [Mallon, 1995: 6].

Sin embargo, los generadores y portadores de las prácticas culturales que conforman un determinado movimiento no son simples víctimas de imposiciones hegemónicas, sino que son, a la vez, artífices creativos de estas prácticas; se trata por tanto de una “dinámica de doble vía” (Stephen, 1993: 28). La elaboración de una identidad

⁹ Cf. Williams (1977), García Canclini (1984, 2004) y Kurtz (1996).

propia en un proceso de recreación de prácticas culturales y de apropiación de espacios de autonomía, característica fundamental de los nuevos movimientos sociales de cuño multiculturalista, también es, por consiguiente, una “construcción hegemónica” (Laclau y Mouffe, 1987: 162), que bajo determinadas circunstancias puede convertirse en resorte de una estrategia “contrahegemónica” frente a los poderes dominantes (Varese, 1988; Mallon, 1995). Como “fuentes de sentido”, las identidades construidas a lo largo de una movilización social y proyectadas hacia el futuro pueden confluír con identidades residuales, producto de resistencias generadas por “comunidades” contrahegemónicas: “Las nuevas *identidades proyecto* no parecen surgir de antiguas identidades de la sociedad civil de la era industrial, sino del desarrollo de las *identidades de resistencia* actuales” (Castells, 1998: 396).

Para los movimientos multiculturalistas, el afianzamiento normativo de estas nuevas identidades ha pasado por una fase de “re-esencialización” de diferencias originalmente construidas. De forma paralela al inicio de la institucionalización educativa, académica y luego política del multiculturalismo, es sobre todo en el contexto de los estudios étnicos y culturales (*cf.* cap. II.1) donde las diferencias “raciales”, “étnicas” y “culturales” se utilizan como argumentos en la lucha por el acceso a los poderes fácticos:

La esencialización implica categorizar y estereotipar, es una forma de pensar y actuar que trata a individuos como si estuvieran “esencialmente” definidos, *i. e.* su subjetividad está determinada por su pertenencia a una categoría específica, en este caso a su grupo cultural/étnico. En el multiculturalismo, por consiguiente, la cultura desempeña el papel que la raza y el sexo desempeñan en otros discursos [Grillo, 1998: 196].

En esta estrategia, nuevamente se acude al prototipo del feminismo, cuya noción de “cuotas” de acceso al poder es retomada por el multiculturalismo para generar un sistema altamente complejo de trato diferencial de grupos minoritarios. El objetivo de esta política de “acción afirmativa”, aplicada primero en los órganos de representación y toma de decisiones de los propios movimientos y posterior-

mente trasladada al ámbito académico y educativo, consiste en paliar las persistentes discriminaciones que por criterios de sexo, color de piel, religión, etnicidad, etc., sufren las minorías a través de una deliberada política de “discriminación positiva” (Pincus, 1994).

Ante las críticas formuladas desde el ámbito tanto académico y educativo como político a este trato diferencial y su algo artificial distinción entre discriminaciones “negativas” *versus* “positivas”,¹⁰ el multiculturalismo reivindica la diferencia normativa entre las discriminaciones históricamente sufridas por los miembros de un colectivo estigmatizado, por un lado, y las discriminaciones que a nivel individual puede generar la política de “acción afirmativa” para determinados miembros del grupo hegemónico, por otro (Mosley y Capaldi, 1996).

Transferida de su inicial contexto feminista y su análisis de las diferencias de género al nuevo contexto multicultural, para ser efectiva la política de cuotas requiere de cierta estabilidad en las “fronteras” y delimitaciones establecidas no sólo entre la mayoría hegemónica y las minorías subalternas, sino asimismo entre cada uno de dichos grupos minoritarios. Con ello, paradójicamente, cuanto más éxito tiene el movimiento multiculturalista en la praxis social, más profundiza en una noción estática y esencialista de “cultura”. Subsumiendo diferencias “raciales”, “étnicas”, “culturales”, “subculturales” y relativas a los “estilos de vida”, el nuevo concepto multiculturalista de “cultura” se asemeja cada vez más a la noción estática que la antropología había generado en el siglo XIX y que pretendía definitivamente superar a finales del siglo XX y comienzos del XXI.¹¹

En este sentido, se supone que la “cultura” es algo virtualmente grabado en los genes de la gente, que distingue y separa para siempre. Siguiendo esta argumentación, una sociedad “multicultural” sería

¹⁰ Para detalles acerca de este debate *cf.* Mosley y Capaldi (1996), Glazer (1997) y Nieto (1999a), mientras que Crenshaw (1994), V. Smith (1998), Reay, David y Ball (2005) y Phillips (2007) analizan las implicaciones de la interseccionalidad para las identidades políticas.

¹¹ Para la discusión antropológica del concepto de cultura *cf.* cap. III.1.

una especie de alberca de monoculturas delimitadas, eternamente divididas entre los nosotros y los otros. Esta visión es apoyada, a veces de forma abierta y otras veces de forma más sutil, por una gran variedad de discursos contemporáneos acerca de la cultura y a los que el discurso del multiculturalismo contribuye [Vertovec, 1998: 37].

La evidente culturalización detectable en los discursos públicos que en los años ochenta giran en torno a cualquier problema social y educativo constituye, a la vez, el principal logro y el mayor peligro de los movimientos multiculturalistas (Giroux, 1994). Al tratar a las minorías como “especies en vías de extinción” (Vertovec, 1998: 36) y diseñar políticas exclusivamente orientadas hacia su “conservación”, el multiculturalismo aplicado a la intervención educativa y social corre el riesgo de “etnificar” la diversidad cultural de sus destinatarios originales.

Como alertan Balibar y Wallerstein (1988), Giroux (1994), Stolcke (1995) y Santamaría (2002), la apropiación de este tipo de discurso esencialista de la diferencia por parte de los grupos hegemónicos genera nuevas ideologías de supremacía grupal que basan sus privilegios en un culturalismo difícil de distinguir del “nuevo racismo cultural”. A menudo, autores sobre todo europeos como Darder y Torres (2004) critican la indirecta confluencia entre la tendencia segregacionista del multiculturalismo recién institucionalizado en los Estados Unidos y un incremento de la xenofobia y el racismo; ambos coinciden en relativizar la vigencia universal de los derechos humanos más allá de las —supuestas o reales— diferencias culturales:

Ya se trate de prácticas sociales, políticas o ideologías, este multiculturalismo asigna al individuo una etiqueta cultural, le impone una identidad que a lo mejor no quiere aceptar. Con ello, el multiculturalismo de inspiración pluralista puede reforzar las barreras entre las comunidades étnicas y culturales y aislarlas entre sí, impidiendo que los individuos que lo deseen abandonen su presunto grupo y se sumen, por ejemplo, al grupo mayoritario. En este sentido, el multiculturalismo puede ser un factor de separación que niegue la libertad individual de elegir la cultura preferida [Martiniello, 1998: 79].

4. LA DIMENSIÓN SOCIETAL

Cuando el discurso multiculturalista pasa así del ámbito meramente académico a adquirir una creciente influencia en la opinión pública sobre todo norteamericana, a finales de los años ochenta e inicios de los noventa surge un debate político y pedagógico acerca del futuro de las sociedades occidentales. La confluencia de los “discursos de la diferencia”, por un lado, con cambios cualitativos en la composición y por tanto la autopercepción de las clásicas sociedades de inmigración (*cf.* cap. III.5), por otro lado, impregna este debate de un fuerte carácter normativo: ¿hacia dónde deberían evolucionar las sociedades contemporáneas de composición multicultural?

Universalismo versus particularismo

Al inicio de la confrontación se percibe un fuerte maniqueísmo entre posiciones universalistas y particularistas a ultranza. Los defensores del liberalismo clásico y del antiguo asimilacionismo sostienen que la única alternativa al clásico paradigma integracionista del *melting pot* son las neotribales “comunidades cercadas” (Blakeley y Snyder, 1997), que acabarán descomponiendo el “proyecto” común del “sueño americano” (Miller, 1998). Por su parte, sus antagonistas —ubicados sobre todo en la ideología de la *afrocentricity*— resaltan el carácter nada neutro, sino eurocéntrico del supuesto universalismo estadounidense (Scharenberg, 1998). Frente a esta interpretación, la tradición liberal del pensamiento político defiende la democracia “universalista” como un mecanismo meramente procedimental, exento de contenidos culturales particulares:

Los antimulticulturalistas necesariamente aducen que existe o debería existir una identidad americana común, y a menudo sostienen que esta identidad se basa no tanto en particularidades culturales, sino en unas pocas convicciones universales tales como la dignidad del individuo y la libertad de pensar y actuar —o sea, el liberalismo

clásico [...] Las reivindicaciones que se basan en la existencia, la dignidad o los valores de determinados grupos, particularmente de grupos nacionales, han sido históricamente rechazadas como inoportunas e incluso sospechosas, dado que reacuden a particularidades culturales que supuestamente deben permanecer al margen de la arena política americana. En este sentido, la separación de Iglesia y Estado es simplemente un caso de una separación más amplia entre cultura y Estado [Eller, 1997: 250].

Este supuesto axiomático del universalismo es rechazado por el discurso multiculturalista. A pesar del proceso de secularización y del laicismo como principio de las democracias contemporáneas, su trasfondo sigue revelando una determinada matriz cultural, la cristiana. En este sentido, la separación liberal de lo público y lo privado no establece un “terreno neutro”, sino que impone una forma específica de concebir la política (cf. ilustración 1):



ILUSTRACIÓN 1. Título: *Mujeres musulmanas: ni sumisas ni enajenadas, sino libres. Manifestación contra el plan del gobierno francés de prohibir símbolos religiosos. Lille, Francia, enero de 2004. Copyright 2011, Gamma-Rapho.*

El liberalismo no constituye un posible campo de reunión para todas las culturas, sino que es la expresión política de cierto género de culturas, totalmente incompatible con otros géneros. Además, como bien lo saben muchos musulmanes, el liberalismo occidental no es tanto una expresión de la visión secular y posreligiosa que se popularizó entre los *intelectuales* liberales, cuanto un retoño más orgánico del cristianismo, al menos como se contempla desde la distinta posición del Islam [...] El término mismo *secular* fue parte del vocabulario cristiano originalmente. Todo esto equivale a decir que el liberalismo no puede ni debe atribuirse una completa neutralidad cultural. El liberalismo es también un credo combatiente [Taylor, 1993: 92-93].

Sin embargo, la crítica que desde el particularismo se formula contra el proyecto integracionista estadounidense no se restringe a las minorías étnicas. También es retomada por aquellos sectores de la sociedad mayoritaria que rechazan las injerencias públicas —tachadas como “centralistas”— en sus ámbitos locales y regionales. Según una percepción creciente en estos sectores, “todos somos minorías”, por lo cual somos portadores de derechos y obligaciones únicamente en función de nuestra pertenencia a determinadas comunidades integradas de forma segmentada en el conjunto de la nación. La correspondiente noción de ciudadanía tampoco puede ser neutra o meramente formal, como estipula el ideal del “patriotismo constitucional” (Habermas, 1998), sino que ha de tener una faz comunitaria, definida en términos culturales y nacionales: “Norteamérica ha reunido una historia y una cultura que la distingue de todas las naciones. La idea, por tanto, de que ser norteamericano es *simplemente* suscribir una serie de valores subyacentes —libertad, derechos, igualdad de oportunidades— es una concepción equivocada” (Miller, 1997: 174).

Durante los años noventa, el resultante “comunitarismo” se establece como el movimiento políticamente más influyente que ha surgido de forma indirecta en los confines del multiculturalismo¹² y

¹² Para detalles sobre la ideología y programática del comunitarismo, cf. Bell (1993), Etzioni (1993) y Tam (1998).

que desafiaba el “monopolio” discursivo del que hasta entonces disfrutaba el liberalismo en la teoría política sobre todo estadounidense. Sin embargo, sus consecuencias prácticas para el multiculturalismo en su afán de institucionalización permanecen reducidas:

Esta oposición entre liberales y “comunitarios” ha dado lugar a debates intensos y generalmente estériles para los no iniciados. No se ha llegado a ningún acuerdo entre los primeros, que siempre acaban cayendo en posiciones de tipo asimilacionista, y los segundos, que no prestan suficiente atención al peligro de aislamiento y separación entre comunidades [Martiniello, 1998: 70].

La a menudo simplificante dicotomización entre universalismo occidental hegemónico y particularismos étnicos y culturales potencialmente contrahegemónicos se acentúa aún más en el ámbito afín de las relaciones internacionales (Martiniello, 1998). Las polémicas tesis de Huntington (1997) acerca del inevitable “choque de civilizaciones” entre el “bloque cristiano-occidental” y sobre todo “el Islam” profundizan y aprovechan la estereotípica visión de “Oriente” como otredad incomensurable con “Occidente” (Hunter, 1998). A la vez, desencadenan toda una serie de especulaciones acerca del impacto que ocasionará el “peligro del Islam” en un mundo cada vez más globalizado y pluricéntrico (Barber, 1995; Humphrey, 1998).

En dicho debate sobre universalismo y particularismo, que también impregnará la discusión pedagógica acerca de la educación intercultural,¹³ ambas partes coinciden en identificar a “Occidente” con el proyecto moderno y con la concepción universalista e individualista de los derechos humanos, por un lado, y a las culturas no occidentales con tradicionalismo, colectivismo y el rechazo de los derechos humanos, por otro lado (Schulte, 1992; Gelfand y Holcombe, 1998). Contra esta tendencia maniquea, cabe recordar que el universalismo no es más que “un localismo globalizado” (Santos, 1997: 9),

¹³ Cf. Auernheimer (1995), Gobbo (2000) y sobre todo Peiró i Gregòri (1996), quien intenta equiparar “la cultura occidental” con “la humanitas” y los derechos humanos (1996: 59).

cuya noción de derechos humanos ha surgido en un determinado contexto cultural:

Los valores que han sido explicitados y universalmente reconocidos por la Declaración de los Derechos Humanos (y por todos los documentos posteriores basados en ésta) para nada representan hechos universales y por supuesto que carecen de carácter universal. Los derechos humanos son una idealización de valores y derechos consensuales, tal como han sido elaborados y ampliados por las clases medias europeas a lo largo del último siglo. El objetivo ha consistido en implementarlos en todos los lugares y en todas las circunstancias a nivel mundial. Vale la pena recordar que éste es un objetivo y un ideal aplicado por una determinada cultura [Pinxten, 1997a: 156].

La multiculturalización del liberalismo

A raíz de este tipo de amonestación relativizante surge un segundo debate menos dicotómico en sus conclusiones políticas y más directamente enfocado hacia el multiculturalismo. Partiendo del citado reconocimiento de que el universalismo como forma específica de conceptualizar derechos y obligaciones es producto de una determinada tradición occidental, cabe preguntarse si ello automáticamente debe hacer sospechar de todo planteamiento universalista:

En cualquier caso, no hay que apresurarse en descalificar el universalismo. Ciertamente es que, detrás del modelo universalista concreto que domina en la actualidad, se encuentra, en gran medida, el etnocentrismo occidental (el modelo universalista que extrae sus propuestas de un principio, de una perspectiva particular, que luego proyecta como si fuera universalmente válida *pro domo sua*) y, junto con él, sus consecuencias históricas: el colonialismo, el imperialismo, el racismo. Pero no existen argumentos que permitan afirmar que ambos son idénticos e inseparables. Se trata, en este caso, de un dato empírico, pero que no resulta necesario desde un punto de vista lógico [De Lucas, 1998: 207].

Desde esta perspectiva, “el imperialismo escondido y el multiculturalismo implícito” (Pinxten, 1997a: 155) en la tradicional concepción de los derechos humanos ha de ser descontextualizado y separado de los derechos humanos como tales, para rescatar la aportación —incidentalmente “occidental”, pero en principio universalizable— que realiza la original Declaración de Derechos Humanos a la formulación de un nuevo concepto inclusivo de ciudadanía (Donald, 1996; Peña, 1998).

La subsecuente tarea, en la que coinciden los liberales y comunitarios menos dogmáticos,¹⁴ consiste en reconocer el pluralismo cultural existente en las sociedades contemporáneas y formular nuevos mecanismos de negociación y “criterios procedimentales transculturales” (Santos, 1997: 9) que respeten el principio de que “sólo puede haber consenso a partir de la diversidad” (De Lucas, 1998: 205).

Una “ciudadanía multicultural” deberá basarse en los derechos individuales *qua* ciudadanos y en el reconocimiento mutuo de “derechos grupales diferenciales” por todos los componentes de una sociedad. La concreción específica de estos derechos sólo será factible si en cada contexto multicultural los derechos universales se traducen en derechos particulares de determinados grupos:

Los liberales no tienen un derecho automático de imponer sus visiones a las minorías nacionales no liberales. Sin embargo, sí tienen el derecho e incluso la responsabilidad de identificar cuáles son realmente estas visiones. Las relaciones entre los grupos nacionales han de ser determinadas mediante el diálogo. No obstante, si la teoría liberal en algo puede contribuir a este diálogo será especificando las implicaciones de los principios liberales de libertad e igualdad. Esto no constituye un primer paso en el camino hacia la interferencia. Se trata más bien de un primer paso hacia el inicio de un diálogo [Kymlicka, 1995: 171].

El punto de partida para este diálogo multicultural-liberal es la negociación del reconocimiento de derechos colectivos por parte de

¹⁴ Cf. Taylor (1993), Kymlicka (1995) y Walzer (1998).

un Estado basado en la concesión de derechos individuales (Phillips, 2007). Los partícipes de dicho diálogo necesariamente serán las “comunidades” que se consideran portadoras de estos derechos diferenciales. Con ello, el propuesto “compromiso” liberal-multicultural llevado a la práctica desencadenaría una “invención”, institucionalización y “reificación” de las comunidades culturalmente “diferentes”:

Y es que el multiculturalismo no implica meramente un reconocimiento de las diferencias culturales colectivas, sino a la vez la necesidad de garantizar políticamente la supervivencia de las comunidades culturales portadoras de estas diferencias. Para ello, es preciso institucionalizar las culturas dentro de la esfera pública, congelar las diferencias culturales y reificar “comunidades” culturales [Caglar, 1997: 179].

5. DISCURSOS HEGEMÓNICOS, DISCURSOS DISIDENTES

A finales de los años ochenta las élites académicas de estas diferentes comunidades sexuales, étnicas y culturales que originalmente habían impulsado a los nuevos movimientos sociales logran asentarse en una gran mayoría de los espacios educativos y académicos estadounidenses (cf. cap. II.1). Es a partir de entonces cuando el multiculturalismo y su expresión política, la “acción afirmativa”, se establecen como un discurso hegemónico en gran parte de la opinión pública sobre todo anglosajona. A partir de ahora, muchos de los protagonistas de estos movimientos se dedicarán a defender las “cuotas” de poder conquistadas dentro de las instituciones públicas no sólo frente al antiguo antimulticulturalismo asimilacionista de la “derecha histórica”, sino sobre todo frente a dos corrientes críticas, articuladas desde posiciones políticas muy próximas al primer multiculturalismo como movimiento social.

Multiculturalismo y teoría crítica

En primer lugar, se trata de aquellos que coinciden con el multiculturalismo institucionalizado y hegemónico en la necesidad de superar el anárquico *anything goes* (Feyerabend, 1986) del pensamiento posmoderno, pero que —a diferencia del multiculturalismo “oficializado”— insisten en la necesidad de distinguir entre identidades subjetivas, por una parte, y relaciones de poder objetivamente existentes en el seno de la sociedad, por otra.

Desde su “giro posestructuralista”, el multiculturalismo se enfrenta a una creciente crítica formulada desde la tradición marxista de los estudios culturales (cf. cap. II.1) y desde la Escuela de Francfort. Mientras que algunas corrientes sobre todo posestructuralistas hacían hincapié en el carácter no esencial, sino construido y aleatorio de todo tipo de fenómeno social, otra vertiente luego hegemónica del multiculturalismo recurre a un concepto nuevamente esencialista de la cultura y la identidad (cf. cap. I.3).

Entre estas posiciones constructivistas *versus* esencialistas, la teoría crítica sostiene que es preciso distinguir entre aspectos esenciales, “materiales” de la realidad social, y otros aspectos, no “materiales”, sino “culturales”, para analizar la dialéctica relación que enlaza a ambos, algo que el multiculturalismo ha marginado por completo: “De hablar materialmente de la cultura se pasó a hablar culturalmente de la materia” (Eagleton, 1997b: 81). Ante la proliferación de identidades parciales y excluyentes promovidas por los nuevos movimientos sociales, la teoría crítica de la sociedad recuerda “el peligro de un desarmante descuido del análisis del ‘sistema’ como *totalidad articulada*” (Grüner, 1998: 38). Por consecuencia, este tipo del análisis postula la necesidad de “restituir a la teoría el eje de las clases y sus luchas” (Grüner, 1998: 38), puesto que la equiparación —supuestamente horizontal e integral— de las diferencias culturales, étnicas y de género con las desigualdades sociales resulta ideológicamente interesada: “La clase social tiende a aparecer inesperadamente en la teoría posmoderna como un ítem en el tríptico de clase, raza y género, una fórmula que ha asumido rápidamente para la izquierda la clase de autoridad que la Santa Trinidad ejerce para la derecha” (Eagleton, 1997b: 93).

Esta vertiente abiertamente disidente del multiculturalismo recuerda la creciente “compatibilidad” entre el éxito del discurso multicultural de la diferencia, por un lado, y la universalista transnacionalización del capitalismo, por otro lado, que logra mercantilizar todo tipo de faceta identitaria y cultural (Jameson, 1991; Phillips, 2007). Como resultado de este proceso de incorporación “diferencial” en el mercado, el multiculturalismo imperante asume “una nueva y poderosa forma de fetichismo ideológico” (Grüner, 1998: 26).

Una vez extendido tras la caída del Muro de Berlín el sistema capitalista a lo largo y ancho del planeta y diluidas las dependencias unilaterales entre “metrópolis” colonialistas y “periferias” dependientes, el único desafío restante reside en la “autocolonización” (Zizek, 1998). El carácter autorreferencial del discurso “tolerante” con las diferencias culturales revela un nuevo tipo de eurocentrismo:

En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: “respetar” la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada [Zizek, 1998: 172].

La disidencia poscolonial

La segunda corriente crítica con la ya institucionalizada “política de diferencia” cuestiona dos de los principales postulados del multiculturalismo: por un lado, su elección del ámbito educativo y académico anglosajón como campo preferencial de actuación y reivindicación, y, por otro lado, su insistencia en la necesidad de construir comunidades delimitables y portadoras de identidades discernibles.

En primer lugar, un grupo de intelectuales, historiadores y estudiosos del subcontinente indio, conocido luego como el *Subaltern Studies Group*, desencadena a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa un debate criticando la excesiva fijación —primero de

la historiografía, pero luego por extensión de la academia anglosajona en general— hacia el elitismo y eurocentrismo en los estudios de los países del sur (Chakrabarty, 1994, 2000). Los representantes de este grupo constatan que a pesar de todos los intentos de “multiculturalizar” el ámbito académico anglosajón, la mirada hacia “el otro” externo y lejano apenas se distingue de la clásica percepción colonial de la diversidad cultural (Lander, 1993; Quijano, 1993; Gutiérrez Rodríguez, 2010).

El “orientalismo”, ya analizado por Said (1978) como estructurante de la percepción occidental del otro, persiste incluso en la teorización multicultural y anticolonialista de las relaciones norte-sur (Dirlik, 1997; Mato, 2005, 2008a).¹⁵ Mediante el multiculturalismo, esta mirada eurocéntrica pretende resustancializar las identidades poscoloniales que están surgiendo en los países de las antiguas colonias de Occidente. La tarea consiste por tanto en “provincializar” la mirada occidental, a la vez que se redimensiona y “reterritorializa” el mundo no occidental (Gandhi, 1998; Mignolo, 2003).

Contra el generalizado victimismo cultivado acerca de la “condición colonial” por las élites académicas tanto en el ámbito anglosajón como en el propio Tercer Mundo, una nueva generación —a menudo formada entre universidades del norte y del sur— reivindica la memoria histórica ante la “mistificante amnesia colectiva acerca de las secuelas coloniales” (Gandhi, 1998: 4). El resultante discurso “poscolonial” problematiza la lógica binaria de colonizadores *versus* colonizados, aún presente en el análisis de Said (Sarup, 1996). En vez de reproducir de forma acrítica los postulados occidentales —multiculturalistas o asimilacionistas— acerca de la sociedad contemporánea, una reconceptualización de la dialéctica relación entre colonizadores y colonizados y su persistencia en los países poscoloniales cuestionará asimismo las nociones occidentales de “identidad”, “cultura” y “nación”:

¹⁵ Para el caso específico de la antropología, su relación simbiótica e instrumental con el colonialismo es analizada por Leclercq (1973), mientras que Clifford (1988) ilustra su particular contribución al orientalismo occidental y Gunew (2004) se enfoca en la herencia colonial de los discursos multiculturales.

Después del colonialismo, es indispensable imaginar una nueva transformación de conciencia social que trascienda las identidades reificadas y las fronteras rígidas invocadas por la conciencia nacional. En otras palabras, el poscolonialismo ha de facilitar el surgimiento de lo que, siguiendo a Said, podríamos denominar un “posnacionalismo” ilustrado [Gandhi, 1998: 124].

Las identidades que se están generando en la época poscolonial no corresponden a límites territoriales o a delimitaciones culturales. Los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales: occidentales, autóctonas o mestizas (García, 2002; Escobar, 2007; Mato, 2008a). Por ello, no es posible postular, tal como lo hacía el multiculturalismo, una tendencia a la congruencia entre sujetos, identidades, culturas y comunidades (Gutiérrez Rodríguez, 1999; Steyerl y Gutiérrez Rodríguez, 2003). Las identidades se tornan “límitrofes” y parciales, se constituyen como “puntos de sutura” (Hall 1996: 5) entre culturas y comunidades:

Esta cultura por partes, esta cultura parcial es el tejido contaminado, pero enlazado entre culturas —es, simultáneamente, la imposibilidad de contener cultura y la frontera entre culturas—. Se trata efectivamente de una especie de “en medio” de cultura, desconcertantemente símil y diferente, a la vez [Bhabha, 1996: 54].

El sujeto poscolonial simultáneamente está “dentro y fuera” de su ámbito cultural de origen, creando así un “tercer espacio” entre la cultura hegemónica y la cultura subalterna. Como sujeto colectivo, surgirá una comunidad identitaria necesariamente híbrida y autorreflexiva, que rehúsa las exigencias externas de lealtades antagónicamente enfrentadas (Bhabha, 1998). Sus facetas de identidad serán producto de un proceso de “hibridación” o “creolización” cultural (*cf.* cap. III.4).

La hibridez cultural no es un producto privilegiado de los países del sur, dado que la persistente condición poscolonial enlaza profundamente la suerte de Occidente con la de sus antiguos espacios de imaginación colonial:

La liminalidad de la nación occidental es la sombra de su propia condición finita: el espacio colonial, proyectado por la geografía imaginaria del espacio metropolitano; la repetición o el retorno del migrante poscolonial que enajena el holismo de la historia. El espacio poscolonial ahora es “complementario” al centro metropolitano; permanece en una relación subalterna, adjunta, que ya no engrandece la presencia de Occidente, sino que retraza sus fronteras a través de la amenazante y desafiante delimitación de una diferencia cultural que jamás asciende a la suma prevista, que siempre se queda por debajo de nación y media [Bhabha, 1994: 168].

La consecuente hibridación de las identidades articuladas en las metrópolis de los antiguos imperios coloniales desafía el credo multicultural, ya que sus actores a menudo se resisten a cualquier tipo de clasificación (Gutiérrez Rodríguez, 1999; Mignolo, 2003). Ni siquiera las denominadas *hyphenated identities*, las “identidades escritas con guión” para expresar la ambigua lealtad e identidad de sus portadores “afro-caribeños”, “paquistaníes-británicos” o “franco-argelinos”, logran reflejar el abanico posible de identificaciones, puesto que nuevamente equiparan identidad con cultura y nacionalidad (Caglar, 1997).

Es aquí donde sus propios críticos también detectan una limitación importante del potencial explicativo del discurso poscolonial: la celebración de la multiplicidad, del solapamiento y de la recíproca fertilización de identidades concebidas como fluidas a veces parece enfocar demasiado una determinada situación histórica, la búsqueda de nuevas identidades en contextos posteriores al derrumbe de los grandes imperios.¹⁶ Generalizar a partir de esta situación concreta acerca de las identidades en general adolece de “un exceso metafísico y a la larga historizante” (Grüner, 1998: 59). La posible transitoriedad de las nuevas identidades ambiguas restringe el valor explicativo del concepto de hibridez: “Se podría decir que la hibridez no es aquello a lo que el sujeto (poscolonial) realmente aspira, o sea, el per-

¹⁶ Cf. Friedman (1999); un debate más amplio de la noción de hibridez es presentado en Brah y Coombes (2000) y Hutnyk (2005).

manecer como tal en medio de. Y es que este sujeto en primer lugar no pretende pertenecer ni a un ámbito ni a otro, ni a Occidente ni al no Occidente, sino a ambos a la vez" (Venn, 1999: 263).

La contribución principal del discurso poscolonial al debate en torno al multiculturalismo y su institucionalización reside en la cuestión del esencialismo. El énfasis puesto sobre todo por Bhabha en el carácter ambivalente, fluido e híbrido de las diferencias culturales y las consecuentes políticas identitarias desafía las posibilidades de generar sujetos políticos alternativos. Al igual que su antecedente pos-estructuralista, la deconstrucción poscolonial de las identidades delimitables corre el riesgo de desmovilizar al movimiento social y pedagógico o a deslegitimar la institución educativa multiculturalizada mediante políticas de acción afirmativa. La conclusión política formulada desde el poscolonialismo no resulta muy alentadora:

Nos hemos adentrado en una angustiante era de identidad, en la que el intento de recordar el pasado perdido y de recuperar los territorios enajenados genera una cultura de variopintos "grupos de interés" o movimientos sociales. En ellos, la afiliación será antagonica y ambigua, la solidaridad permanecerá situacional y estratégica: lo común a menudo es negociado a través de la mera "contingencia" de intereses sociales y reivindicaciones políticas [Bhabha, 1996: 59].

Frente a esta sensación de "vacío identitario", Hall (1996) y Spivak (1990, 1998) han resaltado la capacidad de los nuevos actores sociales de recurrir a una especie de "esencialismo estratégico" que temporal y transitoriamente permite a las nuevas comunidades culturalmente híbridas "incubar" sus múltiples facetas identitarias. Sólo así les será posible sobrevivir como colectivo en el conjunto de la sociedad multicultural. Este concepto acerca la crítica poscolonial al multiculturalismo institucionalizado en el ámbito educativo: a pesar de los evidentes riesgos ya mencionados que implica la política de acción afirmativa, en determinadas fases las comunidades étnicas y culturales requieren de *empowerment*, un "empoderamiento" explícito y estratégico que necesariamente fomentará la esencialización identitaria, pero que simultáneamente creará las condiciones para que

los miembros de estas comunidades puedan acceder a las instituciones educativas de la sociedad mayoritaria (Sleeter, 1991; Nieto 2000).

El pensamiento multiculturalista, originado en una serie de movimientos sociales específicos y monotemáticos, se ha constituido así en un influyente factor que participará de forma activa en la reformulación de las políticas educativas de las sociedades contemporáneas:

Los discursos que invocan el multiculturalismo se han desplazado profundamente en un brevísimo periodo, partiendo de la reivindicación de asuntos relativamente simplistas, para que se reconozcan las condiciones de pluralismo étnico y se exalte la “tolerancia”, pasando por la compleja tarea de rediseñar las estructuras públicas para que aseguren la igualdad y promuevan la permanencia cultural, hasta llegar a formular interrogantes profundamente inquietantes acerca de los límites del acomodo de moralidades enfrentadas, acerca del poder político de las imágenes y de la creación de nuevos modos de pluralismo político (Vertovec, 1998: 34).

II. DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD

UNA VEZ trazados los orígenes del multiculturalismo como un conjunto de movimientos sociales y su posterior proceso de institucionalización, academización y “domesticación” discursiva, a continuación se analiza la relación que dentro del ámbito académico y educativo contemporáneo establece el “legado multicultural” con las ciencias sociales y humanidades que estudian fenómenos y temáticas de “lo intercultural”. Esta discusión disciplinaria desemboca en la formulación programática de una futura “antropología de la interculturalidad” y en su giro hacia la diversidad ya no como un problema, sino como un conjunto de recursos para estructurar las relaciones interculturales.

1. HACIA LA INTERDISCIPLINARIEDAD: LA ANTROPOLOGÍA ENTRE ESTUDIOS ÉTNICOS Y ESTUDIOS CULTURALES

Por razones eminentemente estratégicas y prácticas, los primeros pasos hacia la implantación de medidas destinadas a multiculturalizar a las sociedades contemporáneas se centran en dos ámbitos de actuación: la escuela pública y la Universidad:

Gran parte de la respuesta a la protesta étnica transcurrió en las escuelas y universidades, en parte porque estas instituciones abarcaban un abanico de posibles beneficiarios (incluyendo a grupos étnicos) y en parte porque eran percibidas como símbolos poderosos y bastiones del *statu quo* que habían participado en la opresión de los grupos étnicos. Por ello, eran vistas como medios potencialmente poderosos que podrían desempeñar un papel destacado en su liberación (Banks, 1986a: 9).

En los Estados Unidos, la esfera académica tiende a absorber gran parte no sólo de la discusión acerca del multiculturalismo (Schlesinger, 1998), sino también de las experiencias prácticas y los proyectos-piloto de aplicación del programa multicultural. Ello parece reflejar el aislamiento que en este país padece la academia del resto de la sociedad y de sus instituciones. A diferencia de los Estados Unidos, en el Reino Unido la mayor integración del ámbito universitario en el conjunto de la sociedad y su mayor interrelación con los movimientos pedagógicos, sociales, sindicales y políticos permiten iniciar rápidamente proyectos educativos no centrados en la Universidad, sino en las instituciones escolares (*cf.* cap. II.2).

La academización de la diferencia: los estudios étnicos

Como en los afines movimientos sociales surgidos en torno a la disidencia ciudadana frente a la guerra de Vietnam, ante el escaso impacto directo obtenido en la sociedad estadounidense el multiculturalismo también opta por la “marcha a través de las instituciones” para ampliar su influencia y asegurarse su supervivencia y permanencia como movimiento disidente. Las transformaciones que simultáneamente se estaban dando al interior del sistema de educación superior favorecían la rápida integración académica del multiculturalismo. Son sobre todo dos factores contemporáneos los que han permitido esta integración:

- por una parte, el creciente afán de las universidades por trascender la rígida estructura disciplinaria; al establecer nuevos estudios interdisciplinarios como lo son en su primera generación los “estudios de áreas” geográficas y culturales, varias instituciones académicas también estarán dispuestas a admitir nuevas ramas “híbridas” y potencialmente transdisciplinarias como lo serían los estudios étnicos (Gutiérrez, 1994);
- por otra parte, el progresivo ingreso de los movimientos feministas en las ciencias sociales y las humanidades no sólo ha permitido abrir un novedoso campo de investigación propiamente feminista, sino que, a la vez, ha facilitado la institucio-

nalización del primer multiculturalismo bajo la denominación de “estudios étnicos”; es antes que nada la mencionada política de “acción afirmativa” la que va abriendo el camino de la academización para los anteriores protagonistas de los nuevos movimientos sociales [Gascón-Vera, 1997; Jolly, 1999].

Antes de la institucionalización de estos protagonistas a través de la Universidad, en una primera fase de lo que luego se conocería como los “estudios étnicos”, la academia es presionada “desde la calle” por las reivindicaciones de los movimientos afroamericanos, chicanos e indígenas. Como respuesta, se comienza a diversificar y “multiculturalizar” el currículum de varias ciencias sociales y humanidades:

Las más tempranas respuestas educativas a los movimientos de revitalización étnica de los años sesenta eran cursos y programas de estudios étnicos enfocados hacia determinados grupos étnicos, tales como los afroamericanos y los mexicano-americanos. A medida que cada vez más grupos étnicos exigían una atención específica en el currículum, se han ido desarrollando cursos y programas de estudios étnicos enfocados hacia varios grupos étnicos a un tiempo [Banks, 1986b: 43].

El paso de los cursos monográficos sobre determinadas minorías étnicas o culturales, aun firmemente integrados en el seno de carreras ya “clásicas” como la antropología, al establecimiento de los “estudios étnicos” como carreras autónomas, nuevamente es propiciado con el apoyo indirecto del feminismo. A lo largo de los años setenta e inicios de los ochenta, el programa político-ideológico del feminismo se academiza no a través de los actuales “estudios de género”, sino en su primera vertiente como “estudios de la mujer” (Stolcke, 1992). La distinción es significativa, puesto que la implícita noción de estudios realizados “por la mujer y para la mujer” conlleva el postulado metodológico de una supuesta identificación entre el sujeto investigador y el sujeto investigado (Mies, 1984).

La resultante política de “acción afirmativa” no sólo es una reivindicación de tipo ético, sino que connota la necesidad de incluir la

personalidad y “posicionalidad” (Torres, 1999: 253) del sujeto investigador en la propia investigación. Este concepto metodológico y en últimas instancias epistemológico también se logrará imponer en los estudios étnicos, que a partir de ahora tenderán a generar autoestudios —monográficos o comparativos— de minorías étnicas realizados por representantes académicos de dichas minorías. Con ello se persigue el afán de “descolonizar” las ciencias sociales y sobre todo la antropología de su tradicional mirada jerarquizante y colonial frente al “otro” (Gordon, 1991).¹ La multiculturalización *de facto* de la composición del profesorado y alumnado será el primer resultado palpable de este giro hacia el autoestudio étnico:

Un compromiso con la diversidad y el multiculturalismo implica un compromiso con la diversificación del profesorado asemejándolo, al máximo posible y dados los recursos disponibles, a las características demográficas de las escuelas y las universidades en los Estados Unidos. La diversidad también implica diversificar el estudiantado para que sea capaz de dirigir correctamente sus demandas desde los diferentes grupos y distritos subrepresentados, por género, etnia o contenido intelectual [Torres, 1999: 268].

Sin embargo, a la vez demuestra su “fracaso” el consecuente “éxito” de los estudios étnicos y su expansión cuantitativa hacia prácticamente la totalidad de las instituciones primero norteamericanas y luego británicas de educación superior. En lugar de lograr una multiculturalización “transversal” de las disciplinas académicas, se obtiene un “nicho” propio desde el cual teorizar acerca de las políticas de identidad y diferencia, desplegando a menudo un “absolutismo étnico” (Gilroy, 1992) fuertemente particularista. Esta marginalidad estructural es reforzada por la política de acción afirmativa, que acaba imponiendo identidades cada vez más compartimentalizadas y esencializadas a los solicitantes del puesto en cuestión. Las cuotas de trato preferencial frecuentemente establecidas a partir de una rígi-

¹ El subsecuente debate en torno a la “descolonización” metodológica de la antropología y las posibilidades de una “antropología de la liberación” de minorías étnicas se discutirá y evaluará en el cap. IV.1.

da y artificial combinación de características demográficas —sexo, edad, lugar de origen— con adscripciones identitarias —etnia, “raza”, orientación sexual— minoriza, individualiza y, por último, desmoviliza tanto al profesorado como al alumnado involucrado en los movimientos multiculturalistas (Reyes, 1997).

Como consecuencia, las “guerras culturales” desencadenadas por la aparición de los estudios étnicos, por la política de discriminación positiva, así como por los intentos de multiculturalizar no sólo a la academia, sino a todas las instituciones públicas, a menudo se ha centrado en reducidas “guerras de campus” (Arthur y Shapiro, 1994) carentes de un impacto generalizado en la sociedad contemporánea. No obstante, aparte de los nichos de poder académico conquistados, su principal aportación consiste en haber despertado una nueva “sensibilidad” cultural y étnica en la opinión pública:

Prácticamente todos los elementos de la sociedad —a través del espectro político, desde la izquierda radical pasando por posiciones centristas hasta la derecha radical— han aprendido el lenguaje de la cultura, no únicamente de los multiculturalistas, sino también de los antimulticulturalistas. La sociedad americana ha adquirido conciencia de cultura hasta tal grado que podríamos hablar de un “culto a la cultura” practicado dentro de la sociedad civil [Eller, 1997: 252].

Los estudios culturales y el afán de transdisciplinariedad

Aprovechando este “boom” del concepto de cultura, y contra la tendencia hacia una nueva esencialización de las identidades, se dirige el giro protagonizado en los años ochenta y noventa por las autodenominadas “nuevas humanidades” (Gandhi, 1998). Entre éstas, predominan los “estudios culturales”, término acuñado por el ya mítico *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham, fundado en 1964. Este innovador “campo interdisciplinario, transdisciplinario y a veces contradisciplinario que funciona dentro de la dinámica de definiciones competitivas de cultura” (Kincheloe y Steinberg, 1997: 85) pretende trascender sus orígenes disciplinarios,

a menudo filológicos. Para ello, se fusionan la noción filológica y estética de “texto”, el concepto de “representación” proveniente de los estudios de los medios de comunicación y la teorización antropológica y sociológica en torno a la “cultura”.²

La influencia de la antropología llega mediatizada a través de la sociología de la cultura de orientación marxista. Es sobre todo Williams (1976) quien como precursor directo causa un gran efecto en la ampliación del concepto de cultura, recurriendo a la noción holística de cuño antropológico para superar las limitaciones del concepto a menudo elitista y estetizante desarrollado por las humanidades:

Existe una convergencia práctica entre *i*) los sentidos antropológicos y sociológicos de cultura como “forma de vida integral” y diferenciada, dentro de la cual, sin embargo, un “sistema signifiante” es visto no sólo como esencial, sino como esencialmente implicado en todas las formas de actividad social, y *ii*) el sentido más especializado y no por ello menos diseminado de cultura como “actividades artísticas e intelectuales”; no obstante, gracias al interés puesto en un sistema signifiante de tipo general, estas actividades ya se definen de forma mucho más amplia, incluyendo no solamente las tradicionales artes y formas de producción intelectual, sino asimismo las “prácticas signifiantes” —desde el lenguaje, el arte y la filosofía hasta el periodismo, la moda y la publicidad— que hoy en día constituyen este campo complejo y necesariamente extenso [Williams, 1981: 13].

Más allá de las tradicionales fronteras disciplinarias que suelen dividir artificialmente el objeto de estudio antropológico, sociológico, historiográfico o filológico, la producción y el consumo de “hechos” y “prácticas” culturales son analizados como “procesos de dotación de sentido” (Du Gay *et al.*, 1997: 85). Esta confluencia con nociones antropológicas sólo ha sido posible gracias al giro simultáneamente realizado en antropología hacia el “posmodernismo” (Layton, 1998). Tanto el enfoque semiótico y simbólico de Geertz (1987) como la “etnografía textual” (Marcus y Cushman, 1982) y su refor-

² Cf. Böhme (1996), Du Gay *et al.* (1997), Tudor (1999) y Spivak (2009).

mulación como “crítica cultural” (Marcus y Fisher, 1986) acercan la antropología a los estudios culturales.

Mientras que la crítica de Marcus *et al.* a la etnografía convencional introduce, tematiza y problematiza la subjetividad y posicionalidad de la experiencia etnográfica (*cf.* cap. IV.1), Geertz resitúa el objeto antropológico rechazando tanto la reducción mentalista de la antropología cognitiva como la tendencia estructuralista de “ontologizar” las “estructuras subyacentes”. Su énfasis en los aspectos semiótico e interactivo de la cultura acerca el quehacer antropológico como una “descripción densa”, interpretativa y por tanto necesariamente posicional al análisis cultural propuesto por Williams:

Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa [Geertz, 1987: 27].

En su intento de elaborar una noción integral y multidisciplinaria de cultura, Bauman (1999) distingue entre un “concepto jerárquico” de cultura (Bauman, 1999: 5), que divide verticalmente la variedad cultural, un segundo “concepto diferencial” de cultura (Bauman, 1999: 13), cuyo énfasis en la diversidad a nivel horizontal contiene fuertes resonancias antropológicas, y un último “concepto genérico” de cultura (Bauman, 1999: 29), que agruparía las constantes y universales antropológicas. El encuentro entre esta ampliación del término por parte de la sociología de la cultura y los estudios culturales, por un lado, y su “semiotización” antropológica, por otro lado, logra acercar a ambas disciplinas (Fisher, 1991).

Sin embargo, la posible confluencia entre los estudios culturales y la antropología fracasa ante el debate generado por el multiculturalismo en torno a la “teoría y política de identidad y diferencia” (Grossberg, 1996). A pesar de sus críticas a la tendencia del multiculturalismo institucionalizado de esencializar y predeterminar las delimi-

taciones entre grupos, culturas e identidades, los estudios culturales heredan la original reivindicación de los movimientos multiculturalistas de desenmascarar todo tipo de identidad como constructo.

Es en este ámbito en el que la crítica poscolonial al esencialismo (cf. cap. 1.5) es transferida del análisis de las relaciones globales entre metrópoli y periferia colonial hacia el interior de las sociedades occidentales. A diferencia de la teorización antropológica acerca de las identidades (cf. cap. III.1), los estudios culturales descubren en la política de identidad el margen de libertad perdido al adoptar el concepto holístico de cultura. La identidad se equipara con la identificación individual, personal y con ello subjetiva y cambiante del actor social (Gilroy, 1997; Spivak, 2009), que sólo puede ser condicionada a través del juego dialéctico y relacional entre lo dominante y lo subalterno:

La figura de *différance* describe una particular relación constitutiva de negatividad en la cual la parte subordinada (el otro marginalizado o subalterno) es una fuerza necesaria e internalizada de desestabilización que existe dentro de la identidad de la parte dominante. Así, el subordinado como tal es constitutivo de y necesario para el dominante. La inestabilidad de toda identidad dominante —resultado de la continua e instantánea necesidad de incorporar su negación— es producto de la misma naturaleza del lenguaje y de la significación. El subalterno representa una ambigüedad e inestabilidad inherente, ubicada en el núcleo de toda formación de lenguaje (o identidad) y que constantemente socava el poder lingüístico de definir una identidad unificada y estable [Grossberg, 1996: 90].

Al aplicarla a las relaciones sociales grupales, esta noción básicamente lingüística de identidad tiende a reducir el análisis de la interacción concreta y empíricamente observable a la inventarización de recursos cuasiliterarios que “representan” y “narran” identidades (Rattansi, 1999: 83), así como al desenmascaramiento y “reconocimiento de lo escenificado” como procesos dinámicos de identificación (DuBose Brunner, 1998: 18). A pesar del programático afán de desarrollar nuevos enfoques transdisciplinarios, a menudo se evidencia el persistente peso del legado “filológico”. En gran parte de los estudios cultu-

rales, la desenfadada discursividad propia del analista se mezcla con el análisis de la realidad circundante, frecuentemente reducida a "texto social". En este sentido, la identidad se definiría como un mero "espacio multidimensional en el que una variedad de escrituras se solapa y enfrenta, escrituras compuestas de muchas citas provenientes de innumerables centros de cultura, aparatos ideológicos de Estado y prácticas" (Sarup, 1996: 25). El correspondiente giro hacia la textualidad y discursividad como factores creativos e independientes en la construcción simbólica de las identidades refleja el surgimiento de un "paradigma textual" (Reckwitz, 1999) en los estudios culturales.

Es este "pantextualismo" (Grüner, 1998), la tendencia a diluir la existencia de poderes fácticos empíricamente estudiables mediante el insistente recurso a paralelismos lingüísticos y metáforas textuales, el que despierta críticas no sólo desde la antropología, sino también de otros sectores aún "disciplinarios" de la academia, en general. Por ello, se rechaza la pretensión de trascender las fronteras disciplinarias sin antes haber resuelto las implicaciones epistemológicas que surgen de la relación necesariamente establecida con estas disciplinas de origen:

Sean lo que fueren, los Estudios Culturales surgieron como resultado de la insatisfacción respecto de otras disciplinas, no sólo por sus contenidos sino también por sus muchas limitaciones. En ese sentido, los Estudios Culturales son posdisciplinarios; pero a pesar de eso, o tal vez precisamente por dicha razón, uno de los ejes fundamentales que los sigue definiendo es su relación con las disciplinas establecidas [Jameson, 1998: 73].

La crítica se generaliza hacia el supuesto "eclecticismo teórico" (Grüner, 1998) de este enfoque: se pretende superar las fronteras disciplinarias apropiándose, a la vez, del muy heterogéneo abanico de conceptos y paradigmas que cada una de estas disciplinas había ido generando y sistematizando.³

³ A ello se suma en los últimos años una creciente crítica externa, formulada sobre todo desde las llamadas ciencias exactas, al supuesto "relativismo epistémico" (Sokal y Bricmont, 1999) que caracteriza no sólo a los estudios culturales, sino

2. REINTEGRACIÓN DISCIPLINARIA: LA PEDAGOGÍA Y LA ANTROPOLOGÍA DE “LO INTERCULTURAL”

De forma paralela al debate universitario en torno a los estudios étnicos y culturales, en los Estados Unidos y el Reino Unido, los dos países pioneros en el campo del multiculturalismo, así como en otros países que tempranamente inician una política abierta o encubiertamente multicultural —de forma explícita en Canadá, Australia y Bélgica, por ejemplo, y de forma implícita en Alemania, Francia, los países escandinavos y en algunos latinoamericanos en torno al indigenismo (Cushner, 1998b)—, el multiculturalismo elige la escuela pública como punto de partida y “aliado” estratégico para influir en el conjunto de las instituciones.

La “pedagogización” del multiculturalismo

El giro hacia la escuela y la consecuente “pedagogización” del discurso y de la práctica multiculturalistas se deben a dos circunstancias:

- Por un lado, ya al elegir la academia como plataforma para las reivindicaciones de los propios movimientos sociales que desde los años ochenta aglutina el multiculturalismo, los protagonistas de dichos movimientos optan por un enfoque metódico de “intervención sociológica” elaborado y recomendado por Touraine (1981) como una especie de asesoría académica de los nuevos movimientos sociales. Por consiguiente, estos mismos protagonistas tienden a percibir su propio papel como el de impulsores teóricos y acompañantes prácticos de sus antiguas bases sociales —un papel pedagógico por excelencia—. Como conclusión del debate en torno al comunitarismo [cf. cap. 1.4], la estrategia elegida refleja asimismo el deseo de di-

al pensamiento posmoderno en general, con lo cual las “nuevas humanidades” supuestamente “transdisciplinarias” tampoco contribuyen a superar el abismo detectado y denunciado desde hace tiempo entre las “dos culturas” académicas (Snow, 1977).

chos protagonistas de utilizar el “programa multicultural” como un recurso pedagógico para contrarrestar tanto los excesos universalistas como el enclaustramiento particularista: “Aquella senda que transcurre entre la Escala de un universalismo homogenizante y el Caribdis de un nacionalismo cultural xenófobo es la que de forma cada vez más frecuente se denomina ‘multiculturalismo’” (Werbner, 1997: 262).

- Por otro lado, la pedagogización del multiculturalismo refleja una actitud pragmática ante la posibilidad real de lograr un efecto en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los debates acerca de la ciudadanía multicultural y la posible reconciliación entre multiculturalismo y liberalismo, el diferendo central comienza a trasladarse hacia la negociación de los límites entre lo público y lo privado:

En el mundo moderno, el multiculturalismo implica, por un lado, la aceptación de una sola cultura y de un solo conjunto de derechos individuales, que gobiernan la esfera pública, y de un abanico de culturas populares existentes en las esferas domésticas, privadas y comunales (Rex, 1997: 210).

Con el paulatino paso de una ideología transformacionista a una política reformista, el ámbito educativo se convierte en arena de actuación preferencial, puesto que la institución escolar pública transmite “valores morales” que no necesariamente coinciden con aquellos vigentes en la socialización familiar o comunitaria (Rex, 1997). Ello obliga a reformar el sistema escolar en su conjunto:

Lo que estoy sugiriendo aquí es que, una vez que se reconozcan las tensiones inherentes al sistema educativo, es posible procurar un equilibrio de control, dado que la educación pertenece tanto a la esfera pública como a la privada. Como agente de lo público, la escuela deberá implicarse mediante la selección, la transmisión de habilidades y la moralidad cívica. La comunidad debería controlar la educación en todos los asuntos relativos a la lengua, la religión y la familia, para los cuales en una sociedad multicultural el Estado ha de proporcionar los recursos financieros necesarios [Rex, 1997: 215].

La construcción pedagógica del “problema escolar”

Por razones puramente pragmáticas, la “puerta de entrada” elegida en diferentes países por el multiculturalismo para acceder al sistema educativo público ha sido la discusión existente desde hace décadas en torno al rendimiento y éxito escolar de los niños provenientes de “minorías”, sean éstas étnicas, culturales, religiosas, etc. En la percepción de muchos educadores, pedagogos y políticos encargados de las instituciones escolares, el fracaso escolar de estos alumnos refleja un “impedimento” o “déficit” distintivo (Gundara, 1982) que a menudo se tiende a equiparar con “la pertenencia étnica o la condición de inmigrante” (Franzé, 1998: 47). Destaca en este tipo de evaluaciones el uso indiscriminado de explicaciones monocausales que sólo recurren a variables demográficas como “minoría” o “inmigrante” que no se contrastan ni interrelacionan con otro tipo de influencias, como la clase social de origen, el contexto laboral y residencial, así como la composición de la unidad familiar. Así, un psicopedagogo justifica la necesidad de una educación “compensatoria” para “niños inmigrantes”:

El rendimiento y el éxito escolar son, frecuentemente, menos positivos entre el alumnado inmigrante que pertenecen [*sic*] a minorías étnicas. Éstas suelen estar en un porcentaje mucho más elevado que otros en la educación especial e ínfimamente representados en la enseñanza secundaria y universitaria [Molina Luque, 1997: 109].

Estudios empíricos realizados en diferentes países europeos han demostrado el carácter simplificante y reduccionista de este tipo de argumentación.⁴ Sin embargo, para acceder al debate acerca de las reformas educativas necesarias el multiculturalismo ha aprovechado la

⁴ Cf. Jungbluth (1994) para Holanda, Nauck, Kohlmann y Diefenbach (1997), Nauck, Diefenbach y Petri (1998), Gang y Zimmermann (1999) y Nauck (2001) para Alemania, Fase (1994) con un estudio contrastivo de los casos belga, británico, alemán, francés y holandés, así como Schiffauer *et al.* (2004) con una comparación de los casos holandés, británico, alemán y francés. Los resultados de estos estudios se discuten en la siguiente sección.

tendencia a equiparar la presencia de niños provenientes de determinadas minorías en la escuela pública con un específico “problema” pedagógico y la correspondiente tendencia hacia una “etnificación de conflictos sociales” (Dittrich y Radtke, 1990: 28) mediante la escuela. Como consecuencia de ello, hasta la fecha se sigue identificando en gran parte de la bibliografía, sobre todo pedagógica, la “integración escolar” de los grupos minoritarios en una determinada sociedad con un “desafío” que requiere adaptaciones compensatorias del sistema educativo vigente (Radtke, 1996). Mientras que a partir del indigenismo en los países latinoamericanos —y en menor medida norteamericanos— son las poblaciones aborígenes las que se convierten en “problema”, en el contexto europeo lo son las poblaciones migrantes y sus descendientes (Glenn y De John, 1996; Ramakers, 1996). Así, gracias al multiculturalismo la “intervención pedagógica” indirectamente recupera y reactualiza su histórica misión de estigmatizar a “lo ajeno” para integrar y nacionalizar “lo propio” (cf. cap. III.3). La educación “multicultural” o “intercultural” recurre a este legado pedagógico en su implícita pero frecuente distinción entre “lo civilizable” y lo “intrínsecamente malo” dentro de la relación intercultural:

Los medios a disposición son el control y la prohibición policiales o a lo sumo la prevención e intervención pedagógicas con el objetivo de civilizar. Se construye el problema, *i. e.* se privilegian ciertas ofertas teóricas para la descripción de dicho problema, *después* de haber revisado los medios a disposición. El “aprendizaje intercultural” sería la última variante de la estrategia de encauzar pedagógicamente al “mal” inherente del ser humano y de inmunizarlo desde temprana edad frente a posibles seducciones políticas [Radtke, 1995: 855].

Desde los primeros intentos de institucionalizar una pedagogía específica para hacer frente a estos “problemas” que supuestamente reflejan la multiculturalización de la sociedad (Banks, 1981), las muy diversas y a menudo antagónicas “soluciones” conceptuales, teóricas y programáticas coinciden en una serie de características comunes, producto de la temprana pedagogización del debate en torno al multiculturalismo:

- Se carece de una definición común de lo que supondría una educación “multicultural” o “intercultural” como parte de una estrategia global de multiculturalizar la sociedad y su institución. De la inicial expresión de “educación multiétnica”, utilizada sobre todo en los Estados Unidos durante una primera fase de problematización de los enfoques asimilacionistas tradicionales (Banks, 1981), en la mayoría de los países anglófonos se ha pasado a la denominación “educación multicultural”, connotando una estrecha vinculación con los cometidos originales de los movimientos multiculturalistas (Kincheloe y Steinberg, 1997). En la Europa continental, por su parte, se tiende a privilegiar el uso del término de “educación intercultural”.⁵ En América Latina, por último, tanto la crítica al legado homogenizador del indigenismo como la influencia de agencias europeas de cooperación internacional contribuyen al paulatino paso —hasta la fecha a menudo sólo terminológico— de la “educación indígena bilingüe bicultural” a la “educación intercultural”.⁶
- El debate se suele autorrestringir al ámbito meramente educativo e incluso escolar, generando sucesivos discursos elaborados “por educadores para educadores” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 65), que a menudo se desvinculan del contexto societal que dio origen a dicho debate. En varios países europeos, por ejemplo, la pedagogía —y en menor medida

⁵ Cf. Gogolin (2002a), Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2005), Krüger-Potratz (2005), Gogolin y Krüger-Potratz (2006). Aunque algunos autores pretenden establecer una diferencia de contenido —postulando que lo “multicultural” se refiere a la composición social, mientras que lo “intercultural” enfoca el aspecto de interacción (Juliano, 1993, Sales Ciges y García López, 1997, Cushner, 1998a)—, esta distinción es rechazada como artificial por otros (Kincheloe y Steinberg, 1997).

⁶ Para los diferentes sistemas educativos latinoamericanos, este proceso de superación del indigenismo y de transición de la educación indigenista a la educación intercultural es defendido o críticamente analizado por Klesing-Rempel (coord., 1996), Aikman (1997), Moya (ed., 1998), Muñoz Cruz (1998, 2001), Bertely Busquets (2000b), Dietz (2000a, 2009a), Heckt (2000), Dietz, Mendoza-Zuany y Téllez (2008), Mato (2008b, 2008, 2009, coord. 2009), Jiménez Naranjo (2009) y Schmelkes (2009).

la intervención social— genera discursos acerca de lo “intercultural”, mientras que las demás ciencias sociales discuten el “multiculturalismo” y la “multiculturalización” de la sociedad.

- En dicho debate frecuente y sistemáticamente se mezcla el nivel analítico con el normativo, dado que por un lado se pretenden analizar procesos y problemas relacionados con la diversidad cultural o étnica en la escuela, por un lado, mientras que, por otro lado, de antemano ya se pretende poseer la solución al “problema”: una educación intercultural es una educación más democrática e igualitaria en una sociedad más justa y solidaria. El desafío merece la pena (Sales Ciges y García López, 1997: 10).
- Por consiguiente, en todos los países cuyos sistemas educativos por lo menos *de iure* han adoptado estrategias “multiculturales”, los textos programáticos y propositivos predominan muy por encima de los análisis empíricos y los estudios de caso concretos acerca del impacto real que tienen las transformaciones propuestas. La predominante hipótesis implícitamente manejada en dichas propuestas carentes de fundamentación empírica parece postular que para “multiculturalizar” a la educación sólo hace falta formar o perfeccionar al magisterio en determinadas “herramientas interculturales” y promover la “buena voluntad” de todos mediante la incidencia pedagógica en los “núcleos actitudinales” del alumnado (Sales Ciges y García López, 1997; Krüger-Potratz, 2005).

El “encontronazo” con la antropología de la educación

Esta carga normativa que caracteriza al multiculturalismo desde su opción por pedagogizar los discursos reivindicativos provenientes de los movimientos sociales iniciales se convierte en programa explícito a través de la así denominada “pedagogía intercultural” (Abdallah-Pretceille, 1986; Aguado Odina, 2003). Esta recientemente establecida subdisciplina de las ciencias de la educación, definida de

manera un tanto provisional como “el estudio científico de la educación, condicionada por los factores dinámicos de la identidad y la diversidad, que comprenden y explican la mutua relación entre culturas diferentes, coexistentes simultáneamente en el mismo espacio, como lógica consecuencia de sus distinciones” (Fermoso Estébanez, 1998: 236), reproduce las mismas características de las que ya pecaba la pedagogía generalista en el siglo XIX: un acusado “didacticismo” combinado con una predilección por la “ingeniería social” de tipo positivista (Juliano, 1993; Roth, 2002).

Es ante este trasfondo ante el cual se produce el encuentro de la pedagogía con la antropología, que por supuesto no se limita al ámbito intercultural o multicultural. Independientemente, pero de forma simultánea a la institucionalización pedagógica del multiculturalismo, el estudio sistemático de los procesos de “transmisión-adquisición de cultura” (García Castaño y Pulido Moyano, 1994: 89), como desde la escuela de “cultura y personalidad” se viene desarrollando en la teoría y práctica antropológica, había sido constituido como una subdisciplina dentro de la antropología.

Por lo menos desde la creación del Council on Anthropology and Education en 1968, esta antropología de la educación se caracteriza por integrar la investigación etnográfica y comparativa acerca de la adquisición intergeneracional de los mecanismos culturalmente específicos de interacción —mediante la “socialización”— y cognición —a través de la “enculturación”, en terminología de Porter Poole (1999)— con la teorización general alrededor de los conceptos de cultura e identidad.⁷

La orientación analítica y comparativa de esta subdisciplina contrasta no sólo con la carga normativa, sino asimismo con el afán a menudo inmediateista de la intervención pedagógica. Por ello, se percibe un paulatino distanciamiento entre la antropología de la educación como subdisciplina antropológica, por un lado, y la antropología pedagógica, que se remonta al original interés “científico” de

⁷ Visiones panorámicas de este campo antropológico se ofrecen en Gearing (1973), Camilleri (1986), García Castaño y Pulido Moyano (1994), Beuchling (1996), Levinson, Foley y Holland (1996), Levinson *et al.* (2000), Roth (2002), Wulf (2002), Franzé (2007) y Jiménez Naranjo (2009).

Montessori, pero cuyas interrogantes se acercan cada vez más a la filosofía y sobre todo a la ética (Castellote Herrero, 1994).

Aunque la antropología y la pedagogía siguen compartiendo un evidente acervo común de posiciones epistemológicas y paradigmas comunes en ciencias sociales (Tremblay, 1992; Castellote Herrero, 1994), el “rechazo de la antropología ante el exceso de praxis” pedagógica (Stummann, 1992: 208) coincide con la tendencia pedagógica a instrumentalizar la antropología como mera fuente auxiliar de datos comparativos. En este caso, no es el análisis teórico acerca de procesos de transmisión y adquisición de cultura el que interesa a la pedagogía, sino únicamente la tarea de proporcionar “materia prima” —datos monográficos sobre procesos educativos en determinados grupos étnicos, a ser posible desde el punto de vista “nativo”—:

Vista desde esta perspectiva, la antropología en el sentido estricto y concreto se podría definir como aquella ciencia cuya tarea consiste en retratar de forma sistemática, en todos los niveles y con todos los medios a su disposición, la cultura de una etnia de tal forma que refleje el sentido y la cosmovisión —explícita o implícita— de los propios miembros del grupo [Erny y Rothe, 1992: 101].

En el contexto de la emergente pedagogía intercultural, esta interpretación predominantemente auxiliar del conocimiento antropológico ha generado un reduccionismo terminológico-conceptual que impacta de forma negativa en la misma estrategia de multiculturalizar el ámbito educativo (Juliano, 1991; Carrasco Pons, 1997, 2004). Reflejando la ya analizada tendencia a “problematizar” la existencia de diversidad cultural en el aula, conceptos básicos de la antropología como “cultura”, “etnia” y “etnicidad” (cf. cap. III.1) se aplican y operacionalizan recurriendo a definiciones antropológicas decimonónicas en el mejor de los casos.⁸ Aparte del uso recurrente de racia-

⁸ Mukhopadhyay y Moses (1997) discuten la necesidad de recuperar para la antropología términos decimonónicos como el de “raza” a raíz de su insistente uso por los actores sociales, sobre todo en el contexto del debate sobre el multiculturalismo; acerca de este tipo de usos “racializantes”, cf. también García Castaño y Granados Martínez (1999), Santamaría (2002) y Gil Araujo (2010).

lizaciones, por ejemplo, se etnifican las diferencias culturales reificando a sus portadores, como en este fragmento de una propuesta para una pedagogía intercultural:

Las *etnias* son una microcultura de Occidente, porque cuantitativamente son una minoría. Recordemos que por etnia se entiende el conjunto de rasgos físicos, mentales, culturales y raciales [*sic*] típicos de un grupo, que les distingue de otros y que genera en sus miembros un sentido de identidad, básicamente por haber formado sus padres parte de él y en él haber nacido. España no es un país de etnias, excepto los *gitanos*, asentados en Occidente, al parecer, desde hace un milenio [Fermoso Estébanez, 1998: 233].

No sólo se esencializa la diferencia intergrupala, sino que, a la vez, se equiparan fenómenos individuales y grupales, se mezclan indiscriminadamente las perspectivas *emic* y *etic*, se confunden nociones tan disímiles como cultura, etnicidad, diferencias fenotípicas y situaciones demográficas como la de minoría y, por último, se recurre al estereotipo de la ya histórica otredad occidental, el topos de lo “gitano” y de lo “moro”. Otros autores que pretenden basar sus propuestas educativas en supuestos argumentos antropológicos acaban concediendo un estatus cuasientológico a las diferencias culturales (Sánchez Fernández, 1996; Pumares Fernández, 1998) o equiparando conceptos normativos como el de “educabilidad” con añejas nociones analíticas de la antropología como la de “aculturación” (García Amilburu, 1996).

En esta especie de “cortocircuito” terminológico se evidencian las consecuencias prácticas de la estrategia de problematizar la diversidad cultural, impulsada tanto desde el clásico quehacer pedagógico como desde el multiculturalismo diferencial. Al transferir la política de diferencia al aula, la “otredad” se convierte en problema, cuya solución se “culturaliza” mediante la reinterpretación de las desigualdades socioeconómicas, jurídicas o políticas como supuestas diferencias culturales:

Mantener que existe una cultura dominante frente a otras minoritarias es establecer con relativa claridad las fronteras entre las que una

y otra se mueven y se enfrentan. Por supuesto, no negamos la existencia de relaciones de dominación, sino que dudamos de que las fuerzas de esas relaciones puedan dibujarse tan fácilmente. No son “culturas” en sí las que combaten por el espacio del poder en la sociedad, sino determinados “grupos” que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que les respalda y concede legitimidad [García Castaño y Granados Martínez, 1999: 62].

La consiguiente tarea antes que nada antropológica consistirá en descifrar este tipo de discursos pedagógicos culturalistas y “desculturalizar” las interpretaciones sesgadamente culturalistas.⁹ Un ejemplo es el ya mencionado análisis del “rendimiento escolar” de los alumnos provenientes de contextos migratorios o minoritarios. Al contrastar “éxitos” y “fracasos” escolares del alumnado inmigrante con el rendimiento escolar de los alumnos “nativos”, se evidencia que gran parte del llamado “problema pedagógico” planteado por la presencia de niños provenientes de contextos migratorios o minoritarios es explicable en términos clásicos de la estratificación social (Jungbluth, 1994; Baumann y Sunier, 2004). La equiparación de “migración” y “diversidad cultural en el aula” con problemas escolares es errónea:

La línea divisoria entre el éxito y el fracaso [escolares] no coincide con la distinción entre los nativos y los no nativos, sino que se reproduce al interior de las poblaciones de minorías étnicas. Una mirada más detallada hacia aquellos grupos que tienen problemas y aquellos otros que logran alcanzar el promedio, a veces con éxitos espectaculares dentro de escasas generaciones, demuestra que muchas imágenes populares acerca de las raíces y razones de tal división son inostenibles. Sobre todo, la idea de que la asimilación es un prerrequisito para avanzar exitosamente no se basa en prueba empírica alguna. No existe un vínculo directo entre el mantenimiento lingüístico y cultural o el grado de participación en el grupo étnico, por un

⁹ Cf. Kalpaka y Wilkening (1997), Roth (2002), Wulf (2002), y Carrasco Pons, Pámies y Bertrán (2009).

lado, y el éxito o fracaso de sus respectivas inversiones intelectuales, por otro [Fase, 1994: 156].

Ni siquiera aquellos factores no reducibles a la estratificación social, sino que posiblemente relacionados de forma más directa con la “cultura de origen” del alumnado pueden ser ubicados en el contexto estrictamente cultural o migratorio. Más bien se trata de consecuencias de fenómenos característicamente interculturales. Así, la etnificación exógena a la que el alumnado de origen turco y marroquí es expuesto en la escuela primaria holandesa refuerza la percepción de distancia cultural sobre todo entre los alumnos de origen inmigrante y el profesorado, ya de por sí alejado de sus alumnos gracias al persistente “carácter estamental” de la escuela pública (Jungbluth, 1994: 122).

Recurriendo a la distinción bourdieuana de formas de capital existentes en espacios sociales heterogéneos (*cf.* cap. iv.2), otro factor de tipo “intercultural” puede analizarse en función de una desigual composición del “capital social” del que disponen las familias inmigrantes o provenientes de grupos minoritarios en contextos de estigmatización social y étnica (Nauck, 2001; Carrasco Pons, Pámies y Bertrán, 2009). En este sentido, la dificultad de convertir este reducido capital social en capital cultural limita la capacidad de los niños estigmatizados como “diferentes” de aprovechar el capital cultural ofrecido por las instituciones escolares:

Sobre todo cuando los procesos de exclusión étnica dominan el contexto accional es preciso partir del supuesto de que a los migrantes internacionales les resulta difícil generar y mantener un capital social referido al contexto de acogida y efectivo en sus instituciones. Si es que se logra generar este capital social, tardarán en desplegar su efectividad y su utilidad para el éxito educativo de los hijos de migrantes (Nauck, Diefenbach y Petri, 1998: 718).

3. DISCIPLINARIEDAD *VERSUS* TRANSDISCIPLINARIEDAD: ¿ESTUDIOS INTERCULTURALES O ANTROPOLOGÍA DE LA INTERCULTURALIDAD?

Además de la proliferación de nociones antropológicas a partir de los estudios étnicos y culturales, por una parte, y de su aplicación por medio de la pedagogía intercultural, por otra, en los últimos años un tercer campo de análisis ha surgido alrededor de los denominados “estudios interculturales”.

Interculturalización y transdisciplinariedad

El término de “estudios interculturales” ha sido acuñado para designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. Esta diversidad cultural, concebida como el producto de la presencia de minorías étnicas o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de las sociedades contemporáneas, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas (Giménez, 2000a; Santamaría, 2002; Barañano *et al.*, 2007). En dichos estudios se refleja la confluencia de diversos factores que indican transformaciones profundas en el propio quehacer académico:

- Los estudios étnicos pretenden superar su inicial fase de autoaislamiento como nichos de autoestudio por parte de miembros de la misma minoría (Gilroy, 1992; Gutiérrez, 1994).
- Por su parte, bajo la influencia de la teoría crítica, los estudios culturales recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural (Surber, 1997).
- Dentro de las “clásicas” disciplinas de las ciencias sociales, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías, así como entre migrantes y no mi-

grantes propicia un acercamiento interdisciplinar a “lo intercultural” (Malgesini y Giménez, 1997; Hart, 1999; Giménez, 2000b).

- Nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permitirá acercar los respectivos “objetos” de estudio (Nestvogel, 1996; Nicklas, 1998).
- Por último, disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales, así como la ciencia política, descubren “lo intercultural” al internacionalizar su ámbito de estudio (Hofstede, 1984).

De esta forma, los nacientes “estudios interculturales” reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas (Radtke, 1996). El carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinaria. Ello afecta antes que nada a la “mirada antropológica” y su definitiva pérdida del monopolio sobre el concepto de cultura:

De repente, la gente parece coincidir con nosotros, los antropólogos, en que la cultura está en todos los lados. Los inmigrantes tienen cultura, las corporaciones empresariales la tienen, los jóvenes la tienen, las mujeres la tienen e incluso los hombres corrientes de mediana edad puede que la tengan, cada uno en sus propias versiones [...] Podríamos pensar que esta historia exitosa de lo que siempre ha sido su concepto favorito debería volver muy contentos a los antropólogos. Y, sin embargo, hoy en día más bien nos inquieta, por una variedad de razones. A pesar de esta racha de ganadores, y en parte precisamente por esta racha, el concepto de cultura parece aún más debatido, o debatible, que nunca [Hannerz, 1996: 30].

El nerviosismo antropológico ante la omnipresencia académica y discursiva de “lo cultural” y “lo intercultural” no sólo se debe a las

convencionales vanidades disciplinarias. Los emergentes estudios interculturales demuestran que bajo el manto de los modismos terminológicos persisten importantes diferencias conceptuales, teóricas e incluso epistemológicas que difícilmente auguran un nuevo campo interdisciplinario.

La interculturalidad reificada

Así, en los sumamente exitosos y populares estudios empresariales de la temática cultural e intercultural, inaugurados por el enfoque pionero de Hofstede, persiste una noción estática y a menudo armonizante de "cultura", retrazable directamente al funcionalismo antropológico de mediados del siglo pasado. La identificación de diferencias culturales con "normas y valores" supuestamente característicos de las correspondientes "nacionalidades" de las que provienen los cuadros que componen la cúpula de la empresa multinacional IBM (Hofstede, 1984) genera conclusiones de preocupante simpleza. La resultante clasificación de "culturas" según su grado de individualismo *versus* colectivismo, o de masculinidad *versus* feminidad es tan estereotipada y etnocéntrica que difícilmente contribuye al estudio de las dinámicas intraculturales e interculturales:

Básicamente, el *individualismo* se refiere a aquellas tendencias de valores compartidas por personas pertenecientes a una cultura que privilegia la identidad individual por encima de la identidad grupal, los derechos individuales por encima de las obligaciones de grupo y los logros individuales por encima de los intereses del grupo. El *colectivismo*, al contrario, se refiere a aquellas tendencias de valores compartidas por personas pertenecientes a una cultura que privilegia la identidad grupal por encima de la identidad individual, las obligaciones de grupo por encima de los derechos individuales y los intereses que conciernen al grupo por encima de las aspiraciones y deseos individuales [Ting-Toomey, 1996: 239].

A pesar de esta simplificante singularización de identidad individual *versus* identidad de grupo, el modelo "intercultural" de

Hofstede se sigue aplicando no sólo en las ciencias económicas, sino incluso en la educación supuestamente intercultural (Ady, 1998). Como consecuencia, los estereotipos nacionales se tienden a difundir y a profundizar mediante este tipo de estudios interculturales.

Semejantes simplificaciones aporta el enfoque que analiza las "culturas organizacionales" vigentes al interior de determinadas instituciones según su grado de integración, diferenciación y fragmentación (Frost *et al.*, 1991). Este intento de internacionalizar e interculturalizar las ciencias empresariales relativiza la centralidad de las culturas "nacionales" contrastándolas con la influencia que ejercen diferentes "culturas industriales", "institucionales" y "profesionales" en la configuración del conjunto de una organización empresarial o administrativa (Kuada y Gullestrup, 1997). No obstante, la dimensión intercultural nuevamente es el resultado de una noción meramente aditiva de la suma de diferentes culturas, discernibles y clasificables como entes objetivables.

La interculturalidad personalizada

Frente a este primer tipo de teorizaciones acerca de lo intercultural, la llamada psicología intercultural y su fructífero y prolongado intercambio con la lingüística y la psicopedagogía han elaborado teorías mucho menos esquematizadas del "hecho intercultural" (Abdallah-Preteuille, 1986). El punto de partida es similar al de los estudios empresariales. El encuentro entre individuos provenientes de dos culturas distintas genera un mutuo recurso a estereotipos recíprocos como reacción tanto al frecuente "tambaleo de identidad" (Wulf, 1996: 224) como a "barreras lingüísticas y culturales" (Kaushal, 1988: 81). Por ello, el aspecto comunicativo es considerado esencial para reconducir este etnocentrismo inicialmente vigorizado hacia un "encuentro con el otro":

La formación intercultural debe apuntar a la eliminación de los bloqueos psicosomáticos que favorecen el arraigo de los estereotipos. Que semejante tarea no es fácil, lo ilustra la pertinacia de los estereo-

tipos sobre otros países y culturas. Su gran ventaja estriba en que reducen la complejidad y confieren una seguridad que disminuye el miedo, pero también, al mismo tiempo, impide nuevas experiencias y ampliaciones del horizonte. Si en el centro del aprendizaje intercultural se hallan el encuentro con lo extraño y las confrontaciones con lo otro, es necesario entonces apoyar las fuerzas que le ayudan a uno a soportarlo. Comprender que lo extraño no es reducible a lo conocido es en este sentido una de las condiciones determinantes. El objetivo no puede ser la asimilación de lo extraño por medio del entendimiento y su aniquilación por medio del traslado a lo conocido [Wulf, 1996: 225].

La comunicación intercultural, como un campo interdisciplinario en el que confluyen enfoques psicológicos, lingüísticos, antropológicos y pedagógicos, se propone estudiar este tipo de experiencias de extrañamiento, entendimiento e identificación (Roth, 2002). La principal aportación antropológica consiste en la distinción de las perspectivas *emic* y *etic* en el análisis del acto comunicativo (Gudykunst y Ting-Toomey, 1996), mientras que la lingüística y la didáctica de las lenguas extranjeras sistematizan la noción de la “competencia” comunicativa y lo transfieren al ámbito intercultural.¹⁰ Más allá de los prerrequisitos cognitivos de “conocimientos” acerca del otro, la situación intercultural requiere de “habilidades” de empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos. Este tipo de competencias sólo se adquiere mediante la interacción:

Cuando se encuentran personas con diferentes identidades, la comunicación entre ellas hasta cierto punto es intercultural. La competencia comunicativa se refiere a un conducto (verbal y no verbal) de comunicación que (para todas las partes comunicantes involucradas) resulta mutuamente apropiado y efectivo. Una comunicación efectiva ocurre cuando ambos participantes sienten que existe un entendimiento mutuo y cada uno de ellos percibe algún resultado positivo. Dado que la comunicación transcurre entre personas, ambas (o todas las)

¹⁰ Cf. Aarup Jensen (1995), Mecheril (2002), Neumann (2000) y Roth (2002).

personas tienen que estar involucradas en la creación de las reglas acerca de aquello que se considera competente (Collier, 1995: 164).

Este planteamiento resulta utópico en muchas situaciones reales de comunicación, que se caracterizan por la asimetría en las relaciones de poder de los participantes del acto comunicativo. Incluso en las actividades programáticamente interculturales como los llamados “encuentros entre culturas” se detecta la existencia de “una agenda universalista dictada por el organizador del debate o, mejor dicho, por quien propone el diálogo como formato universal para el encuentro” (Pinxten, 1999: 101).

Los límites de este enfoque saltan a la vista cuando sus métodos y recomendaciones prácticas se traspasan de sus peculiares contextos de origen a situaciones sociales más conflictivas. La comunicación intercultural ha sido elaborada recurriendo a un reducido número de situaciones comunicativas artificialmente “ideales”: la formación continua de empleados en empresas multinacionales, los encuentros de jóvenes europeos de diversas nacionalidades en campamentos de verano y convivencias explícitamente “interculturales”, la enseñanza de lenguas extranjeras sobre todo a estudiantes universitarios a lo largo de intercambios internacionales, las negociaciones diplomáticas o comerciales a nivel internacional, así como el turismo.¹¹

Incluso la llamada “formación de mediadores interculturales” representa una situación privilegiada, dado el carácter externamente inducido del “encuentro” propiciado mediante la actividad formadora (Demorgon y Lipiansky, 1999). Ello se evidencia si contrastamos estos prototipos a menudo artificialmente armónicos de comunicación intercultural con las pautas de “competencia”, interacción y comunicación desplegadas en contextos poscoloniales fuertemente etnificados y racializados como en el caso de la comunicación entre “blancos” y “negros” tanto en los Estados Unidos (Rich y Ogawa, 1976) como en Europa (Kaushal, 1988; Dettmar, 1989). El principal problema de este enfoque reside en su tendencia a personalizar e indivi-

¹¹ Para detalles y ejemplos de este tipo de situaciones interculturales, cf. Dasen (1994), Jaeger (1995), Deen (1997), Pinxten (1999) y Neumann (2000).

dualizar la dimensión comunicativa, subestimando con ello la persistente influencia de ideologías grupales en el acto mismo de la comunicación entre dos individuos.

La interculturalidad racionalizada

Frente a estos intentos empíricos de analizar los mecanismos comunicativos vigentes en procesos interculturales, la naciente “filosofía intercultural” (De Vallescar Palanca, 2000) parte de la necesidad de superar el legado etnocéntrico del pensamiento occidental —canonizado como “la” filosofía en singular— mediante la progresiva interculturalización de la actividad filosófica. Son básicamente tres las propuestas conceptuales que hasta ahora se han elaborado para interculturalizar la filosofía occidental:

- en primer lugar, partiendo del análisis contrastivo entre los sistemas religiosos y cosmológicos hindú y cristiano, Panikkar (1990) propone desarrollar una “ciencia comparativa de la filosofía” análoga al modelo del “diálogo interreligioso”, en el cual la dimensión intercultural surge del intercambio dialógico y armónico de lenguas, religiones y culturas.
- En segundo lugar, Fornet-Betancourt (1994, 1997) aplica las aportaciones específicamente latinoamericanas al quehacer filosófico occidental, su dimensión crítica, emancipatoria y transformadora, a la elaboración de una nueva filosofía “inculturada” en sus diversos contextos, “polifónica” y potencialmente utópica (2001a).
- Por último, Santos (1997, 2006) critica la filosofía política y su noción occidental de derechos humanos, así como su actitud de “epistemicidio” frente a otras tradiciones culturales; como contrapropuesta opta por una “hermenéutica diatópica”, un diálogo transcultural que trasciende los “lugares comunes” propios de cada cultura:

La hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los *topoi* de una cultura individual son tan incompletos como la cultura en que se

producen, no importa lo fuertes que sean. Tal incompletitud no es visible desde adentro de la propia cultura, puesto que la aspiración a la totalidad induce a tomar la parte como el todo. El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, por tanto, alcanzar la completitud —puesto que éste es un objetivo imposible de alcanzar— sino, por el contrario, elevar lo máximo posible la conciencia de la incompletitud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura. Aquí reside su carácter diatópico [Santos, 1997: 10-11].

Más allá de los distintos matices puestos por cada autor en aspectos como el carácter dialógico, transformador y disidente del pensamiento en cuestión, el elemento común de estas propuestas altamente normativas reside en su programática elaboración de un nuevo tipo de “racionalidad intercultural”, concebido como el producto de una “transracionalización” de los diferentes modelos filosóficos:

En concreto la “razón intercultural” alude a una manifestación de la razón que es desplegada a partir de la experiencia o vivencia intercultural. Mediante ésta podemos llegar al reconocimiento de que mi tradición es sólo una entre tantas, con su propia manera de acceder a la realidad y de que existen otras —diversas—, en principio, igualmente legítimas. Cada uno con sus propios lenguajes, herramientas conceptuales y una visión ventajosa de la realidad [De Vallescar Palanca, 2000: 406].

A pesar del énfasis puesto por los autores citados en el carácter transformable de las relaciones interculturales (Fornet-Betancourt 2001b), subyace una noción estática, singularizada y a menudo mentalista de cultura, que subsume lo intercultural bajo metáforas de “encuentro” y “diálogo” entre entidades discretas, nunca híbridas. En los últimos años, dentro de la perspectiva lingüística y filológica hacia la comunicación intercultural se aprecia el intento de abandonar el reduccionismo y esquematismo aún inherente en las nociones de interculturalidad hasta aquí analizadas. Es sobre todo a raíz del encuentro entre la didáctica de las lenguas extranjeras, la antropología interpretativa y la persistente tradición hermenéutica

en la filosofía sobre todo alemana cuando se formula un primer programa teórico-metodológico interdisciplinario acerca de “lo intercultural”.

De la hermenéutica intercultural a la antropología

Esta “hermenéutica intercultural” (Stagl, 1993: 34) se autoconcebe como una extensión y sistematización de la clásica hermenéutica trascendental que —con evidentes resonancias kantianas— reflexiona acerca de las condiciones que posibilitan la “comprensión” y la comunicación entre seres humanos (Gadamer, 1975). Dentro de este paradigma, se entiende todo acto de “comprensión” como un procedimiento tentativo, aproximativo y necesariamente circular de “fusión de horizontes” (Gadamer, 1975: 289). El resultado de dicha operación interpretativa contrastiva es la generación de un “sentido” intersubjetivo, definido como “el significado comprensible de expresiones y acciones, así como de formas de vida culturales específicas de un determinado grupo” (Braun, 1994: 20).

En la antropología dedicada a “lo intercultural” (Masson, 1995) y en la naciente “germanística intercultural” (Schmidt, 1995), esta noción hermenéutica se amplía recurriendo al concepto originariamente fenomenológico de “mundo de vida”. La pluralidad de “mundos de vida”, compuestos como conjuntos autorreferenciales que dotan de sentido a sus miembros (Schütz, 1972), obliga a pluralizar las pautas comprensivas. Las posibilidades de una comprensión intercultural, que procura “traducir” entre estos mundos de vida, dependen no sólo de las competencias y habilidades lingüísticas, tal y como sugería la comunicación intercultural, sino asimismo del desarrollo de “diálogos reflexivos” con el horizonte de comprensión del “otro” (Braun, 1994).

Si se establece esta reflexividad dialógica entre sujetos provenientes de diferentes “horizontes de sentido”, la comprensión del otro sentará las bases para “modificar la actitud hacia la determinación del sentido propio a raíz de lo ajeno” (Schmied-Kowarzik, 1993: 73), lo cual inaugura un proceso de interculturalización entre lo propio y lo ajeno. Ésta es la contribución genuinamente antropológica, cuyo pro-

cedimiento empírico, la etnografía, sistematiza el desafío de traducir entre distintos mundos de vida: “La etnografía es una interpretación no dentro de un contexto de tradiciones, sino entre varios contextos de tradiciones, o sea, una *hermenéutica intercultural*” (Stagl, 1993: 34).

Sin embargo, para no reproducir los reduccionismos conceptuales del enfoque de la “comunicación intercultural” ni caer en la tentación filológica de equiparar culturas con “textos” (cf. cap. II.1), este tipo de hermenéutica intercultural no debe limitarse a estudiar la generación, la traducción, el intercambio y la “fusión” de “horizontes de sentido”. No es posible comprender el sentido sin analizar su inmersión y negociación dentro de los contextos sociales que le confieren validez y legitimidad intragrupal (Geertz, 1987).

Por consiguiente, es preciso redireccionar el legado clásico de la hermenéutica, hasta ahora confinado a la dimensión semántica y conceptual, hacia la praxis cultural (Fornet-Betancourt, 2001a, 2002, 2004). Ello requiere una “hermenéutica pragmática” (Braun, 1994) que analice las condiciones y posibilidades de la validación práctica del sentido dentro de sus contextos sociales. Desde una perspectiva intercultural, este enfoque hermenéutico-pragmático permite distinguir entre la mera traducción de un sentido culturalmente específico, por un lado, y el análisis de la validez y de las formas de validación de este sentido desplegadas entre diferentes grupos en contacto, por otro lado (Braun, 1994).¹²

4. EL GIRO HACIA LA DIVERSIDAD: ¿UN PROBLEMA, UN DERECHO O UN RECURSO?

Desde los años noventa del siglo pasado y sobre todo desde el inicio del nuevo milenio la interculturalidad se discute, percibe y problematiza antes que nada en términos de “diversidad” y particularmente de “diversidad cultural” (Dietz, 2007, 2009b). Aunque a menudo se introduce en el debate pedagógico como un lema para diferentes

¹² La concreción metodológica de esta estrategia reflexiva-dialógica se especifica en el cap. IV.2.

tipos de heterogeneidades, actualmente la diversidad se está convirtiendo en un nuevo paradigma que permite resaltar tendencias problemáticas tanto del multiculturalismo como de los estudios interculturales.

Definiendo la diversidad cultural

En los debates actuales sobre multiculturalismo, políticas de identidad y políticas de antidiscriminación, en diferentes contextos educativos internacionales el término de diversidad se usa de manera bastante ambigua (Brewster *et al.*, 2002; Vertovec y Wessendorf, 2004; Barañano *et al.* 2007; Hannerz, 2010). Inclusive, en ocasiones parece que el discurso de la diversidad abarcara cualquier enfoque que reconozca las diferencias; por ejemplo, en el ámbito educativo Prengel (1995) distingue entre una educación feminista, una educación intercultural y una educación integradora, cada una dirigida respectivamente al género, la inmigración y la discapacidad, como fuentes de la “diferencia”. No obstante, este particular interés en la diferencia rápidamente se encuentra con el problema de cómo incluir las otras “fuentes de diferencia”, aquellas no relacionadas con el género, la migración o la discapacidad, y cómo abarcar y actuar frente a posibles intersecciones, solapamientos y refuerzos mutuos entre cada una de dichas fuentes de diferencia (Krüger-Potratz y Lutz, 2002).

Por ello, el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir de forma nítida, incluso a menudo “binaria” entre sus características o indicadores respectivos, está siendo sustituida gradualmente por la noción de diversidad, misma que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana. En este sentido, el término de diversidad cultural se emplea y se define, cada vez con mayor frecuencia, con relación a la variabilidad social y cultural, de la misma manera en que se recurre a “biodiversidad” para referirse a las variaciones en hábitats y ecosistemas biológicos o ecológicos. Un intento de definir explícitamente la diversidad a través de esta óptica consiste en entenderla de forma amplia como “una situación que representa una multiplicidad (en casos ideales una totalidad) de grupos dentro de un

ambiente específico, tal como una universidad o un lugar de trabajo. Este término por lo regular se refiere a las diferencias entre grupos culturales, aunque también se usa para describir las diferencias dentro de grupos culturales, por ejemplo la diversidad interna en la cultura asiático-americana, que abarca lo mismo a coreanos-americanos que a japoneses-americanos. Al término de diversidad subyace la idea de aceptar y respetar que ninguna cultura es intrínsecamente superior a otra" (Diversity Dictionary, s. f.).

Como se ejemplifica en esta definición, la "diversidad" tiende a equipararse con la "diversidad cultural", en el sentido de una creciente diversidad de mundos vivenciales, estilos de vida e identidades que ya no se pueden separar en un mundo "globalizado", sino que acaban mezclándose e hibridándose unos a otros (Van Londen y De Ruijter, 2003). Por otra parte, el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva —cómo se estructuran las culturas, grupos y sociedades de manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad—, sino también suele abarcar una dimensión prescriptiva —cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con las demás—.

Este sesgo normativo se hace más visible en el continuo proceso de reconocer legalmente la valía y la contribución internacional de la diversidad cultural, empezando por una redefinición y ampliación de la noción de "herencia cultural", que hoy en día incluye bienes y elementos no materiales, intangibles. Particularmente, la UNESCO ha evolucionado de una definición de cultura esencialista, estática y elitista a una mucho más inclusiva, que redefine la herencia cultural en términos de cambios, mezclas y diversidades de culturas y pueblos (UNESCO, 2003). De modo que, en su "Declaración Universal sobre Diversidad Cultural", aprobada en París en 2001 como una reacción específica en contra de la expansión del predominio mediático y cultural de los Estados Unidos, la diversidad cultural se ha definido como una "herencia común de la humanidad", según la cual "la cultura toma diversas formas a través del tiempo y el espacio. Esta diversidad está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad. Como una fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diver-

sidad cultural es tan necesaria como la biodiversidad para la naturaleza" (UNESCO, 2002: 4).

Algunos autores, reflejando esta postura normativa especialmente en el campo educativo, han transformado la diversidad de una categoría analítica a un "imperativo" que obliga a los actores políticos y educativos a reaccionar a "la creciente heterogeneidad étnica que sucede en los estados contemporáneos" (Johnson, 2003: 18). Por lo tanto, el reconocimiento de la diversidad se ha convertido en un postulado político, en una exigencia articulada por organizaciones minoritarias y movimientos que luchan por entrar al dominio público de las sociedades occidentales, supuestamente homogéneas. Tal como ilustran Koopmans *et al.* (2005), Sicakkan (2005) y Gil Araujo (2010) en sus respectivos estudios comparativos, los diferentes contextos de los Estados-nación europeos han desencadenado diversas formas de acciones y exigencias colectivas, llevando a cabo procedimientos a través de los cuales las minorías étnicas, culturales, nacionales, religiosas o sexuales han entrado a la esfera pública. En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad en esta esfera ha desafiado las nociones convencionales de ciudadanía, propiciando además nuevas formas de participación política por parte de estos actores emergentes, que terminarán estableciendo diferentes "tipos de pertenencia permitidos en la esfera política" (Sicakkan, 2005: 7).

Mientras esta redefinición de los dominios políticos y educativos, entre los nuevos actores minoritarios, sigue siendo un fenómeno bastante nuevo en Europa (Council of Europe, 2006), particularmente los Estados Unidos y Canadá muestran una ya larga tradición de "gestión de la diversidad" como reacción oficial a las exigencias de las minorías. Así, por ejemplo, desde 1978 los diferentes niveles de fallos de tribunales establecieron esquemas de "acción afirmativa" y "oportunidades de empleo equitativas" en instituciones públicas, organizaciones y empresas, lo que obligó, tanto a los actores privados como públicos, a introducir mecanismos de "diversidad" en sus contextos organizacionales particulares.¹³ En consecuencia, todo el discurso so-

¹³ Prueba de ello es la evaluación crítica que Wood (2003) aporta sobre el debate estadounidense respecto a la diversidad.

bre diversidad, reconocimiento a la diversidad y gestión de la diversidad se está convirtiendo en una ideología que promueve política y aun legalmente la percepción de ciertos rasgos y características como género, etnicidad, cultura y orientación sexual, en detrimento de otros como, por ejemplo, la clase social. Inclusive, casi como principio constitucional ratificado por la Suprema Corte de los Estados Unidos, la diversidad cultural se ha convertido en un “derecho” que sustituye y fusiona, a la vez, nociones previas de esencialismo racial (Wood, 2003).

*Hacia políticas de “antidiscriminación”
y de “gestión de la diversidad”*

A pesar de estas críticas y advertencias, los emblemas culturales y colectivos de los individuos y de sus identidades, basados en criterios de género, “raza”, etnicidad, cultura, religión u orientación sexual, son los que finalmente se usan para obtener un “éxito” relativo del multiculturalismo en diferentes países anglosajones. Estos criterios pueden ser percibidos, medidos y tomados como objetivos a alcanzar, delimitando discretamente las pertenencias de grupo, el acceso a y la exclusión de ciertos bienes y servicios públicos. Por consiguiente, el reconocimiento institucional y legal del multiculturalismo se ha conseguido a través de su marco legal concomitante de antidiscriminación y particularmente —en el caso estadounidense— a través de leyes estatales y federales muy polémicas, pero todavía influyentes, como las Leyes de Acción Afirmativa y la Ley de Igualdad de Oportunidades en el Empleo (Wood, 2003).

La necesidad de identificarse con una serie de categorías oficialmente reconocidas ha promovido de manera indirecta, pero a menudo intencionada, un discurso esencialista de la identidad que homogeniza a los miembros de un grupo, contradiciendo así las presunciones básicas de la diversidad. Para evitar este sesgo “grupista” que caracteriza al multiculturalismo anglosajón (Vertovec y Wessendorf, 2004: 22), el marco legal en el contexto europeo combina la tradición multicultural de reconocimiento de ciertos rasgos, como marcas de identidad de grupos no privilegiados, con un fuerte énfasis en

las capas, niveles y estrategias de identidad heterogéneas y múltiples que caracterizan al individuo.

Por consiguiente, y en reacción a prolongadas presiones, reclamos y luchas legales por parte de organizaciones minoritarias y de sus coaliciones y alianzas supranacionales —tales como la Red Europea Contra el Racismo (ENAR) y la Red de Información Europea sobre Racismo y Xenofobia (RAXEN)—, la legislación de antidiscriminación introducida recientemente por la Unión Europea —particularmente la llamada “Directiva de Raza” (EC Directive 2000/43) y la “Directiva de Empleo” (EC Directive 2000/78)— difiere del prototipo estadounidense en el sentido de que se enuncian y consideran de manera explícita múltiples formas de identificación o discriminación. En general, en su artículo 13 el Tratado de Ámsterdam se centra en la discriminación en los ámbitos del género, la etnicidad, la “raza”, la religión, la orientación sexual, la edad y la discapacidad. Para poder implementar este artículo, las directivas mencionadas destacaron diferentes esferas. Por un lado, la “Directiva de Raza” se centró únicamente en la etnicidad y la “raza” como posibles fuentes de discriminación, pero lo hizo extendiendo su rango a todos los contextos públicos y privados en los que la discriminación de una minoría puede suceder; por otro lado, la “Directiva de Empleo”, que sólo se aplicó a contextos relacionados con lo laboral, extendió su definición de discriminación mucho más allá de la raza y la etnicidad, incluyendo la edad, la discapacidad y la religión como fuentes de discriminación o como ámbitos de medidas antidiscriminatorias. Ambas directivas se encontraron respaldadas por un programa de acción para combatir la discriminación y por una campaña política para obligar, en consecuencia, a los Estados miembros a adoptar las provisiones legales y a crear agencias independientes de antidiscriminación (Niessen, 2001; ECRI, 2002; ENAR, 2002).

Estudios como el de PLS Ramboll Management (2002) demuestran que el grado de implementación legal difiere de manera sustancial de un Estado miembro a otro. Aquellos Estados-nación que han estado adaptándose directamente a las exigencias del multiculturalismo y de las minorías, como el Reino Unido, Irlanda, los Países Bajos y Bélgica, ya han incluido los contenidos y procedimientos de las di-

rectivas de la Unión Europea en sus leyes y políticas nacionales; mientras que Francia y los países mediterráneos de la Unión Europea, caracterizados por una fuerte influencia francesa, todavía se resisten a la introducción de “indicadores de diversidad” como prerequisites de políticas y programas activos de antidiscriminación. No obstante, parece que a largo plazo la mayoría de los países europeos acabarán adoptando cierta cantidad de medidas “sensibles a la diversidad”, que obligarán a las administraciones públicas, pero también a las organizaciones sociales y civiles y a las empresas privadas, a prevenir la discriminación contra usuarios, clientes, beneficiarios o empleados minoritarios (Stuber, 2004; European Commission, 2005).

La diversidad cultural como un recurso

La llamada “gestión de la diversidad” es la respuesta institucional que diferentes administraciones, organizaciones y empresas están adoptando actualmente para “preparar” a sus actores institucionales para las nuevas exigencias y requerimientos legales. Originalmente, “la gestión de la diversidad”, que se acuñó como tal en la esfera de la administración y gestión de empresas, se concibió como parte de un giro desde las políticas monotemáticas de antidiscriminación, sólo enfocadas por ejemplo a la discriminación de género, hacia enfoques más amplios que permitieran desarrollar medidas de promoción destinadas para distintos tipos de minorías o grupos discriminados —todo ello con el objetivo de prevenir el riesgo empresarial de tener que enfrentar demandas y juicios colectivos que podían resultar muy costosos—. De este concepto original, bastante defensivo, la gestión de la diversidad ha evolucionado de manera positiva hacia un reconocimiento de la diversidad interna como un activo, como un recurso que las administraciones y empresas deberían explotar de manera consciente para incrementar la motivación de sus “recursos humanos”, la productividad y la identificación corporativa, así como para expandirse hacia nuevos segmentos y nichos de mercado y, en general, para desarrollar soluciones administrativas o empresariales más complejas y heterogéneas para un ambiente económico, social y polí-

tico de tipo posfordista, terciario y altamente diferenciado (Kohnen, 2003; Stuber, 2004).

A partir de esta reinterpretación positiva del término, la gestión de la diversidad comprende todas esas medidas que tienen como objetivo reconocer las diferencias dentro de estas mismas organizaciones para valorarlas positivamente como contribuciones a los recursos de las organizaciones. Las “recetas” actuales de gestión de la diversidad, reflejando el cambio arriba mencionado hacia las identidades múltiples y no esencializadas, incluyen no sólo indicadores “visibles” de la identidad de un individuo —supuestamente raza, etnicidad, religión, género o discapacidad—, sino también fuentes no tan perceptibles de diversidad tales como estilos de vida, orientaciones de valores, rasgos autobiográficos y personales o perspectivas profesionales. Todas ellas deben ser promovidas en términos de crear no igualdad, sino un “ambiente inclusivo”. Por consiguiente, la gestión de la diversidad no se centra en fuentes específicas de diversidad, sino de manera general en una serie completa de “diversidad de diversidades” (Wallman, 2003). A partir de una revisión en las prácticas de empleo —capacitación, tutela, medidas de sensibilización y desarrollo de habilidades— (Loden, 1995; Vedder, 2002), la meta subyacente consiste en “crear un lugar de trabajo que verdaderamente valore la diversidad, lo que significa reconocer y apreciar las diferencias individuales y acomodar las expectativas y necesidades que difieren” (Kohnen, 2003: 4).

Diversidad e interseccionalidad

La “diversidad de diversidades” culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, generación, edad, orientación sexual, etc., se puede y debe insertar dentro de un proyecto educativo institucional de tal forma que todas estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad generen nuevos espacios académicos “interseccionales” (Leiprecht y Lutz, 2005) y genuinamente diversos. Estos espacios son interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos

bajo la tradición monológica de la escuela o universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad.

Por consiguiente, la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las “líneas de diferenciación” (Krüger-Potratz, 2005), por ejemplo de identidades, emblemas identitarios y prácticas discriminatorias. No será la esencia de un discurso de identidad específico, sino las intersecciones entre esos discursos diversos y contradictorios lo que constituya el “objeto” principal del enfoque de diversidad (Tolley, 2003). La noción de interseccionalidad, que originalmente proviene de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de las mujeres de origen africano, americano, latino y, en general, minoritario o subalterno, nos obliga a centrarnos en el análisis de la consolidación de actitudes y actividades discriminatorias, que a menudo se refuerzan mutuamente, y en el impacto que estas múltiples fuentes de discriminación tienen en los procesos de formación y de transformación de la identidad de un determinado individuo (Agnew, 2003).

Así, la interseccionalidad se puede ver desde la perspectiva de la formación de identidad y desde la percepción de la discriminación. Combinar ambos puntos de vista implica elucidar el aspecto situacional de las elecciones de identidad de un actor dado, en función de los diferentes niveles y tipo de identidades a los que él/ella tenga acceso. Ello es asimismo reforzado por la visibilidad que una determinada fuente de identidad dada —como por ejemplo el fenotipo o algún símbolo religioso— pueda tener respecto a sus estigmatizadas o no estigmatizadas connotaciones, que se analizan discerniendo y reconstruyendo intersecciones entre distintas dimensiones de identidad. Estas dimensiones identitarias suelen tener connotaciones múltiples, más negativas o más positivas, más visibilizadas o más sutiles (Frideres, 2003).

Complementariamente a estas distinciones, es imprescindible tener en cuenta las asimetrías y diferencias de poder inherentes a cada una de las a menudo dicotómicas dimensiones de identidad. Las “líneas de diferenciación” sistemáticamente sustancializan las identidades respecto a las alteridades homónimas (Gingrich, 2004),

yuxtaponiendo dimensiones de identidad bipolares y asimétricas: dominantes *vs.* dominadas, “masculinas” *vs.* “femeninas”, “blancas” *vs.* “negras”, “mestizas” o “criollas” *vs.* “indígenas”, “cristianas” *vs.* “musulmanas”, etc. Esta bipolaridad tiende a visualizarse en el discurso público, de manera que el polo dominante se percibe como el tipo “normal” o “normalizado” por *default*, mientras que el polo dominado se ve como el “anormal”, “desviado” o “excepcional” (Krüger-Potratz y Lutz, 2002; Leiprecht y Lutz, 2003, 2005). Como resultado surge una imagen de normalidad socialmente construida y comunicada como homogénea, que se transmite discursivamente sobreemfatizando o sobrevisualizando lo “heterogéneo” como “problemático” y como “impuro” (Mecheril, 2003).

En contraste con esta teoría *emic*, implícita o vivencial acerca de la normalidad y la anormalidad en el discurso de identidad, la tarea del análisis educativo consiste en deconstruir y reconstruir las múltiples pertenencias y afiliaciones, las “pertenencias híbridas” (Mecheril, 2003) en contra de una asunción prevaleciente que esencializa y fija las identidades. De acuerdo con esto, la perspectiva de diversidad en la educación nos urge partir del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad (Leiprecht y Lutz, 2003) y visualizar las identidades invisibilizadas, intersticiales e interseccionales, que existen y cohabitan en un aula “normal”.

III. POR UNA ANTROPOLOGÍA DE LA INTERCULTURALIDAD

ANTES de contrastar estas diferentes propuestas supuestamente transdisciplinarias o por lo menos pluridisciplinarias de abarcar “lo intercultural” con mi propia conceptualización teórica (*cf.* cap. III) y su aplicación metodológica (*cf.* cap. IV), es preciso insistir en la necesidad de mantener una perspectiva antropológica, que seguirá girando en torno al concepto de cultura y a su vigencia dentro de los estudios interculturales.

No obstante, a diferencia de anteriores debates interdisciplinarios, en los cuales la antropología insistía en extender el concepto de cultura y “culturalizar” con ello los discursos disciplinarios vecinos, hoy su tarea en el contexto de los estudios interculturales consiste en “vigilar” los usos terminológicos y sus consecuencias tanto teóricas como metodológicas. El relativismo cultural, magistralmente defendido por Geertz (1984) como un recurso heurístico y metódico indispensable para el estudio de la diversidad cultural, paulatinamente adquiere matices de un recurso ideológico empleado para “camuflar” todo tipo de desigualdades bajo el “manto” de la cultura. Es aquí donde la tarea antropológica arranca: insistiendo en la necesidad de definir y delimitar “su” concepto de cultura, pero, a la vez, criticando los usos que a este concepto se le confiere sobre todo en el campo de la “interculturalidad”, la antropología deberá “transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 78). Una antropología de la interculturalidad debe por ello renunciar a ambas tentaciones —tanto a la tentación de recluirse en la nostálgica invocación de su monopolio perdido en torno a la teorización sobre la cultura como a la tentación de diluir su perfil propio en el creciente concierto transdisciplinario de estudios a menudo abiertamente culturalistas y esencializantes de la diversidad cultural—:

Creo que la credibilidad pública de los antropólogos se vería mermada si ahora rechazáramos el concepto de cultura, pero aquí no sólo me preocupa la respetabilidad intelectual en un mundo frío y competitivo (aunque esto no carezca por completo de relevancia). Más bien, sostengo que podemos mantener la utilidad del concepto [de cultura] siempre y cuando utilicemos toda autoridad intelectual a nuestra disposición para ejercer de guardianes y alertadores, señalando entre nosotros los argumentos débiles y las suposiciones infundadas y pronunciándonos contra falsas apropiaciones y abusos por parte de otros [Hannerz, 1996: 43].

La precedente comparación y discusión de los diferentes enfoques disciplinarios, interdisciplinarios e incluso transdisciplinarios que estudian los fenómenos y discursos interculturales ilustra que un acercamiento distintivamente antropológico a tales fenómenos tendrá que partir de su clásico concepto de cultura. Sin embargo, sostengo que una excesiva fijación en este concepto limita la posible aportación antropológica al debate. La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea.¹

1. CULTURA Y ETNICIDAD: LOS EJES CONCEPTUALES

El punto de partida de esta revisión conceptual lo forma la teorización antropológica en torno no a la noción de cultura como tal, sino a la interrelación existente entre la cultura y sus expresiones identitarias específicas, sobre todo la etnicidad.

¹ El presente capítulo retoma y profundiza el marco teórico elaborado para el estudio empírico de las relaciones entre cultura, etnicidad e interculturalidad para el caso del surgimiento de movimientos étnicos en México (*cf.* Dietz, 1999a, 1999b, 2005), así como en el caso de movimientos interculturales en España (*cf.* Dietz, 2000b, 2004).

De la cultura a la etnicidad

El análisis de la evolución del multiculturalismo desde sus orígenes como un conjunto de movimientos sociales hasta su institucionalización como una política de “reconocimiento a la diferencia” y de “acción afirmativa” ha demostrado cómo el concepto o por lo menos la “imagen” de lo cultural y lo identitario se han ido convirtiendo en armas del debate intelectual y político. La constatada “culturalización” de los discursos públicos, así como la problematización pedagógica de la diversidad cultural, desafía la identidad disciplinaria de la antropología (Hannerz, 1996, 2010).

La discusión teórica acerca de la interculturalidad de los “problemas” que ésta desencadena en la práctica educativa a menudo ha girado en torno al carácter esencializante y cuasi-ontológico del mismo concepto de “cultura”: las distintas culturas humanas cuyas interrelaciones se pretenden estudiar o en las que se pretende intervenir pedagógicamente, ¿existen como entidades ónticas, inmutables en su esencia, o son constructos humanos, históricos y por lo tanto sujetos a procesos de cambio?

La evolución de los usos terminológicos predominantes en la antropología del siglo xx refleja una paulatina problematización y un consecuente abandono no sólo de la noción estática y esencialista de cultura. Asimismo se supera el afán decimonónico de identificar, clasificar y comparar elementos discernibles dentro de una supuesta entidad cultural. Como resultado de dicha evolución terminológica y conceptual, cuyos detalles biobibliográficos no pueden ser especificados aquí,² desde la antropología contemporánea mayoritariamente se opta por una concepción antisustancialista de la cultura. La cultura, de forma explícita o implícita, se concibe como un mecanismo puramente formal, carente de esencia: “Como queda dicho, con frecuencia se ha dado por supuesto que la cultura es una entidad homogénea. Frente a esta manera de enfocar el problema se puede establecer como principio fundamental que su unidad no es sustanti-

² Para estos detalles, cf. las revisiones bibliográficas y evaluaciones elaboradas por Keesing (1974), Lee (1988), Kahn (1995), Böhme (1996), Kearney (1996), Baumann (1999), Reckwitz (2000), Kuper (2001), Barañano *et al.* (2007) y Hannerz (2010).

va, sino formal. Es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales” (García García, 1996: 2).

Si la cultura organiza la diversidad humana bajo distintas formas, la tarea específicamente antropológica, invocada por Hannerz (1996), consiste en deconstruir todo aquel discurso esencialista que pretende presentarnos dicha diversidad de formas culturales como una diferencia de contenidos culturales. A diferencia de sus antecesores esencializantes, el criterio organizacional de la definición de cultura permite percibir la diversidad y heterogeneidad intracultural como una consecuencia lógica y necesaria de su funcionamiento formal:

Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una “diversidad organizada” remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o “covalidables”, de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles [García Castaño y Granados Martínez, 1999: 70].

El principal destinatario de esta crítica es el discurso multiculturalista académico, pedagógico o político que, sea por razones de estrategia o por mera ingenuidad, tiende a celebrar —y con ello a petrificar— las diferencias culturales como hechos primordiales. Si en el multiculturalismo predomina una “construcción de la diferencia mediante la distancia” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 64), se tiende a silenciar y menospreciar el carácter negociado de las diferencias intraculturales. La organización interna de la diversidad exige a los miembros de un determinado grupo negociar permanentemente los significados culturalmente validados por dicho grupo (Wimmer, 1998; García Canclini, 2004). Por consiguiente, el resultado del proceso de negociación se presenta a sus miembros bajo la forma

de “comportamientos predecibles” (García García, 1996: 4), de praxis cultural negociada de forma interindividual y validada como “esquemas” que funcionan como “redes de sentido” al interior del grupo (Wimmer, 1998: 3).

Paradójicamente, estas redes restringen, a la vez que extienden las pautas del comportamiento individual. Como resultado del proceso grupal de negociación de sentidos y significados, los esquemas internalizados por los miembros del grupo en cuestión siempre reflejarán su carácter de “compromiso cultural”:

Los variados esquemas de hábitos generan clasificaciones y cosmovisiones diferentes en función de las distintas posiciones sociales. Sin embargo, los individuos también están interrelacionados en una arena de relaciones sociales y de comunicación. En esta arena, elaboran elementos que todos los actores implicados pueden reconocer como coherentes con sus intereses a largo plazo. El resultado de este proceso de negociación es lo que denomino un compromiso cultural [Wimmer, 1998: 4].

Por otra parte, la restricción colectivamente sancionada del comportamiento individual es contrarrestada por la ventaja que ofrece la adquisición de una particular “competencia cultural”. Este “conjunto de recursos de conocimiento y conducta” (García García, 1996: 6) facilita y encauza la pronosticabilidad de los propios comportamientos según las diferencias intraculturales negociadas.

Las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino únicamente por sus respectivas formas de “organización de las diferencias internas” (García García, 1991: 115). Por ello, al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo, y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro. Y es precisamente aquí donde se evidencian los límites de un enfoque formalista. Aunque los autores citados reconocen la heterogeneidad constitutiva de toda cultura, no se explicita la diferencia estructural que ha de existir entre el ámbito intercultural y el intracultural. Si las

culturas son formas de organizar diferencias internas, ¿cómo se delimitan en situaciones de contacto e interacción intercultural estas diferencias internas frente a las diferencias que permiten a los actores involucrados seguir distinguiendo una cultura de otra?

Para esclarecer esta relación entre lo intracultural y lo intercultural, me parece indispensable superar la dicotomía entre esencialismo y formalismo, para lo cual quisiera ofrecer dos “pistas” conceptuales:

- La primera “pista” consiste en ampliar el debate acerca del carácter de la cultura y del hecho intercultural por la dimensión identitaria: ¿qué relación se establece entre la cultura de un determinado grupo humano y su identidad grupal, sobre todo étnica?
- Y la segunda “pista” exige distinguir entre diferentes niveles discursivos al analizar el fenómeno de lo intercultural: el discurso propio de los actores —a nivel *emic*— y el metadiscurso académico sobre dichos actores —a nivel *etic*—.

Aunque los conceptos de cultura y etnicidad suelen conformar el núcleo de la identidad de la antropología como disciplina académica, en este ámbito central de la antropología persisten desafíos teóricos aún no resueltos, como constatan varios autores:

- la mencionada, pero no superada polarización simplificante entre corrientes “primordialistas” y “constructivistas”, “objetivistas” y “subjetivistas” (Eriksen, 1993; Orywal y Hackstein, 1993);
- el atrincheramiento —a menudo carente de investigaciones empíricas— entre posiciones “eticistas” *versus* “clasistas” en la valoración de la relación existente entre etnicidad y clase social (Pérez Ruiz, 1991; Pratt, 2003);
- la frecuente circunscripción localista del estudio de fenómenos de etnicidad, que no consideran su estrecha vinculación con las relaciones de poder que a niveles superiores repercuten en dichos fenómenos, sobre todo a partir del Estado-nación (Eriksen, 1993; Baumann, 1999);
- la exclusión que los estudios empíricos de tipo únicamente sincrónico padecen de la “historicidad” de las identidades y

de la influencia del pasado en las configuraciones presentes de la etnicidad (Pérez Ruiz, 1991);

- así como la persistente confusión entre “lo étnico” y “lo cultural”, debida a una deficiente delimitación de ambos conceptos (Pujadas, 1993; Antweiler, 1994; Peña, 1995), misma que desemboca en la mencionada imposibilidad estructural de distinguir entre fenómenos intraculturales y fenómenos interculturales en el estudio de procesos de contacto e hibridación cultural (García Canclini, 2004).

Antes de tratar cada uno de estos complejos teóricos recurrentes en las distintas corrientes antropológicas, definiré provisionalmente la etnicidad como aquella forma de organización de grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente a otros grupos con los que se mantiene algún tipo de interacción, son definidos por sus miembros a partir de rasgos considerados distintivos de las culturas que interactúan y que se suelen presentar con un lenguaje biologizante, por ejemplo recurriendo a terminología de parentesco y ascendencia. Esta definición³ renuncia deliberadamente a distinguir entre “rasgos culturales” y “rasgos fenotípicos”, biológicos, tal como lo hace Rex (1990), puesto que, por un lado, el mecanismo de delimitación sólo acude a rasgos físicos si éstos son percibidos como culturalmente distintivos y, por otro lado, los rasgos culturales seleccionados con fines de delimitación no se suelen presentar como invenciones culturales del grupo, sino como diferencias “primordiales”, o sea biológicas.

Por consiguiente, como recalcan Eriksen (1993) y Vermeulen y Govers (1997), la etnicidad combina un aspecto organizativo —la formación de grupos sociales y su mutua interacción— con otro aspecto semántico-simbólico —la creación de identidad y pertenencia mediante una “conciencia étnica” distintiva (Vermeulen y Govers 1997)—. Mientras que el primer aspecto se expresa de forma colec-

³ La definición propuesta integra elementos de los usos terminológicos de Barth (1976), Elwert (1989), Pérez Ruiz (1991), Eriksen (1993), Orywal y Hackstein (1993) y Baumann (1999); para análisis detallados de la evolución del concepto de etnicidad y sus connotaciones dentro de los diferentes enfoques teóricos, cf. Heinz (1993), Barth (1994), Poutignat y Streiff-Fenart (1995), Brubaker (2004) y Kaufmann (2004).

tiva, generando una conciencia de un “nosotros” incluyente frente a un “ellos” excluyente, el segundo aspecto se articula a nivel individual. A dicho nivel se expresa como un sentimiento de pertenencia a este “nosotros”, que, a su vez, genera actitudes “etnocéntricas” que juzgan el mundo extragrupal bajo criterios únicamente intragrupales (Antweiler, 1994). Este nivel individual es importante para analizar la confluencia —en un mismo actor social— de distintos niveles de etnicidad, que a menudo están integrados en “jerarquías segmentarias” (Wimmer, 1995).

La superación del primordialismo étnico

El “giro copernicano” protagonizado por Barth (1976) con su introducción del concepto de la “frontera étnica” y su insistencia en la necesidad de distinguir entre cultura y grupo étnico estaba dirigido contra aquel primordialismo étnico-cultural que identificaba un determinado grupo social con un conglomerado aditivo de rasgos culturales compartidos y con una identidad igualmente compartida. Más allá de sus limitaciones teóricas, el error básico de esta equiparación de cultura y grupo étnico consiste en haber confundido constantemente los niveles *emic* y *etic* de análisis, la identificación con un determinado grupo con el mero uso cotidiano de un elemento procedente originalmente de una determinada cultura.

La fundamentación teórica de esta confusión de niveles la ofrece el concepto de “adhesión primordial” elaborado por Geertz para justificar la identificación supuestamente “natural” entre cultura y etnicidad:

Entiendo por adhesión primordial una adhesión que deriva de los hechos —o, los supuestos hechos, para ser más preciso, ya que la cultura está inevitablemente presente en estos asuntos— dados por la existencia social: básicamente la contigüidad inmediata y la relación de parentesco, pero aparte también lo que nos viene dado por haber nacido dentro de una determinada comunidad religiosa, que habla una determinada lengua y que sigue determinadas prácticas socia-

les. Se supone que estas contigüidades de sangre, habla, costumbre, etc., tienen ya de por sí un carácter coercitivo inefable y a veces omnipotente [Geertz, 1963: 109].

Este carácter “dado” de la esencia cultural, sin embargo, no explica por qué las identidades grupales persisten a pesar de profundos cambios intraculturales (Barth, 1976). No es el contenido cultural, entonces, sino la persistencia y recreación de delimitaciones intergrupales la que genera dicha continuidad. Por ello, Barth propone superar el estudio de los elementos culturales por el estudio de los usos de “categorías de adscripción e identificación” por los miembros de los grupos que interactúan (Barth, 1976). De esta forma, la autoadscripción y la adscripción externa organizan comportamiento generando grupos sociales y creando pautas de interacción entre estos grupos: “En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización” (Barth, 1976: 15).

La identidad de un determinado grupo sólo surge en situaciones de contacto e interacción con otros grupos, nunca como una característica propia del grupo. Por ello, la identidad que surge de dicha interacción carece de “objetividad” o de sustancia inmutable:

Aunque las categorías étnicas presuponen diferencias culturales, es preciso reconocer que no podemos suponer una simple relación de paridad entre unidades étnicas y las similitudes y diferencias culturales. Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas [Barth, 1976: 15].

Este carácter “formalista” del fenómeno étnico es rechazado por la corriente primordialista. Se le reprocha a Barth sobre todo que con una definición puramente formal de lo étnico omite la vinculación existente entre parentesco y etnicidad, con lo cual todo tipo de asociación que dispone de una identidad propia se convertiría en un grupo étnico (Ganzer, 1990). Berghe admite la posibilidad de “mani-

pular” situacionalmente ciertos aspectos de la etnicidad, pero éstos no pueden ser “creados *ex nihilo*” (Berghe, 1981: 27), puesto que los sentimientos de identificación étnica tienen su origen evolutivo en la descendencia. El parentesco genera etnicidad: “Mi argumento principal es muy simple: los sentimientos étnicos y raciales son una extensión de los sentimientos de parentesco” (Berghe, 1981: 18).

Para fundamentar este supuesto, el primordialismo tiene que recurrir a hipótesis sociobiológicas que equiparan comportamientos animales y humanos:

El etnocentrismo y el racismo son, por consiguiente, formas extensas de nepotismo —la inclinación a favorecer a parientes en detrimento de no parientes—. Tanto en nuestra especie como en muchas otras, existe una predisposición conductual generalizada que consiste en reaccionar de manera favorable a otros organismos siempre y cuando estos organismos estén biológicamente relacionados con el actor. Cuanto más cercana es esta relación, más fuerte será el comportamiento de preferencia [Berghe, 1981: 18-19].

La falacia inherente en este intento explicativo reside en que no distingue entre el parentesco biológico y el parentesco social; sólo este último sirve de punto de partida para construir un “parentesco metafórico o ficticio” (Eriksen, 1993: 12) de tipo étnico. En vez de postular una igualdad estructural de raíz biológica entre grupo étnico y grupo de parentesco (Ganzer, 1990), hace falta indagar sobre la presencia de procesos de “creación de ascendencia” (Adams, 1994) tanto en grupos étnicos como en grupos de parentesco: linajes, clanes, *moieties*, etc. Este tipo de ideologías de consanguinidad basadas en un “modelo biótico” (Müller, 1981) se vuelve más patente en grupos amplios en los que el parentesco biológico se diluye paulatinamente ante un parentesco crecientemente mitológico.

La aportación del constructivismo

Sólo un enfoque constructivista, que distingue constantemente entre los niveles *emic* y *etic* de análisis, permite constatar este tipo de congruencias estructurales en las ideologías fundacionales de un amplio abanico de diferentes grupos, que abarca desde linajes hasta naciones enteras (Leman, 1998a). Como ha demostrado la historiografía acerca del origen del Estado-nación europeo, al igual que el grupo étnico, la nación tampoco es una esencia primordial, sino un constructo del nacionalismo (Hobsbawm, 1991; Stolcke, 1997), de la misma forma que el grupo étnico es un producto de la etnicidad. Ambos “artefactos culturales” constituyen “comunidades imaginadas” (Anderson, 1988), cuyos miembros se agrupan no a partir de una interacción cotidiana real y observable, sino por una identificación en el fondo ficticia:⁴ “De hecho, todas las comunidades más amplias que los poblados primordiales de contacto cara-a-cara (y tal vez incluso éstos) son imaginadas. Es preciso distinguir comunidades no en función de su carácter falso o genuino, sino en relación al estilo mediante el cual son imaginadas” (Anderson, 1988: 5).

Aparte de los mencionados intentos de “biologización” como grupo de parentesco, el mecanismo habitual para dotar de “sustancia” a estas comunidades imaginadas consiste en autoproyectarse hacia el pasado, “inventar tradiciones” que arraiguen la trayectoria reciente del grupo en un “tiempo épico”, en un origen mítico común (Alonso, 1994). La “invención de tradiciones”, no obstante, no es un acto arbitrario, sino que se inscribe en las normas vigentes del grupo: “Entendemos por ‘tradición inventada’ un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas, aceptadas abierta o implícitamente y que son de tipo ritual o simbólico, que aspiran a inculcar determinados valores y normas de comportamiento por medio de la reiteración, que automáticamente implica continuidad con el pasado” (Hobsbawm, 1992: 1).

A diferencia de las “costumbres” o prácticas rutinarias de los miembros de un grupo, que se transmiten de generación en genera-

⁴ Para una distinción terminológica entre nacionalismo y etnicidad, cf. cap. III.2.

ción, las “tradiciones” se inventan en un acto creativo, consciente e innovador: “Se trata de respuestas a situaciones novedosas que toman la forma de referencias a situaciones antiguas o que establecen su propio pasado mediante la reiteración cuasi-obligatoria” (Hobsbawm, 1992: 2).

Como consecuencia de este carácter construido de “lo tradicional”, al analizar fenómenos de etnicidad articulados por diferentes grupos en contextos interculturales como los que nos ocupan, es imprescindible estudiar “su” propia historicidad desde un enfoque dialéctico, sincrónico y diacrónico a la vez, y no reducir el análisis ni a una perspectiva únicamente historiográfica —¿qué aconteció realmente en el pasado?— ni a una perspectiva únicamente etnográfica —¿qué usos actuales tienen los “mitos” sobre el pasado? Es preciso contrastar ambas preguntas para elucidar la importancia específica que puede tener la “invención de la tradición” para un determinado grupo: “La historia postulada adquiere sentido como profecía. A menudo no se tiene en cuenta que esta historia puede ser, a la vez, falsa y productivamente innovadora. Es falsa, falsificada o errónea como relación histórica. Es productivamente innovadora como un modelo proyectado hacia el pasado acerca de cómo deberían ser las condiciones sociales” (Elwert, 1989: 24).

2. LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE IDENTIDAD

La contribución del enfoque constructivista o instrumentalista ha sido crucial para revelar —frente a la tendencia esencialista o primordialista— el carácter construido de los conceptos culturales que se presentan bajo un ropaje biologizante. No obstante, este enfoque a menudo peca de un excesivo énfasis puesto en la arbitrariedad de dichos constructos, como si la “invención de tradiciones” y la “imaginación de comunidades” estuvieran regidas por un simple *anything goes*:

La comunidad puede aprovechar prácticamente todo para nutrir su molino simbólico de distancia cultural, trátese del efecto de políticas

gubernamentales formuladas desde un centro o de un asunto de dialecto, vestido, formas de beber o de morir. La naturaleza simbólica de la delimitación significa que la gente puede ella misma “pensarse en la diferencia” [Cohen, 1985: 117].

Más allá del constructivismo

Aquí se revela la “falacia modernista” (Smith, 1995: 29) del enfoque, puesto que el acto creativo de “pensarse en la diferencia” nunca se realiza en un *vacuum* cultural. El carácter supuestamente arbitrario de la selección de ciertos elementos culturales para instrumentalizarlos como “elementos diacríticos” de delimitación étnica (Wimmer, 1995) evidencia la paradoja del constructivismo étnico: Para superar las explicaciones primordialistas de la etnicidad, se recae en un primordialismo de la cultura. Mientras que el primer enfoque erróneamente identificaba etnicidad y cultura como herencia cuasi-biológica del hombre, el segundo enfoque hace énfasis en la arbitrariedad del proceso de construcción de etnicidad, construcción que, sin embargo, se sustenta en un repertorio objetivable, dado *a priori*, de “elementos” culturales con sustancia propia.

Sin embargo, tanto la cultura de un grupo en particular como su etnicidad son el resultado de procesos que transcurren en contextos muy concretos. Éstos suelen estar previamente estructurados por relaciones políticas, económicas y sociales, cuyo omnipresente entramado de influencias recíprocas puede cuestionar la definición misma de la identidad del grupo, reducida a “un simple acontecimiento contingente” (García García, 1996: 7). Sin embargo, el carácter específico y contextual de dichas relaciones amplía o restringe la capacidad autodefinitoria de un determinado grupo (Glazer y Moynihan, 1975). Es por ello que el análisis de los procesos de identificación étnica tiene que incluir la estructura de las desigualdades económicas, así como el tipo de estratificación social vigentes. De ello dependerá el estatus que posee el grupo étnico en la sociedad mayoritaria y su capacidad de “competir por los recursos” frente a otros grupos que la conforman:

En cuanto a los recursos materiales, en la medida en la que estas reivindicaciones de estatus confieren una ventaja competitiva para las poblaciones que las respaldan, las fronteras sociales basadas en categóricas identidades étnicas persistirán. Y a la inversa, si estas reivindicaciones no logran generar ventajas específicas al respecto, las fronteras étnicas se debilitan y la aseveración de las identidades étnicas tiende a disminuir [Despres, 1975: 199].

A pesar de la importancia que tiene el éxito o fracaso en la movilización de recursos para que el propio grupo logre mantener una cohesión intragrupal y con ello una identidad distintiva, la etnicidad no es reducible a un mecanismo para competir más eficazmente por recursos (Glazer y Moynihan, 1975). Su persistencia no sólo depende del grupo del “nosotros”, sino asimismo de “ellos”. Como la etnicidad precisa no sólo de una autoadscripción por los miembros del grupo, sino que requiere asimismo una adscripción externa que confirme y valide dicha identidad grupal (Barth, 1976), el abanico de estrategias de identificación depende básicamente del tipo de relaciones establecidas entre minorías y mayoría (Verlot, 2001) y de su desigual poder definitorio: “La etnicidad es construida; de ahí que en principio la etnicidad sea algo fluido; sin embargo, este carácter fluido está limitado por procesos hegemónicos de inscripción y por las relaciones de fuerza existentes dentro de la sociedad” (Alonso, 1994: 392).

Diversidad, diferencia y desigualdad

De forma creciente, estos procesos hegemónicos de inscripción de diferencias permean el discurso multiculturalista. La reivindicación del “derecho a la diferencia”, originalmente formulado por representantes de las minorías que participaban en los nuevos movimientos sociales (cf. cap. 1.1), no sólo ingresa en las prácticas educativas, en las legislaciones y en las estrategias publicitarias de las empresas multinacionales, sino que como categorización nuevamente esencializada retroalimenta la teorización académica mediante discursos que sistemáticamente reducen la “diversidad” realmente existente bajo el

manto de la “diferencia” conceptual (García Castaño y Granados Martínez, 1999). De este riesgo no está exenta la propia antropología, que desde sus inicios —de forma muy similar a la intervención pedagógica nacionalizante— tiende a retroalimentar las esencializaciones y “naturalizaciones” vigentes en la opinión pública, así como en las instituciones políticas:

El lazo de unión del discurso antropológico con los valores políticos dominantes son las metáforas y analogías con la naturaleza que tanto el primero como los segundos utilizan. Discurso antropológico y valores políticos convergen de este modo en presentar como “natural” y/o “naturalizado” lo que no deja de ser un constructo humano, social [Azcona, 1996: 104].

Ello remite, por tanto, al marco societal más amplio en el que se articulan los procesos de identificación. Los enfoques explicativos de la relación entre estructura social, básicamente estructura de clase, y etnicidad a menudo pecan de un evidente reduccionismo (Bacal, 1991; Jenkins, 1997):

- El “reduccionismo etnicista” no contribuye a esclarecer la relación entre etnicidad y clase social, puesto que se limita a postular la anterioridad de todo fenómeno étnico ante cualquier tipo de estratificación social: “Es obvio que la etnicidad es más primordial que la clase. La sangre es más espesa que el dinero” (Berghe, 1981: 243).
- Para explicar la no obstante evidente existencia de desigualdades entre diferentes grupos, esta vertiente “anticlasista” a menudo recurre a la noción de “casta”, que define como un “grupo de estatus” que surge “de estructuras étnicas verticalmente diferenciadas” (Aguirre Beltrán, 1991: 201).
- Pero el “reduccionismo clasista”, la postulación de que toda relación interétnica contiene y encubre necesariamente una relación de clase (Sánchez, 1987), tampoco logra explicar el carácter específico de ambos conceptos, así como las diversas formas de interrelación que despliegan en diferentes contextos.

Para superar dichos reduccionismos, varios autores vienen planteando la necesidad —por fines analíticos— de concebir tanto a la etnicidad como a la condición de clase como dos ejes de articulación independientes, pero interrelacionados.⁵ Para ello, se distingue entre tres situaciones básicas de interrelación en contextos de asimetría de poder: la estratificación social al interior de un grupo étnico económica y políticamente dominante, la estratificación social al interior de un grupo étnico no dominante y la estratificación social existente entre ambos grupos (Waldmann, 1989).

Esta distinción ayuda a superar las simplificaciones mecanicistas, puesto que integra la visión de la etnicidad como un recurso —“manipulador”, si se quiere— de cohesión de un grupo internamente estratificado, por un lado, con la visión de la etnicidad como mecanismo delimitatorio frente a otro grupo, dominante en la jerarquía regional o nacional de poder, por otro lado (Bacal, 1991). Este segundo mecanismo, acuñado como “fricción interétnica” por Cardoso de Oliveira (1992) para describir las relaciones específicas que se dan entre grupos indígenas y sociedades de clase más amplias, funciona bajo la misma lógica bipolar que la lucha de clases: “La polarización de las clases en torno a intereses diametralmente opuestos es homóloga a la polarización de las unidades étnicas que componen el sistema interétnico” (Cardoso de Oliveira, 1992: 65).

Ello implica la necesidad de estudiar las correspondientes “ideologías étnicas” a las que se recurre en situaciones de fricción interétnica. Estas ideologías, al igual que las ideologías de clase, son antinómicas (Eagleton, 1997a): son “una forma en la que se asumen representaciones etnocéntricas” (Cardoso de Oliveira, 1992: 75). A diferencia de éstas, sin embargo, que siempre tienen un carácter contestatario-contradictorio, las ideologías étnicas sólo se vuelven contestatarias en un contexto de fricción interétnica, “cuando se trata de minorías étnicas insertadas en sociedades anfitrionas dominantes” (Cardoso de Oliveira, 1992: 129). En el transcurso de este tipo de relaciones, el antagonismo socioeconómico, base de la contradicción

⁵ Resumen aquí las posiciones expresadas por Rothschild (1981), Waldmann (1989), Bacal (1991), Pérez Ruiz (1991) y Díaz-Polanco (1995).

de clase, tiende a coincidir con la “frontera étnica” y a reforzar así las distinciones culturalmente construidas como “etnicidad estructural”, con lo cual la situación colonial aparece como si de un sistema de castas se tratara:

Etnicidad estructural se refiere a la ubicación relativa de un grupo étnico en relación a todos los demás grupos sociales partícipes en el sistema de estratificación, en este caso de estratificación étnica. Esta condición socio-histórica jerarquizada y basada en criterios étnicos ejerce una influencia decisiva en la distribución de las cargas y privilegios vitales según los diferentes segmentos étnicos de la población [Bacal, 1991: 79].

¿Nacionalismo versus etnicidad?

Ni las desigualdades socioeconómicas ni las adscripciones étnicas se desenvuelven en un terreno uniforme. El carácter que adquiere la etnicidad como mecanismo de inclusión y exclusión de grupos sociales, durante los últimos dos siglos ha estado sujeto a su vinculación con el proceso de formación del Estado-nación.

El debate —antropológico, historiográfico, sociológico y político— en torno al nacionalismo y su relación con la etnicidad y los movimientos étnicos refleja vaivenes discursivos muy similares a la discusión establecida entre las teorías primordialistas *versus* constructivistas acerca de la etnicidad.⁶ En el caso del nacionalismo, la disyuntiva se refiere a los orígenes —modernos o premodernos— de las ideologías nacionalistas y de sus concreciones institucionales. Retomando la distinción de Smith (1999) entre enfoques “perennistas” y “modernistas”, éstos pueden ser equiparados con las ya analizadas perspectivas teóricas acerca de la etnicidad:

- Por un lado, aquellos que conciben a la etnicidad como un “sentimiento primordial” postulan la existencia de “naciones” o “protonaciones” independientemente del surgimiento mo-

⁶ Cf. Eriksen (1993), Grillo (1998), A.D. Smith (1998) y Baumann (1999).

dermo del Estado-nación como institución (Miller, 1997). Para este enfoque, las naciones por tanto han existido a lo largo de la historia en diferentes partes del mundo, donde no son reducibles a un mero producto de la expansión occidental (Seton-Watson, 1977). El “sentimiento” de identidad nacional crea una lealtad de grupo que cuasi automáticamente distingue entre “compatriotas” y “extraños”: “Tenemos obligaciones hacia los compatriotas que son más amplias que las que tenemos hacia los extraños y las instituciones que satisfacen tales obligaciones, como el Estado de bienestar, se justifican a pesar de sus restricciones dentro de las fronteras nacionales” (Miller, 1997: 231-232).

- Por otro lado, la historiografía —a menudo de orientación marxista— del Estado-nación europeo hace hincapié en el carácter reciente, singular, “moderno” y por tanto construido del nacionalismo como un movimiento específico (Hobsbawm, 1991; Gellner, 2000), diferenciando movimientos y estados “patrimoniales” y “modernos” o incluso “posmodernos” (Grillo, 1998: 17). Por ello, igualmente es preciso distinguir analíticamente entre fenómenos de etnias y etnicidad, por un lado, y naciones y nacionalismos, por otro lado: “Analíticamente distintos de las etnias o grupos étnicos son las clases, los grupos de estatus, los estamentos y las naciones. Dichas entidades sociológicas generan sus propias formas de conflicto, que no deben ser concebidos como conflictos étnicos” (Rex, 1996b: 198).

Frente a esta polarización teórica, que dicotomiza el debate actual, postulo con Smith (1981, 1997) y Eriksen (1993) que la distinción terminológica entre nacionalismo y etnicidad básicamente reside en la referencia o no a un Estado propio como el marco organizativo deseable para la respectiva “comunidad imaginada”: “Una nación son uno o varios grupos étnicos cuyos miembros se piensan, o son pensados de alguna manera, como ‘propietarios’ de un Estado” (Baumann, 1999: 30).

Parte de este criterio “organizacional”, tanto el nacionalismo como la etnicidad son constructos sociales; por ello, en su análisis del nacionalismo vasco Azcona (1984) rechaza la distinción entre formas “racionales” y formas “irracionales” de identificación étnica o nacional:

La arbitrariedad, aleatoriedad e incluso irracionalidad que pueda existir o existe en la construcción social nacionalista es la misma que la que pueda existir o existe en cualquier otro tipo de construcción societal. Sólo introduciendo un juicio de valor, que no puede ser sino apriorístico, es posible elevar unas a la suma racionalidad y rebajar otras a la irracionalidad más absurda. Todas son construcciones sociales y en este plano o nivel todas comparten formas muy similares, aunque varíen los elementos o los materiales empleados [Azcona, 1984: 121].

Una incompatibilidad estructural entre etnicidad y nacionalismo sólo es postulada por aquellos autores —provenientes sobre todo de la ciencia política y de la historiografía— para los cuales la etnicidad es un epifenómeno del afán homogenizador y modernizador del nacionalismo de Estado europeo (*cf.* Kössler y Schiel, 1993) o del fracaso del “nacionalismo desarrollista” en el Tercer Mundo (Senghaas, 1992). Un análisis antropológico —a nivel micro—, sin embargo, revela la existencia de fenómenos y conflictos étnicos tanto dentro como entre distintos tipos de sociedades, conflictos que, no obstante, han sido recrudescidos desde la expansión europea y que han generado nuevas ideologías de superioridad étnica como el racismo (Smith, 1981).

Aunque a nivel ideológico, el nacionalismo y la etnicidad coinciden en construir comunidades imaginadas a partir de la biologización de diferencias culturales y a la invención de tradiciones históricas (Stolcke, 1997), la diferencia específica, la vinculación o no con un proyecto de creación de Estado, tiene consecuencias importantes para la interrelación entre ambos fenómenos. Paradójicamente, es el nacionalismo el que por sus similitudes discursivas dota a la etnicidad de “una renovada autoconciencia y legitimidad” (Smith, 1981: 20) convirtiéndola en un proyecto político potencialmente contrahegemónico. Tanto el nacionalismo como la etnicidad requieren de un constante “resurgimiento étnico” para seguir nacionalizando o etnicizando las supuestas diferencias intergrupales:

Aquí tal vez se ubique el significado verdadero del resurgimiento étnico; es, al mismo tiempo, un intento de conservar el pasado y de

transformarlo en algo nuevo, de crear un nuevo tipo a partir de antiguos fundamentos, de crear un nuevo hombre y una nueva sociedad renovando antiguas identidades y conservando los “eslabones de la cadena” de generaciones [Smith, 1981: 25].

Estrategias nacionalizantes y etnificantes

Esta “reivindicación de continuidad en la discontinuidad” (Pujadas, 1993: 64) caracteriza tanto al nacionalismo como a la etnicidad. Por consiguiente, incluso las estrategias nacionalistas no difieren estructuralmente de aquellas utilizadas por movimientos étnicos. Ambas son clasificables como tres “estrategias hegemónicas” (Alonso, 1994; Smith, 1996):

- La “territorialización” transforma el espacio en territorio, a menudo incluso en “territorio sagrado” (Smith, 1996), convirtiendo los espacios limítrofes de interacción entre grupos en fronteras nítidas de separación de grupos. El conglomerado de individuos, el *Personenverband*, es “arraigado” como *Territorialverband*, y desde el grupo portador del proyecto nacional se define el centro de la nación y la periferia subnacional.⁷
- La “sustancialización” reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante para conferirle a la emergente y aún endeble entidad nacional una apariencia inmutable, cuasi-natural, basada a menudo en un “mito de elección étnica” (Smith, 1996). Partiendo de la autodefinición del grupo portador del proyecto nacionalizador, el Estado-nación inventa así a la “sociedad nacional”.
- Y la “temporalización” consiste en imponer, desde el Estado-nación, una sola versión de las múltiples “tradiciones inventadas”, reinterpretándola como pasado común primordial del proyecto nacional, como “época dorada” compartida (Smith, 1996).

⁷ Esta diferencia entre las comunidades personalmente definidas y las territorialmente arraigadas proviene originalmente de la distinción tipológica que hace la historiografía europea medieval entre un *aristokratischer Personenverbandsstaat* y un *institutionalisierter Flächenstaat*; cf. Reynolds (1997: 126).

Gracias a este tipo de “canonización” de la historia se institucionaliza así no sólo la “memoria autorizada”, sino asimismo el “olvido” igualmente sancionado de las demás tradiciones.

Este proceso de formación del Estado-nación homogeniza hacia dentro —estableciendo una ciudadanía inclusiva concebida como “nación cívica” (Smith, 1997)—, mientras que se delimita hacia fuera —distinguiendo según la nacionalidad—, dualidad que ilustra la “cara de Jano” del concepto nación (Habermas, 1999). A pesar de los matices distintivos que la combinación específica de esta dualidad confiere a cada uno de los Estados-naciones existentes, el núcleo ideológico es idéntico:

Ambos intentos, tanto los de generar naciones étnico-generacionales como los de crear naciones cívico-territoriales, se basan en una cultura e ideología del “nacionalismo”. Es importante captar el carácter dual del nacionalismo si queremos comprender su persistente atractivo, su capacidad de sobrevivir y a menudo de “anexarse” a otras ideologías. “Nacionalismo” significa tanto una doctrina ideológica como un universo simbólico más amplio, que sirve de fuente de sentimientos. La ideología sostiene que el mundo consiste de naciones discernibles e identificables, cada una portadora de un carácter particular; que la nación es la única fuente legítima de poder político; que todo individuo ha de pertenecer y ser completamente leal a una y sólo una nación; y que las naciones tienen que ser independientes, a ser posible, existiendo como Estados propios, pues sólo así se puede alcanzar la libertad y la paz a nivel global [Smith, 1999: 725].

3. PEDAGOGÍAS DE IDENTIDAD

El nacionalismo genera el Estado-nación; instaurado éste, el grupo promotor de dicho proyecto de Estado lo convierte en “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker, 1996: 5), en un proyecto homogeneizador que redefine las relaciones existentes entre aquel grupo y los demás a partir de su “lugar” dentro de este proyecto nacionalizador (cf. ilustración 2).



ILUSTRACIÓN 2. El “cuadro de los pueblos”

FUENTE: <http://www.jungforschung.de/europa-bilder/voelkertafel.htm>. Este “cuadro de los pueblos” de comienzos del siglo XVIII y de autor desconocido, conservado en el Österreichisches Museum für Volkskunde (Museo Austriaco de Folklore), ilustra el proceso de autoadscripción y adscripción externa por parte de las emergentes naciones europeas.

Por ello, la formación de este “clásico” Estado-nación no es un capítulo concluido: la constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos “periféricos” obliga al Estado a implementar cada vez nuevas estrategias institucionales para lograr su anhelo original, homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en realidad nacional. Persiste con ello un conflicto intrínseco entre nacionalismo de Estado y etnicidad: “Existe un conflicto básico entre el Estado y todas las etnicidades que alberga, a excepción de aquella que gobierna el Estado” (Adams, 1989: 487).

Los términos bajo los cuales se desarrolla la dialéctica relación que surge entre nacionalismo nacionalizante y etnicidad particularizante

quedan definidos por el poder de Estado (Alonso, 1994). La capacidad hegemónica de su proyecto nacional condiciona el margen de manobra de los proyectos étnicos no hegemónicos y delimita el campo de actuación de la confrontación entre ambos proyectos (Adams, 1989; Levin, 1993).

Las pedagogías del nacionalismo nacionalizante

Aparte de los medios de comunicación, es el ámbito pedagógico y sobre todo la política escolar la que es inventada e instrumentalizada por el nacionalismo nacionalizante en su afán de autopropetuar-se (Anderson, 1988; Baumann, 2004). El sistema escolar público es desarrollado con el objetivo explícito de nacionalizar a la población considerada como integrante del incipiente Estado-nación mediante una "educación para la lealtad" (Jones, 1997: 3) que reduzca el potencial conflictivo y contrahegemónico de los grupos aún no nacionalizados. A la vez que la educación pública es promovida para "socializar" a los nuevos ciudadanos como trabajadores asalariados (Fernández Enguita, 1985, 1990), la educación también nacionaliza: "Así, el campo profesional de la educación, como parte de un proyecto de difundir la enseñanza a grandes sectores de la población, nació incluido dentro de la estrategia de ascenso al poder de nuevas clases sociales, y marcado por la orientación positivista predominante en la época" (Juliano, 1993: 16).

Tanto en los "clásicos" Estados-naciones europeos como en sus poscoloniales epígonos de ultramar (Reid, 1997), la extensión del sistema educativo al conjunto de la población se implanta como un proyecto de "monoculturalización" Incluso en sociedades casi exclusivamente compuestas de inmigrantes como la estadounidense, la política asimiladora del *melting pot* recurre a un "monoculturalismo hegemónico" fuertemente racializado y generizado:

Con el paso del tiempo, para aquellos encargados de la continua formación y conservación del Estado-nación americano, la educación a través de la escolarización formal se ha convertido en una de las principales medidas para clasificar y medir la transmisión de los sistemas

definidos y unificados de comprensión cultural a las sucesivas generaciones. Con éxito notable, sus esfuerzos han generado un “monoculturalismo” hegemónico que ha logrado asimilar diferentes etnias de origen europeo a una América unificada partiendo de la apropiación y aplicación por parte de cada persona de identidades y lealtades adecuadas, en función de su lugar dentro de las jerarquías (políticas, económicas, culturales) racializadas y generizadas [Outlaw, 1998: 389].

En todo tipo de nacionalismo, esta anhelada monoculturalización se basa en una ideología del “homogenismo” mediante la cual “la homogeneidad es vista no sólo como algo deseable, sino incluso como la *norma*, i.e. la más *normal* manifestación de cualquier sociedad humana” (Blommaert y Verschueren, 1998: 117). La compleja tarea específicamente pedagógica de “naturalizar” lo artificial mediante un canon nacional (Coulby, 1997; Schiffauer y Sunier, 2004) consiste en la combinación de dos funciones estratégicas, íntimamente interrelacionadas:

- En primer lugar, la escolarización deberá disciplinar a los educandos a través de la internalización de las estructuras hegemónicas de poder, que permitirán traducir desigualdades en diferencias de conocimiento y éstas en conciencias diferenciales. Así, en sociedades fuertemente estratificadas la transmisión y reproducción de cultura requiere de un particular “dispositivo pedagógico”: “[...] el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento” (Bernstein, 1990: 103).
- En segundo lugar, estos conocimientos diferencialmente transmitidos por el sistema escolar se codifican y canonizan como “cultura nacional”, un inventario continuamente nacionalizado y renacionalizado de “tradiciones” y “rasgos” supuestamente compartidos por todos los miembros de la emergente nación (Gogolin, 1998; Schiffauer y Sunier, 2004; Krüger-Potratz, 2005; Gogolin y Krüger-Potratz, 2006). Dicha nacionalización cultural, siempre precaria, sólo se logra cuando entre el educando-ciudadano y “su” nación se establece una “intimidad cultural”,

aquella peculiar sensación de pertenencia y confianza cuasi-familiar basada en “el reconocimiento de aquellos aspectos de la identidad cultural que, aunque desde fuera sean considerados como fuente de desconcierto, proveen a los enterados con la promesa de una sociabilidad compartida” (Herzfeld, 1997: 3).

Nacionalismo, monolingüismo y ciudadanía

La invención y posterior estandarización de las denominadas “lenguas nacionales” ha resultado ser uno de los mecanismos más eficaces para crear “intimidad cultural”. Por consiguiente, el proceso de monolingüización es un fiel indicador del avance del nacionalismo nacionalizante. Mientras que en la península ibérica —como reflejo del temprano inicio del proyecto hegemónico nacional-cristiano (Stallaert, 1998)— dicho proceso se remonta a finales del siglo xv, las demás regiones europeas son monolingüizadas sobre todo en el transcurso del siglo xix (Gogolin, 1994c; Krüger-Potratz, 2005; Gogolin y Krüger-Potratz, 2006).

El éxito obtenido a largo plazo por esta “doctrina nacional profundamente arraigada en el sistema educativo nacional” (Gogolin, 1993: 18) se evidencia en los propios proyectos contrahegemónicos, promovidos por nuevos actores sociales que a su vez etnifican o nacionalizan su disidencia política. En sus reivindicaciones de un “derecho a la diferencia”, tanto las llamadas “naciones sin Estado” o “naciones contra el Estado” (Keating, 1996; Guibernau, 1999) como gran parte de los movimientos indígenas de forma tardía, pero fehacientemente, confirman la centralidad estratégica del factor lingüístico. Nacionalismo nacionalizante y etno-nacionalismo disidente, unos como otros tienden a percibir el plurilingüismo como un problema, por lo cual la “normalización lingüística” a menudo acaba equiparándose con una fase transitoria cuyo objetivo implícito sigue consistiendo en monolingüizar al conjunto de la naciente sociedad “nacional”:⁸ “Sostengo

⁸ Para un análisis de la política de “normalización lingüística” como estrategia étnica, cf. Pascual i Saüc (1998).

que seguirá siendo la responsabilidad del conjunto de la sociedad catalana el decidir y asegurar que la lengua continúe actuando en sus vidas cotidianas como un signo válido y real de la identidad del pueblo catalán (Strubell, 1998: 177).

Al igual que la etnicidad exige un antagonista frente al cual delimitarse, la nacionalización cultural y lingüística requiere del “otro”. Por consiguiente, a lo largo de su historia como disciplina nacional y nacionalizante la pedagogía se ha dedicado no sólo a homogeneizar la diversidad cultural existente, sino asimismo a diferenciar y segregar lo (aún) no homogeneizable (Eriksen *et al.*, 1991). La normativización del educando como objeto y futuro sujeto de “la condición nacional” simultánea y paralelamente ha cultivado la distinción y exclusión de todos aquellos que por diferentes razones supuestamente no son subsumibles bajo dicha condición nacional (Gogolin, Neumann y Reuter, 1998; Liégeois, 1999).

Es aquí donde más visiblemente confluyen los objetivos específicos de la pedagogía oficializada a nivel nacional, por un lado, con las macropolíticas del nacionalismo nacionalizante. El encargo del sistema educativo público de no sólo integrar, sino, a la vez, distinguir mediante la asignación diferencial y segmentada de capital cultural (Bourdieu, 1988) responde a su efecto normativo en la ciudadanía del súbdito. La mencionada “cara de Jano” del concepto nación se materializa en su peculiar combinación de derechos que incluyen y distinciones que excluyen. A pesar de los diferentes principios de ciudadanía codificados en cada Estado-nación —que suelen girar en torno al carácter “innato” *versus* “adquirido” de los derechos ciudadanos, por un lado, y al efecto inclusivo *versus* exclusivo que tienen las “obligaciones” culturales asociadas a dichos derechos, por otro lado (Koopmans y Kriesi, 1997; Sayad, 2004, 2010)—, hasta la fecha en todo Estado-nación la política de ciudadanía es parte integral del proyecto de “identidad nacional”, sea éste de orientación predominantemente “cívica” o “étnica” (Gil Araujo, 2010): “La política actual de ciudadanía sigue siendo sobre todo y antes que nada una política de nacionalidad. Como tal, es una política de identidad, no una política de intereses (en su sentido restringido, materialista)” (Brubaker, 1992: 182).

4. NACIONALISMO, ETNOGÉNESIS E HIBRIDACIÓN CULTURAL

Como hemos detallado arriba, ni los fenómenos de delimitación étnica o nacional ni las diferencias culturales a las que recurre dicha delimitación son explicables como esencias inmutables. Sin embargo, también ha quedado patente que el aparente abanico de posibilidades de “inventar tradiciones” y de seleccionar rasgos culturales diacríticos queda sujeto a las múltiples relaciones de poder que vinculan al grupo en cuestión con estratos socioeconómicos y con el Estado-nación. Por último, queda entonces por concretizar la relación existente entre los conceptos de cultura, por un lado, y etnicidad o nacionalismo, por otro, sin caer ni en los reduccionismos primordialistas ni en los extremos constructivistas. Lejos de pretender ofrecer una definición definitiva de estos conceptos, parto analíticamente para su delimitación mutua de aquellos enfoques teóricos que hacen hincapié en los mecanismos de reproducción y transmisión de cultura.

Una aproximación praxeológica

Los actores sociales, miembros de un determinado grupo étnico y portadores de un legado cultural específico, no reinventan a diario su cultura ni cambian constantemente de identidad grupal (Giménez, 1994a). La reproducción cultural a través de la praxis cotidiana tanto intra como intergeneracional impulsa procesos de “rutinización” que a su vez estructuran dicha praxis:

Sostendré que un sentimiento de confianza en la continuidad del mundo de objetos, así como en la trama de la actividad social, tiene su origen en ciertas conexiones especificables entre el agente individual y los contextos sociales a través de los cuales ese agente se desenvuelve en el curso de una vida cotidiana. Si el sujeto no se puede aprehender salvo a través de la constitución reflexiva de actividades cotidianas en prácticas sociales, no podemos comprender la mecánica de personalidad si no consideramos las rutinas de vida cotidiana

por las que el cuerpo pasa y que el agente produce y reproduce. El concepto de *rutinización*, fundado en una conciencia práctica, es vital para la teoría de la estructuración. Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que *son* tales sólo en virtud de su reproducción continuada [Giddens, 1995: 94-95].

Esta rutinización permite al actor social desenvolverse tanto entre los aspectos “objetivados” de la cultura —instituciones, rituales y significados preestablecidos— como entre aquellos aspectos “subjetivados” de la cultura —los conocimientos concretos de prácticas y representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión— que Giddens (1995) denomina la “conciencia práctica” del actor social. La permanente confluencia e interacción entre ambos aspectos de la cultura, su “objetivación” institucional —analizable a nivel *etic*— tanto como su “subjetivación” individual —sólo abarcable desde una perspectiva *emic*—, genera un canon de prácticas y representaciones culturalmente específicas, un *habitus* distintivo:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta [Bourdieu, 1991: 92].

Este acercamiento “praxeológico” a la cultura, en ocasiones concebido como un nuevo “paradigma de la praxis” (Reckwitz, 1999), no sólo contribuye a superar el ya anémico debate entre objetivismo y subjetivismo cultural, sino que, a la vez, ayuda a distinguir entre pro-

cesos de reproducción cultural y procesos de identificación étnica. Mientras que la reproducción o transformación de la cultura heredada se realiza actualizando o modificando prácticas simbólicas ritualizadas con base en un “sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza” (Bourdieu, 1991: 118), la identificación étnica con un determinado conjunto de actores sociales y su delimitación frente a otro conjunto de actores supone un acto discursivo —consciente, aunque luego internalizado— de comparación, selección y significación de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez, 1994a) en la situación intercultural.

Intraculturalidad versus interculturalidad

Es por ello que la etnicidad no constituye un hecho arbitrario: la selección y significación a nivel discursivo de estos emblemas o “marcadores étnicos” como una especie de “etiquetaje social” (Pujadas, 1993) está limitada en función de los *habitus* distintivos de los grupos involucrados, es decir, de su praxis cultural.

La etnicidad es, por tanto, un epifenómeno del contacto intercultural que, a su vez, estructura la interacción de dicho contacto mediante la selección de determinados “emblemas de contraste” frente a otros. Como mecanismo formal de delimitación, la política de identidad, entendida como una “política de reconocimiento”, mediatiza las relaciones entre lo intracultural y lo intercultural: “[...] las diferencias interculturales, a nivel organizativo difieren de las intraculturales en aspectos formales muy importantes. Uno de los problemas cruciales en las situaciones multiculturales es el del reconocimiento de la pertenencia al grupo” (García García, 1996: 13).

Según el tipo de contraste elegido, pautas de interacción se amplían o se restringen mediante el recurso a estereotipos específicos acerca del “nosotros” *versus* “los otros”. A lo largo de este proceso intercultural, la etnicidad, sin embargo, no sólo estructura la relación intercultural, sino que también modifica las estructuras intraculturales, “objetivando” determinados elementos culturales e instrumentalizándolos como “marcadores étnicos”:

- Así, la arbitraria selección por parte del nacionalismo de una variante dialectal y su institucionalización como “lengua nacional” genera —a través de su transmisión intergeneracional— un “habitus monolingüe” hegemónico en la mayoría de las sociedades nacionalizadas, expresado en un supuesto “sentido común” acerca de la “normalidad” y “naturalidad” de centrar la educación en esta lengua y de considerar, por ello, la diversidad dialectal y lingüística como un “problema escolar” (Gogolin, 1997a, 2003).
- De forma similar, el constante y recurrente uso de estereotipos biologizados por parte de un grupo dominante a lo largo de sus pautas de comunicación intercultural con un grupo no hegemónico estabilizará distinciones culturales pseudobiológicas mediante un “habitus racializado”:

Los prejuicios y estereotipos raciales profundamente arraigados en el habitus de los miembros de grupos dominantes pueden afectar las oportunidades vitales de todo grupo que de alguna forma es percibido como diferente. La historia social colectiva de los diversos grupos de la sociedad determina su respectiva comprensión del mundo social, así como las disposiciones y predisposiciones encajadas en su habitus colectivo. Así, el habitus entendido como la historia incorporada aparece de importancia esencial para comprender un habitus racializado [Reay, 1995: 122].

La simbolización selectiva inherente tanto a la etnicidad como al nacionalismo reifica diferencias relativas, dado que lo “propio de la lógica de lo simbólico es transformar en diferencias absolutas, de todo o nada, las diferencias infinitesimales” (Bourdieu, 1991: 231). La cultura rutinizada y habitualizada se convierte en un recurso identitario para delimitar grupos con el objetivo de impulsar procesos de “etnogénesis” (Roosens, 1989): lo que antes había sido praxis rutinaria, ahora se vuelve parte de una explícita política de identidad.

En este sentido, cultura y etnicidad son dos conceptos interrelacionados que no sólo están entrelazados por la distinción entre contenido *versus* forma, sino que asimismo se interrelacionan según el grado

de abstracción *versus* concreción de las prácticas culturales y de los respectivos discursos identitarios en torno a dichas prácticas. Como desarrolla en detalle Jiménez Naranjo (2009), cuanto mayor abstracción obtiene un discurso identitario de su práctica cotidiana habitualizada, mayor “conciencia étnica” representa dicho discurso. Por otro lado, cuanto más profundiza la práctica cultural hacia situaciones concretas del mundo de vida, menos consciente y menos explícitamente “étnico” se muestra el respectivo discurso identitario. El cuadro III.2 resume esta relación dialéctica entre cultura y etnicidad, por una parte, y la abstracción explícita y la concreción implícita, por otro lado.

La etnificación y nacionalización de las culturas híbridas

Por ello, la supuesta homogeneidad intracultural, que sólo es relativa y únicamente existe en niveles muy abstractos de análisis, no genera identidad, tal y como afirmaba el primordialismo, sino que es producto de dicha estrategia etnificante o nacionalizante (Bukow, 1994). La imposición de fronteras étnicas en la interacción intergrupal “objetiviza” determinadas prácticas culturales resignificándolas según la dicotomía de lo propio *versus* lo ajeno. Combinando mecanismos de apropiación, innovación y resistencia (Bonfil Batalla, 1987), convierte el habla en “lengua propia”, las pautas de asentamiento en “territorio propio”, las prácticas matrimoniales en reglas de endogamia, etc. Si se logra homologar la adscripción étnica propia con la adscripción externa, estos nuevos marcadores étnicos se “estabilizan” normativizando y homogeneizando determinadas prácticas culturales que luego son rutinizadas mediante procesos intergeneracionales de transmisión y adquisición de cultura (cf. cap. II.2). El *habitus* cultural específico, producto de la homogeneización impuesta por la etnificación selectiva, se convierte así en “sentido común”, en un poderoso mecanismo homogeneizador de la praxis cultural:

Uno de los efectos básicos de la orquestación del *habitus* es la producción de un mundo de sentido común dotado de la *objetividad* asegurada por el consenso entre el sentido de las prácticas y el mundo, en

CUADRO 2. *La interrelación entre cultura y etnicidad**

NIVEL GRUPAL		NIVEL INDIVIDUAL	
ETNICIDAD (abstracta / +conciencia)		CULTURA (concreta/ +inconciencia)	
abstracto (+consciente)	concreto (+inconsciente)	abstracto (+consciente)	concreto (+inconsciente)
proceso consciente de adscripción y autoadcripción a través de marcadores, étnicos (1)	produce y reproduce marcadores étnicos, pero como tales; nivel internalizado (2)	produce y reproduce marcadores étnicos, pero no como tales (3)	rutinización en y a través de las instituciones (producción y reproducción) (6)
		abstracción metacultural, no proceso identitario (4)	incluye marcadores étnicos que han logrado internalizarse completamente (7)
		abstracción metacultural en relación con los procesos identitarios (5)	

* Adaptado de Jiménez Naranjo (2009).

otras palabras, la armonización de las experiencias de los agentes y el refuerzo continuo que cada uno de ellos obtiene a través de la expresión, individual o colectiva (por ejemplo, mediante festivales), improvisada o programada (lugares comunes, proverbios) de experiencias similares o idénticas. La homogeneidad del *habitus* es lo que —dentro de los límites del grupo de agentes que poseen los esquemas (de producción e interpretación) implicados en su producción— genera prácticas y obras inmediatamente entendibles y pronosticables y, por ello, dadas por hechos [Bourdieu, 1977: 80].

Como resultado de la etnificación de las prácticas culturales, éstas se constituyen en la “cultura propia” de un determinado grupo, aquel tejido interrelacionado de prácticas sobre las que el grupo en cuestión logra obtener un “control cultural” (Bonfil Batalla, 1987; cf. ilustración 3). La identificación étnica con esta “cultura propia”, su instrumentalización reivindicativa, sin embargo, presupone un acto de distanciamiento frente a esta cultura: “Para que uno pueda percibir y utilizar su propia cultura como un derecho, necesariamente se tiene que haber ganado distancia hacia esta cultura. Dicho de otra forma, uno tiene que haberla cuestionado o tiene que haber sido cuestionado por un proceso de aculturación forzosa” (Roosens, 1989: 150).

Como consecuencia, los procesos contemporáneos de “etnogénesis”, de reafirmación étnica mediante reapropiación y reinención cultural, necesariamente generan “culturas híbridas” (García Canclini, 1989) —culturas cuyas prácticas y representaciones han sido y siguen siendo profundamente transformadas tanto mediante la modificación y resignificación de relaciones intraculturales como mediante la incorporación de elementos extraculturales, pero luego “etnificados” como propios.⁹ La hibridación o “creolización” intracultural que a menudo constatamos en contextos interculturales (Bhabha, 1994; Eriksen, 1995) implica una reordenación —no arbitraria, sino guiada por matrices identitarias— de los factores endógenos y exógenos de

⁹ Gutiérrez Rodríguez (1999) analiza la interrelación entre etnización y “generización” en el caso de mujeres turcas inmigrantes.



ILUSTRACIÓN 3. *La bandera purépecha como símbolo etnonacional*

FUENTE: Fotografía del autor.

las culturas en contacto (Hutnyk, 2005). Así, al estudiar las relaciones interculturales en contextos urbanos, García Canclini constata que

todos reformulan sus capitales simbólicos en medio de cruces e intercambios. La sociabilidad híbrida que inducen las ciudades contemporáneas nos lleva a participar en forma intermitente de grupos cultos y populares, tradicionales y modernos. La afirmación de lo regional o nacional no tiene sentido ni eficacia como condena general de lo exógeno: debe concebirse ahora como la capacidad de interactuar con las múltiples ofertas simbólicas internacionales desde posiciones propias [García Canclini, 1989: 331-332].

Para el contexto poscolonial, esta hibridación cultural contemporánea se solapa y entreteteje con el desigual impacto que han tenido las sucesivas fases de modernización económica, social y política en las diferentes regiones del Sur (Hutnyk, 2005, *cf.* cap. 1.5). Ello ha dado como resultado una “heterogeneidad multitemporal” (García Canclini, 1993), una “mezcla de memorias heterogéneas e innovaciones trucas” (García Canclini, 1995b: 37) que en última instancia vuelve

imposible identificar “lo tradicional” frente a “lo moderno”. Más bien se trataría de una especie de *creole culture*, surgida de “una combinación de diversidad, interconexión e innovación en el contexto de relaciones globales entre centro y periferia” (Hannerz, 1996: 67).

Sin embargo, este fenómeno contemporáneo de etnogénesis genera no sólo culturas híbridas, sino, a la vez, nuevas identidades: “dinámicas identitarias” (Verstraete y Pinxten, 1997) que se articulan dentro de los conflictivos procesos hegemónicos arriba detallados y que por consiguiente pueden constituirse en identidades contestatarias. La esencialización como estrategia identitaria coincide, por tanto, con la hibridación cultural, como ilustra el caso de las nuevas culturas juveniles australianas surgidas de migraciones recientes:

Los procesos de identificación entre estos jóvenes son complejos. Por una parte, estratégicamente movilizan nociones esencializadas de etnicidad en las que su identidad es trazada a lo largo de un sistema de oposiciones basadas en toscas categorías de lo propio y lo ajeno. Este esencialismo constituye una fuente de poder alternativo al de la sociedad mayoritaria, de la que ellos tienden a ser estructuralmente excluidos. Este mundo simbólico alternativo cobra fuerza revirtiendo el orden moral de la sociedad australiana. Dado que las jerarquías morales han sido de crucial importancia para sistemas de opresión de grupos marginalizados, estos grupos pueden invertir este mismo orden y recuperar un sentido simbólico de superioridad al escenificar una forma de ser australiana descuidada e indecorosa. Por otra parte, las fronteras entre las identidades, aun cuando son percibidas como rígidas, a menudo pueden llegar a ser bastante permeables. A la vez, la forma de identificación que emplean estos jóvenes también se puede volver fluida y múltiple, reflejando así la naturaleza estratégica y práctica de la formación de identidad. Este estudio ha demostrado que hasta cierto punto el esencialismo y la hibridez [cultural] no son modos de identidad contradictorios, sino enlazados. Tanto el esencialismo y la hibridez como otros puntos ubicados entre y/o más allá de ambos conceptos, suministran a estos jóvenes un repertorio de posiciones de sujeto socialmente útiles y adecuadas a usos distintos en contextos diferentes [Noble, Poynting y Tabar, 1999: 43].

5. EL ESTADO-NACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Para el clásico Estado-nación de origen europeo, la diversidad cultural es un problema, y éste requiere políticas específicas, sean éstas de tipo asimilacionista, segregacionista o integracionista (Verlot, 2001). Antes de analizar el abanico de marcos institucionales desplegados en cada contexto nacional para hacer frente al “problema escolar” de la diversidad (*cf.* cap. IV.3), a continuación examino las fuentes de las actuales “turbulencias identitarias” que padece el Estado-nación. Sostengo que es la combinación de tres procesos distintos, aunque obviamente interrelacionados —la creciente integración supranacional, la (re)aparición de identidades subnacionales, así como el establecimiento de redes y comunidades transnacionales—, la que para cada contexto nacional y regional genera respuestas específicas por parte del proyecto dominante de “política de identidad”.

Desafíos supranacionales

En primer lugar, desde diferentes campos de las ciencias sociales se viene desarrollando un debate en torno a la “globalización” o “mundialización” y su impacto en el futuro del Estado-nación.¹⁰ Dependiendo no sólo de matices ideológicos, sino también de cómo se definen los procesos de globalización, los escenarios esbozados por los diversos autores oscilan entre el catastrofismo del fin de la soberanía y la democracia nacionales, por un lado, y el optimismo ante el surgimiento de nuevas y más inclusivas instancias de “gobierno mundial”, por otro.

En su sentido más amplio, todos los fenómenos relacionados con la globalización se caracterizan por su dimensión comunicativa; los flujos intercontinentales de información, de capitales y de perso-

¹⁰ Resulta imposible y excedería el carácter de este trabajo pretender reseñar aquí la totalidad de este debate multidisciplinar; para visiones de conjunto, *cf.* Kearney (1995), Holton (1998), García Canclini (1999, 2004), Hedetoft (2003) y Díaz-Polanco (2008).

na acaban generando una sensación de “conexiones transnacionales” facilitadas por el incremento de “interconectividad a larga distancia” (Hannerz, 1996: 17). Sin embargo, esta creciente interrelación transnacional no supone automáticamente el surgimiento de una instancia política ni identitaria alternativa al Estado-nación:

La globalización es un proceso mediante el cual la actividad humana, económica, social y política es transferida a una escala global. En su definición más rudimentaria, implica la comprensión del mundo y la interrelación de localidades e individuos geográficamente dispersos. No presupone, sin embargo, la existencia de un sistema global, sino únicamente la posibilidad de que a lo largo de un continuo nos estemos moviendo en dirección a esta alternativa [Bahador, 1999: 9].

Los procesos contemporáneos por tanto caracterizados como parte de la globalización tecnológica, económica, política y cultural están íntimamente relacionados con la historia de la expansión europea y sus desiguales repercusiones en el desarrollo económico, demográfico y tecnológico de los distintos países poscoloniales (Crosby, 1994). A pesar de esta continuidad de la historia occidental como una paulatina evolución expansiva y globalizadora, la mayoría de los autores postula la existencia de un “salto cualitativo” hacia la globalización contemporánea, que se da en el “gozne” entre las fases moderna y posmoderna del Estado-nación. Este cambio cualitativo se refleja en el surgimiento de nuevos actores supranacionales.¹¹

- En la posguerra inmediata, con la ONU y sus múltiples y polifacéticas instituciones multilaterales surgen las primeras instancias supranacionales, diseñadas desde su origen como plataformas que regulen, integren y con ello pacifiquen la conflictiva dinámica propia que los Estados-naciones habían desarrollado durante dos guerras mundiales.
- A raíz de la “guerra fría”, los propios Estados-naciones promueven el proceso de globalización mediante su integración

¹¹ Cf. Fuchs, Gerhards y Soller (1995), Cohen (1997), Beck (1998), Castells (1998), Holton (1998) y Zürn (1998).

en “bloques” primero militares —OTAN y Pacto de Varsovia— y luego económicos —la Comunidad Económica Europea y el ya histórico Comecon—; así se desencadena un proceso a menudo voluntario y deseado de “erosión” de soberanía nacional.

- Las economías nacionales se globalizan no sólo a través de inversiones directas realizadas por empresas nacionales más allá de “sus” fronteras, sino también y antes que nada mediante el desarrollo de nuevas pautas organizacionales que desembocarán en las actuales “empresas multinacionales”.
- El factor más intensamente percibido como característico de la globalización es la creciente integración e interdependencia de los mercados financieros; el colapso de economías enteras a raíz de la creciente “volatilidad” del capital financiero transnacional, experimentado por primera vez durante el llamado “efecto tequila” en 1994, demuestra para muchos analistas la incapacidad del Estado-nación de controlar la economía globalizada.
- Por último, la “revolución” tecnológica que posibilita el paso de una sociedad industrial a otro tipo de sociedad, tentativamente denominado “sociedad posindustrial” o “sociedad-red”, se expresa mediante la “metáfora” cibernética del internet como el supuesto modelo futuro de sociedad globalizada e interconectada.

Mientras que en la fase moderna e industrial europea la estrecha relación entre Estado, nación y economía dotaba de sentido e identidad e integraba al ciudadano asalariado en el conjunto de la sociedad nacional, cabe preguntarse cuáles serán las pautas de significación e identificación en una fase posindustrial, en las que a lo sumo es el mercado quien integra ya no a los productores, sino a los consumidores: “Una nación, por ejemplo, se define poco a esta altura por los límites territoriales o por su historia política. Más bien sobrevive como una *comunidad interpretativa de consumidores*, cuyos hábitos tradicionales —alimentarios, lingüísticos— los llevan a relacionarse de un modo peculiar con los objetos y la información circulante en las redes internacionales” (García Canclini, 1995a: 49-50).

Hasta la fecha, se perciben dos reacciones contrarias, pero tal vez en el futuro complementarias, ante estos desafíos planteados por la

nueva “constelación posnacional” (Habermas 1998). Por una parte, incluso desde las propias instancias clásicas del Estado-nación se promueve de forma explícita la integración política a nivel supranacional. Muchos autores ven en entidades emergentes como la Unión Europea, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la Organización Mundial del Comercio, etc., nuevas instancias capaces de contrarrestar la supranacionalización de los agentes económicos.

Para paliar los procesos de “desnacionalización” política, están surgiendo nuevos mecanismos de “governabilidad global” (Zürn, 1998), cuya característica principal no consistirá en la sustitución del Estado-nación por otro actor político que monopolice el uso legítimo del poder, sino en un complejo gobierno que funcionará a diferentes niveles subnacionales, nacionales y supranacionales. Paradójicamente, se tratará de una “política interior mundial” carente de un “gobierno mundial”, dado que los actores públicos nacionales y supranacionales como la Unión Europea serán complementados por actores no gubernamentales que también operarán a nivel supranacional (Habermas, 1998) y que propiciarán nuevas formas de participación política más allá de la democracia representativa predominante en Occidente (Benhabib, 2001).

Para nuestro contexto geográfico, un componente sustancial de esta estrategia de integración supranacional se perfila como un intento de establecer proyectos alternativos de “europeización identitaria”. La promoción activa y decidida de una supuesta y deseada “identidad europea” se remonta a la mencionada situación de posguerra y sobre todo a la política franco-alemana de reconciliación y pacificación bilateral mediante amplios programas “interculturales” de encuentros e intercambios juveniles tanto escolares como extraescolares.¹² Aparte de este tipo de medidas “especiales”, en la mayoría de los países de la Unión Europea aún se carece de una europeización curricular, dado que “lo europeo” sigue siendo objeto de pedagogías minoritarias como la educación intercultural o la educación comparativa (Gogolin, 1994a).

¹² Cf. Demorgon (1995, 1998b), Desch (1997), Heenen-Wolf (1998) y Shore (2000).

Sin embargo, el principal obstáculo detectado en este tipo de políticas de identidad supranacional consiste precisamente en el hecho de que siempre partan de las esencializadas coordenadas nacionales de identidad, con lo cual la anhelada “identidad europea” surge únicamente como una “capa complementaria” (Hedetoft, 1995a) de las identidades nacionales preexistentes. A pesar de las privilegiadas condiciones en las que se propician los encuentros europeos, los “choques culturales” experimentados por muchos jóvenes en este tipo de encuentros reflejan el fuerte arraigo de los mutuos estereotipos nacionales (Demorgon, 1998a).

Ello indica el éxito obtenido a largo plazo por los nacionalismos europeos en sus respectivas políticas de nacionalización identitaria. Las metáforas y los símbolos a los que se recurre para describir “lo propio” frente a “lo ajeno” siguen connotando su procedencia directa del acervo nacionalista clásico (Hedetoft, 1995b). La creciente supra y transnacionalización de los procesos institucionales de toma de decisiones a nivel europeo puede generar “crisis de soberanía” por parte del Estado-nación, pero no es un indicador fiable de una supuesta disolución del nacionalismo. Es más, algunos autores perciben más bien una relación causal entre integración supranacional y xenofobia nacionalista.¹³

En este sentido, la globalización sólo desafía el margen de maniobra del Estado como institución política, no la capacidad movilizadora del nacionalismo como constructo identitario. En el contexto de la europeización institucional, ello puede inaugurar un proceso de separación entre “lo estatal” y “lo nacional”: mientras que el Estado confiere una ciudadanía *de iure* —como en el caso de la emergente “ciudadanía europea” (Waterkamp, 1999)—, la “colectividad nacional” concede una “ciudadanía cultural” (Rosaldo, 1994, 2003; Szanton Blanc, Basch, Glick Schiller, 1995).

Como hipótesis, cabe entonces plantearse no como antagonica, sino como complementaria la relación que en el futuro se articulará entre el nacionalismo nacionalizante, por un lado, y la globalización

¹³ Cf. Fuchs, Gerhards y Soller (1995), Holton (1998), Darian-Smith (1999) y monográfica y magistralmente Santamaría (2002).

transnacionalizante, por otro lado: "El transnacionalismo adquiere su significado gracias a una teoría modernista de la formación de naciones, a la cual por ello tiende a reificar. Dicho brevemente, de forma similar al colonialismo y el poscolonialismo, el nacionalismo y el transnacionalismo son procesos distintos, pero alineados" (Darian-Smith, 1999: 154).

Por otra parte, también se perciben indicios de una reacción contraria. Ante la globalización sobre todo tecnológica y económica, varios autores destacan la proliferación de movimientos de "desglobalización" (Hannerz, 1996: 18). Frente a la tendencia hacia la integración "planetaria", centrada hasta la fecha sobre todo en los ámbitos tecnológico y económico, los movimientos antiglobalizadores o "fragmentadores" (Bahador, 1999) se centran en la esfera cultural y en la política de identidad (Castells, 1998). El panorama resultante de la coexistencia de ambas tendencias es sumamente paradójico:

Una característica perversa de la globalización a nivel cultural consiste en que ha desencadenado la fragmentación y multiplicación de identidades. ¿Cómo entender este aparentemente paradójico particularismo en medio de la globalización? De hecho, presenciamos globales movimientos antiglobales, movimientos que inspirados (normalmente de manera inconsciente) por una así percibida necesidad de enfrentarse y oponerse a los elementos anónimos, racionales, meritocráticos, progresivos y universales de la globalización. Ello exige un retorno a lo local y a lo familiar [Cohen, 1997: 169].

Desafiando esta interpretación generalizada, que postula una oposición binaria entre fuerzas globalizadoras y universalistas, por una parte, y fuerzas localizadoras y particularistas, por otra parte, a nivel estructural es posible detectar un funcionamiento muy similar entre movimientos globalizadores y antiglobalizadores, ambos frutos de la forma específicamente posindustrial de comunicación e intercambio de información y de "franquicias" (Castells, 1998). Bajo esta perspectiva, la globalización es un mecanismo puramente formal de asignar y rearticular flujos de información entre diferentes localidades, ya no confinadas a la imaginaria territorialización nacio-

nal. Determinados localismos y particularismos simplemente se han universalizado:

La globalización simplemente es el foro cada vez más elaborado mediante el cual la información se disemina entre actores locales. McDonalds, por ejemplo, inició como un restaurante local en las afueras de Chicago, en los Estados Unidos. No se inauguró como aquel imperio global que es hoy en día. Sus beneficios percibidos han ido convenciendo a individuos en otras localidades a estrenar sus propias franquicias, imitando el modelo tan originalmente exitoso. La globalización proporcionó el foro para que la información fluya entre estas localidades. Esto genera interconectividad, dado que las conexiones se vuelven más permeables, profundas y complejas [...] Por consiguiente, McDonalds y otras entidades supuestamente globales representan la universalización de un particularismo [Bahador, 1999: 12].

Desafíos subnacionales

De forma paralela y simultánea, el Estado-nación es crecientemente desafiado por el surgir o resurgir de identidades y proyectos contrahegemónicos ubicados a un nivel subnacional. Incluso en el seno de los Estados-naciones supuestamente más exitosos en su política de homogeneización étnica y cultural como es el caso de Francia, determinados movimientos sociales de orientación "regionalista" comienzan a formular agendas alternativas a las del tradicional centralismo nacional (Hettlage, 1996).

Este "despertar" étnico-regional, que no está limitado al contexto europeo, puede interpretarse como una reacción a los descritos procesos de globalización a menudo experimentados como amenazantes para la sociabilidad local y regional (Ströbele-Gregor, 1994), pero a la vez también pueden ser analizados dentro de un marco histórico más amplio en el cual aparecen como *survivals* de una época prenacionalizante que reaparecen en tiempos de "crisis" del Estado-nación (Greenwood, 1977). Con ello, la discusión acerca del carácter

reciente o persistente del conflicto nacionalista / regionalista se inserta en el debate más amplio y ya reseñado en torno a la modernidad o primordialidad de los nacionalismos (cf. cap. III.2).

Lo que está en juego es la cuestión de la “aboriginalidad” como argumento dentro de los proyectos de identidad étnica o nacional. Tanto en el debate europeo como en el latinoamericano y norteamericano, el carácter aborígen o “indígena” de una determinada población local o regional tiende a utilizarse en las reivindicaciones de muchos movimientos étnicos.¹⁴ Como demuestra Llobera (1983) para el movimiento regionalista-nacionalista catalán, por lo menos en sus orígenes los actores étnicos subnacionales reproducen las mismas estrategias discursivas que los actores nacionalizantes hegemónicos. Nuevamente se percibe aquí una confluencia de las ya analizadas estrategias de “territorialización”, “temporalización” y “sustancialización” a lo largo de procesos hegemónicos nacionalizantes y sus respuestas contrahegemónicas etnificantes (cf. cap. III.2):

- La expansión espacial del Estado-nación entra en conflicto con las entidades locales y regionales previamente establecidas, con lo cual el argumento nacionalista de la indivisible “soberanía” territorial de una “nación” emergente es apropiado y devuelto por parte de la etnicidad contrahegemónica. Paradójicamente, tanto los “pueblos originales” de las Américas (Hale, 1994) como las “naciones sin Estado” europeas (Guibernau, 1999) desenmascaran, a la vez que confirman, la centralidad del argumento territorial del nacionalismo. La aboriginalidad se transforma en “aboriginalización” (Dietz, 1999a).
- En los discursos étnicos subnacionales, la metáfora “posesión” de un determinado territorio es fundamentada mediante continuas “invenciones de tradiciones” que justifican la antigüedad del actor étnico contrahegemónico frente al actor nacional dominante. La política de lo “autóctono” se proyecta hacia un mitificado pasado remoto, como atestiguan muchos

¹⁴ Cf. para el contexto norteamericano Keating (1996) y Nagel (1996), para el latinoamericano Urban y Sherzer (1994), Santana (1995), Dietz (1999a, 2005) y Sieder (2002) y para el europeo Azcona (1984), Hettlage (1996) y Keating (1996).

protagonistas de dichos discursos (Estefermann, 1998; Strubell, 1998).

- Por último, la institucionalización y centralización del Estado-nación es desafiada por la persistencia, reinención y vigorización de “comunidades”, “fueros” y unidades regionales crecientemente sustancializadas a nivel subnacional (Stavenhagen, 1989). A menudo, estas nuevas entidades emergentes aprovechan el impacto de la globalización generando alianzas supranacionales con actores similares para “autoempoderarse” frente al nacionalismo hegemónico (Dietz, 1999a; Squires, 1999).

Los conflictos desencadenados por la confrontación entre poderes nacionalizantes y poderes disidentes a través de estos tres tipos de estrategias discursivas suelen expresarse a menudo como “conflictos lingüísticos” (Hamel, 1997), entendidos como “relación asimétrica entre una lengua dominante y otra dominada en un nivel macrosociolingüístico” (Hamel, 1996: 151). La persistencia de fenómenos de diglosia en determinadas regiones geográficas de por sí atestiguan el fracaso del proyecto hegemónico del nacionalismo y de sus pedagogías concomitantes (Baker, 1996; Cummins, 2000).¹⁵

De ahí que la lengua frecuentemente sea instrumentalizada —en algunos casos incluso reinventada— por los actores étnicos como “arma” de su propio proyecto contestatario. La mencionada “normalización lingüística” (cf. cap. III.3) se aplica a las denominadas “lenguas en precario” (Rábade Paredes, 1994), a menudo con un implícito intento de monolingüizar a poblaciones lingüísticamente diversas. Ello se justifica como un proyecto de “resistencia” frente al peligro de asimilación por parte de la lengua políticamente dominante dentro del nacionalismo ya institucionalizado: “Esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento y, en última consecuencia, la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia, consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua dominada” (Hamel, 1995: 212).

¹⁵ Skutnabb-Kangas (1988) hace énfasis en el hecho de que incluso en los clásicos Estados-naciones europeos, tras varios siglos de nacionalización lingüística únicamente Islandia puede considerarse como un país monolingüe.

En ambas partes partícipes en el conflicto lingüístico subyace la bipolar lógica nacionalista, según la cual cada “nación” tiende a generar su propia “lengua nacional”. Tanto los proyectos hegemónicos de políticas de integración nacional de las minorías lingüísticas o culturales —en América Latina desplegadas bajo el ambiguo lema de “indigenismo” (Sieder, 2002; Dietz, 2005)— como los planteamientos disidentes desarrollan políticas específicas de “autenticidad” y “limpieza lingüística”. Aunque a menudo estas políticas se justifiquen con razones prácticas como la posibilidad de implantar criterios curriculares homogéneos en un territorio determinado (Hornberger y King, 1999), subsiste la equiparación ideológica —etnicista y nacionalista— de “una lengua” y “una cultura”. En contextos de asimetría y desigualdad de poder, este argumento se torna “lingüicista” y “nacionalista” a la vez (cf. ilustración 4):

El lingüicismo está emparentado con otros ismos negativos: el racismo, el clasismo, el sexismo, etc. El lingüicismo puede ser definido como el conjunto de ideologías y estructuras que se usan para legitimar, realizar y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos definidos sobre la base del lenguaje (sobre la base de sus respectivas lenguas maternas) [Skutnabb-Kangas, 1988: 13].

La respuesta actualmente predominante en diferentes partes del mundo a este tipo de desafíos subnacionales consiste en “federalizar”, “autonomizar” o descentralizar los conjuntos definidos hasta ahora como Estados-naciones (Díaz-Polanco, 1992, 2008; Lapidoth, 1996). El modelo prototípico de conceder “derechos históricos” a determinados grupos subnacionales ha sido desarrollado para aquellos casos en los cuales el movimiento étnico-nacional contrahegemónico amenazaba con fragmentar el conjunto del Estado-nación. Los ejemplos de Quebec en Canadá, Irlanda del Norte en el Reino Unido, Euskadi en España¹⁶ demuestran, sin embargo, que la lógica

¹⁶ Cf. para detalles Azcona (1984), Keating (1996), Conversi (1997) y Waldmann (1997).



ILUSTRACIÓN 4. ¿“Cuidado” o “prohibido”?
Letrero bilingüe en California

FUENTE: Fotografía del autor.

autonómica no resuelve el conflicto subyacente, producto de la recíproca confirmación, legitimación y profundización de las estrategias discursivas arriba analizadas. Como ilustra la dinámica desencadenada en la España posfranquista entre “nacionalismos históricos” y “autonomías no históricas”, *i. e.* entre supuestas “eticidades verdaderas” y “falsas” (Greenwood, 1985), al conceder derechos preferenciales a determinados actores subnacionales y sus emergentes entidades territoriales, la lógica de la territorialización, temporalización y sustancialización se extiende a lo largo de una acelerada y competitiva “carrera” de “invenciones de tradiciones”, que perpetúan la

dinámica nacionalista simplemente trasladándola a niveles inferiores (Gil Araujo, 2010).

Desafíos transnacionales

Estas pautas comunes del discurso étnico-nacional, compartidas por actores tanto nacionales como subnacionales, son cuestionadas por un tercer tipo de actor, cuyo génesis apenas parece haberse iniciado. Desde los orígenes aún recientes del nacionalismo, las migraciones —seguramente una de las constantes antropológicas por excelencia— son percibidas por el Estado-nación como un “problema”, dado que la movilidad humana desafía no sólo la capacidad del Estado de controlar, disciplinar y sedentarizar a la ciudadanía (Sayad, 2004), sino también el principio mismo de territorialidad, eje de la “soberanía nacional” y de la “inviolabilidad” de sus fronteras.¹⁷

La misma terminología adoptada por las instituciones nacionales y reproducida por la academia refleja el intento de territorializar un fenómeno que parece no ser territorializable: tanto las legislaciones (Sassen, 1998) como las investigaciones acerca del fenómeno migratorio,¹⁸ durante décadas han estado girando en torno a la distinción entre factores de “in-migración” *versus* factores de “e-migración”, como si de fenómenos distintos se tratara. Así, en el transcurso de la competitiva política de autoaboriginización frente al “otro”, las poblaciones migrantes a menudo son percibidas e instrumentalizadas como “aliados” o “enemigos” en los enfrentamientos entre los actores nacionales y subnacionales, como advierte Rex para el caso del conflicto lingüístico catalán: En la medida en la que el gobierno de Madrid es considerado como “enemigo”, estos inmigrantes pueden llegar a constituir el “enemigo” interno (Rex, 1998: 192).

Frente a este tipo de proyección nacionalista hacia el “otro”, varios estudios empíricos de las migraciones contemporáneas cuestionan el mito de la linealidad del proceso migratorio —supuestamente

¹⁷ Cf. Joppke (1998) y Cornelius *et al.* (eds. 2004) para una comparación de diferentes reacciones estatales al “desafío” migratorio.

¹⁸ Cf. Cornelius (1989), Portes y Böröcz (1989), Massey *et al.* (1993), Faist (2000), Joly (2004) y Sayad (2004, 2010).

divisible en fases premigratorias, migratorias y posmigratorias—, que aún refleja el modelo “clásico” de la emigración e inmigración más o menos definitiva. Conforme las migraciones en la época posindustrial se van informalizando, terciarizando y precarizando (Guarnizo, 1999; Sassen, 1998), se requiere de enfoques menos mecanicistas y más etnográficos:

El reconocimiento de estos problemas ha despertado un renovado interés por la naturaleza de la toma de decisiones por parte los migrantes, una reconceptualización de las motivaciones básicas que subyacen a la movilidad geográfica, una mayor atención al contexto dentro del que estas decisiones son tomadas, así como un despliegue de esfuerzos más serios por identificar las específicas dimensiones sociales y económicas que definen este contexto. El análisis se ha alejado de modelos reificados y mecánicos, acercándose a formulaciones más dinámicas que incluyen la posibilidad de que las decisiones tomadas a nivel micro afecten procesos a nivel macro y viceversa. En este sentido, hemos abandonado el depender únicamente de estadísticas oficiales y datos agregados, usando de forma más extensa *surveys* de unidades domésticas, historias de vida y detallados estudios de comunidad. El énfasis se ha puesto en los migrantes como tales: en sus interacciones con sus entornos, en sus enfrentamientos con políticas estatales restrictivas, comparándolos con los no migrantes y contrastando los primeros migrantes con aquellos que les siguen [Massey, 1998: 15].

Gracias a este giro teórico y metodológico, las migraciones aparecen como fenómenos a menudo circulares y no lineales, en cuyo transcurso las “redes migratorias” —entendidas en general como los vínculos de carácter transnacional que se establecen entre las sociedades de origen y de destino— que en condiciones de precarización e “ilegalización” como las actuales proporcionan la protección necesaria sobre todo en la primera etapa de llegada y orientación tienden a estabilizarse y perpetuarse.¹⁹

¹⁹ Para detalles acerca del concepto de “redes migratorias”, cf. Kearney (1986), Gurak y Caces (1998), Malgesini (1998) y Massey (1998).

Los lazos parentales, residenciales o étnicos que así vinculan a migrantes, emigrados, retornados y aun-no emigrados frecuentemente constituyen “grupos domésticos transnacionales” (Levitt, 2001) que a su vez comienzan a articular “campos sociales transnacionales” (Mummert, 1999) que trascienden el principio de territorialidad nacional o étnico-regional y que como tales desencadenan procesos de transnacionalización identitaria:

Los espacios sociales transnacionales son combinaciones de vínculos, posiciones dentro de redes y organizaciones y redes de organizaciones que trascienden las fronteras entre varios Estados. Estos espacios denotan procesos sociales dinámicos, evitando la noción estática de vínculos y posiciones. Los procesos culturales, políticos y económicos que transcurren en espacios sociales transnacionales implican la acumulación, el uso y los efectos de capitales de diferentes tipos, volúmenes y convertibilidad: capital económico, capital humano, como reconocimientos educativos, habilidades y destrezas, así como capital social, sobre todo recursos inherentes a o transmitidos por vínculos sociales y simbólicos [Faist, 1999: 5].

En aquellos casos en los cuales los cíclicos “transmigrantes” (Demetriou, 1999; Pries, 1999, 2010; Levitt y Glick Schiller, 2004) como protagonistas que articulan este nuevo espacio social logran mantener un vínculo simbólico y afectivo entre sus miembros, las redes transnacionales se convierten en “comunidades transnacionales” (Rex, 1996a; Wimmer, 1998). Este nuevo tipo de “comunidad” desterritorializada es el que —incluso literalmente— más se asemeja a la noción de “comunidad imaginada” acuñada por Anderson (1988): carente de una dimensión territorial, el sentido comunitario y su correspondiente identidad compartida se cultiva desde diferentes y dispersas “colonias étnicas” (Heckmann, 1998) asentadas en una gran variedad de países. Básicamente se distinguen dos tipos de comunidades transnacionales:

- Por una parte, las regiones fronterizas entre dos Estados-naciones tienden a albergar a comunidades transnacionales que se constituyen como núcleos transfronterizos de migraciones cíclicas (Besserer, 1999; Faist, 1999). Dos factores contribuyen a

esta transfronterización: en primer lugar, la debilitación de la capacidad de los Estados-naciones limítrofes de “controlar” sus fronteras y, en segundo lugar, la existencia de ventajas comparativas entre ambas regiones fronterizas que conviertan la transmigración en una actividad “rentable” a largo plazo.²⁰

- Por otra parte, una variante específica de las comunidades transnacionales son las diásporas históricas, que debido a una experiencia colectiva de dispersión a menudo violenta mantienen y cultivan una distintiva identidad étnica, nacional y religiosa que procura equilibrar la promesa del mítico “retorno” y rearraigo con la permanencia de la condición y la cultura diaspóricas:

El concepto de diáspora inserta el discurso del “hogar” y de la “dispersión” en una tensión creativa, mediante la cual se incluye un deseo de “llegar a casa” a la vez que se critican los discursos acerca de los orígenes fijos. La problemática del “hogar” y de la pertenencia puede que forme parte integral de toda condición diaspórica, pero el cómo, cuándo y de qué forma surgen estas interrogantes es específico a la historia de cada diáspora en particular. No todas las diásporas inscriben su deseo de “llegar a casa” en un anhelo de retornar al lugar de “origen” [Brah, 1996: 192-193].

Este segundo uso del concepto de las comunidades transnacionales como diásporas ya no históricas, sino emergentes a raíz de la constitución de espacios migratorios transnacionales y de sus correspondientes *ethnoscapes* desterritorializados (Appadurai, 1991), es el que parece generalizarse.²¹ Mientras que algunos critican el uso indiscriminado del concepto, acuñado para determinados casos históricos como la diáspora judía, armenia y palestina (Rex, 1996a; Faist, 1999), otros perciben procesos generalizables de “diasporización” (Cohen, 1997). Es precisamente en la confluencia del surgimiento de espacios trans-

²⁰ Para más detalles acerca de este tipo de comunidad transnacional, cf. Glick Schiller, Basch y Szanton Blanc (1992, 1999), Smith y Guarnizo (1998), Spencer y Staudt (1998), Guarnizo (1999), Guarnizo y Smith (1999), Brettell (2003), Levitt y Glick Schiller (2004) y Pries (2010).

²¹ Cf. Sheffer (1995), Brah (1996) y Cohen (1997).

nacionales y de la globalización tecnológica y el incremento de “interconectividad” en la cual —a diferencia de épocas anteriores— las comunidades migrantes pueden, simultáneamente, articular identidades a diferentes niveles: “Las identidades diaspóricas son locales y globales, a la vez. Son redes de identificaciones transnacionales que abarcan comunidades ‘imaginadas’ y ‘encontradas’” [Brah, 1996: 196].

Por ello, diásporas no representan entidades tales como comunidades, sino que articulan identidades en procesos de formación de estas comunidades (Brubaker, 2005). La resultante multidimensionalidad identitaria desencadena y promueve nuevos procesos de hibridación cultural como los ya analizados (*cf.* cap. III.4). El “sincretismo transnacional” (Faist, 1999) resultante de esta hibridación desafía al Estado-nación de forma mucho más profunda y radical que los discursos identitarios formulados a nivel subnacional. La transnacionalización no sólo disminuye ostensiblemente la capacidad de las instituciones nacionales de controlar, educar o “ciudadanizar” a las poblaciones migrantes (Heisler, 1997), sino que pone en entredicho el principio mismo en el que se basa toda política pública, sea del nivel gubernamental del que sea: el principio de discrecionalidad y delimitabilidad de competencias en función del criterio territorial [Cornelius y Tsuda, 2004].

Indicios de una tendencia hacia la desterritorialización inducida por los analizados fenómenos de transnacionalización se encuentran antes que nada en el ámbito del asociacionismo migrante. Mientras que las “clásicas” organizaciones y asociaciones surgidas de las migraciones europeas de la posguerra están fuertemente orientadas hacia la participación política, sindical y vecinal dentro del contexto de la sociedad de “acogida” (Martiniello, 1992), el nuevo asociacionismo migrante y su relación con las asociaciones y organizaciones no gubernamentales provenientes de la sociedad mayoritaria indican una creciente hibridación y transnacionalización en cuanto a las pautas organizativas, las reivindicaciones y los intereses que se articulan, así como los polifacéticos destinatarios a los que se dirigen.²²

²² Primeros ejemplos de esta hibridación asociativa se encuentran en Danese (1998), Dietz (2000b, 2004) y Koopmans y Statham (2000).

Es evidentemente sobre todo el ámbito jurídico-político el que más “preocupado” se muestra ante la diáspora y transnacionalización de las lealtades e identidades colectivas. Las implicaciones normativas de una futura “ciudadanía posnacional” (Koopmans y Statham, 2000), reflejada no sólo en las comunidades transnacionales, sino también en la vigorización de las instituciones multilaterales transnacionales, desafiará la noción intrínsecamente “moderna” de la legitimidad del derecho y su vinculación normativa a la democracia territorializada bajo la forma consuetudinaria del Estado-nación (Habermas, 1999), se declare éste multicultural o monocultural (Faist, 1999).

*¿Etnogénesis aborígen versus
etnogénesis migrante?*

Desde el punto de vista teórico-antropológico, la confluencia contemporánea de procesos supranacionales, subnacionales y transnacionales, por último, obliga a replantearse la analizada relación entre etnogénesis, nacionalismo e hibridación cultural (*cf.* cap. III.4).

La tendencia que parecen ostentar las nuevas comunidades transnacionales hacia una desterritorialización de sus respectivas políticas de identidad cuestiona la omnipresencia y concatenación mutua entre las tres estrategias esencializantes que he identificado como operantes en cualquier proyecto de construcción identitaria. Por consiguiente, varios autores plantean la necesidad de distinguir por lo menos dos formas completamente distintas de etnogénesis:

- por una parte, una política de identidad que gira en torno al eje territorial convencional y que por tanto genera “etnicidades endógenas” (Holton, 1998) cohesionadas en torno a “matrices históricas” (Leman, 1998b) que, a su vez, generan una ideología que combina como elementos distintivos la lengua y la territorialidad (Myhill, 1999);
- por otra parte, un proyecto de identidad que trasciende la territorialidad gracias a una “etnicidad migrante” (Holton, 1998) que se proyecta hacia el futuro (Leman, 1998b) y cuyas bases ideológicas están constituidas por el vínculo entre la lengua y

las personas que componen la “comunidad”, independientemente de su situación territorial (Myhill, 1999).

Sin embargo, sostengo que esta distinción sólo es vigente a un nivel “fenoménico”, no a nivel estructural y que implica regresar nuevamente a nociones primordialistas de etnicidad y etnogénesis (cf. cap. III.1). El mero hecho de que las redes migratorias, diásporas y comunidades transnacionales trasciendan la dimensión nacional y relativicen la distinción entre los niveles supra y subnacionales no significa que estos nuevos actores carezcan del todo de una dimensionalidad espacial y territorial (Gutiérrez Rodríguez, 1999; Tsuda, 2003). Incluso en estos casos, la territorialidad es consustancial al proceso de etnogénesis. La única diferencia —siempre relativa y contextual— reside en que las comunidades transnacionales surgen como tales de la creativa e híbrida “imaginación” de dos facetas distintas y complementarias de territorialidades posnacionales:

- En primer lugar, el proceso de etnogénesis que transcurre en el seno de estas emergentes entidades sociales sólo es posible gracias a la constante tematización, mitologización y reivindicación de la distancia geográfica y espacialmente percibida frente al lugar “real” —en la primera generación de migrantes— o “imaginario” de origen —en las posteriores generaciones—, como el supuesto núcleo localizable de una identidad distintiva y delimitable del entorno “sedentario” (Roosens, 1994).
- Y, en segundo lugar, la acelerada teorización acerca de un supuesto proceso generalizable de diasporización parece reflejar más bien la relativa “novedad” del fenómeno de las recientes migraciones informalizadas y precarizadas, perdiendo de vista la posibilidad de que —como sus antecesores históricos y gracias a los cambios identitarios que acontecen en las sociedades multiculturales de acogida— acaben “formalizándose” y reterritorializándose en el lugar de destino. El estudio etnográfico de los contextos locales en los que transcurre la comunización de las diásporas demuestra la vigorosa vigencia del principio territorial ahora a un nivel local o incluso sublocal.²³

²³ Así, G. Baumann (1996) ilustra para el caso de un barrio londinense cómo

Para concluir, retomo brevemente el punto de partida: el concepto antropológico de cultura. Con Hannerz (1996) sostengo que es imprescindible defender tanto la noción de cultura como su delimitación frente a la de identidad grupal, étnica, etc. (cf. cap. III.1) y rescatar la fértil tensión entre ambas y sus consecuencias teóricas para el estudio empírico de procesos contemporáneos de etnogénesis, nacionalismo y los colindantes fenómenos de interculturalidad e intraculturalidad (cf. caps. III.2 y III.3). Lo transnacional no debe confundirse con lo "transcultural", error que algunos autores fascinados con la multiplicidad supuestamente ilimitada de identificaciones posnacionales parecen cometer (Welsch, 1999).

Sin embargo, la diversificación supranacional, subnacional y transnacional evidentemente no sólo desafía al Estado-nación y a sus políticas y pedagogías homogeneizantes. A la vez, obliga a la antropología a "resituarse" su ámbito de trabajo empírico:

La mayoría de los antropólogos ha empleado una noción de cultura referida a algo compartido por personas que habitan una determinada área y que por ello está presente en los sitios del trabajo de campo que corresponden a dichas áreas. Por consiguiente, un etnógrafo serio y sensibilizado ha sido capaz de experimentar la cultura de un determinado grupo conviviendo con, participando en, observando a y discutiendo con ellos y sus vidas. En un mundo en el que el moverse y el permanecer están constantemente enlazados, los sitios ya no sólo los experimentamos al estar presentes en ellos, sino también al abandonarlos [Olwig, 1997: 33-34].

La aportación distintivamente antropológica a los estudios de interculturalidad, identidad e hibridación cultural consistirá por ello en rescatar la etnografía como procedimiento "localizado" de comunicación intercultural (cf. cap. II.3), disociando, a la vez, la antigua ecuación de "cultura" y "localidad". Para estudiar etnográficamente procesos culturales e identitarios en contextos posnacionales, el mar-

una identidad residencial es construida y negociada entre comunidades transnacionales que articulan e hibridizan relaciones simbólicas e identitarias con tres continentes.

co de nuestras etnografías comenzará a migrar junto con los sujetos-objetos de estudio; la antropología de la interculturalidad reflejará así en su propia metodología las territorializaciones y temporalizaciones que los nuevos e híbridos actores sociales generan, escenifican y codifican culturalmente.

IV. HACIA UNA ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

EL DEBATE político, académico y pedagógico en torno a la “educación intercultural” o “multicultural” peca de un ostensible desequilibrio. Por un lado, proliferan modelos, propuestas y programas destinados a hacer frente a los “desafíos” y “problemas” generados por la —sustentablemente nueva— diversidad cultural en el aula. Por otro lado, se constata una llamativa escasez de estudios empíricos acerca de los procesos y las relaciones interculturales, tal y como actualmente transcurren en el ámbito educativo escolar y extraescolar.

Este abismo existente entre lo normativo-prescriptivo y lo descriptivo-empírico no es una característica limitada al caso español o mexicano, sino que parece una característica intrínseca de todos los sistemas educativos. Incluso en aquellos países en los que desde hace décadas se lleva debatiendo y experimentando con diferentes estrategias destinadas a “interculturalizar” la praxis educativa persiste el desequilibrio entre los discursos acerca de “lo intercultural” en educación y la evaluación de las prácticas interculturales.¹ Para que ante este panorama la actitud distintivamente antropológica no se limite a una crítica de los usos conceptuales e ideológicos a menudo esencializantes y reificantes de los conceptos de cultura e identidad, sostengo que la etnografía puede contribuir a superar dicho abismo analizando la dialéctica relación constatable entre los discursos de lo pedagógico-intercultural y la praxis educativa cotidiana.

En lo siguiente analizaré desde un punto de vista metodológico el lugar actual de la etnografía y su posible contribución a una antropología de la interculturalidad.² Para ello recurro a un marco meto-

¹ Cf. los balances comparativos de Reich (1994), Cushner (1998b), Baumann (2004) y Mannitz (2004a).

² Cf. caps. IV.1 y IV.2. La metodología etnográfica aquí analizada discute y propone que el análisis de los fenómenos educativos interculturales se centre en los

dológico elaborado y puesto en práctica a lo largo de los dos estudios etnográficos ya mencionados sobre interculturalidad y etnicidad en movimientos indígenas en México (Dietz, 1999a) y en organizaciones no gubernamentales en Andalucía (Dietz, 2000b, 2004). De ahí paso a presentar y discutir los elementos necesarios para elaborar un modelo conceptual-metódico que pueda integrar las dimensiones “sintácticas”, “semánticas” y “pragmáticas” que articulan dicha relación dialéctica entre discursos étnicos y prácticas culturales (*cf.* caps. IV.3 a IV.5).

1. MÁS ALLÁ DE LA “ETNOGRAFÍA ESCOLAR”

Desde la publicación en 1986 de dos “hitos” ya paradigmáticos de la reflexión metaetnográfica en antropología —*Anthropology as a Cultural Critique* (Marcus y Fisher, 1986) y *Writing Culture* (Clifford y Marcus, 1986)—, la discusión en torno a las bases del quehacer antropológico parece bifurcarse en dos direcciones diametralmente opuestas: por un lado, hacia una etnografía experimental y autorreferencial de cuño supuestamente “posmoderno”, y, por otro lado, hacia una antropología militante que pretende “liberar” o por lo menos fortalecer —en el sentido del “empoderamiento”— a los grupos que estudia. Para situar adecuadamente la posición de la etnografía de la interculturalidad entre ambos polos opuestos, es imprescindible retroceder brevemente al origen de dicha bifurcación.

El canon en crisis

Tanto el proceso de descolonización e independización administrativa de los países poscoloniales como el surgimiento de movimientos

usos originalmente antropológicos de la etnografía; por razones de espacio, no es posible incluir aquí una revisión y discusión de los usos que esta metodología ha inspirado e impulsado en ámbitos afines como la “etnometodología” sociológica (Garfinkel, 1967; Coulon, 1995) o la “etnografía de la comunicación” en sociolingüística (Gumperz y Hymes, 1986; Gumperz, 1992). Una versión preliminar y abreviada de este capítulo ha sido publicada como Dietz (2009d).

étnicos en el contexto de los nuevos Estados-naciones desencadenan una crisis de “identidad disciplinaria” de la antropología. Definida desde su canonización malinowskiana por el “clásico” trabajo de campo etnográfico, estacionario y realizado en territorios ajenos,³ la “experiencia colonial” (Grillo, 1985) se convierte en herencia problemática. Mientras que en algunos países poscoloniales la ciencia auxiliar de la anterior administración colonial rápidamente es refuncionalizada por las nuevas élites nacionales —sobre todo gracias al “indigenismo” antropológico en el caso latinoamericano (Dietz, 2005)—, en otros países despierta el rechazo abierto por parte de estas mismas élites. A ello se suma la crítica que los emergentes actores sociales lanzan *in situ* contra quienes tan sospechosamente “husmean” en sus comunidades y regiones (Huizer, 1973).

En este contexto, el canon metódico del “realismo etnográfico” —basado en la objetividad del dato, la integralidad del relato y la monopólica ubicuidad del relator (Marcus y Cushman, 1982)— es desafiado por un “objeto” científico que comienza a moverse y a convertirse en “sujeto” político. Expuesto a reivindicaciones cada vez más heterogéneas, el etnógrafo, acostumbrado a traducir desde lo “ajeno” hacia lo “propio”, padece una “crisis de representación” en cuyo transcurso pierde el referente unidireccional de su investigación (Marcus y Fisher, 1986; Appadurai, 1991).

La primera consecuencia derivada de estas crecientes críticas “desde el campo” y sobre todo desde los nuevos movimientos sociales (*cf.* cap. 1.1) consiste, paradójicamente, en la ampliación del mismo “campo” de estudio. Acelerado por la pérdida del monopolio interpretativo ante la emergencia de nuevos actores, la antropología vuelve su mirada hacia contextos más “cercaños”. La importancia metodológica de este giro hacia el estudio de las llamadas “sociedades complejas” —no sólo el prototipo occidental industrializado, sino “todas las sociedades estatalmente organizadas, socialmente diferenciadas y a menudo multiétnicas” (Jensen, 1995: 3)— reside en su impacto metódico. La mirada desde la “otredad” comienza a ser des-

³ Para un resumen de dicho canon etnográfico *cf.* Werner y Schoepfle (1987), Hammersley y Atkinson (1994) y Velasco y Díaz de Rada (1997).

colonizada de sus originales contextos exotistas para ser reasumida como un recurso metódico que desesencializa la distinción entre lo "propio" y lo "ajeno". Esta distinción se convierte en categoría relacional, que operacionaliza la oposición de enfoques *emic* y *etic* (cf. cap. IV.2).

La creciente complejización de los referentes y las audiencias del quehacer antropológico (Brettell, 1993) inicia un proceso de "reducción de complejidad" por parte del etnógrafo. Desde finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, las "estrategias etnográficas" se vienen polarizando entre una vertiente dedicada al relato testimonial de la experiencia etnográfica, por un lado, y otra vertiente que pretende ser útil a sus objetos-sujetos de estudio, por otro.

Del giro posmoderno al giro poscolonial

La "etnografía experimental" (Marcus y Cushman, 1982) deserta de las reivindicaciones políticas planteadas por sus "objetos" de estudio centrándose en descolonizar no el trabajo de campo en sí ni sus asimétricos condicionantes externos, sino su materialización posterior en el relato etnográfico (Denzin, 1997). La nueva tarea de una antropología que se autoproclama "posmoderna" (Marcus, 1995) consiste en deconstruir y desenmascarar los géneros etnográficos convencionales como recursos retóricos únicamente destinados a convencerlos "de haber, de uno u otro modo, realmente 'estado ahí'" (Geertz, 1989: 14). Para superar este tipo de "prosa aseverativa e inocencia literaria" (Geertz, 1989: 34), el foco de atención se desplaza del trabajo de campo en sí a su estetización cuasi-testimonial, para con ello sustituir los usuales relatos "análogos" por un discurso "dialógico": "Una antropología dialógica sería un intercambio o una alternancia de conversaciones, lo cual es algo que todos hacemos en el campo salvo aquellos que se consideran parte de las ciencias de la naturaleza. No hay motivo para detener este diálogo cuando abandonemos el campo" (Tedlock, 1979: 388).

Según este replanteamiento de la etnografía como testimonio de un diálogo, el trabajo de campo se autolimita a una empresa herme-

néutica de autorreflexión frente a la experiencia del otro (Marcus y Cushman, 1982). El clásico recurso a la observación participante es reinterpretado como “dialéctica entre experiencia e interpretación” (Clifford, 1983: 127) que en el relato etnográfico se plasma en “una utopía de autoría plural” (Clifford, 1983: 140). Aquí se evidencian los límites metodológicos del “giro estético” que pretende realizar la etnografía experimental: sus representantes admiten que por muy dialógico que resulte el relato, la misma relación de campo dista de ser simétrica (Dwyer, 1979: 217). Por consiguiente, ante estas asimetrías de la “realidad” externa, su afán de autorreflexión puede convertirse en mera “autoobsesión” (Kearney, 1996: 67).

Para evadir las posibles responsabilidades políticas que puedan surgir del trabajo de campo, los etnógrafos-autores acaban reduciendo su audiencia a la academia, a los etnógrafos-lectores. Mediante esta estrategia, la antropología experimental resuelve la crisis del referente etnográfico convirtiéndose en un quehacer autorreferencial de tipo academicista. En vez de relativizar la “autoridad” del etnógrafo —que caracteriza la historia de la antropología desde sus inicios (Clifford, 1983)— acaba afianzándola e inmunizándola contra cualquier crítica extraacadémica (Grimshaw y Hart, 1994). Así, mientras que la narración de la experiencia etnográfica se vuelve cada vez más sofisticada, la práctica del trabajo de campo se deslegitima aún más: “Si el énfasis es puesto en la experiencia del etnógrafo, el nativo tendrá el derecho de preguntar por qué la etnografía ha de servir como mero complemento exótico de la psicoterapia del yo occidental” (Kuper, 1994: 543).

Ante esta crítica, reiterada frecuentemente por antropólogos provenientes de los países poscoloniales (Gordon, 1991), algunos representantes de la corriente experimental reaccionan cambiando de “campo” y de objeto de estudio. Al trasladar el trabajo etnográfico a la propia sociedad o incluso a la propia clase social de origen, presuntamente se evita la exigencia de “‘dar la voz’ a grupos dominados o marginalizados” (Rabinow, 1985: 12). Sin embargo, este afán de refugiarse en temas y “objetos” menos comprometedores y más asépticos no modifica en absoluto el carácter asimétrico de la relación de campo. Dicha relación únicamente puede ser redefinida si la

antropología se “posiciona” de una forma u otra ante las exigencias de “compromiso” formuladas por el objeto-sujeto de estudio:

El dilema de la antropología de cómo reinventarse como una actividad crucial en los albores del siglo XXI seguramente no se resolverá incrementando la especialización, procurando descubrir nuevas áreas de la vida social a las que colonizar con la ayuda del viejo paradigma de la profesión; ni se resolverá regresando a una erudición literaria disfrazada bajo una forma dialógica, nueva y abierta. Al contrario, requerirá nuevas pautas de compromiso social, que habrán de extenderse más allá de las fronteras académicas para llegar a la amplitud de la sociedad mundial [Grimshaw y Hart, 1994: 256].

Reflejando este postulado, la vertiente opuesta a la experimentación literaria y estetizante en antropología insiste en la necesidad de descolonizar no sólo la representación etnográfica, sino asimismo los usos que la “dominación imperialista” (Harrison, 1991b) ha estado haciendo del conocimiento adquirido por la antropología desde sus orígenes decimonónicos. Dado que desde entonces el quehacer antropológico es político por antonomasia, una “antropología de la liberación” (Huizer, 1979a) se enfrenta tanto a la voluntarista autorreferencialidad de la corriente experimental como al enfoque “conservador-humanitario” (Bodley, 1981) que predomina en la antropología aplicada a las políticas de ayuda al desarrollo.

A diferencia de la etnografía experimental, que acaba retirándose de sus implicaciones “en el campo”, la antropología de la liberación opta, al contrario, por convertir estas mismas implicaciones en su interés central. El trabajo de campo etnográfico es reconceptualizado y explícitamente instrumentalizado como activismo político:

Toda producción intelectual que no es instrumentalizada mediante la praxis carece de efectos liberadores. El conocimiento y las verdades, reveladas por intelectuales críticos en estrecha relación con la comunidad, tienen que ser asimiladas por la gente, reconvertidas en estrategias concretas y, en última instancia, transformadas en actividades que acerquen la colectividad a la liberación. Un énfasis en el

activismo —en la instrumentalización de producción intelectual liberadora— constituye el crucial rasgo distintivo que separa una antropología meramente descolonizada de una antropología de la liberación [Gordon, 1991: 155].

Etnografía escolar e investigación-acción

Para convertir la observación participante en una especie de “participación militante”, la metodología empleada por esta corriente retoma y combina elementos de dos enfoques de diferente origen, pero entrelazados en la práctica: la “intervención sociológica”, por un lado, y la “investigación-acción participativa”, por otro lado.

Como los antropólogos-activistas buscarán siempre la colaboración estrecha con un determinado movimiento social o político, a menudo recurren al método de la “intervención sociológica” desarrollado por Touraine (1981) para el estudio de los nuevos movimientos sociales (cf. cap. I.1). Aunque Touraine hace hincapié en que su propuesta metódica está diseñada para comprobar “hipótesis teóricas” y no para “fundirse con el movimiento” (Touraine, 1981: 144), en la práctica el investigador acaba continuamente oscilando entre esta “actitud clínica” del observador externo y una “actitud misionera” de apoyar activamente el surgimiento o la consolidación del movimiento que estudia.

El segundo enfoque metodológico que de forma más generalizada nutre la antropología de la liberación proviene del ámbito de la intervención pedagógica y de sus usos de la llamada “etnografía escolar”. A partir de los titubeantes acercamientos entre la antropología y la pedagogía (cf. cap. II.2), la etnografía es descubierta por la investigación pedagógica como un método o una técnica útil para analizar y evaluar de forma cualitativa y escasamente preestructurada los “problemas” escolares específicamente detectados en cada contexto.⁴

⁴ Cf. Woods (1986), May (1994), Woods y Hammersley (1995), Bartolomé Pina, Del Campo Sorribas y Sandín Esteban (1997), Trueba y Zou (1998), y Bertely Busquets (2000a).

El debate desencadenado desde entonces se centra en el carácter instrumental u “holístico” (Díaz de Rada, 2003) del enfoque etnográfico y sus aportaciones sea al estudio antropológico de la cultura, sea a la optimización de la intervención pedagógica.⁵ Frente al uso a menudo descontextualizado de determinadas técnicas supuestamente etnográficas, la etnografía antropológica refina y sistematiza el conjunto de su instrumental descriptivo y analítico para el estudio de la cultura tanto dentro como fuera de los ámbitos educativos y escolares: “Para los etnógrafos con formación antropológica estas técnicas puntuales de obtención o análisis de la información *no* constituyen en sí mismas etnografía si no están articuladas desde una teoría antropológica de la cultura” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 10).

Por muy justificada que esté en casos particulares, la crítica antropológica a la instrumentalización pedagógica del procedimiento etnográfico, sin embargo, corre el riesgo de recaer en el antiguo “vicio” de “idealizar” el trabajo de campo como “rito iniciático” que autentifica la “verdadera” labor antropológica. A menudo, parece tratarse más bien de un intento de “establecer unos límites entre la antropología y el resto de disciplinas y una jerarquía entre los verdaderamente antropólogos y no antropólogos” (Azcona, 1996: 96).

La pedagogía crítica (May, 1994), por su parte, combina la etnografía escolar como técnica de recopilación de datos con los métodos desarrollados a partir de la llamada “educación popular” (Freire, 1973). Para superar la marginación que padecen determinados colectivos sociales, el educador popular se propone concienciar al educando acerca de las causas de su condición marginal y de sus capacidades de liberación: “En la educación, concebimos a la etnografía crítica bajo el enfoque de debatir aquellos temas culturales que constituyen la esencia de la opresión, que se presenta bajo la forma de un currículum oculto y otros mecanismos diseñados para reproducir el orden social y para excluir a los de abajo” (Trueba y Zou, 1998: 19).

Esta explícita “concienciación” del educando ha de desembocar en movimientos sociales capaces de incidir en las condiciones estruc-

⁵ Cf. Wolcott (1993b), Díaz de Rada (1996, 2005), Levinson, Foley y Holland (1996), Gobbo (2003), Franzé (2007) y Jociles, Franzé y Poveda (2011).

turales que generan su marginación y opresión.⁶ Por ello, se precisa de una metodología pedagógico-política que afiance la “conciencia de clase” de los marginados:

El objetivo de fortalecer la conciencia de clase de los sectores populares, no puede significar otra cosa que impulsar una educación educativa liberadora, desde dentro de la misma práctica política liberadora, como una dimensión necesaria de la actividad organizada de las masas. La educación popular no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación. Haciendo de la actividad espontánea de las masas una actividad transformadora, revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica [Jara, 1989: 56].

La correspondiente metodología de “investigación-acción participativa”⁷ exige no sólo una explícita toma de partido, sino una militancia prolongada en un determinado grupo al que se pretende movilizar (Huizer, 1979b). Esta movilización se realiza mediante “encuestas concientizantes” y “autodiagnósticos” grupales (Schutter, 1986), destinados a formar y a capacitar a dirigentes de futuros movimientos sociales o políticos (Jara, 1989). Aquí se evidencia el principal problema que surge de este tipo de metodología: la direccionalidad del cambio intencionado es determinada de forma exógena, puesto que es el pedagogo-antropólogo externo al grupo quien como “experto” occidental importa conocimiento estratégico a sus destinatarios. Paradójicamente, tanto la pedagogía de la liberación como la antropología de la liberación dependen de la persistencia de una situación colonial en las relaciones de campo: aunque el enfoque esbozado pretenda poner la investigación “al servicio de los grupos y cla-

⁶ El correspondiente enfoque de la educación multicultural es presentado y analizado en el cap. IV.4.

⁷ Bajo esta denominación resumo un amplio abanico de enfoques similares, como la “investigación-acción”, la “investigación participativa” y la “antropología social de apoyo”; para los pasos concretos previstos por esta metodología, cf. Fals Borda (1986), Schutter (1986), Yopo (1989), Briones (1998) y Hale (2008).

ses dominadas, sometidas y explotadas" (Mies, 1984: 12), para que el investigador-militante sea útil al movimiento que apoya, nunca podrá renunciar ni a su conocimiento privilegiado de origen externo ni a su papel protagónico de "asesor". Como ilustra el destino de muchos movimientos y organizaciones impulsadas por investigadores-asesores externos (Dietz, 1999a), la supuesta transferencia de conocimientos o no llega a realizarse del todo o sólo se realiza de forma inmediatista, según las exigencias del momento, con lo cual el grupo perpetúa su dependencia del asesor.

La antropología ante el "empoderamiento"

La solución propuesta desde la propia metodología participativa a esta persistente situación colonial consiste en sustituir al antropólogo externo por un antropólogo originario del mismo grupo. Retomando modelos de investigación feminista, en los cuales la relación asimétrica de campo es "corregida" por la condición de "mujer" compartida entre la investigadora-movilizadora y la persona o el colectivo a movilizar (Mies, 1984), se propone descolonizar la actividad antropológica partiendo de la "cohesión orgánica" existente entre el antropólogo-miembro-de-una-minoría y la minoría-sujeto-objeto de estudio:

Los antropólogos con identidad dual o múltiple han de desempeñar un papel central en la construcción de una auténtica ciencia de la humanidad que esté basada en las premisas de igualdad y justicia. Estos antropólogos tienen la ventaja de poder forjar relaciones de cohesión orgánica con las poblaciones y comunidades típicamente estudiadas por los antropólogos. Esta ventaja se debe a sus experiencias y su estatus como miembros de agrupaciones sociales oprimidas por razones de raza, etnicidad, nacionalidad, clase y/o género (Harrison, 1991b: 104).

Este intento de equiparar una supuesta antropología "nativa" con la promovida descolonización de la disciplina antropológica, no

obstante, hace caso omiso del origen propiamente (neo-) colonial de los protagonistas de esta nueva antropología. Como demuestran el destino de los “estudios étnicos” en los Estados Unidos (*cf.* cap. II.1) y los vaivenes de la tradición indigenista latinoamericana (Dietz, 2005; Mateos Cortés, 2009, 2011; Schmelkes, 2009), el surgimiento de una “intelligentsia” nativa *per se* no significa que se esté desencadenando un proceso de descolonización.

La pretensión de sustituir el “personal” tradicionalmente protagónico en la disciplina —cambiar los antropólogos forasteros por antropólogos nativos— acaba primordializando y esencializando nuevamente los “objetos” de estudio y con ello los conceptos básicos de la antropología (*cf.* cap. III.1): surgen el “antropólogo-indio” especializado en estudiar a “los indios”, el “antropólogo-chicano” para estudiar a “los chicanos”, etc. La estrategia del empoderamiento, del fortalecimiento de grupos subalternos, marginados o culturalmente diferenciados para acelerar su proceso de “descolonización” (*cf.* cap. I.3), corre el riesgo de recaer en la trampa del etnocentrismo.

Antes de identificar al colectivo destinatario de dicho empoderamiento, es preciso analizar la distribución desigual de poder existente, en primer lugar, al interior del grupo destinatario, en segundo lugar, entre éste y la sociedad circundante y, por último, entre el grupo destinatario de la investigación y el protagonista de dicha investigación.

Para que surja una “antropología descolonizante y descolonizadora” (Harrison, 1991a), es indispensable partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen a diferentes niveles:

- entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades —del norte o del sur— que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos (Antweiler, 1986; Azcona, 1996);
- entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo (Kleining, 1982, 1991);
- entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y au-

diencias, que interactúan como “comunidades de validación” y aplicación del conocimiento científico (Kvale, 1996);

- entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación (Pinxten, 1997b), y otras formas de conocimiento contrahegemónico, centradas en los sujetos investigados (Escobar, 1992b, 1993);
- y, por consiguiente, entre un enfoque *etic* —necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado— y un enfoque *emic* —también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno— (Pike, 1967; González Echeverría, 2009; Díaz de Rada, 2010).

Procurando superar tanto el reduccionismo autorreferencial de la etnografía experimental como la simplificación inmediateista de la antropología de la liberación, propongo una estrategia metodológica necesariamente híbrida que mantiene con ello la complejidad de las asimétricas relaciones aquí esbozadas. La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica, el “trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte, 1981: 160), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre el antropólogo y sus sujetos de estudio.

Reconociendo el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en este “encuentro etnográfico”, es preciso posicionarse ante el sujeto social elegido como objeto de estudio y explicitar la “dimensión normativa” (Scholte, 1981) del propio quehacer antropológico frente a hechos supuestamente “libres de valoración” (Thomas, 1993). La etnografía como forma específica de comunicación intercultural necesariamente connota una posicionalidad dentro de la misma relación intercultural:

Como posición general, sostengo que la etnografía puede ser entendida como un tipo particular de comunicación intercultural. Esto significa que a través del trabajo de campo los antropólogos despliegan un tipo específico de conversación con los miembros de otra cultura. Dado que la antropología, siempre y cuando esté basada en estudios etnográficos, es una disciplina científica o académica, forma parte de

un sistema de representaciones del mundo adquiridas por el hombre occidental. Como la materia de estudio de la antropología la conforman “el otro” o “las otras culturas”, la antropología constituye el subsistema de representaciones del “otro” o de “las otras culturas” adquiridas por Occidente [Pinxten, 1997b: 19-20].

2. REFLEXIVIDAD, ETNOGRAFÍA Y “DOBLE HERMENÉUTICA”

Mientras que la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales.

Por una etnografía doblemente reflexiva

A diferencia de ambos enfoques, una etnografía doblemente reflexiva evitará dichas falacias reduccionistas. La reflexividad es una de las principales contribuciones de la etnografía al campo de la educación intercultural e interreligiosa (Jackson, 1997). Entiendo con Giddens (1991: 20) por reflexividad “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación”.

El posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que propongo parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos. El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una “doble hermenéutica”:

El sociólogo tiene por campo de estudio fenómenos que ya están constituidos en tanto provistos de sentido. La condición para “entrar” en este campo es llegar a saber lo que ya saben —y tienen que saber— los actores para “ser con” en las actividades cotidianas de una vida social. Los conceptos inventados por observadores sociológicos son de “orden segundo” porque presuponen ciertas capacida-

des conceptuales en los actores a cuya conducta se refieren. Pero está en la naturaleza de la ciencia social el que puedan pasar a ser conceptos de “orden primero” si de ellos se apropia la vida social misma. ¿Qué hay de “hermenéutico” en esta hermenéutica doble? La justeza del término deriva del proceso doble de traducción o de comprensión que aquí interviene [Giddens, 1995: 310].

La creciente penetración de los saberes científicos en los mundos de vida contemporáneos disemina el conocimiento antropológico no sólo en las sociedades occidentales que han generado esta disciplina, sino asimismo en las nacientes sociedades nacionales del sur y entre los grupos estudiados por la antropología. En este contexto, la “política identitaria” de los actuales movimientos sociales descubre en la apropiación o reapropiación del conocimiento científico una fuente para fortalecer la identidad grupal (*cf.* caps. I.2 y II.1).

En el caso del estudio del multiculturalismo y sus políticas educativas, esta autorreflexividad del actor social y educativo tiene que ser asumida y enfrentada por una antropología comprometida. Sin embargo, como dicho compromiso con el actor estudiado no implica la identificación plena con sus objetivos, la tarea de una “doble hermenéutica” amplía el estudio del actor hacia los usos que éste hace del conocimiento antropológico:

Independientemente de las simpatías que [los antropólogos] puedan tener por las luchas de sus anfitriones, ello no implica autolimitar el ejercicio de la antropología a una reproducción meramente apologética del discurso étnico de éstos, que conllevaría una renuncia completa a todo tipo de investigación académica. Para resolver esta aparente incompatibilidad entre solidaridad e investigación, los antropólogos comprometidos tienen que incorporar todos los aspectos de estas nuevas demandas políticas y simbólicas que los indígenas formulan frente a la antropología como nuevos objetos a su quehacer etnográfico [Albert, 1997: 59-60].

La resultante praxis etnográfica propuesta aquí no se limita ni a la introspección estetizante ni a la externalización movilizante. Me-

diante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos, es posible generar una “novedosa mixtura de teoría y práctica” (Escobar, 1993: 386) que se traduce en una “metodología triádica” (Álvarez Veinguer y Rosón, 2009), que consta de fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia a la praxis política o educativa.

Esta transferencia no se reduce a un acto de “concienciación”, sino que constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el “orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo” por el “experto” académico, por otro lado. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el mismo proceso de investigación, que oscilará dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica:

Esta contradicción puede ser resuelta de forma dialéctica, disolviendo los polos opuestos. Así, el campo a investigar tendrá que ser lo suficientemente conocido “desde dentro” como para casi llegar a ser parte del investigador. En un segundo paso, sin embargo, el investigador tendrá que distanciarse de éste hasta que pueda objetivarlo. Con ello, la reflexión científica se torna autorreflexión, el conocimiento científico se convierte en autoconocimiento. Por eso, el proceso de investigación incluirá fases alternativas de identificación y reflexión, de participación y distanciamiento [Dettmar, 1989: 158].

La relación intersubjetiva y dialéctica que así surge entre el sujeto investigador y el actor sujeto investigado (Kleining, 1982) genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Así entendida, la investigación acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica (Kleining, 1988), con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política: “Ahora bien, las creencias sociales, a diferencia de las que se refieren a la naturaleza, son elementos constitutivos de aquello mismo sobre lo cual versan. De esto se sigue que una crítica de una creencia falsa (*ceteris paribus*) es una in-

tervención práctica en la sociedad, un fenómeno político en el sentido amplio de la expresión" (Giddens, 1995: 363).

Entre estructuras y actores

Antes de proceder a esbozar las dimensiones necesarias para un estudio etnográfico de la relación existente entre "interculturalidad y educación", hace falta integrar los diferentes conceptos teóricos arriba analizados y discutidos (*cf.* cap. III) en un modelo provisional de características heurísticas que guíe la investigación etnográfica.

Como la delimitación de los conceptos de "cultura", "etnicidad", "interculturalidad" y "nacionalismo", así como el análisis exploratorio de sus interrelaciones recíprocas han ilustrado, no resulta fructífero concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa: los actores nacen y se socializan en medio de estructuras preexistentes que prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes:

Para escapar del *realismo de la estructura*, que reifica sistemas de relaciones objetivas convirtiéndolos en totalidades ya constituidas más allá de la historia individual y de la historia grupal, es necesario pasar del *opus operatum* al *modus operandi*, de la regularidad estadística y la estructura algebraica al principio de producción de este orden observado, para así construir la teoría de la praxis, o, dicho de forma más precisa, la teoría de los modos de generación de prácticas, lo cual es la condición previa para establecer una ciencia experimental de la *dialéctica de la internalización de la externalidad y de la externalización de la internalidad*, o, simplemente, de incorporación y objetivación [Bourdieu, 1977: 72].

Para superar las dicotomías simplistas de objetivismo *versus* subjetivismo, materialismo *versus* idealismo (Bourdieu, 1991), esta noción dialéctica y "praxeológica" de la interrelación entre estructu-

ra y actor es explicada por Bourdieu mediante el arriba detallado concepto de *habitus* como un conjunto de “estructuras estructuradas” que pueden actualizarse como “estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1991: 92). Esta perspectiva de análisis, que enfoca al actor mismo, es complementada por el análisis de Giddens, quien parte del extremo opuesto, de las estructuras y su carácter dual:

Estructura, como conjuntos de reglas y de recursos organizados de manera recursiva, está fuera del tiempo y del espacio, salvo en sus actualizaciones y en su coordinación como huellas mnémicas, y se caracteriza por una “ausencia del sujeto”. Los sistemas sociales en los que está recursivamente implícita una estructura, por el contrario, incluyen las actividades situadas de agentes humanos, reproducidas por un tiempo y un espacio. Analizar la estructuración de sistemas sociales significa estudiar los modos en que esos sistemas, fundados en las actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en una interacción. Crucial para la idea de estructuración es el teorema de la dualidad de estructura, implicado lógicamente en los argumentos expuestos antes. La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de la dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva [Giddens, 1995: 61].

Para el ámbito de la interculturalidad, la dualidad de estructuras y su expresión a nivel accional contribuyen a precisar la ya desarrollada relación entre etnicidad y nacionalismo, por una parte, y cultura e interculturalidad, por otra. Las prácticas habitualizadas y reproducidas de una generación a otra como la cultura de un grupo determinado constituyen “estructuras estructuradas” que en situaciones de contacto e interacción con otros grupos humanos desencadenan fenómenos de etnicidad —procesos de reorganización, resignificación y renormativización de lo que es considerado como propio

y ajeno—. Estos procesos de etnicidad, impulsados por actores sociales concretos, implican que el habitus es instrumentalizado como “estructura estructurante” para generar una nueva homogeneidad intragrupal, a partir de la cual el contenido cultural es reinternalizado, sedimentándose nuevamente como “estructura estructurada”.⁸

Esta noción del habitus es constructivista (Eder, 1989), pero a la vez explica el mecanismo de primordialización que convierte prácticas rutinarias en supuestas entidades óticas etnificadas. La permanente combinación contrastiva de una perspectiva *etic* con otra *emic* es el único recurso capaz de distinguir entre el constructo —observable como praxis— y su primordialización —sólo interpretable a nivel discursivo—.

La distribución desigual de capitales

Retomar este marco teórico estructural-accional en el análisis de la interculturalidad permitirá poner a prueba el valor explicativo que puedan ofrecer las nociones de habitus y estructura dual para indagar tanto en la relación empírica entre procesos de etnogénesis y de hibridación cultural como en la relación entre los actores que participan en una determinada institución escolar y el entorno estructural del que emerge.

Para ello, hay que adaptar la “herramienta” conceptual elaborada por el enfoque “praxeológico” al contexto educativo. Bourdieu recupera la noción de “movilización de recursos”, pero la amplía superando su carga economicista e incluyendo recursos no económicos en su análisis: “La teoría de las prácticas propiamente económicas es un caso particular de una teoría general de la economía de las prácticas” (Bourdieu, 1991: 205).

Con la inclusión de otros recursos, además de los económicos, surge una tipología tripartita de “capitales”: capital económico —propiedad material directamente convertible en dinero—, capital social —recursos como prestigio, honor, redes y relaciones sociales

⁸ Para la discusión acerca del carácter reproductor o transformador del concepto de habitus remito a Ortner (1984), García Canclini (1986, 1988), Lee (1988), Bourdieu (1989) y Gledhill (2000).

cuyo valor “simbólico” bajo ciertas condiciones es convertible en capital económico— y capital cultural —recursos educativos que en determinadas circunstancias también son convertibles en capital económico—. ⁹ La distribución desigual de los tres tipos de capital entre los miembros de una sociedad determinada genera posiciones sociales sistemáticamente diferentes, cada una de las cuales corresponde a una composición específica en cuanto al volumen de los tres tipos de capital del que dispone. La totalidad de estas posiciones sociales conforma el espacio social, idéntico al espacio de distribución de capitales en una sociedad (Bourdieu, 1988).

En función de esta distribución de capitales, los individuos que ocupan una posición idéntica en el espacio social generan un habitus distintivo, propio, que, por un lado, como “estructura estructurada” refleja su acceso a determinados recursos de la sociedad, y, por otro lado, como “estructura estructurante” condiciona las posibilidades de reproducción o transformación de su posición. Es antes que nada el capital cultural el que —incorporado al individuo— nutre su habitus distintivo: “El capital incorporado constituye una propiedad transformada en parte integral de la ‘persona’, en habitus; el ‘haber’ se ha convertido en ‘ser’” (Bourdieu, 1983: 187).

El estudio de los procesos educativos en contextos multiculturales tendrá que elucidar empíricamente esta relación entre las prácticas culturales habitualizadas y los usos estratégicos que de un determinado capital cultural hace un grupo particular en un espacio social dado. En los contextos de diversidad cultural, sin embargo, se evidencia una debilidad del enfoque praxeológico: su miopía ante el papel del Estado (García Canclini, 1986, 2004). Precisamente porque el Estado-nación y el grupo social que lo sustenta no han logrado imponer del todo su proyecto hegemónico de territorialización, temporalización y sustancialización frente a los proyectos subalternos, coexisten actualmente capitales culturales no sólo desigualmente distribuidos, sino carentes de un espacio social compartido y competido por todos. Estos capitales culturales, resorte de una etnicidad

⁹ Cf. Bourdieu (1991); Kilbride (2000) proporciona una extensa visión de las nociones y definiciones de los “capitales culturales, sociales y humanos” en la investigación educativa.

opuesta al proyecto hegemónico del Estado-nación, se articulan en torno a una lógica propia, que a menudo logra conservar su carácter contrahegemónico.

3. ESTRUCTURACIONES INSTITUCIONALES: LA SINTÁCTICA EN LA ETNOGRAFÍA DE LO INTERCULTURAL

Para evitar la habitual instrumentalización de la etnografía como una técnica puntual y anecdóticamente empleada para cierto tipo de “evaluación escolar” (cf. cap. IV.1), el análisis deberá trascender por tanto el contexto estrictamente escolar e incluir la dimensión política y metapedagógica desde la cual se detecta, formula e institucionaliza el “problema” educativo. El estudio etnográfico de la llamada educación intercultural ha de partir no de la escuela o del aula en concreto, sino del Estado-nación que genera y articula estas instituciones educativas.

Hacia una etnografía de las instituciones

Esta dimensión “sintáctica”, que de forma subyacente estructura —ampliando o restringiendo— tanto a los sentidos discursivamente expresados por los propios actores (cf. cap. IV.4) como a la praxis intercultural de estos actores (cf. cap. IV.5), requiere de un enfoque etnográfico-institucional explícitamente centrado en los poderes públicos y su capacidad de generar “problemas educativos”:

Desde nuestro punto de vista, la relación existente entre pluralismo y educación no puede ser detectada adecuadamente sin incluir la cuestión del poder, con lo cual se evidencia el reducido alcance de una perspectiva centrada en el “espacio pedagógico interno”. Sus limitaciones por una parte son el resultado del hecho de que la misma pedagogía es producto y representante de una constelación de poder y fuerzas históricamente obtenidas. Sin embargo, por otra parte, y éste es el otro lado de la medalla, [la pedagogía] forma parte activa de los poderes que forman y fijan temporalmente la relación

dominante entre pluralismo y educación [Gogolin, Krüger-Potratz y Meyer, 1998: 252].

Un análisis crítico de los usos pedagógicos de los fenómenos intraculturales e interculturales, por tanto, deberá abarcar asimismo un análisis crítico de la misma institución escolar y de sus dependencias de poderes extraescolares (Radtke, 1995). Con su insistencia en niveles intermedios mediante el uso de “teorías de alcance medio” (Kurtz, 1979: 55), la antropología política ha contribuido a elaborar marcos conceptuales para el análisis tanto sincrónico como diacrónico de formas de organización política.

No obstante, el “estudio de la generación, distribución y ejercicio del poder en contextos socioculturales específicos”, como Peña (1986: 25) define la antropología política, a menudo permanece estático y estatista. La bibliografía generada en esta subdisciplina a menudo se limita a estudiar el poder de Estado y sus diversas manifestaciones locales desde un punto de vista estructural, mientras que el análisis del entramado institucional que sustenta y genera al “poder” como tal apenas es emprendido desde la etnografía clásica, demasiado centrada en el ámbito local (Gledhill, 2000).

La definición no sustancial, sino relacional del poder, elaborada para el caso de los movimientos multiculturalistas en el cap. 1.2, permite estudiar empíricamente a las instituciones políticas o educativas no como “objetos” individualizados, sino como conjuntos de redes hegemónicamente interrelacionadas que articulan la “tecnología política” de la gubernamentalidad (Shore y Wright, 1997). A diferencia de la tradicional antropología política, la emergente *anthropology of policy* analiza las instituciones no como entidades exógenas que se inmiscuyen en el ámbito de “lo local”, sino como localidades propias desde las cuales se generan e implementan discursos y prácticas hegemónicas [Shore y Wright, 1997; Thelen, 2004; Velasco *et al.*, 2006].

El Estado-nación y sus pedagogías del “otro”

Por definición, y como resultado de sus propias políticas de “nacionalismo nacionalizante”, todos los Estados-naciones perciben la diversidad cultural como un desafío a su soberanía, legitimidad y persistencia (cf. cap. III.5). En cada caso particular, las respuestas institucionales a este desafío dependen de la específica combinación de procesos supranacionales, subnacionales y transnacionales ya analizados y de su particular percepción intrainstitucional. Así, uno de los escasos estudios comparativos de las políticas de educación intercultural llevadas a cabo en diferentes países europeos y americanos revela la existencia de un reducido conjunto recurrente de “desafíos” institucionales:

Los rasgos comunes evidenciados al analizar las diferentes naciones giran en torno a cinco cuestiones principales: *a)* la tensión entre preservación cultural y pluralismo cultural que atañe a pueblos indígenas, refugiados, inmigrantes y que implica las relaciones entre poblaciones mayoritarias y minoritarias en diversos contextos; *b)* la conservación, diversidad y formación lingüísticas; *c)* prácticas curriculares que resultan excluyentes, etnocéntricas y restrictivas y que por tanto requieren ser corregidas mediante la ampliación, la representación y el balance; *d)* la preparación y formación del magisterio, y *e)* cuestiones de políticas nacionales [Cushner, 1998b: 355].

Las respuestas institucionales a estos “problemas” o “desafíos” interculturales constituyen un campo privilegiado para el estudio empírico de la *pensé d’État* (Sayad, 2004) —de la “otredad” proyectada desde el Estado-nación hacia “su” ciudadanía—, como demuestra la mera enumeración de algunos ejemplos:

- El llamativo hecho de que las instituciones dedicadas a las políticas educativas españolas distinguan nítidamente entre dos tipos diferentes de diversidad cultural —aquella percibida a partir de las migraciones sur-norte y aquella representada por la presencia y persistencia del grupo étnico gitano— y despliegan políticas educativas claramente diferenciadas para cada uno de estos destinatarios ilustra la persistente vigencia de

delimitaciones étnicas históricamente construidas en torno a las dicotomías de lo “moro” frente a lo “cristiano”, por un lado, y de lo “gitano” frente a lo “payo”, por otro.¹⁰

- Por otra parte, desde sus orígenes en los años sesenta la pedagogía intercultural institucionalizada en Alemania se centra de forma monotemática en los llamados *Gastarbeiter*, los inmigrantes laborales provenientes de la cuenca del Mediterráneo y supuestamente de estancia temporalmente limitada (Auernheimer, 1995), haciendo caso omiso no sólo de la diversidad cultural interna existente en el país, sino asimismo de la presencia de los denominados *Aussiedler*, aquella “otra inmigración” de colectivos procedentes del este europeo o de la antigua URSS, pero étnicamente identificados como “alemanes” (Bommes, Castles y Wihtol de Wenden, 1999). Por su parte, los hijos de no migrantes sólo son descubiertos por la pedagogía intercultural alemana en épocas muy recientes (Mecheril, 2004).
- El caso de Bélgica demuestra que la educación intercultural, entendida como una “pedagogía de la otredad”, está profundamente moldeada por la visión que la sociedad mayoritaria tiene de las relaciones entre mayoría-minorías. Existe un impactante abismo entre el tratamiento que recibe minoría marroquí en las escuelas del sur de Bélgica, la Walonie, por un lado, cuyo enfoque de educación intercultural está fuertemente influenciado por el asimilacionismo francés, y el tratamiento que la misma minoría recibe en el norte del país, en Flanders, por otro lado, cuyas políticas educativas —similares a las holandesas— están diseñadas como abiertamente multiculturales [Verlot, 2001; Stallaert, 2004].
- Y, como último ejemplo, en prácticamente la totalidad de países latinoamericanos las políticas diferenciales desarrolladas ante la diversidad cultural se subsumen bajo el programa del “indigenismo”, que se propone integrar a los grupos conside-

¹⁰ Cf. Fernández Enguita (1996), San Román (1996, 1997), Stallaert (1998) y Dietz y El-Shohoumi (2005).

rados autóctonos, “mestizando” sus pautas culturales y nacionalizando sus identidades étnicas (Dietz, 2000a, 2005) sin siquiera plantearse la necesidad de “interculturalizar” a las minorías o mayorías inmigradas de origen europeo que hoy representan los actores nacionalizantes hegemónicos en cada uno de estos países (Heckt, 2000; Mateos Cortés, 2009, 2011).

Por ello, para analizar y comparar las específicas “pedagogías del otro” desarrolladas por las respectivas instituciones educativas nacionales, el punto de partida no será la “objetiva” composición étnico-cultural de las sociedades en cuestión, sino los imaginarios colectivos de la “otredad”, tal como son políticamente institucionalizados e instrumentalizados por el Estado (Favell, 2001; Sayad, 2004, 2010). El estudio comparativo de las políticas educativas ilustra antes que nada el carácter construido, relativo y contextual de los discursos identitarios nacionalizantes subyacentes (Bakker y Griffioen, 2001; Schiffauer *et al.*, 2004):

Algunos alegan que esta presencia [de inmigrantes] genera un costo inaceptable para la población nativa, otros afirman que el bajo rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes los amenaza relegándolos a un permanente estatus subordinado. Aquí, la preocupación por cuestiones de *clase social* se paraleliza con una preocupación por cuestiones de *cultura*. La presencia de un número elevado de inmigrantes que son culturalmente distintos a la mayoría, ¿generará el riesgo de distorsionar o de corromper a la sociedad anfitriona? ¿Se convertirán los inmigrantes en una minoría no asimilable dentro de la sociedad que constituirá una amenaza para su estabilidad y su capacidad de actuar de forma coherente? Resulta irónico que todas estas inquietudes han sido formuladas en los años cuarenta del siglo XIX en los Estados Unidos, cuando los protagonistas de la opinión pública estaban profundamente preocupados por los inmigrantes católicos alemanes e irlandeses, entonces considerados como una seria amenaza para el carácter norteamericano y para el sistema político democrático [Glenn y De Jong, 1996: 577].

Del sinfín de posibles criterios de “discriminación” institucional para categorizar y con ello “problematizar” a los educandos —como son, por ejemplo, la edad, el género, el origen geográfico, la residencia actual, la lengua materna, la religión practicada, la “cultura”, la identificación “étnica”, la ciudadanía o nacionalidad, las pautas de comportamiento, el rendimiento escolar, el nivel socioeconómico de los padres, etc. (Jones, 1997; Gomolla y Radtke, 2002)— las instituciones definen “códigos de conocimiento educativo” (Bernstein, 1975: 90) y generan una combinación específica de criterios para detectar o negar la existencia de “diversidad en el aula”. Así, desde el discurso institucional español la problematización del “otro” recurre a explicaciones muy heterogéneas:

- El punto de partida de la “detección” institucional de los problemas educativos a menudo lo constituye el criterio lingüístico. En vez de enfocar la diversidad lingüística realmente existente entre la población destinataria de la intervención pedagógica, la institución —producto y productora del “habitus monolingüe” imperante (Gogolin, 1994b)— suele basarse únicamente en el criterio de la lengua materna, *i. e.* de la identificación de educandos cuya primera lengua no es aquella hegemónica a nivel nacional o regional. El monolingüismo institucionalizado genera una visión altamente estereotipada de la realidad multilingüe (Extra y Yagmur, 2002; Verlot y Delrue, 2004), como revela el “análisis” del encargado de un programa de educación compensatoria: “Por otra parte, si la alfabetización se ha realizado en árabe, habrá que tener presente el problema que representa la diferencia de grafías, el hecho de escribir de izquierda a derecha y la práctica inexistencia de profesores con conocimiento de esa lengua” (Iborra Rubio, 1999: 298).
- En este tipo de problematizaciones institucionales, el argumento lingüístico se suele mezclar o confundir con otros factores muy heterogéneos. Por una parte, existe una tendencia generalizada hacia la equiparación de las migraciones como tales con supuestos problemas escolares (Santamaría, 2002; Krüger-Potratz, 2005; Gogolin y Krüger Potratz, 2006). Mezclando constantemente variables dependientes e independientes, en las

correspondientes “evaluaciones” acerca del desafío de la diversidad cultural la condición migratoria en sí se convierte en un problema para la institución educativa:

Las migraciones en los países occidentales industrializados, entre ellos España, no constituyen ya simplemente un fenómeno cuantitativo y transitorio que se incrementa progresivamente de manera alarmante, sino que adquiere dimensiones cualitativas permanentes debido a los problemas socioeducativos, inherentes no sólo a la primera generación, sino extensibles a las siguientes generaciones de inmigrantes en las que el problema adquiere aspectos diferenciales. En estas últimas supera el hecho concreto y adquiere ya dimensiones de problema científico (Merino Fernández y Muñoz Sedano, 1995: 129).

- La problematización del fenómeno migratorio como tal a menudo se dramatiza con el *topos* de Huntington (1997) acerca de la inevitabilidad del “choque” civilizatorio entre las culturas. En gran parte del discurso de las pedagogías de la “otredad”, la diversidad cultural se visualiza de forma bipolar y mecanicista:

Los niños inmigrantes que están llegando a España, como cualquier otro niño de la misma edad, no han sido socializados totalmente en su cultura de origen. El hecho de la inmigración supone para los niños inmigrantes sufrir la dicotomía entre dos culturas; y nace, por tanto, una contradicción. Esta contradicción se hace evidente en la escuela [Soriano Ayala, 1999: 252].

- Por otra parte, a menudo también es la “cuestión religiosa” y preferencialmente la mera existencia de diversidad religiosa la que es utilizada para identificar un presunto problema escolar (Weisse, 2007). Este problema no se formula a raíz de un análisis empírico de la coexistencia y confluencia de diferentes prácticas religiosas y confesionales en el ámbito escolar, sino que se parte de la simple presencia de educandos con credos

nominalmente divergentes (Verlot, 1996; Dietz y El-Shohoumi, 2005). Por consiguiente, esta “cuestión religiosa” en el discurso institucional acaba mezclándose con factores apenas relacionados con la diversidad religiosa, como por ejemplo en el caso de los migrantes musulmanes (Santamaría, 2002; Dietz, 2008):

Otro condicionante que se encuentra en el ámbito ideológico-cultural es la religión, en el caso de los subsaharianos han pasado por un proceso más o menos intenso de evangelización que puede acercarlos a determinados presupuestos de la “cultura occidental”. En cambio para los magrebíes, musulmanes mayoritariamente, significa un nuevo fracaso de diferenciación y de tensión si no ha sido reflexionado y comprendido (por lo menos intentado) por el docente. La falta de coincidencia de las principales festividades provoca pequeños desencuentros que llevan a un mejor conocimiento de las culturas respectivas a la hora de plantear el año académico, éste a la vez se halla condicionado por la estacionalidad de la campaña agrícola y las oscilaciones del flujo migratorio en la provincia de Almería, muy relacionadas con las que se producen en el circuito agrícola nacional [Iborra Rubio, 1999: 299].

- Por último, la originaria función disciplinaria que cumplen las pedagogías nacionales se revela en la frecuente asociación de la diversidad cultural con desafíos de tipo “policial”. Según esta argumentación, el “desarraigo” cultural del migrante sobre todo adolescente de forma cuasi-automática genera comportamientos “antisociales” que requieren de una decidida intervención pedagógica. Así, la ecuación entre migración y “anormalidad” está históricamente arraigada en la tarea que se autoproponen la pedagogía de “sedentarizar”, de “civilizar” y con ello de “estandarizar” y “homologar” la ciudadanía de la naciente nación (Krüger-Potratz, 2005; Gogolin y Krüger-Potratz, 2006; Gil Araujo, 2010).

La sintáctica de las respuestas pedagógico-institucionales

La combinación de estos criterios de problematización y su aplicación a sistemas educativos y contextos nacionales altamente heterogéneos ha desencadenado una exorbitante proliferación de enfoques, modelos y programas pedagógicos para tratar la "diversidad en el aula".¹¹ La aparente pluralidad de enfoques resulta ficticia si contrastamos empíricamente las propuestas pedagógicas, los discursos institucionales normativos y las prácticas de su aplicación escolar.

El pionero análisis contrastivo que en este sentido han realizado Glenn y De Jong (1996) demuestra la crucial importancia que tiene el contexto societal e institucional más amplio en las prácticas educativas específicamente desarrolladas. Por consiguiente, en su proceso de institucionalización, las diferentes propuestas de multiculturalización o interculturalización escolar se materializan en función de las diferentes posibilidades de definir, delimitar y combinar las esferas de "lo público" y "lo privado":

Existen dos concepciones distintas de ciudadanía equitativa, cada una de las cuales se basa en nociones diferentes de aquello que se considera "lo público" y "lo privado". Estas dos concepciones pueden resumirse de la siguiente manera: 1. el derecho a asimilarse a la cultura mayoritaria / dominante en la esfera pública, y la tolerancia de "diferencia" en la esfera privada; 2. el derecho al reconocimiento y fomento de la propia "diferencia" (etnicidad minoritaria, etc.) dentro de la esfera pública y privada. Sin embargo, estas concepciones no son alternativas excluyentes, en el sentido de que si se elige una la otra ha de ser rechazada. De hecho, el multiculturalismo exigirá que se promuevan ambas concepciones [Modood, 1997: 20].

La tipología resultante de estas posibles combinaciones entre lo público y lo privado no es subsumible bajo los convencionales con-

¹¹ Visiones globales y comparativas de estos modelos las ofrecen, por ejemplo, Gundara (1982, 2001), Banks (1986a, 2009), La Belle y Ward (1994), Garreta Bochaca (1997), Kincheloe y Steinberg (1997), García Castaño y Granados Martínez (1999), Mitchell y Salisbury (1999), Nieto (1999b, 2000) y Gobbo (2000).

ceptos de “asimilación” *versus* “segregación” (Garreta Bochaca, 1997; Gundara, 2001; Verlot, 2001), sino que en la mayoría de los sistemas educativos los contextos nacionales y regionales permiten un amplio abanico de soluciones intermedias (Verlot, 2001). El estudio etnográfico no sólo de las migraciones, sino de su aparentemente estrecha interrelación con las estructuras intraculturales e interculturales preexistentes en la sociedad de acogida, que generarán la combinación específica de lo público y lo privado, recién se vislumbra (Favell, 1998; Modood, 2007).

En su análisis contrastivo de las “reacciones” institucionales y políticas desplegadas en Francia, Alemania, el Reino Unido y los Estados Unidos frente a la inmigración, Todd (1994) postula que dichas políticas nacionales reflejan la existencia de constantes estructurales, ubicadas en el seno de la sociedad mayoritaria:

El análisis comparativo revela la capacidad de cada una de las sociedades desarrolladas de imponer, independientemente del contenido objetivo de la cultura inmigrante, su propia visión de la relación interétnica y la solución de asimilación o de segregación que le conviene, de tal manera que es preciso formular como hipótesis un principio de *omnipotencia de la sociedad de acogida*. La antropología demuestra que en cada una de las grandes naciones posindustriales existe una particular matriz inconsciente, que decide acerca de la visión imperante del extranjero y con ello, en definitiva, de su destino [Todd, 1994: 12].

De forma algo especulativa, Todd postula una persistente influencia premoderna que las divergencias en los sistemas de parentesco de las distintas sociedades occidentales —sobre todo la diferencia entre sistemas “simétricos” *versus* “asimétricos” (como los principios de *primogenitur* y de *ultimogenitur*) de herencia intrafamiliar— siguen ejerciendo en la orientación “universalista” *versus* “diferencialista” de los sistemas de valores que rigen estas sociedades. Las subyacentes lógicas organizacionales imperantes en cada tipo de sociedad explicarían las divergentes reacciones institucionales ante los desafíos de la diversidad cultural:

Cercanos entre sí por su nivel de desarrollo, provistos de instituciones liberales y democráticas comparables, estos cuatro países, sin embargo, permanecen separados por la persistencia de sistemas antropológicos inconscientes. La vida familiar y las relaciones interpersonales —expresadas a través de la escuela, la vecindad o la empresa— continúan definiendo en ellos estructuras mentales cuya lógica interna evade la racionalidad de la época posindustrial [Todd, 1994: 383].

Compartiendo con Todd el énfasis puesto en las estructuras sociales y en su relación con las políticas institucionales ante la diversidad cultural, Verlot (2001), sin embargo, supera la excesiva dicotomización entre actitudes universalistas y políticas asimilacionistas, por un lado, y actitudes diferencialistas y políticas particularistas, por otro. En su estudio contrastivo de las políticas de integración educativa desarrolladas frente a la población inmigrada por parte de las comunidades valona y flamenca de Bélgica, Verlot concretiza la difusa y empíricamente apenas demostrable noción de los “sistemas antropológicos inconscientes” de Todd; se trataría de “intuiciones básicas” que rigen tanto la opinión pública dominante a nivel nacional o regional como las tomas de decisiones practicadas al interior de las instituciones educativas y que son el resultado de tres parámetros diferentes, pero interrelacionados (Verlot, 2001):

- los “postulados” que dominan la configuración actual del proyecto nacionalista en cuestión y que oscilan entre una posición “egalitaria-civil” —representada por las instituciones valonas, cercanas al clásico modelo francés— y una posición “étnico-cultural” —representada por las instituciones flamencas, influenciadas por los matices étnicos del nacionalismo tanto holandés como alemán—;
- las “perspectivas” de autopercepción por parte de la sociedad de acogida; mientras que —independientemente de las cambiantes realidades demográficas— la sociedad regional valona se considera “mayoritaria” en el conjunto nacional belga, la sociedad regional flamenca tiende a percibirse a sí misma como encontrándose en una posición “minoritaria”;

- y, por último, la “orientación” que la opinión pública predominante en cada una de las sociedades demuestra en sus intercambios culturales externos: mientras que la sociedad valona tiende a desplegar una orientación “cerrada” y centrada en lo propio y endógeno, precisamente por su satisfecha autopercepción como mayoritaria en el contexto nacional, la sociedad flamenca predominantemente mantiene una orientación “abierta” y exógena.

La combinación de los postulados, las perspectivas y las orientaciones específicas que conforman las “intuiciones básicas” de un determinado actor institucional genera una determinada “sintáctica”, un marco habitualizado de “estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1991) que preconfiguran las actuaciones y amplían o reducen el margen de maniobra de las instituciones y los actores del Estado-nación o de la comunidad en cuestión:

Las intuiciones básicas son principios y directrices que la comunidad emplea para ordenar el mundo y, más concretamente, para dar forma a la comunidad. Una buena comprensión de las intuiciones básicas permite descubrir la lógica cultural que subyace a una política concreta y resulta particularmente reveladora en cuanto a las premisas colectivas que rigen una determinada comunidad [Soenen, Verlot y Suijs, 1999: 64].

A pesar de la evidente necesidad de comprobar, detallar y elaborar empíricamente las aportaciones conceptuales de Todd y Verlot, el valor de estos primeros estudios comparativos reside en su potencial heurístico. Para realizar una etnografía de la interculturalidad que trascienda el nivel de los discursos, es preciso indagar en las estructuraciones colectivas que como “sintácticas de la otredad” subyacen a las reacciones institucionales que los Estados-naciones protagonizan ante los heterogéneos desafíos de la diversidad cultural. A partir de este nivel sintáctico, será posible elucidar el alcance y el grado estructurante que obtienen los discursos de la interculturalidad.

4. LOS DISCURSOS DE LOS ACTORES ÉTNICOS: LA SEMÁNTICA EN LA ETNOGRAFÍA DE LO INTERCULTURAL

El análisis de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales requiere de una combinación de tres niveles: en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de “educación intercultural” elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; en segundo lugar, la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural y, por último, los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar.

Seleccionando algunas de las tendencias que se perfilan como hegemónicas en el amplio y heterogéneo abanico de “respuestas” discursivas a la pedagogización de la diversidad cultural, el siguiente análisis agrupa a las más recurrentes e influyentes soluciones prototípicas; se trata de tendencias institucionales generales que evidentemente precisan de una contextualización nacional y regional así como una concreción etnográfica *in situ*.¹²

Educar para asimilar o compensar

La clásica “educación asimiladora”, que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, a diferencia de todos los demás modelos y enfoques opta por la estrategia de “ignorar a los diferentes” (Colectivo IOE, 1999: 53). Este “monoculturalismo” explícito, que relega toda diversidad al ámbito privado, desde el siglo pasado se ha promovido oficialmente en diferentes países —por ejemplo mediante la política de “americaniza-

¹² Esta tipología tentativa se basa en clasificaciones elaboradas por Banks (1986a, 2009), Garreta Bochaca (1997), Kincheloe y Steinberg (1997), Muñoz Sedano (1997, 1999), Siguán *et al.* (1998), García Castaño y Granados Martínez (1999), Dietz (2003, 2009c), Barañano *et al.* (2007), así como por Pérez Ruiz (2009).

ción” en los Estados Unidos antes del ascenso de los movimientos multiculturalistas (La Belle y Ward, 1994) y a través del nacionalismo cívico francés (Bommes, Castles y Wihtol de Wenden, 1999)—.

Sin embargo, incluso en la práctica de muchos sistemas educativos nominalmente multiculturales o interculturales persisten tendencias asimilacionistas, como se demuestra en el caso de la educación supuestamente “intercultural” en el contexto de Europa y particularmente de España:

El análisis efectuado a lo largo de esta investigación permite afirmar que la tendencia dominante en la escuela española actual, tanto en el nivel de las prácticas como en el ideológico, es una postura asimilacionista. Una parte del profesorado niega la especificidad cultural (o su importancia para la escuela) del alumnado de origen marroquí, insistiendo en que son “niños como los demás”; esta afirmación, que hace hincapié en la igualdad de los niños, impide sin embargo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales. En la práctica, desde este planteamiento se acaba ofreciendo actuaciones pedagógicas iguales para situaciones distintas [Colectivo IOE, 1996: 153].

Por su parte, la “educación compensatoria”, también clasificada como “multiculturalismo liberal”, coincide con el modelo anterior en su “afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida” (Muñoz Sedano, 1999: 229), pero introduce medidas diferenciales que bajo un “modelo de privación” (Kincheloe y Steinberg, 1997) apoyan al educando en su proceso de adaptación unidireccional.

La acción educativa se dirige hacia la superación de determinados “handicaps” culturales y lingüísticos por parte del grupo minoritario (Zirotti, 1998). Desde los inicios de la *Ausländerpädagogik*, la “pedagogía para los extranjeros” en Alemania,¹³ el enfoque compensatorio predomina en la práctica de las intervenciones pedagógicas destinadas a “lo otro”. En vez de negar la diversidad existente, ésta se patologiza y se “soporta” transitoriamente (García Castaño y Gra-

¹³ Cf. Boos-Nünning *et al.* (1986), Glenn y de Jong (1996) y Krüger-Potratz (2005).

nados Martínez, 1999). A largo plazo, sin embargo, el objetivo pedagógico sigue siendo asimilacionista: la heterogeneidad es el problema, la homogeneización la solución.

Educar para diferenciar o biculturalizar

La “educación pluralista” parte de la *pillarisation*, la tradicional estructura plural de los sistemas educativos holandés y belga, cuyas instituciones escolares se encuentran diferenciadas por criterios confesionales. El principio pluralista establece que todas las comunidades confesional, étnica y lingüísticamente distintivas tienen derecho a una educación específica.¹⁴

En la mayoría de los sistemas educativos, esta pluralización institucional se introduce mediante la denominada “enseñanza de la lengua y cultura de origen” (ELCO), un ambiguo programa de índole “conservacionista”, a veces gestionado por organizaciones no gubernamentales, por las autoridades consulares de los países de origen o por las instituciones públicas del país de acogida (Franzé y Mijares, 1999). El axioma subyacente a este tipo de medidas parte del simplista supuesto de que “los inmigrantes llevan consigo la cultura de su patria” (Harper, 1983: 383). Por consiguiente, la estrategia de ELCO tiende a reproducir las estrategias hegemónicas del nacionalismo nacionalizante vigentes en el país de origen, “oficializando” y canonizando una lengua y una cultura a enseñar: “En este sentido, resulta altamente chocante que se pretenda enseñar a un escolar su ‘cultura de origen’ y por origen se entienda el país en el que está tramitado el pasaporte del padre y/o la madre del mismo” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 126).

Problemas similares enfrenta la llamada “educación bilingüe y bicultural”. Este enfoque, clásicamente desarrollado en el contexto latinoamericano (Abram, 2004; López, 2009), se tiende a institucionalizar en aquellas regiones en las cuales el nacionalismo nacionalizante del Estado se enfrenta a la resistencia de un proceso subnacional

¹⁴ Cf. Boos-Nünning *et al.* (1986), Glenn y de Jong (1996) y Samad (1997).

de etnogénesis disidente. Son aún escasos los ejemplos en los cuales se analizan estrategias pedagógicas que procuran combinar la educación bilingüe y bicultural como concesión a este tipo de identidades subnacionales, por un lado, y la interculturalización curricular en función del establecimiento de nuevas comunidades migrantes, por otro lado.¹⁵

Dependiendo de la específica correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, este enfoque educativo se utiliza tanto para asimilar y “normalizar” hacia la lengua dominante como para mantener y preservar la lengua dominada (Zimmermann, 1993; Hamel, 1996). En la práctica, la biculturalización del currículum oscila entre “modos de interrelación” de tipo “agregativo” —que sólo introduce elementos de la cultura subalterna en el currículum dominante—, “confrontativo” —que contrasta elementos culturales mayoritarios y minoritarios— e “integrativo” —que elabora un currículum nuevo a partir de la interrelación entre ambas culturas (Zimmermann, 1997)—.

Como se discutirá más abajo para el caso mexicano, la “solución” bilingüe a menudo resulta simplificante al equiparar y confundir diversidad lingüística con diversidad cultural. Con ello, se corre el riesgo de reificar los fenómenos interculturales reduciéndolos a una mera suma aditiva de diferentes culturas en contacto. A esta simplificación se añade la tendencia a confundir los niveles individual y colectivo de los procesos de biculturalización:

Dos lenguas y dos culturas dotan a una persona de la posibilidad de tener perspectivas duales o múltiples acerca de la sociedad. Aquellos que hablan más de una lengua y poseen más de una cultura demuestran una mayor sensibilidad y empatía y con mayor probabilidad tenderán a construir puentes y no barricadas o fronteras. En vez de resultar sustractivo, como en el caso de la asimilación, el legado del multiculturalismo son personas y procesos aditivos [Baker, 1996: 375].

¹⁵ Cf. Leman (1989) y Gimeno (1998).

Educar para tolerar o prevenir el racismo

La “educación para la tolerancia” o para el “entendimiento intercultural” constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria. Partiendo de antecedentes como los “encuentros interculturales” a nivel internacional y de los diálogos interreligiosos (Dietz, 2009c), este enfoque propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado el “respeto intercultural y la tolerancia” (Díaz-Aguado, 1995: 169) mediante el desarrollo de “la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana” (Merino Fernández y Muñoz Sedano, 1995: 143).

La “ética de la tolerancia” generaría así una “pedagogía de la diferencia” (Aranguren Gonzalo y Sáez Ortega, 1998) que partiendo de los “valores” vigentes en cada cultura, no obstante, recibe el encargo explícito —y en última instancia nuevamente asimilacionista— de incorporar lo “ajeno” en lo “propio”:

Esto ocasiona que desde la herencia de la matriz occidental generemos lineamientos para solucionar los dilemas planteados. No debemos olvidar que es desde nuestra civilización de donde surgen los valores caridad, tolerancia, solidaridad, perdón..., en fin derechos humanos. Pero esto es una articulación fundada en la armonía respetuosa con la diversidad [Peiró i Gregòri, 1996: 56].

Mientras que el modelo de “educación para la tolerancia” de alguna forma sigue victimizando a los grupos minoritarios o subalternos de forma paternalista (De Lucas, 1997), la llamada “educación antirracista” pretende pasar de los síntomas —culturalizados— al núcleo —racista— del problema escolar. Desarrollado sobre todo en el Reino Unido como reacción a las persistentes racializaciones de la “otredad”, el enfoque antirracista tematiza estas racializaciones para educar al alumnado a percibir las estructuras ideológicas e históricas subyacentes en la mirada persistentemente racista.

Situando el origen del problema del racismo no en el educando como individuo o como “portador” de una determinada cultura,

sino en la “tridimensionalidad” de la confluencia entre las estructuras sociales, las políticas estatales y la identidad nacional (Wieviorka, 1994) en la reproducción de esquemas racistas, la vertiente antirracista rechaza el énfasis puesto por los demás enfoques multiculturales o interculturales en la diversidad cultural:

La Educación Multicultural ignora elementos tan importantes en las relaciones sociales como la posición económica de las minorías en relación con la mayoría blanca, la diferencia de una y otra en el acceso a los recursos y la discriminación que se produce en aspectos tales como el empleo, la vivienda, la educación o las relaciones con la policía según se pertenezca a una u otra población [García Martínez y Sáez Carreras, 1998: 211].

Mediante el énfasis puesto en la primacía de las ideologías racistas y su tematización pedagógica de los omnipresentes racismos cotidianos, sin embargo, este enfoque paradójicamente tiende a reproducir la misma racialización dicotomizante que se pretendía combatir (Taguieff, 1987). Aparte, el antirracismo centrado en el “racismo de color” a menudo fracasa ante los nuevos racismos sublimemente culturalistas: “La renuencia de los antirracistas a incorporar un enfoque culturalista —legado de su rechazo a todo lo multicultural— también ha significado que han sido incapaces de hacer frente al impacto causado por los discursos del ‘nuevo racismo’ y su matiz sobre todo culturalista y nacionalista” (May, 1999: 3).

Educar para transformar

Con su insistencia en el “empoderamiento” del “otro”, la educación intercultural corre el riesgo de reproducir las añejas prácticas y actitudes paternalistas. Por consiguiente, la “educación transformacionista” o “liberadora”, por su parte, también autodenominada “multiculturalismo crítico” (Kincheloe y Steinberg, 1997), propone superar la acción afirmativa para las minorías y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo.

Una “pedagogía crítica” del multiculturalismo (McLaren, 1995, 1998) parte de la necesidad de “democratizar” el conjunto de las instituciones escolares y extraescolares de una determinada sociedad. Los efectos “liberadores” no deben limitarse a las minorías, sino que la “concienciación” pedagógica tendrá que dirigirse asimismo hacia la deconstrucción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría:

Creo que un acercamiento a la construcción de lo blanco nos ayudará a reenfocar de forma diferente e importante los problemas que giran en torno a la formación de identidad en esta particular disyuntiva de nuestra historia. Cuando los norteamericanos hablan de raza, inevitablemente se refieren a afroamericanos/as, a asiáticos/as, a latinos/as y a indígenas norteamericanos/as, siempre excluyendo a los euroamericanos/as. Quisiera cuestionar el supuesto predominante según el cual para derrotar al racismo únicamente tenemos que poner nuestras iniciativas al servicio de la inclusión de poblaciones minoritarias, o sea no blancas. Sostengo que asimismo necesitamos hacer hincapié en el análisis de la etnicidad blanca y de la desestabilización de la identidad blanca, particularmente en su forma de ideología y práctica de la supremacía blanca [McLaren, 1998: 10].

Por consiguiente, este multiculturalismo crítico retoma del anti-racismo clásico la tarea de deconstruir la noción etnificada de “raza”, para ilustrar los mecanismos ideológicos subyacentes en procesos de racialización y autorracialización que ocurren tanto en actores minoritarios o subalternos de la sociedad como en estratos mayoritarios o hegemónicos de la misma. En el ámbito educativo, la resultante “teoría crítica de raza” (Delgado y Stefancic, 2001) es influyente sobre todo en el análisis interseccional de género-etnicidad-clase social (*cf.* cap. II.4), así como en los estudios sobre masculinidades blancas hegemónicas.

Educación para interactuar

La "educación intercultural a través del aprendizaje complejo" coincide con el multiculturalismo crítico en su interés en el conjunto de los educandos y no sólo en los grupos minoritarios, pero rescata la noción de "empoderamiento", a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación. Las instituciones dedicadas a la política educativa en primer lugar tienen la tarea de desegregar activamente las escuelas creando "escuelas de barrio" y "escuelas-ímanes", flanqueándolas con medidas antidiscriminatorias hasta que la diversidad cultural del aula refleje fielmente la diversidad cultural extraescolar (Verlot, 2001).

La tarea específicamente pedagógica, por su parte, consistirá no sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intragrupales de formulación, negociación y resolución de conflictos. Las competencias interculturales mutuamente adquiridas mediante la interacción grupal serían aprovechadas para un "aprendizaje cooperativo" (CLIP, 1998) que no reprodujera las exógenas delimitaciones intergrupales. Este modelo centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos, sin embargo, requiere de profundas reformas institucionales:

Preparar para una sociedad intercultural exige llevar a cabo, además, profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar: dando al alumno un papel más activo en dicha construcción, enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a afrontar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencias que permitan vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso. Y para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor, y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje [Díaz-Aguado y Andrés Martín, 1999: 72-73].

Aquellos sistemas educativos que aplican exitosamente este enfoque de la interculturalidad como interacción en la heterogeneidad son los que mejor han logrado combinar e integrar el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas en el aula: la redefinición del papel del maestro como facilitador y mediador, la flexibilización de la composición de los grupos y del funcionamiento de los ritmos escolares, así como en general el constructivismo pedagógico, son elementos importantes compartidos tanto por el modelo de la “educación intercultural a través del aprendizaje complejo”, por un lado, y las innovaciones pedagógicas, por otro.

Educar para empoderar

La llamada “educación para la acción afirmativa” y para el “empoderamiento” (*cf. supra*) representa el enfoque más directamente generado y formulado por los movimientos multiculturalistas una vez institucionalizados. Fuertemente influenciada por el legado de la “educación popular” latinoamericana¹⁶ y su estrategia de “concienciar” (Freire, 1973, 1997) a los grupos oprimidos acerca de sus posibilidades de transformación, el multiculturalismo pedagógico lucha por obtener cuotas de participación político-educativas que contrarresten la “injusticia existente contra mujeres y minorías étnicas” (Devall, 1987: 92).

A diferencia del enfoque antirracista, no se trata de elaborar “soluciones” globales, sino de “empoderar” a determinados grupos discriminados y marginados, *i.e.* a la “base” de los antiguos movimientos multiculturalistas:

La mayoría de la gente blanca con educación media no constituye el destinatario natural de la educación multicultural. Por supuesto que podemos convertirnos en aliados, pero debemos reconocer el poder de nuestros propios intereses y puntos de vista, que a menudo nos

¹⁶ Cf. Freire (1973, 1997), Jara (1989), Sleeter (1991), Cox (1996), O’Cadiz, Wong y Torres (1996) y Pérez Ruiz (2009).

impulsan a reconfigurar la educación multicultural para que nos sirva a nuestras propias necesidades. En nuestras comunidades, tenemos que identificar a los hijos de grupos oprimidos, a sus padres, sus comunidades y sus organizaciones de base y de apoyo como los destinatarios naturales de la educación multicultural. La educación multicultural deberá tener como objetivo el empoderamiento de estos destinatarios naturales [Sleeter, 1996: 231].

Como resultado, la educación empoderadora se caracteriza por un enfoque fuertemente “sectorial”, ya que se dedica específicamente a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general. Ello posibilita la elaboración de un currículum diversificado y contextualmente “pertinente”, pero dificulta a la vez el mantenimiento de cánones o estándares compartidos por todos los educandos.

Educar para descolonizar

En el contexto latinoamericano, en los últimos años el discurso intercultural ha sido apropiado por diversos actores académicos y políticos, a menudo cercanos a los movimientos indígenas (López, 2009). A pesar de los grandes cambios programáticos que el indigenismo continental ha tomado en estas últimas décadas, el sesgo hacia “lo indígena” permanece y reaparece en el seno del discurso intercultural. Sin embargo, hay dos innovaciones importantes en relación con épocas anteriores, aún marcadas por la unidireccionalidad de los “procesos de aculturación” y de “integración nacional”: por un lado, se constata un “giro poscolonial o descolonial” y, por otra parte, aparece la metáfora del “diálogo” como una característica central de la interculturalidad latinoamericana.

En primer lugar, no sólo en México y América Latina, sino también en otros contextos “no occidentales”, lo intercultural se discute, resignifica y apropia bajo una mirada poscolonial. El poscolonialismo aporta no sólo una crítica al esencialismo dicotómico y simplificante de las conceptualizaciones multi o interculturales de origen occidental (Dietz, 2009c), sino que, a la vez, recupera la mirada histó-

rica, de larga duración, hacia las relaciones entre colonizadores y colonizados tanto en las periferias formalmente descolonizadas como en las metrópolis europeas. Como señalan Mignolo (2003) y Santos (2009), el término “pos(t)colonial” es inherentemente ambiguo, dado que puede hacer alusión tanto a la superación como a la persistencia de estructuras y “gramáticas” coloniales. Pero cada vez para más autores, la “poscolonial” (Comaroff y Comaroff, 2006) ya no se refiere a una época ni a una región específica; más bien, se trata de una condición generalizable de aquellos países que obtuvieron su independencia en los últimos dos siglos, pero que afecta de la misma forma a sus antiguas metrópolis, con las cuales siguen “enredadas” mediante estrechos vínculos de origen colonial.

Si esta condición poscolonial es compartida entre antiguas colonias y metrópolis, se hace necesario superar dicotomías clásicamente modernas, para pensar la “colonialidad” (Lander, 1993; Quijano, 1993) como algo inherentemente moderno y no como algo opuesto a la modernidad. Así, “modernidad/colonialidad” (Escobar, 2007) como dos caras de una misma moneda, nos obligan a superar la lógica modernista de la “alterización”. Esto tiene consecuencias para toda política de identidad multi o intercultural: “Para reconocer el carácter parcial, histórico y heterogéneo de toda identidad significa corregir este defecto y comenzar a transitar hacia concepciones de identidad que surgen de una *episteme posilustrada*, posterior a la episteme de la Ilustración” (Escobar, 2007: 200).

Lo que caracteriza dicha condición poscolonial es la persistencia de relaciones histórica y estructuralmente asimétricas entre los grupos que conforman una sociedad dada (Gutiérrez Rodríguez, Boatcă y Costa, 2010). Las “zonas de contacto” (Pratt, 1992), que enlazan de forma desigual y jerárquica a estos grupos, siguen funcionando hasta la fecha como espacios liminales y limítrofes entre culturas (Juterczenka y Mackenthun, 2009; Manathunga, 2009). Por consiguiente, la noción de lo intercultural se vincula rápidamente a estos espacios liminales contemporáneos, pero histórica y colonialmente definidos. Las “castas” coloniales como categorías intergrupales reaparecen por tanto en el debate actual sobre las políticas de identidad de los grupos subalternos del continente. Ello ilustra que la colonialidad persiste

no como estructura política ni administrativa, sino como estructura de la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad:

Colonialidad es diferente a colonialismo. El colonialismo denota una relación política y económica en la cual la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, que convierte a ésta en un imperio. La colonialidad, en cambio, se refiere a arraigados patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo, pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento de una manera que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales. Así, la colonialidad sobrevive al colonialismo. Se mantiene viva en libros, en los criterios de rendimiento académico, en pautas culturales, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones del yo, así como en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En cierta forma, como sujetos modernos respiramos continua y diariamente la colonialidad [Maldonado-Torres, 2007: 243].

En este sentido, la colonialidad persiste como una de las formas más generalizadas de dominación en el mundo; una vez destruido el colonialismo formal europeo como forma explícita del poder (Quijano, 2007), nos enfrentamos a un régimen de “colonialidad global”, que forma parte del sistema-mundo y que nos obliga a ir más allá de “fundamentalismos eurocéntricos y ‘tercermundistas’” (Grosfoguel, 2007: 221). ¿Qué consecuencias tiene esta propuesta conceptual para el discurso intercultural? En primer lugar, si la colonialidad es una característica, aunque no exclusiva, sí inherente al contexto latinoamericano, se requiere de un “locus de teorización” propio para reflejar las particularidades de este contexto (Mignolo, 2005), para visibilizar el carácter situado y relacional de todo tipo de conocimiento (Haraway, 1991).

Reconocer el carácter colonial de las sociedades latinoamericanas nos lleva a intuir el carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos (López Roza, 2007). Estas continuidades y su impacto en nuestras percepciones y autoimágenes plantean la necesidad de una “reconstitución epistemológica” (Quijano 2007: 176). La respuesta a este desafío colonial sería una “decoloniali-

dad” que permite generar “gramática de la de-colonialidad” (Mignolo 2007: 484), punto de partida para una paulatina descolonización de saberes, lenguas y subjetividades. En varios contextos sobre todo latinoamericanos (Medina Melgarejo, 2009), pero incipientemente también europeos (Gutiérrez Rodríguez, Boatcă y Costa, 2010), esta mirada decolonial está generando propuestas programáticas alternativas, situadas y contextualizadas, que desembocarían en lo que Krotz (1997, 2005) acuñó como las “antropologías del sur” y que Santos (2009) agrupa bajo el denominador común de una “epistemología del sur”.

Estos debates programáticos van de la mano de una emergente serie de innovadores proyectos pedagógicos situados y contextualizados. Se trata de “otra educación”, de una “educación intercultural inductiva” (Bertely Busquets, Gasché y Podestá Siri, 2008), de “etnoeducación” (Castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008) o de “colaboración intercultural” (Mato, 2008b, 2009). Como resumen Castillo Guzmán y Triviño Garzón,

Asumir la perspectiva de las Otras educaciones nos desplaza del centro de la reflexión en que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y la/el maestra/o, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y ser maestra/o, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Nos implica pensar las pedagogías, en tanto acontecimiento epistémico y político; por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. Se trata, entonces, de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural [Castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008: 96].

Los discursos intrainstitucionales

Este breve resumen de los principales modelos discursivos elaborados y debatidos desde la pedagogía como posibles vías de interculturalización de los sistemas educativos ilustra el abismo detectable

entre la teorización normativa y la praxis tanto escolar como extraescolar. Aunque hoy en día prácticamente todos los Estados-naciones partícipes en este debate postulan practicar alguna variante de educación intercultural, el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización.

Independientemente del “modelo” intercultural propagado de forma oficial, a nivel intrainstitucional el currículum diseñado y aplicado por los centros mantiene su principal función asimilacionista y homogeneizadora de conocimientos y comportamientos. En el nivel conceptual y cognitivo, con el —ya no tan— nuevo eslogan de la “transversalidad” (Rodríguez Rojo, 1995; Lluch y Salinas, 1997), la pedagogía intercultural proclama la necesidad de diversificar todas y cada una de las áreas de conocimiento para incluir “temáticas” tanto como “habilidades” interculturales:

El “currículum” consiste del conocimiento que los alumnos tendrán que adquirir o aportar al proceso de aprendizaje. En un currículum incluyente, el enfoque hacia los conocimientos es transformado de tal forma que los alumnos son expuestos a múltiples experiencias y perspectivas. Un currículum incluyente también ayuda a que los alumnos desarrollen las habilidades de crítica y acción social. No es posible generar este tipo de currículum a través de ajustes menores, sino que exige un rediseño más amplio [Coelho, 1998: 208].

En la gran mayoría de los sistemas educativos evaluados, este “rediseño” transformador no ha tenido lugar (Glenn y De Jong, 1996; Nieto, 1999b; Vermeulen y Perlmann, 2000). En la práctica, la pretensión interculturalizadora sólo se realiza en aquellas áreas en las que según el (pre)juicio pedagógico se materializan más fácilmente los fenómenos relacionados con la diversidad cultural: las áreas de conocimiento del medio social y cultural, de lengua extranjera, de lengua castellana y literatura y —a lo sumo— de matemáticas.¹⁷ El prin-

¹⁷ Cf. Campani (1998), Reich, Holzbrecher y Roth (2000), Gobbo (2002) y Krüger-Potratz (2005).

principal problema de esta estrategia es el acusado cognitivismo con el que se pretende interculturalizar los procesos educativos:

Una pedagogía dirigida hacia la educación intercultural eficaz requiere que trascendamos la mera identificación y transmisión de información en el nivel cognitivo. Una educación intercultural eficaz exige que la gente viva encuentros estructurados, amplios y repetidos de tipo afectivo y conductual (real) con otros, y que el conocimiento generado acerca de los otros, así como acerca de uno mismo, se ponga de manifiesto compartiéndolo con todos los partícipes involucrados en la interacción. Conocido como propulsor cognitivo, se trata de que la gente reflexione en torno a las experiencias obtenidas, y en algunos casos será preciso que se les explique qué es lo que acaban de experimentar [Cushner, 1998b: 369].

De forma similar a la mencionada estrategia de ELCO, la interculturalización curricular hasta la fecha practicada reifica y reduce la diversidad cultural al introducir “ítems” provenientes de otras “culturas” dentro del canon oficial de lo “propio”. El resultado es un currículum levemente folclorizado que exotiza lo “otro” sin cuestionar los procesos hegemónicos de canonización a los que recurre (González Placer, 1998).

Lejos de pluralizar e interculturalizar las metodologías y “culturas” educacionales con el objetivo de “crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan” (Lluch y Salinas, 1997: 58), “las culturas” ajenas se tematizan de forma similar a la instrumentalización que la primera “antropología formativa” llevaba a cabo de la otredad cultural, reduciéndola a un mero “gabinete de curiosidades” (Kearney, 1996).¹⁸

A pesar de la tantas veces recordada necesidad de una transformación global del currículum (del proceso completo por el cual el co-

¹⁸ Cf., por ejemplo, la unidad didáctica “transversal” elaborada por Rodríguez Rojo (1995) para “encontrar una solución científica al racismo” (1995: 193) mediante una tematización de la “diversidad étnica” basada en “el hombre de colores [sic]” (1995: 179).

nocimiento se construye), en líneas generales las aproximaciones a lo intercultural se han traducido en modalidades mayoritariamente, por así decir, complementarias y episódicas. Sea en forma de dispositivos o actividades puntuales (fiestas, jornadas, semanas, programas de lengua y cultura de origen, etc.); sea en forma de agregados temáticos, habitualmente insertados como contenido en áreas determinadas del currículum o unidades temáticas (referencias a la historia de pueblos y países o costumbres y tradiciones, en las áreas de sociales; canciones y literatura, en las áreas de lenguaje; tolerancia y convivencia, en las actividades de educación para la paz, etc.). Este enfoque no resultaría tan restrictivo si no fuese porque las actividades puntuales y episódicas parecen agotar, en muchos casos, la "intervención" intercultural. Rara vez se traspasa el umbral que separa el *estudio o exhibición* de las manifestaciones de la diversidad [...] de su *expresión* en el proceso de enseñanza-aprendizaje [Franzé, 1998: 52].

Evidentemente, este tratamiento reduccionista y reificante de la diversidad cultural en el currículum, a la vez, se plasma en el material didáctico empleado por el profesorado. En general, y aparte de estos usos reificantes y estigmatizantes, el principal problema de los materiales didácticos explícitamente interculturales es su carácter complementario y aditivo (EFIL, 1997). Incluso el material distintivamente intercultural que hemos recopilado a lo largo de un proyecto contrastivo entre la documentación existente en diferentes países europeos padece este carácter suplementario.¹⁹ Por muy refinado, complejo y reflexivo que resulte el material didáctico intercultural, si sólo se emplea anecdóticamente dentro de una praxis escolar hegemónicamente monocultural, el impacto deseado y promovido desde los grandilocuentes modelos de educación intercultural será igualmente anecdótico.

¹⁹ Cf. Sierens (1997).

Los discursos etnificados

Ante este desolador panorama institucional, gran parte del discurso pedagógico institucional detecta en la formación del profesorado la decisiva “piedra de toque” para una interculturalización *de facto* de la docencia escolar.²⁰ La importancia crucial del profesorado se tematiza por primera vez dentro de los enfoques pedagógicos bilingües y biculturales:²¹ para biculturalizar la educación de las minorías regionales, se tiende a recurrir a maestros provenientes del propio grupo minoritario, proporcionándoles una formación específica, paralela a los sistemas de formación magisterial establecidos, para luego reintegrarlos en sus regiones de origen y emplearlos como “intermediarios” estratégicos en el proceso de biculturalización curricular (Dietz, 2000a). El magisterio cumple así un papel central como “bisagra” entre la “cultura del alumno” y la “cultura de la escuela” (Banks, 1986a: 24). Funciones bisagra similares han sido identificadas asimismo para los profesores de educación religiosa (Avest y Baker, 2009).

Tanto en la educación bilingüe y bicultural como en el modelo de “empoderamiento”, que en su política de acción afirmativa también recurre de forma preferencial a miembros de los grupos minoritarios como educadores, el profesorado padece una ostensible sobrecarga de funciones tanto técnico-pedagógicas como ideológico-políticas. Transformado de movimiento social a estrategia pedagógica, el multiculturalismo parece proyectar hacia el profesorado todas sus antiguas esperanzas en un solo actor.

Así, Gay (1986) reclama que los cursos de formación del magisterio que impartirá clases en educación intercultural tendrán que 1) estar al tanto de los últimos debates en teorías y políticas del multiculturalismo, 2) conocer los detalles de cada uno de los enfoques de educación intercultural debatidos actualmente, 3) poseer competencia cultural y conocimientos de trasfondo acerca de todos y cada uno de los grupos étnicos y minorías que están representadas en “su” escuela y

²⁰ Cf. Banks (1986a), Gay (1986), Jordán (1994, 1996), Mitchell y Salsbury (1999) y Auernheimer (2002).

²¹ Cf. Minaya (1983), Wilhelm (1994), Ipiña (1997) y Dietz (2000a, 2005).

4) manejar las técnicas y metodologías desarrolladas para interculturalizar el diseño curricular y la docencia [Gay, 1986: 173].

La tendencia a sobrecargar el profesorado de funciones y competencias complementarias a su formación monocultural canonizada genera nuevamente soluciones “cognitivistas”: mediante un sinfín de cursos se transfiere información reificada acerca de “la” cultura de los educandos con los que trabaja en su quehacer cotidiano. Con ello, se generan actitudes abiertamente defensivas ante la “otredad” cultural que en vez de cuestionar la monolítica identidad hegemónica del profesor como representante de “la cultura nacional” la refuerzan aún más (Dragonas, Askouni y Kouzelis, 1996). El resultado es un recíproco etnocentrismo que se vigoriza mutuamente:

Una aproximación a la diversidad, “cortada”, por así decir, por lo etno-nacional y aferrada a una imagen de la cultura superficial y exterior a sus propios actores, corre el riesgo evidente de caer en un etnocentrismo más arriesgado del que pretende desterrar: le niega a los “colectivos” inmigrantes la complejidad interior que la sociedad receptora a menudo reclama para sí, fijándolos en una reconstrucción arbitraria de la cultura y la identidad que pasa inmediatamente a asignarles como “propia”; y al hacerlo, en tanto percibe a los inmigrantes como pertenecientes a una “comunidad” (homogénea, portadora de valores y pautas compartidas), suele tomar por referente de “la” cultura una concepción parcial (a través de algunos de sus representantes o representaciones), cuando no hegemónica, de unos valores no siempre compartidos [Franzé, 1998: 57].

Como ocurre en todo proceso de etnogénesis externamente inducido en contextos de asimetría de poder (*cf.* cap. III.4), sostengo que en la práctica escolar la oficializada reducción de la diversidad cultural a “ítems” que indican “otredad”, así como la tematización reificante de los fenómenos interculturales, acaban etnificando los discursos de los diferentes actores que interactúan dentro y fuera de la escuela. Debido a la mencionada asimetría de poder, en la práctica estos discursos etnificados pueden evolucionar fácilmente hacia un

“racismo institucional” (Verlot, 2002) dirigido contra el “otro” estigmatizado y minoritizado.

5. LA PRAXIS DE LOS MODOS DE INTERACCIÓN:
LA PRAGMÁTICA EN LA ETNOGRAFÍA
DE LO INTERCULTURAL

Una etnografía de la educación intercultural, por consiguiente, tendrá que ampliar el estrecho margen de la tradicional “etnografía escolar” para incluir el efecto que en la “cultura escolar” tienen tanto las subyacentes sintácticas estructurantes como los discursos institucionales que semantizan *ab initio* la praxis intercultural.

La praxis habitualizada

Sólo un enfoque etnográfico que permanentemente habrá de oscilar entre la perspectiva *emic*, que se centra en los discursos de los diferentes actores que interactúan en el contexto escolar, y la perspectiva *etic*, que observa y registra la praxis de la interacción establecida entre estos actores (Díaz de Rada, 2010), podrá reflejar adecuadamente las recíprocas relaciones articuladas entre las estructuras estructurantes y los procesos de relación e hibridación intercultural.

La dimensión “pragmática” (Verlot y Sierens, 1997) y su estudio en la interculturalidad escolar han sido introducidos y conceptualizados sobre todo desde la hermenéutica intercultural (cf. cap. II.3). Una “antropología hermenéutica”, como la propuesta por Abdallah-Pretceille y Porher (1996), distingue entre una dimensión “hermenéutica” —aquí denominada “semántica”— y una dimensión “pragmática” (Abdallah-Pretceille y Porher, 1996: 70) del análisis de los fenómenos tanto intra como interculturales. Sin embargo, la clásica antropología hermenéutica tiende a centrarse en los “sentidos” y “significados” habitualizados y transmitidos en una situación de comunicación intercultural, entendida como resultante de la concatenación intraescolar de las diversas culturas “sexuales”, “generacio-

nales”, “profesionales”, “regionales” y “extranjeras” (Abdallah-Pretceille y Porher, 1996: 15ss.).

Similarmente inspirada por el enfoque praxeológico (*cf.* cap. III.4), Gogolin (1994b) analiza la praxis escolar como lugar de interacción y enfrentamiento entre diversos “mundos de vida” y “estilos de vida” rutinizados y habitualizados:

Con el concepto de *habitus* como marco referencial es posible entender las diversidades, y superficialmente incluso las contradicciones que se muestran en las prácticas de las maestras y maestros, así como entre las prácticas y los discursos no como incongruencias, sino como un abanico de posibilidades, como el despliegue de un estilo individual bajo cambiantes condiciones [Gogolin, 1994b: 262].

Los conflictos y malentendidos escolares son analizados como resultantes del creciente abismo que separa la pluralización y multilingüización de los “mundos de vida” del alumnado, por un lado, y la persistencia de un “*habitus monolingüe*” y monocultural por parte del profesorado, así como de la institución escolar en su conjunto, por otro lado (Gogolin, 1994b; Neumann, 2007). Este “*habitus monolingüe*” trasciende el ámbito meramente lingüístico para convertirse en seña y refugio de identidad del magisterio bajo condiciones de complejización profesional (Gogolin, 1997b, 2002b). Su atractivo reside en la capacidad de “naturalizar” y “normalizar” la excepcionalidad —nacionalizante y nacionalizada— del monolingüismo:

Entre sus inamovibles convicciones básicas se encuentra aquella acerca de la “naturalidad” del monolingüismo, sea referido al adolescente, sea a la estructura lingüística básica de todo ser humano, sea a la configuración lingüística de una sociedad(-Estado). Los profesores estudiados asimismo se mostraban convencidos de que la escuela cuenta entre sus funciones con la de fomentar este monolingüismo “natural”. Por ello, los medios “normales” de la escuela no se consideran adecuados ni idóneos para hacer frente al caso excepcional, aunque inevitable en una sociedad de inmigrantes, de atender al niño criado de forma multilingüe. Ninguno de los maestros

dudaba de que era preciso ayudarles a estos niños en su peculiar situación; para lo cual exigían que se ampliaran las respectivas medidas de ayuda y promoción especial. Esta ayuda, sin embargo, sólo debería —y podría— estar dirigida a la adquisición de mejores niveles de alemán [Gogolin, 1997a: 20-21].

Las competencias interculturales

En su estudio etnográfico longitudinal de una escuela primaria en un contexto urbano-migratorio, Gogolin (1997a) constata una coexistencia de este habitus monolingüe y monocultural practicado por el profesorado e institucionalmente respaldado por el sistema educativo con la obvia multiculturalización del entorno escolar, familiar y residencial. Sobre todo en contextos de inmigración o transmigración urbano-metropolitana, los mundos de vida cotidianos se tornan cada vez más bilingües o incluso multilingües (Cummins, 1983, 2000; Neumann, 2007) —un proceso que afecta tanto a autóctonos como a inmigrados—. El resultante “bilingüismo-multilingüismo mundovivencial” (Gogolin, 1998) se convierte a menudo en un recurso cultural y una futura fuente de capital cultural (Fürstenau, 2004; García-Cano Torrico *et al.*, 2010), una tendencia que surge “desde abajo”, pero que escasas veces es reconocida por los actores educativos, aún socializados plenamente de forma monocultural y monolingüe.

En consecuencia, coexisten un monoculturalismo institucional con un multiculturalismo mundovivencial. Esta contradictoria coexistencia en la mayoría de los casos es aceptada por los alumnos y padres de familia afectados. Se trataría por tanto de un “sentido común” hegemónicamente impuesto por las instituciones de la sociedad mayoritaria, pero internalizadas como una especie de compromiso o “arreglo” por los grupos minoritarios:

Las huellas que encontramos sugieren que en relación a la situación lingüística de la escuela existe un *common sense* acerca de una concepción lingüística orientada hacia el monolingüismo en alemán. Este *common sense* se refiere al uso y a la práctica públicos de la len-

gua. Aparte, acepta que exista una praxis multilingüe y sus respectivas orientaciones, por una parte en el ámbito privado, pero, por otra parte, también en ámbitos públicos perfilados de forma distinta [...] Las modalidades de la educación o las praxis lingüísticas que reflejan la existencia de tal *common sense* según el material recopilado las conceptualizamos como “arreglos” establecidos con el *habitus* monolingüe de la escuela pública. Según nuestros datos, estos “arreglos” existen entre todas las partes partícipes [Gogolin, 1997a: 25].

Los primeros estudios generados en torno a la implantación de proyectos-piloto del mencionado “aprendizaje complejo” reconocen la necesidad de distinguir entre las “competencias interculturales” y las pautas de interacción empíricamente observables. El convencional discurso pedagógico acerca de las competencias interculturales reproduce las falacias culturalistas, puesto que en la deseada y promovida interacción se tematiza la “frontera” cultural como el desafío a vencer (Verlot y Sierens, 1997).

Frente a este afán de vigorizar lo “propio” para desde ahí ir al encuentro con lo “ajeno”, los experimentos con modalidades de aprendizaje complejo demuestran que las pautas de interacción que articulan a los alumnos procedentes de diversas culturas, subculturas, etc., reflejan formas no interculturales, sino “transculturales” de relacionarse (Cowie *et al.*, 1994). La proclamada “tolerancia” y “empatía” ante el niño “diferente” se supera y disuelve a lo largo de una interacción caracterizada por un constante oscilar entre diferentes códigos tanto verbales como no verbales que pueden ser originarios de uno u otro contexto cultural, pero que se hibridizan en la escenificación e interacción conjuntas (Verstraete, 1999). Como consecuencia, un enfoque decididamente pragmático supera el esencialismo inherente a los usos pedagógicos convencionales del concepto de cultura:

¿Qué entendemos entonces por competencia intercultural? No se trata de una nueva gama de aptitudes, de conocimientos y/o de actitudes, sino más bien de una potencial capacidad genérica de utilizar competencias sociales o cognitivas (así como sus subsecuentes actitudes) en el contacto con la diversidad que existe aquí y ahora; se

trata de competencias que permiten gestionar la heterogeneidad de la sociedad de forma variada, según el contexto en cuestión, pero siempre con el objetivo de lograr una gestión creativa y enriquecedora. Es imposible definir de antemano lo que resultará favorable a este tipo de gestión, ya que dependerá de la negociación y de la tendencia normativa de las personas implicadas. En otras palabras, el contenido de la competencia intercultural será siempre relativo porque en todo momento deberá relacionarse con el contexto en cuyo seno interviene y con la persona o el conjunto de personas que la define [Soenen, Verlot y Suijs, 1999: 66-67].

Esta noción de competencia intercultural como una disposición relacional y contextual que sirve al tratar la diversidad tiene dos implicaciones importantes (Dietz *et al.*, 2007; García-Cano Torrico *et al.*, 2010): en primer lugar, exige distinguir entre “competencia” intercultural y “performancia” intercultural (Bender-Szymanski, 2002), *i. e.* entre las dimensiones de “lengua” y “habla”, disposiciones internalizadas y prácticas actualizadas y externalizadas de diversidad e interculturalidad, respectivamente. Por ello, las competencias interculturales no son reducibles a meros “recetarios” de comportamientos adecuados en determinados contextos interculturales. Y en segundo lugar, las competencias que identificamos como interculturales no pueden ni deben ser esencializadas ni delimitadas frente a competencias intraculturales; al contrario, estas disposiciones, que se articulan de forma relacional según cada contexto, deberían más bien ser entendidas como formas específicas de hábitos profesionales, que han de ser adquiridos, entrenados y desarrollados por maestros, trabajadores sociales y otros “mediadores interculturales”. Paradójicamente, este hábito profesional específico requiere no de competencias particulares ni definidas *a priori*, sino al contrario: de la “competencia de carecer de competencias” (Mecheril, 2002: 25) —exige de una sensibilidad “metacultural” (Jiménez Naranjo, 2009; *cf.* cuadro 2) para percibir distintas diversidades y de una gran autorreflexividad en vez de un monopolio sobre un determinado conocimiento-experto, generalmente definido de manera monocultural—.

Los modos de interacción

Más allá de los proyectos-piloto excepcionales, las etnografías escolares y extraescolares realizadas por Soenen *et al.*²² ilustran que estas competencias no son subsumibles a “habilidades” culturalmente específicas que luego se intercambian en el contacto intercultural. En este sentido, las competencias interculturales sólo se despliegan a través de la interacción desarrollada en contextos específicos (*cf.* ilustración 5).

En el particular contexto educativo, Soenen (1998, 1999) identifica un mínimo de tres “modos de interacción”, cuyas lógicas específicas constantemente se solapan en la praxis escolar y que no proceden de una determinada cultura, sino que son el resultado de la jerarquizante dinámica propia de la institución escolar:

- En primer lugar, el “modo de interacción como niño” (*kind-interactiewijze*) actualiza las pautas de comportamiento transmitidas y adquiridas en el marco de referencia familiar y como tal difiere según los procesos de socialización extraescolar, tanto en el caso de los educandos provenientes de minorías autóctonas o inmigrantes como de aquellos pertenecientes a la sociedad mayoritaria.
- En segundo lugar, el “modo de interacción como alumno” (*leerling-interactiewijze*) es impuesto por las pautas explícitas e implícitas de autoridad, disciplina y sanción que rigen la institución escolar; por tanto, independientemente de su origen, todos los niños se ven sometidos a este canon pedagógico.
- Por último, el “modo de interacción como joven” (*jongeren-interactiewijze*) es actualizado en torno a los intereses compartidos por parte de los adolescentes como miembros de un determinado “grupo de iguales”; este grupo de iguales puede surgir reproduciendo o superando delimitaciones étnicas y/o culturales.

Como ha sido analizado en varios estudios de casos dedicados particularmente a la educación religiosa e interreligiosa,²³ en la praxis

²² *Cf.* Soenen (1998, 1999), Soenen, Verlot y Suijs (1999) y Verlot y Pinxten (2000).

²³ *Cf.* Weisse (2004, 2007), Bertram-Troost *et al.* (2008), Knauth (2009) y Von der Lippe (2009).



ILUSTRACIÓN 5. Una clase en la Universidad Veracruzana Intercultural

FUENTE: Archivo UVI.

escolar, tanto el conflicto como la cooperación son producto de la concatenación situacional y estratégica de estos modos de interacción por los actores implicados. Ante un profesor autoritario, percibido como antagonista por gran parte del alumnado, el “grupo de iguales” genera vínculos de solidaridad intracultural —como parte de un solo grupo, el de los jóvenes, frente al exógeno mundo escolar— que a la vez son interculturales, puesto que aglutinan a los alumnos culturalmente diversos en torno a un interés común.

Los conflictos supuestamente interculturales pueden surgir cuando una parte del alumnado se dirige al “maestro como enemigo” (Wolcott, 1993a), mientras que otros pretenden actualizar el modo de interacción familiar, buscando en el maestro un equivalente al papel culturalmente específico de padre o madre. Sin embargo, la principal fuente de conflictos reside en la insistencia “monocultural” del pro-

fesorado de sólo actualizar un único modo de interacción, el escolar, sin tener en cuenta su latente pero permanente coexistencia con los demás modos (Mannitz, 2004b).

Una forma de superar el diagnosticado habitus monocultural de los maestros y de la institución escolar en general consistiría en integrar explícitamente los modos de interacción “subalternos”, pero omnipresentes en el mundo de vida extraescolar de los jóvenes, en la propia vida escolar (Soenen, 1998). El creativo y alternante juego con papeles de maestro, padre y “colega”, respectivamente, dinamizaría e hibridaría las prácticas educativas dominantes.

El correspondiente estudio etnográfico de estos modos de interacción por tanto no podrá limitarse ni al ámbito escolar ni al familiar y comunitario (Wulf, 2002). Las “culturas juveniles —aquellas prácticas culturales a través de las cuales los jóvenes articulan su deambular por el tiempo biológico y social” (Hewitt, 1998: 13)— ofrecen la posibilidad de estudiar *in situ* los procesos de etnogénesis e hibridación cultural arriba analizados (*cf.* cap. III.4) que luego se reflejan en comportamientos conflictivos o cooperativos dentro de la institución escolar.

Los “usos creolizados” (Hewitt, 1986) que frecuentemente caracterizan a estas culturas juveniles surgidas de la estrecha, aunque no siempre armónica convivencia intercultural en el nivel local extraescolar, demuestran que la hibridación cultural dada en contextos asimétricos de etnogénesis puede generar “modalidades culturales” (Hewitt, 1998) tanto excluyentes como incluyentes. Si al margen de las omnipresentes “modalidades de lo etnocéntrico” —producto de la etnogénesis intragrupal— y las “modalidades de sincretismo” e “hibridez cultural” —generadas por la hibridación intercultural— surgen nuevas “modalidades de lo supracultural” (Hewitt, 1998: 14), las culturas juveniles pueden surgir como nuevas “comunidades imaginadas” al margen del enclaustrado gueto identitario convencional (Valenzuela Arce, 2009):

Cada joven necesariamente se encuentra en una determinada situación de parteaguas con alguna combinación de estas modalidades culturales. Puede que según la concepción tradicionalista la familia siga siendo el reducto de recarga social para la comunidad aislada, y

esto seguramente es reforzado aún más por el propio *peer group* en el caso de las culturas juveniles blancas racistas. Pero esto no es necesariamente así. Dependiendo de la clase social y del género, la familia o el *peer group* también pueden comunicar una tendencia supracultural, a la vez que la contraparte transporta y adopta formas tradicionales o sincretistas [Hewitt, 1998: 18].

Pretender incluir de forma deliberada y consciente estas modalidades sincréticas o supraculturales, provenientes de las culturas juveniles contemporáneas, en los modos de interacción reconocidos en el ámbito escolar, sin embargo, evidentemente significaría “revolucionar” no sólo las actuales concepciones de la educación intercultural, sino la misma institución escolar.

Aquí se evidencia, en última instancia, el verdadero problema planteado por el binomio de “interculturalidad y educación”. Como planteaba al inicio, el problema no son los migrantes. El principal obstáculo al que ha de enfrentarse toda estrategia dirigida a interculturalizar la educación es la institución escolar y su firme arraigo dentro no sólo de la pedagogía nacionalizante, sino del propio Estado-nación:

La presencia de hijos de migrantes no genera problemas escolares, sino que simplemente ilustra mejor un problema fundamental de la escuela como institución, su carente orientación hacia los sujetos del aprendizaje. Las actitudes, motivaciones, expectativas y costumbres de los educandos son múltiples y no pueden ser integrados bajo una organización dirigista-administrativa de la enseñanza. La ficción según la cual los procesos escolares de aprendizaje son planificables y manejables hasta el último detalle mediante reglamentaciones administrativas refleja una imagen del ser humano —y, por ello, del educando— que sólo puede concebir un abanico determinado, estrechamente limitado y estereotipado de diversidad entre el alumnado. Todo lo demás no es plasmable por parte de la escuela sin que ésta se transforme por completo. Para evitarlo, se introducen medidas de promoción, de tránsito, de preparación y de adaptación con el objetivo de reestablecer este todo que precisamente debemos cuestionar (Kalpaka, 1994: 34).

CONCLUSIONES

Definitivamente, la “culpa” no es de los inmigrantes. Concebir a la educación intercultural como una reacción meramente académica o profesional a la llegada de “los otros” y a su integración escolar resulta no sólo reduccionista, sino apoloético. Para no cuestionar la (mono-) cultura escolar institucionalizada en Occidente, diseñamos, desarrollamos y aplicamos modelos educativos específicamente dirigidos hacia estos “otros”, tildados de marginales, no integrados y por tanto problemáticos o por lo menos desafiantes e inquietantes para el quehacer educativo. Si la evaluación de la educación intercultural, de sus “éxitos” y “fracasos”, se limita a esta sesgada visión intrainstitucional y monocultural, como ocurre a menudo, el análisis de los “problemas educativos” de la población minoritaria se convierte en apología de la institución educativa dominante o mayoritaria.

En los capítulos anteriores, se ha procurado demostrar que el tratamiento diferencial —sea éste asimilador, integrador, segregador, etc.— proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios forma parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación y que como tal ha de ser analizado. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad. Esta estrecha interrelación entre la concepción de “lo propio” y de “lo ajeno” no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker, 1996). También las nuevas pedagogías del multiculturalismo —en sus vertientes ortodoxas y heterodoxas— han de ser analizadas no como simples “respuestas” a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.

Es por ello que este recorrido por la educación intercultural se inició no en el aula ni en la academia, sino “en la calle”. El origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturaliza-

ción escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común. Como se ha detallado arriba (*cf.* cap. I), estos movimientos surgen en el seno de las sociedades crecientemente posindustriales, no en sus periferias pos o neocoloniales. Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes élites intelectuales de las minorías étnicas, culturales o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. El paso estratégico por la academia y la escuela, por un lado, debilita el rigor contrahegemónico de sus reivindicaciones, mientras que, por otro lado, refuerza su impacto institucional y amplía su margen de maniobra profesional.

Desde los inicios de este proceso de institucionalización programática, los movimientos multiculturalistas van generando su propia teorización académica. Sobre todo para el contexto anglosajón, la relación dialéctica y crecientemente contradictoria entre la praxis del multiculturalismo y su autoanálisis conceptual ha sido ilustrada (*cf.* cap. II) por la evolución de los denominados estudios étnicos, por un lado, el autoestudio con fines de “empoderamiento” practicado por las propias minorías étnico-culturales, y por el surgimiento de los estudios culturales, por otra parte, entendidos como una heterodoxa “culturalización” crítica de los discursos académicos imperantes en el conjunto de las ciencias sociales y humanidades occidentales. Es a partir de esta propuesta de ruptura académica y política, así como de su afán de superar las añejas fronteras no sólo civilizatorias, sino asimismo disciplinarias, cuando el multiculturalismo se arraiga definitivamente en el seno de la pedagogía. Institucionalizado y academizado a lo largo de este proceso, el discurso inicialmente reivindicativo reaparece en los años ochenta y noventa como una novedosa aportación a la gestión de la diversidad educativa. Los supuestos “problemas escolares” de determinados colectivos minoritarios ahora son reinterpretados como expresiones de diversidad cultural o étnica. La interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, y ello precisamente

en el momento en el que la antropología procura superar un relativismo cultural demasiado simplista!

Por consiguiente, concluido este recorrido por la evolución del multiculturalismo y su crucial contribución al surgimiento de la educación intercultural, en la segunda parte del presente trabajo se propone y elabora una “antropología de la interculturalidad” —un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa—. Para ello, se sostiene que sólo a partir de una definición contrastiva y mutuamente enlazada de cultura y etnicidad será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos interculturales e intraculturales (*cf.* cap. III). Gracias a esta distinción sincrónica entre praxis habitualizada y discurso identitario, así como a su deconstrucción diacrónica como producto culturalmente híbrido de procesos continuos y concatenados de etnogénesis y rutinización intracultural, se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas.

Como se demuestra para el caso de las pedagogías tanto nacionalistas como multiculturalistas, ambos discursos constituyen políticas de identidad que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y sustancialización para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre “ellos” y “nosotros”. Como conclusión del análisis comparativo de las similitudes entre los desafíos supranacionales, subnacionales y transnacionales a los que actualmente se enfrenta el Estado-nación de cuño europeo, sostengo que estas coincidencias estructurales no sólo son compartidas por el nacionalismo nacionalizante del Estado y las etnicidades contestatarias formuladas “desde abajo”. La frecuente distinción política y académica entre fenómenos de etnogénesis aborígen, por un lado —que da lugar a movimientos étnico-regionales o nacionalistas—, y fenómenos de etnogénesis migrante, por otro —la constitución de diásporas y comunidades transnacionales—, reproduce nuevamente la sesgada distinción entre “nosotros” y “los otros”, haciendo caso omiso de las evidentes similitudes que comparten ambos tipos de etnogénesis: son movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del

tiempo y de la sustancia de su respectiva “comunidad imaginada” y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad.

Para ilustrar la operatividad empírica de este enfoque conceptual de una antropología de la interculturalidad, como último paso (*cf.* cap. iv) se elabora la correspondiente etnografía de la educación intercultural. Aparte de analizar críticamente las nociones esencialistas subyacentes en gran parte del discurso multicultural, la principal aportación que la antropología puede y debe ofrecer al debate contemporáneo sobre multiculturalismo e interculturalidad reside en su potencial etnográfico. No obstante, para aprovechar este potencial, es imprescindible replantear y reiterar la estrecha relación que ha de existir entre conceptualización teórica y realización empírica.

Por ello, sostengo que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Superando la disyuntiva entre academicismo —sea éste de origen positivista o posmoderno— y transformacionismo —conservador, integrador o “empoderador”—, se propone concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada.

En la educación intercultural, sin embargo, esta concatenación de discurso y praxis transcurre en contextos muy institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una etnografía del quehacer educativo en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan las “pedagogías del otro” en la política de identidad del Estado-nación en cuestión.

Tal como se ha desarrollado en detalle arriba, al combinar y complementar estas diferentes perspectivas de investigación, surge un modelo etnográfico tridimensional que conjuga (Dietz y Mateos Cortés, 2008; *cf.* cuadro 3):

a) una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado —sobre todo mediante entrevistas etnográficas— desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;

b) una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada —principalmente a través de observaciones participantes— desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales;

c) y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle, 1987) del trabajo de campo, *i. e.* las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic versus etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” (Verlot, 2001) que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada.

Lejos de inaugurar nuevos campos empíricos o nuevas subdisciplinas académicas en un contexto ya de por sí excesivamente especializado y compartimentalizado, la aportación distintivamente antropológica al estudio de la educación intercultural reside por tanto en su particular binomio teórico-empírico. Este interés dual en una teorización acerca de la interculturalidad y una etnografía de los fenómenos interculturales e intraculturales genera una visión integral, tanto *emic* como *etic*, del objeto-sujeto de estudio. Ello permite, por un lado, deconstruir y descifrar los vaivenes discursivos y prácticos de una amplia gama de nacionalismos, etnicismos y multiculturalismos, mientras que, por otro lado, su análisis semántico y pragmático se complementa y completa con una visión etnográfica de las instituciones que como sintaxis omnipresente, pero subyacente, estructuran los discursos de identidad de cada uno de los actores estudiados, así como sus respectivas prácticas interculturales. Con ello, girando la mirada del problema al problematizador, del individuo sea migrante, sea indígena, a la institución sedentaria, de la minoría subal-

CUADRO 3. *Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva*
(Dietz, 2009c)

<i>Dimensión semántica</i>	<i>Dimensión pragmática</i>	<i>Dimensión sintáctica</i>
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intracultura/ intercultural)	entidad organizativa/ institucional (territorializada)
= discurso	= praxis	= estructura societal
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres/foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic/etic</i> ("ventanas epistemológicas")

terna o clientela "beneficiaria" al Estado-nación "benefactor" y hegemónico, el quehacer antropológico se torna por lo menos inquietante.

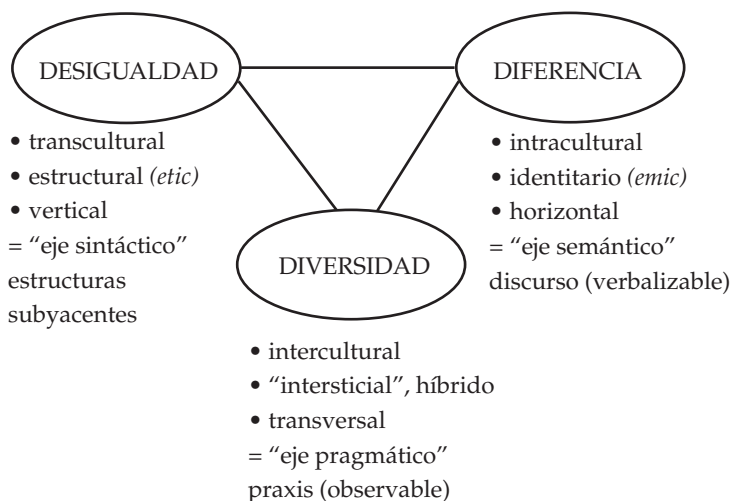
El resultante debate educativo sobre diversidad e interculturalidad parece enfrentarse hoy a un parteaguas prototípico. La alternativa consiste, por una parte, en instrumentalizar la diversidad cultural de forma superficial y periódica mediante una suerte de "enfoque bombero" para "resolver problemas" específicos y delimitados que surgen en las interacciones escolares cotidianas a raíz de una diversidad mundovivencial que acaba chocando con el habitus monocultural de la escuela; por otra parte, se evidencia cada vez más la necesidad de superar este tipo de actividades aisladas, complementarias y compensatorias para pasar a una transversalización de la diversidad y de la interseccionalidad a lo largo y ancho de la escuela y de su entorno institucional. Siguiendo esta opción, la diversidad cultural habrá de ser percibida, analizada y aplicada, a la vez, como una

herramienta conceptual y empírica y como una característica-clave e interseccional de todo proceso educativo y social contemporáneo.

Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su carácter multifacético si logramos distinguir en cada momento tres ejes analíticos distintos, pero complementarios, que cada uno por sí solo constituye todo un paradigma, pero que en su combinación genera un análisis multidimensional de las identidades y diversidades —se trata de los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad:

- Históricamente, el paradigma de la desigualdad, centrado en el “análisis vertical” de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas (crítica feminista del patriarcado), ha desembocado en respuestas educativas compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y handicaps respecto a la población dominante; se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un habitus monolingüe y monocultural, clásico en la tradición occidental del Estado-nación y de “sus” ciencias sociales.
- El paradigma de la diferencia, por el contrario, impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus “políticas de identidad” específicas, ha generado un “análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales o (dis)capacidades, promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque particularista y multicultural que acaba ignorando u obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales.
- Por último, el enfoque de la diversidad surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador como del multiculturalismo que esencializa las diferencias. A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter plural, multisituado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género, etc., que articula cada individuo y cada colectividad. La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, *i.e.* relacional, transversal e

CUADRO 4. *Desigualdad, diferencia y diversidad en los estudios interculturales* (Dietz, 2009c)



interseccional, haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas.

El cuadro 4 resume e ilustra las implicaciones conceptuales y las complementariedades que surgen de estos tres ejes paradigmáticos. En su combinación triádica, constituyen juntos el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constelaciones que caracterizan la diversidad mundovivencial y su tratamiento o gestión normativa. Gracias a este tipo de análisis triádico, que no se limita ni a la "superficie" observable de las pautas de interacción intercultural ni al contenido de los discursos étnicos de identidad colectiva, interculturalidad y diversidad son perceptibles y analizables como fenómenos complejos. Al incluir su subyacente estructuración institucional, el fenómeno de la interculturalidad ha de ser localizado en la estructura misma de la sociedad contemporánea, como una traducción contextual de una subyacente "gramática de diversidades" que tal vez logremos descifrar algún día como compartida o incluso universalizable.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarup Jensen, A., "Defining Intercultural Competence: A Discussion of its Essential Components and Prerequisites", en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and trainers in Europe*, Aalborg University Press, Aalborg, 1995, pp. 41-52.
- Abdallah-Preteuille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Publications de La Sorbonne, París, 1986.
- Abdallah-Preteuille, M., y L. Porher, *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, París, 1996.
- Abram, M. L., *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 2004.
- Adams, R. N., *Internal and External Ethnicities: with Special Reference to Central America*, University of Texas at Austin-ILAS, Austin, TX, 1989.
- , "Las etnias en una época de globalización", en N. García Canclini et al., *De lo local a lo global: perspectivas desde la antropología*, UAM-I, México, 1994, pp. 103-126.
- Ady, J. C., "Negotiating Across Cultural Boundaries: Implications of Individualism-Collectivism and Cases for Application", en T. M. Singelis (ed.), *Teaching About Culture, Ethnicity, and Diversity: Exercises and Planned Activities*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1998, pp. 111-120.
- Agnew, V., *Gender and Diversity: A Discussion Paper*, Ms., ponencia presentada en el seminario "Intersections of Diversity", Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls, Ontario, 2003.
- Aguado Odina, T., *Pedagogía intercultural*, Mc-Graw Hill, Madrid, 2003.
- , "Investigación en educación intercultural", *Educación Siglo XXI*, 22: 39-57, 2004.

- Aguado Odina, T, I. Gil Jaurena, y P. Mata Benito, *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2005 (Los Libros de la Catarata).
- Aguirre Beltrán, G., *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, FCE, México, 1991.
- Aikman, S., "Intercultural Education in Latin America", en D. Coulby, J. Gundara, y C. Jones (eds.), *World Yearbook of Education 1997, Intercultural Education*, Kogan Page, Londres-Stirling, VA, 1997, pp. 79-89.
- Albert, B., "'Ethnographic Situation' and Ethnic Movements, Notes on post-Malinowskian Fieldwork", *Critique of Anthropology* 17, núm. 1: 53-65, 1997.
- Alonso, A.M., "The Politics of Space, Time, and Substance: State Formation, Nationalism, and Ethnicity", *Annual Review of Anthropology* 23: 379-405, 1994.
- Alonso, J., "La investigación antropológica y los movimientos políticos", en CIESAS (ed.), *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*, CIESAS, México, 1988, pp. 237-261.
- Alvarez, S. E., y A. Escobar, "Conclusion: Theoretical and Political Horizons of Change in Contemporary Latin American Social Movements", en A. Escobar, y S. E. Alvarez (eds.), *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*, Westview, Boulder, CO, 1992, pp. 315-329.
- Álvarez Veinguer, A., y J. Rosón, "Pupils, Teachers and Researchers: Thinking from the Double Hermeneutics. An Ethnographic Approach to a Triadic Methodology", en I. ter Avest *et al.* (eds.), *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*, Waxmann, Münster, Nueva York, 2009, pp. 225-247.
- Anderson, B., *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, Londres, 1988.
- Antweiler, C., "Ethnologie als Praxis: Vorüberlegungen zu einer Ethnologie als praxisrelevante Forschung für ethnische Gruppen", *Zeitschrift für Ethnologie* 111: 157-191, 1986.
- , "Eigenbilder, Fremdbilder, Naturbilder: anthropologischer

- Überblick und Auswahlbibliographie zur kognitiven Dimension interkulturellen Umganges", *Anthropos* 89, núms. 1-3: 137-168, 1994.
- Appadurai, A., "Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology", en R. G. Fox (ed.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, School of American Research Press, Santa Fe, NM, 1991, pp. 191-210.
- Aranguren Gonzalo, L. A., y P. Sáez Ortega, *De la tolerancia a la interculturalidad: un proceso educativo en torno a la diferencia*, Anaya, Madrid, 1998.
- Arthur, J., y A. Shapiro (eds.), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Difference*, Westview, Boulder, CO, 1994.
- Auernheimer, G., *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995.
- (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Avest, I. ter, y C. Bakker, "The Voice of the Teacher(s): Researching Biography and Pedagogical Strategies", en A. Van der Want *et al.* (eds.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy*, Waxmann, Münster, Nueva York, 2009, pp. 13-27.
- Azcona, J., *Etnia y nacionalismo vasco: una aproximación desde la antropología*, *Anthropos*, Barcelona, 1984.
- , *Teoría y práctica en la antropología social*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1996.
- Bacal, A., *Ethnicity in the Social Sciences: A View and a Review of the Literature on Ethnicity*, University of Warwick-Centre for Research in Ethnic Relations, Coventry, 1991.
- Bahador, B., "Fragmentation in an Era of Globalization", *ASEN Bulletin* 16: 9-16, 1999.
- Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, 1996.
- Bakker, C., y K. Griffioen, "The Triangle 'Culture-Religion-Education' in Four Countries", en C. Bakker y K. Griffioen (eds.), *Religious Dimension in Intercultural Education: Theory and Good Practice*, Dutch University Press, Oisterwijk, 2001, pp. 155-162.

- Balibar, E., e I. Wallerstein, *Raza, nación y clase*, IEPALA, Madrid, 1988.
- Banks, J. A., *Multiethnic Education: Theory and Practice*, Allyn & Bacon, Boston, 1981.
- , “Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals”, en J. A. Banks, y J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Holt, Rinehart & Winston, Londres, 1986a, pp. 2-28.
- , “Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future”, en J. A. Banks, y J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Holt, Rinehart & Winston, Londres, 1986b, pp. 30-50.
- (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, Nueva York, 2009.
- Barañano, A., J. L. García, M. Cátedra, y M. J. Devillard (coords.), *Diccionario de Relaciones Interculturales: Diversidad y Globalización*, Editorial Complutense, Madrid, 2007.
- Barber, B., *Jihad vs. McWorld*, Times Books, Nueva York, 1995.
- Barth, F., “Introducción”, en F. Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, FCE, México, 1976, pp. 9-49.
- “Enduring and Emerging Issues in the Analysis of Ethnicity”, en H. Vermeulen y C. Gouvers (eds.), *The Anthropology of Ethnicity: Beyond “Ethnic Groups and Boundaries”*, Spinhuis, Ámsterdam, 1994, pp. 11-32.
- Bartolomé Pina, M., J. del Campo Sorribas, y M. P. Sandín Esteban, “Una visión etnográfica”, en M. Bartolomé Pina (coord.), *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Cedecs, Barcelona, 1997, pp. 191-295.
- Bauman, Z., “From Pilgrim to Tourist: Or a Short History of Identity”, en S. Hall y P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Sage, Londres, 1996, pp. 18-36.
- , *Postmodernity and Its Discontents*, New York University Press, Nueva York, 1997.
- , *Culture as Praxis*, Londres, Sage, 1999.
- Baumann, G., *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multiethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

- Baumann, G., *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*, Routledge, Londres y Nueva York, 1999.
- , "Nation-State, Schools and Civil Enculturation", en W. Schiffauer et al., *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Bergahn, Oxford y Nueva York, 2004, pp. 1-20.
- Baumann, G., y T. Sunier, "The School as a Place in its Social Space", en W. Schiffauer et al., *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Bergahn, Oxford y Nueva York, 2004, pp. 21-32.
- Beck, U., *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Bell, D., *Communitarianism and its Critics*, Clarendon, Oxford, 1993.
- Bender-Szymanski, D., "Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung", en G. Auernheimer (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Leske + Budrich, Opladen, 2002, pp. 153-179.
- Benhabib, S., *Transformations of Citizenship: Dilemmas of the Nation State in the Era of Globalization*, Van Gorcum, Assen, 2001.
- Berghe, P. L. van den, *The Ethnic Phenomenon*, Elsevier, Nueva York, 1981.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1975.
- , *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona, 1990.
- Bertely Busquets, M., *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México, 2000a.
- , *El paradigma indigenista en crisis: voces étnicas, interculturalidad y educación en México*, ms., ponencia presentada en el 50th International Congress of Americanists, ICA, Varsovia, 2000b.
- Bertely Busquets, M., J. Gasché, y R. Podestá Siri (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala, Quito, 2008.
- Bertely Busquets, M., y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1997.

- Bertram-Troost, G. *et al.*, "European Comparison: Dialogue and Conflict", en Th. Knauth *et al.* (eds.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society: a Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2008, pp. 405-411.
- Besserer, F., "Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional", en G. Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich., 1999, pp. 215-238.
- Best, S., y D. Kellner, *The Postmodern Turn*, Guilford, Nueva York, 1997.
- Beuchling, O., *Interkulturelle Erziehung und Ethnologie: theoretische Ansätze zur Bildungssituation von Minderheiten*, ms., tesis de maestría, Universität Hamburg, Hamburgo, 1996.
- Bhabha, H., *The Location of Culture*, Routledge, Londres y Nueva York, 1994.
- , "Culture's In-Between", en S. Hall y P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Sage, Londres, 1996, pp. 53-60.
- , *One of Us*. ms., ponencia presentada en el "Stuttgart Seminar in Cultural Studies: The Translatability of Cultures", Universität Stuttgart, Stuttgart, 1998.
- Blakeley, E. J., y M. G. Snyder, *Fortress America: Gated Communities in the United States*, Brookings Institution Press, Washington, D. C., 1997.
- Blommaert, J., y J. Verschueren, *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*, Routledge, Londres y Nueva York, 1998.
- Bodley, J. H., "Drei Wege indigene Gemeinschaften zu unterstützen", *Trickster* 8: 44-56, 1981.
- Böhme, H., "Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft): zur historischen Semantik des Kulturbegriffs", en R. Glaser y M. Luserke (eds.), *Literaturwissenschaft-Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996, pp. 48-68.
- Bommes, M., S. Castles, y C. Wihtol de Wenden, "Post-1945 Migration to France and Modes of Socio-Political Mobilisation", *IMIS-Beiträge* 13: 43-73, 1999.
- Bonfil Batalla, G., "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Papeles de la Casa Chata* 2, núm. 3: 23-43, 1987.

- Boos-Nünning, U. *et al.*, *Towards Intercultural Education: a Comparative Study of the Education of Migrant Children in Belgium, England, France and the Netherlands*, Centre for Information on Language Teaching and Research, Londres, 1986.
- Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.
- , “Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital”, en R. Kreckel (ed.), *Soziale Ungleichheiten*, Otto Schwartz, Gotinga, 1983, pp. 183-198.
- , *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid, 1988.
- , “Antworten auf einige Einwände”, en K. Eder (ed.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis: Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*, Suhrkamp, Fráncfort, 1989, pp. 395-410.
- , *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.
- Brah, A., *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*, Routledge, Londres y Nueva York, 1996.
- Brah, A., y A. E. Coombes (eds.), *Hybridity and its Discontents: Politics, Science, Culture*, Routledge, Londres, 2000.
- Braun, E., “Fremde verstehen: ein transzendentalhermeneutischer Beitrag zum Problem interkultureller Verständigung”, en H.-J. Roth (ed.), *Integration als Dialog: interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1994, pp. 13-34.
- Brettell, C., “Introduction, Fieldwork, Text, and Audience”, en C. B. Brettell (ed.), *When They Read What We Write: The Politics of Ethnography*, Bergin y Garvey, Westport, CT, y Londres, 1993, pp. 1-24.
- , *Anthropology and Migration: Essays on Transnationalism, Ethnicity and Identity*, Altamira Press, Walnut Creek, CA, 2003.
- Brewster, S., M. Buckley, P. Cox y L. Griep, *Diversity Education: a Literature Review*, Plan, Net Limited, Calgary, 2002.
- Briones, C., *La alteridad del “cuarto mundo”: una reconstrucción antropológica de la diferencia*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1998.
- Brubaker, R., *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1992.

- Brubaker, R., *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- , *Ethnicity without Groups*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2004.
- , "The 'Diaspora' Diaspora", *Ethnic and Racial Studies* 28 núm. 1: 1-19, 2005.
- Bukow, W.-D., Ethnizität und Rassismus, en H.-J. Roth (ed.), *Integration als Dialog: interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1994, pp. 52-83.
- Caglar, A. S., "Hyphenated Identities and the Limits of 'Culture'", en T. Modood, y P. Werbner (eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*, Zed, Londres-Nueva York, 1997, pp. 169-185.
- Camilleri, C., *Cultural Anthropology and Education*, Kogan Page y UNESCO, Londres y París, 1986.
- Campani, G., "Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra", en X. Besalú, G. Campani, y J. M. Palaudàrias (eds.): *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1998, pp. 105-116.
- Cardoso de Oliveira, R., *Etnicidad y estructura social*, CIESAS, México, 1992.
- Carrasco Pons, S., "Usos y abusos del concepto de cultura", *Cuadernos de Pedagogía* 264: 14-18, 1997.
- , "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu", *OFRIM Suplementos* 11: 37-67, 2004.
- Carrasco Pons, S., J. Pàmies, y M. Bertrán, "Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social", *Revista Complutense de Educación* 20 (1): 55-78, 2009.
- Castellote Herrero, E., "Antropología y pedagogía", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 49 núm. 2: 69-79, 1994.
- Castells, M., *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. II. *El poder de la identidad*, Alianza, Madrid, 1998.
- Castillo Guzmán, E., y L. Triviño Garzón, "Historias y trayectorias

- de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones?", *Revista Educación y Pedagogía* XX, núm. 50: 81-97, 2008.
- Chakrabarty, P., "Subaltern Studies as Postcolonial Criticism", *American Historical Review* (diciembre, 1994): 1475-1490, 1994.
- , *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, Princeton, 2000.
- Clifford, J., "On Ethnographic Authority", *Representations* 1, núm. 2: 118-146, 1983.
- , *The Predicament of Culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1988.
- Clifford, J., y G. E. Marcus (eds.), *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley, CA, 1986.
- CLIP, *Towards an Equitable Classroom: Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, International Association for Intercultural Education, Hilversum, 1998.
- Coelho, E., *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*, Multilingual Matters, Clevedon, 1998.
- Cohen, A. P., *The Symbolic Construction of Community*, Routledge, Londres y Nueva York, 1985.
- Cohen, J. L., y A. Arato, *Civil Society and Political Theory*, MIT Press, Cambridge, MA, 1992.
- Cohen, R., *Global Diasporas: An Introduction*, University College London Press, Londres, 1997.
- Colectivo IOE, *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada, 1996.
- , "La interculturalidad ¿va al cole?", *OFRIM Suplementos*, noviembre-diciembre de 1999: 49-64, 1999.
- Collier, M. J., "Dialogue and Diversity: Communication Across Groups", en D. A. Harris (eds.), *Multiculturalism from the Margins: Non-Dominant Voices on Difference and Diversity*, Bergin & Garvey, Westport, CT, 1995, pp. 155-173.
- Comaroff, J., y J. Comaroff (eds.), *Law and Disorder in the Postcolony*, University of Chicago Press, Chicago y Londres, 2006.
- Conversi, D., *The Basques, the Catalans, and Spain: Alternatives Routes*

- to Nationalist Mobilization*, Hurst-University of Nevada Press, Londres y Reno, NV, 1997.
- Cornelius, W. A., "Mexican Migration to the United States: An Introduction", en W. A. Cornelius, y J. A. Bustamante (eds.), *Mexican Migration to the United States: Origins, Consequences, and Policy Options*, University of California at San Diego y Center for U.S.-Mexican Studies, San Diego, CA, 1989, pp. 1-21.
- Cornelius, W. A., y T. Tsuda, "Controlling Immigration: The Limits of Government Intervention", en W. A. Cornelius *et al.* (eds.), *Controlling Migration: A Global Perspective*, Stanford University Press, Stanford, CA, 2004, pp. 3-48.
- Cornelius, W. A. *et al.* (eds.), *Controlling Migration: A Global Perspective*, Stanford University Press, Stanford, CA, 2004.
- Coulby, D., "Educational Responses to Diversity within the State", en D. Coulby, J. Gundara, y C. Jones (eds.), *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*, Kogan Page, Londres y Stirling, VA, 1997, pp 7-17.
- Coulon, A., *Ethnomethodology*, Sage, Londres, 1995.
- Council of Europe, *The Challenge of Transcultural Diversities: Cultural Policy and Cultural Diversity*, Council of Europe, Estrasburgo, 2006.
- Cowie, H. *et al.*, *Cooperation in the Multiethnic Classroom: the Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*, David Fulton, Londres, 1994.
- Cox, R., *El saber local: metodologías y técnicas participativas*, NOGUB-CO-SUDE-CAF, La Paz, 1996.
- Crenshaw, K., "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color", en M. Fineman y R. Mykitiuk (eds.), *The Public Nature of Private Violence*, Routledge, Nueva York, 1994, pp. 93-118.
- Crosby, A. W., *Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe, 900-1900*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.
- Cummins, J., "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y Aprendizaje* 21 (1): 37-68, 1983.
- , *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, 2000.

- Cushner, K., "Intercultural Education from an International Perspective: an Introduction", en K. Cushner (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, y Londres, 1998a, pp. 1-13.
- , "Intercultural Education from an International Perspective: Commonalities and Future Prospects", en K. Cushner (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, y Londres, 1998b, pp. 353-370.
- Danese, G., "Transnational Collective Action in Europe: the Case of Migrants in Italy and Spain", *Journal of Ethnic and Migration Studies* 24, núm. 2: 715-733, 1998.
- Darder, A., y R. Torres, *After Race: Racism After Multiculturalism*. New York University Press, Nueva York, 2004.
- Darian-Smith, E., *Bridging Divides: the Channel Tunnel and English Legal Identity in the New Europe*, University of California Press, Berkeley, CA, 1999.
- Dasen, P. R., "Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle", en C. Allemann-Ghionda (ed.), *Multikultur und Bildung in Europa, Multiculture et Éducation en Europe*, Peter Lang, Francfort, 1994, pp. 281-303.
- De Castell, S., y M. Bryson, "Introduction, Identity, Authority, Narrativity", en S. De Castell y M. Bryson (eds.), *Radical Interventions: Identity, Politics, and Differences in Educational Praxis*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1997, pp. 1-14.
- De Lucas, J., "El buen antirracista", *Claves de Razón Práctica* 76: 36-43, 1997.
- , "Los derechos de las minorías: universalismo de los derechos y pluralismo cultural", en S. Naïr, y J. de Lucas, *El desplazamiento en el mundo: inmigración y temáticas de identidad*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Madrid, 1998, pp. 179-208.
- De Vallescar Palanca, D., *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad: hacia una racionalidad intercultural*, PS Editorial, Madrid, 2000.
- Deen, J., *Dealing With Problems in Intercultural Communication: A Study of Negotiation of Meaning in Native-Nonnative Speaker Interaction*, Tilburg University Press, Tilburg, 1997.

- Delgado, R., y J. Stefancic, *Critical Race Theory: An Introduction*, Nueva York University Press, Nueva York y Londres, 2001.
- Demetriou, M., "Beyond the Nation-State? Transnational Politics in the Age of Diaspora", *ASEN Bulletin* 16: 17-25, 1999.
- Demorgon, J., "La rencontre internationale: l'abord vécu et pensé de l'interculturalité", en M. Abdallah-Preteille, y A. Thomas (dirs.), *Relations et apprentissages interculturels*, Armand Colin, París, 1995, pp. 47-68.
- , "Difficultés et chocs dans la communication franco-allemande", en P. Dibie, y C. Wulf (dirs.), *Éthnosociologie des échanges interculturels*, Anthropos, París, 1998a, pp. 33-44.
- , "Dimensions d'interculturalité de l'euro-périsation et de la modalisation en cours: pour une pédagogie de leur exploration dynamique dans les échanges", en P. Dibie, y C. Wulf (dirs.), *Éthnosociologie des échanges interculturels*, Anthropos, París, 1998b, pp. 153-166.
- Demorgon, J., y E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, París, 1999.
- Denzin, N. K., *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*, Sage, Londres, 1997.
- Desch, A., *Pädagogik interkulturellen Lernens: pädagogische Ansätze interkulturellen Lernens in internationalen Jugendbegegnungen*, ms., tesis de maestría, Fachhochschule Frankfurt, Fráncfort, 1997.
- Despres, L. A., "Toward a Theory of Ethnic Phenomena", en L. Despres (ed.), *Ethnicity and Resource Competition in Plural Societies*, Mouton, La Haya y París, 1975, pp. 187-207.
- Dettmar, E., *Rassismus, Vorurteile, Kommunikation: afrikanisch-europäische Begegnungen in Hamburg*, Reimer, Berlín, 1989.
- Devall, S., "Affirmative Action and Positive Discrimination", en G. Haydon (ed.), *Education for a Pluralist Society*, Institute of Education, Londres, 1987, pp. 85-93.
- Dews, P., *Logics of Disintegration: Post-Structuralist Thought and the Claims of Critical Theory*, Verso, Londres, 1987.
- Díaz-Aguado, M. J., "Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia", *Revista de Pedagogía* 307: 163-183, 1995.
- Díaz-Aguado, M. J., y M. T. Andrés Martín, "La integración escolar

- de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural”, *OFRIM Suplementos*, noviembre-diciembre 1999: 65-82, 1999.
- Díaz de Rada, A., *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Siglo XXI, Madrid, 1996.
- , “Las formas del holismo: la construcción teórica de la totalidad en etnografía”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* LVIII, 1: 237-262, 2003.
- , “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares?”, en A. Franzé et al. (comps.), *Actas de la I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*, Germania, Valencia, 2005, pp. 19-52.
- , *Cultura, antropología y otras tonterías*, Trotta, Madrid, 2010.
- Díaz-Polanco, H., *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*, Siglo XXI y UNAM, México, 1992.
- , “Etnia, clase y cuestión nacional”, en H. Díaz-Polanco (comp.), *Etnia y nación en América Latina*, CNCA, México, 1995, pp. 53-77.
- , *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI, México, 2008.
- Dietz, G., *“La comunidad purhépecha es nuestra fuerza”: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México, Abya-Yala, Quito, 1999a.
- , “Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos”, *Nueva Antropología* 56: 81-107, 1999b.
- , “Communalization, Cultural Hybridization, and Ethnogenesis: Bilingual Teachers as New Social Actors in an Ethno-Regionalist Movement in Mexico”, en A. Koechert, y B. Pfeiler (eds.), *Interculturalidad e identidad indígena: preguntas abiertas a la globalización en México*, Verlag für Ethnologie, Hannover, 2000a, pp. 157-180.
- , *El desafío de la interculturalidad: el voluntariado y las organizaciones no gubernamentales ante el reto de la inmigración. Y el caso de la ciudad de Granada*, Laboratorio de Estudios Interculturales y Fundación “La Caixa”, Granada y Barcelona, 2000b.
- , *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, EUG y CIESAS, Granada-México, 2003.

- Dietz, G., "Frontier Hybridization or Culture Clash? Trans-National Migrant Communities and Sub-National Identity Politics in Andalusia, Spain", *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30, núm. 6: 1087-1112, 2004.
- , "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica", en N. Grey Postero, y L. Zamosc (eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Abya-Yala, Quito, 2005, pp. 53-128.
- , "Cultural Diversity: A Guide Through the Debate", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 7-30, 2007.
- , "La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* xiv (28): 11-46, 2008.
- , "Intercultural Universities in Mexico: Empowering Indigenous Peoples or Mainstreaming Multiculturalism?", *Intercultural Education* 20, núm. 1: 1-4, 2009a.
- , "El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo", en COMIE (ed.), *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, COMIE, México, 2009b, pp. 297-347.
- , *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2009c.
- , "Towards an Ethnographic Methodology in Intercultural Education", en I. ter Avest *et al.* (eds.), *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2009d, pp. 276-308.
- Dietz, G., *et al.*, *Las competencias bilingües y biculturales de los niños y niñas transmigrantes hispano-alemanas: estudio de caso en Granada*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada, 2007.
- Dietz, G., y N. El-Shohoumi, *Muslim Women in Southern Spain: Stepdaughters of Al-Andalus*, University of California at San Diego-Center for Comparative Immigration Studies y Lynne Rienner Publishers, San Diego, CA, y Boulder, CO, 2005.
- Dietz, G., y L. S. Mateos Cortés, "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo", en

- Santiago Bastos (ed.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, FLACSO y OXFAM, Guatemala, 2008, pp. 23-54.
- Dietz, G., G. Mendoza Zuany, y S. Téllez Galván (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Abya-Yala, Quito, Ecuador, 2008.
- Dirlik, A., *The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism*, Westview, Boulder, CO, 1997.
- Dittrich, E. J., y F.-O. Radtke, "Einleitung: der Beitrag der Wissenschaft zur Konstruktion ethnischer Minderheiten", en E. J. Dittrich, y F.-O. Radtke (eds.), *Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten*, Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 11-40, 1990.
- Diversity Dictionary entrada "Diversity", en *Diversity Dictionary*, <http://www.ohiou.edu/~one/dd.html>, s. f.
- Donald, J., "The Citizen and the Man About Town", en S. Hall, y P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Sage, Londres, 1996, pp. 170-190.
- Dragonas, T., N. Askouni, y G. Kouzelis, "Initial Intercultural Teacher Education: The Singular, Non-Contradictory Identity Contested", en T. Dragonas, A. Frangoudaki y C. Inglessi (eds.), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, Society for the Study of Human Sciences, Athens, 1996, pp. 95-104.
- Dreyfus, H. L., y P. Rabinow, *Michel Foucault – Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Harvester Wheatsheaf, Nueva York, 1982.
- DuBose Brunner, D., *Between the Masks: Resisting the Politics of Essentialism*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD, 1998.
- Du Gay, P. et al., *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*, Sage, Londres, 1997.
- Dwyer, K., "The Dialogic of Ethnology", *Dialectical Anthropology* 4: 205-224, 1979.
- Eagleton, T., *Ideología: una introducción*, Paidós, Barcelona, 1997a.
- , *Las ilusiones del postmodernismo*, Paidós, Buenos Aires, 1997b.
- Eckstein, S., "Power and Popular Protest in Latin America", en S. Eckstein (ed.), *Power and Popular Protest: Latin American Social Movements*, University of California Press, Berkeley, CA, 1989, pp. 1-60.
- ECRI, *General Recommendation N° 7 on National legislation to Combat*

- Racism and Racial Discrimination*, Council of Europe-ECRI, Estrasburgo, 2002.
- Eder, K., "Klassentheorie als Gesellschaftstheorie: Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der traditionellen Klassentheorie", en K. Eder (ed.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis: Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*, Suhrkamp, Fráncfort, 1989, pp. 15-43.
- EFIL, *Promoting a European Dimension of Intercultural Education: Developing School Materials*, EFIL, Bruselas, 1997.
- Eller, J. D., "AntiAntiMulticulturalism", *American Anthropologist* 99, núm. 2: 249-260, 1997.
- Elwert, G., "Nationalismus, Ethnizität und Nativismus: über Wir-Gruppenprozesse", en P. Waldmann y G. Elwert (eds.), *Ethnizität im Wandel*, Breitenbach, Saarbrücken, 1989, pp. 21-60.
- ENAR, *Towards Equal Treatment: Transposing the Directive-Analysis and Proposals*, ENAR, Bruselas, 2002.
- Eriksen, K. et al., "Governments and the Education of Non-Dominant Ethnic Groups in Comparative Perspective", en J. J. Tamiak (ed.), *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity*, Dartmouth, Aldershot, 1991, pp. 389-417.
- Eriksen, T. H., *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*, Pluto, Londres y Boulder, CO, 1993.
- , *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*, Pluto, Londres y Boulder, CO, 1995.
- Erny, P., y F. K. Rothe, "Ethnopedagogik: systematische Annäherung", en K. E. Müller, y K. Tremel (eds.), *Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*, Reimer, Berlín, 1992, pp. 101-112.
- Escobar, A., "Culture, Economics, and Politics in Latin American Social Movements Theory and Research", en A. Escobar, y S. E. Alvarez (eds.), *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*, Westview, Boulder, CO, 1992a, pp. 62-85.
- , "Culture, Practice and Politics: Anthropology and the Study of Social Movements", *Critique of Anthropology* 12, núm. 4: 395-432, 1992b.

- Escobar, A., "The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology's Post-writing Culture Era", *Journal of Anthropological Research* 49, núm. 4, 377-391, 1993.
- , "Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program", *Cultural Studies* 21 (2-3): 179-210, 2007.
- Escobar, A., y S. E. Alvarez, "Introduction: Theory and Protest in Latin America Today", en A. Escobar, y S. E. Alvarez (eds.), *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*, Westview, Boulder, CO, 1992, pp. 1-15.
- Estefermann, J., *Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Abya-Yala, Quito, 1998.
- Etzioni, A., *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities, and the Communitarian Agenda*, Crown, Nueva York, 1993.
- European Commission, *The Business Case for Diversity: Good Practices in the Workplace*, European Commission, Luxemburgo, 2005.
- Evers, H.-D., y T. Schiel, *Strategische Gruppen: vergleichende Studien zu Staat, Bürokratie und Klassenbildung in der Dritten Welt*, Reimer, Berlín, 1988.
- Extra, G., y K. Yagmur, *Language Diversity in Multicultural Europe: Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School*, UNESCO-MOST Programme, París, 2002.
- Eyerman, R., "Moving Culture", en M. Featherstone, y S. Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, Sage, Londres, 1999, pp. 116-137.
- Faist, T., *Transnationalization in International Migration: Implications for the Study of Citizenship and Culture*, ms., ponencia presentada en el simposio "International Migration Towards the New Millennium: Global and Regional Perspectives", University of Warwick-Centre for Research in Ethnic Relations, Coventry, 1999.
- , *Transstaatliche Räume: Wirtschaft, Politik und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei*, transcript, Bielefeld, 2000.
- Fals Borda, O., *Conocimiento y poder popular, Siglo XXI*, Bogotá, 1986.
- Fase, W., *Ethnic Divisions in Western European Education*, Waxmann, Münster y Nueva York, 1994.
- Favell, A., *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizen-*

- ship in France and Britain*, Macmillan-St. Martin's, Hampshire y Nueva York, 1998.
- Favell, A., "Immigration Policy and Integration Research in Europe: A Review and Critique", en T. A. Aleinikoff, y D. Klusmeyer (eds.), *Citizenship Today: Global Perspective and Practices*, Carnegie Endowment for International Peace, Washington, D. C., 2001, pp. 349-399.
- Fermoso Estébanez, P., "Multiculturalismo, interculturalismo y educación", en H. Bouché Peris *et al.*, *Antropología de la educación*, Dykinson, Madrid, 1998, pp. 219-245.
- Fernández Enguita, M., *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*, Akal, Madrid, 1985.
- , *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1990.
- , *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada, 1996.
- Feyerabend, P., *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Tecnos, Madrid, 1986.
- Fisher, M. J., "'Anthropology as Cultural Critique': Inserts for the 1990s Cultural Studies of Science, Visual-virtual Realities, and Post-trauma Politics", *Cultural Anthropology* 6, núm. 4: 525-537, 1991.
- Fornet-Betancourt, R., *Filosofía intercultural*, Universidad Pontificia de México, México, 1994.
- , *Lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität*, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Fráncfort, 1997.
- , *Interculturalidad y globalización: ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Fráncfort, 2001a.
- , "Philosophy as Intercultural in the Context of Globalization", *Vijñānādīpti: Journal of Philosophico-Theological Reflection* 4 (2001): 137-151, 2001b.
- , "Interaction and Asymmetry between Cultures in the Context of Globalization: An Introduction", en R. Fornet-Betancourt (ed.), *Interaction and Asymmetry between Cultures in the Context of*

- Globalization*, Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Fráncfort, 2002, pp. 29-40.
- Fornet-Betancourt, R., *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, SEP y CGEIB, México, 2004.
- Foucault, M., "The Subject and Power", en H. L. Dreyfus, y P. Rabinow, *Michel Foucault – Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Harvester Wheatsheaf, Nueva York, 1982, pp. 208-226.
- , *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1992.
- Frank, M., *What Is Neostructuralism?*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, 1989.
- Franzé, A., "La población infantil marroquí en la escuela española", en B. López García (dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1996, pp. 218-219.
- , "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica", *OFRIM Suplementos*, junio de 1998: 44-62, 1998.
- Franzé, A. (ed.), *Antropología, educación y escuela (Revista de Antropología Social, 16, monográfico)*, Editorial Complutense, Madrid, 2007.
- Franzé, A., y L. Mijares (eds.), *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 1999.
- Frederickson, G. M., *The Comparative Imagination: on the History of Racism, Nationalism, and Social Movements*, University of California Press, Berkeley, CA, 1997.
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1973.
- , *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México, 1997.
- Frideres, J. S., *Immigrants, Integration and the Intersection of Identities*, ms., ponencia presentada en el seminario "Intersections of Diversity", Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls, Ontario, 2003.
- Friedman, J., "The Hybridization of Roots and the Abhorrence of the Bush", en M. Featherstone, y S. Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, Sage, Londres, 1999, pp. 230-256.
- Frost, P. J., et al., "Introduction: the empirical studies of culture", en P. J. Frost et al. (eds.), *Reframing Organizational Culture*, Sage, Newbury Park, CA, 1991, pp. 7-10.

- Fuchs, D., J. Gerhards, y E. Soller, "Nationalism versus Eurocentrism? The Construction of Collective Identities in Western Europe", en M. Martiniello (ed.), *Migration, Citizenship and Ethno-National Identities in the European Union*, Aldershot, Avebury, 1995, pp. 165-178.
- Fürstenau, Sara, *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum: Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2004.
- Gadamer, H.-G., *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr, Tubinga, 1975.
- Gandhi, L., *Postcolonial Theory: A Critical Introduction*, Edinburgh University Press, Edimburgo, 1998.
- Gang, I. N., y K. F. Zimmermann, *Is Child Like Parent? Attainment and Ethnic Origin*, Universität Bonn-Institut für die Zukunft der Arbeit, Bonn, 1999.
- Ganzer, B., "Zur Bestimmung des Begriffs der ethnischen Gruppe", *Sociologus* NF 40, núm. 1: 3-18, 1990.
- García, J., "Encuentros y desencuentros de los 'saberes': en torno a la africanía 'latinoamericana'", en D. Mato (coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas, CLACSO, <http://www.globalcult.org.ve/pdf/ChuchoGarcia.pdf>, 2002.
- García Amilburu, M., *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*, Universidad de Navarra, Pamplona, 1996.
- García Canclini, N., "Cultura y organización popular: Gramsci con Bourdieu", *Cuadernos Políticos* 39: 75-82, 1984.
- , *Desigualdad cultural y poder simbólico: la sociología de Pierre Bourdieu*, INAH, México, 1986.
- , "Cultura transnacional y culturas populares: bases teórico-metodológicas para la investigación", en N. García Canclini, y R. Roncagliolo (eds.), *Cultura transnacional y culturas populares*, Instituto para América Latina, Lima, 1988, pp. 17-76.
- , *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, CNCA y Grijalbo, México, 1989.
- , "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica", en N. García Canclini (coord.), *El consumo cultural en México*, CNCA, México, 1993, pp. 15-42.

- García Canclini, N., *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México, 1995a.
- , “Los estudios culturales de los ochenta a los noventa: perspectivas antropológicas y sociológicas”, en N. García Canclini (comp.), *Cultura y pospolítica: el debate sobre la modernidad en América Latina*, CNCA, México, 1995b, pp. 17-38.
- , *La globalización imaginada*, Paidós, Barcelona, 1999.
- , *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- García-Cano Torrico, M. et al., “Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes”, *Revista de Educación* 352: 289-308, 2010.
- García Castaño, F. J., y A. Granados Martínez, *Lecturas para educación intercultural*, Trotta, Madrid, 1999.
- García Castaño, F. J., y R. A. Pulido Moyano, *Antropología de la educación: el estudio de la transmisión-adquisición de cultura*, Eudema, Madrid, 1994.
- García García, J. L., “¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?”, en M. Cátedra (ed.), *Los españoles vistos por los antropólogos*, Júcar, Gijón, 1991, pp. 109-126.
- , *Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural*, ms., ponencia presentada en el curso de verano “Diversidad cultural, exclusión social e interculturalismo”, Universidad Internacional de Andalucía, Baeza, 1996.
- García Martínez, A., y J. Sáez Carreras, *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*, Narcea, Madrid, 1998.
- Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1967.
- Garreta Bochaca, J., “Modelos de integración social de las minorías étnicas: hacia un ‘modelo ideal’ de sociedad multicultural”, en F. J. García Castaño, y A. Granados Martínez (eds.), *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada, 1997, pp. 23-34.
- Gascón-Vera, E., “Los estudios culturales y étnicos en el contexto del feminismo de los EE.UU.”, en V. Maquieira y M. J. Vara (eds.), *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*, Univer-

- sidad Autónoma de Madrid-Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Madrid, 1997, pp. 259-276.
- Gay, G., "Multicultural Teacher Education", en J. A. Banks, y J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Holt, Rinehart y Winston, Londres, 1986, pp. 154-177.
- Gearing, F. O., "Anthropology and Education", en J. J. Honigmann (ed.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Rand McNally, Chicago, IL, 1973, pp. 1223-1249.
- Geertz, C., "The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States", en C. Geertz (ed.), *Old Societies and New States: The Quest for Modernity in Asia and Africa*, Collier y MacMillan, Londres, 1963, pp. 105-157.
- , "AntiAntiRelativism", *American Anthropologist* 86: 263-278, 1984.
- , "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en C. Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1987, pp. 19-40.
- , *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Gelfand, M. J., y K. M. Holcombe, "Behavioral Patterns of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism", en T. M. Singelis (ed.), *Teaching about Culture, Ethnicity, and Diversity: Exercises and Planned Activities*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1998, pp. 121-132.
- Gellner, E., *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo*, Istmo, Madrid, 2000.
- Giddens, A., *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Cambridge, 1991.
- , *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Gil Araujo, Sandra, *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*, IEPALA, Madrid, 2010.
- Gilroy, P., "Cultural Studies and Ethnic Absolutism", en L. Grossberg, C. Nelson, y P. Treichler (eds.), *Cultural Studies*, Routledge, Londres y Nueva York, 1992, pp. 187-198.
- , "Diaspora and the Detours of Identity", en K. Woodward (ed.), *Identity and Difference*, Sage, Londres, 1997, pp. 299-343.
- Giménez, C., *Guía sobre interculturalidad*, vol. 1. *Fundamentos conceptuales*, Proyecto Q'anil, Guatemala, 2000a.

- Giménez, C., *Guía sobre interculturalidad*, vol. 2. *El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible*, Proyecto Q'anil, Guatemala, 2000b.
- , *Qué es la inmigración*, RBA, Madrid, 2003.
- Giménez, G., "Comunidades primordiales y modernización en México", en G. Giménez y R. Pozas H. (eds.), *Modernización e identidades sociales*, UNAM, México, 1994a, pp. 151-183.
- , "Modernización, cultura e identidades tradicionales", *Revista Mexicana de Sociología* 56, núm. 4: 255-272, 1994b.
- Gimeno, M., "La normalització lingüística d'immigrants estrangers a Catalunya", en S. Aznar, M. S. Buesa, y M. R. Terradellas (coords.), *Primer simposi: Llengua, Educació i Immigració*, Universitat de Girona-Institut de Ciències de l'Educació, Gerona, 1998, pp. 123-136.
- Gingrich, A., "Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing About Othering", en G. Baumann, y A. Gingrich (ed.), *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach*, Berghahn, Londres, 2004, pp. 3-17.
- Giroux, H. A., "Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism", en H. A. Giroux, y P. McLaren (eds.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, Nueva York y Londres, 1994, pp. 29-55.
- Glazer, N., *We Are All Multiculturalists Now*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1997.
- Glazer, N., y D. P. Moynihan, *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*, The MIT Press, Cambridge, MA, 1963.
- , "Introduction", en N. Glazer, y D. P. Moynihan (eds.), *Ethnicity: Theory and Experience*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1975, pp. 1-26.
- Gledhill, J. *El poder y sus disfraces*, Bellaterra, Barcelona, 2000.
- Glenn, C. L., y E. J. de Jong, *Educating Immigrant Children: Schools and Language Minorities in Twelve Nations*, Garland, Nueva York y Londres, 1996.
- Glick Schiller, N., L. Basch, y C. Szanton Blanc, "Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration", *Annals of the New York Academy of Sciences* 645: 1-24, 1992.

- Glick Schiller, N., L. Basch, y C. Szanton Blanc, "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration", en L. Pries (ed.), *Migration and Transnational Social Spaces*, Ashgate, Aldershot, 1999, pp. 73-105.
- Gobbo, F., *Pedagogia interculturale: il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000.
- , "Ethnographic Research as a Re/Source of Intercultural Education", *TRANS: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15, http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/gobbo15.htm, 2003.
- Gobbo, F. (ed.), *Etnografia dell'educazione in Europa: soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Unicopli, Milán, 2002.
- Gogolin, I., "Muttersprache: Mehrsprachigkeit-Denkanstossversuch. Ein Essay", en P. Van den Hoven *et al.* (eds.), *Onderwijs en organisatie*, Centre for Language and Communication, Utrecht, 1993, pp. 17-22.
- , "'Europäische Kultur und Bildung': die 'europäische Integration' as Herausforderung an die Pädagogik-Beobachtungen und Thesen", en S. Luchtenberg, y W. Nicke (eds.), *Interkulturelle Pädagogik und europäische Dimension*, Waxmann, Münster y Nueva York, 1994a, pp. 99-119.
- , *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster Nueva York, 1994b.
- , "'Die Welt in unseren Worten': Überlegungen zum Bildungswert der frühen Begegnung mit Sprachen", en Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.), *Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen: Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1994c, pp. 54-79.
- , "Einführung in die Fallstudie 'Grossstadt-Grundschule': zu theoretischem Rahmen, Fragestellungen und Methode des Forschungsprojekts", en I. Gogolin, y U. Neumann (eds.), *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Waxmann, Münster y Nueva York, 1997a, pp. 1-46.
- , "Die Lehrerschaft der Faberschule", en I. Gogolin, y U. Neumann (eds.), *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Waxmann, Münster y Nueva York, 1997b, pp. 79-101.

- Gogolin, I., "'Kultur' als Thema der Pädagogik: das Beispiel interkulturelle Pädagogik", en A. M. Stross, y F. Thiel (eds.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardsdisziplinen und Öffentlichkeit*, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1998, pp. 125-150.
- , "Interkulturelle Bildungsforschung", en R. Tippelt (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*, Leske + Budrich, Opladen, 2002a, pp. 263-279.
- , "Linguistic and Cultural Diversity in Europe: A Challenge for Educational Research and Practice", *European Educational Research Journal* 1, núm. 1: 123-138, 2002b.
- , "Den Beitrag von Schule und Pädagogik zur sozialen und kulturellen Integration der nachwachsenden Generation bestimmen: Ergebnisse und Ansprüche interkultureller Forschung in der Erziehungswissenschaft", en I. Gogolin et al. (eds.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2003, pp. 101-114.
- Gogolin, I., y M. Krüger-Potratz, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Budrich, Opladen, 2006.
- Gogolin, I., M. Krüger-Potratz, y M. A. Meyer, "Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung", en I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, y M. A. Meyer (eds.), *Pluralität und Bildung*, Leske + Budrich, Opladen, 1998, pp. 251-276.
- Gogolin, I., U. Neumann, y L. Reuter, "Schulbildung für Minderheiten: eine Bestandsaufnahme", *Zeitschrift für Pädagogik* 44, núm. 5: 663-679, 1998.
- Gomolla, M., y F.-O. Radtke, *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- González Echeverría, Aurora, *La dicotomía emic/etic: historia de una confusión*, Anthropos, Barcelona, 2009.
- González Placer, F., "El currículum multicultural: ¿una nueva figura del fundamentalismo escolar?", en E. Santamaría, y F. González Placer (coords.), *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*, Virus, Barcelona, 1998, pp. 25-36.

- Gordon, E. T., "Anthropology and Liberation", en F. V. Harrison (ed.), *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*, Association of Black Anthropologists-AAA, Washington, D. C., 1991, pp. 149-167.
- Gramsci, A., *Cultura y literatura*, selección y prólogo de J. Solé-Tura, Península, Barcelona, 1977.
- Greenwood, D. J., "Continuity in Change: Spanish Basque Ethnicity as a Historical Process", en M. J. Esman (ed.), *Ethnic Conflict in the Western World*, Cornell University Press, Ithaca, Nueva York, 1977, pp. 81-102.
- , "Castilians, Basques, and Andalusians: An Historical Comparison of Nationalism – 'True' Ethnicity and 'False' Ethnicity", en P. Brass (ed.), *Ethnic Groups and the State*, Croom Helm, Londres, 1985, pp. 202-227.
- Grillo, R. D., "Applied Anthropology in the 1980s: Retrospect and Prospect", en R. Grillo, y A. Rew (eds.), *Social Anthropology and Development Policy*, Tavistock, Londres y Nueva York, 1985, pp. 1-36.
- , *Pluralism and the Politics of Difference: State, Culture, and Ethnicity in Comparative Perspective*, Clarendon, Oxford, 1998.
- Grimshaw, A., y K. Hart, "Anthropology and the Crisis of the Intellectuals", *Critique of Anthropology* 14, núm. 3: 227-261, 1994.
- Grosfoguel, R., "The Epistemic Decolonial Turn", *Cultural Studies* 21, núm. 2: 211-223, 2007.
- Grossberg, L., "Identity and Cultural Studies: Is That All There Is?", en S. Hall y P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Sage, Londres, 1996, pp. 87-107.
- Grüner, E., "El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek", en F. Jameson, y Z. Zizek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 11-64.
- Guarnizo, L. E., "El desarrollo de las formaciones sociales transnacionales: respuestas de los estados mexicano y dominicano a la emigración transnacional", en F. García Selgas, y J. B. Monleón (eds.), *Retos de la postmodernidad: ciencias sociales y humanas*, Trotta, Madrid, 1999, pp. 91-123.

- Guarnizo, L. E., y M. P. Smith, "Las localizaciones del transnacionalismo", en G. Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich., 1999, pp. 87-112.
- Gudykunst, W. B., y S. Ting-Toomey, "Communication in Personal Relationships Across Cultures: An Introduction", en W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey, y T. Nishida (eds.), *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1996, pp. 3-16.
- Guiberneau, M., *Nations without States: Political Communities in a Global Age*, Polity y Blackwell, Cambridge y Oxford, 1999.
- Gumperz, J. J., *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- Gumperz, J. J., y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Blackwell, Oxford, 1986.
- Gundara, J., "Approaches to Multicultural Education", en J. Tierney (ed.), *Race, Migration, and Schooling*, Holt, Rinehart y Winston, Londres, 1982, pp. 108-119.
- , *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman Educational Publishing, Londres, 2001.
- Gunew, S., *Haunted Nations: the Colonial Dimensions of Multiculturalisms*, Routledge, Londres, 2004.
- Gurak, D. T., y F. Caces, "Redes migratorias y la formación de sistemas de migración", en G. Malgesini (comp.), *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial*, Icaria y Fundación Hogar del Empleado, Barcelona y Madrid, 1998, pp. 75-110.
- Gutiérrez, R. A., "Ethnic Studies: Its Evolution in American Colleges and Universities", en D. T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Blackwell, Cambridge, MA, y Oxford, 1994, pp. 157-167.
- Gutiérrez Rodríguez, E., *Intellektuelle Migrantinnen-Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung: eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*, Leske + Budrich, Opladen, 1999.
- , "Decolonising Postcolonial Rhetoric", en E. Gutiérrez Rodríguez, *Migration, Domestic Work and Affect*, Routledge, Londres, 2010.

- Gutiérrez Rodríguez, E., M. Boată y S. Costa, *Decolonising European Sociology: Transdisciplinary Approaches*, Ashgate, Farnham, 2010.
- Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid, 1982.
- , *Die neue Unübersichtlichkeit: kleine politische Schriften*, Suhrkamp, Fráncfort, 1985.
- , *Teoría de la acción comunicativa*, t. II. *Crítica de la razón funcionalista*, Taurus, Madrid, 1987.
- , *Más allá del Estado nacional*, Trotta, Madrid, 1998.
- , *La inclusión del otro: estudios de teoría política*, Paidós, Barcelona, 1999.
- Hale, C. R., "Between Che Guevara and the Pachamama: Mestizos, Indians and Identity Politics in the Antiquincentenary Campaign", *Critique of Anthropology* 14, núm. 1: 9-39, 1994.
- Hale, C. R. (ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics and Methods of Activist Scholarship*, University of California Press, Berkeley, CA, 2008.
- Hall, S., "Introduction: Who Needs Identity?", en S. Hall, y P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Sage, Londres, 1996, pp. 1-17.
- Hamel, R. E., "La política del lenguaje y el conflicto interétnico", en H. Díaz-Polanco (comp.), *Etnia y nación en América Latina*, CNCA, México, 1995, pp. 201-230.
- , "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?", en U. Klesing-Rempel (coord.), *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés, y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, México, 1996, pp. 149-189.
- , "Language Conflict and Language Shift: A Sociolinguistic Framework for Linguistic Human Rights", *International Journal of the Sociology of Language* 127: 105-134, 1997.
- Hammersley, M., y P. Atkinson, *Etnografía: métodos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Hannerz, U., *Transnational Connections: Culture, People, Places*, Routledge, Londres y Nueva York, 1996.
- , "Diversity is Our Business", *American Anthropologist* 112, núm. 4, 539-551, 2010.

- Haraway, D., "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", en D. Haraway, *Simian, Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature*, Routledge, Londres y Nueva York, 1991, pp. 183-201.
- Harper, D., "Epílogo: vivir entre dos culturas: algunas consideraciones sociológicas", en S. Andizian *et al.*, *Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*, Serbal y UNESCO, Barcelona y París, 1983, pp. 374-384.
- Harrison, F. V., "Anthropology as an Agent of Transformation: Introductory Comments and Queries", en F. V. Harrison (ed.), *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*, Association of Black Anthropologists-AAA, Washington, D. C., 1991a pp. 1-14.
- , "Ethnography as Politics", en F. V. Harrison (ed.), *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*, Association of Black Anthropologists-AAA, Washington, D. C., 1991b, pp. 88-110.
- Hart, W. B., "Interdisciplinary Influences in the Study of Intercultural Relations: a Citation Analysis of the International Journal of Intercultural Relations", *International Journal of Intercultural Relations* 23, núm. 4: 575-589, 1999.
- Heckmann, F., "Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung?", en Friedrich Ebert Stiftung (ed.), *Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil*, Friedrich Ebert Stiftung, Bonn, 1998, pp. 29-41.
- Heckt, M., *Guatemala: interkulturelle Bildung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2000.
- Hedetoft, U., *The Cultural Semiotics of "European Identity": Between National Sentiment and the Transnational Imperative*, Aalborg University-European Research Unit, Aalborg, 1995a.
- , *Signs of Nations: Studies in the Political Semiotics of Self and Other in Contemporary European Nationalism*, Dartmouth, Alldershot-Brookfield, VT, 1995b.
- , *The Global Turn: National Encounters with the World*, David Brown, Oakville, CT, 2003.

- Heenen-Wolf, S., "Contribution des rencontres à la formation en général et à la préparation aux relations internationales et interculturelles en particulier", en P. Dibie, y C. Wulf (dir.), *Éthnosociologie des échanges interculturels*, Anthropos, París, 1998, pp. 87-92.
- Heinz, M., *Ethnizität und ethnische Identität: eine Begriffsgeschichte*, Holos, Bonn, 1993.
- Heisler, M. O., "Transnational Migration as a Small Window on the Diminished Autonomy of the Modern Democratic State", en R. Cohen, y Z. Layton-Henry (eds.), *The Politics of Migration*, Edward Elgar, Cheltenham, 1997, pp. 1-14.
- Herzfeld, M., *Cultural Intimacy: Social Poetics in the Nation-state*, Routledge, Nueva York, 1997.
- Hetherington, K., *Expressions of Identity: Space, Performance, Politics*, Sage, Londres, 1998.
- Hettlage, R., *Kollektive Identität in Krisen: Ethnizität in Region, Nation, Europa*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 1996.
- Hewitt, R., *White Talk, Black Talk: Interracial Friendship and Communication Among Adolescents*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- , "Ethnizität in der Jugendkultur", en I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, y M. A. Meyer (eds.), *Pluralität und Bildung*, Leske + Budrich, Opladen, 1998, pp. 13-23.
- Hobsbawm, E. J., *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- , "Introduction: Inventing Traditions", en E. J. Hobsbawm y T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- Hofstede, G., *Culture's Consequences*, Sage, Beverly Hills, CA, 1984.
- Holton, R. J., *Globalization and the Nation-State*, Macmillan y St. Martin's Press, Londres y Nueva York, 1998.
- Honneth, A., "Foucault und Adorno: zwei Formen einer Kritik der Moderne", en A. Honneth, *Die zerrissene Welt des Sozialen: sozialphilosophische Aufsätze*, Suhrkamp, Fráncfort, 1990, pp. 73-92.
- , *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona, 1997.
- Horkheimer, M., y T. W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid, 1997.

- Hornberger, N. H., y K. A. King, "Authenticity and Unification in Quechua Language Planning", en S. May (ed.), *Indigenous Community-Based Education*, Multilingual Matters, Clevedon, 1999, pp. 160-180.
- Huizer, G., "The A-Social Role of Social Scientists in Underdeveloped Countries: Some Ethical Considerations", *Sociologus* N. F. 23, núm. 2: 165-177, 1973.
- , "Anthropology and Politics: From Naiveté toward Liberation", en G. Huizer, y B. Mannheim (eds.), *The Politics of Anthropology: From Colonialism and Sexism toward a View from Below*, Mouton, La Haya y París, 1979a, pp. 3-41.
- , "Research-Through-Action: Some Practical Experiences with Peasant Organization", en G. Huizer, y B. Mannheim (eds.), *The Politics of Anthropology: from Colonialism and Sexism toward a View from Below*, Mouton, La Haya, 1979b, pp. 395-420.
- Humphrey, M., *Islam, Multiculturalism and Globalization*, Taurus, Londres, 1998.
- Hunter, S. T., *The Future of Islam and the West: Clash of Civilizations or Peaceful Coexistence?* Praeger, Westport, CT, 1998.
- Huntington, S. P., *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Hutnyk, J., "Hybridity", *Ethnic and Racial Studies* 28, núm. 1, 79-102, 2005.
- Iborra Rubio, J. F., "Dificultades de una enseñanza intercultural para inmigrantes: el caso de Roquetas de Mar (Almería)", en F. Checa, y E. Soriano (eds.), *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, Icaria, Barcelona, 1999, pp. 291-310.
- Ipiña, E., "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 99-109, 1997.
- Jackson, R., *Religious Education: An interpretive Approach*, Hodder & Stoughton, Londres, 1997.
- Jaeger, K., "Teaching Culture: State of the Art", en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, Aalborg University Press, Aalborg, 1995, pp. 31-40.
- Jameson, F., *Post-Modernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Duke University Press, Durham, NC, 1991.

- Jameson, F., "Sobre los 'estudios culturales'", en F. Jameson y Z. Zizek, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 69-136.
- Jara, O., *Aprender desde la práctica: reflexiones y experiencias de Educación Popular en Centroamérica*, Alforja, San José, 1989.
- Jenkins, R., *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*, Sage, Londres, 1997.
- Jensen, J., "Der Gegenstand der Ethnologie und die Befassung mit komplexen Gesellschaften: eine notwendige Klärung und ihre wissenschaftsgeschichtlichen Vorgaben", *Zeitschrift für Ethnologie* 120: 1-14, 1995.
- Jiménez Naranjo, Y., *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, SEP y CGEIB, México, 2009.
- Jociles, M. I., A. Franzé, y D. Poveda (eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, La Catarata, Madrid, 2011.
- Johnson, L. S., "The Diversity Imperative: Building a Culturally responsive School Ethos", *Intercultural Education* 14, núm. 1, 17-30, 2003.
- Joly, D., *International Migration in the New Millennium: Global Movement and Settlement*, Aldershot, Ashgate, 2004.
- Jolly, M., "'Our Part of the World': Indigenous and Diasporic Differences and Feminist Anthropology in America and the Antipodes", *Communal/Plural* 7, núm. 2: 195-212, 1999.
- Jones, C., "Nation, State and Diversity", en D. Coulby, J. Gundara, y C. Jones (eds.), *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*, Kogan Page, Londres-Stirling, VA, 1997, pp. 1-6.
- Joppke, C., *Challenge to the Nation-State: Immigration in Western Europe and the United States*, Clarendon, Oxford, 1998.
- Jordán, J. A., *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona, 1994.
- , *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Ceac, Barcelona, 1996.
- Juliano, D., Antropología pedagógica y pluriculturalismo, *Cuadernos de Pedagogía* 196: 8-10, 1991.
- , *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*, Eudema, Madrid, 1993.
- Jungbluth, P., "Lehrererwartungen und Ethnizität: innerschulische

- Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden", *Zeitschrift für Pädagogik* 40, núm. 1: 113-125, 1994.
- Juterczenka, S., y G. Mackenthun (eds.), *The Fuzzy Logic of Encounter: New Perspectives on Cultural Contact*, Waxmann, Münster, 2009.
- Kahn, J. S., *Culture, multicultural, postculture*, Sage, Londres y Thousand Oaks, CA, 1995.
- Kalpaka, A., "Fremd ist der Fremde...", en V. Flores Baza *et al.*, *Bildung und Erziehung im Einwanderungsland*, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg, 1994, pp. 10-41.
- Kalpaka, A., y C. Wilkening, *Multikulturelle Lerngruppen: veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln-ein Seminarkonzept*, Hiba, Lübeck, 1997.
- Kaufmann, E. P., *Rethinking Ethnicity: Majority Groups and Dominant Minorities*, Routledge, Londres y Nueva York, 2004.
- Kaushal, R., "The Problem of Interethnic Communication in a Multicultural Society", en M. Borrelli, y G. Hoff (eds.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler, 1988, pp. 71-87.
- Kearney, M., "From the Invisible Hand to Visible Feet: Anthropological Studies of Migration and Development", *Annual Review of Anthropology* 15: 331-361, 1986.
- , "The Local and the Global: the Anthropology of Globalization and Transnationalism", *Annual Review of Anthropology* 24: 547-565, 1995.
- , *Reconceptualizing the Peasantry: Anthropology in Global Perspective*, Westview, Boulder, CO, 1996.
- Keating, M., *Naciones contra el Estado: el nacionalismo de Cataluña, Quebec y Escocia*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Keesing, R. M., "Theories of Culture", *Annual Review of Anthropology* 3: 73-97, 1974.
- Kilbride, K. M., *A Review of the Literature on the Human, Social and Cultural Capital of Immigrant Children and their Families with Implications for teacher Education*, CERIS, Toronto, 2000.
- Kincheloe, J. L., y S. R. Steinberg, *Changing Multiculturalism*, Open University Press, Buckingham, 1997.
- Kleining, G., "Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialfors-

- chung", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34: 224-251, 1982.
- Kleining, G., "Wie ist kritische Sozialforschung möglich?", en A. Deichsel y B. Thuns (eds.), *Formen und Möglichkeiten des Sozialen: eine Gedenkschrift für Janpeter Kob*, Weltarchiv, Hamburgo, 1988, pp. 235-251.
- , "Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung", en U. Flick et al. (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Psychologie Verlags Union, Múnich, 1991, pp. 11-22.
- Klesing-Rempel, U. (coord.), *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés, y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, México, 1996.
- Knauth, Th., "'Dialogue on Grassroot-Level': Analyzing Dialogue-Oriented Classroom-Interaction in Hamburg RE", en I. ter Avest et al. (eds.), *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2009, pp. 110-133.
- Kohnen, R. E., *Diversity Management Ramifications*, University of Calgary, Calgary, 2003.
- Koopmans, R., y H. Kriesi, *Citizenship, National Identity and the Mobilisation of the Extreme Right: A Comparison of France, Germany, the Netherlands and Switzerland*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlín, 1997.
- Koopmans, R., y P. Statham, "Challenging the Liberal Nation-State? Postnationalism, Multiculturalism, and the Collective Claim-making of Migrants and Ethnic Minorities in Britain and Germany", en R. Koopmans, y P. Statham (eds.), *Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics: Comparative European Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, 2000, pp. 189-232.
- Koopmans, R., P. Statham, M. Giugni, y F. Passy, *Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, 2005.
- Kössler, R., y T. Schiel, "Modernisierung, Ethnizität und Nationalstaats", en M. Massarrat et al. (eds.), *Die Dritte Welt und Wir: Bilanz und Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*, Informationszentrum Dritte Welt, Friburgo, 1993, pp. 346-354.

- Kristeva, J., *Extranjeros para nosotros mismos*, Plaza y Janés, Barcelona, 1990.
- Krotz, Esteban, "Anthropologies of the South: Their Rise, Their Silencing, Their Characteristics", *Critique of Anthropology* 17: 237-251, 1997.
- , "La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes", *Journal of the World Anthropology Network* 1: 161-170, cf. http://ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf, 2005.
- Krüger-Potratz, M., *Interkulturelle Bildung: eine Einführung*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2005.
- Krüger-Potratz, M., y H. Lutz, "Sitting at a Crossroad: rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz", *Terium Comparationis* 8, núm. 6: 81-92, 2002.
- Kuada, John, y Hans Gullestrup, *Cultural Categories and Profiles: A Framework for Studying Individuals' Behaviour in Organizations*, Aalborg University, Aalborg, 1997.
- Kuper, A., Culture, "Identity, and the Project of a Cosmopolitan Anthropology", *Man* 29, núm. 3: 537-554, 1994.
- , *Cultura: la versión de los antropólogos*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Kurtz, D. W., "Political Anthropology: Issues and Trends on the Frontier", en S. L. Seaton, y H. J. Claessen (eds.), *Political Anthropology – the State of the Art*, Mouton, La Haya y París, 1979, pp. 31-62.
- , "Hegemony and Anthropology: Gramsci, Exegetes, Transformations", *Critique of Anthropology* 15, núm. 2: 103-135, 1996.
- Kvale, S., *InterViews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1996.
- Kymlicka, W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon, Oxford, 1995.
- La Belle, T. J., y C. R. Ward, *Multiculturalism and Education: Diversity and its Impact on Schools and Society*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1994.
- Laclau, E., "New Social Movements and the Plurality of the Social", en D. Slater (ed.), *New Social Movements and the State in Latin America*, CEDLA, Ámsterdam, 1985, pp. 27-42.

- Laclau, E., y Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- Lamo de Espinoza, E., "Fronteras culturales", en E. Lamo de Espinoza (ed.), *Culturas, estados, ciudadanos: una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Alianza, Madrid, 1995, pp. 13-75.
- Lander, E., "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 1993; <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>.
- Lapidoth, R., *Autonomy: flexible solutions to ethnic conflicts*, Institute of Peace Press, Washington, D. C., 1996.
- Layton, R., *An Introduction to Theory in Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- Leclercq, G., *Antropología y colonialismo*, Alberto Corazón, Madrid, 1973.
- Lee, O., "Observations on Anthropological Thinking about the Culture Concept", Clifford Geertz and Pierre Bourdieu, *Journal of Sociology* 33: 115-130, 1988.
- Leiprecht, R., y H. Lutz, "Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung", en I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz, y G. Schmidt (eds.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*, Waxmann, Münster, Nueva York, Múnich, Berlín, 2003, pp 115-128.
- , "Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht", en R. Leiprecht y A. Kerber (eds.), *Schule in Der Einwanderungsgesellschaft*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach, 2005, pp. 218-234.
- Leman, J., "Multilingualism as Norm, Monolingualism as Exception: the Foyer Model in Brussels", en M. Byram, y J. Leman (eds.), *Bicultural and Trilingual Education: the Foyer Model in Brussels*, Multilingual Matters, Clevedon, 1989, pp. 7-29.
- , "Introduction", en J. Leman (ed.), *The Dynamics of Emerging Ethnicities: Immigrant and Indigenous Ethnogenesis in Confrontation*, Peter Lang, Fráncfort, 1998a, pp. 13-19.
- , "Indigenous and Immigrant Ethnicities: Differences and Similarities", en J. Leman (ed.), *The Dynamics of Emerging Ethnicities*

- ties: Immigrant and Indigenous Ethnogenesis in Confrontation*, Peter Lang, Fráncfort, 1998b, pp. 149-161.
- Lévi-Strauss, C., *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*, Siglo XXI, México, 1979.
- Levin, M. D., "Ethnicity and Aboriginality: Conclusions", en M. D. Levin (ed.), *Ethnicity and Aboriginality: Case Studies in Ethnonationalism*, University of Toronto Press, Toronto, 1993, pp. 168-179.
- Levinson, B. et al., *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*, Rowman y Littlefield, Lanham, 2000.
- Levinson, B., D. Foley, y D. Holland, *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, SUNY Press, Albany, NY, 1996.
- Levitt, P., *The Transnational Villagers*, University of California Press, Berkeley, CA, 2001.
- Levitt, P., y N. Glick Schiller, "Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society", *International Migration Review* 38 (3): 1002-1039, 2004.
- Liégeois, J.-P., *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*, Centre de Recherches Tsiganes y Editorial Presencia Gitana, París y Madrid, 1999.
- Llobera, J. R., "The Idea of Volksgeist in the Formation of Catalan Nationalist Ideology", *Ethnic and Racial Studies* 6: 332-350, 1983.
- Lluch, X., y J. Salinas, "Del proyecto educativo al aula: 21 ideas para ponerse en marcha", *Cuadernos de Pedagogía* 264: 54-60, 1997.
- Loden, M., *Implementing Diversity*, McGraw-Hill, Nueva York, 1995.
- López, L. E., *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialógica*, ms., conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Boca del Río, Ver., 2009.
- (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, FUNPROEIB y Plural Editores, La Paz, 2009.
- López Rozo, G., "'Saberes profanados': reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural", *Revista Educación y Pedagogía* XIX, núm. 49: 151-169, 2007.
- Lyotard, J.-F., *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid, 1987.

- Maldonado-Torres, N., "On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept", *Cultural Studies* 21 (2-3): 240-270, 2007.
- Malgesini, G., "Introducción", en G. Malgesini (comp.), *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial*, Icaria y Fundación Hogar del Empleado, Barcelona y Madrid, 1998, pp. 11-40.
- Malgesini, G., y C. Giménez, *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, La Cueva del Oso, Madrid, 1997.
- Mallon, F. E., *Peasant and Nation: The Making of Postcolonial Mexico and Peru*, University of California Press, Berkeley, CA, 1995.
- Manathunga, C., "Research as an Intercultural 'Contact Zone'", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30 (2): 165-177, 2009.
- Mannitz, S., "Limitations, Convergence and Cross-Overs", en W. Schiffauer et al., *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn, Oxford, y Nueva York, 2004a, pp. 307-334.
- , "Pupils' Negotiations of Cultural Difference: Identity Management and Discursive Assimilation", en W. Schiffauer et al., *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn, Oxford, Nueva York, 2004b, pp. 242-305.
- Marcus, G. E., "Notes on Ideologies of Reflexivity in Contemporary Efforts to Remake the Human Sciences", en K. Geuijen, D. Raven, y J. de Wolf (eds.), *Post-Modernism and Anthropology: Theory and Practice*, Van Gorcum, Assen, 1995, pp. 1-20.
- Marcus, G. E., y D. Cushman, "Ethnographies as Texts", *Annual Review of Anthropology* 11: 25-69, 1982.
- Marcus, G. E., y M. J. Fisher, *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, University of Chicago Press, Chicago, IL, y Londres, 1986.
- Martiniello, M., *Leadership et ouvoir dans les communautés d'origine immigrée: l'exemple d'une communauté ethnique en Belgique*, L'Harmattan y CIEMI, París, 1992.
- , *Salir de los guetos culturales*, Bellaterra, Barcelona, 1998.
- Massey, D. S., *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millenium*, Clarendon, Oxford, 1998.

- Massey, D. S. *et al.*, "Theories of International Migration: A Review and Appraisal", *Population and Development Review* 19, núm. 3: 431-466, 1993.
- Masson, P., "Anthropologische Dimensionen interkultureller Verständens-bemühungen", en René Weiland (ed.), *Philosophische Anthropologie der Moderne*, Beltz-Athenäum, Weinheim, 1995, pp. 234-245.
- Mateos Cortés, L. S., "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: Towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and Political Actors in the State of Veracruz-the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education", *Intercultural Education* 20, núm. 1: 27-37, 2009.
- , *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Abya Yala, Quito, 2011.
- Mato, D., "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas", *Alceu* 6 (11): 120-138, 2005.
- , "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible", *Alteridades* 18, núm. 35: 101-116, 2008a.
- , "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina", en D. Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, UNESCO y IESALC, Caracas, 2008b, pp. 23-79.
- , *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, UNESCO y IESALC, Caracas, 2008.
- (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, UNESCO y IESALC, Caracas, 2009.
- (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible / buen vivir: experiencias en América Latina*, UNESCO y IESALC, Caracas, 2009.
- May, S., *Making Multicultural Education Work*, Multilingual Matters, Clevedon, 1994.
- "Introduction: Towards critical Multiculturalism", en S. May (ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Anti-racist Education*, Falmer, Londres, 1999, pp. 1-10.

- McLaren, P., *Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era*, Routledge, Londres y Nueva York, 1995.
- , *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI, México, 1998.
- Mecheril, P., “‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’: pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen”, en G. Auernheimer (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Leske + Budrich, Opladen, 2002, pp. 15-34.
- , *Politik der Unreinheit: ein Essay über Hybridität*, Passagen, Wien, 2003.
- , *Einführung in die Migrationspädagogik*, Beltz, Weinheim-Basel, 2004.
- Medina Melgarejo, P. (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Plaza y Valdes y UPN, México, 2009.
- Melucci, A., “Las teorías de los movimientos sociales”, *Estudios Políticos* N. E. 4-5, núm. 4-1: 92-101, 1985.
- , “The New Social Movements Revisited: Reflections on a Sociological Misunderstanding”, en L. Maheu (ed.), *Social Movements and Social Classes: The Future of Collective Action*, Sage, Londres, 1995, pp. 107-119.
- Merino Fernández, J., y A. Muñoz Sedano, “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, *Revista de Pedagogía* 307: 127-162, 1995.
- Mies, M., “Methodische Postulate zur Frauenforschung-dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen”, *Beiträge zur feministischen theorie und praxis* 7, núm. 11: 7-25, 1984.
- Mignolo, W. D., *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid, 2003.
- , “La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires, 2005, pp. 55-58.
- , “Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-Coloniality”, *Cultural Studies* 21 (2-3): 449-514, 2007.

- Miller, D., *Sobre la nacionalidad: autodeterminación y pluralismo cultural*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Miller, J., *The Unmaking of America: How Multiculturalism has Undermined the Assimilation Ethic*, Free Press, Nueva York, 1998.
- Minaya, L., "Sobre la formación de capacitadores de educación bilingüe-bicultural", en N. J. Rodríguez, E. Masferrer K., y R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 2, UNESCO e Instituto Indigenista Interamericano, México, 1983, pp. 475-491.
- Mitchell, B. M., y R. E. Salsbury, *Encyclopedia of Multicultural Education*, Greenwood, Westport, CT, 1999.
- Modood, T., "Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe", en T. Modood, y P. Werbner (eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*, Zed, Londres y Nueva York, 1997, pp. 1-25.
- , *Multiculturalism: A Civic Idea*, Polity, Cambridge, 2007.
- Molina Luque, J. F., "Educación intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía", en F. J. García Castaño, y A. Granados Martínez (eds.), *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada, 1997, pp. 103-122.
- Mosley, A., y N. Capaldi, *Affirmative Action: Social Justice or Unfair Preference?*, Rowman y Littlefield, Lanham, MD, 1996.
- Moya, R. (ed.), *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*, Abya-Yala y P.EBI Cooperación Técnica Alemana GTZ, Quito, 1998 (Pueblos Indígenas y Educación, 45-46).
- Mukhopadhyay, C. C., y Y. T. Moses, "Reestablishing 'Race' in Anthropological Discourse", *American Anthropologist* 99 núm. 3: 517-533, 1997.
- Müller, E.-W., *Der Begriff "Verwandtschaft" in der modernen Ethnosoziologie*, Reimer, Berlín, 1981.
- Mummert, G., "'Juntos o despartados': migración transnacional y la fundación del hogar", en G. Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich., 1999, pp. 451-473.
- Muñoz Cruz, H., "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan

- en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", *Revista Iberoamericana de Educación* 17: 31-50, 1998.
- Muñoz Cruz, H., "Trayectoria de las políticas de educación indígena en México", en H. Muñoz Cruz *et al.*, *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, UAM-I y Conacyt, México, 2001, pp. 433-494.
- Muñoz Sedano, A., *Educación intercultural: teoría y práctica*, Escuela Española, Madrid, 1997.
- , "La educación multicultural: enfoques y modelos", en F. Checa, y E. Soriano (eds.), *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, Icaria, Barcelona, 1999, pp. 205-243.
- Muro, V. G., y M. Canto Chac, "Introducción", en V. G. Muro, y M. Canto Chac (coord.), *El estudio de los movimientos sociales: teoría y método*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich., 1991, pp. 9-18.
- Myhill, J., Identity, "Territoriality and Minority Language Survival", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, núm. 1: 34-50, 1999.
- Nagel, J., *American Indian Ethnic Renewal: Red Power and the Resurgence of Identity and Culture*, Oxford University Press, Oxford y Nueva York, 1996.
- Nauck, B., "Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant families", *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32: 159-173, 2001.
- Nauck, B., H. Diefenbach, y K. Petri, "Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland", *Zeitschrift für Pädagogik* 44, núm. 5: 701-722, 1998.
- Nauck, B., A. Kohlmann, y H. Diefenbach, "Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 477-499, 1997.
- Nestvogel, R., *Der Umgang mit dem Fremden: Materialien zur interkulturellen Konfliktregelung*, Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Fráncfort, 1996.
- Neumann, U., "Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt:

- über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse", en I. Gogolin y S. Kroon (eds.), *Man schreibt, wie man spricht*, Waxmann, Münster, 2000, pp. 187-209.
- Neumann, U., "Schule in 'transnationalen Lebenswelten': Ansätze im Modellprogramm FörMig-Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund", *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3, 29: 435-451, 2007.
- Nicklas, H., "Apprentissages interculturels et problèmes de communication", en P. Dibie y C. Wulf (dirs.), *Éthnosociologie des échanges interculturels*, Anthropos, París, 1998, pp. 25-32.
- Niessen, J., "Die Europäische Union und der Kampf gegen den Rassismus nach dem Vertrag von Amsterdam", en FES (ed.), *Europäische Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik*, FES, Bonn: 61-66, 2001.
- Nieto, S., "'Funny, You Don't Look Puerto Rican', and Other Musings on Developing a Philosophical Orientation to Multicultural Education Research", en C. A. Grant (ed.), *Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*, Falmer, Londres, 1999a, pp. 145-156.
- , *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, Teachers College Press, Nueva York, 1999b.
- , *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Allyn & Bacon, Nueva York, 2000.
- Nivón Bolán, E., "El consumo cultural y los movimientos sociales", en N. García Canclini (coord.), *El consumo cultural en México*, CNCA, México, 1993, pp. 123-162.
- Noble, G., S. Poynting y P. Tabar, Youth, "Ethnicity and the Mapping of Identities: strategic Essentialism and Strategic Hybridity Among Male Arabic-Speaking Youth in South-Western Sydney", *Communal/Plural* 7, núm. 1: 29-44, 1999.
- O'Cadiz, M. P., P. L. Wong y C. A. Torres, *Education and Democracy: Paulo Freire, curriculum Reform, and Social Movements*, Westview, Boulder, CO, 1996.
- Olson, M., *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1971.
- Olwig, K. F., "Cultural Sites: Sustaining Home in a Deterritorialized World", en K. F. Olwig y K. Hastrup (eds.), *Siting Culture: The*

- Shifting Anthropological Object*, Routledge, Londres y Nueva York, 1997, pp. 17-37.
- Ortner, S. B., "Theory in Anthropology Since the Sixties", *Comparative Studies in Society and History* 26: 126-166, 1984.
- Orywal, E. y K. Hackstein, "Ethnizität: die Konstruktion ethnischer Wirklichkeiten", en T. Schweizer, M. Schweizer, y W. Kokot (eds.), *Handbuch der Ethnologie*, Reimer, Berlín, 1993, pp. 593-609.
- Outlaw, L. Jr., "'Multiculturalism', Citizenship, Education, and American Liberal Democracy", en C. Willett (ed.), *Theorizing Multiculturalism: A Guide to the Current Debate*, Blackwell, Malden, MA y Oxford, 1998, pp. 382-397.
- Panikkar, R., *Sobre el diálogo intercultural*, San Esteban, Salamanca, 1990.
- Pascual i Saüc, J., *Discursos d'etnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres? Aparició, desplegament i efectes d'etnicitat en un context socio-escolar del Baix Llobregat sud*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 1998.
- Peiró i Gregòri, S., "Concepto, características y finalidades de la educación multicultural e intercultural en el marco de la tolerancia", en J. A. Ortega Carrillo (coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*, Grupo Editorial Universitario y COM.ED.ES, Granada, 1996, pp. 45-71.
- Peña, G. de la, "La antropología sociocultural y el estudio del poder", en M. Villa Aguilera (ed.), *Poder y dominación: perspectivas antropológicas*, URSHSLAC, Caracas, 1986, pp. 23-54.
- , "El empeño pluralista: la identidad colectiva y la idea de nación en el pensamiento antropológico", en H. Díaz-Polanco (comp.), *Etnia y nación en América Latina*, CNCA, México, 1995, pp. 79-103.
- , "Etnicidad, ciudadanía y cambio agrario: apuntes comparativos sobre tres países latinoamericanos", en S. Zendejas y P. de Vries (eds.), *Las disputas por el México rural: transformaciones de prácticas, identidades y proyectos*, vol. 2, El Colegio de Michoacán, Zamora, 1998, pp. 67-98.
- Pérez Ruiz, M. L., "Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional", en A. Warman, y A. Argueta (coord.),

- Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, UNAM-CIIH, México, 1991, pp. 317-367.
- Pérez Ruiz, M. L., "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones", en M. L. Pérez Ruiz, L. Valladares de la Cruz, y M. Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, UAM-I y Juan Pablos Editor, México, 2009, pp. 251-288.
- Phillips, A., *Multiculturalism without Culture*, Princeton University Press, Princeton, 2007.
- Pike, K. L., *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, Mouton, La Haya, 1967.
- Pincus, F. L., "The Case for Affirmative Action", en F. L. Pincus y H. J. Ehrlich (eds.), *Race and Ethnic Conflict: Contending Views on Prejudice, Discrimination, and Ethnoviolence*, Westview, Boulder, CO, 1994, pp. 368-382.
- Pinxten, R., "IN and ICE as a Means to Promote a 'New Personhood' in Europe", *European Journal of Intercultural Studies* 8, núm. 2: 151-159, 1997a.
- , *When the Day Breaks: Essays in Anthropology and Philosophy*, Peter Lang, Francfort, 1997b.
- , "Negociación de conflictos: ¿diálogo o entente?", *Afers Internacionals* 43-44: 97-106, 1999.
- PLS Ramboll Management, *Specialised Bodies to Promote Equality and/or Combat Discrimination: Final Report*, PLS Ramboll Management, Copenhagen, 2002.
- Porter Poole, F. J., "Socialization, Enculturation and the Development of Personal Identity", en T. Ingold (ed.), *Companion Encyclopaedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*, Routledge, Londres y Nueva York, 1999, pp. 831-857.
- Portes, A., y J. Böröcz, "Migración contemporánea: perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación", en G. Malgesini (comp.), *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial*, Icaria y Fundación Hogar del Empleado, Barcelona y Madrid, 1998, pp. 43-73.
- Poutignat, P., y J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Presses Universitaires de France, París, 1995.

- Pratt, J., *Class, Nation and Identity: the Anthropology of Political Movements*, Pluto, Londres, 2003.
- Pratt, M. L., *Imperial Eyes: travel writing and transculturation*, Routledge, Londres y Nueva York, 1992.
- Prenzel, A., *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*, Leske + Budrich, Opladen, 1995.
- Pries, L., "New Migration in Transnational Spaces", en L. Pries (ed.), *Migration and Transnational Social Spaces*, Ashgate, Aldershot, 1999, pp. 1-35.
- , *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*, VS Verlag, Wiesbaden, 2010.
- Pujadas, J. J., *Etnicidad: identidad cultural de los pueblos*, Eudema, Madrid, 1993.
- Pumares Fernández, P., "¿Qué es la integración? Reflexiones sobre el concepto de integración de los inmigrantes", en F. Checa (ed.), *Africanos en la otra orilla: trabajo, cultura e integración en la España mediterránea*, Barcelona, Icaria, 1998, pp. 289-318.
- Quijano, A., "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires, 1993, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>.
- , "Coloniality and Modernity/Rationality", *Cultural Studies* 21 (2-3): 168-178, 2007.
- Rábade Paredes, X., "¿Pluralismo cultural y lingüístico en España? El caso gallego", en M. A. Santos Rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1994, pp. 225-242.
- Rabinow, P., "Discourse and Power: on the limits of ethnographic texts", *Dialectical Anthropology* 10: 1-13, 1985.
- Radtke, F.-O., "Interkulturelle Erziehung: über die Gefahren eines pädagogisch halbierten AntiRassismus", *Zeitschrift für Pädagogik* 41, núm. 6: 853-864, 1995.
- , *Multikulturell: Die Konstruktion eines sozialen Problems und ihre Folgen*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 1996.

- Ramakers, J., *Bakens of valkuilen: migranten in onderzoeksperspectief*, Hoger Instituut voor de Arbeid, Leuven, 1996.
- Ramírez Sáiz, J. M., "El Movimiento Urbano Popular (MUP): teoría y método", en V. G. Muro y M. Canto Chac (coord.), *El estudio de los movimientos sociales: teoría y método*, El Colegio de Michoacán-UAM-X, Zamora, Mich., México, 1991, pp. 93-109.
- Raschke, J., *Soziale Bewegungen: ein historisch-systematischer Grundriss*, Campus, Fráncfort-Nueva York, 1988.
- Rattansi, A., Racism, "Postmodernism" and Reflexive Multiculturalism, en S. May (ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, Falmer, Londres, 1999, pp. 77-112.
- Reay, D., "Using Habitus to Look at 'Race' and Class in Primary School Classrooms", en M. Griffiths y B. Tryona (eds.), *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*, Trentham Books, Stoke on Trent, 1995, pp. 115-132.
- Reay, D., M. E. David y S. Ball, *Degrees of Choice: Social Class, Race, Gender in Higher Education*, Trentham Books, Stoke on Trent, 2005.
- Reckwitz, A., "Praxis-Autopoiesis-Text: drei Versiones des Cultural Turn in der Sozialtheorie", en A. Reckwitz y H. Sievert (eds.), *Interpretation, Konstruktion, Kultur: ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1999, pp. 19-49.
- , *Die Transformationen der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Velbrück, Weilerswist, 2000.
- Reich, H. H., "Interkulturelle Pädagogik: eine Zwischenbilanz", *Zeitschrift für Pädagogik* 40, núm. 1: 9-27, 1994.
- Reich, H. H., A. Holzbrecher, y H.-J. Roth, *Fachdidaktik interkulturell: ein Handbuch*, Leske + Budrich Opladen, 2000.
- Reid, E., "Education and Linguistic Diversity", en D. Coulby, J. Gundara, y C. Jones (eds.), *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*, Kogan Page, London y Stirling, VA, 1997, pp. 27-37.
- Rex, J., "'Rasse' und 'Ethnizität' als sozialwissenschaftliche Konzepte", en E. J. Dittrich, y F.-O. Radtke (eds.), *Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1990, pp. 141-153.
- , "Transnational Migrant Communities and Ethnic Minorities in Modern Multicultural Societies", en J. Rex, *Ethnic Minorities*

- ties and the Nation-State: Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration*, MacMillan, Londres, 1996a, pp. 96-113.
- Rex, J., "Ethnic and Class Conflict in Europe", en J. Rex, *Ethnic Minorities and the Nation-State: Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration*, Macmillan, Londres, 1996b, pp. 187-199.
- , "The Concept of a Multicultural Society", en M. Guiberneau y J. Rex (eds.), *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Polity, Cambridge, 1997, pp. 205-220.
- , "Language and the Devolved Modern State in Catalonia: A Response to Miquel Strubell", *Current Issues in Language and Society* 5, núm. 3: 190-193, 1998.
- Reyes, M. de la L., "Chicanas in Academe: An Endangered Species", en S. de Castell y M. Bryson (eds.), *Radical In(ter)ventions: Identity, Politics, and Difference/s in Educational Praxis*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1997, pp. 15-38.
- Reynolds, S., "The Historiography of the Medieval State", en M. Bentley (ed.), *Companion to Historiography*, Routledge, Londres y Nueva York, 1997, pp. 117-138.
- Rich, A., y D. M. Ogawa, "Intercultural and Interracial Communication: An Analytical Approach", en L. Samovar y R. E. Porter (eds.), *Intercultural Communication*, Wadsworth, Belmont, CA, 1976, pp. 23-31.
- Riechmann, J., y F. Fernández Buey, *Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Rocco, R., "Reformulando las construcciones postmodernas de diferencia: espacios subalternos, poder y ciudadanía", en F. García Selgas, y J. B. Monleón (eds.), *Retos de la postmodernidad, ciencias sociales y humanidades*, Trotta, Madrid, 1999, pp. 271-291.
- Rodríguez Guillén, R., "Subjetividad y acción colectiva: motín, revuelta y rebelión", *Sociológica* 10, núm. 27: 179-194, 1995.
- Rodríguez Rojo, M., *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Oikos-tau, Madrid, 1995.
- Roosens, E. E., *Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis*, Sage, Newbury Park, CA, 1989.

- Roosens, E. E., "The Primordial Nature of Origins in Migrant Ethnicity", en H. Vermeulen, y C. Gouvers (eds.), *The Anthropology of Ethnicity: beyond "Ethnic Groups and Boundaries"*, Spinhuis, Ámsterdam, pp. 81-104, 1994.
- Rosaldo, R., "Ciudadanía cultural en San José, California", en N. García Canclini et al., *De lo local a lo global: perspectivas desde la antropología*, UAM-I, México, 1994, pp. 67-88.
- , "Cultural Citizenship, Inequality, and Multiculturalism", en L. Martin Alcoff (ed.), *Identities: Race, Class, Gender, and Nationality*, Blackwell, Malden, MA, 2003, pp. 336-341.
- Roth, H.-J., *Kultur und Kommunikation: systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik*, Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Rothschild, J., *Ethnopolitics: A Conceptual Framework*, Columbia University Press, Nueva York, 1981.
- Sahlins, M., *Culture and Practical Reason*, University of Chicago Press, Chicago, IL, 1976.
- Said, E. W., *Orientalism*, Pantheon, Nueva York, 1978.
- Sales Ciges, A., y R. García López, *Programas de educación intercultural*, Desclee De Brouwer, Bilbao, 1997.
- Samad, Y., "The Plural Guises of Multiculturalism: Conceptualising a Fragmented Paradigm", en T. Modood y P. Werbner (eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*, Zed, Londres y Nueva York, 1997, pp. 240-260.
- San Román, T., *Los muros de la separación: ensayo sobre alterofobia y filantropía*, Tecnos y Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1996.
- , *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*, Siglo XXI, Madrid, 1997.
- Sánchez, C., Elementos conceptuales acerca de la cuestión étnico nacional, *Boletín de Antropología Americana* 15: 53-73, 1987.
- Sánchez Fernández, S., "Educación multicultural: posibilidades en la práctica", en J. A. Ortega Carrillo (coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*, Grupo Editorial Universitario y COM.ED.ES, Granada, 1996, pp. 99-118.

- Santamaría, Enrique, *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*, Anthropos, Barcelona, 2002.
- Santana, R., *¿Ciudadanos en la etnicidad? Los indios en la política o la política de los indios*, Abya-Yala, Quito, 1995.
- Santos, B. de Sousa, "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", *Análisis Político* 31: 3-16, 1997.
- , "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*, Clacso, Buenos Aires, 2006, pp. 13-41.
- , *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Clacso y Siglo XXI, México, 2009.
- Sarup, M., *Identity, Culture and the Postmodern World*, Edinburgh University Press, Edimburgo, 1996.
- Sassen, S., *Migranten, Siedler, Flüchtlinge: von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Fischer, Fráncfort, 1998.
- Sayad, A., *The Suffering of the Immigrant*, Polity, Cambridge, 2004.
- , *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*, Anthropos, Barcelona, 2010.
- Scharenberg, A., *Schwarzer Nationalismus in den USA: das Malcolm X-Revival*, Westfälisches Dampfboot, Münster, 1998.
- Schmidt, H.-W., "Kulturspezifische Lektüren: interkulturelle Hermeneutik oder Ethnographie des Lesens?", en M. Pechlivanos *et al.* (eds.), *Einführung in die Literaturwissenschaft*, Metzler, Stuttgart-Weimar, 1995.
- Schmidt, S. S., *Die Situation ethnischer Minderheiten aus konstruktivistischer Sicht*, Universität Köln-Forschungsstelle für Interkulturelle Studien, Colonia, 1997.
- Schiffauer, W., y T. Sunier, "Representing the Nation in History Textbooks", en W. Schiffauer *et al.*, *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn, Oxford, y Nueva York, 2004, pp. 33-59.
- Schiffauer, W., *et al.*, *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn, Oxford, y Nueva York, 2004.

- Schlesinger, A. M., *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*, W. W, Norton & Co, Nueva York, 1998.
- Schmelkes, S., "Diversidad, complejidad y educación intercultural", en COMIE (ed.), *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México, 2009, pp. 297-347.
- Schmied-Kowarzik, W., "Philosophische Überlegungen zum Verstehen fremder Kulturen und zu einer Theorie der menschlichen Kultur", en W. Schmied-Kowarzik, y J. Stagl (eds.), *Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*, Reimer, Berlín, 1993, pp. 51-90.
- Scholte, B., "Critical Anthropology since its Reinvention", en J. S. Kahn, y J. R. Llobera (eds.), *The Anthropology of PreCapitalist Societies*, Macmillan, Londres, 1981, pp. 148-184.
- Schubert, G., R. Tetzlaff, y W. Vennewald, "Das Konzept der strategischen und konfliktfähigen Gruppen (SKOG) – eine Methode zur Analyse des gesellschaftlichen Wandels und der politischen Demokratisierung in Entwicklungs- und Schwellenländern", en G. Schubert, R. Tetzlaff, y W. Vennewald (eds.), *Demokratisierung und politischer Wandel: Theorie und Anwendung des Konzeptes der strategischen und konfliktfähigen Gruppen*, LIT, Münster y Hamburg, 1994a, pp. 57-116.
- "Zusammenfassung und Ausblick: Demokratisierung als Resultat der krisenhaften Interaktion zwischen strategischen Herrschaftsgruppen und konfliktfähigen oppositionellen Gruppen – eine Reise mit ungewissem Ausgang", en G. Schubert, R. Tetzlaff, y W. Vennewald (eds.), *Demokratisierung und politischer Wandel: Theorie und Anwendung des Konzeptes der strategischen und konfliktfähigen Gruppen*, LIT, Münster y Hamburg, 1994b, pp. 409-424.
- Schulte, A., "Multikulturelle Gesellschaft: zu Inhalt und Funktion eines vieldeutigen Begriffs", en Friedrich Ebert Stiftung (ed.), *Multikulturelle Gesellschaft: der Weg zwischen Ausgrenzung und Vereinahmung?*, Friedrich Ebert Stiftung, Bonn, 1992, pp. 11-40.
- Schutter, A. de, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1986.
- Schütz, A., *Fenomenología del mundo social*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

- Searle, J., *La construcción de la realidad social*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Senghaas, D., "Vom Nutzen und Elend der Nationalismen im Leben von Voelkern", *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 31-32: 23-32, 1992.
- Seton-Watson, H., *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*, Methuen, Londres, 1977.
- Sheffer, G., "The Emergence of New Ethno-National Diasporas", *Migration-European Journal of International Migration and Ethnic Relations* 28: 5-28, 1995.
- Shore, C., *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*, Routledge, Londres y Nueva York, 2000.
- Shore, C., y S. Wright, "Policy: A New Field of Anthropology", en C. Shore y S. Wright (eds.), *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*, Routledge, Londres y Nueva York, 1997, pp. 3-39.
- Sicakkan, H. G., *How is a Diverse European Society Possible? An Exploration into New Public Spaces in Six European Countries*, Academy for Migration Studies in Denmark, Aalborg, 2005.
- Sieder, R. (ed.), *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, ILAS y Macmillan, Londres y Basingstoke, 2002.
- Sierens, S. (ed.), *Intercultural Education Materials: A Selective Guide to Good Examples Within the European Union*, University of Gent-Centre for Intercultural Education, Gante, 1997.
- Siguán, M., et al., *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Singh, P., "Voicing the 'Other', Speaking for the 'Self': Disrupting the Metanarratives of Educational Theorizing with Poststructural Feminisms", en R. Smith, y P. Wexler (eds.), *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*, Falmer Press, Londres y Washington, D. C., 1995, pp. 182-206.
- Skutnabb-Kangas, T., "Multilingualism and the Education of Minority Children", en T. Skutnabb-Kangas, y J. Cummins (eds.), *Minority Education: from Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon, 1988, pp. 9-44.
- Slater, D., "Power and Social Movements in the Other Occident: Latin America in an International context", *Latin American Perspectives* 21, núm. 2 (edición 81): 11-37, 1994.

- Sleeter, C. E., "Introduction: Multicultural Education and Empowerment", en C. E. Sleeter (ed.), *Empowerment Through Multicultural Education*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1991, pp. 1-23.
- , *Multicultural Education as Social Activism*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1996.
- Smith, A. D., *The Ethnic Revival*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.
- , *Nations and Nationalism in a Global Era*, Polity, Cambridge-Oxford, 1995.
- , "The Resurgence of Nationalism? Myth and Memory in the Renewal of Nations", *British Journal of Sociology* 47, núm. 4: 575-598, 1996.
- , *La identidad nacional*, Trama, Madrid, 1997.
- , *Nationalism and Modernism: A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism*, Routledge, Londres y Nueva York, 1998.
- , "The Politics of Culture: Ethnicity and Nationalism", en T. Ingold (ed.), *Companion Encyclopaedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*, Routledge, Londres y Nueva York, 1999, pp. 706-729.
- Smith, M. P., y L. E. Guarnizo, "Theorizing Transnationalism", en M. P. Smith, y L. E. Guarnizo (eds.), *Transnationalism from Below*, Transaction, New Brunswick, 1998.
- Smith, V., *Not Just Race, Not Just Gender: Black Feminist Readings*, Routledge, Londres, 1998.
- Snow, C. P., *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza, Madrid, 1977.
- Soenen, R., "Creatieve en Dynamische Processen in Het Alledaagse Leven: een Inspiratiebron voor Intercultureel Onderwijs", en R. Pinxten, y G. Verstraete (eds.), *Cultuur en macht: over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*, Houtekiet, Amberes, 1998, pp. 273-302.
- , *Over Galliërs en managers: bouwstenen voor intercultureel leren*, Universiteit Gent-Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Gante, 1999.
- Soenen, R., M. Verlot y S. Suijs, "Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel", *Les Politiques Sociales* 3-4: 62-73, 1999.

- Sokal, A., y J. Bricmont, *Imposturas intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1999.
- Soriano Ayala, E., "La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural", en F. Checa, y E. Soriano (eds.), *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, Icaria, Barcelona, 1999, pp. 245-273.
- Spencer, D. y K. Staudt, *The U.S.-Mexican Border: Transcending Divisions, Contesting Identities*, Lynne Rienner, Boulder, CO, 1998.
- Spivak, G. C., *Post-Colonial Critic*, Routledge, Londres, 1990.
- , *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1998.
- , *La muerte de una disciplina*, Editorial Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver., 2009.
- Squires, J., "Catalonia, Spain and the European Union: a tale of a region's 'empowerment'", *International Journal of Iberian Studies* 12, núm. 1: 34-42, 1999.
- Stagl, J., "Sziientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie", en W. Schmied-Kowarzik, y J. Stagl (eds.), *Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*, Reimer, Berlín, 1993, pp. 13-49.
- Stallaert, C., *Etnogénesis y etnicidad en España: una aproximación histórico-antropológica al casticismo*, Proyecto A, Barcelona, 1998.
- , *Perpetuum mobile: entre la balkanización y la aldea global*, Anthropos, Barcelona, 2004.
- Stavenhagen, R., "Comunidades étnicas en Estados modernos", *América Indígena* 49, núm. 1: 11-34, 1989.
- Steiner-Khamsi, G., "Wie postmodern ist Interkulturelle Pädagogik? Minderheitendiskurs und kritische Pädagogik", en C. Allemann-Ghionda (ed.), *Multikultur und Bildung in Europa / Multiculture et Éducation en Europe*, Peter Lang, Fráncfort, 1994, pp. 305-317.
- Stephen, L., "Weaving in the Fast Lane: class, ethnicity, and gender in Zapotec craft commercialization", en J. Nash (ed.), *Crafts in the World Market: the impact of global change on Middle American artisans*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1993, pp. 25-57.
- Steyerl, H. y E. Gutiérrez Rodríguez (eds.), "Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und postkoloniale Kritik", Unrast, Münster, 2003.

- Stolcke, V., "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?", *Mientras Tanto* 48: 87-111, 1992.
- , "Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe", The Sidney Mintz Lecture, Johns Hopkins University, *Current Anthropology* 36, núm. 1: 1-24, 1995.
- , "The 'Nature' of Nationality", en V. Bader (ed.), *Citizenship and Exclusion*, Macmillan, Londres, 1997, pp. 61-80.
- Ströbele-Gregor, J., "From *Indio* to Mestizo ... to *Indio*: New Indianist Movements in Bolivia", *Latin American Perspectives* 21, núm. 2: 106-123, 1994.
- Strubell, M., "Language, Democracy and Devolution in Catalonia", *Current Issues in Language and Society* 5, núm. 3: 146-180, 1998.
- Stuber, M., *Diversity: das Potential von Vielfalt nutzen-den Erfolg durch Offenheit steigern*, Luchterhand, Neuwied, 2004.
- Stummann, F. J., "Kulturanthropologie und Interkulturelle Pädagogik: zwischen Distanz und Engagement", en K. E. Müller, y K. Tremml (eds.), *Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*, Reimer, Berlín, 1992, pp. 201-224.
- Surber, J. P., *Culture and Critique: an introduction to critical theory and cultural studies*, Westview, Boulder, CO, 1997.
- Szanton Blanc, C., L. Basch, y N. Glick Schiller, "Transnationalism, Nation-States, and Culture", *Current Anthropology* 36, núm. 4: 683-686, 1995.
- Taguieff, P.-A., *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, París, 1987.
- Tam, H., *Communitarianism: A New Agenda for Politics and Citizenship*, New York University Press, Nueva York, 1998.
- Taylor, C., *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, FCE, México, 1993.
- Tedlock, D., "The Analogical Tradition and the Emergence of a Dialogical Anthropology", *Journal of Anthropological Research* 35, núm. 4: 387-400, 1979.
- Thelen, K., *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*, Cambridge University Press, Nueva York, 2004.
- Thomas, J., *Doing Critical Ethnography*, Sage, Newbury Park, CA, 1993.

- Ting-Toomey, S., "Cross-Cultural Interpersonal Communication: Theoretical Trends and Research Directions", en W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey, y T. Nishida (eds.), *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, Sage, Thousand Oaks, CA, 1996, pp. 237-261.
- Todd, E., *Le destin des immigrés: assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Éditions du Seuil, París, 1994.
- Tolley, E., *Political Processes and the Intersections of Diversity: A Challenge Paper*, ms., ponencia presentada en el seminario "Intersections of Diversity", Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls, Ontario, 2003.
- Torres, C. A., Educación, ciudadanía y multiculturalismo: los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales, en F. García Selgas, y J. B. Monleón (eds.), *Retos de la postmodernidad ciencias sociales y humanidades*, Trotta, Madrid, 1999, pp. 251-270.
- Touraine, A., *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981.
- , "A Sociology of the Subject", en J. Clark, y M. Diani (eds.), *Alain Touraine*, Fallmer Press, Londres y Washington, D. C., 1996, pp. 291-342.
- Treml, A. K., "Ethnologie und Pädagogik: wissenschaftstheoretische Überschneidungen", en K. E. Müller, y A. K. Treml (eds.), *Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*, Reimer, Berlín, 1992, pp. 113-131.
- Trueba, E. T., y Y. Zou, "Introduction", en Y. Zou, y E. T. Trueba (eds.), *Ethnic Identity and Power: Cultural Contexts of Political Action in School and Society*, SUNY Press, Albany, Nueva York, 1998, pp. 1-25.
- Tsuda, T., *Strangers in the Ethnic Homeland: Japanese Brazilian Return Migration in Transnational Perspective*, Columbia University Press, Nueva York, 2003.
- Tudor, A., *Decoding Culture: Theory and Method in Cultural Studies*, Sage, Londres, 1999.
- UNESCO, *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*, UNESCO, París, 2002.
- , *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*, UNESCO, París, 2003.

- Urban, G., y J. Sherzer, "Introduction: Indians, Nation-States, and Culture", en G. Urban, y J. Sherzer (eds.), *Nation-States and Indians in Latin America*, University of Texas Press, Austin, TX, 1994, pp. 1-18.
- Valenzuela Arce, J. M., *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*, El Colegio de la Frontera Norte y Juan Pablos Editor, Tijuana y México, 2009.
- Van Londen, S., y A. De Ruijter, *Managing Diversity in a Glocalizing World* (nota Di Lavoro 18.2003), Fondazione Eni Enrico Mattei, Milán, 2003.
- Varese, S., "Multiethnicity and Hegemonic Construction: Indian Plans and the Future", en R. Guidieri, F. Pellizzi, y S. J. Tambiah (eds.), *Ethnicities and Nations: Processes of Interethnic Relations in Latin America, Southeast Asia, and the Pacific*, The Rothko Chapel, Houston, TX, 1988, pp. 57-77.
- Vedder, G., "Diversity Management", en Poth, L., y Poth, G. (Hrsg.), *Marketing-Loseblattsammlung*, Kapitel 52, Luchterhand, Neuwied, 2002, pp. 1-62.
- Velasco, H., et al., *La sonrisa de la institución: confianza y riesgo en sistemas expertos*, Ramón Areces, Madrid, 2006.
- Velasco, H., y A. Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid, 1997.
- Venn, C., "Narrating the Postcolonial", en M. Featherstone, y S. Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, Sage, Londres, 1999, pp. 257-281.
- Verlot, M., "The Hijab in European Schools: A Case for the Court or a Challenge for the School?", en J. de Groof, y J. Fiers (eds.), *The Legal Status of Minorities in Education*, Acco, Leuven y Amersfort, 1996, pp. 147-156.
- , *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*, Acco, Leuven, 2001.
- , "Understanding Institutional Racism", en Evens Foundation (ed.), *Europe's New Racism? Causes, Manifestations and Solutions*, Berghahn, Oxford, y Nueva York, 2002, pp. 27-42.
- Verlot, M., y K. Delrue, "Multilingualism in Brussels", en G. Extra,

- y K. Yagmur (eds.), *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*, Multilingual Matters, Clevedon, 2004, pp. 221-250.
- Verlot, M., y R. Pinxten, "Intercultural Education and Complex Instruction: Some Remarks and Questions from an Anthropological Perspective on Learning", *Intercultural Education* 11 (suplemento): 7-14, 2000.
- Verlot, M., y S. Sierens, "Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief", *Cultuurstudie* 3: 130-178, 1997.
- Vermeulen, H. y C. Govers, "From Political Mobilization to the Politics of Consciousness", en C. Govers, y H. Vermeulen (eds.), *The Politics of Ethnic Consciousness*, Macmillan y St. Martin's Press, Londres y Nueva York, 1997, pp. 1-30.
- Vermeulen, H., y J. Perlmann, *Immigrants, Schooling and Social Mobility: does Culture Make a Difference?*, St. Martin's Press, Nueva York, 2000.
- Verstraete, G., *Towards the Interculturalisation of Welfare Work* (ms.), University of Gent-Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Gante, 1999.
- Verstraete, G., y R. Pinxten, "Identiteit & Conflict: een model en een perspectief", en R. Pinxten y G. Verstraete (eds.), *Cultuur en macht: over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*, Houtekiet, Amberes, 1997, pp. 13-77.
- Vertovec, S., "MultiMulticulturalisms", en M. Martiniello (ed.), *Multicultural Policies and the State: A Comparison of Two European Societies*, Utrecht University-ERCOMER, Utrecht, 1998, pp. 25-38.
- Vertovec, S., y S. Wessendorf, *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*, University of Oxford-Centre on Migration, Policy and Society, Oxford, 2004.
- Von der Lippe, M., "Scenes from a Classroom: Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway", en I. ter Avest et al. (eds.), *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*, Waxmann, Münster, Nueva York, 2009, pp. 174-193.
- Waldmann, P., "Ethnischer Konflikt und Klassenkonflikt: ein Diskus-

- sionsbeitrag zu widersprüchlichen Theorieansätzen", en P. Waldmann y G. Elwert (eds.), *Ethnizität im Wandel*, Breitenbach, Saarbrücken, 1989.
- Waldmann, P., *Radicalismo étnico: análisis comparado de las causas y efectos en conflictos étnicos violentos*, Akal, Madrid, 1997.
- Wallman, S., *The Diversity of Diversity: implications for the form and process of localized urban systems* (nota Di Lavoro 76.2003), Fondazione Eni Enrico Mattei, Milán, 2003.
- Walzer, M., *Tratado sobre la tolerancia*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Waterkamp, D., European Citizenship and Education, *Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden* 48, núm. 4: 29-34, 1999.
- Weisse, W., "Dialogischer Religionsunterricht für alle", *Grundschule* 36 (4): 13-15, 2004.
- , "The European Research Project on Religion and Education 'REDCo': An Introduction", en R. Jackson et al. (eds.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Münster y Nueva York, 2007, pp. 9-25.
- Welsch, W., "Transculturality: The Puzzling form of Cultures Today", en M. Featherstone, y S. Lash (eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, Sage, Londres, 1999, pp. 194-213.
- Werbner, P., "Afterword: Writing Multiculturalism and Politics in the New Europe", en T. Modood, y P. Werbner (eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*, Zed, Londres y Nueva York, 1997, pp. 261-267.
- Werner, O., y M. Schoepfle, *Systematic Fieldwork*, vol. 1, *Foundations of Ethnography and Interviewing*, vol. 2, *Ethnographic Analysis and Data Management*, Sage, Newbury Park, CA, 1987.
- Wieviorka, M., "Introduction", en M. Wieviorka (dir.), *Racisme et xénophobie en Europe: une comparaison internationale*, La Découverte, París, 1994, pp. 7-25.
- Wilhelm, R.W., "Columbus's Legacy, Conquest or Invasion? An Analysis of counterhegemonic Potential in Guatemalan Teacher Practice and Curriculum", *Anthropology and Education Quarterly* 25, núm. 2: 173-195, 1994.
- Willett, C., "Introduction", en C. Willett (ed.), *Theorizing Multicul-*

- turalism: A Guide to the Current Debate*, Blackwell, Malden, MA, y Oxford, 1998, pp. 1-15.
- Williams, R., *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Oxford University Press, Nueva York y Oxford, 1976.
- , *Marxism and Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1977.
- , *Culture*, Fontana, Londres, 1981.
- Wimmer, A., *Die komplexe Gesellschaft: eine Theorienkritik am Beispiel des indianischen Bauerntums*, Reimer, Berlín, 1995.
- , *Zurich's Miami: Transethnic Relations of a Transnational Community*, University of Neuchâtel-Swiss Forum for Migration Studies, Neuchâtel, 1998.
- Wolcott, H. F., "El maestro como enemigo", en H. M. Velasco, F. J. García Castaño, y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993a, pp. 243-258.
- "Sobre la intención etnográfica", en H. M. Velasco, F. J. García Castaño, y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993b, pp. 127-144.
- Wood, P., *Diversity: the Invention of a Concept*, Encounter Books, San Francisco, CA, 2003.
- Woods, P., *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona y Madrid, 1986.
- Woods, P., y M. Hammersley (coords.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.
- Wulf, C., "El otro: perspectivas de la educación intercultural", en U. Klesing-Rempel (coord.), *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, México, 1996, pp. 223-238.
- , "Global and Intercultural Education", en C. Wolf, *Anthropology of Education*, LIT Verlag, Münster, Hamburgo y Londres, 2002, pp. 113-147.
- Yopo, Boris, *Metodología de la investigación participativa*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1989.

- Zarlenga Kerchis, C., y I. M. Young, "Social Movements and the Politics of Difference", en D. A. Harris (ed.), *Multiculturalism from the Margins: Non-Dominant Voices on Difference and Diversity*, Bergin y Garvey, Westport, CT, y Londres, 1995, pp. 1-27.
- Zimmermann, K., "Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios", en H. Muñoz, y R. Podestá (eds.), *Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad*, UABJO-Instituto de Investigaciones Sociológicas, Oaxaca, 1993, pp. 38-52.
- , "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe: reflexiones acerca del caso de Guatemala", *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 113-127, 1997.
- Zirotti, J.-P., "Currículum intercultural y educación nacional en Francia", en X. Besalú, G. Campani, y J. M. Palaudàrias (eds.), *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1998, pp. 136-152.
- Zizek, S., "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo transnacional", en F. Jameson, y Z. Zizek: *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 188.
- , "Wer naiv fragt, wird schockiert. Fragen wir also naiv! Skizze eines Forschungsprogramms über die Selbsttäuschungen der Postmoderne", *Die Zeit* 09/12/99: 61, 1999.
- Zürn, M., *Regieren jenseits des Nationalstaates*, Suhr, Fráncfort, 1998.

Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación.

Una aproximación antropológica, de Gunther Dietz,
se terminó de imprimir y encuadernar en agosto de 2016
en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
calzada San Lorenzo, 244; 09830 Ciudad de México.

En su composición, elaborada en el Departamento de Integración
Digital del FCE, se utilizaron tipos Palatino.

El tiraje fue de 1 400 ejemplares.