

México etnocida

PEDRO GARCÍA OLIVO ? LA HAINE :: 14/09/2007

Aniquilamiento escolar de la diferencia indígena, nombrado ?educación multicultural? (o ?intercultural?)

1)

En “Respeto activo a nuestra diversidad”, Sylvia Schmelkes caracteriza someramente el escenario histórico que propicia la ‘ruptura’ segunda del multiculturalismo (en principio como propuesta, como objetivo tendencial) a partir de los años 90, el nuevo ‘corte’ en la evolución de los planteamientos educativos mejicanos, que no habrían podido superar el lastre de las concepciones “asimilacionistas” tradicionales, a pesar de combatirlas denodadamente desde la década de los 70. Apunta también los rasgos más generales, casi al nivel de una “declaración de intenciones”, de la ansiada nueva educación intercultural:

“La historia reciente ha permitido una importante ruptura en el proceso evolutivo de la educación indígena en México. Esta ruptura es la que nos ha permitido transitar como país de una política educativa para los pueblos indígenas primero excluyente y después etnocida -asimilacionista, castellanizadora sin más, destructora de lenguas y culturas por acción u omisión-, a una política todavía asimétrica, pero al menos declarativamente respetuosa y, aún más, promotora de las lenguas y las culturas indígenas. Esta ruptura fue en gran parte propiciada por los propios indígenas a través de sus organizaciones (...).

En esta historia reciente se ha librado una importante lucha entre la tendencia asimilacionista y la que promueve el respeto a las lenguas y culturas indígenas y el fomento del desarrollo de las mismas. Por lo mismo, las propuestas indígenas no han podido cristalizarse de la manera como muchos hubiéramos querido (...).

“(En la actualidad) se nos plantea la necesidad de una nueva ruptura, fruto tanto de la diferente situación del país y de los indígenas, como del análisis crítico del desarrollo reciente de la educación indígena en México.

Efectivamente, hay tres situaciones históricas recientes que plantean el asunto indígena en general, y con él el de la educación indígena, de una forma enteramente distinta. Estas tres situaciones son las siguientes:

.- El despertar de la conciencia indígena -(...) que cristaliza y se hace pública de manera especial y con un nuevo sentido a propósito de los 500 años del encuentro entre dos mundos en 1992-, una conciencia paíndia, coincidente, denunciante, que reconoce el valor de su aporte a la vida económica, social y sobre todo cultural de cada uno de los países, y que exige su reconocimiento en respeto y simetría por parte de la sociedad más amplia; que reclama ser parte de las sociedades y participar de sus beneficios, desde su diferencia.

.- La modificación del artículo 4º Constitucional, a partir del cual México se define a sí mismo como un país pluriétnico y multicultural (...).

.- El levantamiento indígena del EZLN en Chiapas en enero de 1994, que sacude al país entero, cuestiona la conciencia de la nación; coloca la cuestión indígena en el centro de la problemática del país; devela una realidad de pobreza, opresión e injusticia que se había deseado mantener oculta, y moviliza de manera importante tanto a la sociedad política, como sobre todo, a la civil (...).

Estas tres circunstancias conducen a plantear importantes transformaciones en materia de política hacia los pueblos indios del país. Son estas transformaciones las que ahora se debaten a nivel nacional. Y entre estas transformaciones está la de la educación indígena (...).

“(Es preciso) transitar a la educación intercultural bilingüe. Esta sí que representa una ruptura sustancial. Porque ya no se trata de una educación para los indígenas. Ni siquiera de una educación de los indígenas. Se trata de una característica de la educación nacional: la de ser intercultural. Toda nuestra educación debe prepararnos a todos, indígenas y no indígenas, a conocer, a comprender, a convivir y, ante todo, a respetar, como iguales, a quienes tienen orígenes étnicos y pertenecen a culturas distintas. En México convivimos los mestizos con al menos 56 etnias originarias -dueñas originales de las tierras que habitamos. Pero, cuando asistimos a la escuela, si acaso conocemos lo que lograron sus antepasados y quedó plasmado en las actuales zonas arqueológicas y en los productos culturales que sobreviven. No se trata, sin embargo, de conocer solamente lo que hicieron los indios muertos. Hay que reconocer lo que son y lo que hacen los indios vivos. Hay que estructurar un sistema educativo que nos lleve a reconocer que nuestra identidad está en nuestra enorme riqueza, derivada de nuestras múltiples culturas, que somos uno porque somos muchos, que nuestra unidad estriba en el reconocimiento y en el respeto activo a nuestra diversidad.

Desde luego que la educación deberá ser bilingüe para los indígenas -una educación que asegure el dominio pleno de las dos lenguas, una educación para un verdadero bilingüismo. También -por qué no- se propone que la educación pueda llegar a ser bilingüe para los hablantes de español en las zonas donde existen grupos indígenas. Junto con ello, habrá que asegurar la oficialidad de las lenguas indígenas en las zonas donde éstas se hablan, no sólo en las escuelas, sino en los tribunales, en la redacción de leyes y reglamentos, en el municipio, en los letrados, en los medios de comunicación. Ello implica fortalecer de manera muy importante la investigación y la difusión de las lenguas y las culturas indígenas.

La educación intercultural supone, necesariamente y por su propia definición, que no podrán tomarse determinaciones que afecten la educación de los indígenas sin la participación de los propios indígenas. En el futuro, la política en general, pero de manera especial la política que afecte a los indígenas, deberá

basarse en el diálogo intercultural.”

Y es verdad que, desde la segunda mitad de los 90, se registra una cierta proliferación de proyectos y experiencias educativas “interculturales”, con un carácter marcadamente ‘local’ sin embargo, pudiendo influir muy poco, de momento, en las grandes líneas de la ordenación educativa federal. Se trata de un vanguardismo organizativo y de un esfuerzo de reflexión a favor del viento, que promueve, desde una peligrosa inconsciencia, la remodelación de las escuelas mejicanas a fin de adaptarlas a la nueva correlación de fuerzas sociales y optimizar así su funcionalidad reproductiva del orden sociopolítico general. Llama la atención que todas estas apelaciones al “diálogo entre las culturas” y a la “educación intercultural” soslayan un asunto capital: *que la Escuela no está por encima de esas culturas colocadas, en pie de igualdad, unas al lado de las otras, no es un moderador neutral, un árbitro imparcial, no es un juez honesto ante la eventualidad de que se produzcan litigios, sino una parte interesada, representante de un fracción, defensora particular de intereses sesgados, voz específica de una cultura -la occidental. ¿Con quién dialoga la cultura occidental en su propio terreno de juego, la escuela occidental? Siendo juez y parte, moderadora y contertulio, árbitro y competidor, ¿dónde podemos hallar la garantía de su equidad?*

Ajenos a esta parcialidad constitutiva de la Escuela, los proyectos educativos interculturales, las experiencias escolares multiculturalistas, se prodigan, abrazando el tránsito de milenios, en los diferentes Estados de México. Podemos citar, como botones de muestra, algunas experiencias de la primera hora (años 90): las experiencias de los mixes de Tlahuitoltepec, en el estado de Oaxaca; el proyecto de los nahuas de la comunidad de Zautla, en la Sierra Norte de Puebla; los experimentos de algunos círculos de maestros amuzgos de Guerrero; el “taller de reflexión” de los profesores Juan Julián Caballero y Manuel Ríos en la UPN de Oaxaca; el proyecto docente e investigador de Bartolomé Alonso Camaal en la Unidad de la UPN de Valladolid, Yucatán; el centro de producción de materiales interculturales del profesor López Guzmán, egresado de la UPN Unidad Ajusco en la región amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero; etc.

2)

Escuela y “policía social anónima”. Trabajo cotidiano de ‘poda’ y recreación de la subjetividad indígena

Que, más allá -o más acá- de las estrategias institucionales y de las prácticas de los aparatos, existe una represión “popular” (“cotidiana”, “anónima”, “colectiva”) de la Diferencia es algo que se ha subrayado desde muy diversas tradiciones teóricas -Escuela de Frankfurt, genealogía francesa, Escuela de Ginebra, Escuela de Budapest,... Y que todos hemos experimentado en nuestras vidas... Se trata de una vigilancia espontánea del individuo, ejercida por “todos los demás”, por la comunidad, a modo de una conciencia anónima armada de ‘sentido común’ y de ‘proteofobia’; una vigilancia que se resuelve en imposición de los comportamientos ‘habituales’, de las pautas ‘dictadas’, de las actitudes ‘canónicas’. En virtud de esa imposición, de ese ‘control’ de los comportamientos, Agnes Heller definió la “vida cotidiana” como “escenario de la dominación intermedia” o “escenario intermedio de la dominación” (entre lo ideológico-superestructural y lo

económico-infraestructural)... Pues bien, esa represión cotidiana de la Diferencia, que el indígena padece nada más salir del ámbito comunitario, se acentúa en las Escuelas, de uno u otro tipo (no menos en las pretendidamente “multiculturales” que en las “asimiladoras” clásicas), operando a través de la figura ‘moral’ del Educador y de la “opinión” consciente e inconsciente del conjunto de los estudiantes. Es una represión diaria, de cada hora, ejercida por la comunidad de estudiantes y profesores, que los alumnos indios se han acostumbrado a soportar como el precio psicológico de su proclamado derecho a la educación, la contrapartida ambiental de su formación académica secundaria y superior. Los comportamientos que escapan a la racionalidad docente (o escolar) occidental son “atacados” de dos maneras: por la antipatía y la marginación con que el grupo responde al individuo ‘diferente’ (esos niños indios que, por la emigración de sus padres, cursan la primaria en los centros ciudadanos, para nuestro caso, y con los que casi nadie quiere hablar, a los que con tanta frecuencia no se admite en los juegos; esos estudiantes indígenas de secundaria, o universitarios, estricta minoría en sus clases, con los que muy poco jóvenes quieren trabar amistad, a los que casi nunca se recurre), y por la actitud “correctora” del Educador, que ve ahí un problema y procura subsanarlo por la vía de una ‘normalización’ del afectado (“no te aísles”, “intenta integrarte”, “haz un esfuerzo”,...). En muchos casos, por esa doble acción - segregadora/marginadora y normalizadora/integradora -, el estudiante indio se aboca, en variable medida, a una suerte de auto-coerción, a una deliberada “identificación” con el grupo, “convergencia” con las actitudes y manifestaciones de la colectividad -y se fuerza a ‘hablar’ como no le gusta, a ‘jugar’ a lo que no le interesa, a reducir la esfera de su idiosincrasia que no era bien acogida por la comunidad; pugna, en definitiva, por ‘des-indigenizarse’...

Estos aspectos anónimos y cotidianos de la represión de la Diferencia operan en todas las escalas de la existencia humana; y, ciertamente, la Escuela mejicana puede disculparse alegando que ella no está al margen de la sociedad, es un mero ‘reflejo’ del clasismo, la jerarquización, la discriminación, el racismo... enquistados en la misma, y no le cabe ninguna inmunidad contra los males sociales generales. Sin embargo, tal observación debe matizarse: la Escuela está diseñada, conformada, para ‘reforzar’ esos procesos consuetudinarios de represión de la Diferencia; los acepta gustosa, los amplifica, los sistematiza, los fortalece -de ahí, entre otras cosas, los “uniformes escolares”, la disposición “regular” e “indistinta” del mobiliario, las mesas todas iguales, las sillas todas iguales, los lugares “asignados” para los estudiantes, la exigencia de la “simultaneidad” en muchos actos, el silencio “general” ante la voz del Educador, la dinámica horaria “idéntica”, la exposición a un núcleo básico de asignaturas “comunes”,... Todos estos aspectos, detalles y no sólo detalles, conducen a una disolución de la individualidad en la masa, en el colectivo, a una ‘normalización’ y ‘homogeneización’ de las psicologías. En la Escuela todo sugiere “igualdad”, “imitación” y “repetición” (¿puede, normalmente, cada niño ‘decorar’ a su manera, pintar y transformar, su “estacionamiento”, por ejemplo?). El examen juega también aquí su papel: el estudiante no lo enfoca como una ocasión para manifestar su personalidad, su singularidad, sino como un expediente para ‘gustar’ al profesor -y obtener así calificaciones más altas-, el vehículo de una semiconsciente prostitución intelectual... Adorno y Horkheimer hablaron, en relación con estas dinámicas, de la forja de un “carácter social” (pautas gregarias de conducta, formas coincidentes de pensamiento, modelos unívocos de sensibilidad)... Del “carácter social” que propende la Escuela mejicana contemporánea, aún o sobre todo en su facies intercultural, están excluidos los rasgos sobre

los que se asentaba la especificidad psicológica india: la primacía absoluta de la comunidad sobre el individuo, la sobredeterminación de las consideraciones “espirituales”, morales o religiosas, en detrimento de los móviles crasamente materiales, económicos; el peso de la palabra en la interacción social, rigurosamente vinculado a la expresión ‘forzosa’ de lo que se siente como “verdad”, etc.

3)

Colonialismo exterior e interior

No hay ‘comentarista’ de la Escuela que no esté de acuerdo en que, tradicionalmente, se le ha asignado a esta institución una función de homogeneización social y cultural en el Estado Moderno: “moralizar” y “civilizar” a las clases peligrosas y a los pueblos bárbaros, como ha recordado E. Santamaría. Difundir los principios y los valores de la cultura ‘nacional’: he aquí su cometido. Nada más peligroso, de cara al orden social y político mejicano, que los pueblos indios, con su historia centenaria de levantamientos, insurrecciones, luchas campesinas,... Nada más bárbaro e incivilizado, en opinión de muchos, que las comunidades indígenas, con su “atraso” casi ‘voluntario’, su auto-segregación, su endogamia, su escasa simpatía circunstancial por los ‘desinteresados’ programas de desarrollo que les regala el gobierno, sus creencias supersticiosas, su religiosidad absurda y disparatada, sus curanderos, sus brujos, la manía de curarlo todo con unas cuantas hierbas, su ínfima productividad, su torpe dicción del castellano, su pereza secular, su credulidad risible,... Nada más alejado de la “cultura nacional”, construcción artificial desde la que se legitima el Estado Moderno, que el apego al poblado, la fidelidad a la comunidad, la identificación “localista” de las etnias mejicanas, enemigas casi milenarias de toda instancia estatal fuerte y centralizada, como señalara Whitecotton. Si hay una palabra capaz de aglutinar a las 56 etnias de la Federación bajo una misma bandera, bajo el son de un único tambor y tras la fila, por todos empujada, de cañones comunitarios -Carmen Cordero lo ha señalado reiteradamente-, ésta es “autonomía”, entendida como preservación de las formaciones culturales específicas y salvaguarda de los modos tradicionales de organización política y jurídica. La Escuela habrá de hallarse muy en su casa en este escenario, habrá de sentirse muy útil, pues para este género de “trabajos sucios” fue inventada...

Pero también algo más, y más preciso: a la Escuela compete difundir una determinada selección y retranscripción de los materiales culturales disponibles -de por sí heterogéneos, ambivalentes, contradictorios. Recientemente, Santamaría ha subrayado este extremo: la Cultura no es un todo uniforme, compacto, independiente de las relaciones sociales y políticas, que ha de ser ‘trasladado’, como conocimiento, a la conciencia de los jóvenes; es, por el contrario, un conjunto dispar, heteróclito, polimorfo, problemático, de formulaciones muy a menudo antagónicas, que, solapándose, especificándose, contaminándose, seccionándose, emergen y circulan por órdenes sociales diversos y también con frecuencia ‘enfrentados’. La Escuela selecciona de entre esos materiales, de entre esas múltiples elaboraciones culturales, los componentes, habitualmente vinculados a las clases favorecidas, económica y políticamente dominantes, que mejor pueden servir a su cometido de propiciar una ‘integración’ no-conflictiva de la juventud en el orden socio-político vigente. No es “la Cultura” la que circula por las aulas y recalca en la cabeza de los estudiantes; sino el resultado de una ‘selección’, una discriminación, una inclusión y una

exclusión, y, aún más, una posterior re-elaboración pedagógica (conversión del material en “asignaturas”, “programas”, “libros”, etc.) y hasta una deformación operada sobre el variopinto crisol de los saberes, las experiencias y los pensamientos de una época.... El criterio que rige esa “selección”, y esa “transformación” de la materia prima cultural en discurso escolar (‘currículum’), no es otro que el de favorecer la adaptación de la población a los requerimientos del aparato productivo y político establecido -lo que exige su homogeneización psicológica y cultural...

Hay, por tanto, como ha señalado González Placer, un conjunto de “universos simbólicos” (culturales) que la Escuela tiende a desgajar, dismantelar, deslegitimar y desahuciar, como, por ejemplo, el de las comunidades indígenas latinoamericanas, el del pueblo gitano, el del subproletariado de las ciudades, o el arrostrado en Europa por la inmigración musulmana,... Siguiendo a P. Bourdieu, Carlos Lerena ha recapitulado, en este sentido, que “la función primaria del sistema de enseñanza (...) es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”. El “respeto de la diferencia cultural” es, por ello, sólo un postulado demagógico que oculta el exterminio de la alteridad y la uniformización psíquico-cultural de las poblaciones... Con el patrimonio cultural de los pueblos indios, la Escuela intercultural mejicana sólo puede hacer dos cosas, como ya hemos apuntado: desoírlo, ignorarlo y sepultarlo mientras proclama cínicamente su voluntad de protegerlo, o “hablar en su nombre”, declamar por él, robarle la palabra, que es otro modo de hacerle callar, al someterlo a la selección y deformación sistemáticas inducidas indefectiblemente por la estructura didáctico-pedagógica, curricular y expositiva, de la Escuela moderna.... El “multiculturalismo” deviene hoy, en otros trabajos lo hemos argumentado, como mera forma-reemplazo en la legitimación educativa, recubrimiento ideológico de la Escuela mundializable.

En “La domesticación del otro”, Danielle Provansal constata cómo la Escuela occidental, que hoy se proclama ‘plural’, ‘multicultural’, etc., ha constituido, desde el siglo pasado, un vehículo más, un arma, del colonialismo (colonización “exterior”, desplegada en otros continentes; y colonización “interior”, hacia los grupos sociales subalternos, las minorías étnicas, los emigrantes, etc.). En relación al colonialismo exterior, y como ha observado J. Y. Martín, “se puede afirmar que la enseñanza no ha sido más que uno de los instrumentos de la penetración colonial, al servicio de la dominación política, de la explotación económica y del proselitismo religioso. Es necesario añadir que esta penetración ha sido violenta, y que los mercaderes, los misioneros, los administradores y los maestros fueron siempre precedidos, acompañados o seguidos por los soldados.” Para eso sirvió la enseñanza en América Latina; y para eso está sirviendo hoy, como arma de la penetración neo-colonial de las transnacionales, garante de los intereses económicos y geoestratégicos de los Estados hegemónicos, soporte para las prácticas demagógicas o contrainsurgentes de las organizaciones internacionales y recubrimiento de los negocios turbios promovidos por las oligarquías de la región. Erigidas en vehículos privilegiados del imperialismo cultural (occidentalización), las Escuelas que se despliegan por las antiguas colonias, de acuerdo con los intereses de las burguesías ‘externas’ y ‘nacionales’ -de hecho europeizadas, fundidas a la “intelligentsia” que se educa en las universidades del Norte-, empiezan a exhibir una actitud ante las culturas ‘autóctonas’ en las que éstas pierden sustancia como “realidad”, como “fuerza viva”, y se convierten en objetos exóticos, museísticos, folklóricos. Provansal

ha analizado este proceso para el caso de la cultura cabileña, en Argelia. En sus palabras: “El proceso de socialización escolar según el modelo francés, al que fue sometida una pequeña parte de esta población, se acompañó por una ‘folclorización’ de su cultura y de su lengua de origen, que despertó la curiosidad de numerosos estudiosos y literatos franceses. No obstante, el cabileño no se adoptó nunca como vehículo de la enseñanza primaria y secundaria, bajo el pretexto de que era sólo una lengua vernácula que no tenía escritura. Eso no impidió que diese lugar a transcripciones, dentro de un intento de conservación y recopilación del conjunto de lenguas bereberes y de sus respectivas literaturas orales, pero más como un objeto ‘exótico’ (podríamos decir ‘museístico’, es decir no capacitado para lo que se concebía como una lengua apta para una formación ‘moderna’) de carácter instrumental.” Del mismo modo habrá de trabajar, si llega a convertirse en programa nacional efectivo, la escuela “multicultural” mejicana: devaluando su ‘apertura’ a la diversidad cultural en estrategia de folclorización, desvitalización y clausura museística del las cosmovisiones indias. Mario Molina Cruz ha desvelado esta añagaza ideológica para el caso de las “fiestas indígenas” que, de un tiempo a esta parte, se celebran en la comunidades zapotecas bajo patrocinio estatal y para regocijo de los turistas... “¿Será que nuestras costumbres y tradiciones están perdiendo progresivamente su función social al grado de convertirse en objetos de recuerdo y de museo?”, se preguntaba, sabedor de la dolorosa respuesta, en “Fiesta indígena: ¿guelaguetza o folclor?”.

Durante el período colonial, los gestores occidentales escogían a un determinado segmento social de las comunidades étnicas para convertir a sus miembros en “colonizados de primer rango” y extraer de ahí una capa de ‘funcionarios’ nativos, de pequeños burgueses locales y regionales. Estos indígenas seleccionados, que a menudo no representaban a un sector mayoritario del país, se occidentalizaban intensamente, sin escatimar medios, siendo compensados por la traición a sus pueblos con una notable “promoción social y económica”, a la vez que sus culturas originarias se ‘trivializaban’, frivolisándose y fosilizándose, pereciendo como diferencia y patrón de los comportamientos, pasando a constituir un capítulo más de la “historia (inútil) de las civilizaciones” -capítulo interesante desde el punto de vista erudito-antropológico, si se quiere, pero de todas formas discriminado y marginado por el aparato cultural colonial y neo-colonial. Esta situación se ‘prorroga’ hasta nuestros días, como hemos procurado demostrar con la crítica de las posiciones ideológicas de la intelligentsia india ‘reclutada’ por el Estado mejicano, por lo que cabe concluir que el aparente multiculturalismo de la Escuelas extra-occidentales camufla la alienación cultural de esos países, que sacrifican sus señas de identidad para ‘asimilarse’ lo antes posible a la civilización occidental. La colonización cultural prosigue, adornada con motivos ‘exóticos’ e inventarios ‘museísticos’; y la diferencia espiritual a duras penas sobrevive.

En los mentideros del Pensamiento Único se hablará, mientras tanto, de “diálogo intercultural” y “suma de civilizaciones”...

Paralelamente, se produce el colonialismo interior. Provansal lo caracteriza así, para el caso francés: “El colonialismo interior es la deducción lógica del colonialismo expansionista. Se establece, a partir de 1870, la escuela gratuita y obligatoria según un modelo que excluye las particularidades lingüísticas y los patrimonios culturales regionales (...). Las expresiones regionales fueron reducidas a elementos folklóricos aptos para ser conservados en museos. Asimismo, determinados contenidos de la enseñanza sirven para construir una versión

oficial y unificada de la historia de Francia y para transmitir una tradición literaria, artística y científica común, que pueda servir de eje a la afirmación de una 'identidad' o 'conciencia' nacional en este final del siglo XIX." La Escuela moderna aparece, pues, desde esta perspectiva, como un expediente para diluir la 'diferencia cultural regional', en beneficio del "proyecto" del Estado-Nación, que querrá apoyarse en una tradición cultural unificada. El México de la pos-revolución ilustra admirablemente las nefastas consecuencias de ese proyecto. Pero lo importante es recalcar que la transición a modelos supuestamente "interculturales" de educación (siempre a través de unas escuelas y unos centros de estudios de planta occidental) no altera sustancialmente los datos del problema: para asestar el "golpe de gracia" a los patrimonios culturales étnicos había que enrolar a la intelectualidad india progresista en el dispositivo "neo-asimilacionista" y suscitar en el estudiante indígena una actitud más confiada, respetuosa, casi 'colaboradora' con la institución educativa encargada de pasar a cuchillo sus raíces.

4)

Adscripción étnica asignada

La llegada creciente de los hijos de los emigrantes indígenas fuerza a las escuelas ciudadanas a reaccionar ante las nuevas condiciones y a modificar, al menos declarativamente, su "centralismo" nacionalista. Con diferencias de grado, las prácticas que se experimentan en los distintos estados ("interculturales") apuntan hacia la asimilación del inmigrante, hacia su integración selectiva, y, al mismo tiempo, hacia la postergación y el olvido de las culturas autóctonas, cuyas 'resonancias' (la lengua, el atuendo, las costumbres, el folclore) se utilizan para segregar y discriminar a los recién llegados y a sus descendientes, separando a los que pueden y quieren promocionarse socio-económicamente -que darán la espalda a las asignaturas relacionadas con sus culturas de origen- de aquellos otros incapacitados para hacerlo, 'fracasados' escolares, provisión de subproletarios que podrán aferrarse a sus señas de identidad étnicas como quien busca un "refugio" o un "consuelo". A los indígenas no-aprovechables, no-occidentalizados, se les marcará con el hierro de su identidad pretérita, se les atará a sus orígenes, a sus culturas de nacimiento, que arrastrarán en adelante como un estigma, como una señal de 'derrota' socio-económica y disponibilidad para una explotación sin límites. Los otros, los que se han apresurado a auto-neutralizarse como 'diferencia', triunfando por ello en la Escuela, y se han incorporado a la sociedad nacional-capitalista, pasearán, en el caso de la Ciudad de México, por los barrios céntricos, vistiendo cada vez más al modo euro-norteamericano y luciendo sus rasgos raciales, junto a algunos pequeños 'signos' de sus culturas originarias, como un mero adorno, un toque no-inquietante de 'exotismo', cifra de una alteridad domesticada. Los fracasados, aquellos que ya han desistido de 'incorporarse', malvivirán en los barrios periféricos, en los suburbios, conservando un tanto más sus vestimentas, sus símbolos, un poco como un "desafío", un poco por orgullo 'residual', un poco porque ya no tienen nada que ganar disfrazándose... D. Provansal ha comprobado este proceso para el caso, estructuralmente semejante, de Francia y los emigrantes norteafricanos: "A pesar de esta oferta multiplicada, la decisión de los alumnos procedente de países no-europeos se centra preferentemente en los idiomas europeos más practicados, como el inglés y el español. En el curso 1992-1993, de los 207.965 alumnos procedentes del Magreb, sólo 7.929 optaron por el árabe... Los alumnos buscan su promoción económica y social, y a eso ayuda más el

estudio de una lengua ‘occidental’. En cambio, los que no tienen acceso al ciclo de secundaria y que, en el mejor de los casos, ocuparán un lugar subalterno en la sociedad receptora o, en el peor de los casos, un lugar marginado, podrán -aunque esto no sea inevitable- encontrar en su lengua de origen una señal de identidad y/o un valor refugio.”

En los casos en los que la “promoción” no sobreviene; en los casos en que la condición indígena conlleva ya un ‘límite’, un ‘tope’, a las aspiraciones de “ascenso” social; en estos casos que probablemente tienden a ser el caso, la norma, lo habitual, se suscita una pregunta, que cabe formular así de acuerdo con la investigadora francesa: “¿Hasta qué punto el hincapié que se hace recientemente en la diversidad y en el derecho a la diferencia cultural o no- no es entonces una forma de traspasar al plano de la cultura lo que existe en el plano de las prácticas y los derechos laborales, jurídicos y civiles? A la diferencia real entre ‘mestizos’ e ‘indios residentes en las ciudades’, corresponde la diversidad reconocida e inclusive subrayada de sus lenguas, de sus aspectos y de sus hábitos. ¿No es entonces la cultura, considerada exclusivamente en su dimensión particularista, uno de los instrumentos más eficientes de interiorización de la inferioridad social y, en tanto que tal, un mecanismo sumamente sutil de auto-domesticación?” A esta circunstancia, y con el término “adscripción étnica asignada”, se ha referido asimismo Dolores Juliano: “Contrapuesta con las opciones asimilacionistas que, a partir de una versión eurocéntrica, habían configurado las prácticas pedagógicas colonialistas y las estrategias uniformizadoras de los Estados nacionales, el derecho a la diversidad, en su versión multiculturalista, reclama el respeto a tradiciones culturales diversas desde las bases teóricas del relativismo cultural (...). Sin embargo, un discurso constituido para superar el asimilacionismo ha sido refuncionalizado para legitimar prácticas excluyentes.” Esta exclusión pasaría, en el caso que nos ocupa, por la “asignación” de una especificidad étnica a la población no-mestiza de las ciudades, que se vería así ‘marcada’ con el propósito de discriminar su desenvolvimiento laboral y de pesquisar su circulación por las vías subsidiarias, no-principales, del espacio social.

Para un importante sector de la población india (indígenas nacidos ya en las ciudades, por la emigración de sus padres o incluso por el éxodo rural de sus abuelos), fracción con un considerable peso numérico en la actualidad, “es tan dolorosa la marginación producida por un presunto respeto a su especificidad (que realmente tiende a encerrarlos en guetos) como la experiencia de un asimilacionismo etnocéntrico que desconoce los logros y valores de sus culturas de origen” (Dolores Juliano).

5)

Asimilacionismo multiculturalista

En mi opinión, no obstante, tanto Danielle Provansal como Dolores Juliano parten de una falsa contraposición entre “asimilacionismo” y “multiculturalismo”... En nuestras sociedades -Z. Bauman lo ha recordado recientemente- las prácticas “inclusivas” (fágicas) y las “exclusivas” (émicas) se complementan funcionalmente. Esto quiere decir que el “multiculturalismo” no puede dejar de constituir, si bien de modo subrepticio, un “asimilacionismo”; y que este perverso asimilacionismo multiculturalista correrá siempre de la mano de una ‘marginación’ (expulsión), de una exclusión del residuo irrecuperable.

El llamado “multiculturalismo” (que, de hecho, se limita a operar ciertas ‘correcciones’

metodológicas, a promover el bilingüismo y a introducir determinadas ‘novedades’ en el “currículum”; y en nada afecta a los restantes aspectos de la práctica escolar, especialmente a la denominada “pedagogía implícita” o “currículum oculto”) procura, en México, integrar al indígena, sofocar su ‘diferencia’, ‘normalizar’ su carácter y compatibilizarlo con las exigencias de la máquina política y productiva, pero conservando en él -en su imagen y en su conciencia- un haz de ‘referencias’ (sueltas, dispersas) a su cultura de origen. Se garantiza así, una vez más, aquella diversidad sin diferencia que nuestro Sistema persigue para reproducir Lo Mismo sin matarnos de aburrimiento... A la selección y elaboración de ese inconcluyente haz de referencias se aplica hoy la Escuela ‘multicultural’... Tales “referencias”, por añadidura, responden en gran medida a la interpretación que Occidente, o la transustanciación de Occidente en “cultura nacional mejicana”, ha hecho de esas ‘otras culturas’; se desprenden meramente de una lectura por fuerza miope, por fuerza tendenciosa, por fuerza malévola. ¿Cómo explicaría un maestro mestizo, por ejemplo, la repulsa zapoteca tradicional del concepto de ‘explotación de la tierra’, que lleva a no perseguir nunca la maximización de los rendimientos, a no recoger toda la cosecha de la milpa, dejando “su parte” a la madre tierra, a los animales,..., a contentarse anualmente con una cantidad fija de maíz, estimada suficiente, y desentenderse de la posibilidad del “excedente”,...? ¿Qué diría un “funcionario de educación” de la desafección indígena hacia la Riqueza y de su secular ‘estrategia de la pobreza’, entendida como ideal de vida humilde, vida digna, tendente a una felicidad en la austeridad que libera al campesino de las preocupaciones, los peligros y la miseria espiritual de los adinerados?

Occidente, bajo la forma de “cultura nacional mejicana”, selecciona de las “otras culturas” aquellos rasgos en los que no percibe nada inquietante, peligroso para su auto-justificación; después, los ‘elabora’, los deforma (pedagógicamente), para “retranscribirlos” como materia escolar, como asignatura, programa, currículum... Por último, ‘oferta’ este engendro - o casi lo ‘impone’ - a unos indígenas escolarizados que, normalmente, manifiestan muy poco interés por toda remisión a sus orígenes, una remisión interesada e insultante. En ocasiones, como subrayaba Dolores Juliano, la cultura de origen se convierte en una jaula para el hijo del emigrante, un factor de enclaustramiento en una supuesta “identidad” primordial e inalterable. Actúa, por debajo de esta estrategia, un dispositivo de clasificación y jerarquización de los seres humanos...

Por naturaleza, la Escuela “homogeneiza” (asimila); pero, al mismo tiempo, como han puesto en evidencia los programas multiculturalistas, discrimina, segrega, jerarquiza. El material humano psicológico y culturalmente ‘asimilado’ (diferencias diluidas en diversidades) puede resultar aprovechable o no-aprovechable por la máquina económico-productiva. En el primer caso, se dará una “sobre-asimilación”, una “asimilación segunda”, de orden socio-económico, que hará aún menos ‘notoria’ la “diversidad” arrastrada por el inmigrante (asunción de los símbolos y de las apariencias occidentales). En el segundo caso, la asimilación psicológico-cultural se acompañará de una segregación, de una exclusión, de una marginación socio-económica, que puede inducir a una potenciación compensatoria - como “valor refugio”, decía Provansal- de aquella ‘diversidad’ resistente (atrincheramiento en los símbolos y en las apariencias no-occidentales, a pesar de la sustancial y progresiva ‘europeización’ del carácter y del pensamiento). A este punto quería llegar: el “multiculturalismo” se presenta, desmitificado, como un “asimilacionismo psíquico-cultural” que puede acompañarse tanto de una ‘inclusión’ como de una ‘exclusión’ socio-económica.

Sucedido al “asimilacionismo clásico” (que, en México, no modificaba los ‘currícula’ a pesar de la escolarización de los indígenas; y situaba su horizonte utópico, su límite programático, en la organización de ‘clases particulares de apoyo’ o ‘programas complementarios de ayuda’, etc., sin alterar el absoluto eurocentrismo de los contenidos, ‘idénticos’ y ‘obligatorios’ para todos), tenemos hoy un “asimilacionismo multiculturalista” que produce, no obstante, incrementando su eficacia, los mismos efectos: occidentalización y homologación psicológico-cultural por un lado, y exclusión o inclusión socio-económica por otro...

Denunciado como “forma enmascarada del asimilacionismo”, el multiculturalismo se vacía de sustancia, de ‘realidad’ (incluso en el supuesto de que hubiera sido sincero, nada habría podido contra la “pedagogía implícita” de nuestras Escuelas); y se nos aparece como un mero artefacto ideológico, como una engañifa -un recambio, o una re-adaptación, en la legitimación de la institución escolar... Así lo ha visto Jorge Larrosa, en un artículo excelente: “¿Para qué nos sirven los extranjeros?”. Recogemos su duda metódica:

“¿Por qué todo esto del “multiculturalismo” -podemos preguntarnos- se ha convertido tan rápidamente en una de esas causas nobles que atraviesan (y legitiman) el campo pedagógico dándonos como una íntima certidumbre de que trabajamos para la buena causa moral, para la causa de la Humanidad?, ¿por qué nos sentimos tan satisfechos de nosotros mismos cuando hacemos profesión de fe y de compromiso multicultural?, ¿qué tipo de beneficio (simbólico) obtenemos con todo ello?”

Y he aquí su respuesta: porque, des-legitimada, desnuda en su verdad por la crisis de las justificaciones “antiguas”, la Escuela y los docentes necesitaban un recambio en la racionalización, un reemplazo en los discursos auto-glorificadores...

“Hubo un tiempo no muy lejano -anota Larrosa- en que era fácil exportar la cultura occidental con la convicción de que así llevábamos la verdad, la cultura y la felicidad a los pueblos miserables. La educación aparecía como una ‘misión civilizadora’, y la ‘causa noble’ a la que los pedagogos dedicaban sus mejores esfuerzos no era otra que la de ofrecer a las gentes de civilización ‘inferior’ las ‘claves’ de nuestra ciencia, nuestra cultura y nuestra forma de vivir. Ahora sabemos que la educación orientada a la ‘emancipación de los pueblos’ ocultaba prácticas de normalización tecnocrática o moral de los comportamientos, cuando no justificaba la explotación pura y dura de las personas y de los países (...). Hoy en día nuestros lemas se construyen con palabras como ‘convivencia’, ‘diálogo’ o ‘pluralismo’ y, sin duda, hemos ganado con el cambio. Pero debemos continuar sospechando que quizás esas palabras están siendo utilizadas de forma tan acrítica como la antigua ‘misión civilizadora’ y que acaso estén alimentando también nuestra buena conciencia, la íntima certidumbre de nuestra superioridad moral, y una imagen confortable y satisfecha de nosotros mismos. Los pedagogos, con su habitual generosidad un tanto interesada y con su particular sensibilidad para identificar los ‘retos del presente’ y para presentar

su trabajo como un medio privilegiado para ‘construir el futuro’, han comenzado a hablar de multiculturalismo, y han comenzado a hacerlo tal y como ellos generalmente hablan: (...) proponiendo enseguida objetivos pedagógicos, estrategias educativas de actuación, materiales curriculares diversos y procedimientos para la evaluación de resultados”.

Así se fragua la sustitución en la retórica justificativa de la Escuela; así se organiza un nuevo arsenal de mentiras legitimadoras...

6)

Vencer resistencias, “tratar” la Diferencia

La hipocresía y el cinismo se dan la mano en la contemporánea racionalización “multiculturalista” de los sistemas escolares occidentales. Jorge Larrosa ha avanzado en la descripción de esa doblez: “Ser ‘culturalmente diferente’ se convierte demasiado a menudo, en la escuela, en poseer un conjunto de determinaciones sociales y de rasgos psicológicos (cognitivos o afectivos) que el maestro debe ‘tener en cuenta’ en el diagnóstico de las resistencias que encuentra en algunos de sus alumnos y en el diseño de las prácticas orientadas a romper esas resistencias.” En países como México, donde porcentajes elevados de estudiantes, por no haber claudicado ante la ideología escolar y por no querer “implicarse” en una dinámica educativa tramada contra ellos, son todavía capaces de la rebeldía en el aula, del ludismo, del disturbio continuado, etc., estas tecnologías para la atenuación de la “resistencia”, del atributo psicológico inclemente atrincherado en alguna oscura región del carácter, cobran un enorme interés desde la perspectiva de los profesores y de la Administración... La “atención a la diferencia” se convierte, pues, en un sistema de adjetivación y clasificación que ha de resultar útil al maestro para vencer la ‘hostilidad’ de éste o aquél alumno, de ésta o aquella minoría, de no pocos indígenas y demasiados subproletarios. Más que ‘atendida’, la Diferencia es tratada -a fin de que no constituya un escollo para la normalización y adaptación social de los jóvenes. “Disolverla en Diversidad”: eso se persigue... Las Escuelas del “multiculturalismo” trabajan en dos planos: un trabajo de superficie para la ‘conservación’ del aspecto externo de la Singularidad -formas de vestir, de comer, de cantar y de bailar, de contar cuentos o celebrar las fiestas, apunta Larrosa-, y un trabajo de fondo para aniquilar sus fundamentos psíquicos y caracteriológicos -otra concepción del bien, otra interpretación de la existencia, otros propósitos en la vida,... La “apertura del currículum”, su vocación ‘interculturalista’, tropieza también con límites insalvables; y queda reducida a algo formal, meramente propagandístico, sin otra plasmación que la permitida por áreas irrelevantes, tal la música, el arte, las lecturas literarias o los juegos -aspectos floklorizables, museísticos, diría Provansal... Y, en fin, la apelación a la “comunicación” entre los estudiantes de distintas culturas reproduce las miserias de toda reivindicación del diálogo en la Institución: se revela como un medio excepcional de ‘regulación’ de los conflictos, instaurado despóticamente y pesquisado por la ‘autoridad’, un ‘instrumento pedagógico’ al servicio de los fines de la Escuela...

Todo este proceso de “atención a la diferencia”, “apertura curricular” y “posibilitación del diálogo”, conduce finalmente a la elaboración, por los aparatos pedagógicos, ideológicos y culturales, de una identidad personal y colectiva, unos estereotipos donde encerrar la

Diferencia, “con vistas a la fijación, la buena administración y el control de las subjetividades” (Larrosa). El estereotipo del “indio bueno” compartirá banco con el estereotipo del “indio malo”, en esta comisaría de la educación vigilada y vigilante. El éxito de la Escuela multicultural en su ofensiva anti-indígena dependerá del doble tratamiento consecuente... De este modo, además, se familiariza lo extraño (“la inquietud que lo extraño produce -anota el autor de ¿Para qué nos sirven...?- quedaría aliviada en tanto que, mediante la comprensión, el otro extranjero habría sido incorporado a lo familiar y a lo acostumbrado”) y nos fortalecemos, consecuentemente, en nuestras propias convicciones, dictadas hoy por el Pensamiento Único.

Hipocresía y vileza para ocultar, bajo un manto de palabras inéditas, la vieja tarea subjetivizadora y adoctrinadora...

El “multiculturalismo” presenta al emigrante como “ya de antemano conocido”, como mero “exponente de una cultura que cabe ‘descifrar’, ‘comprender’”. El otro-indígena “quedaría subsumido en un ‘contexto cultural’ que daría cuenta y razón de su extrañeza e identificaría su diferencia” (Larrosa). Pero aquí hay un espejismo, una ilusión... El emigrante es algo más que un simple “representante” de otra forma civilizatoria; hombre ‘desmenuzable’, ‘descodificable’ en la medida en que se eluciden esos referentes culturales que permitirían su “aprehensión”, como si unas cuantas nociones básicas -y seguramente erróneas- acerca de su especificidad étnica bastaran para alumbrar toda la complejidad y toda la oscuridad de su alma. Nosotros nos atreveríamos a sostener que, de hecho, el emigrante es otra cosa, irreducible a lo que chismorreemos de su cultura: es, de alguna forma, un “espíritu de la fuga”, un “viajero”, una suerte de “exiliado cultural”... Y por ahí se desdobra su amenaza: aparte de atestiguar una “pertenencia” (a ésta o aquella cultura), nos habla también de una “ruptura”, de una “huida”, de una “des-vinculación”, de una “fuga”. Nos habla de un haber echado muchas cosas por la borda, de un haberle dado la espalda a un lugar y unas costumbres, de un haber asumido el riesgo de partir, de un haber acopiado tal vez el valor de desatarse... Es igualmente falaz la proposición ideológica que dibuja, detrás de cada emigrante y como ‘explicación’ (tranquilizante) de su presencia entre “los otros”, el cuadro invariable de una miseria económica que se desea enterrar en el pasado y una opresión política de la que se huye. Los indígenas que emigran no pertenecen siempre a las familias más pobres de sus comunidades; y, con frecuencia, esgrimen aquella “penuria” de su tierra sólo a modo de un ardid, casi inevitable, para que no se les cierren definitivamente todas las puertas. Para que al menos las puertas de la compasión, si ya no las de la solidaridad, les queden un tiempo entreabiertas... Recurren circunstancialmente a la cantinela de la miseria y de la opresión en busca de una ‘coartada’, de una ‘excusa’, porque saben que, en el afuera, tan sólo se van a aceptar esas dos “interpretaciones” de su marcha (las dos “lecturas” que aún halagan a la sociedad bien: “acuden porque nos envidian, para disfrutar del bienestar y de la libertad que hemos conquistado”).

Pero quienes hemos cultivado la amistad de los extranjeros, quienes hemos sido extranjeros -viviendo en tierras lejanas, rodeados de extranjeros como nosotros-, no ignoramos que hay asimismo otras fuerzas capaces de empujar al éxodo, otros móviles menos ‘reconfortantes’ para el orden social (orden social del mundo que se abandona y orden social del mundo en el que se ingresa), que hacen mella, de forma desigual, en cada emigrante: voluntad de desarraigo, negación de la fijación territorial, descrédito de la idea de Patria, revuelta

contra los valores de la propia civilización, pasión de la fuga, desprecio de todo Hogar, anhelo de vivir la vida como obra, sed insaciable de infinito,...

“El emigrante es un representante de otra cultura que huye de la miseria y/o de la opresión”: esto se nos cuenta para que su presencia no nos alarme. Pero muchas veces el emigrante es un desertor de su cultura que tampoco corre a sacralizar o venerar la nuestra, bastante indiferente al problema de la miseria y de la opresión -acaso porque la reconoce en todas partes, aquí y allá-, con una subjetividad hostil, peligrosa, desasosegante, que la mayoría teme explorar... Muy a menudo, el indígena que se afinsa en la gran ciudad es como el “hijo pródigo” de André Gide, pero antes del regreso...

Es de esta manera cómo, ante el indígena y con el socorro de la letanía multiculturalista, se despliega la mencionada estrategia de disolución de la Diferencia en Diversidad: en su calidad de emigrante, el indio, se nos dice, no es muy distinto de nosotros, aunque su cultura sea ‘otra’, pues hace lo que también nosotros haríamos en su situación -buscarse la vida, salvar el pellejo...

He aquí, para terminar con el texto de Larrosa, el “beneficio” simbólico que nos reporta la utopía multiculturalista: usufructuar al extraño, físicamente como mano de obra, culturalmente como ‘valor’ enriquecedor; y extirpar su índole ‘rebelde’, ‘amenazante’, reduciendo y controlando los intercambios y las comunicaciones que establece con los ‘naturales’ de la región... El reemplazo en la legitimación de la Escuela no es poco lo que ‘rinde’... Y el “multiculturalismo” justificador se resuelve en supermercado de la diversidad, circo de la diversidad, exposición universal o parque temático de la diversidad, turismo cultural sin salir de la ciudad...

7)

Una Escuela “globalizada”, aunque policéntrica: los mismos marcos y semejantes pigmentos para una notable variedad de representaciones pictóricas.

Analizando las “nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar”, Francesc Calvo Ortega ha apuntado algunos rasgos de las modernas escuelas ‘multiculturales’, de las escuelas actualmente en vías de globalización: “descentralización”, “policentrismo”, “localismo”, “diversificación curricular”, “idea de establecimiento” (de “comunidad educativa”), “flexibilidad” en las programaciones y en las fuentes de financiación, “orden por fluctuaciones”,... El modelo de la Escuela nacional, homogénea e igual a sí misma a lo largo de todo el territorio, cede, en efecto, ante esta tendencia a la atomización y la autonomía, sobre todo en lo concerniente a los currícula, a las asignaturas, a los programas. La administración federal mexicana ha dado pasos decisivos, durante los últimos años, en esta dirección, incrementando las potestades escolarizadoras de los Estados, transvasándoles competencias educativas, incrementando el margen de intervención municipal en la organización local de la enseñanza,... Aún así, y de modo complementario, cabe constatar cómo los “rasgos estructurales” de la Escuela occidental se mundializan en nuestros días, se universalizan, y cómo determinadas orientaciones generales de los currícula (que admiten, sin duda, ‘diversificación’ y ‘especificación’) se imponen también a lo largo y ancho de todo el planeta. J. Meyer, por ejemplo, ha hablado de la constitución de un “orden educativo mundial”, con unos currícula oficiales estandarizados y homologados planetariamente. Estos

“currícula universales de masas” proceden de las prescripciones de poderosas organizaciones internacionales, como el Banco Mundial o la UNESCO, de los “modelos” aportados por los Estados hegemónicos (occidentales) y de las indicaciones de una “tecnocracia” educativa -reputados profesionales e investigadores de la Educación- influyente a escala mundial. Según Meyer, los países ávidos de “legitimidad” y de “progreso”, que se quieren presentar como Estados en ascenso, tal el México contemporáneo, son muy receptivos a tales prescriptivas curriculares -que, de esta forma, tienden a aplicarse por todo el globo, motivando que, cada día más, se estudie casi lo mismo en toda la Tierra. Que se estudie lo mismo, y de la misma manera... Y es por debajo de estas grandes líneas maestras, de estas orientaciones generales, donde se promueve la descentralización y la diversificación (los mismos marcos y semejantes pigmentos para una notable variedad de representaciones pictóricas, valga la metáfora).

Cabe hablar, en definitiva, de una Escuela “multicultural” en trance de universalización; de un mismo modelo de Escuela, implicado en el exterminio metódico de la Disensión y de la Diferencia, operativo en toda la superficie terrestre... Europa occidental corre en primera línea, desesperada por contribuir, desde la esfera escolar, a la conjura del peligro de la emigración. Centroamérica ha echado también a andar, interesada en sujetar mejor a las masas indígenas. El Pensamiento Único (liberal) constituye el surtidor infatigable de currícula para esta Escuela envenenada, y la Subjetividad Única aparece como la meta hacia la que apunta. De aquí sólo puede desprenderse un aniquilamiento ‘global’ de la Diferencia, una homologación cultural planetaria en torno a los principios y los valores de Occidente, la conservación decorativa de rasgos ‘diversos’ de unas Culturas des-vitalizadas, la producción en serie de sujetos atterradoramente dóciles, encargados de su propia coerción, la repetición indefinida de unos no-pensamientos irrelevantes y la aceleración del proceso de decadencia y derrumbe de nuestra Civilización -ocaso de la sociedad post-democrática, de las formaciones ‘demo-fascistas’ coetáneas.

www.pedrogarciaolivoliteratura.com

https://www.lahaine.org/mundo.php/mexico_etnocida