

TRABAJANDO LA LENGUA
DESDE UNA PERSPECTIVA
DIALÉCTICA

*Algunos apuntes
sobre lengua y complejidad*

TRABAJANDO LA LENGUA DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÉCTICA

Algunos apuntes sobre lengua y complejidad

Coordinan la edición: Ainhoa Ezeiza y Javier Encina

Editán:

Seminario de Ilusionistas Sociales
de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
www.ehu.eus/ism
UNILCO-espacio nómada
Universidad Libre para la Construcción Colectiva
www.ilusionismosocial.org

Colabora y distribuye:

Volapük Ediciones. A.C. Libros Volapük
www.volapukediciones.blogspot.com.es

Diseño de cubierta: Nahia Delgado de Frutos

Ilustraciones *Preámbulo, Ambulando, Nomadeando y Epiámbulo*:

María Solana Rubio (mariasolanarubio.wordpress.com)

Maquetación: Ainhoa Ezeiza

Correcciones: Ainhoa Ezeiza y Javier Encina

Primera edición: febrero 2019, Vitoria/Gasteiz.

Impresión: Ulzama Digital (Huarte, Navarra)

Depósito Legal: GU 5-2019

ISBN: 978-84-947515-5-4



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-SinObraDerivada 4.0 Internacional. A excepción de los siguientes artículos, publicados en El País y reproducidos en esta publicación bajo su autorización: La lengua, señores... © 2008. Agustín García Calvo (Ediciones EL PAÍS, SL) Todos los derechos reservados. Reproducción autorizada expresamente por sus herederos. Elogio del Analfabeto © 1986 Hans Magnus Enzensberger (Ediciones EL PAÍS, SL). Todos los derechos reservados.

La refinada hipocresía del interculturalismo (Acoso colonial-escolar a la diferencia)

Pedro GARCÍA OLIVO

Entendido en sentido amplio (como eliminación física y neutralización cultural), el «etnocidio» contemporáneo, ostensible a cada hora, manifiesto en todos los continentes, avanza de la mano de una ideología-punta exquisitamente hipócrita: la del interculturalismo. Se trata de un barniz auto-justificativo elaborado precisamente por los colonizadores, siempre interesados en aplastar la diferencia mientras hablan precisamente de protegerla. Apunta a una «monoculturalidad», a una globalización avasalladora de la civilización occidental.

A fin de lograr una «coexistencia pacífica de todas las culturas», un «enriquecedor diálogo de civilizaciones», una convivencia armoniosa entre gentes de distintas etnias y sociedades, la narrativa interculturalista encomienda a la Escuela una magna tarea. Pero para justificar tan vasto programa solo ha podido aferrarse a un «postulado», en la acepción rigurosa del término: «proposición cuya verdad se admite sin pruebas y que es necesaria para servir de base en ulteriores razonamientos», según el diccionario de la lengua española. Sostén raquítico y perfectamente controvertible para una ambición tan grande...

La crítica adelantada por este escrito, atiende a esas dos cuestiones: el axioma que se admite sin necesidad de demostración, como un *a priori*, si no como un dogma; y el modo en que la nueva ideología pretende reclutar a la organización escolar.

1) El artículo de fe

Como engendro de las potencias hegemónicas, como invención de los países del Norte, el relato interculturalista concede a Occidente una capacidad de comprensión universal, como si pu-

diera penetrar la verdad de todas las civilizaciones. Negando ese postulado, cabe sostener justamente lo contrario: «Occidente carece de un privilegio hermenéutico universal, de un poder decodificador planetario que le permita acceder a la cifra de todas las formaciones culturales. Hay, en el *otro*, aspectos decisivos que se nos escapan siempre». Baste, a este respecto, con el título de una obra, que incide en esa invidencia occidental: *1942: el encubrimiento del otro*, de E. Dussel (1992).

C. Lenkersdorf tuvo una forma muy bella de señalar lo mismo, escapando del relativismo epistemológico vulgar: los occidentales padecemos una «incapacidad específica», una ineptitud particular, una merma idiosicrásica que nos impide comprender al otro. No se trata de que se levanten, entre las distintas culturas, y de por sí, muros infranqueables para el entendimiento recíproco: nosotros en concreto, los occidentales, por lo menos nosotros, somos los ciegos. Como no vemos al otro, lo aplastamos o lo integramos... No sabemos si los exponentes de las otras civilizaciones nos ven o no nos ven. Cabe, incluso, que nos hayan conocido demasiado bien, hasta el fondo del alma; y que por ello, a menudo, conscientes de todo, nos eviten o nos combatan.

Lo que sí podemos llegar a sentir es que la alteridad se nos sustrae, nos esquivo; y que, ante ella, sospechándonos específicamente vetados para aprehenderla, padeciéndola también como una suerte de amenaza inefable, nos contentamos, como quien requiere de un escudo paradójico por arrojadizo, con «proyectarnos». A ello se dedica nuestra antropología, nuestra etnología, nuestra sociología, nuestra ciencia de la historia... Casi al final de su trayectoria investigadora, de un modo hermoso por franco y desinhibido, con la honestidad intelectual que le caracterizaba, lo reconoció el propio C. Lévi-Strauss, en «El campo de la antropología».

Y, al lado de ese déficit cognoscitivo de Occidente cuando sale de sí mismo y explora la alteridad cultural lejana, encontramos su naufragio ante configuraciones que le son próximas. De ahí, la elaboración «urbana» del estereotipo del rústico (asunto que abordé en *Desesperar*) y la tergiversación «sedentaria» de la idiosincrasia nómada (aspecto que motivó mi ensayo *La gitaneidad borrada*).

Cabe detallar así los aspectos de la «incapacidad específica» occidental para acceder al corazón y al cerebro del otro civilizatorio:

1. Lenguaje

Las dificultades que proceden del campo del lenguaje (lenguas «ergotivas» indígenas, agrafía gitana, culturas de la oralidad rural-marginales,...) y que arrojan sobre las tentativas de «traducción» la sospecha fundada de fraude y la certidumbre de simplificación y deformación, como se desprende, valga el ejemplo, de los estudios de A. Paoli y G. Lapierre en torno al papel de la intersubjetividad en las lenguas mayas –o de las indicaciones de W. Ong, A. R. Luria y otros sobre la especificidad del pensamiento oral–, sancionan nuestro fracaso ante la diferencia cultural, ante la otredad civilizatoria. Pero el diagnóstico no se agota en la imposibilidad de intelección de la alteridad cultural. La *ininteligibilidad del otro* arrostra un abanico de consecuencias y se nutre de argumentos diversos...

2. Universalismo «versus» localismo-particularismo

Entre el «universalismo» de la cultura occidental y el «localismo/particularismo» trascendente de otras culturas no hay posibilidad de diálogo ni de respeto mutuo. Occidente constituye una condena a muerte para cualquier cultura localista o particularis-

ta que cometa la insensatez de no darle la espalda (Derechos «Humanos», Bien Común «Planetario», Razón «Universal», Intereses «Generales» de la Humanidad,... son sus estiletes). En «*¿Con la Escuela habéis topado, amigos gitanos!*», M. Fernández Enguita ilustra muy bien esta incompatibilidad estructural. Y M. Molina Cruz, escritor zapoteco, lo ha documentado una y otra vez para el caso de los pueblos originarios de América.

Las culturas construidas a partir del vínculo familiar o clánico («la sangre») o de la relación profunda con la localidad bio-geográfica («la tierra») chocan frontalmente, teniendo siempre perdida la batalla, con una civilización como la occidental, que se levanta sobre «abstracciones», sobre fantasmas conceptuales, sobre palabras etéreas, meras inscripciones lingüísticas desterritorializadas y desvitalizadas («¿Libertad?», «¿Progreso?», «¿Humanidad?», «¿Ciencia?», «¿Estado de Derecho?»...)

3. El «hacha» de la Razón

Así como bajo la modernidad europea surge una figura histórica de la Razón que no deja de constituir un mero elaborado «regional», los mundos de las otras culturas en ningún sentido están «antes» o «después» de la Ilustración, sino «en otra parte». La cosmovisión holística de estas culturas, con su concepto no-lineal del tiempo, choca sin remedio con el «hacha occidental», que, tanto como define campos, saberes, disciplinas, especialidades..., instituye etapas, fases, edades. Desde la llamada Filosofía de la Liberación latinoamericana, como asimismo desde el Pensamiento Decolonial contemporáneo, se ha repudiado incansablemente el feroz «eurocentrismo» que nos lleva a evaluar y clasificar todos los sistemas de creencias y de vida desde la óptica de nuestra historia cultural particular y con el rasero de la Ratio.

4. Cientificismos

Las aproximaciones «cientificistas» occidentales se orientan a la justificación de las disciplinas académicas (antropología, etnología, sociología,...) y a la glorificación de nuestro modo de vida. A tal fin, supuestas «necesidades», en sí mismas ideológicas (J. Baudrillard), que hemos asumido acríticamente, y que nos atan al consumo destructor, erigiéndonos, como acuñó I. Illich, en «*toxicómanos del Estado del Bienestar*» (vivienda «digna», dieta «equilibrada», tiempo de «ocio», «esperanza» de vida, sexualidad «reglada», maternidad «responsable», «protección» de la infancia, etc.) se proyectan sobre las otras culturas, para dibujar un cuadro siniestro de «carencias» y «vulnerabilidades» que enseguida corremos a solventar, recurriendo a expedientes tan «filantrópicos» como la bala («tropas de paz», ejércitos liberadores) y la escuela (aniquiladora de la alteridad educativa y, a medio plazo, cultural).

Las voces de los supuestos «socorridos» han denunciado sin desmayo que, detrás de cada uno de nuestros proyectos de investigación, se esconde una auténtica *pesquisa* bio-económico-política y geo-estratégica, en una suerte de re-colonización integral del planeta –véase, como muestra, la revista mejicana *Chiapas* y, en particular, las colaboraciones de A. E. Ceceña en dicho medio–.

Por otra parte, la crítica epistemológica y filosófico-política de las disciplinas científicas occidentales, que afecta a todas las especialidades, a todos los saberes académicos, surgiendo en los años sesenta del siglo XX (recordemos a N. A. Braunstein, psicólogo; a F. Basaglia, psiquiatra; a D. Harvey, geógrafo; a G. Di Siena, biólogo; a A. Heller, antropóloga; a M. Castel, sociólogo; a H. Newby, sociólogo rural; a J. M. Levi-Leblond, físico; a A. Viñas para las matemáticas,...), nos ha revisitado periódicamente, profundizando el descrédito, por servilismo político y re-

clutamiento ideológico, de nuestros aparatos culturales y universitarios.

«(*Auto*)*critique de la science*», monumental ejercicio de revisionismo interno, organizado por el escritor A. Jaubert y por el físico teórico y matemático J. M. Levi-Leblond, libro aparecido en 1973, constituye un hito inolvidable en esta «rebelión de los especialistas» europeos y norteamericanos contra los presupuestos y las realizaciones de sus propias disciplinas.

5. Solidaridad

Nuestros anhelos «humanitarios», nuestros afanes de «cooperación», incardinados en una muy turbia Industria Occidental de la Solidaridad (hipocresía del «turismo revolucionario», parasitismo necrófilo de las ONGs, programas transnacionales de desarrollo, etcétera), actúan como vectores del imperialismo cultural de las formaciones hegemónicas, propendiendo todo tipo de etnocidios y avasallamientos civilizatorios. Lo denunció sin ambages I. Illich, en 1968, en aquella conferencia que tituló *Al diablo con las buenas intenciones* y que concluyó, sobrado de elocuencia, con esta exclamación: “¡Pero no nos vengán a ayudar!”. En *Cuaderno chiapaneco I. Solidaridad de crepúsculo*, trabajo videográfico editado en 2007, procuramos arrojar sobre esta crítica también la luz de las imágenes.

En otra parte explicamos por qué, para nosotros, aún admitiendo la no-inteligibilidad del otro cultural, tiene sentido una escritura a su propósito:

“Acto de lecto-escritura

¿Qué hacer, entonces, si partimos de la ininteligibilidad del otro?
¿Para qué hablar de una alteridad que proclamamos *indescifrable*?

La respuesta atenta contra nuestra tradición cultural, si bien procede también de ella. Al menos desde F. Nietzsche, y enfrentándose a la teoría clásica del conocimiento, a veces denominada Teoría del

Reflejo, elaborado metafísico que partía de tres «peticiones de principio», de tres trascendentalismos hoy desacreditados (un Sujeto unitario del Saber, sustancialmente igual a sí mismo a lo largo del Tiempo y del Espacio; un Objeto del Conocimiento efectivamente *presente*; y un Método científico capaz de exhumar, en beneficio del primero, la Verdad que duerme en el segundo), hallamos una vindicación desestabilizadora, que M. Foucault nombró “la primacía de la interpretación” y que se ha concretado en tradiciones críticas como la *Arqueología del Saber* o la *Epistemología de la Praxis*.

Puesto que nos resulta inaceptable la idea onto-teológica de una Verdad cósmica, subyacente, sepultada por el orden de las apariencias y solo al alcance de una casta de expertos, de una élite intelectual (científicos, investigadores, intelectuales,...) encargada de restaurarla y socializarla; puesto que detestamos la división del espacio social entre una minoría *iluminada*, formada, culta, y una masa ignorante, que se debate en la oscuridad, reclamando «ilustración» precisamente a esa minoría para hallar el camino de su propia felicidad, si no de su liberación; habremos de proponer, para el tema que nos ocupa, ante la alteridad cultural, una *lectura productiva*, un *rescate selectivo* y re-forjador (J. Derrida), un *acto de lecto-escritura*, en sí mismo *poético* (M. Heidegger), una *recreación*, una *re-invencción artística* (A. Artaud).

La «verdad» de las comunidades indígenas, del pueblo gitano o del mundo rural-marginal no sería ya un *substrato* que espera aflorar de la mano del método científico y del investigador académico, sino un campo de batalla, el escenario de un conflicto entre distintos discursos, una pugna de interpretaciones. Lo que de modo intuitivo se nos presenta como la verdad de las otras civilizaciones no es más que una *interpretación*, una lectura, un constructo arbitrario que, como proponía F. Nietzsche, debemos “trastocar, revolver y romper a martillazos”.

Pero, ¿para qué fraguar nuevas interpretaciones; para qué recrear, re-inventar, deconstruir? Admitida la impenetrabilidad del otro cultural, denegada la onto-teo-teleología de la teoría clásica del conocimiento, desechado el Mito de la Razón (fundador de las ciencias modernas), cabe todavía, como recordó E. Zuleta, ensayar un recorrido por el «otro» que nos avitualle, que nos pertreche, que nos arme,

para profundizar la crítica negativa de *lo nuestro*. Nuestra interpretación de la alteridad cultural, de las comunidades que se reproducen sin escuela, de las formaciones sociales y políticas que escaparon del trípode educativo occidental, *recrea el afuera para combatir el adentro*, construye un discurso «poético» (en sentido amplio) de lo que no somos para atacar la prosa mortífera que nos constituye.

Es por odio a la Escuela, al Profesor y a la Pedagogía, por el «alto amor a otra cosa» que late siempre bajo el odio, por lo que nos hemos aproximado a las comunidades indígenas latinoamericanas, al pueblo gitano y a los entornos rural-marginales occidentales. Jamás pretendimos «hablar por» los indígenas, por los gitanos o por los pastores y campesinos de subsistencia; nunca nos propusimos alumbrar esas realidades tan alejadas de las nuestras. Quisimos, sí, mirarlos para soñar, mitificarlos para desmitificar, porque *hablar a su favor* es un modo muy efectivo, creativo, de *hablar en nuestra contra*. Y, en ese empeño, nunca nos hallaremos solos... P. Clastres no cesa de criticar el capitalismo occidental en todos y cada uno de sus ensayos sobre el mundo indígena (*La sociedad contra el Estado* es el título de su obra fundamental, reeditada por Virus). Más que transmitirnos la «esencia» india, la «verdad» primitiva, denuncia la podredumbre occidental, la «mentira» moderna... R. Jaulin levanta toda una crítica de nuestra formación político-cultural (“totalitaria” y “etnocida”, en su opinión), a partir de sus experiencias entre indígenas y *por medio* de su escritura sobre lo indígena. F. Grande, B. Leblon y A. Tabucchi muestran las miserias de lo sedentario-integrado al aplaudir el valor de un pueblo nómada libre. E. Lizcano ensalza el taoísmo para disparar contra la pretensión de universalidad de la Ratio, para «ensuciar» todas sus categorías fundacionales («ser», «sustancia», «identidad», «separación», «concepto», «ilustración»...). M. Chantal celebra la metafísica de la India, que parte de lo inmediato, de lo más próximo, *de la tierra*, para cuestionar la metafísica occidental, siempre presa de la abstracción, con la mirada perdida en el Cielo. P. Sloterdijk y M. Onfray descubren en los quínicos antiguos la clase de hombre, la forma de subjetividad, a la que quisieran poder abrazarse, y que ya no encuentran en Occidente: no somos «quínicos», por desventura, sino «cínicos», algo muy distinto, *los peores y los más feos de los hombres*. P. Cingolani nos

manifiesta, en clave literaria, desde el interior o el exterior de su intención, en lo explícito o en lo implícito, su desafección hacia el hombre blanco, hacia la cultura occidental, hacia la máquina política y económica del Capitalismo. A ese desamor *sabe* cada una de las páginas de *Nación Culebra*, su libro –que habla de indígenas, de tribus «no contactadas», de comunidades «aisladas»; de una Amazonía en peligro donde todos los días mueren árboles, mueren ríos y mueren hombres, *en el supuesto de que un árbol, un río y un hombre amazónicos sean entes distintos, separados.*– Etcétera”.

2) La Escuela como recluta

En el contexto de la actual globalización capitalista y de la occidentalización acelerada de todo el planeta, el «interculturalismo», decíamos, se resuelve como «monoculturalismo»... Se produce una disolución de la Diferencia inquietante (epistémica, cultural, sociológica, psicológica) en Diversidad inocua, inducida por la escolarización forzosa de todo el planeta. En ese marco, presentar la Escuela como vehículo de un *diálogo* entre civilizaciones constituye una manifestación descarnada de cinismo. Para nada la educación administrada puede convertirse en herramienta principal de una interculturalidad planetaria digna de su nombre. Y no puede hacerlo por las siguientes cinco razones:

1) *La Escuela no es un árbitro neutral en el choque de las culturas, sino componente de una de ellas, las más expansiva: Occidente, juez y parte. La Escuela es la cifra, el compendio, de la civilización occidental.*

La Escuela, como fórmula educativa particular, una entre otras, hábito relativamente reciente de solo un puñado de hombres sobre la tierra, no se aviene bien con aquellas culturas que exigen la informalidad y la interacción oral comunitaria como condición de su producción y de su transmisión.

Por la Escuela en modo alguno caben, pongamos este ejemplo, las cosmovisiones indias, debido a la *desemejanza estructural*

entre la cultura occidental y las culturas indígenas. Una cultura es también sus modos específicos de producirse y socializarse. *Desgajar los contenidos de los procedimientos equivale a destruirla.* Resulta patético, aunque explicable, que la intelectualidad indígena no haya tomado conciencia de ello; y que, en lugar de luchar por la restauración de la educación comunitaria, se haya arrodillado ante el nuevo ídolo de la Escuela occidental, viendo meramente el modo de verter en ella unos contenidos culturales «desvitalizados», «positivizados», «reificados», gravemente falseados por la circunstancia de haber sido arrancados de los procedimientos tradicionales que le conferían la plenitud de su sentido, la hondura de su significado.

La *leyenda zapoteca de la langosta*, *verbi gratia*, tan henchida de simbolismos, se convierte en una simple historieta, en una serie casi cómica, si se «cuenta» en la Escuela; y en un insulto a la condición india si, además, la relata un «profesor». La *leyenda de la langosta* solo despliega el abanico de sus enseñanzas si se narra en una multiplicidad ordenada de espacios, que incluyen la milpa, el camino y la casa, siempre en la estación de la cosecha, si se temporiza adecuadamente, si se va desgranando en un ambiente de trabajo colectivo, en una lógica económica de subsistencia comunitaria, si parte de labios hermanos, si se cuenta con la voz y con el cuerpo... El *mito de la riqueza*, que encierra una inmensa crítica social, y puede concebirse, por la complejidad de su estructura, como un «sistema de mitos», se dejaría leer como una tontería si hubiera sido encerrado en una unidad didáctica. Convertir el *ritual del Cho'ne* en objeto de una pregunta de examen constituye una vileza, una profanación, un asalto a la intimidad.

2) *No es concebible un individuo «con dos culturas», por lo que en la Escuela se privilegiará la occidental reservando espacios menores, secundarios (danzas, gastronomía, vestimentas,...), a las restan-*

tes. Los alumnos serán espiritualmente *occidentalizados* y solo se permitirá una expresión superficial, anecdótica, folklorizada, de sus culturas de origen.

La educación «bicultural» no es psicológicamente concebible. De intentarse en serio, abocaría a una suerte de esquizofrenia. En ninguna subjetividad humana caben dos culturas. El planteamiento meramente «aditivo» de los defensores de la interculturalidad solo puede defenderse partiendo de un concepto restrictivo de «cultura», un concepto positivista, descriptivista, casi pintoresquista. Decía A. Artaud que la cultura es un nuevo órgano, un segundo aliento, otra respiración. Y estaba en lo cierto: el bagaje cultural del individuo impregna la totalidad de la subjetividad, determina incluso el aparato perceptivo. Por utilizar un lenguaje antiguo, diríamos que la cultura es alma, espíritu, corazón,... Y no es concebible un ser con dos corazones, con dos percepciones, con un hálito doble.

La educación «bicultural» se resolvería, en la práctica, primero *como hegemonía de la cultura occidental*, que sería verdaderamente interiorizada, apropiada, «encarnada» en el estudiante; y, desde ahí, desde ese sujeto mentalmente colonizado, en segundo lugar *como apertura «ilustrativa», «enciclopedística», a la cultura étnica*, disecada en meros «contenidos», «informaciones», «curiosidades»... La posibilidad contraria, una introyección de la cultura otra y una apertura «ilustrativa» a la cultura occidental no tiene, por desgracia, los pies en esta tierra. No existe el menor interés administrativo, político o económico, en una escolarización que no propenda las «disposiciones de carácter» y las «pautas de comportamiento» requeridas por la expansión del capitalismo occidental, que no moldee los llamados «recursos humanos» de cara a su uso social reproductivo, bien como *mano de obra* suficientemente cualificada y disciplinada, bien como *unidad de ciudadanía* sofocada por los grilletes del Estado de Derecho liberal (obligaciones cívicas, pulsión al voto,...).

Y no debemos olvidar que la «pedagogía implícita» portata por la Escuela moderna *en tanto escuela* (por la mera circunstancia de *exigir* un recinto, un horario, un profesor, un temario, una obediencia,...), su «currículum oculto» es, a fin de cuentas, Occidente –las formas occidentales de autoridad, interacción grupal, comportamiento reglado en los espacios de clausura, administración del tiempo, socialización del saber...–.

3) *Existe una incompatibilidad estructural entre el sujeto urbano occidental (referente de la Escuela) y los demás tipos de sujetos –indígena, rural-marginal, nómada...–* Los segundos serán «degradados» y el primero «graduado»: de una parte, el *fracaso escolar* o la asimilación virulenta; de otro, el *triunfo en los estudios* y un posicionamiento ventajoso en la escala meritocrática.

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*, retomando nuestro ejemplo, de cara al orden social y político latinoamericano, 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 originarias, enemigas casi milenarias de toda instancia estatal fuerte y centralizada, como señalara J. W. Whitecotton.

La Escuela habrá de hallarse *muy en su casa* ante este litigio entre contendientes disparejos, habrá de sentirse *muy útil* enfrentando al más débil, pues para ese género de «trabajos sucios» fue inventada...

4) *Se parte de una lectura previa, occidental, de las otras culturas, siempre simplificadora y a menudo tergiversadora.* Late en ella el complejo de superioridad de nuestra civilización; y hace patente la miopía, cuando no la malevolencia, de nuestros científicos y expertos. No es «la Cultura» la que circula por las aulas y recalca en la cabeza de los estudiantes; sino el resultado de una «discriminación», una inclusión y una exclusión, y, aún más, una posterior *re-elaboración pedagógica* y hasta una *deformación* operada sobre el variopinto crisol de los saberes, las experiencias y los pensamientos de una época (conversión del material en «asignaturas», «programas», «libros», etc.). 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 vigente –vale decir, sancionar su *homologación* psicológica y cultural...–.

Hay, por tanto, como ha señalado F. 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 arrojado en Europa por la inmigración musulmana,...

Con el patrimonio cultural de los pueblos indios, la Escuela intercultural latinoamericana solo podría hacer dos cosas, como ya hemos apuntado: desoírlo, ignorarlo y sepultarlo mientras proclama cínicamente su voluntad de protegerlo; o «hablar en su nombre», *subtitularlo* interesadamente, esconder sus palabras fundadoras y sobrescribir las adyacentes, sometién-dolo para ello a la selección y deformación sistemáticas induci-das indefectiblemente por la estructura didáctico-pedagógica, curricular y expositiva, de la Escuela moderna... Por último, «ofertaría» ese *engendro* –o casi lo impondría– a unos indígenas emigrados de sus comunidades y escolarizados que, normalmen-te, manifestarían muy poco interés por toda *remisión* a sus orí-genes, una remisión *interesada e insultante*. En ocasiones, y en la línea de lo subrayado por D. Juliano, la cultura de origen se con-vierte en una *jaula* para el indígena que llega a la ciudad, un fac-tor 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*...

5) *En la práctica, la Escuela «trata» la Diferencia, con vistas a la gestión de las subjetividades y a la preservación del orden en las aulas* (J. Larrosa). El estudiante «extraño» es percibido como una amenaza para el normal desarrollo de las clases; y por ello se atienden sus señas culturales, su especificidad civilizatoria –para prevenir y controlar sus manifestaciones disruptivas–. La *hipo-cresía* y el *cinismo* se dan la mano en la contemporánea racio-nalización «multiculturalista» de los sistemas escolares occiden-tales. J. Larrosa ha avanzado en la descripción de esa doblez: “Ser «culturalmente diferente» se convierte demasiado a menu-do, 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 resisten-cias* 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 este o aquel alumno, de esta 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» atienden la Diferencia 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...) 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 subordinadas, tal la música, el arte, las lecturas literarias o los juegos –aspectos *floklorizables*, *museísticos*...– 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.

mente 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” (J. 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.

Sucediendo al «asimilacionismo clásico» (que, en tantos países de América Latina, valga el ejemplo, 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...

Desmitificado, el multiculturalismo se traduce en un *asimilacionismo psíquico cultural* que puede acompañarse tanto de una inclusión como de una exclusión socio-económica. El material humano psicológica y culturalmente «asimilado» (dife-

rencias 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 socioeconómico, 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 D. 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).

Buenos Aires, setiembre de 2018
www.pedrogarciaolivo.wordpress.com