



Fotografía: Lon Brehmer y Enriqueta Flores-Guevara (<https://www.flickr.com/photos/lonqueta/3749436481/in/album-72157618989155338/>).

Deshaciendo el nudo de la diversidad cultural en educación

Una mirada etnográfica

Carmen Osuna

Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | Madrid, España
cosuna@sof.uned.es

En enero de 2016 tuve el placer de participar en la Red de Cuerpos Académicos “Niñez y juventud en contextos de diversidad”, en el estado de Michoacán, México, a través de un taller sobre teoría y práctica en la educación intercultural, impartido en Morelia, y de un Congreso que versaba sobre el tema de la Red, celebrado en Pátzcuaro. En ambos espacios tuve la oportunidad de debatir, compartir experien-

cias y reflexionar en voz alta sobre varias cuestiones, la diversidad cultural entre ellas.¹

Para mí, como antropóloga, este tema es de vital importancia, especialmente porque mis investigaciones se centran en la antropología de la educación,

¹ Agradezco a todas las personas con las que tuve oportunidad de compartir experiencias, especialmente a Lourdes Vargas y Ana Méndez por sus atenciones.

y trabajo a partir de etnografías escolares. Puesto que la llamada “gestión de la diversidad cultural” es uno de los principales nudos gordianos de todo sistema educativo formal, esta cuestión siempre se presenta, de modo más o menos explícito, en mis investigaciones.

Las leyes educativas de los diferentes países tienden a recoger la diversidad cultural y a consignar artículos en los que no sólo se reconoce como una fuente de riqueza, sino que se insta a adoptar las medidas necesarias para protegerla, potenciarla, difundirla, etc. Sin embargo, estas propuestas conforman un nudo de doble lazada por el que la diversidad cultural se convierte en una categoría estanca: primero, por la forma en que estas leyes presentan la diversidad cultural; y segundo, por el modo en que esta presentación es interpretada y trasladada a las aulas a partir de contenidos curriculares y prácticas escolares.

En este artículo voy a intentar presentar esta doble lazada a partir del material producido a lo largo de dos de mis investigaciones, una en Madrid, España, y otra en La Paz, Bolivia. Para concluir, ofreceré una serie de ideas con el ánimo de que sean de utilidad para aquellas personas interesadas en esta cuestión.

Primera lazada: la diversidad cultural en las leyes educativas

El reconocimiento de la diversidad cultural suele cristalizar en una serie de medidas agrupadas bajo la denominación de “educación intercultural”. Mientras que en Bolivia este tipo de educación apareció con la finalidad de revalorizar las lenguas y “culturas indígenas”, en España lo hizo ante la aparente necesidad de atender a un alumnado que se reconocía como diverso debido, fundamentalmente, a la llegada de estudiantes de origen migrante y “gitano”. De este modo, la diversidad cultural quedaba fuertemente identificada con una serie de grupos muy claramente definidos en contraposición a la “sociedad dominante”, entendida, a su vez, como otro gran

grupo uniforme y definido. He aquí, en mi opinión, el núcleo principal de los posteriores fracasos.

El resultado, en ambos contextos, ha sido una serie de medidas para intentar garantizar una educación basada en el reconocimiento de las diferencias y, por tanto, una educación significativa en una escuela que se define a sí misma como democrática y equitativa. Sin entrar a analizar las lógicas que subyacen en estas “buenas intenciones” —porque excedería la intención de este artículo—, el efecto no es el esperado.

En Bolivia la educación intercultural bilingüe (EIB) comenzó a implementarse como política pública en 1994. Aunque la ley preveía la aplicación de la EIB en todo el sistema educativo formal, lo cierto es que en la práctica los cambios sólo se produjeron en las zonas rurales, principalmente en aquellas con presencia de pueblos indígenas. En definitiva, estas políticas que debían promover la difusión y el conocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y originarios se convirtieron en una educación *diferencial* para los estudiantes “indígenas”. Años más tarde, Félix Patzi (2007), quien fuera artífice de la posterior Revolución Educativa iniciada en 2006, acusó a la Ley de 1994, y los mandatos que de ella emanaron, de nuevas herramientas de dominación cuya finalidad era reproducir los anillos de jerarquía colonial: los contenidos de la “cultura” dominante seguían imperando en el currículo educativo; sólo variaba el idioma (aymara, quechua o guaraní) en el que se transmitían.

De este modo, el proceso de Revolución Educativa buscaba, en primera instancia, que la educación intercultural implicara a todo el sistema educativo, independientemente del área geográfica y del perfil poblacional. Las escuelas urbanas, consideradas menos diversas por la mayor ausencia de niños y niñas de origen “indígena” y/o por su posible *pérdida de identidad* al vivir en un contexto citadino, se convirtieron en el primer y principal desafío. Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, órganos consultivos en la planificación educativa, comenzaron a recopilar los saberes de sus pueblos

para formalizarlos en los llamados currículos regionalizados, que promoverían el (re)conocimiento de las “culturas indígenas” entre todos los estudiantes.

En España también fue en la década de los noventa del siglo XX cuando surgió una ley de educación que mostraba ciertos atisbos de preocupación por desarrollar un tipo de educación intercultural de acuerdo a la diversidad cultural del país (Peñalva, 2009). De manera sucesiva fueron apareciendo medidas para favorecer el aprendizaje de la lengua española, cuestión entendida como fundamental para la integración de los estudiantes migrantes con otras lenguas maternas, así como otro tipo de medidas que, amparadas bajo la atención a la diversidad de todos los estudiantes y el derecho a las diferencias, equiparaban dichas diferencias con *deficiencias* que había que compensar. De este modo, los estudiantes eran (y son) concebidos como *tablas rasas* que necesitan ser dotados de contenido para garantizar su éxito en el sistema educativo.

Una de estas medidas, analizadas por Del Olmo (2007), fueron las “aulas de enlace”, espacios en los que los estudiantes migrantes que desconocieran el español o que sufrieran, según la Comunidad de Madrid, grave desfase curricular, podían alcanzar la formación adecuada para su traslado al aula de referencia que por nivel y edad les correspondiera. De este paradójico modo, una medida pensada para la integración comenzaba a partir de una explícita segregación.

Segunda lazada: encontronazos en las aulas

¿Cómo se interpretan estas leyes y los mandatos que de ellas emanan en los espacios en los que desarrollé mis investigaciones, y qué tipo de consecuencias producían dichas interpretaciones?

El Grupo INTER señala que los profesores de las aulas en España asocian la diversidad cultural a cuatro circunstancias: presencia de alumnos migrantes con un bajo nivel académico, estudiantes claramente a la zaga de sus compañeros en cuanto

a nivel de conocimiento, hijos de padres itinerantes y sometidos a una escolarización nómada y, por último, alumnos que requieren una educación especial (Grupo INTER, 2005). Son las aulas y las escuelas, en las que existe este tipo de alumnado, donde se proyectan las medidas de educación intercultural con la finalidad de conseguir la plena “integración” de todos los estudiantes.

En el año 2007 desarrollé una investigación etnográfica en un Instituto de Enseñanza Secundaria en la ciudad de Madrid con la idea de desafiar tanto el concepto de “integración escolar” como su automática adscripción a perfiles concretos. Este trabajo se enmarcaba en un proyecto cuyo objetivo principal era analizar el proceso de integración social de alumnos migrantes en escuelas, valorando el papel de las medidas de política educativa y los programas de prevención de racismo puestos en marcha en los centros escolares. Mi propósito era centrarme precisamente en estudiantes no migrantes y poner de relieve la diversidad cultural siempre existente, en cualquier espacio de acción social, aunque frecuentemente negada.

Durante tres meses participé en la vida de un aula con jóvenes de entre 16 y 18 años que cursaban el primero de los cursos de formación no obligatoria, pero sí necesaria para el acceso a la universidad. Una muestra sintomática de la importancia de este desafío tuvo lugar en mi primera entrevista con la directora del instituto: “¿pero cómo vas a estudiar el tema de la integración si aquí no hay migrantes ni gitanos?”, me preguntaba, no sin intentar convencerme de asistir, al menos, a las clases de educación compensatoria para jóvenes con “dificultades de aprendizaje”.² Como yo había estudiado en este mismo instituto, finalmente me permitió desarrollar la investigación, no tanto por mi pericia para

² Según la Comunidad de Madrid, la educación compensatoria es “un programa que intenta garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social”. Puede consultarse en: http://www.madrid.org/dat_oste/compensatoria.html.

responder a su pregunta, sino por su ánimo de colaborar con una antigua alumna (Osuna, 2009).

Durante tres meses conviví con jóvenes que, si bien compartían procedencia y, según los profesores, “cultura”, distaban mucho de conformar un grupo homogéneo. Los estudiantes, al menos aquellos con los que compartí tiempo y vivencias, eran plenamente conscientes de las expectativas que los profesores volcaban sobre ellos y de las ventajas y desventajas en las que se traducían.

Por un lado estaba Manuel,³ a cuyo lado me sentaba casi todos los días. A menudo le veía dibujar o hacer test de autoescuela mientras que los profesores, que se daban cuenta, no le llamaban la atención. Yo a veces le recomendaba copiar los ejercicios, por lo menos para disimular, pero siempre me contestaba lo mismo: “paso”. Un día Manuel me contó que estaba repitiendo curso y que aunque al principio se había propuesto estudiar, al final se había cansado porque nada daba resultado y seguía suspendiendo. Cuando comencé mi investigación las clases llevaban seis meses en marcha y, por lo tanto, no puedo reflexionar sobre qué dinámicas se produjeron antes del abandono (presencial) de Manuel. Lo que sí puedo decir es que los profesores le habían permitido abandonar y que su estancia en aula se convirtiera en un modo más de pasar el rato.

En el polo opuesto estaba María, una joven tildada de “rarita” por el resto de sus compañeros. Uno de ellos me lo explicó así: “esta chica, de puro lista es rarita”. No había día en que cualquiera de los profesores no la pusiera como ejemplo de “buena estudiante”. Ella se revolvía incómoda en su asiento, lo que dejaba ver que este continuo señalamiento no le producía ninguna satisfacción. Apenas se relacionaba con el resto de sus compañeros.

Además estaba Juan, un joven dicharachero que sabía que jugaba con la ventaja de ser el menor de un grupo de hermanos muy valorados en el instituto. Un día me contó que él *pasaba* de atender en las

asignaturas que le aburrían porque lo que no entendía se lo explicaba su hermano mayor. A menudo se le veía muy serio, como si escuchara atentamente a los profesores. “¡Qué va!”, me confesó un día entre risas. “Yo estoy a mi bola!, pero, ¿a que cuele?”. En definitiva, los jóvenes de esta aula estaban atravesados por muchas y diferentes circunstancias que hacían mella en sus trayectorias escolares, pero todas ellas eran invisibles u obviadas.

Mi experiencia en Bolivia fue totalmente diferente, en parte porque mis objetivos también lo eran. Esta vez mi finalidad era realizar un análisis sobre el eje de la interculturalidad, tanto desde su concepción política, como desde su práctica en aula. Para ello, buscaba desarrollar mi investigación en escuelas cuyos equipos directivos las definieran como “interculturales” (Osuna, 2011). En la escuela en la que finalmente realicé mi etnografía escolar, decían haber puesto en práctica las nuevas orientaciones educativas y, por lo tanto, basaban su proyecto pedagógico en el potenciamiento y reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas. Un profesor autoidentificado como aymara enseñaba en todos los niveles (desde preescolar hasta secundaria) aquellos conocimientos que consideraba propios de su “cultura”. Los alumnos no sólo aprendían la lengua, sino que participaban en rituales como la limpieza de la acequia, los cambios de autoridad, las celebraciones del día de los muertos, etc. Es importante señalar que la escuela estaba ubicada en una comunidad semi-rural habitada en su mayoría por población aymara. Por este motivo, muchos de los estudiantes que asistían a estas aulas provenían de esta comunidad y, por tanto, a decir de los profesores, estos contenidos curriculares legitimaban los conocimientos de su propio contexto.

La finalidad era doble: por un lado, empoderar a los estudiantes de origen aymara dando protagonismo a lo que en la escuela consideraban como sus vivencias cotidianas y, por otro, procurar que todos los estudiantes —independientemente de su origen— tomaran conciencia de la importancia de la “cultura aymara” representada, por ejemplo, en el

³ Todos los nombres propios utilizados en este artículo son pseudónimos.

trabajo en la chacra. El director lo expresaba así: “el conocimiento no pasa solamente por esa figura dominante [...] que se expresa en los libros y que se ve desde la figura de la ciudad, sino también de los saberes que ellos tienen” (entrevista, mayo de 2009). Sin embargo, este tipo de prácticas solían tener un efecto no deseado: la creación y legitimación de estereotipos sobre los niños y niñas de la comunidad en particular, y sobre todas las personas autoidentificadas como pertenecientes a un pueblo indígena en general.

Un día llegó de visita un grupo de personas autoidentificadas como tsimané, uno de los 36 pueblos indígenas y originarios reconocidos en Bolivia. Eran conocidos de uno de los profesores y habían llegado a La Paz para denunciar abusos por parte de algunas empresas petroleras en su territorio, en el Amazonas. La ocasión era única para que todos los estudiantes conocieran la lucha y a sus protagonistas. Asistí al encuentro entre estas personas y los entusiasmados estudiantes del aula de quinto y sexto grado (de diez y once años). Cuando llegó el turno de las preguntas se produjo una situación que muestra hasta qué punto el proyecto de esta escuela cosificaba, aun sin querer, aquello que consideraba “indígena y originario”. Los estudiantes de la ciudad (ninguno de la comunidad, ninguno aymara) estaban empeñados en saber cómo era la “cultura tsimané” y todas sus preguntas se dirigían hacia la misma dirección: qué comían, qué música escuchaban, qué ceremonias tenían, cuáles eran sus dioses... Las respuestas eran claramente insuficientes para una ávida audiencia que esperaba ciertas dosis de exotismo. Sin embargo, los tsimané no terminaban de entender qué tenían que decir: “pues comemos carne...”, “¿y música?”, “mmm...”. Se miraban entre ellos con cierto desconcierto. Hubo un tema donde la respuesta fue más categórica, el de los dioses: “nosotros vamos a la iglesia evangélica”. Pero esta afirmación, en una escuela en la que la religión nunca estaba presente y que en todo caso propiciaba el culto a los *apus* o espíritus de la montaña, no fue bienvenida por algunos estudiantes. Así se produjo

un intercambio de preguntas y respuestas entre un niño de la ciudad de La Paz y una mujer tsimané; preguntas realizadas desde el estupor y respuestas elaboradas desde la incredulidad. Mientras uno no podía creer lo que estaba oyendo, la otra no podía creer que le sorprendiera.

Con los aprendizajes sobre “lo aymara” pasaba un tanto de lo mismo: los rituales *cosificaban* la “cultura aymara” de tal modo que los estudiantes y madres y padres de familia de la comunidad apenas se sentían representados. Y, lo que es peor, dotaban a los estudiantes de la ciudad de nuevas herramientas de discriminación hacia sus compañeros de la comunidad. En cierta ocasión, mientras preparaban una obra de teatro, un grupo de niñas de la ciudad discriminó abiertamente a una de las estudiantes de la comunidad, autoidentificada como aymara, bajo la asunción de que en su casa no conocerían los electrodomésticos y, por lo tanto, no podía participar en su obra. ¿Acaso, según lo que aprendían en la escuela, las familias aymara no cocinaban en *qhiri* (fogón)?

En definitiva, mientras que en la escuela de Madrid el reconocimiento de la diversidad cultural brillaba por su ausencia y, por lo tanto, se trataba a los estudiantes de modo homogéneo, en la escuela de La Paz la diversidad cultural se traducía en una hiper-visibilización (incluso hiper-creación) de diferencias basadas en lo que se consideraba “propio de la cultura aymara” y de los “pueblos indígenas” (Osuna, 2013). De ahí, por ejemplo, que los estudiantes no pudieran creer que los tsimané acudieran a la iglesia evangélica (¿acaso los “pueblos indígenas” no creen en *apus* y otros espíritus...?).

En mi opinión, ambas cuestiones hunden sus raíces en el mismo problema: la esencialización cultural, la creencia de que las personas estamos *esencial e inmutablemente definidas* por nuestra supuesta pertenencia a una u otra “cultura” y que, por lo tanto, nuestras prácticas se ajustan a un molde determinado. Comencé este artículo señalando cómo, en mi opinión, el núcleo principal de los fracasos de las políticas escolares en relación con la



Fotografía: Lon Brehmer y Enriqueta Flores-Guevara (<https://www.flickr.com/photos/lonqueta/3692086266/in/dateposted/>).

diversidad cultural tiene que ver con la fuerte identificación entre dicha diversidad y una serie de grupos claramente definidos. Como ya he indicado, en la escuela de Madrid, al no haber estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, la diversidad no parecía tener cabida. En la de La Paz, en un intento de empoderar a sus estudiantes aymara frente a los demás (“blancos” y “mestizos”), la diversidad se traducía en una serie de prácticas escolares que reducían a clichés la complejidad inherente a toda persona y sociedad.

Deshaciendo el nudo: ideas y propuestas para concluir

El concepto de cultura, núcleo de la diversidad cultural, ha sido y sigue siendo ampliamente discutido en antropología, hasta tal punto que Lila Abu-Lughod (1995) señaló la importancia de “escribir en contra de la cultura” bajo el argumento de que ésta se había convertido en un argumento de domina-

ción y, por tanto, en un arma para ejercer poder. A partir de lo aquí expuesto, debo decir que coincido con ella, al menos en lo que al concepto de diversidad cultural en las políticas educativas se trata.

En este sentido, considero que puede resultar útil pensar en “cultura” a partir de la sencilla definición que Bárbara Miller ofrece en un manual para estudiantes de antropología: “creencias y comportamientos aprendidos y compartidos de las personas” (2016: 5). Como constantemente aprendemos y compartimos, constantemente *producimos cultura*. Lo hacemos al compartir una cena con amigos, en nuestro entorno familiar, al compartir momentos con nuestros vecinos, en nuestra comunidad, cuando viajamos... Aquello que aprendemos y compartimos está cruzado por cuestiones como la edad, el género, la clase, la etnicidad... Pero nada es estático, nada es inmutable, y nada permanece aislado. En un mundo cada vez más globalizado y conectado, aquellos que tenemos la oportunidad de trabajar sobre la diversidad en espacios diversos —¿cuál no lo es?— tenemos el deber de no presuponer ni imponer adscripciones identitarias, de pararnos a pensar y, sobre todo, pararnos a *escuchar*.

En la escuela de La Paz los jóvenes aymara no se sentían identificados con muchas de las cuestiones que aprendían y que supuestamente correspondían a su “contexto cultural”. Pero esto no significa que hubieran *perdido su identidad*, puesto que la identidad no se pierde, sino que se transforma. Escuchaban música y veían televisión en aymara y, además, solían compartir este tipo de aficiones con compañeros “mestizos”. Mientras que la escuela generaba diferencias en su ímpetu de *transmitir* “cultura”, los estudiantes encontraban puntos de conexión que superaban estereotipos y que *producían* cultura. No se trata de restar legitimidad a los movimientos indígenas que hacen de la “identidad” una herramienta política (Díaz de Rada, 2008) en la necesaria lucha por subvertir las relaciones coloniales. Sin embargo, lo que puede funcionar a un nivel, no tiene por qué hacerlo en otro. Si a nivel burocrático las identificaciones fijas pueden resultar operativas,

a nivel de vida en las aulas no lo son, puesto que sólo (re)producen estereotipos que indudablemente dejarán su huella en las trayectorias escolares.

En la escuela de Madrid los jóvenes eran tratados como bloque homogéneo porque se entendía que procedían de la misma “cultura”. Se ignoraban sus bagajes personales, alimentados por sus circunstancias familiares, por su género, por sus condiciones económicas... Circunstancias/aprendizajes que también incidían en sus trayectorias escolares. Mientras que en la escuela de La Paz distinguían “dos grupos”, aquí no se distinguía ninguno. Pero en ambas escuelas era obvio que, por muchas diferencias y/o similitudes que se puedan encontrar, de algún modo, *todos somos diversos*.

El reconocimiento de las llamadas “diferencias culturales” conduce, casi siempre, a medidas educativas que (re)producen y legitiman desigualdades. La escuela es una institución creada para *transmitir* cultura, no para *producirla*. Para transmitir la “cultura” del “grupo dominante” en un contexto dado y, no cabe duda, contra esto hay que luchar. La gran pregunta es *cómo* hacerlo. ¿Lo conseguiremos si seguimos entendiendo que estamos marcados esencialmente por algo llamado “cultura” que nos define social y políticamente y que se puede transmitir de modo inmutable?

Referencias

- DEL OLMO, MARGARITA (2007), “La articulación de la diversidad en la escuela. Una investigación en curso sobre las Aulas de Enlace”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXII, núm. 1, pp. 187-203, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2326211>
- DÍAZ DE RADA, ÁNGEL (2008), “¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXIII, núm. 1, pp. 187-235, en: <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewFile/52/53>
- GRUPO INTER (2006), *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, Madrid, MEC-CIDE-CREADE, en: <http://www2.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf>
- MILLER, BÁRBARA (2016), *Antropología cultural*, Madrid, Pearson Educación.
- OSUNA, CARMEN (2009), “La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato”, en M. Fernández Montes y T. Müllauer-Seichter (eds.), *La integración escolar a debate*, Madrid, Pearson, pp. 218-232.
- OSUNA, CARMEN (2011), *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*, Tesis Doctoral, UNED, en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Filosofia-Cosuna>
- OSUNA, CARMEN (2013), “Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural”, *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 43, núm. 2, pp. 451-470, en: <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019>
- PATZI, FÉLIX (2007), *Etnofagia estatal. Modernas formas de simbólica. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*, La Paz, Driva.
- PEÑALVA, ALICIA (2009), “Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico”, *Migraciones*, núm. 26, pp. 85-114, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303383>