



GUNTHER DIETZ

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA



SECCIÓN DE OBRAS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD
Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

GUNTHER DIETZ

Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación

UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

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

[Primera edición en libro electrónico, 2012]

Dietz, Gunther

Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica / Gunther Dietz. — México : FCE, 2012
279 p. : ilus. ; 21 × 14 cm — (Sección de Obras de Educación y Pedagogía)
ISBN 978-607-16-0948-9

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

LC 1099.5 L29

Dewey 370.193 41 D385m

Distribución mundial

D. R. © 2012, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14110 Ciudad de México
www.fondodeculturaeconomica.com
Comentarios: editorial@fondodeculturaeconomica.com
Tel.: 55-5227-4672

Diseño de portada: Paola Álvarez Baldit

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

ISBN 978-607-16-0948-9 (rústico)

ISBN 978-607-16-4140-3 (electrónico-pdf)

ISBN 978-607-16-1222-9 (electrónico-epub)

Impreso en México • *Printed in Mexico*

ÍNDICE

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

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

Para Laura Selene, con amor

El ser humano es aquella criatura fronteriza que carece de fronteras

GEORG SIMMEL

Hoy todas las culturas son de frontera

NÉSTOR GARCÍA CANCLINI

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. EL MULTICULTURALISMO: ¿MOVIMIENTO O INSTITUCIÓN?

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

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

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

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

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

1. EL MULTICULTURALISMO COMO MOVIMIENTO SOCIAL

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

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

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

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

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

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

La movilización de recursos por el multiculturalismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La constitución como “grupo estratégico”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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