
INDETERMINACIÓN CONCEPTUAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES: LOS CONCEPTOS DE CULTURA E IDENTIDAD A EXAMEN

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO

RESUMEN:

Esta ponencia aborda la indeterminación conceptual que existe en las prácticas educativas interculturales. Lo hace a través del debate teórico-conceptual desarrollado al interior de la teoría antropológica sobre los conceptos de cultura e identidad. Desde esta mirada conceptual-disciplinaria examina la práctica de dicha educación y las realidades que suscita a través de los usos –explícitos o no– que realiza sobre los procesos culturales e identitarios que promueve. Se observa que las definiciones que aportan los docentes sobre estos procesos se acercan al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo. Sostiene que esta visión conceptual fomenta los usos fragmentados y folclorizados que manifiesta la práctica educativa intercultural. Además, señala que bajo esta interpretación conceptual, el proceso de inclusión de las prácticas culturales locales comunitarias en el aula convierte procesos culturalmente ubicados en la comunidad en objetos re-situados en el aula, principalmente como actividad cognitiva y no tanto como praxis cultural socialmente ubicada. Finalmente, aboga por una interpretación conceptual de los procesos culturales como procesos socialmente ubicados, rutinizados en las acciones colectivas e individuales de la comunidad. Y plantea que esta visión conceptual nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural y permitiría, al hablar sobre saberes y prácticas comunitarias, ir más allá de la mera inclusión de contenidos étnicos en la currícula intercultural.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, etnicidad, cultura, identidad.

INTRODUCCIÓN

En 1999 tuve la oportunidad de conocer el quehacer cotidiano de las escuelas bilingües interculturales de la DGEI en la Sierra Norte de Oaxaca. Fue desolador observar el panorama que arrojaba la práctica cotidiana en las escuelas. A la

escasa relevancia que había adquirido el enfoque intercultural se le unía la profunda ambigüedad e imprecisión que manifestaban los docentes sobre los mismos fundamentos y fines que perseguía este tipo de escuela. Aunado a ello, los conceptos de cultura e identidad estaban generando imaginarios específicos sobre este tipo de escuela diferencial, que no sólo contribuían a la indeterminación con la cual era percibida, sino que alimentaban sus prácticas en una dirección específica, en muchas ocasiones, de forma contraria a sus propios postulados.

Este hecho me hizo pensar en la urgencia de abordar la indeterminación que existe en las prácticas educativas interculturales a la luz del examen de dos de sus conceptos estrella: cultura e identidad. Concretamente, me interesa introducirme en el debate teórico-conceptual de los conceptos de cultura e identidad al interior de la teoría antropológica, y desde esta mirada conceptual-disciplinaria examinar la práctica de dicha educación intercultural y las realidades que suscita a través de los usos – explícitos o no – que realiza sobre los procesos culturales e identitarios que promueve.

Lo haré en base al trabajo de campo realizado bajo un enfoque etnográfico en 7 comunidades del distrito de Villa Alta, en la Sierra Norte de Oaxaca, en México. En concreto, en escuelas de preescolar y primaria pertenecientes al sistema de educación bilingüe intercultural de la DGEI, en las cuales realicé observación en las aulas y escuelas y llevé a cabo unas 90 entrevistas a docentes, autoridades educativas, alumnos y alumnas vecinos y vecinas de las comunidades.

CULTURA, IDENTIDAD Y SU PARTICULAR SINERGIA

Mi interés inicial por explorar esta dimensión conceptual fue fruto del concepto que encontré en los docentes a los cuales había entrevistado. En general, sus definiciones fueron muy cercanas al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo, a pesar de que, aunque su discusión en las Ciencias Sociales representa un campo aún controvertido, la antropología de finales del siglo XX

muestra una tendencia hacia la concepción anti-sustancialista¹, anti-primordialista y anti-objetivista de la cultura (Dietz 2003:35).

Alejándose del concepto esencialista, la tendencia en el desarrollo conceptual antropológico señala este concepto no como un proceso objetivo independiente de los sujetos y menos aún de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Dejan también de ser interpretadas como entidades discretas sobre las que dibujar sus zonas fronterizas como si fueran espacios atomizados, plenamente especificados, inmutables, cerrados y aislados (Teodoro 1996:32). La cultura, por tanto, muestra una gran heterogeneidad e hibridez, tanto en su dinámica intra-cultural como inter-cultural.

Por lo tanto, a raíz de la crítica que inicia -y aún no acaba- en la antropología de los años setenta, los procesos culturales son interpretados bajo una nueva luz que los dota de dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez y acepta que los procesos culturales son procesos concretos, prácticos, subjetivos y sociales, difícilmente separables de “las formas de su realización concreta” (Teodoro 1996:24).

Su materialización se expresa tanto de forma “‘objetivada’ en forma de instituciones y significados socialmente codificados” como “‘subjetivada’ en forma de hábitos interiorizados” (Giménez 1994), los cuales son “rutinizados” a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad, que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens 1995:94s.). De esta forma, la importancia del concepto de “rutinización” ofrecido por Giddens, como nos indica Dietz (2003:104), radica en que logra plasmar tanto la “objetivación institucional” como la “subjetivación individual”.

¹ El concepto cultural anti-sustancialista o anti-esencialista reúne un conjunto de críticas hacia el enfoque tradicional antropológico en el cual el concepto era interpretado de forma estática y homogénea. Pero la esencialización hace especialmente referencia a la categorización y estereotipización de los individuos a partir de sus características culturales “como si estuvieran ‘esencialmente’ definidos”, de tal forma que en estas interpretaciones “la cultura juega el papel que la raza y el sexo juegan en otros discursos” (Grillo 1998:196 citado en Dietz 2003:34).

Por otra parte, el debate en torno al concepto de cultura que hemos comentado tiene lugar de forma paralela sobre el concepto de identidad, en el cual “las concepciones ontológico-fundamentalistas de la identidad” sufren una grave crisis (García Canclini 1995:167) al manifestarse el interés en pasar de un concepto esencializado a un concepto constructivista de la identidad.

Al igual que hemos mencionado para los procesos culturales, en el contexto postcolonial y postindustrial pierde verosimilitud este “modo de legitimar las identidades” (García Canclini 1995:168). En este contexto los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez 2002:58s.).

La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interaccionan (Giménez 2002: 60). Por esta razón, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección –realizada de forma consciente– de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172). Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez 2002: 61).

Por lo tanto, concebimos la identidad no como un “dato objetivo” sino como una construcción social bajo una “concepción relacional y situacional” que la aleja del enfoque substancialista (Giménez 2002: 63). Sin embargo, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez 2002: 63). El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson 1997:24).

El carácter construido de la identidad explica los procesos sociales que tienen lugar en su desarrollo, pero interpretamos que no la identifica con un proceso “ilusorio” porque necesita en su desarrollo de prácticas culturales concretas, objetivas, para producir cierta estabilidad y permanencia -nunca total- en los modos mediante los cuales unos grupos se diferencian de otros. Es decir, la identidad “ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas” (Giménez 2002: 60s.).

Aún cuando no existe una paridad exacta entre los conceptos de cultura e identidad, éstos interaccionan profundamente entre sí. Es decir, la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una “explícita *identity politics*”, creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue “rutinizar” posteriormente (Dietz 1999:63s.).

Sin embargo, tal y como hemos indicado, no son procesos equivalentes, en particular porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth 1976:15), simbolizados a través de los mencionados “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172) y porque la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, ya que “requiere todavía de parte de los actores

sociales la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos” (Giménez 2002:60). Esto explica por qué, en ocasiones, los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los “emblemas de contraste” (Giménez 2002: 65).

Cultura e identidad también son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz 2003:104).

LA ESCUELA INTERCULTURAL AL CALOR DEL EXAMEN CONCEPTUAL

Integrando esta posición teórica con los resultados de mi investigación etnográfica quisiera resaltar los siguientes aspectos:

- a) Los docentes conceptualizan los procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubican. Por esta razón es frecuente dentro del enfoque educativo bilingüe intercultural, considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes. Sin embargo, concibo que estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente “situados” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché 2002:137). En escasas ocasiones pude percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local, como competencias cognitivas en la escuela, hayan querido trascender y compartir su carácter social y relacional. Así, tenemos que las prácticas interculturales en la escuela se han centrado en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos han mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas, las danzas y músicas tradicionales.

El producto es “un currículum levemente folclorizado” (Dietz 2003:168) que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de la adquisición de ciertas competencias cognitivas, considerándolas como “un contenido temático más” y como actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos² (Franzé 1998:52).

- b) Fue frecuente, en las respuestas de los docentes, equiparar los procesos culturales de la comunidad tanto directamente con el “pasado” como con el presente que es herencia directa del pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan aún; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (entrevista a maestra de escuela unidocente 2001). Esta interpretación de la cultura no incorpora en su conceptualización los cambios que tienen lugar en determinados contextos e incide únicamente en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (entrevista a maestra de preescolar 2001), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (entrevista a maestro de cuarto grado 2000).

Esta vinculación entre cultura y prácticas ancestrales –las cuales son parte también de la cultura de la comunidad– presenta el peligro de no visualizar importantes procesos culturales contemporáneos e híbridos que tienen lugar en contextos comunitarios y, por tanto, de no ser merecedores de una atención en las prácticas educativas interculturales. Si la escuela intercultural se aboca sólo a la reproducción de aquellas prácticas culturales ancestrales y “propias”, se vislumbra una colosal simplificación de la mayor parte de la cultura reproducida cotidianamente, la cual da sustento al total de las prácticas que caracterizan un contexto determinado.

- c) Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas se observó que el proceso identitario en las escuelas había sido más atendido que la diversificación cultural del currículum. Esto ha provocado que más niños y niñas se identifiquen positivamente con la cultura de su comunidad o región

² Reconocemos la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural, pero, como indica Franzé (1998:52), el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”.

y que muchas prácticas culturales sean consideradas de forma más positiva que unos años o décadas atrás. Sin embargo, el constructo étnico de determinado grupo social no siempre nos señala el grado de reproducción que éste realiza sobre sus procesos culturales.

Por otro lado, ha sido frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura, de este modo, es lo que la gente percibe sobre su identidad. No sólo fue recurrente confundir cultura e identidad y considerar que tienen idénticos mecanismos de reproducción, sino que invariablemente se presentaban como pautas culturales principal y, en ocasiones únicamente, aquellas que coinciden con las que forman parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros aspectos culturales de contraste son ponderadamente más representados como elementos culturales que otros elementos que comparten con otros grupos. En ocasiones representan *toda* la cultura de la comunidad, invisibilizando la mayor parte de los procesos culturales que tienen lugar en un contexto comunitario o regional, que incluye tanto lo que los diferencia de otros grupos como lo que los asemeja. De esta forma se imposibilitan o restringen la mayor parte de los procesos culturales escolares que interaccionan con los procesos culturales de la comunidad y las acciones interculturales se ven muy reducidas en la práctica.

- d) Finalmente, es conveniente señalar que la educación bilingüe intercultural pretende desarrollar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares. Asimismo, trata de impulsar la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso “verbalizable” (García Castaño, Pulido & Montes 1997:246), de explicitación y abstracción cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, implica que un determinado colectivo tiene que

afrontar –de forma consciente y deliberada– cierta selección cultural. El resultado final es una versión parcial de la cultura que, sin embargo, se justifica en ocasiones como la cultura de todo el colectivo. Por otra parte, los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local, al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización, sin que este proceso entre a formar parte alguna de un proceso reflexivo por los actores educativos.

Estas razones enunciadas colaboran a la escasa aplicabilidad del enfoque intercultural y, gran parte de ellas, se relacionan con la indeterminación con la cual los conceptos de cultura e identidad son enunciados y puestos en práctica en este subsistema educativo. En este sentido, urge:

- reconocer los procesos culturales comunitarios más allá de aquellos que forman parte de los “emblemas de contraste” dentro de los procesos identitarios;
- en relación con esto último, superar la tendencia, tan extendida, de ofrecer respuestas folclorizadas en la currícula intercultural;
- reconocer que la reproducción y la producción de determinados procesos culturales requiere de mecanismos muy diferentes a la reproducción y producción identitaria;
- aceptar que los procesos culturales son procesos socialmente ubicados y que difícilmente se pueden convertir en procesos discretos, independientes de sus lazos sociales, aprehendibles únicamente a través de prácticas cognitivas y por tanto, difícilmente “transportables” al aula sin sufrir modificaciones;
- reconocer la necesidad de acciones meta-culturales para afrontar el reto de identificar el carácter socialmente ubicado de las prácticas culturales y, conjuntamente, aceptar la posibilidad de

inclusión de estas prácticas en la currícula intercultural, ya sea aceptando su transformación en prácticas cognitivas o buscando los caminos necesarios para respetar lo más posible su carácter social y ubicado.

Estas afirmaciones implican la aceptación de importantes retos. Sin embargo, considero que es más beneficioso para los proyectos interculturales asumir esta complejidad que seguir ofreciendo respuestas para la inclusión en el currículum escolar de algunas tendencias esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural. Mientras los directos ejecutores de estas prácticas, los docentes, no logren visualizar como procesos culturales aquellos que están más allá de los “emblemas de contraste” y aquellos que están presentes, en multitud de ocasiones, en la cotidianidad comunitaria, estos procesos difícilmente podrán ser tomados en cuenta en una práctica educativa intercultural en los términos expuestos. Esto implica superar la indeterminación con la cual estos conceptos son percibidos y aplicados dentro de las experiencias educativas interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Benedict (1997) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Barth, Fredrik (1976) Introducción. En: Fredrik Barth (comp.): *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, pp. 9-49. México: FCE.
- Dietz, Gunther (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- Franzé, Adela (1998). *Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica*. OFRIM Suplementos junio 1998: 44-62.
- García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

-
- García Castaño, F. Javier; Rafael Pulido y Ángel Montes (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural*. Enero-abril, núm. 13: 223-256. Madrid. OEI.
- Gasché, Jorge (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 119-158. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Giménez, Gilberto (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds): *Modernización e identidades sociales*, pp. 151-183. México: UNAM.
- Giménez, Gilberto (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Teodoro, Mario (1996) Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 19-47. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.