

**CULTURA, GÉNERO Y EDUCACIÓN:
LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD***

Teresa Cabruja

INTRODUCCIÓN

A menudo las referencias a la cultura, al género o a la educación, suelen tratarse desde el conocimiento científico como variables o categorías aisladas la una de la otra o, como mucho, puestas en relación de dos en dos; por ejemplo, la educación, con cada una de las dos primeras: educación y género, educación y cultura, o bien las dos primeras en relación entre ellas: cultura y género. La razón por la que me interesa tratarlas conjuntamente y sin esta relación de exterioridad obedece a que, de hecho, las relaciones que se dan entre ellas sobrepasan ampliamente tanto las influencias y causalidades a menudo establecidas, como las definiciones y delimitaciones que se intentan hacer. Además, tratadas conjuntamente, me permiten abordar algunos de los dilemas subrayados en trabajos anteriores, respecto a la construcción social de las relaciones de género y la producción de la diferencia en el conocimiento, en tanto que regulación de la subjetividad al estudio de las relaciones interculturales en el marco de la educación a partir de los trabajos del TRIM¹. De hecho, tal como expondré seguidamente, se dan procesos y efectos paralelos en la construcción de las «identidades sexo-género» y de las «identidades culturales». Así, aunque con más preguntas que respuestas, me gustaría plantear la cuestión de la construcción de la «diferencia» y las identidades, ya sean éstas respecto al sexo, al género o a la cultura, desde la producción y transmisión del conocimiento. Esto implica concebir la educación como algo más que la «transmisión» de conocimientos, como dispositivo o tecnología disciplinaria, en el sentido de Foucault, sin que ello lleve a una parálisis del ejercicio constante de pensar cómo llevar a cabo una tarea de este tipo e investigar sobre metodologías y alternativas, por ejemplo, pero sí que se convierte en una puesta en duda de cualquier proyecto pedagógico idealizado, reduciendo las posibilidades emancipatorias más hacia la propia autoreflexión y autocrítica y a las prácticas locales de acción, que a recetas de previsión indecible.

Mi aproximación consistirá en lo que podría llamarse una «perspectiva de análisis crítica de las relaciones interculturales», abogando por una «deconstrucción² de las identidades culturales y de genero/sexo», muy a pesar del temor que podría suscitar esta afirmación, puesto que es justamente en la operación de definir grupos humanos, desde discursos que se

* Tomado de *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1998, pp. 51-66.

1 TRIM (Taller de Recerques Interculturals i Migracions), grupo de investigación interdisciplinar de la Universidad de Girona, que trabaja desde hace años sobre el tema de la escolarización de los inmigrantes en la provincia de Girona y la formación del profesorado.

2 «De construcción» en el sentido dado por parte de las críticas posmodernas a la ciencia positivista, basadas en las aportaciones de Derrida (1984), según el cual «de construir un discurso equivale a mostrar cómo anula la filosofía que expresa o las opiniones jerárquicas en que se basa, identificando en el texto las operaciones retóricas que tienen lugar en la supuesta base de argumentación», y que, en psicología social, implica, según Gergen (1989), «el poner en duda lo que comúnmente se acepta como dado por sabido como vía para generar nuevas formas de acción social».

reclaman como «verdaderos», donde se posibilita un fuerte ejercicio de dominación. Los discursos de orden científico, sobre todo, pero también los políticos y los cotidianos (aunque esta diferenciación no es tal), sobre como son «los/as otros/as» «nosotros/as», pronunciados desde uno y otro centro revierten sobre las maneras de ser de unos/as y otros/as³. En este sentido, la educación incluiría tanto todos los discursos disciplinarios (del desarrollo, del aprendizaje, de los métodos pedagógicos, de la psicología, etc.) generados alrededor de los elementos intervinientes en el proceso de educación, como las prácticas institucionales y microrrelacionales de las interacciones directas en el aula. Las implicaciones de dotarnos/dotarles con las características adecuadas para legitimar prácticas de dominación y exclusión y los instrumentos analíticos que permiten deconstruir este proceso constituyen el núcleo de mi argumentación.

Para esto, me parece necesario situar, aunque con muchísima brevedad, algunos de los temas de debate actuales, debate sin fin, pero muy valioso para presentar las líneas de trabajo a desarrollar. Me refiero, por una parte, a la relación establecida entre argumentos y posiciones sobre la universalidad y el relativismo, y por otra al debate sobre modernismo y posmodernismo⁴. Aunque lógicamente no puedo entrar a fondo en esta polémica, vale la pena indicar los puntos de discusión que implica, porque de hecho, tanto dentro de los movimientos de mujeres como en el interior de las minorías étnicas, estos marcan tomas de posición y reacciones a menudo demasiado rápidas, ubicando al/la otro/a y ubicándose uno/a mismo/a en un polo a su contrario, lo cual a mi parecer, y por desgracia, impide o dificulta una discusión y una confrontación más detallada de las posibilidades actuales de abordar la investigación de formas distintas y nuevas, seguramente algo fuera de los parámetros de los que nos hemos servido hasta ahora, pero que tampoco se han mostrado suficientes en muchos aspectos. De esta forma, se adjudica a las corrientes posmodernas el calificativo de relativistas y, por lo tanto, reaccionarias, xenóforas o de derechas y a los proyectos modernistas, de progresistas, totalitarios, universalistas y de izquierdas. Desde luego no puede definirse cada una de estas propuestas unívocamente, pero además tampoco pueden suscribirse posiciones ideológicas tan claras. Muchas aportaciones realizadas por parte de las corrientes posmodernas han supuesto una toma de posición clara ante los efectos normativos derivados de la racionalidad moderna occidental, originando un debate del que parecía que el proyecto moderno se estaba evadiendo, aniquilándose con fuerza en sus grandes narrativas de verdad y progreso de la mano de la ciencia positivista. Por otra parte, la automática alusión a la tolerancia y al derecho a la diferencia de las «minorías», tan de moda en muchos argumentos posmodernos y neo-liberales, enmascara políticas claramente excluyentes tanto por el liberalismo económico como por su relativismo, justificando la misma explotación y discriminación sufrida hasta ahora. Por esto, me gustaría comentar estas aportaciones con algo más de detalle, porque creo que algunos/as autores/as posmodernos y postestructuralistas pueden resultarnos útiles al plantearnos una educación intercultural y la formación del profesorado. De la misma manera se presentan como imprescindibles los límites señalados a estas mismas aportaciones. Es un diálogo pues, incesante, del que señalaré sus aspectos relevantes para los temas aquí planteados: «el discurso» en relación con el conocimiento y la producción de las «identidades

3 Desde la psicología social clásica, la forma en que los comportamientos, actitudes y prejuicios influyen en las personas objeto de ellos, provocándoles finalmente las mismas características que se les presuponían, se ha denominado «efecto Pigmalión». Posteriormente, Gergen (1973 y 1985) ha ido más allá, llamando «*enlightenment*» al hecho de que el conocimiento producido sobre un fenómeno social puede generar efectos sobre éste y mostrar cómo las categorías del lenguaje con las cuales nos referimos a los/as otros/as y a nosotros/as mismos/as, son formas de acción social, herramientas significantes en el interior de las relaciones humanas.

4 Para este debate, al que se está llamando posmodernidad, sus relaciones con el postestructuralismo, las perspectivas feministas y las de otras minorías étnicas, y su necesaria construcción respecto al proyecto ilustrado moderno, sus distintas implicaciones políticas, desde las más conservadoras hasta las más emancipadoras, así como las condiciones de emergencia de un tal debate en el desarrollo de las ciencias sociales, remito a mi tesis (Cabruja, 1993).

culturales» y de «género/sexo». ¿Cómo se construyen, bajo qué aspectos, cuándo y por qué se invocan estas identidades y con qué consecuencias? ¿Qué resistencias emergen en la confrontación con las identidades creadas? ¿Cuáles son los tópicos que deberían deconstruirse? Este tipo de cuestiones me parece que pueden abordarse desde una aproximación psicosocial a la regulación de la intersubjetividad por parte del conocimiento y de su rol en la construcción social de identidades políticamente adecuadas, a menudo, al poder social instalado.

Para ello, propongo un ejercicio de desplazamientos conceptuales inspirados en la literatura social surgida en los debates antes mencionados:

- Un primer desplazamiento podría ser el de sacar las diferencias culturales de las esencias biológicas e incluso sociales y ubicarlas en las múltiples situaciones e historias contextualizables que las han hecho posibles.

- Otro desplazamiento podría ser el de dirigir la mirada en vez de a la definición de una cultura u otra, y a las diferencias entre una y otra, a las diferencias en el interior de cada una de ellas, con sus transformaciones y significaciones particulares y no esenciales, relativizando sus elementos de definición.

- También es importante pasar a identificar qué efectos tiene cada delimitación de la experiencia de un grupo humano en términos de qué posiciones de poder se le permiten o se le sustraen, en vez de unir enumeraciones de características definitorias, lo cual llevaría a dejar de cerrar culturas, grupos y personas en sistemas identificables «ficticios», pero que funcionan como «realidades útiles» para poder captar la improvisación, las contradicciones y las resistencias surgidas en cualquier interacción. Es decir, descartar o restar las nociones sustancializadas de cultura, identidad y género-sexo para socavar las ideologías que enmascaran y las posiciones de sujeto que posibilitan.

- Y, también, dejar de adivinar una actitud escondida o disposiciones internas identificables detrás de las palabras pronunciadas por los sujetos y pasar a dirigir la atención a sus prácticas y a las relaciones comunicativas en las que se encuentran inmersos. Las posiciones dependerían más del contexto y su expresión situacional, así como de los discursos disponibles y su negociación local, que no de la exteriorización de características interiores, obtenidas por encuestas que atribuyen elecciones y posiciones claras a las relaciones intergrupales.

Además de estos desplazamientos, deberían cuestionarse tesis tan ampliamente asumidas como la que considera la xenofobia como respuesta natural humana ante lo extranjero, que parece sostenerse desde una idea de universalidad y que finalmente naturaliza la respuesta agresiva y desconfiada hacia lo diferente a uno/a mismo/a. Aunque diversas perspectivas teóricas y distintas disciplinas se han explicado esta relación entre lo conocido y lo desconocido, en base a este supuesto, creo que ello conduce a una naturalización y en definitiva a una justificación o, al menos, a una desde responsabilización de posiciones discriminatorias que, a mi modo de ver, deben ser consideradas bajo un prisma distinto, es decir, el de su lugar de emergencia en el seno de unas realidades socio-estructurales y culturales que son las que pueden explicar por qué se producen. Desde mi punto de vista, comprender la compleja relación entre el «yo» y el «otro» no conlleva una supuesta relación de rechazo, sino de extrañeza que puede tomar formas distintas. Otra cosa bien distinta es la elaboración simbólica de una cultura y unos tiempos particulares alrededor de ella. Estos dos

últimos aspectos me parecen suficientemente convincentes como para poner en discusión una teorización de corte psicologista o individualizada sostenida tanto por antropólogos/as, sociólogos/as, psicólogos/as y pedagogos/as o filósofos/as, basada en la idea de una naturaleza humana común que reaccionaría de igual forma en cualquier momento histórico y en cualquier parte ante lo «extraño». Un ejemplo lo encontraríamos en los estudios psicosociales sobre las relaciones intergrupales de Tajfel, sobre el «paradigma del grupo mínimo»⁵, según el cual los determinantes de la discriminación serían consecuencia de la categorización, un proceso cognitivo universal de motivación individual. Las críticas realizadas⁶ han desplazado la explicación más hacia lo social y menos hacia el funcionamiento y procesamiento «mental» de la información. La curiosidad, interés, admiración o «rechazo» de lo diferente a uno/a mismo/a requiere explicaciones menos sesgadas por las dinámicas producidas por nuestra cultura occidental.

Finalmente, una de las principales críticas posmodernas y feministas se ha centrado en «el sujeto» del conocimiento occidental, señalando su individualismo, etnocentrismo y falocentrismo, y originando un debate sobre cómo mantener una participación política grupal paralelamente a la de construcción de muchas de las categorías que servían como referente hasta el momento (Cabruja, 1996). Por otra parte, en Psicología social, se ha mostrado la necesidad de abandonar la idea de un sujeto pasivo que aprende directamente lo que recibe del ambiente y de incluir el dilema y la contradicción del pensamiento cotidiano (Billing, 1988), lo que permite entender el sujeto con capacidad para dar múltiples opciones de sentido a las ideologías que recibe (Ibáñez, 1994).

De hecho, estos desplazamientos propuestos pueden resumirse en lo que el llamado «giro lingüístico» de las ciencias sociales ha significado al centrarse en las prácticas discursivas, en las cuales se constituyen las diferencias entre los grupos humanos por sexos, culturas, etnias, etc., y donde se transmiten las ideologías que conforman las subjetividades y regulan las interacciones. El gran desplazamiento, por llamarlo así, respondería a la necesidad de mostrar una y otra vez, ya sea en las referencias a las identidades sexo-género, identidades étnicas o identidades de lo que sea, las condiciones sociales que las han construido, así como las necesidades y estrategias que las han posibilitado, desenmascarando en un ejercicio incesante cualquier intento-argumento-demostración o hipótesis de un carácter esencial naturalizado de una forma u otra y pre-existente a las relaciones sociales, las historias, los órdenes sociales instituidos o, más concretamente, los aspectos de poder que los regulan y que se mantienen. Este énfasis en el discurso no equivale a suponer una realidad sólo «discursiva», sino que los discursos tienen un papel básico en su construcción y reclaman para los sujetos participantes un papel activo, mezclando y creando sus significados.

Por esta razón, desde estas líneas, con respecto a las reflexiones sobre la educación intercultural, quisiera dirigir la atención a los procesos discursivos que pueden contribuir a

5 Nombre dado en investigaciones psicosociales experimentales que estudian los procesos de relación intergrupales a la separación entre «nosotros/as» y «ellos/as» en grupos creados al azar por algún elemento diferenciador «mínimo», no existente previamente ni conocido por los/las participantes y que según los experimentadores permite observar todos los procesos de las relaciones intergrupales: favoritismo intragrupal, diferenciación intergrupales, hostilidad exogrupal, etc.

6 Potter y Wetherell (1992) denuncian cómo, desde los análisis clásicos en psicología realizados desde una perspectiva cognitiva, el racismo se reduce a una «actitud» y se «atomiza» y no se estudia como un problema ideológico más amplio en el que el etnocentrismo y la denigración de los grupos minoritarios se une a otras doctrinas justificatorias, sino que se presenta, hasta cierto punto, como inevitable. Howitt (1995), por su parte, realiza una exhaustiva y bien argumentada crítica tanto de la tesis de Tajfel, como de otras conceptualizaciones psicosociales de las relaciones entre «raza» e «identidad».

poner de manifiesto las ideologías (a pesar de los múltiples significados de este concepto)⁷ o valores implícitos en los procesos de enseñanza, las interacciones educativas y los materiales utilizados, tal como comentaré a continuación, desde el conocimiento científico positivista hasta el habla cotidiana, a partir del proceso de construcción de «identidades» de distinto tipo que juegan un importante papel en el control social. Para ello, me referiré en primer lugar y como introducción, a la relación entre «educación, producción de conocimiento y regulación social», para seguir con la construcción discursiva de la diferencia: semejanzas en los procesos y efectos de la construcción social de las «identidades género/sexo» y las «identidades culturales». Finalmente, plantearé un análisis crítico del concepto de cultura.

EDUCACIÓN, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Y REGULACIÓN SOCIAL

En el marco educativo se tejen con mucha precisión justamente dos de las grandes fuentes de construcción de la diferencia y la producción de la alteridad, puesto que por una parte se (re)produce y construye la «diferencia» desde el conocimiento, y no solo del conocimiento directamente impartido en el aula sino del conocimiento del cual forma parte el aula en sí, es decir, los métodos y el saber pedagógico y psicológico, las relaciones estructurales y sociales, las formaciones específicas de los actantes, etc. y, por otra, la producción y la construcción de las diferencias en las relaciones interpersonales, en el habla y relaciones o prácticas cotidianas. La densa red trazada y negociada en este microcosmos, lleva consigo la producción de la intersubjetividad o si se quiere de las relaciones subjetivadas y de la regulación social. Por esta razón, una pedagogía crítica, preocupada por la transmisión de valores en el proceso de enseñanza, puede dejar de lado los mismos «dispositivos» (utilizando el término de Foucault) de la producción de conocimiento y la inextricable unión saber/poder. Así, este «currículum oculto», incluye no sólo la transmisión de valores «ocultos», sino la propia organización pedagógica y la producción de subjetividad. Es decir, de una forma u otro se construyen «identidades» diferenciadas y se promueven elementos de relación subjetiva, que se basan en la elaboración de distintas «naturalezas» de diferencias o «diferencias» de distinta naturaleza. Así, «educar en la diferencia» o «reivindicar la diferencia» puede convertirse en un quehacer de doble filo, por lo que me parece especialmente pertinente la crítica lanzada por la antropóloga Colette Guillaumin (1992) al éxito actual de la noción de diferencia sostenida ambiguamente desde posiciones contrarias, porque puede implicar, tal como sucedía con la noción de raza, la especificidad natural de cada grupo humano. Incluso deberíamos plantearnos estos efectos cuando se utiliza el término interculturalidad como mejor concepto, entre otros tales como multiculturalidad, o pluriculturalidad, indicadores de una mera yuxtaposición o convivencia aislada y cerrada. El hecho de que se utilice como referencia al «intercambio entre identidades que se reconocen como diversas entre sí» (Campani, 1993), puedes en la rectificación, de alguna forma, de la idea de identidades culturales claramente diferenciables, objeto de debate en este capítulo.

Si bien, una de las cuestiones ya asumidas es el hecho de que «la problemática intercultural» no puede ser reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos de los inmigrantes en la escuela (Campani, 1993), queda pendiente cómo conjugar la reivindicación del derecho a la diferencia y las posibles formas de llevarla a cabo y la lucha

7 Para una discusión detallada del concepto de ideología, su genealogía, acepciones y funcionamiento en la vida cotidiana, así como sus implicaciones para el estudio de las relaciones intergrupales: véanse Ibáñez, T. (1994), «Idéologie et relations intergroupes», en R. Y. Bourhis y J. Ph. Leyens (eds.), *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*, Mardaga, Liège, págs. 321-346, y Montero, M. (1994), «Una mirada dentro de la caja negra: la construcción de la psicología de la ideología», págs. 127-147, en M. Montero (coord.), *Construcción crítica de la psicología social*, Anthropos, Barcelona, 1994.

contra el racismo, que ha cambiado sus formas de expresión y debe ser analizado bajo otros parámetros. Stölcke (1992) indica la controversia sobre el derecho a la diferencia de los inmigrantes y la persistente desigualdad socio-política basada, no en la diferencia, sino en la lógica político-económica de los modernos Estados-nación que imposibilitan la resistencia a la discriminación de la diversidad cultural y «naturalizan» la «diferencia» para sostener unas prácticas de exclusión contradictorias con la idea de igualdad. En el mismo sentido pueden citarse los trabajos de Potter y Wetherell (1992) sobre las prácticas que sostienen la discriminación de los maoríes por parte de los neozelandeses blancos y donde se impone más el concepto de «nación» que el de «raza» para preservar las particularidades culturales de cada grupo y mantener la discriminación mientras se produce un discurso sobre la igualdad. En todos estos casos hay un elemento común que articula de una forma u otra reivindicaciones y rechazos, y se trata por supuesto de las «identidades» diferenciadas y esencializadas.

En los trabajos que generalmente analizan y reflexionan los procesos educativos que reproducen los elementos de discriminación por razón de sexo, género, etnia, etc., una gran parte van dirigidos a analizar cómo las desvalorizaciones en los textos, los contenidos y la transmisión de la enseñanza contribuyen a la expansión del racismo en el proceso de aprendizaje, cómo se transmiten ideas sobre la diversidad étnica o de género y sexo (Moreno, 1986) que sirven para justificar las desigualdades. Por esta razón, un elemento de estudio aparece como necesario: el discurso⁸, no único, desde luego, ni agotable en sí mismo, pero sí como muy importante para ver de qué forma se construyen y regulan las relaciones intersubjetivas.

⁸ Quizá conviene aclarar que me refiero a un concepto amplio de «discurso», que incluiría tanto los enunciados producidos en varios textos: institucionales, científicos, culturales, etc., como los producidos verbalmente y que constituyen los «sujetos» en unas determinadas condiciones de producción, así como de cualquier contexto de comunicación. No hay acuerdo en las formas de analizar el discurso (la búsqueda de repertorios interpretativos, de formaciones discursivas y el análisis conversacional). Lo que quizá fuera común por parte de las distintas «escuelas» y «métodos» sería la búsqueda de los efectos ideológicos y las estrategias retóricas utilizadas.

Aunque no pueden ni deben dejarse de lado otros aspectos como la dimensión relacional no discursiva⁹, está claro que analizar los discursos producidos es un primer paso para entender de otra forma estos procesos. Desde esta perspectiva, la transmisión de valores se sitúa también dentro de las interacciones producidas contextualmente con los/las otros/as presentes o no en la situación (en los trabajos más etnográficos y de análisis conversacional)¹⁰, aparte de la relación o nexo que se produce entre el saber y el poder (en los trabajos más de análisis del discurso).

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA DIFERENCIA: SEMEJANZAS EN LOS PROCESOS Y EFECTOS DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS «IDENTIDADES GÉNERO/SEXO» Y LAS «IDENTIDADES CULTURALES»

Parece, pues, que en muchos «discursos de la diferencia» nos encontramos ante reivindicaciones de «identidades culturales» de forma parecida a las distintas reivindicaciones de las identidades de sexo/género: búsquedas de especificidades, diferencias, definiciones, simbologías, etc. naturalizando la diversidad de la experiencia humana en sistemas organizados, dotados de un sentido, esencializados. Las semejanzas en la construcción de la identidad sexo/género y de identidades culturales es que son categorías construidas socio-históricamente que pueden reconocer «hombres», «mujeres» y «culturas», produciéndose como resultado de las múltiples prácticas sociales.

Ante la construcción de una categoría con las características que permiten su dominación, puede haber varias reacciones, aunque voy a simplificar muchísimo: por una parte, rechazar las características con las que se nos define e intentar adquirir y aproximarse a las del otro polo; por otro lado, aceptar las características con las que se nos define y cambiarles la significación en positivo; y por último, analizar las condiciones que han posibilitado esta diferenciación y rechazar, o al menos relativizar, esta dicotomía y los instrumentos (discursivos e institucionales) que la promueven. Aunque hay muchas otras opciones, la simplificación es para mostrar el paralelismo que se da en base a algunas acciones emprendidas por distintos movimientos por lo que respecta a las identidades sexo/género y de raza o etnia. Así, podemos pensar que en el primer caso encontraríamos, por ejemplo, el feminismo de la igualdad o, también, el proyecto de educación asimilacionista; en el segundo, encontraríamos el feminismo de la diferencia, el «*Black is beautiful*» y el proyecto de educación separada en sus múltiples formas: por sexos, por especificidades «culturales» o lingüísticas, etc. En el tercero, se podrían incluir las propuestas que pretenden deconstruir cualquiera de estas identidades, incluyendo las construidas para «defenderse» o «luchar» contra la opresión.

9 Laclau y Mouffe (1987) plantean una discusión sobre el concepto de prácticas discursivas que suscribo, rechazando la distinción entre éstas y las «no-discursivas», afirmando el carácter material de todo discurso y aclarando que «el hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene nada que ver con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo (...). Lo que se niega no es la existencia de dichos objetos, externa al pensamiento, sino la afirmación de que pueden constituirse como objetos al margen de toda condición discursiva de emergencia» (pág. 123).

10 Para una introducción a las diferencias y relaciones entre análisis del discurso y análisis conversacional, véase Iñiguez (1996): «Introducción» a la Sección II, en Gordo, A. J. y Linaza, J. L. (1996), págs. 109-113.

De hecho, el dilema básico podría considerarse el siguiente: si el objetivo de la pedagogía intercultural se define por el intento de colaborar en procurar un acceso a otros universos culturales, suponiendo un enriquecimiento en el cambio, objetivo desde luego interesante, ¿no estaremos produciendo «imágenes» de «esos/as otros/as» y, por consiguiente, de «nosotros/as mismos/as» demasiado estereotipadas y cerradas? Aun a pesar de intentar valorizar en positivo, es decir invertir el valor de lo «extraño» o lo «distinto», lo hasta ahora inferiorizado, ¿no estaremos reproduciendo otra vez un nuevo esencialismo, de la misma forma que sucede con las identidades de género: femenino/masculino y la educación en la valorización de lo femenino? Es éste un reto que debemos plantear con algo más de atención, incluso aunque ya se parta de intentar comprender los significados sociales de otras prácticas culturales y evitar los folclorismos. De hecho, la cuestión es cómo desarrollar el juego entre identidad y alteridad, pero también cómo de construir o subvertir estas mismas categorías: cómo redefinir, pues, conceptos tales como cultura, identidad y género, y desproveerlos de sus efectos normativos y opresivos. Más allá de estas propuestas a mi modo de ver lo interesante es dirigir la atención a las prácticas sociales que las distintas construcciones discursivas generadas alrededor de cada una de estas categorías suponen como «posiciones de sujeto posibles».

El tema es, aparte de rechazar la inmutabilidad, abrir vías de comprensión a la dinámica del cambio y la improvisación de una multiplicidad de significados, así como la de desenmascarar los que son promovidos en un momento sociohistórico concreto y los ejercicios de dominación que hacen posibles.

Por esto, para plantear la construcción de la «alteridad», tanto respecto a las «diferencias» de género, de etnia, de «raza», como de religión y las diferentes combinaciones entre estas categorías en el marco de la relación educativa, debemos fijarnos tanto en la construcción de la diferencia en la producción del conocimiento, como en la construcción de la diferencia en el habla cotidiana. Desde luego, ambas mantienen una relación intertextual en el sentido de que las posiciones hechas posibles por la construcción del saber en relación con el acto educativo (por lo que se refiere a las elaboraciones pedagógicas y psicológicas sobre los niños y las niñas y el proceso de desarrollo y aprendizaje, de la misma manera de lo que se supone que es ser maestro/a, etc.), son tan importantes como las ideologías transmitidas por los contenidos del «saber»; la perspectiva adoptada, las presencias y las ausencias que se contienen en los libros de texto, etc., y lo que se produce en una situación interactiva educacional.

Los elementos centrales de este análisis se encuentran en los siguientes planteamientos: la función de la escuela, la creación de «ficciones» sobre los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, los maestros y las maestras, y los contenidos del saber que funcionan como «verdades»; es decir la construcción de entidades que se toman como naturales, dándolas por sabidas, y que deben someterse a un escrutinio más preciso, poniendo en evidencia cuáles son las lógicas que las han construido y qué tipo de relaciones de dominación y control permiten. Lógicamente abarcar esto en el escaso espacio de que disponemos aquí no es posible. A pesar de ello, se pueden subrayar algunos de estos elementos y plantear algunas cuestiones en relación a lo que aquí nos ocupa. Se trataría de ver cómo operan y cómo funcionan estas categorías, para lo que me referiré en primer lugar, a la «categoría género» y cómo se ha construido la relación género-ciencia para, seguidamente, proponer lo que se puede entender por una «deconstrucción» del género y, finalmente, una deconstrucción de las «identidades culturales» en los sentidos que hasta ahora se han concebido.

En psicología, en estos momentos, desde una perspectiva socioconstruccionista posmoderna, conceptos como «niño» o «desarrollo», al considerarse artefactos sociales, entidades a las que nos referimos a través del lenguaje y que se dan por sabidas

considerándolas categorías naturales, son objeto de análisis y situadas como parte de las narraciones de la ciencia. En este sentido, la idea de desarrollo como evolución, superando etapas, no es natural y universal, sino que forma parte de la ideología de la modernidad y la idea del «niño/a en desarrollo» no es la descripción de una entidad real, sino una construcción discursiva, es decir, una «ficción», que funciona como verdad según la idea de Foucault (1976 y 1981), y, a partir de la cual el/la niño/a sería un objeto de estudio e intervención. Más concretamente, Kessen (1979) plantea el individualismo que caracteriza nuestra visión del/la niño/a como un ser aislado y completo en relación a otros seres también independientes como padres, maestros/as..., que pueden influir sobre su desarrollo y que hace que se pueda tomar al/la niño/a como unidad básica de estudio y no se le vea, por ejemplo, en un proceso y en una red de relaciones continuamente cambiante y Walkerdine (1986 y 1993), sostiene que los discursos que definen el desarrollo del niño, y definen lo que la «madre», el «maestro» y el «niño» tienen que ser, forman parte de una variedad de «regímenes de verdad» que tienen efectos poderosos en la regulación del orden moderno. Estas verdades son social e históricamente específicas. Estas aportaciones me parecen de especial relevancia para pensar la educación una manera radicalmente distinta.

Para entender la producción de conocimiento desde la ciencia positivista y la disciplinización del saber en el siglo XVIII, entendiendo la psicología y la pedagogía, entre otras especializaciones, como «dispositivos disciplinarios», uniendo control y asistencia en lo que Foucault (1975) llamó biopoder, debemos tener en cuenta también, tal como se estudia desde las distintas perspectivas feministas, la dicotomía cultura *versus* naturaleza que constituye una de las oposiciones centrales del pensamiento occidental y, de hecho, se reproduce en toda una serie de dicotomías tales como la razón *versus* la emoción, la objetividad *versus* la subjetividad la mente *versus* el cuerpo, lo público *versus* lo privado, etc. Pero es esta oposición, la de racionalidad/irracionalidad, la que estructura todo tipo de prácticas sociales.

En occidente, y especialmente en la ciencia, la masculinidad se ha identificado con la cultura y la razón, y la femineidad con la naturaleza, la emoción o la irracionalidad. De forma parecida ha ocurrido con otras formas de experiencias, de otras etnias, culturas o clases que se han construido como «la negatividad» y el «reverso» de la subjetividad central: masculina, «blanca», occidental, de clase media, etc.

El androcentrismo de la ciencia, siguiendo la separación que Moreno (1986) hace entre sexismo y androcentrismo tendría, pues, un doble efecto: uno, el de conceder privilegio al punto de vista de algunos hombres, y el otro, el de situarse en una perspectiva centralista, al igual que el «etnocentrismo» (como punto de vista central de una etnia). De este discurso se ha excluido, como mínimo a las mujeres y a otros grupos sociales.

Además, esta racionalidad que se supone debe caracterizar al «individuo adulto» y que lo dota de poder y legitimidad, permite una construcción de su reverso: la irracionalidad, o también la emocionalidad, como características inferiores, de las cuales pueden formar parte, tanto las mujeres, como los niños y niñas, como otras etnias, los cuales es como si se encontraran en estadios inferiores «más cerca de la naturaleza» y lejos del «progreso», en un estadio más «salvaje». La cuestión es que el nexo saber/poder, pues, se presenta como uno de los más eficaces en lo que se refiere a la construcción de la alteridad en general, como distante de la norma y por el control social ejercido en nombre de la neutralidad de la ciencia y de sus proclamaciones de verdad. De esta forma, la construcción de un modelo normativo ha servido para marcar todo lo que le separa como alteridad, falta, inferior, más cercano a la animalidad, la irracionalidad, etc., clasificando otros grupos humanos por características fenotípicas con un «destino marcado por la biología». En el caso del género, el nexo existente entre sexo y género no es determinista, sino que viene definido social y culturalmente. Desde este punto de vista, el significado, la interpretación y la expresión del género variaría tanto dentro como entre las culturas y a través de la historia hasta llegar a deconstruirse la misma

categoría de género para mostrar su carácter socio-construido, producto de las distintas tecnologías sociales y discursos institucionales.

Así, pues, propuestas educativas anti-sexistas que plantean, como alternativa para transformar la escuela, centrarse en las niñas adoptando la perspectiva de las niñas y las mujeres, argumentando que es la única forma de evitar la dominación de la mujer en la escolarización clásica, me parecen problemáticas ya que, a pesar del «efecto positivo» de la revalorización de lo femenino (aunque esto también debe matizarse al contribuir a mantener la escisión de géneros), actúan esencializando la diferencia de género y sexo. La biología no puede ser un factor determinante y, por lo tanto, no podemos considerar las diferencias biológicas entre sexos como si tuviesen un significado inherente o universal. Lo que sugiere Walkerdine (1990)¹¹ es que la feminidad y la masculinidad son ficciones ligadas a fantasías profundamente incrustadas en el mundo social que pueden tomar sus estatus *defacto* al ser inscritos en prácticas poderosas, tales como la escolarización, a través de la que somos regulados.

HACIA UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL CONCEPTO DE CULTURA

Tanto en la construcción de las identidades de género, como de cultura, cada una de las polaridades interiores de estas categorías se construyen las unas en relación con las otras¹². Pienso, pues, que las innovaciones relativas a la educación no sexista, así como no «racista» o antidiscriminatoria e intercultural, se deberían enfocar de otra forma, para evitar la «ghetización» con el discurso sobre las diferencias: tan «ficticia» es la construcción de una «identidad de género» como de una «identidad cultural pura».

Los trabajos de Van Dijk (1987) presentan la utilización del término diferencia como parte de la ideología «étnico-racial» de los países occidentales para referirse a las «minorías» (inmigrantes, negros, etc.), «en tanto que son diferentes, que vienen de lugares diferentes del mundo, que tienen una cultura diferente, se ven diferentes y actúan de una manera diferente» (Van Dijk, 1987, pág. 52), relacionándolo con la «amenaza» que supone, económica, de costumbres, etc., para occidente. Esta construcción no se da sólo por el resultado de los procesos de relaciones intergrupales, ya que implica una evaluación en términos de «superior» e «inferior». En la conversación se dan argumentos y se puede analizar la reproducción de la ideología a partir de las opiniones, experiencias e interacciones expresadas. Por esto pienso que tiene utilidad el análisis del discurso en casos de discriminación por «sexismo», «racismo», etc., no porque se trate tan sólo de una cuestión lingüística: es evidente la importancia de otros hechos como las prácticas institucionales, las estructuras y las divisiones sociales, pero tal como señalan Potter y Wetherell (1992), estas cosas están entrelazadas con el estudio del discurso y, desde esta perspectiva, puede entenderse la forma en que la subjetividad, la

11 Esta autora explora la manera cómo en la escuela primaria las chicas son preparadas para entrar en las prácticas heterosexuales y, en particular, en el llamado amor romántico. Examina la producción psíquica del deseo femenino y las prácticas y las formas culturales que éste toma, en las que se ofrece un «final feliz para siempre», donde el «encuentro del príncipe» se convierte en una solución a la serie de deseos y graves problemas que tienen.

12 Las «identidades grupales» pueden ser invocadas, de hecho, con múltiples significados estratégicos: como supervivencia, como exclusión, como negociación, como biologizadas, como relativizadas, como cambiantes, etc. También la invocación de identidades culturales o étnicas puede presentarse, por ejemplo, como socavadoras de otras identidades minoritarias aceptadas comúnmente como necesarias para la reivindicación social pero universalizadoras como las contrapartes desde las cuales se originaron, por ejemplo, la de «mujer», durante cierto tiempo en los movimientos feministas.

individualidad, los grupos sociales y las categorías sociales son construidas, definidas y articuladas a través de él. Y permite entenderlo como una serie de efectos ideológicos, con un contenido «fluido, flexible y variable», y no como la expresión directa de actitudes individuales.

Es evidente que las personas están constituidas por las circunstancias sociales en las que se han desarrollado y movido, como la/las lengua/as cultura/as, historia/as de las comunidades, etc., y también, que permanentemente, a lo largo de la vida se dan múltiples identificaciones con grupos que funcionan como referencia, pero en el interior de la diversidad de estas comunidades las negociaciones personales son variadas y múltiples, y es en gran parte, en base a las fijaciones que se crean, que se convierte a una variedad de diferencias culturales en entidades cerradas que justifican una lógica de dominación y discriminación.

Hemos visto cómo con estrategias retóricas, eludiendo la expresión del racismo, se justifica el mantenimiento de prácticas discriminatorias, sobre todo porque más que las características particulares de personalidad individual, de hecho, la dominación de unos grupos sobre otros en una sociedad dada, pasa por el simbolismo cultural que, naturalizando ciertos grupos, les otorga las cualidades necesarias que inscriben sus identidades de tal forma que se mantengan las relaciones de dominación existentes, de hecho en un doble proceso de «construcción» y «destrucción» de los grupos oprimidos (Apfelbaum, 1989). Por esto, tal como sucedió en su momento con el concepto de «raza», ahora es necesario un análisis crítico del concepto cultura, aceptando la inestabilidad de significados sociales y la transformación continua de costumbres y tradiciones.

No intento negar, obviamente, las diferencias socio-culturales, solo desplazarlas de su organización cerrada y su «promoción» emocional que las aleja de las prácticas que construyen socio-históricamente entidades «naturalmente» distintas. Un proyecto educativo «emancipador» o comprometido que encare con fuerza el tema de la educación intercultural, no puede hacerse sin tener en cuenta la estructura escolar institucionalizada, sus inevitables frustraciones y la necesidad de desarrollar estrategias, muy a menudo contextuales en este quehacer; por esta razón me parece un paso necesario pensar a fondo las consecuencias de las identidades «construidas» y «manejarlas» de otra forma. Creo que el socavamiento posmoderno, como decía al principio, puede colaborar en la discusión sobre la educación intercultural; claro que en el mundo escolar se puede hacer algo, pero sobre todo en la educación se «producen» los individuos, de ahí el énfasis que pongo en las «identidades».

Es necesario, pues, el análisis de la ideología en sus prácticas cotidianas y locales, en sus múltiples formas. Así, otro desplazamiento requería, en vez de investigar cuáles son las historias de los grupos que posibilitan su diferencia, mostrar las condiciones en las que se ha producido tal diferenciación y sus efectos. Lo que debería neutralizar tanto la comparación respecto a una cultura que funciona como norma y no-problemática como los discursos sobre una «natural» incompatibilidad cultural. Estos últimos aspectos son, a mi modo de ver, indispensables para cualquier intento en el interior de la producción y transmisión de conocimiento, relacionado con la complejidad de una sociedad «intercultural».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APFELBAUM, E. (1989), «Relaciones de dominación y movimientos de liberación. Un análisis del poder entre los grupos», en J. F. MORALES y C. HUICI, *Lecturas de Psicología social*, UNED, Madrid.

- BILLIG ET AL. (1988), *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*, Sage, Londres.
- CABRUJA, T. (1993), *Versions de la Postmodernitat i propostes sobre l'individu*, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (edición en formato de microficha).
- (1996), «Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder», en A. GORDO y J. L. LINAZA (comp.). *Psicologías, discursos y poder*, Visor, Madrid.
- CAMPANI, G. (1993), «La educación intercultural: una perspectiva pedagógica europea», texto mecanografiado presentado en el curso «Racismo y educación» de la Universidad Internacional Antonio Machado, Granada.
- FOUCAULT, M. (1975), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.
- (1976), *Historia de la sexualidad*, vol. 1, «La voluntad de saber», Siglo XXI, Madrid.
- (1981), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, Barcelona.
- GERGEN, K. J. (1985), «Social Constructionism Inquiry: Context and Implications», en K. J. GERGEN y K. E. DAVIS (eds.), *The Social Construction of the Person*, Springer Verlag, Nueva York.
- GERGEN, K. J. (1989), «La psicología posmoderna y la retórica de la realidad», en T. IBÁÑEZ, págs. 157-188.
- GORDO, A., y LINAZA, J. L. (comp.) (1996), *Psicologías, discursos y poder*, Visor, Madrid.
- GUILLAUMIN, C. (1992), *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*. Côté-Femmes, París.
- HOWITT, D. (1995), «Shifting Wishperings Stands: The Special Issue on Race and Identity», en *Feminism and Psychology*, vol. 5 (2), 1995, Londres, págs. 271-274.
- IÑIGUEZ, L. (1996), «Introducción» a la Sección II en A. GORDO y J. L. LINAZA (comp.), *Psicologías, discursos y poder*, Visor, Madrid, págs. 109-113.
- IBÁÑEZ, T. (coor.) (1989), *El conocimiento de la realidad social*, Sendai, Barcelona.
- KESSEN, W. (1979), «The American Child and other Cultural Inventions», en *American psychologist*, vol. 34, 10, págs. 815-820.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid.
- MONTERO, M. (1994), «Una mirada dentro de la caja negra: la construcción de la psicología de la ideología», en M. MONTERO (coor.) (1994), *Construcción crítica de la psicología social*, Anthropos, Barcelona, págs. 127-147.
- MORENO, A. (1986), *El Arquetipo viril protagonista de la historia*, La Sal, Barcelona.
- POTTER, J. y WETHERELL, M. (1987), *Discourse and Social Psychology*, Sage, Londres.
- (1992), *Mapping the Language of Racism*, Harvester Wheatsheaf, Londres.
- STÖLCKE, V. (1992), «The Right to Difference in an Unequal World», ejemplar mecanografiado, Florencia.
- VAN DIJK (1987), «Communicating Racism», Newbury Park, CA, Sage.
- WALKERDINE, V. (1986), «Post-estructuralist Theory of Everyday Social Practices: the Family and the School», en WILKINSON, *Feminist Social Psychology: Developing Theory and Practice*, Milton Keynes-Open University Press, págs. 57-76.

— (1990), *Schoolgirl Fictions*, Verso, Londres.

— (1993), «Beyond Developmentalism?», en *Theory & Psychology*, vol. 3 (4), págs. 451-469.