

La construcción identitaria en contextos de diversidad cultural

El sentido del “nosotros” y del “otro” en los estudiantes de la telesecundaria de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz*

*Sonia Comboni Salinas***

*Laurentino Lucas Campo****

RESUMEN

En este artículo presentamos los procesos que caracterizan la construcción de las identidades en un contexto de diversidad sociocultural de los alumnos totonacos y no totonacos que asisten a la Telesecundaria en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. A partir del análisis presentamos tres de las dimensiones en que se configuran las mismas: la espacial y físico-social; la simbólico-cultural y la comunicacional, las cuales aportan elementos que permiten la conformación de la identidad de “unos”, y de “otros” en un mismo acto de mutua construcción, lo que propicia la generación de situaciones de conflicto y de discriminación en el espacio escolar, pero especialmente en el interior del grupo cultural totonaco. El trabajo presenta, en un primer momento, una discusión teórica sobre la construcción identitaria y la edificación de los mundos de vida donde la identidad se organiza y reconstruye, para –en un segundo momento– elaborar el análisis de la realidad social que se expresa mediante el testimonio de los estudiantes tanto totonacos como mestizos de Zozocolco de Hidalgo, protagonistas de este proceso.

PALABRAS CLAVE: identidad étnica, discriminación, educación, exclusión, diversidad.

ABSTRACT

In this article we present the processes that characterize the construction of identities in the context of the socio-cultural diversity of Totonacan and non-Totonacan students attending the Telesecundaria in Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. In our analysis we present three of the dimensions in which these

* Este trabajo recupera y reconstruye algunos elementos de la discusión que se desarrolló en la elaboración de la tesis de doctorado titulada “Yo soy del centro ¿y tú? Construcción del sí mismo y del otro. El caso de alumnos de telesecundaria en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz”, elaborada por Laurentino Lucas Campo.

** Profesora-investigadora en el Departamento de Relaciones Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco.

*** Alumno del Doctorado en Ciencias Sociales, área “Sociedad y educación”, UAM-Xochimilco.

are configured: the spatial and physical-social; the symbolic-cultural and the communicational, which provide elements that allow for the development of the identity of "oneself" and "others" in a single act of mutual construction, which leads to the generation of situations of conflict and discrimination in the space of the school, but especially within the Totonac cultural group. Starting with a theoretical discussion on identity construction and the building of worlds of life where identity is organized and reconstructed, the study goes on to develop an analysis of the social reality expressed through the testimony of both Totonacan and mestizo students in Zozocolco de Hidalgo, the protagonists of this process.

KEY WORDS: ethnic identity, discrimination, exclusion, diversity.

COMUNIDAD Y ESCUELA: UN DIÁLOGO DE SORDOS

A partir de la manera en que los agentes sociales llevan a cabo sus interacciones con el medio social y natural, construyen sus herramientas heurísticas para definir su posición no sólo en su contexto, sino también en el mundo, ya que éstas están determinadas desde sus propias formas culturales de ser y pensarse en el mundo. Si comprendemos que los mundos de vida (Schutz y Luckmann, 1973) que se construyen desde las relaciones profundas establecidas históricamente entre las diversas personas con su medio social y natural son diversos y complejos y que, si bien coinciden en un nivel general, también es cierto que expresan la multiplicidad y complejidad que deviene de la diversidad de estas formas de ver y estar en el mundo (Schutz, 1974) lo que genera características propias y muy específicas.

En un territorio enormemente heterogéneo, son las generaciones más jóvenes pertenecientes a grupos culturalmente diferenciados las que portan la responsabilidad de la reproducción de los aspectos característicos de su contexto de vida. Esto cobra especial interés, sobre todo en los jóvenes pertenecientes a una comunidad indígena, cualquiera que ésta sea, por sus formas de inserción en mundos ajenos a los suyos y altamente diferenciados. Estos jóvenes se caracterizan por pertenecer a una comunidad social que les otorga la responsabilidad de tomar en sus manos la reproducción, tanto material como simbólica de sus referentes culturales; y a la vez insertarse como estudiantes a una escuela que no solamente

no los reconoce, sino que los invisibiliza subsumiéndolos en la cultura nacional occidentalizante y castellanizante, con lógicas de pensamiento y de acción muy diferentes a las propias.¹

Es precisamente en esos dos espacios sociales, vistos como campos de lucha (Bourdieu, 1990), que los alumnos se desenvuelven en su cotidianeidad. Por ello se hallan en dos trincheras diferentes, que por momentos pareciera que llegan a unirse y a contribuir en su desarrollo personal y grupal, a la vez que se ven inmersos en situaciones de conflicto en tanto esos dos ámbitos (el comunitario y el escolar) no llegan a vincularse realmente, produciéndose desencuentros por sus propias características y por lo que representan. Corresponde a los jóvenes construir mecanismos y posibilidades de lograr una convivencia real en los espacios diversos, conflictivos y opuestos en los que interactúan.

LAS ESPECIFICIDADES CULTURALES: VIVIR MI CULTURA

Las culturas comparten particularidades cognoscitivas como base de las actuaciones de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Tales orientaciones son verdaderas improntas que configuran un mundo de vida que se hace presente y se constituye para los miembros de él como realidad. Así, los mundos de vida –realidad cultural en otras palabras– construyen el conocimiento que está implícito en nuestras actividades diarias, en la colección de técnicas, información y modos de ser. En estas condiciones, la realidad del conocimiento y los mundos de vida son construcciones mentales que configuran la realidad en la que actuamos. El significado se construye por medio de la experiencia.

La construcción de mi mundo de vida determina que mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi

¹ A nivel de política educativa, el hecho de la obligatoriedad de la asistencia a la institución escolar puede verse como una ventaja, desde un punto de vista de cobertura del servicio educativo proporcionado por el Estado mexicano. Sin embargo, desde el punto de vista de la homogeneidad ideológica y cultural, que ha promovido dicho Estado, esta obligatoriedad implica una acción tendiente a borrar las características específicas de los pueblos amerindios en aras de la consolidación y fortalecimiento de la nacionalidad y del nacionalismo mexicano.

posibilidad de comunicarme con éste, por lo que mi comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de mi mundo. Para comprender ese otro mundo se necesita incorporarlos en términos del mundo propio. Sin embargo, y a pesar de ello, la relación con la diversidad es una cualidad permanente de las culturas.

LA REPRODUCCIÓN DEL RECHAZO Y DE LA DISCRIMINACIÓN

La presencia de la discriminación y el proceso de exclusión basado en el concepto de la “raza” y la relación conflictiva con el diferente es un proceso que ha permeado gran parte de la historia humana.² Hoy en día, la presencia del “racismo” se manifiesta en muchos países en la estructura misma de los sistemas políticos, sociales y económicos en la cotidianeidad de los sujetos sociales y por lo tanto en los diferentes niveles de interacción social donde se desenvuelve el ser humano.

En otras palabras, al igual que la identidad, la raza es entonces una idea. Sin embargo, nuevamente (como en el caso de la identidad), afirmar esto no es sinónimo de decir que la idea de raza es meramente una idea; o, en otras palabras, es algo que no tiene importancia en la realidad. Por el contrario, como muchas otras ideas, resulta que la idea de raza tiene un enorme peso en la realidad porque las personas que creen en ella se comportan como si las razas realmente existieran; por ello la transforman en categorías sociales dotadas de un gran poder: en realidades sociales sumamente significativas (Gall, 2004:228).

La noción de “raza” está presente en la conformación de las realidades en que se desenvuelven los sujetos sociales pertenecientes a grupos culturalmente diversos. Es en dichas realidades y en la reproducción de sus prácticas cotidianas donde se configura la estructura racista de las sociedades contemporáneas. México no es una excepción, la impronta del racismo permea las relaciones sociales, políticas y económicas que se manifiestan a partir del

² Para algunos autores, el racismo es propio de la modernidad; sin embargo, para otros es propio de Occidente, aunque anterior a la modernidad (véase Gall, 2007).

rechazo, la exclusión y la discriminación a nivel nacional.³ En el análisis de los resultados que arrojó la investigación, hallamos la persistencia, aunque adaptada a las circunstancias históricas actuales, de la caracterización negativa de la otredad, quienes son identificados como los “totonacos” o los “de comunidad”. Así son llamados por aquellos que se sienten diferentes y/o alejados o que desean diferenciarse de los rasgos indígenas. Mientras que aquellos, los “otros” que se reconocen o son reconocidos como hablantes en lengua o portadores de una cultura “indígena”, son minorizados⁴ en sus capacidades y posibilidades desde el “exterior”, aunque asumen una identidad positiva, tienen que enfrentarse al sentido y a los significados que los Otros les imponen.

Es preciso aclarar que el proceso de discriminación no es exclusivo de las relaciones entre diferentes, sino que estos se dan también en el interior mismo de las comunidades dichas de “iguales”, es decir entre comunidades indígenas y no indígenas, se reproducen, en otra escala, los procesos de rechazo y discriminación hacia sus propios miembros, evidentemente con características y manifestaciones diferentes.

LA ALTERIDAD AL INTERIOR DE CONTEXTOS CULTURALMENTE DIVERSOS

Es pertinente recalcar que a nivel continental no existe una sola configuración identitaria, por el contrario, hay una variedad de identidades (Villoro, 2002) que tienen por basamento su propia cultura.

³ En este punto no podemos olvidar las mediaciones, como las que tienen que ver con las políticas económicas o educativas del gobierno de un país en un nivel macro; las políticas de las instituciones como la iglesia, la familia o la escuela a nivel meso; la situación económica, política y social del propio grupo social, a nivel micro (Martín-Barbero, 1987; Zemelman, 1982). Tales mediaciones reconfiguran no sólo el discurso sino también las imágenes y representaciones que se hace de los diferentes fenómenos sociales.

⁴ El concepto de minorizado no es característica de una minoría sino de la exclusión que sufren aquellos que por sus rasgos étnicos, lingüísticos o culturales, en este caso, son excluidos de todo tipo de participación social, económica o política entre otros.

[Así] Las sociedades latinoamericanas son histórica y culturalmente diversas. Su diversidad emana de una matriz sociocultural de base indo-afro-europea que, a lo largo del tiempo y en varios ciclos históricos, fue creando un complejo tejido cultural expresado en una variedad de mundos de vida que, conflictiva o consensuadamente se han constituido principalmente en relación con las culturas occidentales, pero también con culturas africanas y orientales (Calderón, 1995:3).

En ese marco de complejidad podríamos decir que las identidades en América Latina se han conformado, de acuerdo con las especificidades del espacio físico y con las circunstancias de su historia específica, desde este punto de vista develamos la centralidad del aspecto cultural y su diversidad. Debido a ello, adquieren poder explicativo “la etnicidad, la raza, la familia, la ecología y la demografía” (Mallon, 1994:1501). En este punto, la identidad se torna relevante para explicar los procesos de su construcción, como también la existencia de la discriminación y del “racismo”.

Por otra parte, es claro que no se trata de proporcionar una visión idealizada de los pueblos originarios, centro de nuestro interés, y verlos simplemente como sujetos pasivos de la dominación, ya que dentro de esos grupos existen a su vez situaciones diferenciadas tanto de dominación como de discriminación (Mallon, 1994:1511), lo que configura un mosaico no libre de tensiones y conflictos al interior de tales pueblos amerindios.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA CULTURA

Los conceptos eje que deseamos desarrollar en este artículo son los de *cultura* e *identidad*. Cada uno de ellos tiene su carácter particular pero se hallan estrechamente vinculados. Para ello recuperamos las nociones que propone Gilberto Giménez (2007), quien considera que la identidad está estrechamente relacionada con el concepto de cultura, puesto que las identidades sólo pueden formarse dentro de una cultura, y ésta imprimirá características definitivas a la identidad, ya sea que se considere a los sujetos en forma individual o grupal. Giménez entiende la “cultura”, como: “la organización social de sentido, interiorizado de modo

relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (2007:56-57).

Respecto a la noción de *identidad*, Gilberto Giménez (2002), señala, desde una perspectiva estrictamente relacional y situacionista, desmarcada de cualquier connotación esencialista, que la identidad se puede definir como:

[...] el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2002:38).

Por otra parte, se argumenta que los fundamentos identitarios se han conformado con base en elementos de lo indo-afro-europeo (Calderón, 1995) situación que es aplicable a México. Sin embargo, la identidad de los "indígenas"⁵ ha sido constituida por parte de los no indios, por lo general, en términos estereotipados y negativos. Ello no quiere decir que se les vea de manera romántica e idealista, ya que los mismos pueblos originarios a su vez también generan imágenes y otorgan identidades negativas hacia otros grupos culturales, también originarios. Es decir, a nivel interétnico también existen situaciones de generación y otorgamiento de identidades negativas, las cuales en ocasiones asumen los propios grupos caracterizados de esa manera. Entonces, no sólo desde el exterior se generan procesos de constitución identitaria estereotipada sino también desde el interior de la propia cultura o del grupo social. Es decir, a la vez, en el nivel intraétnico se genera la minorización de los componentes de un particular subgrupo cultural. Es fundamentalmente este nivel intraétnico el que nos interesa analizar más detalladamente por ahora.

⁵ Regularmente se ha utilizado el concepto de "indígena" para referirse a la población originaria. Sin embargo, dicha noción encierra una connotación negativa, ya que es producto del proceso de colonización, por lo tanto la noción de "indios", de "indígenas", es un concepto colonial (véase Bonfil, 1994).

Por lo anterior, proponemos para su análisis la noción de *identidad singular actual*. La idea de singularidad refiere a una especificidad, a la particularidad del agente social, sea colectivo o individual. La noción de actual remite a un momento particular del tiempo, para este caso, dicho momento se sitúa a principios del siglo XXI, en la primera década en México.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD TOTONACA

Para poder descubrir la imagen que los otros tienen de uno mismo, así como la imagen que yo construyó de mí mismo, tomamos como referente metodológico la perspectiva de las representaciones sociales desde la psicología social, que permite indagar en los procesos de constitución de las imágenes y representaciones que el público construye respecto de fenómenos distintos⁶ (Moscovici, 1984; 1979).

En ese sentido es que “el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (Jodelet, 1984:475). Esta relación sujeto-objeto crea una relación subjetiva entre el sujeto que conoce y que se relaciona con el objeto (Moscovici, 1979). Pero dicho objeto puede ser también otro sujeto social, en esa medida, la subjetividad se torna en intersubjetividad, ya que entre Ego y Alter se genera una mutua relacionalidad donde están presentes la constitución de significados de dicha relacionalidad. Es decir, lo que entra en juego es el elemento de la construcción *intersubjetiva* del conocimiento en esta relación.

Así, “por una parte, la representación social se define por un *contenido*: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etcétera. Este contenido se relaciona con un *objeto*: un trabajo a realizar, un

⁶ En principio, las reflexiones y teorizaciones de Moscovici se centraron en la percepción de la imagen de la ciencia por parte del público en Francia. Sin embargo, tales teorizaciones han ido abarcando un campo más amplio respecto de la configuración de representaciones sociales de distintos fenómenos sociales, entre éstos el educativo. En México, las investigaciones que han tomado a las representaciones sociales como una base teórica fundamental han ido ganando terreno, particularmente las que se relacionan con el ámbito de la educación superior (véase Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008).

acontecimiento económico, un personaje social. Por la otra, es la representación social de un *sujeto* (individuo, familia, grupo, clase, etcétera), *en relación con otro sujeto*” (Jodelet, 1984:475). Así, el aspecto relacional en la construcción de la identidad está presente en la conformación de la representación social, la cual está construyéndose y modificándose según las informaciones y según los agentes sociales partícipes de tal representación social. Y es a partir de esta característica que las identidades se conforman siempre en un contexto específico, según la posición de los agentes sociales en el espacio social (Jodelet, 1984:476) y según su bagaje cultural.

Las teorías poscoloniales aluden a la generación de relaciones asimétricas entre dominados y dominantes en contextos de diversidad cultural, donde los procesos subjetivos e intersubjetivos son centrales para la comprensión de las interacciones. De ahí que las representaciones sociales nos ayudan a dilucidar qué procesos intersubjetivos se llevan a cabo en la construcción de identidades en contextos de diversidad cultural.

Para comprender el significado de las construcciones identitarias, en el contexto de la investigación, se procedió a partir de las aproximaciones sucesivas que permitieron la vía para adentrarse en el mundo de los jóvenes totonacos. La manera de aprehender las representaciones que se construyen del yo y del otro y las formas de la identidad, fue por medio del empleo de la asociación de palabras (Abric, 2001). Se pidió a los alumnos que relacionaran las nociones generales de: “indio”, “indígena” y “mestizo”, en un primer momento; luego se abordaron las nociones de “totonaco” y “gente de razón”, utilizadas en el ámbito local, en sus interacciones cotidianas; en un tercer momento, se centró la atención en las nociones generadas por los propios agentes sociales, las que a fin de cuentas fueron las relevantes en la construcción de identidades en el contexto totonaco de Veracruz.

Este procedimiento permitió obtener los principales conceptos en la construcción identitaria de los alumnos de telesecundaria. Esta asociación de nociones se pudo contrastar y poner en relación con la etnografía hecha tanto en la institución escolar como en la comunidad social donde se desenvuelven los alumnos cotidianamente. Ello permitió la reconstrucción de los referentes de los alumnos respecto de la identidad propia y la del otro.

Como complemento, se realizó trabajo etnográfico en la comunidad a la que pertenecen los actores sociales y en la institución escolar, donde adquiere importancia la voz de los agentes implicados; asimismo, la observación participante, que tiene diferentes grados de involucramiento por parte del investigador, y las entrevistas en profundidad fueron elementos de contrastación y ordenación de la información para la posterior construcción de las categorías analíticas.

LA ESCUELA TELESECUNDARIA "EMILIANO ZAPATA"

En el municipio de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, hay 56 instituciones escolares (desde nivel básico hasta superior). En la cabecera municipal de Zozocolco, las instituciones educativas existentes son dos jardines de niños, dos escuelas primarias, dos secundarias (la general y la telesecundaria), un telebachillerato⁷ y un instituto tecnológico.⁸ En el ciclo escolar 2008-2009, la matrícula de la telesecundaria "Emiliano Zapata", fue de 298 alumnos,⁹ quienes se hallaban repartidos de la siguiente manera: 109 en primer grado, 95 en segundo y 94 en el último año de estudios.¹⁰ Dentro de la comunidad, la telesecundaria tiene un mayor prestigio social que la secundaria general, ya que por su ubicación permite el acceso de alumnos tanto de la cabecera como de las comunidades cercanas, por lo que cuenta con un 58% de alumnos que residen en dicho sitio, y el 42% proviene de alguna de las comunidades.

Para el análisis de la información se procedió a ubicarla en tres niveles específicos, los cuales nos dan luces sobre los procesos de

⁷ Datos obtenidos de la página electrónica del gobierno del estado de Veracruz [<http://www.secver.gob.mx/servicios/anuario/global/buscar.php?mm=203>], comparados con los emitidos por la Secretaría de Educación Pública.

⁸ Esta institución tenía poco tiempo de estar en funciones cuando la investigación se realizó, por lo que incluso carecía de instalaciones propias; las actividades del instituto se realizaban en instalaciones prestadas por una de las escuelas primarias.

⁹ La información fue proporcionada por la Dirección de la Telesecundaria.

¹⁰ Se tomó una muestra significativa de 4 alumnos de cada grado, a los cuales se les aplicó la técnica de asociación de palabras. Complementando esto, se realizaron entrevistas a profundidad con tales agentes sociales. Además, se contrastaron sus respuestas con la etnografía realizada en la comunidad social.

construcción identitaria de los jóvenes de la telesecundaria: los cuales son: 1) el espacio físico-social: donde se enfatiza el espacio físico como catalizador de la construcción identitaria; 2) el espacio simbólico-cultural, donde se consideran las prácticas y actividades socioculturales que otorgan sentido y significado a la conformación identitaria de los alumnos; y 3) la dimensión comunicacional, en que se consideran el uso y posesión de medios como libros impresos, medios electrónicos y multimedia.¹¹

LA IDENTIDAD SOCIOESPACIAL

Esta dimensión tiene como eje articulador el espacio físico. La espacialidad se relaciona con lo social, en tanto los agentes están presentes físicamente en esos sitios con toda la carga social y cultural de los referentes de su contexto. Ahí se intersectan el espacio físico y el proceso social de construcción de significados, donde los elementos simbólicos de la geografía de los sitios tienen importancia en tanto que son transformados en lugares de inscripción de la propia experiencia. En ese sentido, “el territorio puede ser apropiado subjetivamente como *objeto de representación* y de *apego afectivo*, y sobre todo como símbolo de pertenencia socioterritorial” (Giménez, 1998:10). Al ser la mayoría de los alumnos residentes de la cabecera municipal, predomina la adscripción en un nivel espacial más restringido (del centro). Aunque algunos nacieron en un lugar distinto al municipio,¹² predominantemente quienes nacieron en éste, reconocen de manera positiva tal hecho. Lo que a la vez implica otorgarle una valoración con un sesgo positivo a la pertenencia territorial y de manera paralela a su identidad. Sin embargo, esto no se produce de forma automática, en tanto existen casos en los que, siendo originario del municipio, se tiene una percepción desdeñosa de lo que implica la pertenencia a ese espacio físico. Por otro lado, algunos alumnos, aunque ahora residen en el municipio, han nacido fuera de éste;

¹¹ Tales dimensiones están estrechamente relacionadas en la cotidianidad y desenvolvimiento de los agentes sociales y sólo se han dividido para fines analíticos.

¹² Principalmente las ciudades de Poza Rica, en primer lugar, o de Papantla, en segundo, incluso el Distrito Federal o el Estado de México en tercer lugar.

ello es un elemento importante en la medida que la impronta del lugar de nacimiento y de los primeros años de vida, si es el caso, le imprime una significación afectiva importante a las vivencias y, por ende, al sentido de pertenencia de los agentes sociales.

Se advierte que vivir sus primeros años de vida en el lugar de nacimiento, les da la oportunidad de tener otro referente que el de sus pares zozocolquenses. Haber nacido en un lugar distinto al de Zozocolco no es determinante en el apego afectivo, pero sí es importante a la hora de establecer criterios de valoración del lugar donde actualmente viven los jóvenes.

En tanto que la mayoría de los alumnos de la institución escolar reside en la cabecera municipal, lo cual –aunado a la alta carga valorativa en la que se halla el ser parte de dicho espacio– propicia que para algunos alumnos el significado de vivir ahí tenga importancia. En ese sentido, el espacio físico adquiere relevancia como *símbolo de pertenencia socioterritorial*. Pero se debe tomar en cuenta que existen algunas diferencias dadas por el tipo y la cantidad de capital poseído (Bourdieu, 1979:3-6), por estos estudiantes. Esta diferenciación tiende a caracterizar las clasificaciones sociales y culturales que se forman dichos agentes sociales, quienes le dan un valor importante al hecho de “estar” y “vivir” en la cabecera municipal.

Por otro lado, el hecho de vivir en dicho espacio físico no es elemento suficiente, para definir un estatus, sino que dentro de la cabecera municipal se establece la existencia de un “centro”, el cual abarca una determinada área espacial. Por lo que vivir o estar en “el centro” de la comunidad social, adquiere un sentido privilegiado al momento de establecer las clasificaciones no sólo espaciales, sino también identitarias. Así, aun habitando en la cabecera municipal, en ésta se lleva a cabo una reclasificación (una especie de filtro) para establecer los límites y las fronteras de ese centro. Es decir, el hecho de habitar la cabecera municipal no les da derecho a todos los habitantes de considerarse parte de ese centro.

Por otra parte, el territorio constituye por sí mismo un “espacio de inscripción” de la cultura y, por ende, equivale a una de sus formas de objetivación (Giménez, 1998:10). Es desde éste, que los alumnos establecen sus categorías clasificatorias identitarias. Reconocer (y valorar positivamente) el lugar donde han nacido (fuera de Zozocolco) es un elemento que incide en la valoración con un sesgo negativo de la comunidad social donde ahora se

desenvuelven (Zozocolco). Dicho reconocimiento positivo del lugar de nacimiento es un incentivo para adscribirse abiertamente o no, de manera positiva o negativa a la pertenencia étnica totonaca. Lo que a la vez implica reconocerse como parte de un grupo social: los del centro, o de otro: los de rancho.

Por su parte, los alumnos que habitan alguno de los espacios físicos distintos de la cabecera municipal, se autoidentifican aludiendo al nombre propio del lugar; aunque en algunos casos aceptaron ser “de rancho”, pero en ningún momento se reconocieron como indígenas o indios.¹³ Sin embargo, entre los alumnos que habitan la exterioridad de ese centro, permea el uso de las nociones de ser del “centro” o “de rancho”, con las cargas valorativas positiva y negativa, respectivamente. Esto deriva en el hecho de que al vivir en el centro se le dé una connotación simbólica (Bourdieu, 1999:20) de estatus superior. Así, el territorio visto en términos culturales y no sólo funcionales, adquiere un valor específico, se convierte en un “espacio apropiado y valorizado –simbólica o instrumentalmente– por los grupos humanos” (Giménez, 1998:3).

Cuando en las interacciones sociales se dota de un carácter social al espacio físico, en ese momento “el territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una ‘producción’ a partir del espacio, inscrita en el campo del poder por las relaciones que pone en juego; y en cuanto tal se caracterizaría por su ‘valor de cambio’” (Giménez, 1998:3). En tanto “producto”, el espacio físico adquiere su “valor de cambio” por la forma en que se lo apropian los agentes sociales. Así, el valor de cambio del territorio está dado por la simbolización que se hace de éste, particularmente el carácter de centro o de rancho que se le otorga. La realización del valor de cambio es en el momento en que se intercambia dicha noción de centro frente a la “no centralidad” de la habitación de los alumnos.

Es en las interacciones cotidianas en el espacio escolar donde se suscita la producción simbólica de la diferenciación territorial e identitaria. En este sentido, el territorio, “sería un constructor

¹³ En varios contextos, el totonaco no es la excepción, los pueblos originarios no aceptan ni reconocen estas identidades otorgadas desde el exterior como “indios” o “indígenas”.

resultante de la intervención de poderes económicos, políticos o culturales del presente o del pasado” (Giménez, 1998:18); es decir, es un constructo cultural con la impronta de ser una manifestación del poder (Foucault, 2008:33; 1979:135), que ejercen los grupos dominantes dentro de un grupo cultural específico. Así, la identidad es un objeto de disputa en las luchas sociales por la “clasificación legítima” (Bourdieu, 1980:65), en la que, quién detente la autoridad legítima, esto es, la autoridad que confiere el poder, tiene la facultad de intervenir en los procesos de formación de identidades. Quién en las luchas simbólicas llega a ocupar la posición dominante, también tiene el poder de arrogarse atributos positivos mientras que otorga a los otros una clasificación social disminuida, una identidad “ilegítima” individual o de grupo (Bourdieu, 1982:136-137).

LA IDENTIDAD DESDE LA DIMENSIÓN SIMBÓLICO-CULTURAL

Los componentes de esta dimensión son elementos cuyo sustrato es la base cultural en el contexto totonaco. Las actividades (entendidas como prácticas culturales), la etnicidad, las historias locales, el género y la religión son fundamentales dentro de esta dimensión, cuyo carácter subjetivo y simbólico los convierte en piezas importantes dentro de la formación cultural e identitaria étnica totonaca.

Respecto de la *participación en prácticas culturales totonacas*, el involucramiento de los alumnos en los eventos sociales, culturales, políticos y religiosos en que se ven inmersos, les permite conjugar sus diferentes posicionamientos dentro de la comunidad social. En tanto miembros de ésta, si no tienen una participación amplia ni estrecha, al menos reconocen algunas nociones de tales prácticas culturales. En cambio, otros jóvenes se involucran de manera muy activa, por lo que tienen un conocimiento más fundamentado de las acciones sociales que realizan. Ello nos permite observar que la participación en prácticas culturales totonacas incide en su pertenencia tendencialmente positiva a la comunidad social totonaca. Quienes asumen su origen en la comunidad social, también tienen una participación más comprometida, a diferencia de quienes reconocen y asumen un origen ajeno a Zozocolco; ya que son ellos quienes manifiestan poca participación comprometida en

las actividades, en los festejos y en general en las prácticas culturales del lugar donde ahora se desenvuelven.

Existen otros casos en los que hay un involucramiento apenas manifiesto en tales prácticas culturales. Sin embargo, lo que se enfatiza en sus acciones es el hecho de que llevan a cabo su participación “por tradición”.¹⁴

Así, el lugar de nacimiento y el lugar habitual de residencia son dos aspectos que se entrecruzan con la participación en las prácticas culturales totonacas. Si bien el origen comunitario es un indicativo que de cierto modo predispone a los agentes sociales a tener una participación más activa en las prácticas culturales totonacas, ello no obsta para que existan actitudes distanciadas (o incluso de rechazo) de aquéllas. Empero, ello no es tan relevante, en la medida que los alumnos procedentes de un espacio físico diferente al de la comunidad donde actualmente tienen su desarrollo social son un número poco significativo. Lo que sí es relevante es que algunos alumnos originarios de Zozocolco manifiestan en sus opiniones –y sobre todo en sus actitudes– cierto distanciamiento respecto de su involucramiento en la realización de dichas prácticas culturales.

Vinculada con el aspecto anterior, se halla la etnicidad o conciencia étnica. En términos conceptuales, la etnicidad es la pertenencia a una cultura diferenciada, la cual posee sus propias reglas y normas bajo las cuales modela el comportamiento y pensamiento de sus miembros. Más que la simple distinción entre lo cultural y lo fenotípico, la característica fundamental reside en los procesos subjetivos e intersubjetivos de los grupos étnicos a la hora de marcar sus límites y sus fronteras (Barth, 1976:17-18). En este punto, el rasgo principal consiste en el grado de conciencia de parte de sus elementos componentes. La etnicidad consciente es un rasgo que para los mismos alumnos no pasa inadvertido: se saben distintos con rasgos específicos, sobre todo cuando tienen contacto con otros referentes culturales a partir de los medios de comunicación e información, o con agentes sociales procedentes de otro contexto.

La pertenencia étnica se constituye por el involucramiento en las prácticas culturales totonacas, por ejemplo, participar en las

¹⁴ La “tradición”, entendida como saberes ancestrales, ya que todas las culturas generan saberes de sus diferentes tradiciones, pero hay algunas o una que se impone (véase Fornet-Betancourt, 2004).

danzas, en actividades durante las fiestas principales o en eventos comunitarios, así como en la asimilación de elementos subjetivos como la memoria histórica.¹⁵ Ésta se conforma de las historias, narraciones, relatos y leyendas que refieren los acontecimientos fundantes de una comunidad social (Florescano, 2001:253-255, 474). La memoria histórica vive y sobrevive cuando la generación adulta transmite tales relatos a las generaciones más jóvenes. El conocimiento de esas narraciones es un nivel de la adscripción al grupo cultural de los totonacos. La apropiación de dichas historias es otro nivel, aunque más profundo, en la identificación hacia lo étnicamente totonaco. Entonces, el conocimiento de las historias locales, de las narraciones, de las leyendas provenientes desde el contexto de lo local, les permite recordar y con ello reproducir los hechos que han conformado a Zozocolco.

Un número significativo de alumnos, aun los que no son originarios de la comunidad social, refieren el conocimiento de las historias relevantes del lugar. Esas narraciones, relatos e historias que son su bagaje cultural y por lo tanto son parte de su *habitus* (Bourdieu, 1999:20) en tanto que aluden a la especificidad de la comunidad social. Esto, de alguna manera, señala un nivel político de la agencia subalterna (Gollnick, 2006), en tanto elementos depositarios de los referentes míticos (Florescano, 2001:253 y ss.) del grupo cultural.

El ser hombre o mujer marca aspectos relevantes en la manera de construir la identidad y de entrar en contacto con la alteridad. No sólo el hecho de provenir de algún lugar y de vivir en un sitio específico, sino también las diferencias de sexo, asociadas con las de clase, adquieren importancia en la constitución de las identidades. Si los varones son objeto de tratos inequitativos, el hecho de asociarlo con la noción de “ser mujer” adquiere tonos más discriminantes y, por lo tanto, las alumnas son objeto de tratos mucho menos equitativos (Ariza y de Oliveira, 1999), porque son agentes sobre las cuales se puede ejercer casi todo tipo de violencia (sea velada o manifiesta). Aunque la discriminación la ejercen los “del centro” hacia hombres y mujeres “de rancho”, es

¹⁵ Otros componentes de la identidad étnica son los vínculos de parentesco o el reconocimiento de un santo protector: el santo patrono (véase Giménez, en Chihu Amparán (2002).

significativo que la mayoría de los alumnos varones entrevistados considerados “de rancho” no aceptó o no reconoció ser objeto de situaciones de rechazo; caso contrario de las alumnas “de rancho”, quienes identifican estas situaciones tanto dentro como fuera de la institución escolar.

El hecho de ser mujer y además ser “de rancho”¹⁶ son dos aspectos que los varones del “centro” enfatizan para caracterizar al “Otro”, en este caso exclusivamente a las mujeres.¹⁷ La inferiorización de la mujer pasa por dirigirse a ellas con palabras obscenas, con actitudes de rechazo o incluso la manifestación de ciertas situaciones en que la fuerza física se ejerce para amedrentar a las alumnas. Si bien la estigmatización se focaliza en quienes son ubicados como procedentes de alguna comunidad, también recae en quienes son habitantes de la cabecera, pero que no viven en el centro, es decir, que habitan la zona marginal o periférica de ese centro, y aquí no se hace distinción entre varones o mujeres. Un aspecto relevante es que también las mujeres del “centro” realizan acciones discriminantes, aunque son más sutiles, hacia las “mujeres” de rancho.¹⁸ Incluso existen situaciones en que las mujeres “del centro” ejercen esa violencia simbólica hacia hombres “de rancho”.¹⁹

Además, se genera una segregación dentro de la institución escolar, sobre todo en la manera en que se distribuyen dentro del salón de clase, para reproducir, en pequeño, lo que acontece en la interacción cotidiana en la comunidad social.

¹⁶ No olvidemos que las mujeres son objeto de la *triple discriminación*: por ser mujeres, por ser indígenas y por ser pobres.

¹⁷ Esto no quiere decir que no haya manifestaciones de violencia de los varones “de rancho” hacia las mujeres “de rancho”, e incluso de aquellos hacia mujeres “del centro”. Lo que arroja un panorama más complejo en las interacciones entre los adolescentes.

¹⁸ Este es un aspecto de suma importancia, en tanto las mujeres “de rancho” perciben acciones discriminantes hacia su persona o hacia otras alumnas “de rancho”, como ser mandadas a realizar ciertas acciones o algunas actividades. Entrevistas a profundidad y etnografía en institución escolar, ciclo escolar 2008-2009.

¹⁹ Esto, por supuesto, nos sitúa en una situación de suma complejidad en tanto que las mujeres habitualmente son objeto de discriminación, pero en estas circunstancias, son las mujeres “del centro” quienes ejercen violencia sobre los hombres “de rancho”; pero también puede existir la situación, aunque menos frecuente, de que hombres “de rancho” ejerzan esa violencia (manifiesta o simbólica) hacia mujeres “del centro”.

La interacción se produce en términos diferenciados y desiguales entre mujeres y hombres donde el espacio físico de residencia cotidiana es un catalizador de las acciones discriminantes en la conformación de las identidades. Las formas de manifestar las agresiones son variadas: primero, las acciones verbales, basadas en argumentos o palabras obscenas; después, se manifiestan mediante acciones de rechazo, e incluso con agresiones físicas. Esto propicia que se genere una división y distanciamiento entre los agentes sociales. La manera de enfrentar situaciones de discriminación es formando pequeños grupos con los pares que proceden del mismo espacio físico. Así, las interacciones en la cotidianidad de la institución escolar entre los alumnos se constituyen con elementos discriminantes, en la que sus respectivas identidades se confrontan, reafirman o modifican conforme al contenido de dichas relaciones sociales.

Por último, la religión es organizador de las ideas y de los comportamientos dentro de una comunidad social. En los últimos años, la proliferación de grupos religiosos distintos al católico ha permitido que las nociones católicas (y principalmente las prácticas culturales totonacas) se vean con mayor recelo por parte de quienes se adhieren a alguno de los grupos no católicos existentes en la comunidad social. Ya que pertenecer a un grupo religioso es un dispositivo para adherirse y reforzar su pertenencia a la comunidad social. Empero, ello entra en contradicción cuando se es parte de un grupo religioso desde el cual las prácticas culturales totonacas son vistas como elemento desviante del objetivo que persiguen los pentecostales, los testigos de Jehová o los adventistas, grupos religiosos existentes en la comunidad social de estudio.

La religión pasa a ser, entonces, un elemento que propicia la confrontación dentro de la comunidad, y se convierte en un factor de cambio social, cultural y, por supuesto, identitario (Giménez, 1993:35) y diferenciador dentro de las comunidades indígenas, en la medida en que los católicos (grupos dominantes y fundante) mantienen un apego a las creencias religiosas, las cuales son la base principal sobre la que se constituyen no sólo las festividades totonacas y los lazos sociales, sino también la identidad social comunitaria.

Esto ubica a los jóvenes alumnos no católicos en situaciones de tensión, ya que aunque pertenecen a religiones diferentes de

la católica, donde se han incorporado a otra dinámica religiosa, no por ello dejan de pertenecer a la comunidad social totonaca; espacio en el que siguen teniendo los referentes culturales étnicos. De ahí que se sitúen en una posición muy compleja y conflictiva, pues deben responder a su pertenencia étnica, en el ámbito de sus interacciones cotidianas, pero igualmente deben tomar distancia o abandonar esas prácticas culturales en la medida que su adhesión a un grupo religioso no católico les impele a obrar acorde con los preceptos del grupo al cual pertenecen.

Por lo tanto, quienes siendo originarios de una comunidad étnica y se han involucrado en procesos de cambio en la adhesión a una religión no católica, reconfiguran, a la vez, su identidad, lo cual es un parteaguas en la experiencia vivencial (Giménez, 1993). A pesar de las situaciones complejas, contradictorias y conflictivas en que los jóvenes alumnos se encuentran, ellos logran encontrar una forma de “estar” en el mundo, de ser parte de una comunidad social y cultural diversa, con sus contradicciones y sus complejidades.

Las adscripciones ajena y la propia a un grupo religioso y la pertenencia al grupo étnico, todo ello genera una construcción identitaria compleja, contradictoria y conflictiva. Así, los alumnos deben echar mano de varios recursos para salir airoso de las situaciones problemáticas en que se involucran. A pesar de ello, los jóvenes logran encontrar una forma de “estar” en el mundo, de ser parte de una comunidad social y cultural diversa, con sus contradicciones y sus complejidades.

LA IDENTIDAD DESDE LA DIMENSIÓN COMUNICACIONAL²⁰

Dejamos en un apartado distinto la posesión, conocimiento y uso de los distintos medios de comunicación porque, desde la perspectiva de las representaciones sociales, son elementos centrales en la recepción, la apropiación y la reformulación de los significantes y los significados que se difunden a partir de dichos medios

²⁰ Los medios de comunicación que se han considerado son los medios impresos como libros, revistas, folletos, etcétera, los medios electrónicos como televisión, radio, computadora e internet; también se ha tomado en cuenta el teléfono (fijo y móvil).

comunicacionales. Ello no quiere decir que no haya una relación con las otras dos dimensiones (la espacio-social y la simbólico-cultural), más bien es una modalidad que las complementa, ya que no se puede pensar a los medios de comunicación masivos ajenos al espacio físico ni desvinculada del carácter cultural ni de su función social.

Por una parte, los libros de texto escolares son los que en mayor medida pueden leer los adolescentes, ya que en tanto son alumnos de la institución escolar, los jóvenes son proveídos de dicho material didáctico. Con ello podemos entender que los libros de texto distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) son la principal y primaria fuente de información, de conocimientos y saberes. Pero los alumnos también pueden tener acceso a otro tipo de textos diferentes del de los publicados y distribuidos por las instancias gubernamentales, en este caso pueden encontrarse también los religiosos, y en muy pocos casos otros tipos de medios impresos.

Por otra parte, los medios electrónicos son una fuente de información pero también de comunicación con la que tienen contacto los alumnos de la telesecundaria. Desde la televisión, la radio, el teléfono hasta llegar al día de hoy en el uso extendido de internet, es que los alumnos tienen la posibilidad de mantener contacto y comunicación con su contexto más inmediato, así como con contextos más amplios y lejanos, como es dentro del mismo estado, en el mismo país o incluso fuera de éste.

La telesecundaria hace un uso generalizado de la televisión para explicar los contenidos escolares. En América Latina se ha extendido el uso y posesión de televisores en los hogares a fines del siglo XX, y principios del XXI. Esto ha permeado en la cultura visual de las últimas generaciones.

El uso de la televisión ha permitido acceder a los nuevos códigos y formas de comprensión del lenguaje visual. Así, "el aprendizaje representacional (a partir de los medios audiovisuales) depende precisamente de un entrenamiento previo en el manejo de las representaciones" (Morales, 1999:25). El cual se genera desde el hogar donde "todos estamos expuestos a este tipo de sistemas a partir del aprendizaje de la lengua materna" (Morales, 1999:25), dicha lengua es un elemento cultural e identitario relevante como miembros de una cultura.

En ese punto adquieren relevancia los aprendizajes de la vida cotidiana, los que se vinculan con los aprendizajes en el proceso educativo en el ámbito escolar. Mediante este proceso “hemos logrado adecuar las representaciones externas propuestas por los medios a nuestros esquemas representacionales internos” (Morales; 1999:25), los cuales se construyen en el entorno sociocultural. Por lo que se produce una vinculación entre lo que en la vida cotidiana se aprende visualmente y los aprendizajes que la escuela formal²¹ ofrece. Así, el acceso y uso de la televisión en las últimas décadas se ha acentuado y ha demostrado ser una “escuela paralela”, aun sin proponérselo. De ello deriva la capacidad diferenciada de aprendizaje de los agentes sociales, debido a su desenvolvimiento en un entorno cultural específico o que configura la posesión de un particular capital cultural (Bourdieu, 1979): la capacidad de acceder, decodificar y dominar mensajes difundidos por televisión.

Al no tener todos los alumnos la misma experiencia de acercamiento a contenidos televisados en su vida cotidiana, existen situaciones diferenciadas cuando llegan a la institución escolar, en la manera de acercarse, conocer y apropiarse de los contenidos pedagógicos de las cápsulas televisadas en el aula escolar. En tanto los espectadores, desde la perspectiva de la comunicación, no son agentes pasivos receptores de los mensajes televisivos, ya que “reprocesan los significados y resignifican los efectos” (Martínez; 1999:45).

Esto que es válido para los contenidos de entretenimiento también lo es para los contenidos de carácter educativo, que son reprocesados por profesores²² y alumnos en el aula escolar. En especial estos últimos, ponen en juego sus saberes y sus capacidades de resignificación de imágenes, de contenidos y conocimientos que desarrollan en su desenvolvimiento particular como miembros de una familia, de un grupo o de una comunidad. Lo que prefigura

²¹ Desde una perspectiva pedagógica, las modalidades de educación que en una sociedad se llevan a cabo son: la educación informal, la educación formal y la educación no formal (véase Torres, 1999).

²² Desde un punto de vista pedagógico, el lenguaje (su manejo y dominio) pasa a ser un discurso donde el sentido, las modificaciones hechas, son procesos que Basil Bernstein (1984) denomina de recontextualización, donde los profesores son recontextualizadores de los mensajes escolares plasmados tanto en los libros como en el mismo currículum.

accesos, conocimientos y manejos diferentes de los alumnos y que conforma un capital cultural distinto y diferenciado para verterlos después en el ámbito escolar.

Sin dejar de lado la pertenencia de los alumnos al grupo cultural, pero considerando que la conformación como sujetos sociales no se produce de manera homogénea, adquiere relevancia la construcción identitaria y los tipos de capital cultural, económico y social que poseen tales sujetos (Bourdieu, 1979). Ahí es donde la cultura propia emerge para ser un elemento que puede potenciar las habilidades cognitivas de los contenidos pedagógicos por televisión, los cuales pueden, y deben, ser retomados de la cotidianidad para ser incorporados al proceso escolar institucional.

Respecto al uso de internet en los últimos años se ha visto la capacidad sin precedentes de acceso a éste y las potencialidades de su utilización casi generalizada. A partir de éste los jóvenes alumnos accedan a referentes culturales diferenciados y a veces muy lejanos a los propios. Es cierto, empero, que su acceso, uso y posesión diferenciados dentro de la misma comunidad social y a la vez entre los mismos agentes sociales genera posibilidades adicionales de exclusión, discriminación y diferenciación sociocultural.

Los medios de comunicación y la institución escolar son dos dispositivos que permiten que los alumnos se involucren con conocimientos y saberes externos a su propia comunidad social. Por supuesto no todos reciben ni procesan dichos conocimientos de la misma forma. Aunque parece existir una tendencia a incorporar tales saberes a los conocimientos propios generando situaciones de conocimientos y saberes más complejos y diferenciados. Esto nos pone ante el escenario de la existencia de sociedades étnicas que ya no pueden ser denominadas "tradicionales", entendido este término como sinónimo de lo arcaico o antiguo. Sino que es imperativo pensar a tales sociedades contemporáneas ubicándolas en el actual momento histórico, es decir, en el sentido de ser sociedades que retoman los elementos generados desde su propio interior, pero poniéndolos en referencia y en relación con elementos provenientes del exterior; propiciando situaciones donde la tradición es renovada y/o actualizada. Por lo que se ha llegado a proponer la idea de ser tradiciones inventadas (Hobsbawm, 1983). Sin embargo, ello no hace desaparecer la condición de marginalidad y subordinación en el nivel nacional, ni de la legitimidad ni el control de los conocimientos

y saberes de los grupos étnicos frente a la sociedad no india en el nivel local o regional. Estableciendo con ello situaciones de asimetría en el ejercicio del poder y del saber que se refleja en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

A MANERA DE CIERRE

En términos de la identidad, la mismidad es el reflejo que necesita de la otredad para ser ese sí mismo. Para que la identidad propia sea susceptible de constituirse como tal, a la vez hay que constituir al otro (Villoro, 1998:65). Situándonos desde la posición de los “del centro”, la denominación que conforman para sí mismos mediante dicha denominación es un diferenciador positivo de las características propias. Esta denominación de sí mismos no se agota con la simple ocupación espacial del centro, sino que converge con otros elementos conformadores de identidad, por ejemplo, la posesión de un capital cultural específico (Bourdieu, 1979:3-6) que permite que los alumnos de la telesecundaria construyan sus identidades.

Por su parte, el otro, el “de rancho”, construye una identidad de sí mismo positiva, pero permea también la que se ha generado desde el exterior, la cual no corresponde con la imagen con que quiere ser visto. Esta imagen de ellos construida permea en la propia visión de sí mismos. Ello genera un falso reconocimiento (Taylor, 1993:43-44) que marca los límites identitarios, los cuales se utilizan como clasificadores sociales y como elementos de la cultura occidentalizante que promueve y permite la distinción y la jerarquización social de los agentes sociales pertenecientes a un género o a otro, así como a una identidad social o a otra.

En Zozocolco, la clasificación social se asocia a la jerarquía y al prestigio que conlleva ser parte de los del centro y la subalternización que se genera por ser de rancho o de comunidad. Aunque esta situación no se produce mecánicamente, ya que los agentes manifiestan cierta resistencia a ser denominados desde el exterior.²³ Lo que los hace ser agencias subalternas con capacidad

²³ En todo ejercicio de poder se halla presente la resistencia: “no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder” (Foucault, 1979).

de respuesta (Gollnick, 2006:381), es decir, adquieren el estatus de sujetos sociales.

Dentro del mismo grupo cultural, los alumnos del centro perciben la *alteridad interior* (Jodelet, 2006:24) en términos discriminantes, que es quien ocupa una espacialidad determinada: el rancho, lo que desemboca en una clasificación identitaria minorizada, legitimada por un imaginario que establece diferencias identitarias sobre la base de la raza y la cultura. En ese sentido, la construcción de ese *otro interno* muestra el carácter jerárquico de lo que Walter Mignolo (2000) denomina *la diferencia colonial*. Donde la interacción racializada/racialista “produce la alteridad y, por medio de prácticas, discursos y representaciones, naturaliza la diferencia racial y cultural. Subalternizando pero sobre todo “justificando la subordinación, subalternización y exclusión del ‘otro’ en términos físicos y territoriales, como también en términos de derechos, valores y pensamiento” (Walsh y García, 2002:319).

Es en estos procesos donde se establece el sentido de las *luchas simbólicas* (Bourdieu: 1982:65) por detentar la capacidad legítima de nombrarse y nombrar a los otros. Donde el contenido de la representación social se alimenta de la posición social y de las actitudes (Jodelet, 1984:475) de los agentes sociales en Zozocolco de Hidalgo que transforman las diferencias en *distinciones significantes* (Bourdieu, 1973:88) de su identidad. Especialmente, la posición geográfica, el espacio físico donde se hallan insertos y en el cual se desenvuelven cotidianamente, es uno de los aspectos centrales de definición para los alumnos de la telesecundaria. Sin olvidar el contexto más amplio (lo estatal, lo nacional o incluso lo internacional) donde se generan y resignifican²⁴ los procesos de discriminación y racismo hacia los indígenas, donde especialmente la mujer es objeto de procesos y/o de niveles mayores de discriminación.

La construcción de identidades (la propia y la ajena), de dominantes y subalternos, son pequeñas luchas nunca plenamente acabadas (Scott, 2000:227-233), donde se acude a recursos dife-

²⁴ Las mediaciones nos permiten entender que, a nivel local, algunos agentes serían el grupo dominante, pero a nivel regional o estatal pasan a ser a la vez agentes dominantes y relativamente subordinados; o a nivel nacional son clasificados con una identidad subalternizada que no aceptan porque en su contexto inmediato son agentes dominantes.

rentes. Sin embargo, las distinciones identitarias no son tan extremas como para no permitir las interacciones relativamente estables, pero no libres de conflictos entre los agentes sociales involucrados. En ese sentido, el grupo dominante lo es de manera relativa y nunca totalmente, ya que los subalternos siempre se hallan en situación de resistencia, lo que permite la reconfiguración de las interacciones y, por tanto de las identidades.

Si bien en ambos lados existe la construcción identitaria del Yo y del Otro, lo relevante es que, debido a las relaciones asimétricas de poder existentes en las luchas simbólicas por nombrar y ser nombrados, los “del centro” tienen mayor capacidad de hacer valer los significados de la representación social que construyen los “de rancho”. Asimismo, tienen los medios (materiales y simbólicos) para posicionar esta representación no sólo en el propio imaginario, sino también (y he aquí lo crucial) en el de los otros, en el de los subalternos. Con lo que se constituyen identidades estigmatizadas, cuya manifestación es una modalidad de racismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (2001), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.
- Arbesú, María Isabel, Gutiérrez Vidrio, Silvia y Piña, Juan Manuel (2008), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika.
- Ariza, M. y O. de Oliveira (1999), *Inequidades de género y clase. Algunas consideraciones analíticas*, Caracas, Nueva sociedad.
- Barth, F. (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Basil Bernstein, Díaz Mario (1984), “Hacia una teoría del discurso pedagógico” (traducido de “Towards a theory of pedagogic discourse”), *CORE*, vol. 8, núm. 3.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1999), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- (1980), “L’identité et la représentation”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 35, núm. 1, París, pp. 63-72.
- (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- (1982), *Ce que parler veut dire*, París, Fayard.

- (1979), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, núm. 1, París, pp. 3-6.
- (1973), "Condición de clase y posición de clase", en Filippo Barbano et al., *Estructuralismo y sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Calderón, Fernando (1995), "Modernización y ética de la otredad. Comportamientos colectivos y modernización en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 57, núm. 3, julio-septiembre 1995, México, pp. 3-16.
- Florescano, E. (2001), *Memoria mexicana*, México, Taurus.
- Fornet-Betancourt (2004), *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, México, Consorcio Intercultural-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Foucault, Michel (2008), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores.
- (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Gall, Olivia (2004), "Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México", *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, abril-junio, México, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 221-259.
- (2007), "Relaciones entre racismo y modernidad: preguntas y planteamientos", en Olivia Gall (coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*, México, CEIICH-CRIM-UNAM, pp. 63-88.
- Giménez, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, ITESO/CNCA.
- (2002), "Paradigmas de identidad", en Aquiles ChihuAmparán (coord.), *Sociología de la identidad*, México, UAM-Iztapalapa.
- (1998), *Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Mallon, F.E. (1994), "The Promise and Dilemma of Subaltern Studies: Perspectives from Latin American History", *The American Historical Review*, vol. 99, num. 5, pp. 1491-1515.
- Mignolo, Walter (2000a), "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>], fecha de consulta: 14 de marzo de 2012.
- Morales, V.C. (1999), "Inteligencia, medios y aprendizaje", *Revista Electrónica de Tecnología y Comunicación Educativas*, 13(29), enero-junio, México, ILCE.
- Moscovici, S. (ed.) (1984), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós.
- Roncagliolo, R. (1999), "Las industrias culturales en la videoesfera latinoamericana", en Néstor G. Canclini; C.J. Moneta (coords.), *Las*

- industrias culturales en la integración latinoamericana*, México, UNESCO/Grijalbo/Sistema Económico Latinoamericano (SELA).
- Schutz, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- y Luckmann Thomas (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Scott, J. (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia. Los discursos ocultos*, México, Era.
- Taylor, C. (1993), *Multiculturalismo y las políticas del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Torres, Carlos Alberto (1999), *Lecciones en sociología de la educación. Educación, poder y conocimiento*, Venezuela, Laboratorio Educativo.
- Villoro, Luis (2002), "La búsqueda de la identidad en la cultura latinoamericana", *Devenires*, año III, núm. 5, enero, México, pp. 125-137.
- Walsh, C. y J. García (2002), "El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso", en Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Clacso/CEAP/FACES, Universidad Central de Venezuela.