



Capítulo 79



ARGUEDAS:

LA DINÁMICA DE LOS ENCUENTROS CULTURALES

TOMO III

Arguedas: la dinámica de los encuentros culturales. Tomo III
Cecilia Esparza, Miguel Giusti, Gabriela Núñez,
Carmen María Pinilla, Gonzalo Portocarrero, Cecilia Rivera,
Eileen Rizo-Patrón, Carla Sagástegui, editores

© Cecilia Esparza, Miguel Giusti, Gabriela Núñez,
Carmen María Pinilla, Gonzalo Portocarrero, Cecilia Rivera,
Eileen Rizo-Patrón, Carla Sagástegui, editores, 2013

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Concepto gráfico: Lala Rebaza

Diseño de interiores: Mónica Ávila Paulette

Carátula en base al afiche *Arguedas: la dinámica de los encuentros culturales*

Cuidado de la edición, diseño de cubierta y diagramación de interiores:

Fondo Editorial PUCP

Primera edición: junio de 2013

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores

ISBN: 978-612-4146-39-8

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-07738

Registro de Proyecto Editorial: 31501361300396

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

Identidades y desencuentros interculturales

JOSÉ LUIS RAMOS R.

Escuela Nacional de Antropología e Historia de México

En el presente texto voy a exponer el problema de la existencia y persistencia de una identificación negativa hacia los indígenas, tomando como caso a maestros indígenas mixtecos que laboran dentro del sistema de educación indígena, al sur de México.

Comentaré otros estudios en los que se defiende la presencia actual de una valoración positiva sobre el indígena. Sin embargo, considero que en ellos se hace alusión a una identidad superficial. En el fondo sigue manteniéndose una devaluación hacia el indígena por el propio indígena y, aún más, por la población no-indígena. Situación que ilustraré apoyándome en la teoría de las representaciones sociales, que permite reconocer una descripción identitaria superficial y otra de mayor profundidad.

Termino el ensayo acotando cuáles son algunos de los retos que es necesario atender, a partir de reconocer esta problemática identitaria, para lograr buenos resultados dentro de la educación intercultural y bilingüe, que en los últimos años se viene promoviendo en diferentes países de América Latina.



Políticas nacionales e identidad

En 1821, la Nueva España logró su independencia política con respecto a la corona española, dando lugar al inicio de la conformación del nuevo Estado-nación mexicano. Una de las decisiones claves fue el tipo de proyecto nacional que se iba a buscar concretar. En lo cultural, se decidió por el modelo de homogeneidad: única lengua, religión, tradiciones, etcétera. Lo que necesariamente implicaba desconocer la variedad cultural y lingüística de los numerosos grupos etnolingüísticos que habitaban en el territorio recién independizado.

Las políticas nacionales a lo largo del siglo XIX y más de la mitad del XX estuvieron orientadas a tratar de desaparecer esas diferencias, conseguir que toda la población nacional fuera homogénea, en términos culturales. Las decisiones políticas llegaron incluso a considerar como opciones el mestizaje biológico, trayendo población europea, bajo la creencia de que al mezclarse con la población nativa, esta última iba a mejorar y, por tanto, la nación podría llegar a ser un país moderno y desarrollado. Hubo momentos en los que se aplicó la fuerza para controlar a los indios del norte o para enfrentar los diferentes levantamientos indígenas en el sur de la república. También se pensó que la escuela iba a lograr borrar estas diferencias culturales y lingüísticas.

Terminada la revolución mexicana, en 1917, nuevamente se retomó el camino de convertir a la nación mexicana en una sociedad moderna, insistiendo en resolver la situación de la población indígena, a través del diseño de programas de asimilación y, posteriormente, de integración nacional.

No obstante, la persistencia de la presencia indígena llevó a que el gobierno mexicano, finalmente, aceptara su existencia. Con otro enfoque, el Estado admitió que México es un país pluricultural. Para ello, creó nuevas oficinas gubernamentales, encargadas de concretar las acciones de esta nueva política estatal.

Se inauguró la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, con el encargo de promover y operar un nuevo programa educativo, basado en la educación bilingüe y bicultural. El objetivo principal consistía en revalorar la lengua, cultura e identidad de la población indígena y llevarla al interior de las escuelas para indígenas. De esta manera se estaría ofreciendo una educación integral entre lo indígena y lo nacional.

Inmediatamente la oficina empezó a contratar a personas originarias de las comunidades indígenas para que cumplieran el papel de maestros bilingües. Estos editaron libros de texto bilingües (en diferentes lenguas indígenas) y abrieron varias escuelas en las regiones indígenas.

A veinte años de haberse iniciado este programa educativo, entré en contacto con maestros mixtecos, interesado en conocer los avances logrados. Sin embargo, me encontré con la sorpresa de que la mayoría de ellos no estaba llevando adecuadamente el programa de educación diseñado para la población indígena. Para esas fechas, el modelo había sido modificado. Pasó de ser bilingüe-bicultural a intercultural y bilingüe, de acuerdo con los nuevos programas educativos que estaban aplicándose en otros países del mundo.

Consideré que era interesante estudiar dicha situación para descubrir algunas de las razones que habían provocado que esta modalidad educativa no estuviera operando, como originalmente se planeó.

De inmediato pensé en las diferentes condiciones que deberían atenderse para llevar a buen término un programa educativo alternativo. Condiciones de diversa índole, principalmente legales, financieras, materiales, pedagógicas, lingüísticas, sociales y culturales. Finalmente, para ser investigada, me decidí por una en particular: la identidad étnica de los maestros indígenas.

Como indiqué más arriba, en 1978 dio comienzo al programa de Educación Bicultural y Bilingüe (EBB), el cual, a dos décadas de operar, no estaba logrando los objetivos planteados en su inicio. Ello, no obstante los trabajos llevados a cabo: contratar personal originario de las localidades indígenas, editar material didáctico bilingüe, etcétera. Sin embargo, encontré que las autoridades educativas mexicanas partieron de un presupuesto, razonable, pero no seguro. En efecto, asumieron que el personal, al haber contratado a personas indígenas, —además de conocer la lengua y cultura étnicas— era poseedor de una identidad positiva, que le permitiría compartir los objetivos del programa educativo. Pienso, sin embargo, que eso no sucedió necesariamente y que los docentes contratados probablemente contaban con una identidad étnica, pero negativa.

A partir de este presupuesto general, inicié al proyecto de investigación acerca de la influencia que la identidad socioétnica de maestros indígenas mixtecos ejercía sobre su práctica docente, expresada en la aplicación o no del programa

de educación intercultural bilingüe. Específicamente, necesitaba descubrir el tipo de identidad que asumían los profesores bilingües.

Problema de estudio para el cual propuse tres posibles hipótesis de trabajo: a) la no aplicación del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) obedecía a que los docentes bilingües contratados asumían una identidad étnica negativa; b) por tanto, para que pudieran aplicar el programa, en los términos planteados, deberían adoptar una identidad positiva; c) y que, en realidad, los maestros profesan una identidad compleja que da lugar a una diversidad de situaciones pedagógicas.

Identidad compleja, valorada e histórica

Habiendo establecido el problema de estudio y las posibles hipótesis de trabajo, me dedique a la tarea de elegir una definición conceptual y teórica para poder avanzar en la investigación. Encontré que hay una variedad de conceptos con relación a la identidad social: imagen, concepto de sí, sentido de pertenencia, etcétera, entre las cuales me decidí por trabajar con la propuesta teórica de las representaciones sociales, por ser una alternativa que incluye estrategias metodológicas muy operativas. Además, partí de la perspectiva constructivista de la identidad social. Dichos aspectos me permitieron elaborar un concepto de identidad para ser aplicado en el estudio. La identidad será entendida aquí como la representación social que elabora un sujeto A de sí mismo, en una relación social de contraste con un sujeto B.

Además, la identidad no solo se asocia a las diferencias culturales que existen entre uno y otro sujeto, sino que esta distinción es valorada, lo que significa que se crean identidades valoradas negativa y positivamente, estigmatizadas y de prestigio. Valoración que trae como consecuencia el orgullo o la vergüenza de reconocerse formando parte de un determinado colectivo social, en nuestro caso, de pertenecer a la población indígena.

Una tercera consideración es que la identidad contiene un historial de las relaciones sociales que han establecido los sujetos en contraste, lo que me invitó a incluir la dimensión histórica de la identidad del indígena. Perspectiva histórica llena de momentos importantes de configuración identitaria, como por ejemplo, la llegada de los europeos a América, la independencia política de 1821, la revolución mexicana en 1910, la creación de la DGEI en 1978, el levantamiento neozapatista en 1994, etcétera.

Dimensión histórica que no solo es colectiva, dado que cada sujeto cuenta también con una biografía. Ello se articula con la primera dimensión, permitiendo apreciar una mayor complejidad en la identidad de los sujetos sociales, como son los maestros indígenas. Para este ensayo, únicamente haré referencia a la información que aparece en los testimonios biográficos de los docentes bilingües.

Ser indígena y no-indígena

Con estas referencias inicié el trabajo de investigación. Una primera tarea fue atender a los testimonios biográficos de los docentes bilingües sobre su trayectoria escolar e inter-étnica. Posteriormente, en un análisis inicial sobre el contenido de sus testimonios, reconocí la autoidentificación que establecieron los maestros sobre ser indígena.

Inmediatamente llama la atención que la mayoría de los atributos referidos son valorados negativamente. Encontramos aquí descriptores de diferente tipo: psicológicos (temor, vergüenza, desprecio, inferioridad), sociales (ser inferior, humilde, pobre, apartado), físicos (color moreno de la piel), culturales (hablar la lengua indígena, no hablar el español), materiales (calidad de la vivienda, de madera, piso de tierra, falta de servicios; así como su vestuario, ropa sencilla y sucia; los alimentos que consume son de menor calidad, silvestres, etcétera).

Este contraste valorativo destaca al comparar la imagen que han creado del no-indígena, en la que la mayoría de los atributos señalados son positivos. Psicológicamente los no-indígenas son inteligentes, felices. A nivel social son superiores, importantes, tienen de todo, además de su piel blanca. Hablan en español, tienen una manera refinada de hablar; son educados y respetuosos. Su casa es de un material adecuado, tienen servicios (agua potable, drenaje), visten bien, con ropa fina, andan aseados y perfumados, utilizan cubiertos para comer, se alimentan bien, consumen carne y su comida es más sabrosa.

Es tan profunda la valoración presente en las distinciones que la objetivación de la devaluación decanta en los alimentos: por ejemplo, señalar que los indígenas consumen alimentos menos sabrosos, por ser indígenas, nos indica la fuerza del estigma. Y con estas identidades valoradas es que vamos a entender la vergüenza que sienten los docentes bilingües de ser indígenas. Por tanto, no habrá una razón favorable y razonable para querer promover e impulsar el programa de educación indígena, en su versión intercultural bilingüe. Por el contrario, se resistirán.

Por ello, seguirán aplicando el modelo anterior de castellanización y aculturación frente a sus alumnos, pero también lo practicarán con sus hijos.

Comparando los resultados con otros estudios

Sin embargo, a la par de ir avanzando en mi estudio, escuchaba versiones contrarias expuestas por otros colegas, en diversos eventos académicos. Ofrecían versiones en las cuales mostraban a los maestros indígenas expresando una identidad positiva por ser indígenas. Situación que me obligó a establecer una estrategia metodológica alternativa para tratar de descubrir las razones de esta disparidad.

Me preocupaba este hecho, pues pude conocer a los profesores más a fondo a partir de la observación de sus prácticas sociales. Encontré que a sus hijos no les enseñaban la lengua indígena, no los inscribían en la escuela bilingüe sino en la escuela formal, regular (como ellos mismos la denominan). En sus clases ellos mismos no estaban aplicando el currículum intercultural y bilingüe. Entonces, era necesario descubrir qué estaba sucediendo, para entender esta aparente disparidad entre el discurso emitido y las prácticas sociales llevadas a cabo, especialmente en el rubro pedagógico.

Identidad superficial y profunda

Entonces les apliqué a los profesores un cuestionario mixto, que incluía una pregunta que solicitaba que asociaran palabras, con el objetivo de acercarme a la forma estructural de sus representaciones sociales. Atendiendo a la señal teórica de reconocer dos planos en las representaciones sociales, uno profundo (nuclear) y otro superficial (periférico).

Con ello pude acceder a una imagen más compleja de la identidad, apreciar la parte superficial y profunda de la identidad de ser indígena. Pero también apliqué el cuestionario a los profesores no-indígenas, para poder combinar la autoidentificación de los docentes bilingües (Plan 90) y la heteroidentificación de los mentores no-indígenas (Plan 94)¹. Dicha estrategia metodológica me permitió generar los resultados que aparecen en el cuadro 1.

¹ Los profesores llaman coloquialmente «Plan 90» al plan de estudios de las licenciaturas ofrecidas a los maestros indígenas y que fue creado en 1990, de ahí su referencia. Mientras, para los docentes no-indígenas se oferta otro plan curricular, diseñado en 1994.

La teoría indica que las representaciones sociales están conformadas por dos sistemas. Uno nuclear, que es más sólido, profundo y directamente ligado con la cultura e historia de la colectividad. Mientras que el segundo sistema, el periférico, es superficial, sirve para ocultar el primero y está relacionado con la contingencia de los sujetos.

Cuadro 1. Identidad superficial y profunda

NIVEL	AUTO (PLAN 90)	HETERO (PLAN 94)
Superficial	Honesto Solidario Trabajador <i>Moreno</i> Inteligente	<i>Moreno</i> Honesto Trabajador Solidario <i>Humilde</i>
Profundo	<i>Sencillo</i> Solidario <i>Moreno</i> <i>Pobre</i>	<i>Sencillo</i> <i>Marginado</i> <i>Pobre</i> <i>Sucio</i> Responsable

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Plan 90 y el Plan 94.

Al revisar otros estudios relativos a cuestiones de identidad, particularmente en lo metodológico, he notado que los datos refieren al nivel de frecuencia con que son referidos los indicadores, mientras que para atender a las representaciones sociales es necesario reconocer una estructura jerárquica entre sus componentes. Diferencia que lleva a imágenes completamente diferentes, que expongo en el cuadro que aparece más arriba.

En el caso de los descriptores anotados en la primera fila, los superficiales, refieren a los atributos que aparecen con más frecuencia en las respuestas, localizadas en los cuestionarios aplicados a los docentes, indígenas (del Plan 90) y no-indígenas (del Plan 94). Es decir, son los resultados que aparecen empleando la misma estrategia analítica de otros estudiosos.

Tanto la autoidentificación como la heteroclasificación coinciden en ofrecer una imagen positiva de ser indígena. Los propios indígenas se reconocen y son apreciados por los no-indígenas de manera positiva. Perfil que defienden otros

colegas en sus trabajos. Sin embargo, al revisar los componentes nucleares, los de mayor profundidad, solidez (más significativos en la representación social) los resultados serán completamente diferentes.

Ahora aparecen imágenes fuertemente devaluadas: los atributos y evidencias son negativos (aparecen en cursivas). El indígena se concibe como un sujeto sencillo, pobre y moreno. Mientras que el no-indígena lo heteroidentifica como un ser sencillo, pobre, sucio y marginado. A partir de esto, todo cobrará sentido. Incluso los descriptores que pudieran ser positivos, en un principio, sufrirán una devaluación por la influencia de los elementos negativos.

Esta forma de trabajar los datos me ha permitido reconocer una doble imagen sobre los indígenas: una superficial, contingente, que lo muestra como un sujeto social con una identidad positiva y, al mismo tiempo, un sujeto con una identidad profunda y negativa, que es ocultada por la primera. Identidad compleja que permite entender porque los docentes bilingües hablan de sí mismos, por momentos, mencionando aspectos positivos, pero en el fondo ocultan una identidad negativa, que pauta su conducta social hacia las nuevas generaciones (sus alumnos e hijos).

Entonces, lo que captaron las autoridades educativas al momento de decidir contratar a los posibles maestros indígenas, para que llevaran de manera adecuada el nuevo programa educativo, era una identidad positiva sobre su cultura y lengua; pero esta era una identidad superficial. En eso se asemejan a mis colegas que han venido hablando de que los profesores bilingües presentan una identidad positiva. Encontramos, sin embargo, que en la práctica no están llevando a cabo el programa de educación intercultural y bilingüe.

Por tanto, aceptar que los docentes han venido asumiendo una identidad profunda y negativa aclara el porqué de esta falta de aplicación del programa educativo alternativo.

Otro descubrimiento, que permitió el trabajar con las representaciones sociales, es que los significados que le otorgan los individuos a los atributos identitarios también son diferentes. Es decir, los profesores indígenas y los no-indígenas pueden emplear los mismos términos, pero el sentido de estos será distinto. Por ejemplo, ambos sujetos pedagógicos refieren que parte de su identidad es ser solidarios. Sin embargo, al revisar el significado que contiene el mismo término, pero contextualizado en cada representación, encontramos diferencias que enfatizan las distinciones étnicas.

Mientras para los docentes bilingües el percibirse como solidarios se asocia a términos de acciones para el bien común, los profesores no-indígenas conciben esto más como un asunto de cálculo de intereses individuales, ligado a una ética individualista y no colectiva. Análisis que me permite encontrar importantes diferencias identitarias entre los dos tipos de docentes, por la valoración y significado otorgado a los atributos identitarios.

Nuevo programa educativo (2000-2011)

Al dar inicio un nuevo gobierno, con un Presidente de la República proveniente de otro partido político, necesariamente se retomó el problema por medio de otro programa educativo. Si bien ya había anuncios vinculados a la educación intercultural y bilingüe a finales del siglo anterior, cuando entré en contacto con los maestros mixtecos, ya con la nueva administración, estos hicieron explícita esta nueva orientación.

Una de las diferencias más importantes con respecto al anterior programa es que también debe atenderse a la población no-indígena, ofertarle la educación intercultural, ya no solo limitada a los indígenas. Básicamente, se propone fomentar el diálogo y encuentro intercultural a través del respeto y valoración de la diversidad cultural.

Con los resultados obtenidos en mi estudio, reconozco en este nuevo marco educativo dos retos importantes: a) modificar las valoraciones identitarias, principalmente las de carácter más profundo; y b) trazar puentes de significación, para poder entender qué sentido le están otorgando a las cosas los actores sociales que culturalmente son distintos.

Bibliografía

- Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México DF: Coyoacán.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ramos Ramírez, José Luis (2001). La identidad étnica: ¿recurso excluido de un desarrollo sustentable? En Veronika Sieglin (ed.), *Desarrollo sustentable, cultura e identidad*. México DF: CONACULTA-CONARTE.

Arguedas: la dinámica de los encuentros culturales

Sámamo Tovar, Víctor Manuel (1999). «La educación indígena en México. 1978-1997». Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia de México.