

EL DRAMA SOCIAL DE LLEGAR A SER MAESTRO INDÍGENA

*José Luís Ramos**

Introducción

El ensayo que a continuación se presenta es un ejercicio de análisis descriptivo sobre el proceso de identificación que vive el maestro bilingüe, empleando el modelo de drama social, propuesto por Peter McLaren.¹ Tarea que forma parte del proyecto "Identidad Socioétnica y Práctica Docente de los Maestros Mixtecos", cuyo objeto central es dilucidar la influencia que ejerce la identidad socioétnica del profesor en su práctica docente cotidiana. Estudio que se apoya en una investigación de tipo etnobiográfica.

Los profesores referidos tienen la característica particular de ser alumnos de la subsección de Huajuapán, Oaxaca, donde actualmente estudian las licenciaturas en educación primaria y preescolar que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El proyecto de investigación se ubica en un contexto académico en donde los estudios relativos a la temática identitaria, y más específicamente de maestros indígenas, son muy escasos. En el ámbito de la antropología una excepción la representa el libro de María Eugenia Vargas.² Por lo que respecta a los trabajos realizados dentro de la investigación educativa en México, tampoco han incluido la identidad étnica de los profesores como objeto de estudio.³ Destaca esta carencia si reconocemos la importancia que ha mostrado la etnografía desde la década de los años setenta; incluso ha permitido que instituciones de enseñanza superior e investigación la promovieran como una particularidad de su perfil profesional.

Para reconocer la importancia política, cultural y pedagógica que tiene la identidad étnica de los maestros indígenas y la conveniencia de considerarla como objeto de un mayor número de estudios. El artículo refiere al contexto sociopolítico que enmarca la presencia indígena en México, las dificultades que implica apostar por un país

* Profesor-investigador de tiempo completo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, adscrito en la Maestría en Antropología Social y la Licenciatura de Etnología.

pluricultural y, por último, las consecuencias pedagógicas que encierra la manera en que llegan a ser docentes los maestros indígenas.

Hay de mexicanos a mexicanos

A raíz de obtener su independencia política la Nueva España, en 1821, el país enfrentó la tarea de construir una nación, teniendo como alternativas de carácter cultural dos modelos: uno de corte homogéneo y otro heterogéneo; finalmente inclinó la balanza hacia la primera opción. A lo largo de la trayectoria nacional, durante el siglo XIX y gran parte del XX, el Estado mexicano se ha esforzado por lograr el objetivo de construir una nación mexicana homogénea, donde trata de eliminar las diferencias culturales de los grupos étnicos que estaban presentes al momento de iniciar con el proyecto nacional.

Fueron diversas las políticas que operó el Estado mexicano con el objeto de integrar a la población indígena a la nación mexicana, todas signadas por un proceso de aculturación -sin evitar recurrir al genocidio cuando lo consideró oportuno. Por ejemplo, a través de diversas leyes de carácter agrario se buscó privatizar la propiedad comunal que mantenían los pueblos indígenas sobre sus tierras; se invitó a migrantes europeos a residir en México con el objetivo de que los indígenas participaran en el desarrollo por medio del mestizaje, la instalación de escuelas en donde les enseñarían el español y, para aquellos que se resistían se empleó la fuerza directa, al tratar de sofocar las diversas rebeliones indígenas que surgieron.⁴ A diferencia del siglo anterior, en el actual se formuló una política educativa indigenista más elaborada en cuanto a objetivos, pedagogía y organización institucional.

No obstante y a pesar de esta historia política nacional, la presencia y persistencia de la población indígena se mantuvo. Hacia la década de los años setenta confluyeron diversos factores del contexto sociopolítico que permitieron promover un cambio importante en el país. La proliferación de movimientos de liberación nacional en África y Asia durante los años 50 y 60, puso en tela de juicio el racismo existente entre blancos y negros debido a sus diferencias raciales y culturales, que encubrían y justificaban la dominación colonial.

En América Latina empezaron a surgir diversos movimientos y organizaciones indígenas que cuestionaban la explotación sufrida en sus países, signada también por la discriminación. Mientras en México, el movimiento del 68, encaró el carácter autoritario y antidemocrático que ofrecía el Estado mexicano.

Algunos intelectuales mexicanos, principalmente antropólogos -entre ellos podemos citar a Guillermo Bonfil, Arturo Warman, Margarita Nolasco, Rodolfo Stavenhagen,⁵ se sumaron a la protesta de los pueblos indígenas, orillando a que el gobierno mexicano aceptara considerar a México como un país pluricultural; se pretendía cambiar el rumbo, configurar una nación bajo la óptica del modelo cultural excluido desde el siglo XIX.

En el campo educativo esta nueva perspectiva va a traducirse con la presencia de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que postuló orientar sus actividades que toma como eje el proyecto de educación bilingüe y bicultural.

En 1978 la DGEI sólo contemplaba la enseñanza de las lenguas indígenas como requisito para que los niños accedieran al español. En respuesta a las críticas recibidas y con la participación de intelectuales indígenas se amplió el proyecto educativo, para que respondiera realmente a la intención de conformar un país pluricultural. Así, a principios de la década de los años ochenta, el proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural se propone revalorar y respetar las culturas e identidades indígenas, a través de integrar la lengua materna y contenidos étnicos en el plan curricular de la educación formal.

Han pasado cerca de veinte años, interesa revisar logros y limitaciones del proyecto, conocer cuál es realmente el impacto que ha tenido en la población indígena esta nueva política indigenista mexicana. Son diversos los ítems que requieren del balance. Sin embargo, la empresa es amplia y los recursos son limitados; por lo tanto, la estrategia de trabajo está orientada hacia uno de los sujetos pedagógicos involucrados en este proceso sociopedagógico: el maestro indígena.

A partir de la necesidad de impulsar este proyecto educativo la DGEI empezó a contratar un número importante de maestros bilingües, bajo la premisa de que al ser originarios de comunidades indígenas necesariamente llevarían a buen término los objetivos y tareas de la educación bilingüe y bicultural. No obstante, cuestionar y revisar ese presupuesto son los motivos que originaron la necesidad de indagar sobre lo que en realidad estaba pasando.

Interesa saber quién es el maestro indígena y cómo lleva a cabo su tarea educativa. Responder a esta doble pregunta orienta el proyecto de investigación referido, aunque este artículo sólo brinda un acercamiento de cómo el profesor bilingüe llegó a ser lo que es.

El drama de ser maestro

La etnografía cuando atiende el problema de las identidades regularmente sólo ofrece un análisis sincrónico, a pesar de las constantes recomendaciones de incluir la dimensión temporal; para enfrentar esta carencia una alternativa la ofrece el método biográfico.⁵

Otra limitante en etnografías educativas e historias de vida es la lejanía que guardan con determinadas referencias teóricas, que impiden la interpretación de las descripciones ofrecidas.

Para evitar repetir esta situación se eligió una doble estrategia de trabajo: formular un cuerpo teórico conceptual para ofrecer una descripción comprensiva de las trayectorias vitales de los maestros mixtecos que narran a través de sus testimonios biográficos.⁶

Para explicar la transformación cultural que viven los alumnos en la escuela, Peter McLaren emplea el modelo del proceso ritual. Su intención es comprender la experiencia cotidiana que tienen los estudiantes, hijos de migrantes portugueses, al acudir a una escuela católica en Canadá. El tránsito de su hogar a la institución educativa es visto como un rito de pasaje. Un ritual se compone de cuatro actos:

- Ruptura, donde el patrón social se fractura.
- Crisis, se traspasan los patrones normativos a un nivel más profundo –las cosas ya no siguen igual.

- Acción reparadora, algunos elementos son recuperados resolviéndose la falla de interacción humana.
- Reintegración, aparece la reconstitución y evaluación de las estructuras sociales.

En la Antropología clásica los análisis de ritual se enfocaban con insistencia en los ritos de pasaje; un ejemplo lo representa la fiesta de XV años, donde se asume y representa socialmente, ante los demás, el cambio de niña a mujer que viven las adolescentes. Lo interesante del trabajo de McLaren es ofrecer un estudio en el campo educativo, empleando la idea de ritual.

En un ritual se ponen en juego diversos símbolos y modelos culturales, que orientan la conducta social. Y la configuración amplia de identidades es considerada como un drama social. Sentencia –de McLaren- que abrió la posibilidad de acercarse al proceso de identificación experimentado por los maestros mixtecos.

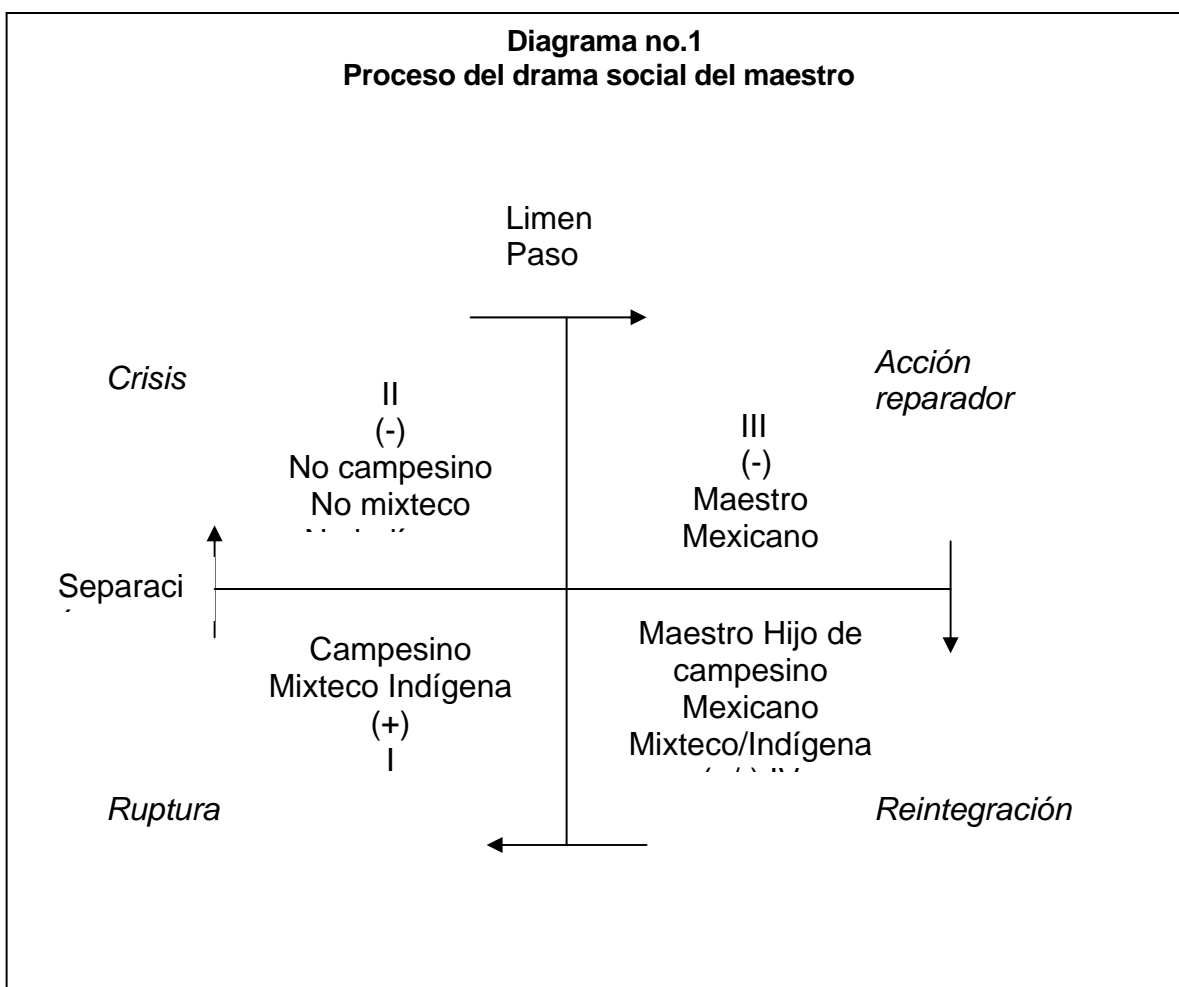
Doce testimonios biográficos permitieron configurar la trayectoria identitaria de los docentes. Cuatro hitos históricos se reconocen como cuatro fases principales que ordenan su experiencia étnica-escolar: el ingreso y egreso de la escuela primaria y la inscripción al magisterio y a sus estudios profesionales en la UPN. Momentos históricos que compaginan con los cuatro actos del ritual: ruptura, crisis, acción reparadora y reintegración.

La identidad surgió como una imagen compuesta por diversas dimensiones - que pueden ordenarse alrededor de una de ellas- conviniendo en hablar mejor de una identidad socioétnica y no exclusivamente étnica. Se reconocen tres dimensiones compuestas por seis modalidades: étnica (mixteco-mexicano), social (campesino-maestro) y colonial (indígena-no indígena).⁷

Aceptar a la identidad como representación ideológica implica entenderla como imagen valorada de signo positivo (sobrevalorada) o negativo (subvalorada) que aparece como una identidad estigmatizada.

Al conjuntar los referentes analíticos en un esquema se puede apreciar el drama social que envuelve a los maestros indígenas.

Cada cuadrante representa una fase de la trayectoria del maestro que se comprende como una etapa del ritual (drama social). El paso de un acto a otro significa el tránsito de un momento de su vida a otro, asumido como una de las etapas rituales -ruptura, crisis, acción reparadora y reintegración. Además, se incluye la valoración adjudicada al sistema identitario que permite apreciar el proceso de estigmatización canalizado hacia la pertenencia étnica. A diferencia del modelo de McLaren que sólo comprende tres momentos generales -separación, limen¹⁰ y reingreso- incluyo un cuarto, apertura; debido a la doble posibilidad que enfrenta el profesor: finiquitar su paso a no indígena o abrir un nuevo tránsito a "desestigmatizar" su identidad étnica.



Aprendiendo a no ser mixteco

En el primer momento se considera la experiencia vivencial que tuvo el maestro en la escuela primaria como alumno indígena, generándose una ruptura con el modelo cultural ofrecido por su familia y comunidad de origen.

Aprendió a ser campesino mixteco pero cuando ingresa a la escuela, desde el primer día de clases hasta que culmina los seis años de escolaridad, le enseñan que esas dos adscripciones son negativas. La didáctica empleada estuvo compuesta, principalmente, por prohibiciones sobre el uso de la lengua materna dentro del salón de clases, los castigos físicos por no cumplir con este requerimiento; la devaluación explícita que hacía el profesor en cuanto a determinadas prácticas o costumbres culturales, -por ejemplo, "su fanatismo religioso" expresado por la participación de los niños en la fiesta patronal de su pueblo. Lo que permite entender a la acción educativa en su función de signar negativamente a esas referencias.

Experiencia que obligó al maestro a aprender y trazar como objetivo central de su vida el dejar de ser campesino, mixteco e indígena.

Ya no es él, pero tampoco es otro

Al terminar su enseñanza básica y quedar fuera de la escuela, ya no se siente cómodo en su cultura comunitaria, aprendió a negar y avergonzarse de ella; las cosas ya no son igual que antes, no puede regresar a la vida campesina, reintegrarse con sus iguales: aquéllos que no terminaron o que ni siquiera fueron a la primaria.

Tiene que alejarse de su lugar de origen, migra a los campos agrícolas de Morelos, Sinaloa y Baja California (México), incluso llega al sur de los Estados Unidos de América, en el caso de los hombres; mientras, las mujeres viajan a diversas ciudades para convertirse en trabajadoras domésticas. Podemos reconocerlos en la primera fase liminar, se han alejado de su cultura y territorio, dejan de participar en las diversas prácticas culturales que les eran propias. Se tornan en sujetos liminares, alejados de su estructura social y cultural -estatus y roles de pertenencia.

Hablar mixteco para adquirir otra identidad

El sistema escolar nacional los alejó de su territorio y cultura, ahora los llama de nueva cuenta pero no en las mismas condiciones, se adscriben a nuevas identidades, se convierten en mexicanos y maestros, pero a través de reconocer que hablan el mixteco. Se requieren de promotores y maestros para continuar con la labor de castellanización.

Aparece la acción reparadora, adoptan las nuevas identidades adjudicadas; sin embargo, falta la tercera dimensión. Se les adscribe como maestros pero como maestros indígenas, dejando claro que no han completado el paso de una situación a otra. Lo cual los obliga a revalorar positivamente el ser maestro intentando "equilibrar" el desbalance generado por ser indígenas.

Un dilema: ser maestro indígena o mixteco

En el momento en que el maestro indígena vive el proceso de reintegrarse a la región más no a su comunidad y de mala gana a la cultura propia, tiene lugar un nuevo hecho: el ingreso a la UPN.

El maestro está en el hábitat original pero no como mixteco, sino como maestro indígena, donde cumple el mismo papel que los profesores que tuvo. Los valores que profesa los ha cambiado de étnicos a nacionales.

Sin embargo, la nueva escuela, la UPN, le aconseja que debe revalorar su cultura e identidad étnicas, creándole un dilema: seguir afianzando el deseo individual de llegar a ser maestro mexicano con la ilusión de lograr escapar de ser indígena, o bien asumir positivamente la posibilidad de convertirse en maestro-hijo de campesino-mixteco, inclusive su mexicanidad. Mientras busca diseñar un proyecto colectivo que le permita dejar de ser indígena, su labor docente ya no es igual que la que experimentó, ahora sus alumnos pueden aprender que asumirse como mixtecos no debe ser motivo de vergüenza. Es un futuro que apenas se decidirá.

Consecuencias de ser maestro indígena

Después de apreciar de manera sucinta la trayectoria vital de los maestros mixtecos, se pueden reconocer las derivaciones políticas, culturales y pedagógicas que encierra esta experiencia.

En primer término, encontramos una distancia entre el discurso nacionalista hacia el respeto de la diversidad cultural que le daría cuerpo y existencia a México como país pluricultural y la permanencia de prácticas e interacciones que insisten en mantener el proyecto de hegemonía y homogeneidad cultural, que se traduce en la persistencia de relaciones de explotación, dominación y discriminación hacia la población indígena.

Contexto que promueve y recrea la confusión entre diferencias culturales y desigualdad social. Imágenes que han sido internalizadas por los maestros bilingües, dando como resultado que asuman una identidad estigmatizada y por lo tanto, el requisito de adoptar una identidad étnica positiva se vuelve imprescindible para poder hacer efectivo el proyecto de educación bilingüe e intercultural, alternativa que pretende modificar la historia educativa nacional que han vivido los indígenas desde el siglo XIX.

Por último, los testimonios de los maestros mixtecos permiten tener un panorama global de lo que significa la educación indígena. A la carencia de una infraestructura escolar adecuada para atender a los niños indígenas en la actualidad, se suma el hecho de contar con profesores bilingües con una raquítica formación profesional, sin una vocación real de educadores y con una identidad estigmatizada que lo conducen a mantener el proceso de castellanizar y aculturar a sus alumnos, dejando pendiente la tarea de promover una educación intercultural.

Notas

1. El texto de referencia es McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.
2. Trabajo que ha sido publicado: Vargas, María Eugenia. *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994.
3. Para mayor información consultar: Ramos, José Luis "Identidad étnica y antropología de la educación", en *Nóesis, Reflexiones sobre la identidad*, año VII, 16 enero-julio 1996.
4. Cfr. Rojas, Teresa y José Luis Ramos et al. *El indio en la prensa nacional mexicana del siglo XIX: catálogo de noticias*. México, CIESAS, 3 tomos, 1987. Esta publicación ofrece notas hemerográficas referidas a diversas acciones del gobierno mexicano; por ejemplo, promoción del mestizaje con europeos migrantes, la situación de los levantamientos indígenas, la participación del ejército mexicano o de mercenarios en el genocidio de grupos nómadas del norte o el traslado forzoso de los yaquis a la península de Yucatán para ser vendidos como esclavos a Cuba.

5. Cfr. La obra clásica de Bonfil, Guillermo et al. *De eso que llaman antropología mexicana*, México, ENAH. Colección de ensayos sobre la situación del indígena a lo largo de la historia nacional, que originalmente no fueron concebidos para formar un libro colectivo pero que por su impacto en el ámbito académico se agruparon.
6. Prefiero el término de método biográfico para salvar algunas limitaciones u objeciones teórico-metodológicas que se manifiestan hacia la idea de historia oral. Cfr. Pujadas, Juan José. *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.
7. En el proyecto se propone la idea de testimonio biográfico para indicar la testificación oral o escrita de la experiencia vivida sobre un aspecto específico y no con la apertura narrativa que debe ofrecer una historia de vida. En el caso presente se solicitó construir un testimonio escrito relativo a la vida escolar y las relaciones interétnicas experimentadas con los no indígenas.
8. McLaren al igual que Turner no insisten en diferenciar ritual de drama social; sin embargo, por el cambio valorativo que sufren los individuos –según Turner- como el estudio de caso que realiza McLaren con estudiantes migrantes portugueses, convengo en adoptar el criterio temporal como aspecto que permite efectivamente promover cambios identitarios y no sólo de estatus. McLaren, 1995, p.25.
9. Para referirme a la dimensión colonial, retomo la idea de Guillermo Bonfil que señala al indio como una categoría colonial en tanto indica una relación desigual de dominio. Cfr. Bonfil, Guillermo "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", en Obras escogidas de Guillermo Bonfil, tomo I, México, INI/INAH, 1995, p.337-358.
10. El término limen (umbral, del latín) le sirve a Turner para desarrollar su teoría del ritual, con el fin de enfatizar la idea de transformación que sufre un sujeto que pasa de una situación inicial a otra final, pero que transita por un momento intermedio. Estado fronterizo que puede subdividirse en las etapas de crisis y acción reparadora. McLaren, 1995, p.26.