

Enseñar a ser indígena: la identidad étnica en la formación docente indígena

Teaching how to be indigenous: ethnic identity in indigenous teacher education

Ernesto DÍAZ COUDER*

RESUMEN

Este estudio expresa resultados de un trabajo colectivo que indaga la falta de coherencia entre la representación de lo indígena en la formación y la práctica docente para el medio indígena —en relación con sus condiciones reales y actuales—, y sus expectativas y demandas educativas.¹ La discusión se divide en tres partes: los elementos conceptuales utilizados, la representación de lo indígena en la formación docente y su falta de actualidad, y la necesidad de incluir el cambio sociocultural en la formación docente.

Palabras clave: educación indígena, formación docente indígena, representaciones ideológicas de lo indígena.

ABSTRACT

This paper shares findings from a collective study devoted to explore the inconsistency between the ideological representation of native peoples present in the professional training and practice of indigenous teachers, and the actual situation of native peoples and their educational expectations and needs. This discussion consists of three parts: conceptual basis, the now obsolete ideological representation of native peoples in

* Universidad Pedagógica Nacional. ediaz@upn.mx

¹ Proyecto CONACYT 189948.

the professional training of indigenous teachers, and the need to include a historical perspective of sociocultural changes of native peoples in the indigenous teacher education.

Keywords: *indigenous education, indigenous teacher education, ideological representations of indigenous peoples.*

LA NOCIÓN DE DISCURSO CULTURAL

Luego de revisar los planes y programas de formación de los docentes del medio indígena, queda la impresión de que se les trata de formar para que enseñen a sus alumnos a ser (o seguir siendo) indígenas. Se percibe una gran preocupación por que los niños aprendan los valores y saberes de la tradición que se les asigna, tanto que parece quedar en un segundo plano el aprendizaje de las capacidades y conocimientos propios de la educación básica. Es como si ante la presunta “desaparición” de las culturas y lenguas indígenas hubiera una urgencia por inculcarlas a los niños para evitarla. Contribuir a comprender por qué y cómo ocurre esto es el propósito del trabajo.

La formación y la práctica docente, al igual que todos los procesos y prácticas sociales, (re)producen representaciones o ideas compartidas por los integrantes de una comunidad. Tales representaciones compartidas han sido conceptualizadas de diversas maneras: ideología, *folk models*, gusto, representaciones sociales, imaginario social (Bourdieu, 2010; Castoriadis, 2013; Douglas, 1998; Holy & Stuchlik, 1981; Potter, 1996; Van Dijk, 2003).

Aquí me valgo de una noción tomada inicialmente de una conferencia de Agnes Heller (2000) en la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente aplicada o desarrollada por mí mismo para *comprender* (Von Wright, 1971) las ideologías o representaciones colectivas de lo indígena (Díaz Couder, 2008).

Una de las cuestiones centrales del texto de Heller (2000) se ocupa de la relación entre democracia (predominio de la cantidad y la igualdad) y el discurso cultural (predominio de la calidad y el elitismo), donde el

gusto de una minoría impone su perspectiva a la mayoría y, por tanto, se opone a la democracia.

Del predominio de la cantidad y la igualdad deriva la idea, central a la democracia, de que cada voto vale lo mismo. El voto de una persona informada o una ignorante, el de una persona con alto estatus o una persona sencilla, todos valen lo mismo. De ahí que la hegemonía, en este caso, se alcanza por la cantidad, es decir, por la mayoría. La calidad del voto es irrelevante.

No ocurre lo mismo con el gusto, donde lo que cuenta es la calidad. Existen grupos que generan visiones con mayor influencia (calidad) que las de otros, algunas de las cuales se vuelven visiones colectivas. Esas visiones hegemónicas sustentadas en la calidad son, precisamente, los discursos culturales. En lo que sigue, me ocuparé solamente de la cuestión de la calidad al margen de su relación con la democracia, la cual, si bien es importante, no es relevante para la discusión.

Las élites generadoras de discursos culturales son usualmente élites intelectuales, pero no necesariamente en el sentido de contar con diplomas académicos o profesionales. De hecho, de acuerdo con Heller (2000), el trabajo profesional no necesariamente —en realidad, raramente— genera discursos culturales.

Se trata de élites intelectuales porque producen construcciones intelectuales, y los discursos culturales son eso precisamente. Los discursos culturales abarcan diversos aspectos acerca de la sociedad. Si bien Heller (2000) lo discute en el ámbito del arte, del gusto,² no se limita solamente a él. De hecho, el propósito de estas páginas es trasladar la noción de discurso cultural al ámbito del indigenismo.

Nuestro punto de partida es que la concepción hegemónica acerca de lo indígena es precisamente una construcción intelectual generada por una élite, cuyas ideas acerca de la indianidad se han convertido en un discurso cultural. Este es, a su vez, una visión social (o ideología) hegemónica que enmarca y orienta el tratamiento de la diversidad étnica en el campo educativo en general y en la formación docente en particular.

² No es casual la coincidencia con ese mismo interés en el “gusto” por parte de Pierre Bourdieu (2010) y de Mary Douglas (1998) en sus respectivos campos de la sociología y la antropología, como es la filosofía para Heller.

Un rasgo de los discursos culturales que conviene tener presente es su carácter inconsciente. Estos establecen, al igual que otras formas de entender las construcciones ideológicas, los principios de lo pensable, por lo que usualmente son aceptados de manera implícita, sin reflexión. Un poco como los ojos son para la vista, nos permiten ver, pero quedan fuera de lo visto; o como el lenguaje, que nos permite comunicarnos, pero de cuyos mecanismos (gramática) somos inconscientes.

Por ser inconscientes, esos principios no suelen ser cuestionados. Son algo así como principios “naturalmente” aceptados como sentido común. Su carácter de “construcción” social pasa desapercibida y sus supuestos son aceptados como algo natural o evidente y que, por tanto, no requieren de revisión o discusión.³

Sin embargo, una vez que se descubre el “artificio” resulta clara y casi evidente su artificialidad, pero primero hay que develarla, por supuesto. Lo que sigue pretende contribuir a mostrar cómo el discurso cultural sobre lo indígena orienta la formación de los docentes para el medio indígena en un sentido actualmente inadecuado.

En este sentido, es iluminador el pensamiento de Antonio Gramsci (1975) respecto al papel de la hegemonía como medio ideológico para el control o sujeción de las clases subalternas al capital. En realidad, mi interpretación de discurso cultural es muy cercana a la de hegemonía de Gramsci (1975) precisamente por su papel como mediador entre los factores políticos y económicos, y la cultura, o entre infraestructura y superestructura, en la terminología del autor.

La noción de ideología de Gramsci (1975) es una filosofía de la praxis, es decir, la ideología es una guía para la acción. Ciertamente, el autor estaba en busca de una filosofía (ideología) que condujera a la acción de las clases subalternas para subvertir el orden que las oprimía. Lo importante aquí no ese objetivo, sino el principio de la unión entre ideología y acción social, entre ideología indigenista y acción educativa.

En este sentido, el discurso cultural en tanto ideología está también ligado a la acción, la orienta o la dirige. Por otra parte, la noción de

³ Una discusión de las políticas lingüísticas como políticas implícitas se encuentra en Díaz Couder (2018).

ideología gramsciana como “hegemonía” es también fundamental. Es precisamente su carácter hegemónico lo que permite su funcionamiento como “sentido común”.

No obstante, a diferencia del pensamiento de Gramsci (1975), el discurso cultural no es producido por una clase social en control político-económico, sino por un grupo capaz de crear una narrativa cultural que orienta la visión colectiva y se vuelve hegemónica. En consecuencia, el terreno de la hegemonía es, en principio, un terreno en disputa.

La situación subordinada de los pueblos indígenas ha impedido que avancen su visión de sí mismos; estos han adoptado hasta hoy el discurso cultural elaborado por grupos culturales en los que han tenido poca participación, o las visiones alternativas han sido ignoradas por el indigenismo hegemónico.

Esta situación ha venido cambiando en los últimos años. Cada vez hay más intelectuales indígenas que comienzan a impulsar su propio discurso cultural; sin embargo, es un proceso incipiente todavía. Mucho de tal discurso está sustentado todavía en el previo. En realidad, no puede ser de otra manera, pero lo importante es que comienzan a tener su propia voz, su propio discurso. En cualquier caso, la formación de docentes indígenas en el ámbito oficial sigue sustentándose en un discurso cultural elaborado, en lo esencial, hacia mediados del siglo XX.

IDEOLOGÍAS INDIGENISTAS Y FORMACIÓN DOCENTE

El sufijo *-ismo* en *indigenismo* o en *indianismo* ofrece una clara pista de que estamos ante una ideología o, de acuerdo con lo dicho antes, un discurso cultural. Como tal, consta de una “narrativa” que organiza y da sentido a lo que se entiende por indígena en la sociedad en general.

Sin embargo, ese discurso cultural funciona también como soporte, punto de partida y justificación de las políticas públicas para los pueblos indígenas. Entre esas políticas se cuentan, por supuesto, las educativas; entre ellas, las de formación de docentes para el medio indígena.

Como parte del proceso de consolidación del Estado surgido de la Revolución mexicana de 1910, se fue construyendo una ideología acorde

con el proyecto nacional de los gobiernos posrevolucionarios. Tal ideología es lo que conocemos ahora como nacionalismo revolucionario.

Más que un cuerpo de ideas políticas, se trataba de una visión de la sociedad mexicana en la que el Estado aparece como un agente fundamental para alcanzar la justicia social abandonada por las políticas económicas liberales del porfiriato. Su papel principal era, como la mayoría de las ideologías, legitimar el nuevo Estado y la autoridad de sus gobiernos, pero en esa construcción tomó forma la idea colectiva —el discurso cultural— de México y de los mexicanos que prevaleció hasta fines del siglo XX.

Actualmente, el nacionalismo revolucionario ha sido descalificado por la actual élite neoliberal como una ideología caduca, como un artefacto obsoleto y antimoderno del que debemos deshacernos. De hecho, está ya desmontando, ha perdido su vigencia como ideología de la nación.

Sin embargo, parte del discurso cultural de lo mexicano, y particularmente de lo referente al mundo indígena, sigue vigente en buena parte. Este aún no acaba de ser reemplazado por una narrativa más acorde a las condiciones actuales; más bien, aún no está claro cuál será la visión sustituta de lo indígena.

Quizás conviene señalar que, en el marco de la reforma educativa iniciada en 2013, y en el subsecuente modelo educativo 2017, aparece de manera implícita una idea de lo indígena reducida principalmente a rasgos lingüísticos y culturales como características individuales de los niños, que serían atendidos para lograr buenos aprendizajes —de manera similar a otros rasgos de niños de grupos vulnerables, como discapacidades físicas o mentales, o inequidades sociales o de género—.

En esta perspectiva, la idea generada por el discurso cultural del nacionalismo revolucionario es, al menos parcialmente, substituida por un discurso del indígena como conjunto de individuos en una situación social de vulnerabilidad debido a sus particularidades lingüísticas.

Cabría agregar que hay una tendencia a cristalizar algunos aspectos tradicionales de las culturas indígenas para identificarlos como elementos “típicos” o “auténticos” para su comercialización: principalmente, artesanías y gastronomía, pero también festividades y actividades asociadas

a ellas, como danzas, música y trajes tradicionales. En este sentido, también las lenguas aparecen como distintivos de la autenticidad.⁴

En realidad, un discurso cultural, como toda elaboración ideológica, no constituye un discurso o una narrativa completamente nueva. Se compone de elementos de épocas anteriores, pero resignificados en un marco referencial (un discurso) nuevo.

La conservación de la idea de lo indígena generada en el siglo pasado, aunque similar, no resuena, no significa, de la misma manera ahora que hace 60 años. El contexto es distinto y por tanto el sentido cambia, pero es básicamente la misma visión. La diferencia en sentido proviene de que actualmente la alteridad indígena pretende ser considerada —en el discurso, pero no todavía en las prácticas— como riqueza cultural y no como rezago social. Pero hagamos las mediaciones necesarias para entenderlo.

En efecto, la idea de lo indígena que subyace a los programas de formación docente para maestros indígenas conserva los principios del discurso cultural construido hacia mediados del siglo XX. El trabajo de Pacheco, Navarro y Cayeros (2011) sobre la visión de los indígenas en los libros de texto describe elementos importantes constitutivos del discurso cultural. Retomo los principales rasgos señalados por Pacheco et al. (2011) en sus análisis, ya que contribuyen a dar “densidad” al discurso cultural indígena.

En buena medida, en los libros de texto se conserva la idea liberal de la diversidad étnica como un obstáculo para la unidad nacional, es decir, lo indígena como un “problema” a solucionar. De hecho, ese fue precisamente el argumento esgrimido por Ernesto Zedillo para negarse a firmar, en tanto jefe del Estado mexicano, los acuerdos de San Andrés Larráinzar o de San Andrés Sakamch’en.

También esto fue parte de las razones esgrimidas por el Congreso federal para aprobar una adenda constitucional que negó el reconocimiento de los pueblos indígenas en 2001 y los siguió reconociendo como un asunto de interés nacional y, básicamente, como sujetos de atención en tanto pobres.

⁴ El tratamiento de las lenguas tiene que ver con una habilidad necesaria en el mercado laboral, pero las lenguas indígenas no tienen gran utilidad (aunque algo hay de eso) en este sentido.

El Congreso reconoció también derechos “culturales” siempre y cuando no contravinieran lo ya establecido en la carta magna. No es de extrañar que el primer enunciado de la adenda constitucional de ese año sea una advertencia: “La nación mexicana es única e indivisible”.

En cualquier caso, en el actual discurso cultural sobre lo indígena la diversidad cultural no es enunciada como un problema, sino como una riqueza. En realidad, no se trata de una contradicción, sino de dos aspectos complementarios: riqueza cultural y también problema social y político. Por una parte, se reconoce y valora de manera explícita aquella riqueza; por otra, se trata implícitamente a la diversidad cultural como un problema social (básicamente como pobreza a combatir) y político (amenaza a la unidad nacional).

Eso precisamente es lo que muestran los artículos correspondientes a la adenda constitucional del 2001 en el artículo 4.º: una sección A donde se reconocen los derechos indígenas (básicamente derechos culturales) y una sección B donde se regula la responsabilidad del Estado para “abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas” (art. 2.º, sección B, frac. I).

De nuevo, la diferencia cultural se atiende como problema social. A pesar del esfuerzo por contener las demandas indígenas en el ámbito de la cultura, el discurso hegemónico dificulta integrarlos de otra forma que no sea como demandantes de servicios sociales, es decir, como pobres.

La dificultad para integrar la diversidad sociocultural no se limita a la diferencia cultural o étnica, sino que se extiende a otros segmentos de la sociedad. Para poner un ejemplo cercano a nuestra discusión, tal dificultad se manifiesta también en el ámbito de la formación de docentes en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la Ciudad de México.

Los docentes de esta institución no saben cómo tratar con alumnos que salen de lo “normal”, ya sea por su pertenencia a alguna de las llamadas “tribus urbanas” (Vega, 2017) (punks, góticos, skatos, reggaetoneros, rastas), o bien porque exhiben abiertamente su homosexualidad. En este último caso resultan especialmente difíciles de aceptar los casos de homosexualidad femenina.

Este tipo de diversidad causa serias dificultades a los docentes, sobre todo cuando sus alumnos tienen que asistir a prácticas docentes u otras actividades fuera de la institución debido a que su imagen de “maestros” no corresponde en absoluto con ese tipo de alumnos.

La idea de una maestra homosexual o de un maestro gótico les resulta incongruente e inapropiado. Desde su punto de vista, un maestro debe exhibir una imagen “decente”, limpia, ordenada, responsable y profesional, imagen que contrasta con lo que representa la marginalidad de las tribus urbanas y la homosexualidad abierta, especialmente la femenina. Y, como las mismas docentes expresan, no saben qué hacer con ese tipo de alumnos. Claramente, la visión de los formadores ha sido moldeada en una tradición —un discurso cultural— que ya no concuerda con la sociedad actual.

Algo similar ocurre en un contexto sociocultural completamente distinto: la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina. El proceso de redistribución económica puesto en marcha por los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández posibilitó el acceso a estudios universitarios a sectores que hasta entonces habían quedado excluidos.⁵

Su presencia en la universidad resultó sumamente disruptiva, ya que sus estilos comunicativos y de interacción son muy distintos de los comportamientos esperados. Lo más visible era la presencia de atuendos y de géneros musicales poco habituales en una universidad. De acuerdo con docentes y alumnos, lo más disruptivo era su poco “respeto” por el orden, la limpieza, el silencio o no ruido y, en general, el poco acato a la autoridad universitaria.

Para la organización universitaria resultaba difícil integrar a ese sector de quienes eran conocidos localmente como “turros” o “negros” —el sentido de esos términos se acerca al de “naco” en la Ciudad de México—. Conviene enfatizar que no estoy hablando de discriminación en el sentido de actitudes de rechazo o desvaloración, sino de la incapacidad para acomodar o integrar a esos estudiantes en el *habitus* universitario, es decir, en las prácticas habituales universitarias.

⁵ Esto ocurrió en todos los niveles educativos con énfasis y características particulares según la región y el nivel. Aquí menciono solamente el caso de la Universidad de Córdoba porque lo he podido conocer de primera mano gracias a una estancia académica en 2014.

Otro rasgo importante señalado por Pacheco et al. (2011) es la “mismidad étnica”, en relación con la fusión de lo no indígena en una categoría única, el mestizo, como categoría no marcada, en la que se pretende unificar a todos los mexicanos (Basave, 1992). Desde mi punto de vista, esta mismidad étnica se ha aplicado a los indígenas, aunque de manera más encubierta.

De hecho, en Pacheco et al. (2011) se hace referencia a “los indígenas” de manera genérica sin distinguir sus identidades específicas (triques, totonacas, zapotecos, mixtecos, yaquis, etc.), es decir, como si fueran una misma cosa: indígenas. En otras palabras, nuestra idea de *indígena* es tan genérica como la de mestizo, no solo en el discurso cultural, sino en las instituciones que este sustenta.

Así, tenemos numerosas instituciones que tienen como objeto de atención a los pueblos “indígenas”, así en general. Entre las más visibles a nivel nacional se cuentan la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.

Si bien se puede argumentar que no es posible crear instituciones para cada pueblo, lo cierto es que con ello se crea una mismidad étnica que iguala a todos en una misma concepción. Después de todo, al interior de cada institución podrían crearse instancias de atención específicas por pueblo, pero no ocurre.⁶

Este proceso es importante porque facilita trasladar a todos los indígenas los mismos atributos y tratarlos de manera genérica. De esa manera ocurre un proceso de “borrado” (Irvine & Gal, 2000), que elimina los rasgos particulares de cada pueblo que no son asimilables al discurso cultural prevaleciente, a la vez que resalta los que le resultan funcionales, creando así una imagen que no necesariamente corresponde a la realidad. De hecho, este proceso de “mismidad étnica” de lo indígena es un aspecto esencial del discurso cultural sobre lo indígena.

⁶ Los programas para la asignatura de Lengua Indígena, por ejemplo, han comenzado a prepararse para cada lengua desde 2008. Sin embargo, el avance es lento —apenas algunas lenguas cuentan con programas específicos— en parte porque no se percibe con claridad el efecto de “mismidad étnica”.

Un aspecto fundamental es la reducción de lo indígena a una alteridad esencialmente *cultural*. En el texto de Pacheco et al. (2011) se reconoce un proceso similar al que entienden como una armonización de las diferencias sociales; este se manifiesta en los libros de texto mediante el procedimiento de hacer “aparecer a los integrantes de los pueblos indios como portadores de costumbres culturales de igual validez, despojándolos de la posición jerárquica y desigual en que se encuentran” (p. 531).

Se borran las dimensiones políticas, económicas y sociales fundamentales de la situación de los pueblos indígenas conservando (y, de hecho, reduciendo) su particularidad étnica a fenómenos culturales únicamente. Peor aún, se reducen sus culturas a costumbres y tradiciones más bien folklóricas. Esto se ve reflejado en las solicitudes de algunas escuelas normales de Chiapas para financiar grupos de baile folklórico con el fin de fortalecer la formación docente en atención a la diversidad cultural, dentro del Programa de Fortalecimiento de Normales.

El énfasis está en la preservación y protección de las culturas, sin contextualizarlas dentro de sus condiciones sociales, políticas y económicas. Las culturas no existen en abstracto; sin embargo, en los planes y programas de formación docente la conservación de lenguas y culturas es parte esencial de la tarea de los maestros indígenas.

Introducir elementos presuntamente de la cultura propia en la enseñanza —usualmente como contenidos— aparece como uno de los puntos fundamentales de la educación indígena. En contraste, poco encontramos en relación con el uso de las lenguas y culturas originarias como medio de aprendizaje.

Lo que se considera propio no es el medio de aprendizaje, el cómo se aprende y mediante qué idioma, sino qué se aprende utilizando, contradictoriamente, el español y la cultura nacional como medio. Es decir, los maestros aprenden que deben enseñar la lengua y la cultura indígena, pero deben hacerlo mediante el español y la cultura nacional.

Es notable en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2012), al igual que en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, la reduc-

ción de lo indígena al tratamiento de las lenguas en la enseñanza. Casi no hay rastro de la cultura indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello llama la atención toda vez que el ideal de la educación intercultural consiste casi exclusivamente en el uso de las lenguas y culturas de los niños indígenas como medio de aprendizaje. Ciertamente, estas licenciaturas están prácticamente en desuso. El nuevo plan curricular conocido como nuevo modelo educativo, en vigor en ciclo 2018-2019, ahonda aún más esta tendencia, ya que lo específico de la atención educativa a la población indígena se centra casi exclusivamente en una asignatura de lengua indígena.

Es decir, los niños que asistan a una escuela donde se imparta el currículo para la educación primaria o preescolar indígena no tendrán otro tratamiento de su cultura que los aprendizajes previstos en los programas de estudio de cada lengua (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Un elemento esencial del discurso cultural sobre lo indígena es que los saberes y las identidades se vinculan a la tierra. Esto significa que los “verdaderos indígenas” son aquellos que aún mantienen su vínculo con la vida campesina, principalmente el cultivo del maíz en la tecnología agrícola mesoamericana conocida como milpa. Esta es una noción básica del discurso cultural indigenista del siglo XX. En palabras de dos de sus más renombrados representantes:

Indio es quien vive en una comunidad indígena, y una comunidad indígena es un todo integral en que el hombre y la tierra se complementan. Cuando se introduce una solución de contigüidad en esta indisoluble ecuación, la comunidad indígena se extingue como institución, se desorganiza y el indio que en ella vive pasa a la categoría de un descastado. Puede tener y, de hecho, tiene muchas de las características que superficialmente definen al indígena; mas, en lo fundamental deja de ser indio (Aguirre Beltrán & Pozas, 1991, p. 75).

En consecuencia, se considera muy importante que los maestros recurran a la milpa y al maíz como elementos curriculares en sí mismos, o

bien como dispositivos didácticos para otro tipo de aprendizajes. Implícitamente, se establece así que no recurrir a este tipo de saberes sobre la milpa es como no ofrecer realmente educación indígena, no obstante que el cultivo para el autoconsumo es una práctica cada vez menos habitual en grandes sectores de la población indígena.

Ahora es cada vez más necesario el ingreso en dinero y no en bienes para el autoconsumo. De hecho, la participación de los indígenas en el comercio, el transporte, el cultivo de productos para el mercado (artesanía, flores, hortalizas), los servicios para el turismo y otra gran variedad de servicios es creciente; sin mencionar la gran cantidad de familias indígenas (o de ascendencia indígena, según se quiera ver) que trabajan de manera temporal o permanente en las ciudades.

La decreciente ocupación en el cultivo para el autoconsumo no se debe solamente a la falta de tierras, sino a cambios en la forma de vida. En Oxolotán, Tabasco, gente mayor comentaba cómo los jóvenes ya no están interesados en el cultivo de la tierra, ya que “la tierra da para comer, pero no para comprar televisiones, teléfonos o coches”.

En realidad, ni la gente mayor misma desea que sus hijos continúen trabajando la tierra como hicieron ellos a lo largo de su vida. Esa comunidad donó el predio donde ahora se ubica la Universidad Intercultural de Tabasco, y lo hicieron con la expectativa de que ahí sus hijos pudieran estudiar y se beneficiara la comunidad.

Sus expectativas concretas eran que gente de la comunidad recibiera algún empleo en la Universidad y que sus hijos aprendieran técnicas agrícolas modernas. Ello muestra cómo se ven a sí mismos hacia el futuro y no es como milperos. Por supuesto, eso no necesariamente significa una negación o rechazo a su origen campesino, pero sí implica una resignificación de su identidad. Si bien pueden continuar reconociéndose como zoques, eso no implica que se perciban a sí mismos como cultivadores para el autoconsumo, aun cuando se siga practicando en alguna medida, pero sin ser ya el sostén principal de las familias.

No obstante, se espera de los futuros maestros que conozcan y enseñen a los niños indígenas todo lo asociado al cultivo del maíz y al uso de la milpa, bajo el supuesto que así los educan con pertinencia cultural.

Como en toda comunidad campesina, el vínculo con la tierra no se limita al cultivo en milpa, incluye también el aprovechamiento de los recursos que ofrece el entorno. Esta relación se considera tan definitoria que, si se rompe el lazo con la tierra, con la vida campesina, se cree que la identidad indígena se pierde.

No hay pérdida de la identidad; hay, sí, una reformulación. Todo proceso identitario es un proceso histórico. Los pueblos indígenas han mantenido su identidad social por siglos, aunque las bases sobre las que la sustentan han cambiado. Los indígenas del siglo XV son distintos de los del siglo XVII, y estos a los del siglo XX.

Los indígenas del siglo XXI también son distintos a los del XX. Son como son. No son pueblos que han *perdido* su cultura y su identidad. Son pueblos con historia, son pueblos que cambian y se transmutan, por tanto, sin perder su identidad. A este respecto resulta significativo que veinticinco millones de mexicanos se hayan identificado como indígenas en el registro intercensal de 2015.

El discurso cultural indígena tiene el efecto de desconocer a los indígenas contemporáneos al situarlos fuera de lo que considera como indígena. Silvia Rivera Cusicanqui, distinguida socióloga boliviana, indígena ella misma, lo expresa de manera contundente:

Mi argumento político tiene que ver con las comunidades transnacionales de identidad donde de pronto se reinventa el ser indio/a y de ser un personaje despreciado y sufrido, sus hijos pasan a ser otra cosa: empiezan a bailar diablada del otro lado de la frontera, a pesar de que sigan siendo burlados en ambos lados. Como el grupo Los Mercenarios, ¡valga el nombre!, que tocan rock, bailan diablada y son aymaras nacidos en Buenos Aires. En Argentina los consideran bolivianos y en Bolivia infractores de las reglas del folclor nacional. Estas cosas nunca van a ser entendidas por el discurso de lo originario. Si vas a pensar en una etnicidad de museo, te vas a perder el 99 por ciento de los indios que realmente existen (Ojarasca, 2011, párr. 13).

Por supuesto, algo similar ocurre también en México (y muchos otros países). Baste recordar el conocido grupo Tzak Tzavul que fusiona desde hace un par de décadas música tradicional con rock. Este abrió la puerta a numerosos grupos que integran la música tradicional a toda clase de ritmos o que interpretan mediante sus lenguas originarias, como el Blues Savi (que suena parecido a Ñu Savi o mixteco) que combina jazz y blues en mixteco.

Todo esto resulta difícil de acomodar en el discurso cultural de lo indígena en el ámbito educativo y en particular con los contenidos indígenas que se espera que aprendan los futuros docentes. Se espera, por ejemplo, que sean capaces de motivar a los niños a elaborar y jugar con juguetes tradicionales, cuando los asocian con sus abuelos; pero no son parte de la experiencia habitual, más cercana a los videojuegos actuales.

En efecto, el discurso cultural hace que nos perdamos a gran parte de los indígenas que realmente existen. No los vemos como indígenas del siglo XXI, nos hace verlos como no indígenas. De ahí que, ante esa percepción de pérdida de lo indígena, la tarea de la educación se convierte en un esfuerzo por preservar las culturas y las identidades indígenas (del siglo XX). Su misión se concentra en hacer que los niños indígenas no pierdan lo que, según el discurso cultural hegemónico, es lo que los hace ser indígenas. En otras palabras, su misión es enseñarles a ser indígenas otra vez.

Otro rasgo básico es que los indígenas son hablantes de sus lenguas originarias. Por ejemplo, es indígena quien habla mixteco y si no lo habla, entonces no es mixteco. No obstante, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de Geografía y Estadística han elaborado la categoría censal de *indígena* en adición a la categoría *hablante de lengua indígena*, con el propósito de evitar la asociación directa entre ambos aspectos.

La categoría *indígena* refiere a quienes residen en un hogar cuyo jefe de familia o su cónyuge es hablante de lengua indígena. Esto permite contar como indígena a individuos que no son hablantes, siempre y cuando residan en un hogar cuyo jefe o cónyuge hable alguna lengua originaria.

Sin embargo, en el discurso cultural, quien no habla una lengua es, para usar las palabras de Aguirre Beltrán y Pozas (1991) arriba citadas, un

descastado: un indígena que ha dejado de ser indígena, aunque lo parezca. Incluso, entre los mismos docentes indígenas prevalece esta asociación entre lengua e identidad.

Para maestros del subsistema de educación indígena en el municipio de Tilantongo, en la mixteca oaxaqueña, la población ahí ha dejado de ser indígena, principalmente porque, según ellos, la gente ya no habla mixteco, sobre todo los niños en edad escolar. Ciertamente, el uso habitual del mixteco ha perdido vitalidad, especialmente en la cabecera municipal, pero está lejos de haber quedado en desuso.

En realidad, en algunas escuelas los niños sí hablan mixteco (Hernández, 2015), pero más significativo es que, aún donde el idioma ha perdido más vitalidad, se conserva con gran fuerza la organización social comunitaria, lo que hace de esas localidades comunidades indígenas en todo sentido.

Sin embargo, desde la perspectiva del discurso cultural hegemónico esas localidades ya no lo son. En este contexto, el énfasis educativo se pone en la recuperación del idioma. Con ello, se espera que no pierdan su identidad como mixtecos, sin reparar en que dicha identidad no está “perdida”, sino que se ha resignificado, es decir, ha venido reformulándose de acuerdo con su inserción actual en el mercado laboral que ha generado una enorme migración y, con ella, exposición a nuevas experiencias y expectativas, mezcladas con diversos grados de desterritorialización de sus identidades.

Un tema igualmente esencial para tal enfoque es la enorme preminencia de la comunidad o de lo comunitario como rasgo indispensable de las identidades indígenas y, por tanto, de los contenidos que los docentes deben manejar. La organización comunitaria es vista como la columna vertebral de la cultura indígena junto con el uso de las lenguas.

Por *comunitario* se entiende un poco organizado conjunto de prácticas y saberes tradicionales que puede ir desde la descripción de las celebraciones y rituales (familiares o colectivos) y de las asambleas comunitarias⁷ hasta las curaciones con herbolaria y la narración de cuentos o historias

⁷ Las asambleas comunitarias, consideradas entre los elementos más distintivos de la tradición indígena, fueron introducidas en 1942, como autoridad agraria, parte de la reforma impulsada por los gobiernos posrevolucionarios (De la Cruz, 2011).

tradicionales. Resulta difícil distinguir lo comunitario de las tradiciones en el sentido folklorizante. En esta perspectiva, se trata de enseñar a los niños las tradiciones de las comunidades campesinas, o más bien, lo que eran —o se piensa que eran— (Korsbaek, 2011).

Uno de los efectos de ese discurso es la exclusión del flujo histórico en la idea de cultura indígena. Es como si fueran esencias inmutables que si se modifican dejan de existir. Eso es lo que impulsa a que la educación procure preservar “lo indígena”. El cambio no está permitido en el discurso cultural. La formación está orientada a mantener la inmovilidad de las culturas indígenas; por ello, se vuelve cada vez más apremiante el enseñarles a ser indígenas. Esta responsabilidad es asignada a los docentes.

La sociedad actúa para reducir las condiciones para (re)producir las lenguas y culturas indígenas, pero es tarea de los maestros que los niños continúen siendo indígenas, es decir, que sigan hablando las lenguas de sus padres y mantengan los ritos, creencias y formas de vida tradicionales. Es una tarea tal vez imposible porque no es factible ir contra la fuerza de la historia.

LA NEGACIÓN DEL CAMBIO SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Para la práctica docente, este tipo de cuestiones son más bien irrelevantes, es decir, no forman parte de las preocupaciones en las tareas cotidianas. Como señala Hernández (2015), “la duda más frecuente que se presenta en los docentes es sobre lo que tienen que enseñar y lo que los niños tienen que aprender en cada asignatura y en cada ciclo (p. 80)”.

Por lo general, no existe una posición crítica entre los docentes acerca del tratamiento de la diversidad cultural o de la identidad indígena de sus alumnos. En la gran mayoría de los casos no es un asunto que sientan como una responsabilidad profesional a atender, al menos no prioritariamente.

Las demandas del sistema educativo a través de las cuentas que deben rendir a sus superiores sencillamente no lo toman en cuenta. Esta poca atención a las identidades indígenas posibilita —y hasta incentiva— una visión poco crítica acerca de cómo son representados en sus prácticas docentes.

Que el seguimiento de las labores de los docentes indígenas no incluya el tratamiento de las identidades culturales o, como dicen los documentos oficiales, de la pertinencia cultural y lingüística conduce a que, incluso con una adecuada formación, los maestros lo pongan en un segundo plano, si no es que, de plano, se desentiendan de ella.

Si bien es necesario introducir un debate crítico acerca de las identidades indígenas y sus consecuencias en la educación de los niños, su efecto no será muy grande si el sistema no incluye el seguimiento de la pertinencia cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La modificación de la idea de indígena para incluir a personas que no se ajustan a ella supone atender una población más amplia y más diversa en términos sociales y culturales. Es más fácil, por supuesto, apegarse a un esquema en el cual la población es cada vez menor, en la medida que, de acuerdo con sus criterios, los indígenas están perdiendo su cultura y su identidad o, dicho en otras palabras, cada vez son más los indígenas que hablan español (aun cuando también hablen su lengua originaria).

Un reto de la reconceptualización de lo indígena supone formar maestros con habilidades distintas a las de enseñar las tradiciones y el habla local, y ubicarlos en más localidades, particularmente urbanas y semiurbanas, lo cual requiere mayores recursos. Ya esto solo es un factor para no tomar en cuenta este punto de vista.

Es más barato ocuparse de un sector minoritario (y decreciente) de la población indígena. De este modo, el discurso cultural resulta funcional para las haciendas de los gobiernos, al tener como objetivo una población decreciente. Los recursos requeridos no son tan altos como si se consideran también a los sectores que no entran dentro de la definición de lo indígena.

Los veinticinco millones de personas que se adscribieron como indígenas en el último conteo intercensal de 2015 contrastan con los aproximadamente siete millones de hablantes de alguna lengua indígena o de los doce millones de habitantes de hogares donde el jefe de familia o su cónyuge habla alguna lengua indígena. En otras palabras, dependiendo del discurso cultural que utilicemos, el universo de indígenas a atender educativamente puede ser de siete o de veinticinco millones.

El discurso cultural que subyace a los programas educativos actuales pasa por alto la resignificación de las identidades indígenas que han venido tomando forma en las últimas décadas. La profunda transformación de la sociedad hacia una economía de libre mercado ha impactado profundamente también a las comunidades, promoviendo su inserción en el mercado de muchas formas.

Los pueblos y los individuos indígenas son distintos; ya no son solo campesinos, su *habitus* cultural también es distinto y, con ello, también los rasgos que conforman su identidad. La formación de docentes, sin embargo, no se ha actualizado. Por el contrario, parece que ante la percepción del cambio —entendido como pérdida cultural— se acentúa el esencialismo e inmovilismo de las culturas indígenas. Es como si, para tratar de compensar esa presunta pérdida, el propósito fuera el de enseñar a los niños indígenas a volver a ser indígenas.

Como hemos señalado, tras esta actitud se encuentra una noción subyacente según la cual existe un ser indígena que en caso de ser modificado pierde su esencia indígena. Falta una perspectiva histórica que permita comprender el proceso de continua transformación de las identidades indígenas en concordancia con las condiciones que deben enfrentar en distintos momentos.

No son solo los símbolos o los elementos culturales portadores de identidades, sino la identidad misma la que se transforma. El sentido de ser mixteco o totonaco, su significación o resignificación constante es lo que hace posible su continuidad. Reconocer su constante transformación y actualización resulta necesario para legitimar sus identidades. Este reconocimiento del carácter histórico y cambiante de las identidades indígenas es una carencia que hace obsoletos los programas de formación docente, así como sus prácticas en las aulas.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. & Pozas, R. (1991). *La política indigenista en México*. (Vol. 2). Ciudad de México, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigenista.
- Basave, A. (1992). *México mestizo: análisis de nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. (Trad. A. Gutiérrez). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- De la Cruz, V. (2011). Comunalidad y estado de derecho. *Cuadernos del Sur*, 16(3), 35-53.
- Díaz Couder, E. (2008). Discurso cultural, liderazgo indígena y procesos de creación literaria. En *Diversidad y diálogo intercultural a través de las literaturas en lenguas mexicanas* (pp. 11-17). Ciudad de México, México: Escritores en Lenguas Indígenas-Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. (Trad. A. Bixio). Barcelona, España: Gedisa.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. (Trad. I. Flambaun). (Vol. 3). Ciudad de México, México: Juan Pablos.
- Heller, A. (14 de marzo de 2000). *¿Necesita la democracia una élite cultural?* Trabajo presentado en el Coloquio Internacional Educación, Humanismo y Posmodernidad, Ciudad de México, México.
- Hernández Cruz, I. (2015). La pertinencia de la formación docente para atender a grupos multigrado en contextos de diversidad lingüística (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México).
- Holy, L. & Stuchlik, M. (1981). *The structure of folk models*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language* (pp. 35–83). Santa Fe-Oxford: School of American Research Press-James Curry.
- Korsbaek, L. (2011). La política en San Francisco Oxtotilpan. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56(211), 103-120.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. C., Navarro Hernández, M. R. & Cayeros López, L. I. (2011). Los indios en los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 525-544.
- Ojarasca. (Junio, 2011). Silvia Rivera Cusicanqui: lo indio es moderno. *Suplemento Ojarasca*, (170). Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2011/06/11/oja170-loindio.html>
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. Londres, Inglaterra: SAGE.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Von Wright, G. H. (1971). *Explanation and understanding*. Ithaca, Estados Unidos: Cornell University Press.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Díaz, E. (2019). Enseñar a ser indígena: la identidad étnica en la formación docente indígena. *Punto Cunorte*, 5(9), 12-32.