

# Los profesionistas indígenas y el poder de la piratería cultural E

Manuela Camus

Este artículo trata de comparar las "intelligentsias bilingües" en el contexto de los nacionalismos anticolonialistas que describe Benedict Anderson (1993) y la situación actual de los indígenas profesionistas en México. Se plantea que su bilingüismo y formación educativa, promocionada desde unas políticas imperiales o estatales les permite a ambos grupos el conocimiento y el manejo de dos culturas: la oficial y la propia. En este sentido, puesto que pueden darle un uso político a esta apropiación, se les entiende como unos piratas de la cultura. Además se destaca como en su formación, como intermediarios culturales, pueden romper con los papeles que el Estado busca asignarles y protagonizar reacciones diversas que supongan impactos políticos significativos.

El poder de seducción de las "comunidades imaginadas" de Benedict Anderson ha tenido un gran impacto sobre las ciencias sociales.' Sin perder profundidad analítica, este autor se sacude de corsés conceptuales academicistas y da pautas para su reproducción y apropiación, permitiéndose y per-

El Trabajo de Anderson (1993) trata de acercarse a la comprensión de lo que es el nacionalismo desde un nuevo enfoque, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana" (:23). Por otro lado, son los capítulos VII - la última oleada y el X, el Censo, el mapa y el museo, los que nos dan la base argumental de este texto. Además puesto que en los dos primeros apartados las referencias a este libro van a ser continuas, mientras no se identifiquen otras fuentes, solamente aparecerán las páginas citadas.

---

mitiéndonos un uso más libre de los mismos. La falta de formalidad en el abordaje del abanico de planteamientos que se suceden en su texto permite que podamos encontrar sus contenidos como referentes de campos temáticos y disciplinarios que apenas tienen que ver con los orígenes y difusión del nacionalismo, que eran su contexto de estudio.<sup>2</sup> Éste es el caso también del presente artículo, donde voy a retomar una de las múltiples sugerencias de la exposición de este autor para desarrollar ciertas reflexiones sobre cultura, etnia y nación dentro de marcos conflictivos y de relaciones de poder.

Según Anderson, “la nación resultó ser un invento para el que era imposible obtener una patente. Podía piratearse por manos muy diferentes y a veces inesperadas” (:102). Dentro de la diversidad de posibilidades de formación de ésta, este autor propone varios modelos donde se ponen en juego diferentes factores que los fomentan y potencializan. Para uno de ellos en concreto, los nacionalismos anticolonialistas, destaca el protagonismo de las “intelligentsias bilingües” como “la clase” que los lleva adelante. Estos sujetos, creados y promovidos por las políticas imperiales, son los que quiero rescatar como base argumental.

El perfil de estos personajes no es nuevo, intelligentsias bilingües se han producido a lo largo de la historia jugando papeles siempre significativos pero de distinto orden y funcionalidad. En este sentido, Anderson mismo nos recuerda cómo se vinculan a lo que es el encuentro de las sociedades y las relaciones que se generan de ello. Así, por ejemplo, la élite social en que se constituye el clero transeuropeo medieval debe a su conocimiento del latín el poder de mediar “entre la tierra y el cielo” (:35); los mandarines chinos, por otro lado, transigían frente a los “bárbaros” al ver cómo aprendían laboriosamente “a pintar ideogramas del Reino Medio”, entrando en un proceso de aculturación y considerándolos en camino hacia su integración total (:31-32).

<sup>2</sup> Solamente en México podemos recoger una bibliografía variopinta donde se hace referencia a Anderson Lomnitz (1994): Roth y Lameiras (1994); De la Peña (1995); Medina (1995) Montes (1995) Bastos (1995) o Botero (1995).

<sup>3</sup> De esta manera distingue el nacionalismo de los “pioneros criollos” de América, el populista o de segunda generación. El oficial o imperial y el colonial anticolonial de “última odeadá”.

Las exploraciones del mundo en el siglo XV suponen el inicio de la dispersión planetaria de los europeos. Éste es el mismo proceso -expansión de Europa y el capitalismo- que para Wolf (1987) provoca la incorporación de los “pueblos sin historia”, hecho que nos permite una contextualización de las relaciones que se van a generar entre las sociedades dominantes y dominadas. Lo que Anderson denomina como “contaminación biológica y ecológica” es inevitable y hay un crecimiento de las comunidades criollas: euromericanos, euroasiáticos y euroafricanos (:93). Los sujetos nativos producen distintas reacciones, como la de cierto liberal colombiano que, en el siglo XIX, propone la mezcla racial de los blancos con los indios y no la educación como la vía para la regeneración y civilización de los segundos (:32). O posturas contrarias con expresiones **más** explícitamente racistas, como la de Alessandro Valignano, reorganizador de la misión jesuita en Asia entre 1574 y 1606 quien, oponiéndose al ingreso de indios y eurindios al sacerdocio, dice: “Todas estas razas oscuras son muy estúpidas y viciosas y tienen el más bajo de los espíritus (...). En cuanto a los mesticos y casticos, debemos recibir muy pocos o ningunos; especialmente en lo tocante a los mesticos, ya que cuanto más sangre nativa tengan más se asemejarán a los indios y serán menos estimados por los portugueses” (:94). Algo semejante se reproduce con el temor del imperio europeo hacia las “medias castas” o los “semieducados” frente a los individuos “genuinos” de las etnias africanas o asiáticas (:32).

Los sujetos “mixtos” que se generan en estos “encuentros” son producto de la contradicción y de la frontera, y se distinguen por su papel como intermediadores entre culturas. Su aculturación y bilingüismo les hace sujetos manipulables y manipuladores, agentes de dominación y de liberación. Se les ha denigrado como traidores a su pueblo, a su raza o a su cultura, porque su misma existencia es el emblema de la diferencia y vienen a trastocar los órdenes fijados socialmente. Para América Latina, el símbolo por excelencia es la india Malinche, princesa de Coatzacoalcos que Cortés encontró en el Yucatán y que, sirviéndole como intérprete, fue pieza clave en su campaña contra los aztecas. Ella es el origen de todo un complejo y

traumático sentimiento de culpabilidad del ser mexicano que Octavio Paz rescata en su libro *El Laberinto de la Soledad* (1994). Otra figura prototípica es el Inca Garcilaso de la Vega, pero la apropiación que la ideología del mestizaje hace de él ha permitido -al contrario que a “la traición de Malinche”- una imagen positiva de la fusión de civilizaciones o, como lo conceptúa Bonfil, la “armonización cultural” (1994). También, en un nivel más amplio, el bilingüismo y la ambivalencia cultural se encuentran en el origen del término “ladino”, que ha derivado de significar al indígena castellanizado y aculturado -extensión de la misma denominación que se hacía en la Castilla medieval a los judíos o árabes- a designar todo un sector social que recoge a los no indios en Guatemala y en Chiapas.

La Propuesta del artículo no pretende recoger tal diversidad de realidades, sus aspiraciones son más limitadas. De la mano de Anderson y su modelo de las intelligentsias bilingües queremos centrarnos en otra realidad comparable. Planteamos que este tipo de agentes interculturales e interétnicos nos resultan equivalentes respecto a la categoría social de los profesionistas indígenas bilingües de México como consecuencia de la aplicación de una política educativa promovida, como en el caso de las intelligentsias, por el Estado.<sup>4</sup> Además, este caso también aborda el problema de los grupos étnicos subordinados al interior del Estado-nación, incorporando la especificidad de los mismos en América Latina: de alguna manera podemos considerar que, en la actualidad, los indios bilingües mexicanos son también promotores de un nacionalismo anticolonial (Zárata, 1993 y De la Peña, 1995). Ninguno de los dos colectivos de intelligentsias son productos del encuentro fortuito, sino que, como dos casos de proyectos educativos, contienen una intencionalidad política y como tales son instrumentos de transmisión de conductas sociales, valores y conocimientos, sirviendo como mecanismos de control social por los cuales se “impone y difunde... la visión del mundo dominante, para lograr la unidad ideológica y cultural de la sociedad en favor de su

<sup>4</sup> En realidad vamos a entender de una forma amplia estos profesionistas indígenas: pueden ser también promotores o maestros o jóvenes profesionales indígenas bilingües, es decir, en general aquellos que han obtenido cierto nivel de estudios.

proyecto económico y político” (Vargas, 1994: 108). Porque, como bien nos recuerda De la Peña (1987) “la educación no actúa con independencia del sistema de división social del trabajo y del poder vigente” (:314).

Contamos entonces, como base argumental, con dos productos de encuentros de culturas con diferentes accesos al poder; con ellos queremos tantear un acercamiento dentro de los postulados de Roseberry (1994), entendiendo a estos personajes dentro de un contexto dinámico de cambio cultural y social y situados en relaciones de desigualdad, pero como intermediarios, lo que da a su situación su carácter distintivo.<sup>5</sup> Así podemos esperar dos expresiones de reacciones distintas de “pueblos sin historia” en diferentes momentos pero, especialmente por este mismo carácter, pueden jugar diferentes papeles con sus respuestas al ser producto de lógicas múltiples, lo que nos permite interpretar, en el sentido andersoniano, la figura de las intelligentsias o de los educados como la de unos piratas de la cultura y de la política.<sup>6</sup>

Para tratar todo ello, primero vamos a centrarnos en los planteamientos elementales del modelo de Anderson y el papel que él otorga a las intelligentsias en la formación de las comunidades imaginadas de “última oleada”. Después entraremos a desarrollar el caso mexicano y sus especificidades. Dentro del mismo queremos destacar varios ejemplos de cómo se comportan, a lo largo de su historia reciente, algunos indígenas “educados” en su relación con el Estado y con la sociedad. Por fin, tratando de ver las similitudes y las diferencias entre estos sujetos sociales, introducir ciertas reflexiones sobre cultura, etnia y nación.

Las intelligentsias en el  
nacionalismo anticolonialista

Los nacionalismos que Anderson llama de última oleada son los que suponen la respuesta de la mayor parte de los territorios coloniales

<sup>5</sup> Este autor sugiere la necesidad de incorporar los aportes de la economía política al análisis antropológico histórico

<sup>6</sup> Entendemos el piraterío como apropiación y manejo de dos culturas diferentes con fines políticos

de Asia y Africa al imperialismo y es de donde obtenemos a los **protagonistas** de este planteamiento. 7 La expansión de los territorios imperiales europeos y la complejización de sus Estados requirieron la creación de unos cuerpos burocráticos subalternos. Ingleses, franceses u holandeses se ven forzados ante la magnitud de sus administraciones a desarrollar una política de formación de un funcionariado local-autóctono. 8 Para ello tuvieron que generar un importante esfuerzo de sistematización educativa e iniciar lo que denomina el proceso de “rusificación” en las colonias.’ Un resultado directo de ello es la aparición de las intelligentsias bilingües, jóvenes nativos que a través de estas carreras van a adquirir un perfil propio como sector social?

Así en Filipinas, Mozambique, Birmania, Indochina, Indonesia, Turquía, Nigeria, Malasia... -salvando las diferencias-, ciertos sujetos vana ser aceptados para obtener una formación a la europea en una suerte de “mestizaje mental” (:133). “ Los hindúes reciben una educación inglesa en la India y los vietnamitas una educación francesa en Indochina. Estas carreras educativas suponen un “peregrinaje” a través del sistema que les centraliza y los reúne en Batavia, Hanoi, Dakar o Phnom Penh y que incluso les lleva a conocer las metrópolis europeas. Desde orígenes diversos en lo geográfico, lingüístico y étnico de cada uno de los extensos dominios imperiales, participando de una jerarquía, unos textos de estudio uniformes,

7 Estos nacionalismos se materializan principalmente después de la II Guerra Mundial y hasta aquí llega el interés de Anderson

8 También Anderson incluye, como otro caso de formación europeizante, los casos de nativos que estudiaban en las academias los principios y las estrategias militares de los imperios

9 Las campañas de rusificación son los esfuerzos educativos que se desarrollan con Alejandro III (1881-1894) en sus dominios bajo los principios de Autocracia, Ortodoxia y Nacionalidad, para crear un sentimiento de integración y donde la lengua rusa se impone como obligatoria (:128). Los casos del resto de imperios europeos se distinguen porque sus dominios se encuentran geográficamente dispersos y lejanos frente a la continentalidad rusa, lo que agrega mayor dificultad en la aplicación de políticas centrales.

10 Anderson señala la importancia de su juventud, no sólo en su realidad biológica sino en su complejo simbolismo político (:168)

11 Es importante destacar los sectores objetivos de estas políticas, como plan tea Macauley - Presidente del Comité de Instrucción Pública, en 1836. "Si se siguen nuestros planes educativos no habrá un solo idólatra entre las clases respetables de Bengala dentro de 30 años" (citado en Anderson: 133, subrayado nuestro)

unos diplomas o certificados iguales, “un universo de experiencia autónomo Y coherente” (:172). Todos ellos eran clasificados desde Europa como “los nativos”, “los de las colonias”, “los de allí”, por encima de sus diferencias pero por debajo de sus dominadores blancos, compartiendo una “miserable condición de igualdad” (:174).

Lo mismo se reproduce para el caso de la carrera burocrática, pero aquí la exclusión es más evidente. Su ascensión está limitada hasta los centros administrativos de Rangún, Accra, Georgetown o Colombo y el nativo de las colonias se resiente ante su situación permanente de subordinación. De hecho, la relación entre las geografías que suponen el desarrollo de la carrera educativa Y la administrativa es muy intensa Y guarda estrecha vinculación con la conformación de las futuras naciones. Cuando sus bases territoriales son coincidentes, las posibilidades de constituirse en unidades nacionales son mayores. En este sentido, el ejemplo de Indonesia resulta aleccionador al tratarse del proyecto en principio más complejo. Era un territorio inmenso, fragmentado en 3,000 islas y más de 100 grupos etnolingüística y sin embargo, “nada fortaleció estos lazos más que las escuelas establecidas por el régimen de Batavia” (:171), ciudad que simbolizaba la Roma -objetivo y fin de las peregrinaciones cristianas- tanto para los escolares como para los funcionarios. Por el contrario, el fracaso de una nación Indochina se explica por la división entre las “peregrinaciones” educativas y administrativa, Para los vietnamitas, Indochina tenía sentido porque sus puestos burocráticos cubrían toda la región, mientras para los funcionarios laosianos Y jmers no la tenía, puesto que sus perspectivas se limitaban a Camboya.

En definitiva, tenemos unos nuevos y emergentes sectores sociales cuya formación es semejante y cuya situación de cara al resto de la sociedad también lo es. La imposición política imperial crea una población educada que, como recuerda Bipin Chandra Pal en 1932: “El funcionario nacido en la India se separaba prácticamente de su sociedad nativa, y vivía y se movía y tenía su ser en la atmósfera tan amada de sus colegas británicos. En espíritu y maneras era tan inglés como cualquier inglés. Ése no era un sacrificio para él, porque en

esta forma se alienaba por completo de la sociedad de su propia gente y se volvía social y moralmente un paria entre ellos (...). Era tan extranjero en su propia tierra como los europeos residentes en el país” (citado por Anderson :135). Una colectividad que es extraña en su tierra y de cara a la metrópoli, quedando desarraigada de las dos culturas. Como bilingües tienen acceso a la comprensión de las claves culturales de la sociedad dominante, pero les está vedada su participación como ciudadanos de pleno derecho. Se introducen en el cuerpo administrativo, mas no en la participación del sistema de poder y de explotación económica. Son un cuerpo social que podemos considerar autónomo en el sentido en que su ámbito espacial y social se circunscribe a las escuelas y oficinas -tal vez por ello Anderson los mira como intelectuales “solitarios” e “independientes de las poderosas burguesías locales”(:199). Como parte del proyecto imperial son objeto de manipulación para los intereses concretos de la política exterior de la metrópoli. En el caso de la Indochina Francesa, por ejemplo, se buscó crear una élite nativa “políticamente confiable, agradecida y asimilada” (:179), pero también había una intencionalidad de “rompimiento de los lazos político-culturales entre los pueblos colonizados y el mundo exterior inmediato” -en este caso con China por su influencia sobre las élites vietnamitas- (:177).

El tiempo supone el crecimiento de estos nuevos aculturados, su conocimiento entre sí y una formación intelectual homogénea permiten, gracias al manejo de una lengua franca y su visión de los espacios coloniales a través de la red de viajes a que han estado sometidos, la problematización común de sus tribulaciones.<sup>12</sup> Esta base común se ve reforzada con la ayuda de ciertos instrumentos desarrollados por los imperios: son el censo, el mapa y el museo. Los tres nos representan “el modo como el Estado colonial imaginó sus dominios: la naturaleza de los seres humanos que gobernaba, la geografía de sus dominios y la legitimidad de su linaje” (:228-229). Los dos primeros crean la “gramática”, el tercero permitió la concreción de unas imá-

<sup>12</sup> Los peregrinos pueden observarse en su diversidad cotidianamente, cada uno de sus compañeros muestran fisonomías variadas., pero también observan su inclusión en "mapas coloreados" donde confirmar "la realidad imaginada territorialmente específica"( : 173)

genes de la historia de poder del Estado dominante. Una nueva lectura de los mismos resulta en la ficción de una comunidad donde estas intelligentsias bilingües puedan identificarse y arraigarse, El desarrollo de las comunicaciones con el capitalismo hace el resto: sus imaginaciones adaptadas pueden ser reproducidas infinitamente Y recordadas por otros tantos recientes connacionales. Lo importante es que estos productos del proyecto imperial de mestizaje mental se convierten en los Promotores de otro proyecto nacional subversivo y consiguen, en unas Pocas décadas, modificar la historia mundial desde sus orillas Y su posición subalterna: "La paradoja del nacionalismo oficial imperial era que inevitablemente traía cada y es mas a la conciencia de los colonizados lo que se pensaba y se escribía como 'historias nacionales' europeas" (:167). Habían creado unos sectores sociales con una idiosincracia propia cuyo poder residía en el manejo de dos culturas.

### Las políticas indigenistas de México y el indio bilingüe

En el caso de los profesionistas indígenas en México, ya no se trata de la formación de un funcionariado de élite para la administración ni del papel que una intelligentsia bilingüe pueda jugar en un proceso de imaginar la comunidad, sino de la formación de un sector de indígenas para la aculturación de una población a la que el mismo Pertenece Y que debe sumarse aun proyecto de construcción de comunidad nacional que está en la imaginación estatal. La vía para lograrlo también supone la aplicación de unas políticas educativas,

Pero la comprensión de lo que ocurre en México exige hacer un poco de historia, porque la concepción de la educación de los nativos Y su Practica podemos remontarla al **siglo XVI**.<sup>13</sup> Desde la sociedad de la Nueva España colonial se originan diferentes planteamientos educativos que, como expone De la Peña, "han sido reelaborados, a 10

<sup>13</sup> Recordemos que América Latina es de las tierras cuyas "gentes sin historia" se integran más tempranamente al circuito que provoca el encuentro con Europa. Sin embargo, debemos señalar que durante los pioneros nacionalismos criollos, los sectores indígenas no tuvieron mayor protagonismo.

largo de la historia de nuestro país, por actores políticos de diversas tendencias” (1987 :285). Cada uno recoge relaciones diferentes entre el Estado, las instituciones educativas y los indios, y en cada uno de ellos se “ponen de manifiesto definiciones de orden social y significados étnicos” (ibid :286). El primer paradigma propone un orden de convivencia pacífica entre los recién llegados y los indios a través del reconocimiento de estos últimos como miembros de una entidad política independiente y soberana. Supone entonces el rechazo del colonialismo. En el mismo, la diferencia étnica se mantiene, aunque en forma de diferencia política. Por otro lado, la Iglesia y las órdenes religiosas podían dar cierta instrucción cristiana a los indios, “sin forzar en ningún caso la conversión o aceptación de la doctrina” (ibid :287). El segundo modelo plantea, en una línea de pensamiento utopista, un desarrollo separado o autónomo de los indios respecto del resto de la sociedad, sus comunidades quedarían bajo la tutela de la Iglesia y otros funcionarios selectos. De esta manera niega la soberanía india, encontrándonos ante un nuevo orden donde se mantienen como indios. Ellos son la “materia prima perfecta para construir una cristiandad nueva” y, por tanto, sujetos de evangelización (ibid :287). Para un tercer orden, de corte universalista, los indios deben integrarse a la sociedad hispana porque ambos deben ser igualmente súbditos de la corona. De nuevo rechaza una soberanía propia de los pueblos indios, al mismo tiempo que hace desaparecer al indígena diluyéndolo con la negación de la diferencia. Por ello mismo, los indios podrían tener acceso a las instituciones educativas como los españoles. Por fin, la cuarta propuesta es la única que no considera la educación del indio. Los indígenas, naturalmente inferiores, deben mantenerse como tales para poder aplicar sobre ellos los mecanismos de subordinación y la utilización de su fuerza de trabajo ante la sociedad dominante, al mismo tiempo que se les debe excluir del acceso a recursos y bienes estratégicos.<sup>14</sup> Se trata de cuatro paradigmas esenciales que han venido experimentándose a lo largo de las coyunturas,

<sup>14</sup> Los exponentes de cada uno de los modelos son: Fray Bartolomé de las Casas, el Obispo Vasco de Quiroga y fray Juan de Zumárraga y para el cuarto se pueden considerar a Juan Ginés de Sepúlveda desde España y a fray Domingo de Betanzos desde México (De la Peña, 1987)

aunque finalmente es el cuarto modelo, el “antihumanista” el que finalmente se impone Y nos permite explicar los derroteros de la historia colonial mexicana. Más tarde, las reformas borbónicas y la independencia vendrían a replantearse el modelo de Estado y el papel de los indios al interior del mismo, sin terminar de definirse,

Con la Revolución Mexicana de 1910 se produce un giro en cuanto a la acción educativa; la Iglesia deja de ser la protagonista de este hecho Para Pasar el timón al Estado (De la Peña, 1981:65). En este momento se empieza a perfilar lo que debe ser la nación mestiza, que va a ser base ideológica del México contemporáneo. La década de los veinte da inicio a la política indigenista que mira a los grupos autóctonos como parte de la realidad nacional, con los mismos derechos que el resto de la población, considerando que es deber del Estado incorporarlos a la sociedad (Calvo y Donnadieu, 1992: 10). El indigenismo es una elocuente expresión de lo que es el Estado mexicano y su obsesión Por su legitimación y outoconstrucción. La magnitud de las implicaciones de esta preocupación hacia el problema indígena es sorprendente, ha sido una política que ha desarrollado un “amplísimo campo de producción escrita” a nivel oficial, manifestando cómo “la imagen de lo indígena como motivo de ejercicio político y educativo constituye el sustento ideológico, imprescindible aunque ocasionalmente borrado, de dicha actividad gubernamental” (Carbó, 1982 :5-7). A lo largo del proceso indigenista se retoman las discusiones y se reaplican de nuevo los modelos coloniales, aunque la política de facto termina Por retornar a la implantación de la castellanización (De la Peña, 1987). El Estado, a través de los poderes Ejecutivo y Legislativo Y las correspondientes y múltiples instituciones estatales ha sido la figura principal de la práctica indigenista pero siempre contó con la involucración de otros muchos actores, entre ellos investigadores sociales o las mismas organizaciones de indígenas como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIB AC), la Asociación Mexicana de Profesionales e Intelectuales indígenas (AMPII) o el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. Pese a esta supuesta Participación, como Andrés Medina plantea, las instituciones indigenistas han quedado plegadas a las “vicisitudes políticas

gubernamentales” y a sus exigencias coyunturales o de legitimación (1995 :28). Así el indigenismo “buscó extender ciertos derechos sociales a los indígenas, pero -uncido al PRI- contribuyó al estancamiento de sus derechos cívicos y políticos” (De la Peña, 1995 :33).

El planteamiento indigenista se ha venido desarrollando y ajustando según las condiciones políticas y económicas del país, siendo la educación escolar “el instrumento principal en manos del Estado para tratar de imponer su proyecto de unidad nacional, sobre la base del principio de homogeneidad étnica y cultural de la población” (Vargas, 1994: 14) Si Se van poniendo en funcionamiento diversos cuerpos burocráticos destinados a desarrollar este tipo de programas y la infraestructura correspondiente: se abren internados y se inauguran casas de estudiantes.

Ha habido diferentes términos utilizados para designar el objetivo de unificación cultural, desde “incorporación” a “asimilación”, “aculturación”, “castellanización” o “integración”, que se han ido sustituyendo según los matices de su contenido. Pero quizá la concepción más reveladora que resume el propósito indigenista le pertenece a Cárdenas, cuando en 1940 se refiere a “mexicanizar al indio” (De la Peña, 1995 :6). Para ello se creó en 1948 una institución clave en la historia mexicana: el Instituto Nacional Indigenista; con ella se “dio un trato “científico” a la población étnica” y comienza a hablarse de una “aculturación planificada”, es decir, de un proceso dirigido, planeado y funcional para transformar, a través de programas educativos, a la comunidad indígena” (Calvo y Donnadieu, 1992: 12; Vargas, 1994).<sup>16</sup>

15 Las otras “armas del indigenismo” han sido la reforma agraria y extensión agrícola, las campañas de salud y la organización política (De la Peña, 1995:8)

16 Cárdenas propuso, ya en el Primer Congreso de Patzcuaro (1940), la enseñanza en la lengua materna y de hecho se pusieron en práctica varios proyectos pilotos de formación de agentes indígenas para la educación bilingüe (Aguirre Beltrán, 1983:14; De la Peña, 1995:8) Como vemos vamos a centrarnos en la escuela como mecanismo de aculturación pero no debemos olvidar que no es el único. De la misma manera también existen otros sujetos fuera de este campo educativo que también pueden fungir como intermediarios.

## La resocialización del indio

Un cambio fundamental se produce cuando el maestro o transmisor “civilizador” deja de ser mestizo para ser sustituido por los miembros de las mismas comunidades indígenas. Con esta idea central se pone en marcha el sistema nacional de educación indígena bilingüe y bicultural dentro de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 que, junto con el INI, será el principal organismo responsable de la educación del indio.” Se trata de incorporar elementos de la filosofía indígena reconociendo implícitamente en ello las diferencias culturales de los grupos étnicos en México (Vargas, 1994 :49). Un “trato especial” que supone el mantenimiento de una relación desigual, donde los indígenas continúan ocupando posiciones subordinadas respecto al resto de la sociedad mexicana (Calvo y Donnadieu, 1992 :15). La incorporación de este elemento en el proyecto educativo entra dentro del marco del indigenismo, ahora denominado “de participación” (Vargas, 1994 :125).

La construcción de esta educación específica dirigida a los grupos indígenas se caracteriza entonces por tomar en cuenta sus rasgos culturales, buscando fortalecer y revalorizar la comunidad indígena y lograr el “cambio de estructuras mentales que contribuyan a crear una conciencia crítica y analítica de la sociedad nacional e indígena y su participación en ella” (DGEI citado en Calvo y Donnadieu, 1992 :39). Estos nuevos maestros deben educara los niños en su lengua materna, impartir el español como segunda lengua y fomentar todo lo relacionado con la cultura indígena, pero como dobles agentes: “transmitiendo además los conocimientos básicos de la cultura universal” (DGEI ibid, 1992 :40). Se busca, con la formación de maestros bilingües, una intermediación más efectiva del Estado con los grupos indígenas, ejerciendo éstos de agentes de cambio de su propia gente.

<sup>17</sup> Tomamos este programa por tratarse de más representativo y extensivo y, para ello, vamos a basarnos en las informaciones que nos proporcionan dos investigaciones, la de Calvo y Donnadieu (1992) y la de Vargas (1994). Posteriormente se puede destacar el que promocionan desde 1979 el INI-SEP y CIESAS para el entrenamiento de etnolingüistas indígenas a nivel universitario. Es decir debemos entender, en un sentido amplio lo de los maestros bilingües (y-o jóvenes profesionales) ya que no todos provienen necesariamente de este programa concreto.

En definitiva, estamos ante la integración cultural y la castellanización del indio con métodos más sofisticados.

Una primera fase del sistema educativo es la formativa, donde los futuros maestros bilingües se constituyen principalmente en sujetos receptores. El indígena que se introduce al sistema educativo bilingüe y bicultural sufre un proceso de "resocialización", puesto que su formación profesional "significa la interiorización de los valores e ideas de la sociedad dominante" (Vargas, 1994 :49). 18 Tiene que recibir unas nuevas pautas culturales ante las que no tiene oportunidad de intervención ni de decisión. Por el contrario, los mecanismos de control político e ideológico para uniformarlos en normas, hábitos, valores y prácticas son estrictos. Así, hay una selección del personal indígena que va a entrar en los cursos. Se les obliga a comprometerse con la institución para asegurar su futura contratación y además deben realizar los cursos que la DGEI disponga y nunca fuera de esta institución. Son acreedores del título de profesores de educación primaria bilingüe y bicultural como indígenas, diferentes a los maestros federales y estatales. Por fin, quedan comprometidos a residir en su comunidad de trabajo y a realizar actividades extraescolares fuera de horario (Calvo y Donnadiou, 1992: 28-29). A todo ello se debe sumar el discurso paternalista que durante cursos y años se les va a ir reiterando: "Ustedes como maestros bilingües deben amara sus comunidades... Ustedes están enseñando a niños. ¡Muchachos, en sus manos está el futuro de los pobres indígenas!... En las comunidades donde trabajan ustedes, hay niños inteligentes; no es aceptable que el niño no aprenda porque es un indio. Tenemos como ejemplo a un Benito Juárez. Los niños son piedras que ustedes vana modelar". U otros extremadamente autoritarios: "Todos somos mexicanos y aquí

18 Vargas (1994) define como resocialización "el proceso de inculcar en individuos y grupos de la sociedad con una cultura específica, las ideas y valores de la sociedad mayoritaria dominante" (:166). Su investigación trata sobre los sistemas de comunicación interétnicos basándose en un trabajo de campo con los maestros y promotores bilingües purépechas realizado entre 1975 y 1979 en Michoacán, buscando enfatizar la dimensión ideológica de las relaciones interétnicas. Para ello se centra en el desarrollo del sistema educativo bilingüe de 1964 a 1982. Mientras la investigación de Calvo y Donnadiou (1992) forma parte de la "Evaluación del sistema nacional de educación indígena" que el CIS-INAH/ CIESAS realizó en convenio con la DGEI de la Secretaría de Educación Pública en la región mazahua del Estado de México, entre 1980 y 1982 (:16).

no hay discriminación; todos somos hijos de Dios, Ustedes son mexicanos. Sólo son mazahuas para lo que les conviene,.. si vivieran en carne propia la marginación de los verdaderos indígenas, se caerían muertos. Andan con unos calzones hasta las rodillas, su sombrero y su morral de cuero, caminan adelante, rápido, y atrás traen a las mujeres. Son ustedes una bola de catrines y dicen que son bilingües” (citados en Calvo y Donnadieu, 1992: 264 y 346).

Los resultados de la evaluación de Calvo y Donnadieu (1992) sobre este programa educativo indican que su impacto refuerza la aculturación de los maestros para que se transmita a sus comunidades en su papel de agente socializador de “lo nacional”, se mantenga la marginación socioeconómica y se potencie la occidentalización a través de la pérdida de la lengua. Refiriéndose al caso del Internado Indígena de Paracho en los años 1976 y 1977, cuando realizó su trabajo de campo, Vargas (1994) comenta: “Tres años de residencia en el internado, de separación de la vida familiar y comunitaria fueron suficientes para crear en el adolescente indígena nuevas aspiraciones e inculcarle formas de vida que contrastaron con las aprendidas en la familia y la comunidad... aprendió también avalorar la educación escolar como un medio necesario para progresar, así como considerar su lengua y su cultura como impedimentos para este progreso” (:178).

Ambas investigaciones coinciden en que no hay condiciones para que los programas se lleven a cabo, el burocratismo es excesivo, apenas hay participación ni discusión de los indígenas sobre ellos ni sobre sus efectos, lo que deriva en divorcio entre la teoría aprendida y la realidad que se encuentran en las comunidades. El personal encargado se caracteriza más por su desprecio al indígena que por el conocimiento y la identificación con su situación. La educación que se imparte no ha sido diseñada para maestros indígenas, los contenidos son prácticamente los mismos que para el resto del magisterio.<sup>19</sup> La

19 De hecho según Calvo y Donnadieu (1992) los maestros hablan mayoritariamente una lengua autóctona pero no saben escribirla (:66). Esto ya nos está expresando las dificultades de una revalorización de la lengua materna en sus comunidades, las dificultades de su expansión y los obstáculos a su impresión con la limitación de los efectos simbólicos que ello supone (Anderson, 1993)

posición de Aguirre Beltrán (1983) viene a reforzar estas opiniones, refiriéndose más concretamente al problema lingüístico dice: “El promotor bilingüe en lengua materna y en lengua oficial pronto se convierte en un promotor de la enseñanza del castellano. Las secuelas de estos desarrollos son el abandono de la educación bilingüe y bicultural que se transforma a grandes pasos en una gran ficción” (: 19).<sup>20</sup> La distancia entre el reconocimiento oficial de la pluralidad y el aparato escolar que se pone en marcha es grande, evidenciando una falta de voluntad política para que los proyectos bilingües y biculturales resulten exitosos.

Al fin, no hay una educación ni bilingüe ni bicultural, sólo nacional, y el maestro no personifica un agente de cambio, sino de transmisión de la cultura dominante en unas comunidades indígenas donde se mantienen unas condiciones socioeconómicas adversas (Calvo y Donnadieu, 1992: 173). La dimensión ideológica en el proceso de formación hace que el maestro haya “elaborado una ideología étnica en la que expresa la visión del mundo dominante, construida y defendida principalmente por el aparato escolar y, al mismo tiempo, la visión del mundo subalterno” (Vargas, 1994: 15-16). Pero, además, las conclusiones de esta investigadora sobre el aprovechamiento de los maestros bilingües del proyecto de estudio es negativo y va más allá de lo que acaba de plantear prevaleciendo en ella una posición etnocentrista, porque “tienden a oponerse a las prácticas que los identifican como indígenas, lo cual afecta el proyecto educativo del Estado y los intereses culturales de su propio grupo social” (:160).<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Las críticas de este autor buscan alcanzar a los antropólogos ideólogos del "bilingüismo de participación" promotores de estos programas educativos por sus pocos frutos pero, sobre todo, por la intencionalidad política que para él contienen; "Apartan a los dirigentes indios de los propósitos de la formación nacional para que persigan metas privativas que les conduzcan a la constitución de un poder indio, fincado en la etnicidad, con el que enfrentar una sociedad dividida en clases" (:16)

<sup>21</sup> Sin querer entrar en polémica sólo queremos señalar ciertas carencias analíticas en los trabajos vistos hasta ahora. Se echa en falta una discusión sobre los peligros que encierra este tipo de educación, sobre las consecuencias de una participación del indígena en su educación, sobre lo que es el sistema, dejándolo en una mala aplicación de los métodos. El trabajo de Aguirre Beltrán, uno de los ideólogos del indigenismo, es al menos más propositivo. En resumen plantea el uso de la lengua materna durante al menos tres primeros años de primaria; la profesionalización del magisterio indio con becas y enseñanza particularizada si es preciso, el acceso a enseñanza media y superior en centros nacionales, la intergración al

## La reacción de los actores

Hasta aquí hemos visto el ejemplo de unas políticas indigenistas del Estado mexicano y su aplicación en la faceta educativa que no necesariamente va a responder a la funcionalidad que el sistema les asigna. La actuación de los intermediarios culturales y políticos que el Estado requiere para la construcción de su imagen de nación mexicana tiene sus limitaciones y puede ser modificada. Como ya se ha planteado, situados entre los dominantes y los dominados, no sólo van a participar en el papel de transmisores pasivos. Queremos recuperar ahora la faceta ambigua y confusa de la identidad étnica y su involucración en la reformulación de los actores.

El Estado mexicano ha sufrido una permanente redefinición en su discurso y en sus relaciones con los grupos étnicos y en ello, como sugiere a lo largo de su trabajo De la Peña (1995), los indígenas y su presión han jugado un papel importante.<sup>22</sup> Apartir de los años ochenta, el indigenismo "de participación" llega a su término y el discurso estatal introduce el término de "etnodesarrollo" con la idea de preparar intelectuales indígenas dispuestos a investigar y diseñar políticas sobre y hacia ellos. Ello refleja los cambios que están introduciendo nuevas organizaciones indígenas independientes que "articulaban un discurso en el que la etnicidad y la resistencia cultural se definían como componentes básicos en la lucha por los derechos sociales, cívicos y políticos" (ibid : 18). Ya a finales de los setenta se había formado la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), que supone el resurgimiento del movimiento campesino (Zárata, 1993: 160). Después aparecen con fuerza, declinan y resurgen diferentes organizaciones regionales, como la Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ), la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo (COCED, la

sistema nacional; la evaluación permanente de los programas y corregirlos por personal especializado, y de alta calidad la regionalización de los servicios y su descentralización el enmarcar la educación dentro de todo un proceso de expansión económica y no sólo educativa y, por último, que la acción quede acompañada de la investigación (1983:22)

<sup>22</sup> Por ejemplo, la organización representante del propio magisterio indígena bilingüe y cooptada por el PRI como el ANPIBAC (De la Peña 1995: 16) aprovechando espacios abiertos por el Estado, cuestiona en 1979 el proyecto educativo bilingüe y bicultural y propone "un proyecto alternativo de educación acorde con las necesidades y las condiciones sociales culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas" (Vargas, 1994:126)

Comisión de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales de la Región Mixe (CODREMI), la Unión de Pueblos de Morelos y otros. Ellos son los novedosos interlocutores por derecho propio con el Estado.

En 1990 se ratificó el Convenio 169 sobre Poblaciones Indígenas y tribales y ello obligó a modificar el artículo 4º de la Constitución para reconocer la composición pluricultural de la nación (De la Peña, 1995 :4). El estallido del levantamiento indígena campesino de Chiapas ha llevado al Gobierno a la mesa de negociaciones y a enfrentarse con la negociación de las demandas de las organizaciones políticas indígenas.<sup>23</sup> Todo este proceso está generando una amplia bibliografía -mucho de ella más coyuntural que analítica-, una intensa atención de los medios de información y una mejor recepción por parte del ciudadano medio mexicano.

Todos estos acontecimientos nos están hablando de un escenario político diferente. En este sentido, la principal aportación de De la Peña (1995) tiene que ver con el concepto de ciudadanía étnica y el papel que las organizaciones indígenas están alcanzado como generadoras de espacio público. Ellas están implicando la redefinición de "las reglas de la participación social y política" y en este proceso se destaca el protagonismo de maestros indígenas, funcionarios de la reforma agraria y caciques locales (ibid :5).

La expansión de los servicios educativos a través de los programas bilingües ha llevado a consolidar a los indígenas en el magisterio.<sup>24</sup> También han ascendido en las jerarquías burocráticas obteniendo puestos de mando. Han elevado su nivel de escolaridad mínima

23 Para el 18 de noviembre de 1995, El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Gobierno han llegado a una aceptación de un acuerdo base sobre "Comunidad y Autonomía" dentro del diálogo de paz que desarrollan en San Andrés Larrainzar (Chiapas). Un año antes ya había aparecido un primer pronunciamiento de 13 organizaciones indígenas para empezar a concretar la discusión en torno a la autonomía de los pueblos indígenas de México (Comunicado, 1994).

Otro paso en la maduración de las organizaciones indígenas en su proceso de convergencia de posturas para Michoacán, como señala Zárate (1995).

24 "En síntesis, a 10 años de haberse implantado en la región la educación extraescolar bilingüe, el personal docente mantenía un espacio importante dentro del sistema educativo en la región, donde, en gran medida, desplazaba al maestro la Dirección de Primarias, quien por su origen, su desconocimiento de la lengua y la cultura de los alumnos, así como por residir fuera de las comunidades, mostraba poco interés en los problemas de éstas y se ausentaba con frecuencia" (Vargas, 1994:

153 - 154

salarios y a inversiones en su educación. Han ampliado su espacio académico, desplazando al maestro de primaria pese a las contradicciones por las limitaciones del sistema (que les obliga a una región y les ofrece una preparación deficiente). Este punto es especialmente importante porque “el ingreso al magisterio indígena bilingüe ha significado, en la mayoría de los casos, la única opción de empleo y de educación para un sector importante de la población tarasca carente de recursos y de oportunidades para **mejorar** su nivel de vida y alcanzar sus aspiraciones sociales” (Vargas, 1994 :190). Montes García (1995) lleva más lejos esta idea, piensa que con las plazas de **maestros** se crean expectativas de empleo para los jóvenes y sus salarios permiten la reproducción de la comunidad indígena “disminuyendo así las posibilidades de conflictos sociales” (:93). El magisterio bilingüe ha sido, en definitiva, una importante vía de inserción laboral que ha permitido la diversificación social al interior de las comunidades indígenas.

Esta extensión del aparato y del papel de los indígenas dentro del mismo se ha obtenido también porque los indígenas han pujado por él: “Es resultado de las demandas de educación y de empleo de los propios docentes” (Vargas, 1994 :160). Toda esta red de “maestros bilingües” nos remite a unos contactos y a un sentimiento, una experiencia y una “cultura” común semejante a la que se daba entre las intelligentsias bilingües de Anderson con sus “peregrinaciones”.

Pero también algunos de ellos han hecho sus carreras al interior del sistema educativo y ello implica el acceso a ciertos espacios de poder político. Una posible intermediación política que nos permite reflexionar sobre tres aspectos. Por un lado les lleva a relacionarse con el Estado y a manejar su lógica. Se insertan “en las estructuras clientelistas del partido oficial y el aparato estatal” (De la Peña, 1995 :34). Tanto es así que, en Santa Fe de la Laguna, algunos profesionistas indígenas “controlan las principales instituciones de fomento cultural en el estado, como el Instituto Michoacano de Cultura, el área de alfabetización purépecha del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el área de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (...) Resaltan las fuertes ligas institucionales

---

---

Zárate, que “son bastante imaginativos” en el sentido en que la etnicidad es “una de las múltiples identidades culturales que con fines de interacción usan (o manipulan) los individuos” (1991:116), Se están recreando mitos de origen, rituales olvidados o nuevos emblemas con una gran capacidad de incorporar dentro de un sentido étnico todo tipo de elementos. La generación de todo un nuevo paquete discursivo encuentra en este segmento de los jóvenes profesionales indígenas los principales motores creadores, revitalizadores y más activos participantes de las ceremonias inventadas. Éste es el caso, por ejemplo, de la fiesta del “Año Nuevo Purépecha” en Santa Fe de la Laguna, Michoacán. El significado político de estos hechos es evidente, es un discurso hegemónico en torno a lo étnico, “están apuntando hacia la conformación de un sustrato sobre el cual crear (o recrear) la nación purépecha o, en términos contemporáneos, una región étnica autónoma” (ibid :188). Y, como nos recuerda De la Peña, remite a una invención de la tradición como legitimación de estos sujetos sociales y políticos emergentes (1995 :6). Pero también estos hechos nos hablan de la plasticidad de la identidad y de su manejo y utilización. Hasta ahora, la visión del problema étnico nos mostraba una interpretación limitada entendiendo la recepción de la educación por los indígenas como una actitud de subordinación y pasividad.

La participación de los jóvenes profesionales bilingües en México en la revitalización del movimiento étnico desde hace varias décadas es innegable. “Como lo hicieron las élites indígenas en otros momentos, la aparición de esta nueva élite de jóvenes maestros ha permitido ala comunidad, dentro del contexto particular en que se encuentra, reafirmar los límites étnicos -que en este caso se confunden con los límites comunales-y lograr para la comunidad cierta autonomía que había perdido en décadas anteriores. El resurgimiento de los sentimientos comunales y étnicos, y su manipulación por parte de los líderes, se definen hacia el exterior y legitiman, hacia el interior del grupo, la conservación y el mantenimiento de la identidad étnica no como un estigma, sino como una identidad viable y efectiva en la sociedad contemporánea para lograr fines políticos” (Zárate, 1993 :173).

Esta reconstitución de los lazos étnicos está relacionada con las políticas estatales indigenistas más modernizadoras, pero "va más allá de los intereses del grupo nacional gobernante, para incidir precisamente en la conciencia grupal. Se trata de un proceso complejo en el que los intereses de esta élite de profesionistas indígenas algunas veces coinciden con los del grupo gobernante y en otras ocasiones están en franca oposición. Falta todavía por ver si este tipo de demandas encarnan en las masas de comuneros indígenas y se convierten en un reclamo de toda la etnia" (Zárata, 1993 :188). Y todo esto cobra mayor sentido si pensamos en lo que la identidad étnica tiene como argumento de negociación política en manos de este sector social.

Vimos cómo Calvo y Donnadieu (1992) y Vargas (1994) señalan que el funcionamiento de los programas de educación bilingüe indicarían que la resocialización del Estado es más fuerte y los maestros vienen a integrarse en las estructuras formales del poder y de la burocracia magisterial.<sup>26</sup> Por otro lado, De la Peña (1995) viene a diferenciar una suerte de generaciones o de etapas respecto a la conscientización de los profesionistas indígenas, habla de una nueva categoría "que construyen su indianidad como un **elemento de resistencia**", en contraste con los intermediarios anteriores "que habrían aceptado los valores del discurso indigenista" (:5). Sirembargo, por un lado, no podemos olvidar la práctica de unas estrategias de resistencia que han permitido la sobrevivencia de los pueblos indígenas mexicanos y americanos en general en los últimos siglos, Por otro, no pensamos que se produzca un salto cualitativo ni generacional, sino que es un Proceso que puede darse dentro de las mismas personas.

### Los indígenas educados y la maleabilidad de la etnicidad

A continuación vamos a ver a través de ejemplos cómo es el comportamiento de estos jóvenes profesionales bilingües, qué manejo hacen de la cultura adquirida y de su identidad como educados, como in-

---

dios, como sujetos sociales, y cuál es el proceso que sufren en la conciencia étnica con el cambio social.

En todos ellos se manifiesta una utilización de lo étnico aunque sea con distintas direcciones o significados políticos. Una manipulación que -no podemos olvidar- se ha producido a lo largo de la historia. Lomnitz (19921, por ejemplo, relata cómo en el Tepoztlán colonial se rompe el supuesto régimen de separación estamental entre las élites económicas de españoles e indios: “Desde que estas élites vivieron como vecinas, había diversos contextos en que interactuaban y aprendían unos de los otros; a veces incluso se casaban entre ellos. Por la posición de Tepoztlán en la economía regional, muchos miembros de estas élites eran bilingües de español y náhuatl y bastante hábiles en su biculturalidad, así que la manipulación de sus identidades étnicas era bastante común” (:67).

Los casos que presentamos son relativamente recientes; primero tenemos una pequeña descripción de la labor de los maestros bilingües como meros transmisores culturales y mediadores políticos. A continuación veremos una capa de letrados funcionarios, también bilingües, que se incrustan en los órganos de poder tradicionales de unas comunidades, sirviendo como instrumentos políticos del Estado. Es decir, juegan como intermediarios en el mantenimiento de unas estructuras de poder en una actuación conservadora. El tercer punto es el que recoge el papel de los jóvenes indios educados como líderes políticos independientes fungiendo como interlocutores ante el Estado en defensa de las demandas de las comunidades indígenas que representan. Por fin, el último es el testimonio de un maestro indígena expresando cómo se ha producido en él una toma Sierra Juárez retornando el planteamiento de la Sierra de Oaxaca

como integradores de distintos niveles socioculturales, nos comenta dos rituales concretos donde se manifiesta esta función de transmisión cultural: el homenaje a la bandera nacional los días lunes y la conmemoración de las fechas cívicas, específicamente el día de la Independencia de México. Con el primero, los maestros hacen que “los niños valoren los símbolos patrios y conozcan la historia del país” (:85). El segundo implica transmitir “la idea de nación entendida como una comunidad imaginada. Los pobladores de esta región... perciben el pasado de México y lo hacen suyo” (:86).

Como mediadores políticos comenta las diferentes misiones del maestro como representante de la comunidad frente al Estado y viceversa. Lo encontramos involucrándose en el otorgamiento de plazas a otros jóvenes indígenas, en la tramitación de servicios para la comunidad o participando en la administración del municipio. En este sentido, es importante que los profesores laboren en su lugar de origen porque ello les posibilita la formación de unas redes sociales que refuerzan su intermediación política.

Esta autora observa un impacto positivo del sistema escolar sobre las comunidades. Por un lado, porque el trabajo de los maestros bilingües como intermediadores culturales “permite el enriquecimiento de la cultura indígena, la revitalización de las prácticas de solidaridad antes utilizadas en los festejos religiosos o familiares. El ámbito escolar se vuelve así espacio de lucha étnica” (:88). Y, como políticos, también suponen la recreación y el fortalecimiento de las culturas locales, puesto que generan puestos de trabajo y, por tanto, ingresos. Además, las bases clientelares que se entretajan permiten “la negociación con niveles iguales o más altos para el logro de beneficios, ya sea individuales o grupales” (:92), y ello se consigue si se mantienen participando de la cultura local sin romper con ello.<sup>28</sup>

-basándose en Richard Adams, útiles distinciones analíticas que “tienden a confundirse en la práctica” (De la Peña, 1988:33). También plantea posteriormente otra figura: el intermediario económico.

<sup>28</sup> Reconoce que los grupos étnicos, no están considerados dentro del proyecto nacional mexicano, ya que apenas empieza a debatirse la cuestión nacional en estados multiétnicos. Sin embargo, de nuevo no encontramos una exposición crítica del sistema implantado sino en cuanto al método, tampoco el papel del Estado como educador

termina de ponerse en discusión.

Este ejemplo nos permite rescatar otra visión de las actividades de los maestros en su función de intermediación entre lo nacional y estos niveles rurales, cómo pueden llevar en estos contextos a nuevas realidades e interpretaciones inesperadas para el poder central. Podemos recordar las semejanzas de los festejos cívicos por la Independencia de México al artículo recogido por Anderson de un nacionalista javanés-indonesio en 1913: “Creo que hay algo fuera de lugar -algo indecente- si pedimos a los nativos que se unan a las festividades con que celebramos nuestra independencia (...) Si yo fuera holandés, no organizaría una celebración de independencia en un país donde la independencia del pueblo ha sido robada” (1993 :165-166). Por otro lado, vemos la generación desde abajo de poderes locales y de discursos y actividades que fomentan la cohesión y legitimación donde lo étnico, mezclado con lo regional y con lo familiar, puede ser el trampolín de una nueva capa social articuladora y no necesariamente sea la forma de “integrara los grupos étnicos dentro de un proyecto de Estado-Nación” (ibid :93) como propone la autora, sino autónoma. Así la extensión del programa educativo puede disminuir los conflictos sociales, pero Montes García no intuye que con los cambios sociales que promueve se pueden presentar otros nuevos más allá de que a los movimientos de reivindicación étnica “les sean reconocidas sus diferencias culturales” (ibid :93).

## 2

El artículo de Jan Rus (1994) analiza la incorporación de las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas a la nación mexicana y las consecuencias que ello tiene al convertirse, para mediados de los cincuenta, en “comunidades revolucionarias institucionalizadas aparejadas al Estado” (ibid :267). En el proceso de infiltración del Estado en las estructuras comunales tradicionales sobresalen como instrumentos importantes unos estudiados bilingües. Así es como Erasto Urbina -líder elegido por el cardenismo para aplicar su política indigenista en la zona- los introduce en los ayuntamientos. Entre 1936 y 1937, “él buscó bilingües y, cuando era posible, jóvenes letra-

dos en todos los municipios bajo su jurisdicción y los puso como escribanos en los ayuntamientos de sus comunidades” (ibid :275). Con ello comienza la penetración del estado reformista en el Chiapas indígena.

Posteriormente estos nuevos políticos indios se introducirán a los espacios de poder tradicionales de la comunidad cumpliendo con las jerarquías y los cargos correspondientes, para lograr mayor legitimación ante la población. Y para la década de los cuarenta, “las comunidades cerradas de los Altos de Chiapas se han vuelto partes integrales de la máquina partidaria local” (:281). Otro factor externo que viene a modificar las relaciones en la región es la entrada del IN1 y el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. Impulsan el desarrollo de escuelas, centros de salud y apoyo legal en las comunidades (287) y suponen la formación de más cuadros bilingües.

Sin salirse de este esquema, en ciertos momentos esta capa de ilustrados bilingües puede comportarse en su papel de intermediarios políticos como defensores de la comunidad frente al Estado como en el caso de “La Guerra del Posh”, en 1946 (:282-284), cuando actúan como defensores de los intereses de la comunidad -y de los suyos propios- frente al poder ladino de San Cristóbal de Las Casas y al Estado mismo. Pero en realidad estos agentes escribanos-principales (que también son “indigenistas” puesto que se han apropiado de los puestos que ha generado el INI) están incorporados al sistema de control estatal y vinculados a los poderes ladinos regionales al constituirse en socios económicos de éstos. Acumulan capital, compran tierras, son distribuidores de cerveza o refrescos, con lo que al fin sus estructuras y su posición antiindígena quedan asentadas entre 1951 y 1968.

Lo interesante en esta fuerte asociación entre escribanos-principales y estado ladino es cómo manejan su identidad étnica en lo político. Rus plantea que, a mayor compromiso y “mayores muestras de su ‘Indianidad’, de sus creencias y de la defensa de su cultura (...) ellos tuvieron buen cuidado de justificar sus decisiones, como de su propio interés, sino en términos de ‘tradición’ (‘el modo de los ancestros’) y de la necesidad de estar unidos por la comunidad” (:294).

Por otro lado, nuevas circunstancias históricas suponen la aparición de una clase de jóvenes emprendedores, con las colonizaciones de tierra que se habían empezado a producir en los sesenta, y jóvenes graduados que se encaran al poder de estos escribas.<sup>29</sup> Por su lado, el juego de enfrentamiento por el poder les hace adoptarse como protestantes frente al catolicismo tradicional de los escribanos-principales. O, frente a la vinculación de éstos con el Estado y el aparato político priísta, son demócratas de izquierdas y seguidores del Partido de la Revolución Democrática -PRD-. En estos conflictos, cada vez más obvios en las comunidades, los brazos del Estado mexicano -INI Y antropólogos- no entran a intervenir porque los consideran asuntos internos.

De manera que en este resumen del artículo de Rus encontramos varios elementos. Principalmente vemos la manipulación política del Estado sobre cierto grupo de indígenas aculturados. Otros momentos de su historia muestran cómo su postura puede volverse en contra de las mismas autoridades y optar por un posicionamiento político diferente, resucitando la faceta de su identidad como indios. Sin embargo, su enquistamiento en el poder político de las comunidades como escribanos y principales termina acompañándose de un importante poder económico. Habría que ver qué efectos tienen sobre la división interna de las comunidades, desde la óptica de estos actores, la acumulación de ambos poderes. Porque lo que podría indicar un rompimiento de sus orígenes étnicos no se produce así, por el contrario, vemos en su actitud un uso más intenso del discurso indianista, una original apropiación de las tradiciones comunitarias. Ahora, el escenario que nos permite intuir Rus es el de un conflicto irresoluto. Comunidades indígenas que, supuestamente periféricas, concentran en sí mismas todas las contradicciones de un Estado mexicano que no ha terminado de definirse. La historia vuelve a hacer reaparecer las figuras de los intelectuales, los capacitados, los bilingües para ayudar a complicar el drama que la envuelve. Además, otro peligro de la manipulación del elemento étnico es el enfrentamiento religioso y el

---

<sup>29</sup> Estas colonizaciones están relacionadas con la penetración de carreteras hacia el golfo de Grijalva, Ocosingo o la selva Lacandona

fundamentalismo tradicionalista que los “escribanos-principales” manejan como parte de su legitimidad: ellos inventan tradiciones, dan fuerza y revitalizan lo indio, pero como una forma de conservar sus prerrogativas de casta.<sup>30</sup>

## 3

Como modelos de lo que son los orígenes y las transformaciones de los movimientos étnicos que se han revitalizado con fuerza en México en los últimos años, tenemos los casos de dos líderes purépechas (tío y sobrino) vinculados con la UCEZ: Elpidio Domínguez y Reynaldo Lucas.<sup>31</sup> Aquí simplemente vamos a exponer una breve reseña de su formación y de sus semejanzas y diferencias, entresacados del trabajo de Zárate (1994a).

“Por medio de una tía suya que es maestra... Elpidio (Domínguez) salió de la comunidad (Santa Fe) y estudió en el internado para indígenas La Huerta... de ahí pasó al Internado de Normales Rurales... Finalmente terminará la secundaria en la normal La Huerta., para terminar la carrera de **maestro** normalista en 1973...

Durante su estancia en los internados indígenas, prácticamente inició su proceso de socialización política... participó en varios movimientos campesinos, apoyándolos e impulsándolos en varias partes del estado. Desde 1973 hasta 1980 se desenvuelve como **maestro** rural en diferentes puntos de la entidad... En 1986 decide abandonar el magisterio para dedicarse a ser campesino de tiempo completo en

<sup>30</sup> De hecho los enfrentamientos violentos por diferencias religiosas y políticas se han mantenido El fin de semana del 18 al 19 de noviembre los choques ocasionaron 6 muertos en el municipio de San Juan Chamula, Chiapas. “Las disputas internas en las comunidades (han provocado desde la rebelión zapatista hasta la expulsión 30000 indígenas de la zona (en su mayoría por razones religiosas y económicas que ahora viven en calidad de refugiados en San Cristobal de las Casas, La Comisión Nacional de Derechos humanos ha denunciado que las expulsiones han rebasado el marco religioso para convertirse en una lucha social y por el poder de los caciques. Las diferencias religiosas se remontan sin embargo, tres décadas atrás y se contabilizan decenas de muertos y desaparecidos, centenares de heridos y de lesiones violentas. (El País, 21 de noviembre de 1995)

<sup>31</sup> La UCEZ es la organización indígena de Michoacán “más importante de los últimos diez años y cuyas demandas fundamentales son de tipo agrario, la tenencia de la tierra y la defensa de los recursos naturales de las comunidades indígenas a las que se suman en segundo término, la lucha por la defensa de la lengua y la cultura de estos grupos” (Zárate, 1991:112) En este caso, su trabajo de campo en Santa Fe de La Laguna, Michoacán, corresponde a los años 1988 y 1989.

las tierras recuperadas; además, según él, porque comprendió que el magisterio y su sindicato eran otro PRI “chiquito”, con el que no valía la pena meterse. Al separarse de su mujer, en Morelia, le hereda su plaza de maestro.

Desde que estaba en la normal y hasta 1978, año en que se empieza a formar la UCEZ, participa activamente en diferentes movimientos políticos independientes y de la izquierda revolucionaria. Es durante este periodo cuando se forma y se “foguea” políticamente, además de que establece una serie de relaciones políticas con distintos personajes de la izquierda independiente estatal y nacional, de la Universidad Michoacana; con las casas de estudiantes y otros grupos, algunos de los cuales luego se vincularán al aparato gubernamental y le permitirán mantener una amplia red de relaciones que facilitarán su labor como intermediario político. (...)

Entre los símbolos que distinguían y que explícitamente utilizaba con fines de interacción, estaban la apariencia física, el uso de un lenguaje poco común entre los purépechas y de una actitud retadora, altiva y burlesca frente a sus oponentes” (:158-162).

“La personalidad de Reynaldo Lucas contrasta con la de Elpidio tanto en apariencia física como en su mensaje. Reynaldo creció políticamente, en cierta medida a la sombra de Elpidio; fue éste quien lo llevó al internado de La Huerta... y luego a participar en distintas acciones políticas... Desde muy joven Reynaldo se ligó a grupos estudiantiles de la Universidad Michoacana; aún no terminaba la secundaria en Morelia cuando, por medio de unos conocidos suyos, logró entrara vivir a una de las casas de estudiantes de la misma universidad, luego haría la preparatoria y terminaría la carrera de licenciado en Historia en la misma universidad. Finalmente da clases en una preparatoria de la universidad como profesor por horas y se mantendrá ligado al sindicato universitario. En los últimos años (1987.1989) ingresa a estudiar la maestría en Desarrollo Rural en el Distrito Federal... no viste como campesino, no usa sombrero, siempre anda bien peinado, con ropa limpia y en raras ocasiones usa pantalones de mezclilla. Su manera de hablar es bastante pausada, maneja bien el español...

Se dice que el conflicto entre Reynaldo y Elpidio surge por el control de los recursos (...) El ascenso de Reynaldo como líder político (...) está en relación directa con el proceso de deslegitimación del liderazgo de Elpidio” (:172).

Estos extractos nos muestran la configuración y la importancia de las redes que se conforman desde el sistema educativo y las formaciones políticas que llegan a derivarse de sus experiencias como estudiantes. Pero también indican la riqueza de personalidades que pueden adquirir estos líderes, una recampesinización en el primero que no conlleva una indianización del aspecto exterior. Una “la dignización” en el aspecto exterior que no conlleva la actuación agresiva tan poco indígena del segundo. Formas novedosas en que se presenta lo étnico, fuera de los moldes tradicionales. Sin embargo, es importante resaltar la peculiaridad del comportamiento de los nuevos movimientos étnicos como el que estos líderes protagonizan. Para Zárate (1991) se produce el fortalecimiento de una “situación estamental” que recoge identidades primordiales de tipo conservador y donde “el contenido clasista, en determinadas situaciones, parece subordinarse” (: 113). Es decir, combinan un discurso “progresista” con una “actitud conservadora”; ambas facetas permiten entender el radicalismo y la naturaleza de estos movimientos donde prevalecen relaciones de tipo familiar y afectivo que “tienden a reproducir esquemas tradicionales (:114). Además son ilustradores de las diferencias internas del movimiento indígena que ellos mismos tienden anegar, ocultando que en las comunidades existen posiciones políticas diversas, contradicciones v conflictos que reflejan intereses

Por último, el maestro Nicétoro Aguilar, Jefe del Departamento de Educación Indígena de Jalisco, nos describe su propia experiencia en el difícil camino de adquirir la identidad étnica:

“El ingreso a la escuela rural trastoca este mundo de relaciones y saber inicial (a través de la convivencia cotidiana entre la familia y

la comunidad). Los maestros con frecuencia dicen que las costumbres, tradiciones y conocimientos indígenas son puras supersticiones y mitos, sistemáticamente han venido reiterando que los indígenas son tontos, que no tienen sabiduría, por eso necesitan educarse en la escuela...

Como el hecho de hablar el castellano, de saber leer y escribir, así como vestir igual que los mestizos resultan obligados por todas las relaciones que se establecen con la sociedad nacional, es entonces cuando los indígenas llegamos a crear nuestros propios indios al interior del municipio; llegamos a pensar que las personas que solamente hablan la lengua indígena, usan la ropa de colores chillantes y comen tortillas son más indios que nosotros los bilingües.

Las prácticas discriminatorias, el dominio y la explotación favorecen el surgimiento de una ilusión por dejar de ser indios para dominar a otros. Si bien ello influye en la personalidad, no alcanza a exponerse plenamente entre los indígenas por las condiciones objetivas de opresión en que se vive en las regiones...

En la educación primaria y los estudios superiores... esta situación (de salir de la comunidad) se encargará de ir construyendo el velo que cubre la realidad étnica y de crear una nueva conciencia social, ser parte de algo cuya esencia se ignora genera seres sin identidad real, seres confundidos, seres divididos por una falsa conciencia que no reconoce la primera identidad...

Adquirir la conciencia étnica es un proceso largo, un parto social doloroso... Para lograr esta conciencia existen varios caminos; por ejemplo: el estudio, si es de alto nivel y en relación con el problema, la lucha por reivindicar los derechos étnicos y el aprendizaje colectivo en la búsqueda de la historia propia" (1995: 268-269).

Las palabras de esta transformación no necesitan mayor comentario. Sólo quiero resaltar su idea de proceso largo y parto doloroso, porque la vivencia de la identidad étnica para indígenas que deben salir de sus espacios tradicionales es una experiencia traumática. La identidad más o menos incuestionable en un campesino se pone en duda, entra en crisis, debe redefinirse continuamente, trabajarse, problematizarse. Zárate, refiriéndose a la comunidad en su conjun-

to, expresa lo difícil que es reconstruir y mantener su identidad étnica, hay que entender que “el proceso es siempre violento y conflictivo; que no sea lineal, sino retorcido, volviéndose una y otra vez contra la misma comunidad” (1993 :191). Por otro lado, nos recuerda otro punto importante que ya se planteó antes. A los indígenas es posible aislarlos temporalmente y/o “resocializarlos”, pero sus vivencias anteriores y posteriores les remiten a una realidad cotidiana de pobreza y discriminación por ser tales indígenas, y esta referencia elemental no les puede ser arrancada con toda la educación que puedan recibir.

## **Reflexiones finales**

Una comparación de los modelos

Hasta ahora hemos visto dos modelos de comportamiento de un sujeto social: las intelligentsias bilingües que propone Benedict Anderson en la formación de los nacionalismos anticoloniales y los jóvenes indígenas educados con las políticas indigenistas de México. Son unos personajes complejos y perturbadores que no pueden ser comprendidos sin contextualizarlos dentro de un marco analítico amplio que nos permite estudiar cómo intervienen en ellos factores culturales, históricos o étnicos.

Los casos que hemos descrito aparecen como productos de unas políticas estatales (también podemos decir imperiales o coloniales) de educación diseñadas desde “arriba”. Esto tiene varias repercusiones. Por un lado, nos habla de la formación de unos capacitados o intelectuales vinculados con el poder, “educados para convertirse en un instrumento especializado al servicio del establishment” (De la Peña, 1981 :103). Además, nos remite a la suficiencia del Estado etnocentrista autocomplaciente que se cree contenedor de la verdad, de la razón y del poder y que desvaloriza al “otro”, bien sea al nativo o al indio. Y que, podemos suponer, les quiere crear además un sentimiento de deuda que vendría a reforzar estas vinculaciones. Pero al fin, el Estado cae en el olvido de que los receptores de su bondad no

pueden ser abstraídos del contexto social e histórico (ibid, :104). El hecho de ser “estudiado” en sociedades mayoritariamente ágrafas y analfabetas supone un relativo acceso al poder y, por tanto, a la transformación de sus circunstancias. Como ha quedado manifestado, por el lado de la cultura supone el conocimiento de las “armas” de los dominantes; por el lado político permite la manipulación de la pertenencia étnica, y socialmente son manifestaciones de diferenciaciones internas de sus grupos de pertenencia. Todo ello connota cambios y conflictos ante un Estado y una cultura dominante que, como tales, son conservadores, se encuentran asentados en su rutina y resultan más renuentes a los cambios.

En este sentido es importante recordar la propuesta de Roseberry (1994) de ver las ideas y la cultura como productos sociales, pero también como producción social. Entender cómo las nuevas circunstancias introducen otras actividades y otras comprensiones culturales combinando elementos del pasado, innovaciones, aspectos de la cultura dominante o de otras subordinadas. Comprender que los sujetos que estamos analizando pueden “jugar a varias bandas” porque forman parte de la frontera, están en un espacio intermedio entre las clases o capas sociales, entre culturas y/o entre etnias. Pueden permitirse atravesar esa “membrana permeable” (de Lears retornado por Roseberry, :45). Este tipo de personas que trasmutan el orden son, al fin, quienes dan paso a una aplicación del análisis cultural que contenga las variadas dimensiones de la dinámica social, y son quienes -en definitiva- nos dan trabajo a los investigadores sociales.

Hemos tomado entonces dos contextos económico-políticos en dos procesos de imaginar la nación. Ya desde las intenciones estatales, las proyecciones sobre lo que esperan de la formación de unas capas educadas son distintas. Los imperios quieren conformar unos cuerpos funcionariales para la administración de las colonias. Para el Estado mexicano, la idea es lograr una intermediación de maestros bilingües para incorporar los pueblos indígenas a la nación mestiza.

Las naciones “de última oleada” han sido un resultado de comunidades imaginadas peculiares. Sus promotores, las significativas intelligentsias, son cuerpos sociales de élite dentro de sociedades “na-

tivas” básicamente campesinas, que se ven constreñidos en sus aspiraciones de ascenso social y que no han tenido acceso al poder económico -aspecto que Andersen se abstrae de tratar-. Además se encuentran disociados de las múltiples y heterogéneas bases étnicas de las que originalmente formaban parte y apenas se hallan enraizados en su sociedad. Hobsbawm (1990), aun reconociendo que los países multiétnicos o multinacionales son la norma, señalaba el peligro de esta creación, donde sólo minorías occidentalizadas tenían referencia de lo que eran las fronteras administrativas coloniales, después devenidas nacionales. Invenciones que degeneran en tensiones étnicas o en rupturas por conveniencias de diferentes líderes políticos, De alguna manera se trata de naciones inconclusas que vienen a derivar en una situación similar a la del México de los años veinte: se encuentran en el proceso de tratar de imbuir al resto de la población un proyecto de nación donde sólo ellos se han reconocido.

Mientras, el indígena mexicano es una asignatura pendiente desde hace varios siglos. Por ello mismo, aunque la historia, el mestizaje y el sincretismo cultural no han pasado en balde y el mensaje nacional haya impuesto su marco, permanece la falta de reconocimiento del indígena como sujeto social. Se trataría, según plantea Bonfil (1981), de una situación de colonialismo interno, de distancias que no sólo son culturales, sino de relaciones sociopolíticas y de accesos al poder. Los nuevos aculturados son otro eslabón más en un proceso continuo de relación e interacción. El “nacionalismo” demandado por los pueblos indígenas no pasa -al menos, ahora mismo- por la autodeterminación; sus “comunidades imaginadas” se encuentran en busca de referentes todavía más o menos indefinidos. Pero lo que se puede señalar es que, a diferencia del primer modelo, la formación de un sector social de jóvenes educados no supone la ruptura con sus bases étnicas. No sólo porque ello no entra -teóricamente- dentro de la estrategia estatal, sino porque la situación de discriminación está muy presente en la construcción social mexicana, las pertenencias étnicas son fuertes y hay una mayor cercanía de estos jóvenes con ellas. Ellos tienen difícil el poder olvidar que su situación sea un problema estrictamente de índole cultural.

### La figura de los educados y su significación

La significación de las intelligentsias resalta en los dos casos descritos. Testimonian que su actuación en la historia forma parte congénita de las transformaciones culturales. En este sentido, se pueden producir en ellos procesos de conversión étnica, donde la resocialización suponga una inserción cultural y social hacia el sector dominante. O, por el contrario, son unos elementos distorsionadores que demuestran su capacidad de innovación de discurso, de relecturas de la tradición, de creación de símbolos y emblemas, de reetnización. En cualquier caso, como vimos, ninguno de ellos es lineal ni sencillo porque la identidad es obligada a sufrir su cuestionamiento.

Tienen un efecto político al crearse como un sector social intermediador entre una cultura dominante y una subordinada. Se convierten como aculturados en líderes, resultando evidente su papel en la gestación de las luchas nacionales frente a los imperios coloniales y en la conformación de unos movimientos políticos que, enfrentados al Estado mexicano, están negociando la viabilidad de sus comunidades étnicas como pueblos-naciones-autonomías. En los dos casos, el poder dominante no duda de su capacidad de cooptación, piensa que estos personajes van a resultar efectivos y positivos para su política y sus intereses y no se plantean una capacidad de respuesta fuera de sus expectativas.

Pero más allá de ello, lo que hemos querido rescatar es el significado de su protagonismo por el lado de la respuesta de lo que Wolf (1987) denomina segmentos étnicos (:458-464). Esta respuesta puede tener diferentes orientaciones -más de vanguardia o más reaccionarias- con variadas manipulaciones de la cultura y de su pertenencia étnica, pero los resultados de ello pueden suponer modificaciones de orden internacional. Las intelligentsias bilingües del nacionalismo de última oleada instauraron un nuevo mapa político, con las profundas implicaciones que ello tiene para la historia. Lo que viene ocurriendo en México no es aislable a este país, la revitalización de los grupos indígenas se encuentra generalizada en América Latina y tiene amplias repercusiones sobre las relaciones políticas internas de

las naciones involucradas. También en estos países, Ecuador y Colombia por ejemplo, se han identificado a estos sectores educados o profesionales como promotores de cambio político (Varios autores, 1986; Iturralde, 1988; Sánchez Parga, 1992; Rappaport, 1990).

## Problemas pendientes

Es el contexto de la expansión del capitalismo y, de su mano, el desarrollo tecnológico con la imprenta, los transportes y, en definitiva, con lo que son los medios de comunicación, lo que permite la explicación de la formación y difusión de los nacionalismos.<sup>32</sup> Para los nacionalismos anticolonialistas, además del papel de las intelligentsias bilingües se presentan otros elementos que cohesionan y se involucran en la imaginación de la comunidad. Las mismas intelligentsias y lo que Anderson desarrolla como “el censo, el mapa y el museo” son principalmente contenidos heredados por el mismo régimen colonial, que se retraducen con otro significado. En esta transformación hay que tener presente el apoyo, por un lado, del tipo de territorios geográficos que son inmensos y distantes de los centros de poder en Europa y, por otro, el tratarse de una clase dominante que es “de fuera” y étnicamente diferente. Un “enemigo” fácilmente reconocible. Por el contrario, en México la situación de los grupos étnicos es otra. Las diferentes etnias se encuentran esparcidas por el territorio mexicano, no son el grupo poblacional mayoritario, ni la figura del mestizo es comparable a este opositor identificable que es el blanco europeo. En este sentido la situación es más compleja.

La lengua también puede guardar mucha relación con estas mismas herencias coloniales. Anderson afirma que, en este modelo de nacionalismo, no tiene el potencial que contiene en otros porque además “la lengua no es un instrumento de exclusión (...), es fundamen-

talmente inclusiva (...). La lengua impresa es lo que inventa el nacionalismo, no una lengua por sí misma” (: 190). Piensa que posiblemente la lengua tiene que responder, para su adopción y difusión, a un papel político suficiente. Es por ello que Mozambique se imagina en portugués o en Indonesia se habla el indonesio, que surgió de una lengua minoritaria restringida a círculos administrativos. Entiende que “es erróneo tratar las lenguas como las tratan ciertos ideólogos nacionalistas: como *emblemas* de la nacionalidad (...). Lo importante de la lengua es, con mucho, su capacidad para generar comunidades imaginadas, forjando en efecto *solidaridades particulares*” (:189). Repensando estas ideas para el caso de los grupos étnicos en América Latina, sin embargo, entendemos que su resistencia y su pervivencia como tales quedan rotundamente simbolizadas en el mantenimiento de sus lenguas. Por supuesto, el castellano es la lengua que en estas naciones pluriculturales y multilingües sirve -guste o no- de vehículo de comunicación entre los grupos. Este predominio de la lengua colonizadora o dominadora no debe entenderse como colaboracionismo con los poderes y sectores sociales que la imponen. Pero lo que queremos plantear es hasta dónde la pérdida de las lenguas nativas implica una pérdida significativa de la identidad étnica para estos pueblos.<sup>33</sup> Entre los indios americanos vemos el uso de una lengua impuesta mal aprendida y, en los casos en que ésta se utiliza en los hogares por diferentes circunstancias -la urbanización por ejemplo-, su pobre capacidad de expresión nos lleva a pensar que se trata de un elemento de opresión, de empobrecimiento y de mutilación de la personalidad social. Por ello nos preguntamos, ¿qué supone la pérdida de la lengua para un grupo étnico? ¿Y para imaginarse como comunidad distintiva frente a naciones creadas?.

Por otro lado, dentro de los elementos apuntados por Anderson que entran en juego *en* la génesis de estos nacionalismos, queda poco claro cómo se produce la apropiación de los medios de comunicación por parte de los colonizados y cuál es el efecto de la difusión de su mensaje. Podemos pensar que en el modelo que propone, al quedar

<sup>33</sup> Porque Anderson no lo plantea, pero no podemos olvidar que debajo del portugués o del indonesio las diferentes etnias de estas naciones continúan manteniendo sus respectivas lenguas nativas.

estos medios bajo la administración de las intelligentsias, solo se requería un cambio de las cabezas rectoras. En México, los grupos étnicos cuentan con cierto acceso a la comunicación, tal vez por la posición de los profesionales y sus vinculaciones con el poder estatal. La creación de emblemas, de discursos, de invención de tradiciones, ha tenido cierto éxito en su difusión regional interna, pero ahora, en un mundo de predominio de la globalización y de los medios de comunicación cada vez más sofisticados, cabe preguntarse hasta donde puede ser efectiva la generación y distribución de un discurso desde la subordinación socioeconómica. Los grupos étnicos nunca se van a encontrar en igualdad de condiciones para negociar, ya que su acceso a canales más amplios de comunicación de masas es muy limitado. y, como ya se ha demostrado, ello puede generar situaciones de radicalización y violencia.

Por último, este repaso parcial de los profesionistas bilingües solo quiere mostrar la necesidad de trabajar más estas figuras y las identidades sociales que incorporan. Dónde queda en ellos la cultura, la etnia, la clase, la política. Cuando se conforman como redes más extensas, como colectivo, nos pueden servir de indicadores de nuevos ordenes culturales y de obtención de otros roles además de los de intermediación. En este sentido puede ser importante comprender la idea que Roseberry recoge de Williams, de que aunque las culturas dominantes emergente se encuentran formadas dentro de un mundo basado en relaciones sociales, sin embargo no tienen porque ser "necesariamente congruentes con estas divisiones de clase" (1994 :27). Estas minorías, de comportamientos muchas veces confusos, que manipulan sus conciencias políticamente pero con diferentes orientaciones, que pueden jugar apostándole al poder como hacia la defensa de su extracción social subordinada como a ambos, son difíciles de definir en términos de clase, son como unos "apátridas" en la sociedad, cuyo mayor poder reside en la apropiación que, como piratas, puedan hacer del manejo de las culturas,

pertenecen a esa élite a quienes la sociedad dominante les admite cierto ascenso social y, como sugieren los Comaroff, desde este nivel, pueden desarrollar unas demandas políticas por el reconocimiento

de unos derechos culturales y políticos como parte de unas etnias; sin embargo, hay que ver hasta dónde pueden liderar un movimiento con reclamos de orden socioeconómico.

Por último, y aun pecando de simplismo, queremos enfatizar que estos sectores de jóvenes intelectuales no deben hacernos olvidar lo que su misma existencia nos indica: los “educados” son el reconocimiento implícito de una población más amplia de “no educados”, de los excluidos del sistema por unas diferencias étnicas, que son diferencias culturales y socioeconómicas a la vez. Ellos son el verdadero problema, el cuerpo incómodo que obliga a la formación de intermediarios como los que hemos visto.

Aguilar López, Nicéforo. “El difícil camino de la identidad étnica”, en Reflexiones sobre la identidad étnica. José Luis Iturrioz Leza y otros. México: Universidad de Guadalajara, 1995.

Aguirre Beltrán. Lenguas vernáculas Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México. México: Ediciones de la Casa Chata, 1983.

Anderson. Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Bastos, Santiago. “El nacionalismo y los movimientos indios”. Ensayo teórico para el Doctorado de Antropología Social. CIESAS-U de G. Mimeo, 1995.

Bonfil. Guillermo (compilador). Utopía y revolución. México: Editorial Nueva Imagen, 1981.

—“La ideología del mestizaje (o cómo Garcilaso Inca anunció, sin saberlo, muchas de nuestras desgracias). México: Ojorasco. Nov.-Dic.. No. 38.39. 1994.

Botero. Luis Fernando. “Ciudades imaginadas. identidad y poder”. Ensayo teórico para el Doctorado de Antropología Social, CIESAS-U de G. Mimeo, 1995.

Carbó, Teresa. *Los indígenas* debatidos y legislados (Lo educación indígena en la Cámara de Diputados. 1920-1969) México: Cuadernos de la Casa Chata, No. 60. CIESAS, 1982.

## Bibliografía

## Bibliografía.

Calvo, Beatriz y Donnadieu Aguado. Laura. Una educación indígena, bilingüe y bicultural?. México: CIESAS, 1992.

Comaroff, John and Comaroff, Jean. "Of totemism and ethnicity", en Theory, etnografy. historiography. USA/UK:Westview Press. 1992.

Comunicado de Prensa. "La autonomía como nueva relación entre los pueblos indios y la realidad nacional". México:Hojoras-ca.Nov.-Dic.. 1994,No. 38-39. 1994.

De la Peña. Guillermo. El aula y lo férulo. Aproximaciones al estudio de lo educación. México: El Colegio de Michoacán. 198 1.

- "Orden social y educación en México: la pervivencia de un legado colonial", en Glantz (compiladora): Lo heterodoxia recuperado. En torno a Ángel Palerm México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

- "Poder local, poder regional: perspectiva socioantropológica" en Poder local, poder regional, Jorge Padua y Alain Vanneth (Comp). México: El Colegio de México y Centro de Estudios de México y Centro América, 1988.

- "La ciudadanía étnica y la construcción de "los indios" en el México contemporáneo". México: CIESAS (Unidad Occidental), 1995.

Hobsbawm. Eric J. *Notions and nationalism since 1780*. Programme, myth. reality USA/UK: University of Cambridge Press. 1990.

Iturralde, Diego. "Notas para una historia política del campesinado ecuatoriano". en Nuevas investigaciones antropológicas ecuatorianas. Ecuador: Abya Yala, 1988.

Lomnitz-Adler, Claudio. "Concepts for the study of regional culture", en Mexico regions. Eric vonYoung (editor). USA: University of California, Center for US-Mexican studies, 1993.

Medina, Andrés. "Los paradigmas de la antropología mexicana". México: Nuevo Antropología, Vol. XIV, No.48. 1995.

Montes García.Olga. "Maestros en zonas indígenas: intermedios culturales y/o políticos". México: Nuevo Antropología, Vol. XIV, N° 48, 1995.

Paz,Octavio. El laberinto de la soledad. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Rappaport, Joanne. The politics of memory. USA: Cambridge University Press. 1990.

Roseberry, William. *Anthropologies and histories. Essays in Culture, History and political Economy*. USA: Rutgers University Press. 1994.

Roth, Andrew y Lameiras, José (editores). *El verbo oficial*. México El Colegio de Michoacán, Iteso, 1994.

Rus, Jan. "The "Comunidad Revolucionaria Institucional": the subversion of native government in highland Chiapas, 1936- 1968", en *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Joseph and Nugent (editors). USA: Duke University Press. 1994.

Sánchez Parga, José. "Problemas de identidad e identidades colectivas", en *Identidades y sociedad*. Ecuador: Centro de Estudios Latinoamericanos, Pontificia Universidad Católica (PUC), 1992.

Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües taroscos (1964-1982)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1994.

Varios autores. *Del indigenismo a los organizaciones indígenas*. Quito. Abya Yala, 1986.

Wolf, Eric R. *Europa y los pueblos sin historia*. México: FCE, 1987

Zárate Hernández, José Eduardo. "Notas para la interpretación del movimiento étnico en Michoacán", en *El estudio de los movimientos sociales: teoría y método*, Víctor Gabriel Muro y Manuel Canto Chac (coordinadores). México: El Colegio de Michoacán - Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco). 1991.

— *Los señores de utopía*. México El Colegio de Michoacán, CIESAS. 1994a.

—"La fiesta del Año Nuevo Purépecha como ritual político. Notas en torno al discurso de los profesionales indígenas purépechas", en *El verbo oficial*, Andrew Roth y José Lameiras (editores). México: El Colegio de Michoacán. ITESO, 1994 b.

—"La reconstrucción de la Nación Purépecha y el proceso de la autonomía étnica en México". Ponencia presentada en la Reunión Anual de la American Anthropology Association, Washington. 15- 19 de noviembre, 1995