



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Mediación interétnica y escolarización:

Actores, escenarios y propuestas de escolaridad étnica en la región mixe

Erika E. González Apodaca

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rodrigo Díaz

Asesores: Dr. Guillermo de la Peña Topete

Dra. María Bertely Busquets

Mayo 2002

México D.F.

Contenido

1. Introducción.....	2
2. Estudios étnicos y escolarización. Un campo de análisis.....	6
2.1 Los estudios antropológicos sobre las relaciones interétnicas en México	6
2.2 La escolarización en contextos étnicamente diferenciados. Escuela, relaciones interétnicas y proyecto nacional.	12
3. Marco teórico –metodológico	19
3.1 Procesos de etnicización y revitalización étnica.....	19
3.2 Identidad étnica, etnicidad y sistema interétnico	21
3.3 La mediación interétnica y sus actores.....	27
3.3.1 Mediación y poder.....	28
3.3.2 Escolarización e intermediación: el indígena letrado.....	32
3.4 El discurso social: la apropiación y la construcción de representaciones inter e intraétnicas.	38
4. El contexto: actores étnicos y escolarización en la Región Mixe del estado de Oaxaca.	42
Bibliografía	52

1. Introducción

En el amplio campo de investigación que conforman hoy día los estudios étnicos, una constante es la pregunta sobre la reconfiguración actual de las identidades étnicas, a la luz de las nuevas circunstancias del contexto nacional y global, y su impacto diferenciado en los esquemas históricos de relación entre los grupos étnicos y las sociedades envolventes, en el marco de la crisis de los Estados-nación. Entre los múltiples aspectos de este fenómeno, las relaciones entre etnicidad y escuela constituyen un campo analítico emergente, abordado desde la etnografía y la antropología social y educativa, donde se evidencian las presiones a las que es sometida la institución escolar, históricamente responsable de la transmisión del proyecto hegemónico, en un contexto de resurgimiento étnico.

Mientras una mirada a los procesos escolares en contextos étnica y lingüísticamente diferenciados se ha centrado en el análisis de la *transfencia* de significados e ideologías dominantes, como proceso vertical ante el que los grupos étnicos desarrollan determinada capacidad de adaptación y/o resistencia, otra perspectiva parte de la *apropiación* como fenómeno multidimensional significativo que tiene lugar en las relaciones interétnicas, en este caso en torno a los procesos escolares¹. Asimismo, mientras la primera mirada presenta las relaciones interétnicas en el marco de la escolarización como fenómeno eminentemente cultural y bajo un esquema generalmente dicotómico, otro enfoque integra la dimensión política que tiene lugar en el encuentro interétnico, y se centra en el análisis de la interculturalidad en tanto negociación de los elementos escolarmente significativos para los actores, desde sus respectivos proyectos étnicos histórica y contextualmente determinados. La identidad de los actores que protagonizan estos procesos, los mecanismos de negociación político-cultural, y las representaciones interétnicas e interculturales, algunas de ellas ideológicas, que se elaboran en diferentes espacios de interacción vinculados con lo educativo, son ejes analíticos relevantes en este emergente campo de estudio.

¹ Chartier (1995) maneja el concepto de apropiación como un fenómeno ubicado en los conflictos sociales por la hegemonía de los bienes culturales, que tiene lugar cuando estos son retomados y transformados en su sentido original. Rockwell (1996) lleva este concepto a los escenarios escolares cruzados por el referente de identidad étnica, enfatizando el carácter contestatario y recíproco que adquiere esta toma de posesión de los recursos culturales disponibles y su resignificación en un esquema de hegemonía- subalternidad. Por su parte, Lomnitz-Adler (1995) pone de relieve el papel de la apropiación y manipulación de una mitología dominante, en la construcción de las ideologías hegemónicas. Más adelante se ahonda en este concepto.

La presente propuesta busca insertarse en esta última perspectiva. Constituye la continuación de un trabajo de campo que he venido realizando durante los últimos tres años en la región mixe del estado de Oaxaca, con un grupo de maestros y profesionistas indígenas que han incursionado en el campo de la educación escolar como proyecto étnico. El objetivo del estudio original fue contar con un marco etnográfico que diera cuenta de los procesos de apropiación que tienen lugar en el campo de la escolarización mixe en tanto arena politizada, donde convergen intereses hegemónicos y subalternos, vinculados con proyectos políticos distintivos e históricamente determinados. (González Apodaca 2000) Para ello, documenté el papel del maestro y el profesionista nativos como intermediarios interétnicos en una experiencia escolar de nivel bachillerato, construido y negociado cotidianamente como proyecto intercultural.

Esta segunda fase de la investigación tiene como finalidad principal construir un marco teórico-metodológico que me permita, por un lado, analizar la escolarización en la región mixe como escenario de intermediación político-cultural en un contexto de reconfiguración de las relaciones interétnicas del grupo, y por otro, analizar a los actores de dicha intermediación desde sus procesos de conformación como tales y las representaciones intra/interétnicas que construyen en esta arena, manifiestas en prácticas discursivas dentro de situaciones comunicativas específicas. De manera especial me interesa ahondar en la heterogeneidad interna de los procesos de etnización en la arena educativo-escolar, identificando los diferentes proyectos políticos en disputa, a partir del análisis del posicionamiento de sus actores y el tipo de discurso-interacción que construyen socialmente.

Dentro de la vasta esfera de la escolarización a nivel regional me aboco al análisis de un segmento particular, aquel que articula la escuela oficial con proyectos étnicos de reivindicación político-cultural. En el caso de la región mixe, este cruce se materializa en algunas experiencias escolares, -principalmente de nivel medio superior- que se desarrollan como proyectos de educación intercultural a partir de la iniciativa de profesionistas mixes. Alrededor de dichos proyectos se tejen las redes sociales de intermediación cuya dinámica, actores y representaciones inter/intraétnicas conforman el objeto de este estudio.

La muestra se configura entonces a partir del análisis de las redes sociales que posibilitan la mediación político-cultural de los profesionistas indígenas como actores étnicos, así como de sus principales *dominios de poder* (Adams, 1974). De ahí emerge un conjunto de situaciones comunicativas como escenarios de análisis del discurso social -la estructura de intercambio y la

estructura conversacional-, a fin de explicar las dinámicas de mediación y las representaciones intra/interétnicas construidas por los actores para normar las pautas de sus relaciones sociales en el marco de una estructura social en reconfiguración y cambio.

La principal interrogante que orienta esta investigación se centra en el papel que juega la escolarización y sus actores en los procesos de reemergencia de la etnicidad mixe. Las preguntas que de ahí se desprenden pueden resumirse como sigue: ¿a través de qué procesos llega a conformar el profesionista mixe a un intermediario interétnico?; ¿cómo están articuladas las redes sociales de intermediación del profesionista mixe en torno a los proyectos de escolaridad étnica vigentes en la región?; ¿cómo caracterizar el perfil de mediación que desarrollan estos actores en la arena de la escolarización étnica?; ¿cuáles son y como se configuran las representaciones inter e intraétnicas que construye el profesionista mixe en su interacción social/política?; ¿cómo interviene la apropiación en dichas construcciones discursivas?; ¿algunas de estas representaciones inter/intraétnicas están cumpliendo una función ideológica?; ¿es la escolaridad usada como atributo étnico en estas representaciones?; ¿qué proyectos político-culturales se disputan en torno a la esfera de la escolarización en la región mixe?; ¿cómo podemos caracterizar estos proyectos en el marco de la construcción de una educación intercultural regional?.

En el presente trabajo exploro los principales enfoques que han guiado el estudio de las relaciones interétnicas en México, así como aquellos abocados al campo de la escolarización en contextos étnicamente diferenciados. Asimismo, construyo un marco teórico básico que considero útil para responder a las preguntas arriba planteadas. En este sentido, reviso la mediación como puerta de entrada analítica y conceptual al estudio de las relaciones interétnicas, la etnicidad en tanto representación colectiva, -producto del interjuego entre autoidentificación y adscripción- que otorga sentido a la experiencia y ordena la interacción social, y la práctica discursiva como ámbito de construcción de representaciones intra e interétnicas, hipotéticamente algunas de ellas ideológicas, proceso en el que juega un papel relevante el fenómeno de la apropiación. Finalmente, describo a modo de contexto el panorama de la escolarización regional y los principales actores que intervienen en la negociación político-cultural de la interculturalidad educativa, y presento los rasgos distintivos del discurso educativo del profesionista mixe, en su calidad de intermediarios interétnicos.

Vale aclarar que este trabajo aborda directamente la dimensión política que acompaña y subyace a la dimensión cultural en el fenómeno étnico. En el presente estudio, la cultura se presenta en

una de sus dimensiones, como herramienta política de los actores étnicos, y como insumo para la reinención de sus representaciones colectivas sobre la alteridad y la identidad. El análisis aquí propuesto me enfrenta a lo que Gasché (1997) llama la construcción de la interculturalidad a partir de lo políticamente significativo para los actores, esto es, la dimensión política de la interculturalidad. Esta se entiende entonces, a lo largo de este texto, como una negociación con matices y énfasis distintivos, una construcción que tiene lugar en la lucha por el control de los recursos simbólicos que definen los proyectos culturales y políticos involucrados en esta arena.

Desde una mirada más amplia, el objeto de este trabajo se sitúa en la perspectiva del fenómeno de la multiculturalidad y sus principales discusiones teóricas. En efecto, alrededor de las experiencias de construcción y negociación de escolaridad étnica, lo que está en juego son distintas concepciones de sociedad, actualmente confrontadas en el debate entre los teóricos del liberalismo y los teóricos de la diferencia², o más estrictamente, entre el *liberalismo procesal* defensor de una sociedad neutral ante cualquier concepción de “vida buena”, y las posturas *liberal-colectivistas*, defensores de una sociedad organizada en torno a una concepción de bien común que, paralelamente, provee de un trato diferencial para las minorías que no comparten esa definición pública de lo bueno. Mientras la primera posición se basa en el respeto igualitario consagrado en el liberalismo de los derechos, e insiste en una aplicación uniforme de las reglas que los definen, la segunda puede relativizar el trato uniforme frente a un factor considerado de mayor relevancia: la sobrevivencia cultural o la garantía de continuidad del sujeto colectivo.

Sin duda, la educación escolar es una de las esferas principales de este debate, y constituye un escenario donde se pone en juego la supervivencia de las identidades étnicamente diferenciadas. Sin embargo, no cabe una lectura simplista o uniforme de este fenómeno; el multiculturalismo es un problema complejo, que conlleva, entre otros, serios riesgos de esencialismo o primordialismo en las concepciones de la identidad y la diferencia. Para el caso de las tendencias colectivistas, Pereda (1999) ha llamado la atención sobre la falta de admisión de la *crítica intragrupal* (:126), cuyo objeto son las relaciones sociales al interior del colectivo, y sobre la *arrogancia de las*

² En palabras de Taylor (2001), bajo el supuesto de que la identidad se moldea en el curso de las relaciones sociales con los otros significantes, la *política de la dignidad igualitaria* que subraya dignidad igual e igual reconocimiento, se contrapone a la *política de la diferencia*, que pugna por el reconocimiento a la identidad única, esto es, el fomento a la particularidad. La pugna se manifiesta en acusaciones de violación del principio de no discriminación por un lado, y por otro de negación de la identidad al constreñirla a un molde homogéneo, que además, lejos de ser neutral, es expresión de una posición hegemónica. Entre ambas posturas están aquellas intermedias que reflejan énfasis y matices diferentes; es el caso del *liberalismo procesal*, encabezado por Dworkin, (1978, citado en *ibid*:86), y el *liberalismo-colectivista*, representado entre otros por Kymlicka (1986), Walzer (2001) y el propio Taylor.

comunidades (:122), que implica la primacía absoluta de la identidad colectiva o social por encima de otras dimensiones de la identidad y, por tanto, de otros reconocimientos³. En el escenario latinoamericano y particularmente entre los estudios del multiculturalismo en México, varios autores han abordado los riesgos que conlleva la difusión de concepciones primordialistas y esencialistas de las identidades indígenas (Vásquez León, 1992, De la Peña 1995), el *atrincheramiento de las identidades* (Díaz Polanco, 2000), o la *falacia del consenso* (Díaz Cruz, en prensa). En este marco, enfocando las dinámicas de construcción y operación de las identidades colectivas en juego y buscando dar cuenta de su heterogeneidad interna, esta investigación se ubica como un análisis contextualizado del fenómeno multicultural en la arena educativo-escolar.

³ Carlos Pereyra defiende un concepto de identidad heterogénea, compuesta por una identidad formal, -la de ser persona- y un conjunto de identidades materiales -la dimensión corporal, la dimensión de la autoconciencia y la dimensión colectiva-. :110)

2. Estudios étnicos y escolarización. Un campo de análisis.

2.1 Los estudios antropológicos sobre las relaciones interétnicas en México

Dentro de la larga trayectoria de los estudios étnicos en la antropología, los análisis de las relaciones interétnicas cobran relevancia como objeto de estudio a partir de la década de los años treinta. La consideración de los grupos “nativos” como entidades aisladas, semiautónomas y monolíticas, va siendo gradualmente desplazada por el interés en sus aspectos relacionales, en tanto inmersos en situaciones de contacto colonial. El énfasis se traslada entonces hacia el análisis del contacto y el cambio cultural resultante.

A partir de entonces, la antropología ha abordado el fenómeno étnico desde diferentes perspectivas teóricas. Podemos citar, como las más características, la corriente estructural-funcionalista, anglosajona, que enfatiza los aspectos del cambio cultural producto de situaciones de contacto, frente a la corriente culturalista norteamericana, que pone el acento en los rasgos culturales y el fenómeno de la aculturación.

Desde el funcionalismo, Malinowski entenderá la cultura como un todo funcional, socialmente heredado, que responde a necesidades sociales ubicadas en distintos niveles de prioridad. Pese al avance que esta concepción representó frente a la noción tyloriana de cultura, en cuanto conjunto totalizador de rasgos, conductas y creencias, ésta sigue siendo concebida como entidad autónoma y acuerpada. Sobre esta base, el contacto interétnico es interpretado como situación cultural: dos sociedades en equilibrio, entre las que se realiza una transmisión unilineal de elementos culturales, que pasan de la cultura civilizada a la cultura nativa. El cambio cultural es entendido como el producto lógico de este movimiento en la situación de contacto; y si bien Malinowski enfatiza la necesidad de observar las particularidades de la misma, el conflicto entre los grupos sociales en interacción sigue siendo interpretado como un aspecto cultural, en el que no se cuestiona la estructura social vigente y las posiciones de los grupos en ella⁴.

Por su parte, la antropología estadounidense tampoco incorpora a sus análisis del contacto cultural, la naturaleza histórica y estructural de las situaciones de contacto interétnico. En la

⁴ Por el contrario, se refiere a una situación de equilibrio, en la que europeos y africanos puedan relacionarse sobre la base de intereses comunes orientados a la superación de los conflictos (Harris 1979:481).

década de los treinta, antropólogos como Redfield, Linton y Herskovits (1936) se interesan en el fenómeno de la aculturación -entendida como los cambios en sus patrones culturales originales a raíz de una situación de contacto-, y abordan el análisis de las formas y situaciones específicas en que ésta ocurre; ello permite incorporar al análisis la variedad de fenómenos que tienen lugar en una situación interétnica concreta, que no se limita a una mera transmisión unilineal y uniforme de “rasgos” culturales. Empero, los estudios antropológicos de la época no retoman esta perspectiva; enmarcados por el relativismo cultural boasiano, priorizan el análisis sincrónico y descriptivo de las situaciones y formas de contacto. En general, las relaciones interétnicas fueron abordadas como fenómeno cultural separado de sus condicionantes socioestructurales; y el énfasis en la aculturación o el cambio cultural soslayó los aspectos estructurales de las situaciones de contacto interétnico.

En México, las relaciones interétnicas cuya manifestación más acabada en la relación entre los grupos étnicos indígenas y la sociedad nacional mexicana, representada por población mestiza, también han sido abordadas desde esta lógica analítica que prioriza las dimensiones culturales de la relación interétnica, separándolas de sus aspectos socioestructurales e históricos. La dicotomía entre una cultura “civilizatoria” y su influencia sobre “la cultura indígena”, receptáculo pasivo, ha sido el esquema analítico más recurrido. Asimismo, este esquema ha constituido el eje de las políticas indigenistas oficiales, dirigidas a integrar/incorporar al indio al proyecto político de los grupos hegemónicos posrevolucionarios. Los estudios antropológicos sobre las relaciones interétnicas se desarrollan, desde los años treinta, vinculados al proyecto nacionalista.

Manuel Gamio, desde su posición en el Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1921, es el primero en establecer esta vinculación, defendiendo una antropología aplicada en la acción gubernamental. En su perspectiva, influenciada por el relativismo cultural boasiano, las sociedades indígenas no pueden interpretarse bajo el lente de la pretendida inferioridad innata de un grupo cultural sobre otro; antes bien Gamio sostiene la igualdad de aptitudes y capacidades entre “culturas”, cuyo “grado evolutivo” se explica por un conjunto de antecedentes históricos y condiciones sociales, biológicas y geográficas que caracterizan el medio circundante (Gamio, 1992). El indio se entiende en función de causas históricas, geográficas y de educación; carga el peso de una historia de conquista, dominación y exclusión, que definen lo que Gamio llama su ‘incapacidad’ para participar de la cultura occidental.

Empero, el enfoque de Gamio está claramente orientado hacia la dimensión cultural de las relaciones interétnicas, no así a sus aspectos estructurales e históricos. Inmerso en el proyecto revolucionario, Gamio otorga importancia central a la fusión racial, cultural y lingüística en la configuración de una nación mexicana; las relaciones interétnicas se entienden como un proceso de fusión multidimensional, en una concepción evolucionista que lleve a la transformación cultural. Retomando el concepto boasiano de “área cultural”, concibe el cambio cultural como un producto de síntesis, predominantemente de tipo racial y cultural. El mestizo representa el tipo ideal de mexicano, la cultura nacional, fruto de la mezcla de la cultura india y la influencia europea; hacia donde deben converger los esfuerzos de unidad nacional. Para lograr esta tarea, el indio debe ser incorporado integralmente a la nación y a la cultura nacional:

“encauzar sus poderosas energías hoy dispersas, atrayendo a sus individuos hacia el otro grupo social que siempre han considerado como enemigo, incorporándolos, fundiéndolos con él, tendiendo, en fin, a hacer coherente y homogénea la raza nacional, unificando el idioma y convergente la cultura” (Ibid: 10).

La investigación del mundo cultural y social del indígena es la tarea asignada por excelencia a la antropología, con fines prácticos y aplicados, no meramente especulativos; se asume como la herramienta científica del cambio cultural y la formación de la unidad nacional. La incorporación se concibe entonces como un proceso con bases científicas, inducido desde el gobierno y los científicos sociales. Gamio defiende un estudio científico de la serie de transformaciones, adaptaciones y préstamos culturales de los grupos en contacto, a fin de encontrar las leyes que determinan su cambio, y poder orientar dicho cambio mediante una injerencia directa. El proceso de forjar la patria se entiende como una *modificación gradual e inducida*, en la que los aspectos considerados más representativos de la cultura occidental moderna se irán incorporando a los rasgos considerados “positivos” de las poblaciones indígenas⁵.

⁵ La educación escolar adquiere un papel central en la perspectiva incorporativa de Gamio. En tanto herramienta central del cambio cultural inducido, debe trascender las funciones alfabetizadoras y castellanizadoras, para convertirse en una educación integral con criterio nacionalista y bases científicas, cuya formulación previa se base en un conocimiento profundo de “las culturas” indígenas, y cuya ejecución se articule con otros niveles de acción, económicos, sociales y políticos. Gamio prácticamente afirma la necesidad de una escuela que responda a las particularidades históricas y contextuales de la población indígena del país. Su programa educativo -expuesto en *Forjando Patria* (1992)- hace de la formación de maestros un elemento central, en tanto agentes de la educación integral civilizadora; debe contemplar, a su juicio, conocimientos etnológicos profundos, que les permitan comprender a cabalidad las necesidades y aspiraciones de la población étnica y lingüísticamente diferenciada.

En los años cuarenta, el esquema de la dicotomía sociedad folk–sociedad urbana, establecido por Redfield (1955), refleja una idea evolucionista de las relaciones interétnicas. En este continuum, las sociedades primitivas, campesinas, analfabetas, homogéneas, familiares y personalizadas, se contraponen a las sociedades urbanas alfabetas, heterogéneas, individualizadas y despersonalizadas (Harris, 1979:167). Esta dualidad es la base sobre la cual se definen los intercambios interétnicos y el cambio cultural; este último se entiende como un proceso de modificación de la cultura nativa en su interacción con las sociedades civilizadas y modernas.

Un avance sustantivo en la conceptualización de las relaciones interétnicas en México fue el concepto de *región intercultural*, que asume la interacción e interdependencia de los grupos en contacto como una situación característica de las relaciones interétnicas, y se aleja de la noción de comunidad aislada y receptora pasiva de influencias culturales “externas”. Para Julio de la Fuente (1964, 1965), la “integración” es una tarea a concretarse a nivel regional, antes que a nivel nacional (1965:11). Los sistemas interculturales regionales, formados por grupos de población indígena y mestiza en interacción permanente, comparten una estructura de “casta”, manifiesta en profundas desigualdades económicas, políticas y sociales, amén de un patrón de valores compartido que identifica a los indios con un status inferior, y a los mestizos como el grupo cultural superior. Esta ideología define al indígena como “minoría étnica sujeta a discriminación, segregación residencial y dependencia económica” (Aguirre Beltrán 1965:14)

Las relaciones interétnicas varían de acuerdo al contexto específico en que se observen; pueden tomar la forma de rígidas relaciones de casta, o relaciones más flexibles, de clase (ibid). La aculturación es entendida por De la Fuente como el proceso que permite la movilidad social y cultural, el tránsito de indio a ladino o mestizo, mediante la sustitución de rasgos culturales y el cambio de autoafirmación del individuo, esto es, su autoadscripción como miembro del grupo mestizo. Dentro del proyecto de construcción nacional, el proceso de aculturación se produce fácilmente, en tanto ofrece al individuo un sistema de clase al cual integrarse; por el contrario, dentro de las regiones interculturales, las posibilidades de esta movilidad sociocultural son correlativas a la mayor o menor rigidez de la estructura de dominación existente, enfrentándose a obstáculos mayores que en el nivel nacional (ibid:15). En ello se juega, con diferentes resultados, el cambio en la naturaleza de las relaciones interétnicas.

A principios de los cuarenta, Gonzalo Aguirre Beltrán sistematiza los diferentes estudios empíricos realizados hasta entonces, y crea las tesis fundamentales del indigenismo, descritas en *El proceso de aculturación*. Su conceptualización se distingue por superar la tradicional reducción teórica de las relaciones interétnicas a un fenómeno cultural, y la exclusión de la dimensión social de las situaciones de contacto. Beltrán propone un abordaje integral, en el que el proceso de aculturación es visto como proceso de integración sociocultural (1992b: 55).

De igual forma, su conceptualización de las relaciones interétnicas consolida la ruptura con las concepciones tradicionales de las sociedades indígenas como entidades aisladas y acuerpadas monolíticamente. Las regiones interculturales, llamadas *regiones de refugio*, constituyen los remanentes de una sociedad plural cuya integración es impedida por juegos de fuerzas opuestos. Son áreas territorialmente específicas donde la estructura dual, o plural, asimétrica permanece vigente entre los grupos de población que la ocupan. Existe en ellas un nicho dominante, una ciudad ladina que ejerce el control sobre la producción, y alrededor de la cual se organizan (a modo de satélites) los indígenas subordinados. La segregación de unos y otros es real, pero no implica la independencia; por el contrario, ambos grupos (en tanto *castas*) establecen relaciones de muy diversa índole, que los ubican en esferas distintas a nivel económico, social y político, perpetuando así la estructura de dominación/subordinación en que coexisten.

El contacto interétnico es un fenómeno dinámico, basado en la interacción social y los diferentes niveles de integración sociocultural en que ésta toma forma: la interdependencia se mantiene gracias al dominio de la clase mestiza. El así llamado *proceso dominical* incluye diversos mecanismos de sustentación de esta estructura, como el control político, la dependencia económica, la segregación racial, y el tratamiento desigual. Entre ellos destaca la elaboración ideológica que afirma la superioridad innata del mestizo sobre el indio, aceptada e interiorizada por ambos grupos. Esta ideología funge como el principal mecanismo de control social y de estructuración de las relaciones interétnicas en las regiones de refugio: impide al indígena la movilidad social y su integración a la sociedad regional. El grupo mestizo dominante es, por su parte, la representación regional de la sociedad moderna, un segmento de lo nacional y símbolo de los intereses nacionales.

Aguirre Beltrán mira en esta exclusión de facto el factor de atraso de la población india, y propone una acción indigenista encaminada a romper dicha estructura mediante un desarrollo integral dirigido desde el aparato estatal. El *proceso de aculturación* es entendido como un

proceso espontáneo o natural de cambio cultural auténtico, que se producirá con la emancipación socioeconómica del indio, y que derivará en el ciudadano mestizo. Si bien no requiere necesariamente la supresión de las singularidades culturales de los grupos indígenas, sí supone la aceptación de sistemas e instituciones que los articulen a la sociedad nacional y global (Aguirre Beltrán, 1992b). Sobre estas bases es que se instrumentará la praxis indigenista de los centros coordinadores del INI, establecidos en las “metrópolis” o “ciudades primadas” de las regiones de refugio. Esta se orientará a la atención integral de los problemas estructurales de exclusión de la población indígena, con miras a su incorporación a la sociedad nacional⁶. La meta es elevar los niveles de aculturación regional, valiéndose para ello del importante papel que jugarán los agentes de cambio extraídos de las propias regiones interculturales.

Observamos un tránsito de los enfoques meramente culturalistas de las relaciones interétnicas, a aquellos que consideran en el análisis la estructura social vigente y las relaciones de dominación-subordinación, como parte del fenómeno del contacto interétnico. A continuación se aborda este fenómeno desde la perspectiva de la escolarización como terreno de relación interétnica.

2.2 Los análisis de la escolarización en contextos étnicamente diferenciados. Escuela, relaciones interétnicas y proyecto nacional.

En esta tradición analítica sobre la "historia de contacto" de los grupos indígenas y la sociedad nacional, uno de los escenarios donde se hace evidente la complejidad de esa historia relacional es la educación escolar en contextos lingüística y/o étnicamente diferenciados. Es sabido que el sistema educativo nacional ha constituido históricamente el principal aparato transmisor del proyecto nacional hegemónico; empero, esta relación, lejos de ser unívoca y vertical, ha conllevado complejos procesos de resistencia, adaptación y significación, que muestran las múltiples aristas de las relaciones interétnicas.

En una somera revisión histórica de las teorías sobre la educación, encontramos primero la tradicional concepción de Durkheim (1961) sobre los hechos educativos como hechos sociales que cumplen funciones positivas de integración y satisfacción de necesidades sociales. La educación escolar se visualiza como la condición que llevará, por sí misma, al crecimiento y

bienestar de una sociedad, reforzando el vínculo entre los procesos educativos y el modelo de desarrollo de una sociedad concreta.

Esta posición funcionalista muestra sus debilidades teóricas y conceptuales, dando paso a marcos teóricos que explican la escuela como institución inserta en una sociedad, y por tanto condicionada en su papel por las presiones que ésta ejerce. Asistimos entonces a la emergencia de estudios que analizan los vínculos entre educación y poder, y el papel de la escuela en la reproducción social. Desde la perspectiva gramsciana que ubica a la formación social capitalista como estructura de clases antagónicas, los intereses del grupo hegemónico serán impuestos al resto de la sociedad; la escuela es ideada como el aparato reproductor de dichos intereses, significados, valores y concepciones. El sistema educativo se entiende como un conjunto de instituciones oficiales cuya función será socializar a los sujetos para integrarse a la formación económico-social mayoritaria mediante la internalización de la ideología dominante, sus valores sociales y sus pautas de conducta.

En este salto cualitativo en la investigación educativa, la acción escolar pierde su supuesta neutralidad para ser reflejo y producto, a la vez que reproductora, de las desigualdades sociales del contexto específico en que se halla inserta. En este posicionamiento teórico se ubican, por citar algunos, los estudios de socialización para el trabajo y el currículum oculto de Paradise (1979), los de la escuela capitalista regida por determinaciones de clase de Baudelot y Establet (1981), o los de Bernstein (1971), relacionados con los códigos de la transmisión cultural y las formas de ejercer el control en la escuela. Es clásico también el trabajo etnográfico de Paul Willis (1977), quien documenta el proceso por el cual hijos de padres obreros o trabajadores entran en la cadena laboral ocupando los trabajos menos remunerados y socialmente desprestigiados, a partir del reforzamiento de una cultura de clase que se construye en el espacio escolar.

Aquí se inscribe significativamente el trabajo de Bourdieu, que aborda la articulación entre los elementos estructurales y los simbólicos, esto es, entre las determinaciones culturales y la acción humana. La tesis central de *La Reproducción* (1995) afirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje conllevan serias desigualdades sociales y culturales en tanto reproducen los distintos *hábitus* de clase que los alumnos traen consigo. En función de este *hábitus*, entendido como un sistema interpretativo por el cual el individuo interioriza los elementos estructurales de lo social

⁶ La miseria, la enfermedad y la ignorancia son, a su juicio, los principales problemas a resolver; ante ellos el centro coordinador instrumenta tres acciones centrales: la acción económico-agropecuaria, la acción sanitaria y la acción educativa (Aguirre Beltrán, 1992).

al tiempo que orienta sus prácticas y representaciones con base en ese mismo código, los alumnos están expuestos en forma diferencial a los mensajes que la escuela transmite, lo cual origina la reproducción de las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad social.

Los estudios educativos orientados a la vinculación entre escuela y sociedad, que enfatizan el carácter estructurante de la acción educativa en función de la reproducción de las condiciones materiales y simbólicas desiguales que prevalecen en la sociedad, menosprecian, sin embargo, los fenómenos de lucha y confrontación también presentes en el universo escolar. La estructura objetiva no es determinante; por el contrario, al conjugarse con la realidad subjetiva de los diferentes actores que participan en los procesos escolares, se generan procesos adaptativos, de resistencia y de negociación, que hacen de la escuela escenario de confrontación permanente y fruto de una construcción sociohistórica.

En este sentido, interaccionistas y fenomenólogos, como Berger y Luckman (1979), consideran la escuela como producto y productora de los sujetos que participan en su construcción, y enfatizan consecuentemente el análisis de las prácticas educativas como un escenario cotidiano de confrontación social en el que si bien la realidad objetiva es interiorizada por los actores, al mismo tiempo es moldeada y conformada dentro de una variedad de opciones posibles, de acuerdo a las prácticas y saberes individuales y colectivos que median la recepción. Lo cotidiano (Heller 1977) se presenta como el conjunto de actividades que constituyen procesos de construcción y reconstrucción significativa, dentro de los cuales las acciones de negociación y reelaboración de significados no están por completo determinadas por la estructura social, sino que arrojan resultados frecuentemente imprevisibles. En franco debate con las teorías de la reproducción, este tipo de trabajos enfatizan la heterogeneidad de las experiencias cotidianas de alumnos y maestros, así como la falsa idea de la existencia de una escuela con sentido uniforme. Se busca entonces abordar los procesos escolares "como conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente" (Rockwell, 1995) y constituidas localmente.

Investigaciones de este corte han caracterizado el panorama de la investigación educativa en los últimos años⁷. Una crítica frecuente a este enfoque teórico -especialmente dirigida contra el interaccionismo y el análisis situacional (Safa, 1991)- deviene de su poca atención a la determinación social de la acción humana y la libertad de opciones, aspecto desarrollado

⁷ Ver entre otros, Street, 1992; Rockwell 1994, 1996; Mercado 1986, 1992; Bertely 1992, 1998; Paradise 1979, 1990; Robles 1996.

ampliamente por Bourdieu (1995). El énfasis otorgado a la agencia humana deja de lado la consideración de la estructura que la constriñe.

Frente a ello, estudios recientes que incorporan la perspectiva etnográfica en el análisis de los procesos escolares pugnan por un enfoque tanto histórico como situacional, que al tiempo que analiza la escuela como construcción sociohistórica configurada por los sujetos en la interacción cotidiana, considera las determinaciones sociales y estructurales que influyen y constriñen las prácticas escolares. Hasta aquí la revisión de las principales concepciones teóricas sobre la educación escolar.

Ahora bien, en tanto realidad históricamente determinada, la escuela emerge como organizadora y transmisora de un saber institucionalizado, estrechamente vinculada a la formación de los Estados nacionales del siglo XX. En México se concibe como respuesta a la necesidad de modernización y unidad nacional, medio por excelencia para la transformación sociocultural que llevara a la uniformidad lingüística y cultural dentro de un tipo ideal de ciudadano mestizo. La institución escolar difunde la ideología de la nación. En este sentido, *cultura escolar* se entiende, desde la época posrevolucionaria hasta nuestros días, como *cultura nacional*.

La cultura nacional se forma a través de un sistema educativo centralizado y fuertemente controlado por el Estado. Moderno y nacional, tiene la doble tarea de desarrollar capacidades letradas y técnicas, y de formar *ciudadanos* con una identidad cultural común. Para esta segunda función, se apela selectivamente al pasado, apropiándose de sus símbolos culturales y etnohistóricos, que son resignificados en el contexto escolar en función del proyecto nacional; Gutiérrez (1999) señala en este sentido la invocación de mitologías étnicas⁸ y el rastreo selectivo de elementos del pasado prehispánico y colonial, codificados en narrativas nacionales, héroes cívicos y tradiciones inventadas (:10)

La escuela posrevolucionaria mexicana nace con el papel asignado y heredado hasta nuestro días, de la difusión de la cultura nacional. Asimismo, la política educativa posrevolucionaria adopta un concepto de cultura como repertorio estático de elementos materiales y simbólicos que conforman la vida de un grupo social, integrando un conjunto homogéneo, monolítico y perfectamente diferenciado de otros. Esta concepción, que permea todavía los lineamientos de las

⁸ Manipulación que no es privativa del Estado, por cuanto, como veremos más adelante, es un recurso utilizado también por los sectores subalternos y por los intermediarios. En general, el uso de lo emblemático para marcar fronteras identitarias y fortalecer comunidades imaginadas es un recurso común.

políticas educativas oficiales, viene a ser cuestionada por los estudios que abordan la escuela como construcción sociohistórica y se preguntan por la negociación significativa que tiene lugar dentro de las prácticas escolares cotidianas.

Como veta analítica de la etnografía educativa, el papel histórico de la escuela en el proyecto nacional y los procesos de escolarización en contextos étnica y lingüísticamente diferenciados es un eje analítico crecientemente explorado⁹. El tema tiene la peculiaridad de hacer converger diferentes discusiones teóricas que rebasan la visión y el estudio de la educación como proceso pedagógico en estricto sentido. Se entiende que al llevar el análisis de los aspectos didácticos y cognitivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje al campo de la escolarización indígena, se cruzan con realidades de poder, exclusión y diferencia cultural, que hacen necesaria la contextualización sociocultural del análisis: el sujeto es visto como sujeto sociocultural, más que como sujeto pedagógico. Consecuentemente, los marcos teóricos más utilizados son aquellos que tienden a rescatar la interpretación de los significados socioculturales y políticos que subyacen a la práctica educativa, apelando a análisis de corte interpretativo y cualitativo, más que cuantitativo.

Entre los trabajos que se inscriben en este campo analítico, se distinguen aquellos que muestran el énfasis aculturativo de las políticas educativas dirigidas al indígena, subrayan sus efectos sobre las comunidades y describen la capacidad de resistencia o adaptación de los sujetos étnicamente diferenciados, analizando experiencias diversas (Caballero, 1982; Cisneros, 1990, Maurer 1985). Un segundo grupo de investigaciones abordan los procesos de formación y ejercicio docente de los maestros indígenas dentro del proyecto de educación bilingüe bicultural (Calvo y Donnadiou 1992; Vargas, 1994 y 1982), analizando a los sujetos como actores sociales, y situando la escuela como instancia intermedia entre el proyecto nacional y las demandas étnicas de los grupos indígenas. Finalmente, un tercer conjunto de trabajos se deslindan de la concepción de una influencia vertical proveniente del Estado y sus líneas de acción, y enfocan el problema desde la visión de los sujetos y sus estrategias étnicas e interculturales de refuncionalización y resignificación de la acción educativa del Estado. Dentro de esta vertiente, un tema de reciente interés es el de la interculturalidad en los procesos escolares. Destacan, entre otros, los trabajos de Bertely y Robles (1997), que recogen diferentes experiencias de indígenas en escuelas,

⁹ Entre otros por Bertely, 1992, 1998, 2000; Rockwell 1995, 1996; Rockwell y Ezpeleta 1985; Mercado 1986, 1992; Paradise 1979, 1990.

destacando las relaciones y estrategias interculturales que se establecen en casos concretos; Rojas (1999), cuyo estudio versa sobre una secundaria de huicholes como proyecto de identidad étnica negociado cotidianamente; Moya (1996) y sus reflexiones sobre el devenir histórico del concepto de interculturalidad, o finalmente Gasché (1997 y 1997b), quien incorpora la dimensión política de la interculturalidad en la descripción de un programa educativo promovido por una organización indígena en la amazonia peruana.

Los ejemplos anteriores, además de mostrar la amplia gama de opciones que el trabajo etnográfico ofrece como acción interpretativa de la realidad social, permiten observar el dinamismo de los fenómenos étnicos e identitarios manifiestos en el escenario escolar, así como el uso de un concepto de cultura que pone énfasis en las formas simbólicas, los significados y los contextos en que éstos se construyen socialmente. Asimismo, los estudios sobre el binomio etnicidad-escuela documentan ampliamente las formas en que la identidad étnica y la etnicidad operan en los discursos y prácticas de los diferentes actores de la escolarización indígena en México, caracterizado históricamente como el medio por excelencia para la reproducción de significados hegemónicos.

Finalmente, cabe considerar la pertinencia de situar el análisis de este campo en una perspectiva macro de los procesos de distribución/producción cultural, en tanto ello permite eliminar una división analítica tajante entre los niveles local-regional-nacional-mundial, que a la luz de la creciente interdependencia de las sociedades contemporáneas resulta inoperante. Desde esta visión, la escolarización en contextos étnicamente diferenciados es un fenómeno que se interconecta con dinámicas más amplias de distribución cultural. En este sentido, resulta útil el análisis de Hannerz (1992, 1998) sobre los procesos contemporáneos de producción y distribución cultural desde una perspectiva global. Su modelo explicativo de la *cultura compleja*, característica de las sociedades contemporáneas, postula la confluencia de *flujos culturales*, esto es, de conjuntos de significados heterogéneos y cambiantes elaborados contextual e históricamente. Éstos fluyen a través de 4 marcos organizativos: el Estado, el mercado, las formas de vida y los movimientos sociales. La distribución cultural se realiza en términos asimétricos, dentro de un esquema centro-periferia, pero donde esta última tiene capacidad de respuesta diversificada. Las posiciones se juegan en este continuum variable con polos dinámicos; la “creolización”, entendida como las distintas formas de hibridación cultural que permiten la

respuesta de la periferia, es un fenómeno contemporáneo que permite analizar la complejidad de los procesos de producción y distribución cultural actual.

En la propuesta de Hannerz, la escuela es considerada el aparato transmisor de los significados producidos o controlados por el Estado. En el contexto mexicano, como hemos visto, se suma la Nación como el marco cultural de producción de significados hegemónicos, que hace de la escolarización su principal aparato ideológico. Empero, como esta investigación pretende documentar, el campo de la escolarización es crecientemente disputado desde marcos culturales diversos al Estado y la Nación, entre los cuales están los movimientos sociales señalados por Hannerz, y dentro de ellos, los movimientos étnicos. En la disputa significativa que tiene lugar, la escolarización es un campo que se reconfigura a la luz de las circunstancias actuales, un contexto de redefinición y cambio.

Este campo de estudio, dado por la escolarización como escenario de la relación interétnica, enmarca y ubica el objeto de la presente investigación. Paso ahora a exponer el marco teórico conceptual construido para dar respuesta a las preguntas centrales de la misma.

3. Marco teórico –metodológico

3.1 Procesos de etnicización y revitalización étnica

A partir de la década de los setenta, asistimos a un drástico cambio en las representaciones colectivas que han moldeado históricamente la identidad de las poblaciones indígenas mesoamericanas; cambio consistente en una reelaboración positiva de la imagen identitaria que estos grupos, y sus líderes, hacen de sí mismos. La revitalización de las identidades étnicas, como proceso genérico en que el caso mesoamericano se inscribe, y el empuje de sus demandas particulares, respaldadas hoy día por un discurso global, ha sido caracterizado como una profundización del "perfil político" de las identidades étnicas (Díaz Polanco, 1991), cuya expresión son un conjunto de movimientos etnopolíticos que abanderan un discurso reivindicativo de lo cultural, profundamente contestatario frente al presupuesto de la homogeneidad cultural como sustento del Estado nacional:

"Observamos la irrupción de vastos conglomerados étnicos en el escenario político a partir de su inserción en luchas sociales, exitosas o no, que buscan provocar transformaciones a escala nacional. Esta irrupción adquiere, desde luego, formas diversas según los marcos nacionales correspondientes. Pero la tendencia común consiste en la búsqueda de una nueva articulación con procesos políticos que van más allá de los ámbitos comunal y regional." (*Ibid*:112)

En esta reemergencia de lo étnico, la diferencia cultural –y con ella las construcciones de la alteridad- se convierte en un referente de acción política al cuestionar el proyecto hegemónico y las asignaciones identitarias construidas desde este último. Podemos pensar estos procesos como parte del fenómeno que Klor de Alva (1993) define, para el caso europeo y estadounidense, como la redefinición y el recentramiento simbólico de Occidente: un intento político y cultural a la vez que pugna por una historia, un lenguaje, un arte, una educación y una sociedad más inclusiva de lo que hasta ahora ha sido:

“Etnicidad, cultura y raza han perdido mucho de su carácter de epifenómeno, a la vez que estructuras económicas y sociales, consideradas anteriormente como determinantes e impersonales, se piensan ahora más ambiguas en sus efectos (...), este viraje ha creado

un espacio desde el cual se puede comprender la acción política que se halla detrás de las fuerzas culturales y de la cultura que moldea la voluntad política.” (*Ibid*: 509)

En la actual coyuntura, múltiples factores nacionales e internacionales son asociados a la reemergencia de lo étnico, específicamente en sociedades cruzadas por el referente multicultural indio. Gros (1997) señala entre estos factores la formación de nuevas élites indígenas a raíz de la expansión de la educación escolarizada, el desarrollo de un discurso internacional reivindicativo de lo indio y su difusión masiva en una era de aceleración de las comunicaciones globales, y el surgimiento de nuevos actores sociales (organismos no gubernamentales, antropólogos, militantes políticos, entre otros), que fungen como mediadores entre los indígenas, abanderados del discurso, y los diferentes espacios políticos y académicos que son sus cajas de resonancia.

Estos factores se interconectan, en contextos específicos, con las historias políticas y económicas nacionales y con las circunstancias particulares de las diferentes regiones donde el fenómeno de resurgimiento étnico se expresa, no siendo factible, por tanto, una explicación genérica de las formas de eclosión de la etnicidad. En el contexto mexicano el fenómeno se inscribe en un proceso íntimamente vinculado con la acción del Estado, en el marco de las políticas indigenistas. Al respecto, Vásquez (1992) analiza las contribuciones que tuvo la reorientación de la política socioeconómica gubernamental en los años 70, a los procesos de reindianización de la población campesina, mientras que Vargas (1994) documenta la política oficial de formación de maestros bilingües tarascos como agentes transmisores de la "cultura nacional", en su contribución a la toma de conciencia de clase y a la valoración de su especificidad cultural.

Para el caso de los pueblos indígenas mesoamericanos, Giménez (2000: 46 y *ss.*) retoma el análisis de Oommen¹⁰, y remite a un *proceso de etnicización*, consistente en una disociación forzada entre su cultura y su territorio, este último no solamente entendido en su dimensión material cuanto simbólica. El resultado de este proceso, que arranca con la imposición del orden colonial y sigue en el camino de las diferentes formaciones nacionales, es, desde su perspectiva, la marginalización de las comunidades culturalmente distintivas, su percepción como extraños en sus propios territorios, y el riesgo de su integridad colectiva.

La referencia a la etnicización en tanto proceso histórico nos aleja de la tentación de considerar la identidad como fenómeno estático, y nos la presenta como constructo social dinámico, sujeto a

¹⁰ Oommen, T.K., (1997), *Citizenship, Nationality and Ethnicity*, Polity Press-Blackwell Publishers, Cambridge, Mass.

procesos múltiples y diferenciados dentro de un continuum que va de la negación a la reafirmación, pasando por múltiples formas de adaptación, resistencia, cesión y continua recreación de sus referentes materiales y simbólicos. La revitalización étnica, siguiendo a Giménez, puede leerse en esta perspectiva procesual y dinámica, como la “reinención estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un estado neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad” (op.cit: 58). Lo étnico conforma una realidad elástica, maleable y flexible, susceptible de ser manipulada en función de las alternativas individuales y colectivas que presentan en determinadas coyunturas y procesos históricos, y simultáneamente enmarcada y constreñida por las posiciones que sus actores ocupan dentro de la estructura social y política en que se insertan.

Paso ahora a abordar las construcciones teóricas que, desde la antropología y otras disciplinas sociales, iluminan el panorama de la construcción simbólica, social e ideológica de las identidades étnicas.

3.2 Identidad étnica, etnicidad y sistema interétnico.

En el amplio espectro de posiciones teóricas en el campo de los estudios étnicos, se distingue en forma un tanto arbitraria una diferencia cualitativa entre los enfoques culturalistas, primordialistas y constructivistas sobre la etnicidad. Mientras los primeros hacen énfasis en los contenidos culturales como elementos definitorios de la identidad y los segundos entienden lo étnico a partir de vínculos o afinidades primordiales basadas en el parentesco y distintos de los vínculos civiles (Geertz 2000 (1973), 219 y ss.), la perspectiva constructivista enfatiza la contingencia y fluidez de la identidad étnica, situada en contextos históricos y sociales específicos y no como una realidad dada. En esta perspectiva, la identidad étnica se configura en un carácter contrastante, dado por la existencia de un "otro" frente al cual toma forma la definición del nosotros-étnico; asimismo, es situacional en tanto se ubica en un espacio histórica y socialmente determinado. El lugar de la identidad étnica es la relación social: en ésta juegan papeles relevantes tanto el elemento subjetivo de la autoidentificación, como el de la adscripción por otros a través de estereotipos. Las configuraciones que emanan de dicha tensión entre la

autoafirmación y la asignación identitaria, dependerán de la correlación de fuerzas y las posiciones de los actores de la relación social.

La conocida definición de Barth (1976) del grupo étnico como "tipo organizacional", enfatiza dicho potencial de la identidad étnica como organizadora de las relaciones sociales, más que como portadora de contenidos culturales específicos. La atención se pone en la demarcación de la "frontera étnica", límite que permite la autodefinición en oposición al otro. Los actores se valen de la identidad étnica para clasificarse a sí mismos y a otros con fines de interacción; en este sentido, los criterios y signos de identidad pueden modificarse para responder a las necesidades cambiantes de la estructura de su interacción social.

No se trata, sin embargo, de una construcción arbitraria y subjetiva, en tanto tiene lugar dentro de marcos sociales que establecen las posiciones diferenciales de los actores. La autoadscripción étnica requiere una adscripción externa, que confirme y valide la identidad grupal (Barth, 1976:15); empero, dado que este fenómeno tiene lugar dentro de un sistema relacional cruzado por realidades de poder, la adscripción por otros a través de estereotipos construye una imagen del otro-étnico definida desde posiciones hegemónicas, y frecuentemente negativa. Así por ejemplo, las "políticas de identificación" (Giménez 2000) instrumentadas por los estados hacia los grupos étnicos están expresando la administración de la identidad desde quienes detentan el poder en un esquema de hegemonía-subalteridad. Las reivindicaciones de identidad étnica que se observan en muchos estados contemporáneos se orienta a transformar identidades-negativas, estereotípicas y asignadas, en identidades-positivas, vehículos de organización y acción política.

Lo anterior muestra claramente la naturaleza relacional de la identidad étnica, un constructo solamente entendible dentro de un sistema de relaciones sociales específico. Cardoso de Oliveira (1992) lo denomina un "sistema interétnico", que modela las relaciones entre grupos étnica y lingüísticamente diferenciados y los distintos segmentos de la sociedad nacional, y que se erige como contexto generador de identidad. Si bien el sistema interétnico adquiere múltiples formas derivadas de la naturaleza específica -histórica y contextual- de la interacción, se entiende que la identidad étnica será más acuciante y sus manifestaciones más radicales en aquellos sistemas marcados por lo que Comaroff y Comaroff (1992) llaman la incorporación asimétrica de grupos estructuralmente disímiles en una sola economía política. Un sistema donde las relaciones interétnicas están moldeadas por una estructura de sujeción-dominación enmarcada en relaciones de poder asimétricas, y que implica desigualdad económica y diferenciación jerárquica.

La base del sistema interétnico está dado por la *nación*, concepto íntimamente relacionado con el análisis de la identidad étnica y la etnicidad. Desde Anderson (1991), la nación se entiende como un constructo cultural, una comunidad imaginada producto del nacionalismo, cuyos miembros se agrupan por una identificación simbólica, manifiesta en un patrimonio histórico común y una sensación de simultaneidad o coexistencia. Ahora bien, desde la tradición política europeo-occidental que identifica el Estado y la nación como una unidad, la nación se sustenta en el uso emblemático de la historia y la cultura, en aras de integrar una unidad política-administrativa culturalmente homogénea. En este sentido se entiende el *nacionalismo oficial* manejado por Gutiérrez (1999):

“Official nationalism, defined as an ideological corpus or set of policies aimed at constituting a nation, emanates from the state and serves the state’s interests, and it’s goal is to realice a congruency between its borders and its culture.” (*Ibid*:21)

La nación se aduce como construcción de las instituciones del Estado, en aras de un determinado proyecto político hegemónico; sin embargo, no hay posibilidad de que ésta emerja y se sostenga sin una ideología étnica que la nutra, expresada en símbolos y conceptos nacionalistas (*ibid*:24). En el sistema interétnico, al marco de poder dado por las relaciones asimétricas que se establecen en un esquema institucionalizado de dominación-subordinación, se agrega el marco cultural dado por la nación. La construcción de la nación como marco cultural del sistema interétnico conlleva la manipulación de una mitología dominante (Lomnitz, 1995) que se apropia de elementos del repertorio etnohistórico y los resignifica de acuerdo al proyecto nacional hegemónico.

El análisis del sistema interétnico, y sus respectivos marcos político culturales, nos remite así al campo de las representaciones inter e intraétnicas, esto es, de las representaciones del “nosotros” y “los otros” que emanan de la situación de contacto. La experiencia individual y colectiva dentro de un sistema interétnico con estas características, será retomada en la forma en que los grupos involucrados elaboran imágenes colectivas de sí mismos y de los otros externos a su frontera étnica. Este proceso constituye un mecanismo que hace posible la construcción de la comunidad imaginada (Anderson, 1991), aludiendo a un *pasado inmemorial* (:29) y generando una *sensación de simultaneidad* e identificación que aglutina y cohesiona a los miembros del colectivo. En este orden de ideas, Cardoso de Oliveira presenta la identidad étnica como las representaciones que los grupos elaboran de sus respectivas situaciones de contacto (1992:76), desde las posiciones que ocupan en el sistema de relaciones sociales. La función de la estas representaciones, que

Cardoso cataloga como ideológicas, no es la de "proporcionar a los individuos o a los grupos un conocimiento verdadero de la estructura social", sino "insertarlos en sus actividades prácticas que sostienen dicha estructura" (:51).

En esta dimensión, una de varias, la identidad étnica funciona como un código comunicativo que ordena la experiencia de los sujetos y le otorga un sentido específico susceptible de traducirse en acción. Permite construir una representación colectiva de las relaciones sociales, que expresa la perspectiva de sus actores, y define pautas de comportamiento que guían la interacción social (Cohen, 1974), esto es, la interacción inter e intraétnica. Llegamos entonces al puente entre la identidad étnica y la etnicidad, como conceptos diferenciados. Bartolomé (1997) sugiere que la etnicidad puede ser comprendida como la identidad en acción, al concebirla como fenómeno de comportamiento, que implica acciones derivadas de la pertenencia a esa colectividad. En este sentido, la etnicidad como manifestación activa de la identidad étnica se materializa en prácticas sociales específicas, se convierte en un eje rector de las relaciones sociales del grupo, y se objetiviza como el medio para interpretar el orden social y actuar en el mismo. Esta objetivación tiene dos aspectos, vinculados entre sí: por un lado, remite a las relaciones sociales estructuradas entre los grupos, y por otro, a las representaciones que esos grupos elaboran de dichas relaciones sociales, en el seno del sistema interétnico.

Diversos autores identifican determinados "componentes culturales" básicos de la representación social que elaboran de sí mismos los miembros de un grupo étnico, si bien con la reserva de las variaciones, énfasis y pesos específicos que imprime el contexto situacional e histórico donde éstos se inserten. Giménez (2000) señala la pertinencia del territorio como entidad simbólico-cultural, la lengua como "modelo del mundo" (:62), y los vínculos de parentesco, entre otros elementos. Epstein (1978), por su parte, realza las manifestaciones de lealtad y pertenencia como un elemento fundamental de la identidad étnica, mientras que Bartolomé (op. cit.) subraya el componente afectivo, arguyendo que no se origina exclusivamente en la subjetividad, por cuanto la identificación colectiva proviene de compartir la vida y participar de los valores y símbolos que la definen, mismos que son puestos en la mesa de negociación de cara a las situaciones coyunturales y al proceso histórico particular de cada grupo. Estas aportaciones subrayan el carácter dinámico y un fenómeno de construcción significativa, con dimensiones político-culturales y afectivas estrechamente entrelazadas.

Asumir el enfoque aquí expuesto sobre la identidad étnica y la etnicidad conlleva por supuesto una determinada forma de entender la cultura en tanto realidad dinámica. Apelamos, dentro de la antropología simbólica, a la concepción de cultura vigente desde los años setenta, como redes de significados y formas simbólicas en que el hombre está inmerso (Geertz 2000), y en permanente recreación de acuerdo a las particularidades históricas y situacionales del contexto en que se construyen y comparten socialmente (Thompson 1993). La antropología, en tanto ciencia interpretativa de esa urdimbre significativa, se propone indagar en el contexto donde tales significados son inteligibles socialmente. En este orden de ideas, la identidad étnica recurre a lo cultural como un insumo significativo, a ser reinventado e investido de nuevos significados, en procesos de producción cultural que posibilitan la actualización de la frontera étnica, la construcción de un "nosotros" y de un "otros" con amplia potencialidad de organización y acción. En el campo de sus representaciones, estas *comunidades imaginadas* (Anderson, 1991) que son los grupos étnicos, recurren a un pasado mítico común vinculado a su presente, en el proceso que Hobsbawn (1983) denominó la invención de la tradición, y que deriva en un conjunto de prácticas que inculcan valores y normas de comportamiento, sancionados simbólicamente. Contrariamente a la idea de las "costumbres" de un grupo étnico, repetidas mecánicamente de generación en generación, estamos frente a tradiciones inventadas en actos creativos y conscientes, adecuados a las normas vigentes en el grupo.

La reinención de los referentes identitarios del grupo étnico, y las construcciones ideológicas que de él emanan, ha sido analizado desde la perspectiva del uso emblemático de la identidad. En este sentido, Carneiro Da Cunha (1986) señala que en situaciones de contacto interétnico, el grupo extrae de su tradición histórica y cultural una serie de rasgos que se tornan diacríticos al serles atribuido un sentido distinto al original, definido en función de intereses y necesidades contextuales del grupo. Lo diacrítico –término acuñado en la lingüística- es marcador de la diferencia: dichos rasgos se convierten en emblemas étnicos, simplificados al haber sido extraídos del contexto original en que fueron creados, y pasan a formar parte fundante del discurso étnico que les transfiere su significado. Emergen así, como producto a la vez histórico y situacional, novedosas formas significativas que recrean la identidad grupal y permiten la existencia de prácticas de resistencia, adaptación o negociación étnica.

Sin embargo, insistimos en que la selección de rasgos culturales que se instrumentalizan como diacríticos en la demarcación del límite étnico es un proceso histórica y contextualmente situado,

estructurado por las relaciones de poder en que se hallan inmersos. De ahí la posibilidad de que los "rasgos diacríticos" que se tornan emblemáticos en el ejercicio de la etnicidad, sean frecuentemente adoptados, en términos estratégicos, por sectores sociales y políticos responsables de la producción de significados hegemónicos, si bien no esta "expropiación" no es exclusiva de facciones dominantes, sino que, como expongo a continuación, es una estrategia frecuente, también, entre los actores de la mediación interétnica. Reafirmamos entonces que el énfasis analítico del fenómeno étnico, en cualquiera de sus manifestaciones, debe partir de una perspectiva relacional e histórica dada por un sistema interétnico. Éste, al tiempo que abre posibilidades casi inagotables de resignificación cultural y acción política, también ubica a los sujetos en una estructura de dominación-subordinación o de centro-periferia (Hannerz, 1992) que limita y circunscribe de múltiples formas esas mismas posibilidades.

A continuación se expone una vía de entrada analítica y conceptual a la dinámica del sistema interétnico antes descrito. Ésta consiste en la acción de mediación que realizan sujetos con una ubicación singular en el sistema interétnico.

3.3 La mediación interétnica y sus actores

La mediación es un campo de estudio ampliamente abordado desde distintos análisis, en gran medida centrados en las figuras del caudillismo y el cacicazgo (ver por ejemplo Friedrich, 1970, 1968; Cornelius 1976, González Navarro 1968, Bartra 1975, entre otros). Los primeros se caracterizan como hacendados criollos con gran poder regional y aspiraciones de poder nacional, mientras que los segundos han sido definidos como líderes regionales o locales, mestizos o indígenas, vinculados tanto con la estructura social y política local como con los intereses del sistema de poder nacional. Lomnitz-Adler (1995) señala ambos tipos de mediadores como intercambiables, salvo por la "naturaleza de su carisma": los caudillos apelan a un discurso nacionalista mediante el cual logran influencia en grupos extralocales, mientras que los caciques limitan su base de apoyo al nivel regional (:380). Más allá de sus diferencias, así como de la diversidad de formas de cacicazgo que pueden distinguirse, estos sujetos tienen como común denominador su papel de mediadores "entre las necesidades del estado nacional (o de las corporaciones privadas) y las situaciones diarias y reales de los campesinos o de los trabajadores; el derivar poder de esa relación de intermediarios" (:382).

La acción de estos sujetos se entiende frente a la debilidad del estado en contextos locales y regionales, y su necesidad de intermediación, así como entre distintas clases sociales con intereses contradictorios. En un sistema interétnico, la mediación juega un papel relevante y multidimensional. Exploremos analíticamente en qué consiste este proceso.

3.3.1 Mediación y poder

En este apartado, retomo particularmente las aportaciones de De la Peña (1986) en torno a los estudios sobre la mediación, así como sobre la naturaleza del fenómeno y sus dimensiones tanto políticas como culturales. En la literatura respectiva destacan distintos énfasis, sean los aspectos verticales de este fenómeno, o bien en las posibilidades de negociación, ambos como rasgos no excluyentes del proceso mediador. En unos u otros, el tema introduce de lleno al análisis del poder y su distribución entre los diferentes actores sociales.

De la Peña retoma la concepción de *poder* manejada por Adams¹¹ como la capacidad de ejercer influencia a partir del control de los recursos estratégicos (:33). El poder es usado diferencialmente por los actores que se relacionan y operan en distintos *niveles* dentro de una sociedad. El *nivel* es un concepto relevante en este tipo de análisis; entendiéndose como una categoría analítica que alude a “diversas formas organizativas de inclusividad variable cuyos procesos de cambio no siguen necesariamente la misma línea”, y que coexisten en las sociedades complejas (ibid). Explorar la conformación de dichos niveles y sus relaciones en una sociedad, implica preguntarnos por los mecanismos mediante los cuales se vinculan actores y grupos que operan en distintos niveles.

Wolf (1956), pionero de la literatura sobre intermediarios, aporta el concepto de *broker*, concebido como categoría analítica intermedia entre lo que él llamó el *nivel* nacional y los *niveles* locales comunitarios. Conceptuando “nivel” como *nivel de integración sociocultural*¹², los vínculos entre uno y otro implican la construcción de amplias redes de relaciones sociales, en donde, nos dice De la Peña, “intereses y orientaciones diversas deben reajustarse y

¹¹ Adams distingue claramente entre control y poder, el primero como una relación no recíproca en la medida en que tiene lugar entre un actor y un conjunto de recursos, mientras que la segunda descansa en algún tipo de control y sí es recíproca: “Power is a social relationship that rests on the basis of some pattern of controls, and is reciprocal. That is, both members of the relationship act in terms of their own self-interest, and specifically, do so in terms of the controls that each has over matters of interest to the other” (1974: 22)

¹² Entre los cuales se encuentran el grupo doméstico, el barrio, el municipio, la microrregión, la macrorregión y la nación (Wolf 1967, citado en De la Peña, op.cit:33)

compaginarse” (op.cit: 33). En la medida en que el *broker* construye redes sociales que le permiten moverse en distintos niveles y hacerlos inteligibles unos con otros, resulta una categoría fundamental para comprender el funcionamiento de las instituciones del Estado en los ámbitos locales y comunitarios.

En su análisis de los sistemas de poder, Adams (1974) señala dos conceptos centrales: el de “dominios” (*domains*) y el de “niveles de articulación”. El “dominio” se entiende como:

“any relational set in wich there are two or more actors or operating units of unequal relative power with respect to each other.” (:99)

Hay una diferencia entre dominios *unitarios* y dominios *múltiples*. En los primeros existe solamente un “superordinado” inmediato para cada subordinado, y por tanto este último tiene un solo canal de acceso al poder de aquél. En los dominios *múltiples*, la existencia de varios superordinados en relación con los subordinados posibilita accesos múltiples de estos últimos a dicho poder (:100)¹³. En ambos casos, unos caen en el dominio de otros en función de su poder diferencial.

Si el *dominio* refleja la dimensión vertical de las relaciones de poder, Adams apela al concepto de *niveles de articulación* para abordar las relaciones de coordinación que existen al interior y entre los diferentes dominios. Un *nivel de articulación*, nos dice, se encontrará dondequiera que exista una continua confrontación, y donde dos niveles adyacentes sostengan entre sí una relación de dominación-subordinación:

“A level exists when two actors determine that their relative power is approximately coordinate. There are various ways of determining this. One way is for two actors to recognize that they are inferior to the same superior; or that they are superior to the same inferior; or that they are intermediary between the same superiors and inferiors.” (:107)

La confrontación derivada de la relación entre los actores probará el poder relativo que cada uno de ellos posee, y por ende el nivel de articulación entre ambos:

“The outcome of a confrontation determines the status of levels by clarifying what the relative power of the two actors may be. It may be just about equivalent, and they would

¹³ Adams cita, a modo de ejemplos, la familia moderna con una sola madre o la existencia de un solo presidente en los Estados Unidos como prototipos de dominios unitarios; mientras que el caso de una tribu donde la responsabilidad del niño recaiga en diferentes parientes, o bien la posibilidad de que una nación pequeña pueda optar entre la ayuda financiera de Rusia o los Estados Unidos, hacen de ambos casos ejemplos de dominios múltiples. (*Ibid*: 100)

therefore be on the same level; or it may be that the power of one is greater than that of the other, and that one is therefore superordinate and the other subordinate.” (:108)

Esto implica que si dos actores confrontados “continúan operando independientemente uno de otro, ambos se encuentran en el mismo nivel de articulación”; mientras que “si uno cae bajo el dominio del otro, se encuentran en niveles diferentes” (De la Peña, op.cit.:33). El *broker*, en tanto agente inmerso en las redes de relaciones sociales establecidas entre actores y grupos a niveles locales e intermedios, tiene como característica fundamental esa capacidad de moverse en diferentes niveles y manejar las lógicas diferenciadas que se ponen en juego. Ello le permite mediar entre los proyectos hegemónicos o superordinarios, y los proyectos e intereses subalternos, efectuando los ajustes y adaptaciones necesarias a partir del conflicto que emerge de intereses y visiones distintos y a menudo confrontados.

De la Peña señala una doble dimensión de esta labor mediadora. Considerando al *broker* de Wolf, estamos frente a un intermediario cultural, cuya función es disminuir la brecha cultural existente entre los niveles de integración en juego. Entre las instituciones del Estado y la población de los niveles locales, la mediación cultural implica una labor comunicativa consistente en interpretar los significados hegemónicos en los niveles inferiores. Operando a través de redes sociales que enlazan los diferentes niveles, nos dice De la Peña, el *broker* de Wolf mira en dos direcciones y cumple la función de mediación cultural al traducir la nación y sus significados a los actores locales. (:34)

A esta dimensión cultural de la mediación se agrega su dimensión política, relacionada con el poder que adquiere el *broker* al volverse políticamente estratégico, precisamente gracias a su capacidad de mediación cultural. De la Peña ubica aquí la distinción entre los *niveles de integración* de Wolf, y los *niveles de articulación* de Adams, que corresponderían respectivamente al intermediario cultural y político. Para Adams, el nivel de integración es un concepto definido por los propios actores, y acotado por su percepción y su cultura¹⁴:

“What is the relation between levels of articulation and levels of integration? (...) It is the difference between the “ethnografic” and the “ethnologic”, i.e., the difference between the description of a particular case, and of a general conceptual system that must encompass this and other cases. Sahlins pointed out that levels of integration are

¹⁴ Adams retoma sin embargo el término *nivel de integración*, en su propio estudio, distinguiendo los Proto-niveles, el Nivel Local dado por la tribu o la banda, el Nivel Regional, el Nivel del Estado y el Nivel Nacional. Ver op.cit., cap. 3 inciso 2.

classifications of socio-cultural units with distinctive cultures; and classifications are, obviously, mental constructs made by an observer or analyst” (Adams, *op.cit.*:111)

.. mientras que el *nivel de articulación* es un concepto que permite teorizar en torno a los patrones de relación que se suceden entre los actores, y que alude al poder y su uso en dicha relación:

“Levels of articulation (...) are classificatory devices to identify specific replicative events, repetitive interactions manifesting a certain pattern. A given level of articulation may be very short live, or may survive for extended periods. They depend on the continuing interaction of operating units with roughly equivalent power.” (Ibid)

En la medida en que el poder no está enteramente concentrado en un nivel, la mediación se hace necesaria y políticamente estratégica. De ahí la relevancia del intermediario cultural y político, que en la práctica suele recaer en la misma figura. El intermediario está inserto en campos de lucha, parte importante de su capital cultural y político está en su manejo de códigos diferenciados, y su capacidad de adaptación, negociación y respuesta. Su situación tiene un carácter distintivo, en tanto insertos en las relaciones de poder desigual pero como intermediarios: en ese sentido, pueden hacer uso estratégico de la ambigüedad de su posición, y jugar diferentes papeles al ser producto de lógicas múltiples. Un tipo particular de intermediario político-cultural es el maestro bilingüe, y en sentido más amplio, el indígena letrado.

3.3.2 Escolarización e intermediación: el indígena letrado.

En la medida en que el estado requiere difundir los significados hegemónicos propios de la ideología nacional en los niveles locales, la mediación es claramente una necesidad política. Los indígenas letrados con funciones docentes, en el marco del aparato educativo nacional, han constituido, desde esta óptica, los instrumentos tradicionales de mediación utilizados por el estado, convirtiendo a la escolarización en contextos étnica y lingüísticamente diferenciados en un complejo campo de intermediación político-cultural.

Son múltiples los trabajos que conceptualizan al maestro bilingüe como mediador entre la ideología “nacional” y las comunidades lingüística y étnicamente diferenciadas. Estudios como los de Rus (1995) y Pineda (1993), que analizan el papel de los maestros bilingües en las estrategias de penetración del estado en las comunidades de los Altos de Chiapas; o el realizado por Zárate (1994) con los maestros bilingües purhépechas y su participación en los movimientos

étnicos ilustran el análisis del indígena letrado como mediador e iluminan diferentes aspectos del fenómeno. Empero, el estudio de la mediación cultural aún es incipiente; Lomnitz-Adler lo atribuye a que los análisis de la mediación (especialmente aquellos centrados en el caciquismo) se limitan a abordar dos niveles de articulación: el estado y una clientela determinada (op.cit.: 382), cuando el intermediario puede articular simultáneamente otros niveles en una sociedad dada.

En efecto, analizar la dimensión cultural del papel de estos sujetos en contextos específicos, y el uso diferencial que hacen de su poder, exige explorar las redes sociales y la naturaleza de las relaciones que establecen en diferentes niveles de articulación. En determinados casos en donde el poder está altamente fraccionado, el intermediario puede tender a favorecer los intereses de los niveles superiores; sin embargo esta tendencia no es unívoca, en la medida en que apelando a redes sociales amplias que le posibiliten *dominios múltiples*, puede seguir operando independientemente, sin caer en el dominio de otro actor con poder diferencial. Ello dependerá, como ya se mencionó, de la amplitud y diversificación de sus redes sociales¹⁵.

Para De la Peña la necesidad que el Estado tiene de sujetos capaces de cumplir esta tarea de mediación corre paralela y proporcional al grado de autonomía de determinados segmentos de la población (op. cit: 34). En estas coyunturas, nos dice, mayor será la capacidad que el sujeto mediador tenga de erigirse como gestor de determinadas demandas provenientes de los sectores que lo utilizan. La mediación puede tender a favorecer los intereses de los sectores ubicados en un dominio de poder inferior; asimismo, puede fortalecer la intervención y el control del grupo hegemónico sobre los actores subalternos, cuando tienda a favorecer los intereses de aquel o bien cuando la misma gestión de las demandas colectivas conlleve una pérdida de autonomía frente al sector dominante. Para Adams (1974), si bien la mediación consiste en una negociación entre dos o más partes, el broker tiende a favorecer a la más poderosa. (:61,62). En las sociedades complejas, el incremento de poder y su concentración en el tope de una escala con diferentes *niveles*, remite a un punto *-Janus point-* en que el broker favorecerá los intereses de los niveles superiores como opuestos a los inferiores. A mayor concentración de poder, este punto puede ser situado cada vez más abajo en la escala (:62). La complejidad de estos procesos hace necesario estudiarlos a la luz de las especificidades históricas y contextuales de cada caso concreto.

¹⁵ Ello marca una pauta analítica y metodológica en el desarrollo de esta investigación, consistente en el análisis de las redes sociales de nuestros intermediarios interétnicos, y de los diferentes dominios donde ejercen una mediación cultural y política. Volveremos sobre esto más adelante.

En esta perspectiva, merece especial referencia el trabajo, ya citado, de Vargas (1994), quien analiza ampliamente el caso del promotor y maestro bilingüe desde la óptica de la intermediación y la construcción de ideologías interétnicas. La figura de este personaje, extraído de su comunidad de origen para resocializarse en instituciones oficiales indigenistas, y posteriormente regresar a su localidad con la tarea de ser agente del cambio cultural inducido y mediador entre el Estado y los grupos locales, se convierte en determinado momento en el prototipo de la mediación. En los estudios como éste, circunscrito al contexto tarasco, resalta el uso diferencial de poder que ejerce el *broker* al moverse en los diferentes niveles de articulación. Se expone la doble dimensión de esta tarea mediadora: las condicionantes estructurales que conllevan una intervención vertical del Estado sobre los actores locales a través del intermediario, y paralelamente la capacidad de este último para reconvertir los términos de esta relación y reaccionar a la transmisión de la ideología dominante mediante la elaboración de una ideología que combina elementos de las diferentes visiones, en el continuum dominante-subalterno. Vargas documenta la forma en que el maestro y promotor bilingüe logra manipular su identidad indígena en situaciones de ambigüedad (:49), apelando a la propia ambigüedad de su posición, que lo coloca en esa doble mirada de Wolf.

Las competencias letradas amplían el abanico de posibles mediadores más allá del docente bilingüe, hacia la categoría más amplia que estamos usando, el indígena letrado. En un estudio que reconstruye la historia social y política de la escolarización en un contexto étnicamente diferenciado, Bertely (1998) muestra la apropiación de los referentes letrados como atributos étnicos, documentando ampliamente la trayectoria de familias letradas yalaltecas que al migrar a la ciudad de México y generar amplias redes sociales de parentesco y compadrazgo, se convierten en intermediarios entre la comunidad étnica y la sociedad más amplia, intermediarios entre lo global-local y lo rural-urbano. Entre otros efectos, ello favorece la construcción y recreación del proyecto yalalteco tanto urbano como rural. Las redes sociales y el capital cultural que constituyen las competencias letradas de los actores, posibilitan una mediación cultural que es a la vez una mediación política, dimensiones manifiestas en diferentes aspectos.

Para Camus (1997), en su reflexión sobre los profesionistas indígenas como “piratas culturales”, los sujetos “mixtos” que se generan en situaciones de contacto intercultural son “producto de la contradicción y de la frontera” (:149); sus competencias comunicativas y su manejo de códigos

lingüísticos y culturales diferenciados los dota de un amplio espectro de posibilidades de respuesta en muy distintas orientaciones, contribuyendo generalmente a la transformación cultural. Retomando las aportaciones de Anderson (1991), subraya el papel de las “intelligentsias bilingües” en la invención de los nacionalismos anticolonialistas, élites letradas promovidas por las políticas imperiales como parte de su proyecto político de mestizaje mental (:155). Caracterizados como sujetos que acceden a las “claves culturales” de la sociedad dominante, sin ser ciudadanos de pleno derecho, desarrollan una problematización común de su situación de ambigüedad; su proceso los lleva a conformarse como “promotores de otro proyecto nacional subversivo” con el que consiguen “modificar la historia mundial desde sus orillas y su situación subalterna” (ibid). Para Camus, este tipo de agentes interculturales e interétnicos resultan equivalentes con la categoría social de los profesionistas indígenas bilingües mexicanos, en el marco de las políticas indigenistas oficiales. En una perspectiva más general, Camus encuentra consonancia entre las intelligentsias bilingües de Anderson, y los jóvenes profesionistas indígenas que de tres décadas para acá, se insertan en los espacios de poder local, ocupando cargos en los gobiernos municipales, en procesos de empoderamiento no exentos de conflictos (:166) Haciendo del reclamo étnico su ideología, el profesionista indígena incursiona en estos espacios de poder estableciendo redes sociales emergentes, en un proceso que De la Peña llama densificación de la sociedad civil (De la Peña 1995, citado en ibid).

Los maestros y profesionistas mixes se ubican en esta investigación desde esta perspectiva. Constituyen los brokers de las relaciones interétnicas regionales, enarbolando un discurso de identidad étnica y fungiendo como intermediarios entre la población y diferentes actores sociales y políticos, entre los que tienen un lugar importante las instituciones educativas del Estado. Empero, no es este su único nivel de articulación; debe contarse también la empresa privada, las organizaciones no gubernamentales y las instancias académicas, todos ellos actores de reciente irrupción en el escenario regional, y fuertemente vinculadas al campo de la escolarización. En este contexto, adquiere gran relevancia el papel de los intermediarios mixes en la “traducción” de los diferentes intereses encontrados en el campo de la escolarización mixe, y su manipulación en función de sus propios proyectos culturales y políticos.

Long y Villarreal (1993) destacan las funciones de “articulación” y de “comunicación” que cumple el intermediario en los procesos organizativos centrados en la capacidad de agencia de los actores sociales:

“ciertos individuos o grupos frecuentemente se convierten en (...) puntos de articulación dentro de campos interaccionales mas amplios. Es decir, operan como “porteros” o “brokers” para campos y redes sociales más distantes estructuralmente. Los porteros juegan un rol estratégico tanto en facilitar como en bloquear el flujo de ciertos tipos de información, y por lo tanto son de importancia crucial en la comprensión del funcionamiento de las redes de conocimiento.” (:16)

El indígena letrado en la región mixe, especialmente identificado con el profesionista y docente “ayuujk”, juegan este papel de articuladores de las relaciones sociales del grupo, de comunicadores y traductores de los diferentes intereses involucrados en el campo de la escolarización. De ahí la pertinencia de esta categoría para el análisis de las relaciones interétnicas en este contexto sociohistórico, enmarcado por la educación escolar como escenario de construcción de ideologías interétnicas.

Cabe considerar también la recomposición de los tipos tradicionales de mediadores interétnicos, a la luz de los rasgos sociales y políticos que caracterizan a las sociedades contemporáneas. En un contexto nacional cruzado por el derrumbe del integracionismo como ideología dominante, la denuncia del modelo de nación homogénea, y la necesidad de redefinición de las políticas de educación dirigidas al indígena, la figura del intermediario interétnico se redefine en sus características, modalidades y estrategias. Igualmente, frente a un modelo de desarrollo que abandera la libre competencia por los recursos económicos y financieros, que minimiza las responsabilidades sociales del Estado, y que se inserta en crecientes y aceleradas realidades de interdependencia y globalización, es necesario considerar en el análisis una reestructuración de las estrategias tradicionales de control de los sectores hegemónicos sobre los subalternos. Tomando en cuenta estas características, y a la luz del cuerpo conceptual arriba descrito, una pregunta central que guía esta investigación es relativa al perfil de mediación que desarrollan estos actores letrados en la arena de la escolarización mixe: sus redes sociales, sus dominios, sus niveles de articulación, sus adecuaciones y transformaciones.

La escolarización como campo de mediación

No en balde el indígena letrado, sea maestro rural, docente bilingüe o profesionista indio, conforma un tipo singular de intermediario interétnico. El campo de la escolarización, y su cruce con la variable étnica, conforma un espacio de interacción social bajo relaciones de poder

frecuentemente asimétricas, y escenario de construcción de ideologías en tanto representaciones de la interacción desde las posiciones ocupadas por sus actores. En tanto relacional, la escolarización indígena en sus diferentes espacios de interacción, conforma una *situación de interfase*, concepto planteado por Long y Villareal (op.cit):

“Definimos una interfase social como el punto crítico de intersección entre distintos sistemas sociales, campos o niveles de orden social donde es más probable encontrar discontinuidades estructurales basadas en diferencias de valor normativo e interés social.” (:16, citando a Long 1989)

La interacción en una situación de interfase tiene lugar mediante la conformación de redes sociales, entendidas como *redes de conocimiento*, en la medida en que a través de ellas fluye la información y los significados culturales, comunicándose y legitimándose en distintos niveles. Las redes de conocimiento se hallan a menudo altamente segmentadas entre sí, conformando *comunidades epistémicas* variables, con fronteras dinámicas que se negocian constantemente (Long y Villarreal, op.cit.:16).

El poder¹⁶, desde esta perspectiva, depende de la construcción de estas redes sociales, conformadas por actores parcialmente enrolados en los ‘proyectos’ en disputa (ibid:18), en determinados niveles de articulación. La incorporación de actores en un proyecto determinado no es una imposición mecánica, sino que implica una negociación; los actores maniobran conformando redes epistémicas dinámicas, en contextos de interfase. El punto nodal está en analizar cuáles significados prevalecen sobre otros en función de determinadas correlaciones de fuerzas, y en qué condiciones se construyen las diferentes representaciones de dicha interacción; el intermediario, en tanto comunicador y articulador, se mueve en diferentes comunidades epistémicas, maneja la información, traduce, cultural y políticamente, los significados en los diferentes niveles.

Así entonces, al referirme al campo de la escolarización en un contexto étnica y lingüísticamente diferenciado como el de la región mixe, aludo a un espacio de intersección entre “diferentes mundos de vida o campos sociales” (ibid:9), donde la interacción social entre los distintos actores

¹⁶ El poder se vincula aquí con el concepto de *agency*. La *agencia humana*, definida como la capacidad de un determinado actor de “procesar la experiencia social y de proyectar formas de confrontarla con la vida, aun bajo las más extremas formas de coerción” (Long 1992:22), no es sinónimo de capacidad individual de toma de decisiones, en tanto se compone de relaciones sociales y sólo puede hacerse efectiva a través de ellas, requiriendo entonces de capacidades organizativas que generen cadenas de acción social (ibid: 23).

involucrados supone discrepancias valorativas, cognitivas, culturales y de poder, a las cuales subyace la estructura desigual que caracteriza este sistema interétnico¹⁷. Asimétrico más no unilineal, lejos de ser una transmisión unívoca de los significados hegemónicos, el campo de la escolarización mixta conlleva procesos de acomodamiento, manipulación y significación, en los que se construyen determinadas representaciones inter/intraétnicas, algunas de las cuales hipotéticamente tienen un sesgo ideológico. Sostengo que estos procesos y las representaciones que de ellos emanan, son explorables a partir del análisis de la interacción social en los diferentes dominios, mediada por el indígena letrado como intermediario interétnico.

3.4 El discurso social: la apropiación y la construcción de representaciones intra/interétnicas.

El análisis del discurso como interacción social parte de conceptualizarlo como fenómeno social y cultural, en el que los actores participan en la interacción realizando secuencias de actos mutuamente relacionados y jerárquicos. La interacción se enclava en contextos socioculturales específicos, y sus actores participan en ella desde sus diferentes roles e identidades, construidos y expresados en el acto social. Las estructuras del discurso varían en función de las estructuras del contexto, y simultáneamente son explicadas en términos de estas últimas: el discurso manifiesta, y al mismo tiempo modela, las propiedades de su contexto (Van Dijk, 2000:23). En este sentido, los detalles interactivos del habla ponen en evidencia prácticas sociales subyacentes, funciones sociales, políticas y culturales del discurso en sí.

El análisis de las situaciones comunicativas más relevantes en las relaciones sociales de grupos diferenciados, sea cultural, lingüística, étnica o socialmente, -o cualquier otro criterio distintivo y/o la conjunción de varios de ellos-, nos puede ayudar a establecer algunos patrones que rigen la interacción entre los miembros (Hamel 1990), y muy especialmente, nos permite dar cuenta de los conflictos, tensiones, acomodamientos y mediaciones que tienen lugar en el contacto. Las posiciones de los actores, el uso y control de los recursos materiales y simbólicos, las representaciones del “nosotros” y de “los otros”, y el manejo de los códigos diferenciados en

aras de la manipulación y construcción ideológica, son algunos de los fenómenos que revela el análisis microsocioal de la interacción, o bien, el análisis del discurso como interacción social.

Este tipo de análisis representa una vía potencialmente útil para explicar los fenómenos de mediación y de construcción de representaciones intra/interétnicas en el campo de la escolarización culturalmente diferenciada en la región mixe. Enmarcada en diversas situaciones comunicativas, la interacción social entre los distintos actores que intervienen en la generación de experiencias de escolarización intercultural en esta región, hace manifiestas realidades de poder diferencial y control de recursos materiales y simbólicos, puestos en juego en una arena politizada. La estructura y secuencia de su interacción, al tiempo que expresa un tipo de relación interétnica mediada por los brokers culturales y políticos, es escenario de construcción del conjunto de representaciones que la orientan.

Estas representaciones pueden tener, hipotéticamente, un sesgo ideológico. Con ello estoy asumiendo un concepto de ideología que alude a su función de dominio como característica principal, presente incluso al interior de un pensamiento disruptivo. Villoro (1985) distingue entre el *concepto noseológico* de ideología como una forma de falsedad, y el *concepto sociológico* como creencias determinadas socialmente y que cumplen una función social de cohesión y de dominio. Articulando ambas dimensiones, la ideología se define como un conjunto de “*creencias no suficientemente justificadas que cumplen la función social de promover el poder político de un grupo*” (:29). Por su parte, Thompson (1984) se opone abiertamente a lo que llama la concepción *neutral* de la ideología como sistema de creencias, y opta por una concepción *crítica* en la que el pensamiento ideológico está esencialmente ligado al mantenimiento de relaciones asimétricas de poder: “*Estudiar ideología es estudiar las formas en las cuales el significado (o la significación) sirve para sostener relaciones de poder*” (:4) En esta línea, Thompson propone una metodología de interpretación del pensamiento ideológico, basado en tres fases: 1) el análisis social de las condiciones sociohistóricas en que los sujetos interactúan; 2) el análisis discursivo, enfatizando el estudio de la estructura lingüística y la estructura de intercambio; y 3) la fase de interpretación, consistente en “construir un significado” que muestre de qué manera el discurso en cuestión sirve para sostener relaciones sociales de dominación. Por otra parte, Van Dijk (2000) señala como dimensiones básicas de la ideología los criterios de

¹⁷ Cabe aclarar que el concepto de interfase es aplicable a la escolarización en general; empero, encuentro su uso potencialmente más claro en este caso por cuanto permite agregar a las variables de clase, género, religión y cultura, la variable étnica como un elemento más de diferenciación, alrededor del cual se tejen redes epistémicas distintivas.

pertenencia y acceso al grupo, acciones típicas y objetivos, normas y valores, posiciones sociales en relación con otros grupos y recursos sociales del colectivo (:52) Si bien no considera la función social de dominio, subraya un conjunto de elementos empíricamente observables como posibles componentes ideológicos.

Sobre esta base teórica, esta investigación asume una hipótesis ideológica en determinadas representaciones intra e interétnicas construidas por los mediadores interétnicos en la arena de la escolarización mixe; objeto analítico susceptible de explorarse en las situaciones comunicativas que constituyen los principales escenarios de dicha intermediación. De manera provisional, se perfilan las principales situaciones comunicativas, en diferentes *unidades operantes*¹⁸:

Arena política:	Escuela	Organizaciones étnicas	Organismos civiles	Instituciones de gobierno
Comunal/ Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario áulico • Reuniones académicas de docentes y directivos de las escuelas. • Reuniones con padres de familia 	•	•	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de los profesionistas mixes con autoridades municipales.
Regional	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos interescolares • Reuniones de profesionistas de distintos proyectos de escolaridad étnica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones internas de trabajo del personal de organizaciones étnicas con presencia en la región mixe. 	•	•
Estatal	•	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de organizaciones étnicas vinculadas con la escolaridad étnica a nivel estatal. (Coalición Estatal de Maestros y Profesionistas Indígenas de Oaxaca, CEMPIO) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de los profesionistas mixes con personal de organismos civiles con presencia estatal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de trabajo o similares con personal del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)

¹⁸ Para Adams, una *unidad operante* es “un conjunto de actores compartiendo un patrón adaptativo común con respecto a cierta porción del ambiente. El patrón supone acción colectiva o coordinada y alguna ideología común que expresa la meta o la racionalidad.” (:65) Son organizaciones de poder en la medida que controlan un sector del ambiente: “la gente con características variadas se organiza o es organizada para obtener o proteger varias cosas: y ya que la organización provee de un cierto tipo de poder, estas unidades variables son organizaciones de poder, así como beneficiarias del poder basado en cualquier sector del ambiente que ellas puedan controlar” (Ibid).

Federal /Global	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas de evaluación mensual con el personal de la SEP asignado al seguimiento de los proyectos escolares en marcha. • Visitas de organismos civiles, instancias académicas, agencias financiadoras, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en eventos o foros de la sociedad civil a nivel nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones o eventos de profesionistas mixes con instituciones oficiales de nivel federal.
-----------------	---	--	---

Llevando el análisis del discurso social a estas situaciones comunicativas, será posible ahondar en la dinámica y las formas de la mediación en la interfase de la escolarización regional, así como en las representaciones intra/interétnicas, ideológicas o no, que construyen los actores de la relación social.

Finalmente, en el vértice entre etnicidad, mediación, ideología y discurso, una categoría analítica potencialmente útil en el análisis de la construcción de estas representaciones intra/interétnicas en las situaciones comunicativas arriba enlistadas, es el concepto de *apropiación*, ampliamente trabajado por Rockwell (1996) en los escenarios escolares¹⁹. En su doble dimensión estructural y centrada en el actor, la apropiación alude en principio a la toma de posesión y el uso de los recursos culturales disponibles en un dominio dado. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura de la vida cotidiana, manifiesta en objetos, herramientas, prácticas, lenguajes y demás elementos que conforman la experiencia cotidiana de las personas (:302). En este sentido, se dibuja la naturaleza ambivalente e integral del concepto, que alude simultáneamente tanto a la agencia humana como al carácter estructural de la cultura en tanto constriñe y posibilita (ibid).

Roger Chartier (1991), analizando la significación como proceso histórico marcado por la tensión entre agencia y estructura, se refiere a la apropiación cultural como un fenómeno que tiene lugar dentro de los conflictos sociales por la hegemonía de los bienes culturales, y que ocurre sólo cuando éstos son retomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares, transformando, reformulando y rebasando su sentido original. Al aplicarse a la explicación de las identidades sociales, la apropiación muestra su carácter contestatario en el estudio diacrónico de las representaciones colectivas:

¹⁹ Entre los trabajos que enfatizan el papel de la apropiación en la etnicidad, destaca el trabajo de Bertely (1998). La autora documenta el uso de la escolarización como referente de identidad étnica en el caso de las familias migrantes yalaltecas, para quienes la castellanización, la escolarización y la profesionalización, no devienen en la pérdida de la legitimidad comunitaria y la aculturación de sus miembros formados en la escuela pública, sino que se convierten en

"Cycles of appropriation are generated as dominant groups confiscate popular traditions and alter their use and meaning, while subordinate groups occupy spaces and claim symbols formerly restricted to elites" (Rockwell, Op.cit.:303)

La apropiación, entendida como fenómeno multidireccional vinculado a diversos actores sociales en procesos recíprocos que pueden acontecer en forma paralela, conformaría entonces una estrategia étnica, aunque no exclusivamente, para construir y recrear las representaciones colectivas del grupo de actores mixos vinculados con el campo de la educación como espacio reivindicativo. De igual forma, sería una estrategia usada por otros actores de la esfera educativa en la región, léase instituciones del Estado, iniciativa privada, organismos no gubernamentales, instituciones académicas y empresariales, entre otros, para la recreación de sus propias representaciones sobre la relación interétnica. El análisis del discurso social que se configura en la interacción de estos actores, y de los posibles sesgos ideológicos en juego, revelaría por consiguiente los proyectos políticos en disputa en el campo de la escolaridad culturalmente diferenciada en una región intercultural.

"insumos culturales que permiten a las comunidades distintivas difundir sus particulares proyectos étnicos al interior de la sociedad nacional envolvente" (:309).

4. El contexto: actores étnicos y escolarización en la Región Mixe del estado de Oaxaca.

Para finalizar este trabajo, considero útil presentar un breve panorama del contexto regional en que se enmarca mi investigación, haciendo énfasis en la importancia creciente que adquiere la escolarización culturalmente diferenciada como una tendencia que empieza a caracterizar la región mixe, y que se materializa en proyectos escolares específicos de nivel medio superior y superior, impulsados por profesionistas mixes desde espacios diversos. Inicio con una ubicación general de la región, para después pasar al terreno de la escolarización y finalmente exponer algunas características del tipo de discurso educativo manejado por el profesionista mixe.

Los mixes o ayuujk jääy, “gente del habla elegante”, ocupan una extensión territorialmente definida situada al noreste del estado de Oaxaca, dentro del macizo montañoso formado por la unión de las sierras Norte²⁰ y la Sierra Madre del Sur, que abarca el 5% del territorio total de la entidad (Pardo 1994). El territorio mixe se conforma por 19 municipios, con una extensión aproximada de 6,000 km².

La región comprende tres zonas ecológicas con distintas características orográfico-climatológicas y culturales. En primer lugar está el Mixe Alto, que comprende 8 municipios y está ubicado al noroeste de la zona, en las partes más altas de la serranía. En este lugar se encuentra el Nudo Mixteco, punto de unión de la Sierra Madre Oriental y la Occidental, que culmina en el Zempoaltépetl, cerro sagrado de los mixes que alcanza los 3,300 metros de altura. Se considera a la zona alta como la más tradicionalista de la región, principalmente por la incomunicación en que se mantuvo hasta la construcción de la carretera que comunica la región alta con la red de carreteras de Oaxaca, a fines de los años setenta. Sus principales municipios son Ayutla - considerada la puerta de entrada a la región-, Mixistlán, Tamazulapan, Tepantlali, Cacalotepec, Tepuxtepec, Totontepec y Tlahuitoltepec. En estas comunidades el clima es frío y lluvioso la mayor parte del año, y la capacidad fértil del suelo es escasa, amén de que la mayor parte de las tierras de cultivo son laderas montañosas que no permiten el uso de tecnología de siembra.

En segundo lugar está la zona media o templada, ubicada en el centro de la región, con alturas que oscilan entre los 800 y los 1500 metros. Tiene su centro en la capital del Distrito Mixe, Santiago Zacatepec. Finalmente está la Zona Baja hacia el oriente, a una altura máxima de 800

²⁰ Sierra Madre Oriental, que al entrar al estado recibe el nombre de Sierra Madre de Oaxaca o Sierra Norte.

metros, de clima caliente y con intensas lluvias en verano, con vegetación tropical. La zona baja, al igual que la media, son aptas para el cultivo del café, mientras que en la zona alta el cultivo primordial es el maíz y el frijol, ambos de temporal, en su mayor parte para autoconsumo. Actualmente, el 80% de la población ayuujk habita las zonas media y alta.

Una característica peculiar de este grupo étnico consiste en que han logrado mantener una fuerte concentración territorial en dicho espacio, abarcando también una pequeña parte de la Sierra Sur y de la región itsmeña. En la época colonial, el territorio ayuujk estuvo dividido entre las jurisdicciones de Villa Alta, Nejapa y Tehuantepec (ibid:578); Villa Alta -de población zapoteca- se caracterizó por ser el centro comercial de la región, extendiendo su influencia sobre los pueblos mixes. La concentración territorial se favorece cuando en 1938, a instancias de uno de los caciques locales, el territorio habitado por los ayuujk es reconocido oficialmente como unidad jurídica- administrativa, integrándose el Distrito Mixe²¹.

La población total de la región mixe según el Censo de 1990 se calculó en 121, 354 personas, de las cuales 103, 229 eran mayores de 5 años de edad. El 74.5% de estas hablan mixe, lo que coloca a esta dentro de las lenguas vivas. La lengua ayuujk pertenece a la familia lingüística maya-zoque, de acuerdo a la clasificación de Swadesh (Acunzo, 1991). El censo de 1990 establece 104, 989 hablantes, ocupando el quinto lugar entre los grupos etnolingüísticos del estado.

Hay varias versiones sobre los orígenes ancestrales de los ayuujk, desde las que afirman que son descendientes de poblaciones europeas, hasta la versión que propone la hipótesis de una migración del Perú motivada por la búsqueda del monte Zempoaltépetl. Las hipótesis migratorias influyen para que en el imaginario mixe se otorgue carácter sagrado al territorio que habitan, lo cual, a juicio de Bartolomé y Barabas (1999) genera la tradición histórica de beligerancia de este grupo étnico, famoso por la defensa histórica de su territorio. La resistencia se vincula también a las relaciones interétnicas locales, los vecinos Zapotecas, quienes aparecen en las Crónicas de Francisco de Burgoa como aliados con los mixtecos para invadir territorio Mixe. En este contexto aparece la figura mítica de la cosmovisión ayuujk, el rey Cong-Hoy, que dirige la resistencia histórica contra los zapotecas invasores²². Esta historia de resistencia y tradición colectiva beligerante es retomada para construir la identidad étnica actual del ayuujk jääy, bajo el término

²¹ El Distrito Mixe se crea por Decreto N° 203 del 14 de junio de 1938, a instancias de Luis Rodríguez, cacique regional, que pugna por la instalación de la cabecera en su pueblo natal, Zacatepec. El personaje tenía fuerte rivalidad con el cacique de Ayutla, Daniel Martínez. Ver Laviada (1978).

kamaapyë, los jamás vencidos. Marcador de diferencia, este “rasgo diacrítico” se utiliza para la construcción de su identidad emblemática. La figura del rey Condoy es símbolo de referencia identitaria, expresado en la existencia de un himno y una bandera ayuujk con el escudo del Rey Condoy como centro.

Paralelamente, sin embargo, Motolinía hace mención del carácter de los mixes como facilitadores de la evangelización y conversión espiritual. Ambos hechos, una conquista política y militar fallida, y una conquista espiritual exitosa, son referentes simbólicos centrales de la historia regional (Kuroda 1984). Desde los primeros asentamientos de frailes dominicos en la región en 1548 (Acunzo, 1991), estos se dan a la tarea evangelizadora, enfrentándose a estrategias de resistencia pasiva que permiten a los mixes incorporar ciertos aspectos de la cultura hegemónica a sus propias prácticas religiosas y culturales. Esta resistencia pasiva también es incorporada al estereotipo actual del ayuujk jääy, entrando a formar parte de su discurso de identidad.

Otro aspecto característico de este último es la primacía de la identidad comunal sobre la regional. La identidad regional sirve de referente étnico, en la medida en que es utilizada para construir un “nosotros” ampliado, territorial e históricamente definido; sin embargo en la vida cotidiana de los mixes el referente inmediato y de mayor peso es la identidad comunal. De la Fuente expresa lo anterior en forma genérica:

“Existe una importante diferenciación intercomunal en las formas de producción, la ropa, el tipo de casa y las costumbres... Cada comunidad es bastante cohesiva, etnocéntrica y sin una conciencia definida respecto al grupo étnico mayoritario al cual pertenece” (Julio De la Fuente, citado en Nahmad, 1965:83)

El peso de la identidad comunal se manifiesta de diferentes maneras, como la vestimenta tradicional, o las variables en las costumbres religiosas. Quizá la diferencia más significativa es la variante dialectal; por años se han realizado discusiones sobre la creación de un alfabeto regional entre diferentes actores mixes (miembros de ONG's o profesionistas de la lengua), sin que se haya logrado un consenso mínimo. El problemático tema de la lengua es representativo de la diversidad de intereses que se ponen en juego en torno a la definición de un posible proyecto político regional.

Aunque en apariencia menos polarizado, el tema de la educación no constituye una excepción a esta diversidad de intereses y posturas. Desde hace años, y con un énfasis progresivo, constituye

²² De acuerdo a la historia, el héroe se atrinchera en el monte Zempoaltépetl, donde muere en un incendio,

un vértice central en los planteamientos político-culturales de los actores étnicos, especialmente en un creciente número de profesionistas, maestros y miembros de organizaciones no gubernamentales dedicadas a tareas de revaloración lingüística y cultural, defensa de los derechos indígenas y difusión de proyectos políticos distintivos orientados hacia la autonomía regional. La tendencia hacia la construcción de experiencias escolares de corte intercultural en la región mixe parece caracterizarse por la apropiación, hecha desde lo étnico, de la oferta educativa oficial, esto es, por modificar la escuela oficial desde los referentes de identidad mixe. Este rasgo hace de esta fracción de la escolarización regional, una arena conflictiva, un campo de fuerzas donde se moldean las relaciones interétnicas y se disputan proyectos políticos distintivos²³.

Sus principales protagonistas son agentes del aparato educativo oficial, profesionistas y maestros mixes, organizaciones no gubernamentales con presencia regional, y un amplio espectro de actores de ámbitos académicos o empresariales que empiezan a incursionar en el financiamiento y asesoría de los proyectos de escolaridad intercultural en marcha en la región. Entre todos estos actores, sin embargo, existen numerosas facciones y grupos, a menudo confrontados por el control de los recursos materiales y simbólicos vinculados con este campo. El panorama se complejiza al considerar la diversidad de intereses, relaciones y juegos de poder vigentes en esta arena.

En una primera mirada a los actores étnicos promotores de una educación diferenciada, podemos ubicar ciertos grupos clave, predominantemente en las zonas media y alta. En primer lugar, en el

convirtiéndose en el mito del Rey Conday (“rey quemado”), figura mesiánica presente en la religiosidad ayuuik.

²³ Me interesa hacer aquí una distinción entre los proyectos de educación intercultural como una tendencia progresiva en la escolarización regional, que son promovidos principalmente por el profesionista mixe en tanto intermediario interétnico y que se ubican principalmente en los niveles medio-superior y superior, y por otro lado, la situación de la escolarización general en los niveles preescolar, básico, secundario y medio superior. La escolarización regional no se entiende sin considerar la abrumadora presencia de la institucionalidad educativa del Estado. En las diferentes comunidades de la zona alta hay presencia de docentes adscritos a la Dirección de Educación Indígena (DEI), promotora del Plan Piloto de Educación Bilingüe, y a la Dirección de Educación Formal (DEF), ambas dependientes del Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO). Están también la Dirección de Telesecundarias, la Dirección General de Bachilleratos (DGB), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y la Dirección de Educación Especial, además del Instituto Nacional Indigenista, entre otras. La distribución incluye asimismo, un vasto tejido de maestros de educación básica adscritos a la combativa Sección XXII del SNTE. Hasta hoy, el complejo panorama de la escolarización básica no ha sido objeto de intentos de apropiación étnica. Los proyectos de educación intercultural del profesionista mixe se han centrado en los niveles medio superior y superior, salvo una experiencia de nivel secundaria en los años setenta, y algunos proyectos incipientes en Tlahuilotepéc Mixe, orientados a reformar la educación en las primarias y preescolares, promovidos por maestros bilingües locales. Sin embargo, el impulso de la interculturalidad a nivel de escolarización básica ha resultado ser una labor sumamente compleja. Aunque inserto en el contexto general de la escolarización regional, el objeto de este trabajo es la parte de la escolarización que es objeto de apropiación étnica; esto es, las experiencias, todavía incipientes, de educación intercultural en la región mixe.

terreno de los movimientos sociales, se ubica Servicios del Pueblo Mixe (SER), una de las organizaciones no gubernamentales con mayor influencia en el movimiento indígena nacional y estatal, y con fuerte presencia en la región mixe. Originalmente llamada Asamblea de Pueblos Mixes (ASAM), fue creada por el finado antropólogo y líder mixe Floriberto Díaz. Actualmente, esta organización constituye uno de los principales promotores de la escolarización intercultural en la región. Desde la década de los ochenta, y posteriormente desde 1993 hasta la fecha, organiza las *Semanas de Vida y Lengua Mixe*, eventos inicialmente abocados a la elaboración de una propuesta alfabética regional, y actualmente abiertos a otras actividades de difusión y promoción cultural. Asimismo, esta organización está promoviendo en algunas comunidades de la zona alta, la creación de escuelas de nivel bachillerato cruzadas por el referente cultural mixe. Volveremos sobre esto más adelante.

En otra posición dentro de esta red de actores sociales y étnicos, se encuentra un grupo de profesionistas mixes radicados en Santa María Tlahuitoltepec, una comunidad de la zona alta caracterizada desde hace años por un fuerte impulso a la escolarización. En el periodo que va de los años setenta a la fecha, Tlahuitoltepec ha sido receptora de una gran cantidad de recursos oficiales destinados a la apertura de centros educativos de diferentes niveles; muchos de ellos gestionados por maestros y profesionistas locales gradualmente empoderados como intelectuales locales. Estos sujetos fungen como intermediarios en las relaciones de la comunidad con el Estado y con otros actores que intervienen en esta esfera. Son ellos, a la vez, quienes desde los años ochenta y hasta la fecha, impulsan experiencias de educación intercultural en la comunidad, mediante la negociación de cambios y adaptaciones curriculares, pedagógicas y de diversa índole en las instituciones escolares oficiales abiertas en la comunidad.

Entre estas experiencias de escolaridad étnicamente diferenciada en Tlahuitoltepec, se encuentra el Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM). Este se funda en 1983 con el apoyo del Instituto Nacional Indigenista, a raíz de un marcado interés gubernamental por impulsar un proyecto cultural en la región mixe, al cual se suman las gestiones políticas directas realizadas por líderes profesionistas de Tlahuitoltepec. Actualmente, su banda musical, compuesta en su mayoría por jóvenes mixes, realiza presentaciones en diferentes partes del país y en ocasiones del extranjero. El CECAM es fuente de prestigio cultural para el municipio, dándole una proyección

regional que alimenta la brecha entre la identidad comunal y la identidad regional a que aludí anteriormente.

En esta misma localidad se ubica el Bachillerato Integral Ayuujk Polivalente (BICAP), un proyecto educativo étnico que hasta 1995 era un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, dependiente de la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA). A resultas de un complejo proceso de mediación, –en sus dimensiones organizativas, pedagógicas y de negociación política tanto con autoridades oficiales a nivel estatal y federal, como al interior mismo de la comunidad- un grupo de actores locales formado por profesionistas mixes, logran la apropiación de la institución oficial original y de diferentes aspectos de la labor educativa. El BICAP ha sido construido desde entonces como un proyecto de educación intercultural, bajo el control paralelo del grupo de intermediarios locales y los agentes de la institucionalidad educativa del Estado. Las tensiones, acomodados y cesiones que tienen lugar en el encuentro interétnico al interior de esta experiencia escolar, han sido documentadas en una parte anterior de esta investigación (González Apodaca, 2000).

La posición hegemónica de Tlahuitoltepec como receptora de recursos financieros, materiales y humanos por parte del Estado, genera no pocas tensiones y conflictos en las relaciones intraétnicas e intercomunitarias. Asimismo, la difusión que hacen los agentes del Estado de la trayectoria educativa de la comunidad, y de los proyectos BICAP y CECAM como experiencias de punta en “educación indígena”, incide en la dinámica regional. Muestra de ello es que actualmente, el modelo construido para el BICAP en Tlahuitoltepec, ha sido adoptado por el gobierno estatal, para promover otros diez proyectos similares en diferentes comunidades del estado, avalados por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)²⁴. Uno de ellos se ubicará en la localidad de Alotepec Mixe, donde desde hace tiempo Servicios del Pueblo Mixe viene impulsando la creación de un bachillerato comunitario.

Las perspectivas futuras auguran un énfasis aún mayor en este tipo de proyectos escolares. Así lo muestra el reciente establecimiento de una institución de nivel medio superior, en modalidad técnica, en Santa María Tlahuitoltepec: el denominado Instituto Tecnológico de la Región Mixe, dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETA). En la perspectiva de los profesionistas locales, cabe esperar que una vez conseguido el recurso oficial, haya espacio de maniobra suficiente para poder desarrollar un proceso de apropiación desde lo étnico, similar al

²⁴ Diario local *Noticias*, 19 de septiembre 2001, p. 14-A.

que tuvo el BICAP. Sin embargo, el panorama es complejo, y se vislumbran múltiples puntos de tensión. La fuerte derrama de recursos puede mermar el nivel de autonomía de los actores locales al ser incorporados al sistema en calidad de docentes bajo contrato; asimismo, el interés oficial por impulsar un tipo de escolarización indígena con novedosas fórmulas de financiamiento en las que interviene la iniciativa privada, y con infraestructura característica de la modernidad (tecnología informacional, principalmente), explica su intención de mantener el control de los recursos estratégicos en este campo de la escolarización mixe. De forma similar, entre los diversos actores mixes que juegan sus posiciones en el campo educativo, asistimos a la lucha por el control de los bienes simbólicos, esto es, a la disputa por la definición del proyecto colectivo regional. De ahí se desprende la necesidad de indagar la naturaleza de la mediación ejercida por los actores étnicos, y las nuevas representaciones que sustentan y orientan la dinámica de las relaciones interétnicas en este contexto de transformación y cambio.

Finalmente, habiendo escogido el discurso de la interacción social como la puerta de entrada analítica al estudio de estos fenómenos, cabe presentar en este apartado contextual algunas características distintivas del discurso educativo del intermediario mixe, relativas tanto a la forma como a su construcción.

En tanto discurso reivindicativo, integra significados de corte étnico definidos de acuerdo al proyecto cultural de sus actores. Parte de la denuncia de la aculturación forzada y el derecho a la revaloración y desarrollo de los rasgos diacríticos que recomponen su identidad cultural, en el campo educativo. Para ello, el maestro y profesionista mixe realiza un trabajo de explicitación de los referentes colectivos de dicha identidad, y busca aplicarlo al terreno de la educación escolar, con frecuencia generando productos escritos que aborden desde esta perspectiva la situación de la escolarización local y las propuestas que emergen de su particular análisis. Aún sin tener perfil académico en educación, el profesionista local es diestro en este trabajo, al que da un formato adecuado para la gestión.

El actor letrado parece ser altamente gestivo frente a las instituciones oficiales; si bien como ya mencioné, a partir del creciente interés de estas últimas en la escolarización culturalmente diferenciada, se observan signos de desplazamiento del intermediario mixe en esta tarea. Empero, el perfil del actor letrado es el de un activista orientado a la resolución de problemas prácticos en el radio de acción local, para lo cual utiliza sus principales contactos políticos. Los maestros y profesionistas étnicos han generado un discurso que, con distintas variables, se mueve en un

perfil no abiertamente confrontativo frente al Estado, orientado a mantener las relaciones que les posibilitan el éxito en la gestión. Es un discurso frecuentemente conciliador, centrado en la definición étnica de proyectos escolares alternativos que incorporen los referentes de la comunalidad y la identidad cultural mixe. Como tal, el discurso da prioridad a los aspectos educativos, culturales y pedagógicos de la educación intercultural, siendo estratégicamente selectivo en el uso de los conceptos propios del discurso de los movimientos indígenas.

En la línea de su activismo local, la moderación en el discurso del profesionista mixe es interpretada por este mismo como una estrategia de resistencia velada, que permite la obtención de apoyos técnicos y financieros al proyecto educativo –por parte de la institucionalidad educativa federal-, al tiempo que genera un margen de acción subyacente que se sustrae a la mirada oficial. Ello no obsta para que sea sumamente crítico del papel de la escuela como aparato transmisor de la ideología hegemónica y los significados dominantes, pero a esta crítica antepone un sentido altamente práctico que enfatiza la agencia sobre la estructura, la capacidad propositiva sobre la denuncia, y la negociación sobre la confrontación.

Sobre esta base pragmática y centrada en el actor, el discurso escolar generado por estos sujetos incorpora flexiblemente los referentes de modernidad y tradición, rompiendo con la mitificada dicotomía entre ambas. La educación escolar es visualizada como un espacio de confluencia, adaptación y crítica entre “lo propio” y “lo universal”; un espacio susceptible de brindar al estudiante oportunidades de acceder en igualdad de circunstancias a los beneficios de la globalización, a partir de su identidad étnicamente diferenciada. Esta última constituye el eje rector de su práctica en el espacio escolar, y el aspecto central de su discurso educativo. Entre los rasgos diacríticos que conforman “lo propio”, sobresalen la lengua y el territorio como referentes de gran peso en el proyecto cultural. El actor letrado convierte tales elementos en materia de investigación y análisis; esto es, hace de los emblemas de la identidad étnica un objeto de estudio, bajo influencia de su propia trayectoria letrada. La identidad se concibe entonces como constructo dinámico, susceptible de enriquecerse y recrearse desde las competencias profesionales de sus portadores²⁵.

²⁵ En este sentido, así como agrega nuevos significados y funciones a la escolarización a partir de la inserción de un discurso de identidad étnica, el profesionista mixe en el caso estudiado también agrega un conjunto de atributos a su concepción de dicha identidad, definidos en función de su proyecto político. La profesionalización, la capacidad gestiva, el manejo de códigos lingüísticos y comunicacionales interculturales, la identidad portada, el manejo de las comunicaciones globales, el conocimiento crítico de su cultura y de las culturas de la sociedad mayoritaria son

Las características descritas conformarían un primer patrón general del tipo de discurso manejado por el actor letrado mixte, promotor de la interculturalidad educativa. Empero, deben leerse dentro de un espectro amplio que permite un juego de posiciones variables, acorde al contexto y la circunstancia. El discurso del profesionista docente variará en diferentes aspectos, al discurso del profesionista cuyo campode acción es la organización étnica regional. Asimismo, el análisis del discurso generado en su interacción social, dara cuenta de las tensiones, cesiones y adaptaciones entre ambos, y frente a “otro” que da cohesión al “nosotros” étnico. Es este el campo de exploración de esta investigación, en aras de comprender el tipo de relaciones interétnicas que caracterizan hoy día este contexto regional, y las dinámicas que guían la construcción de la interculturalidad en la arena educativa.

algunos de ellos. A través de esta acción significativa multidimensional, el intermediario local reinventa su etnicidad en forma permanente, buscando adaptarse y responder a los cambios y transformaciones.

Bibliografía

- ABERCOMBIE, Thomas (1991), "Ethnic" and "national" discourses of identity. En Urban, G. Y J. Sherzer, Nations-states and indians in Latin America, University of Texas Press.
- ACUNZO, Mario, (1971), Educación e Identidad Étnica. El caso de santa María Tlahuitoltepec (México), Ediciones Abya-Yala, Ecuador.
- ADAMS, Richard, (1974), Energy and Structure. A theory of social power, University of Texas, Documento mimeografiado. Austin.
- AGUIRRE B. Gonzalo (1992), Teoría y Práctica de la Educación Indígena, FCE, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, México.
- _____ (1992b) El proceso de aculturación, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1992c), (1967) Regiones de Refugio, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1991), Formas de Gobierno Indígena. Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1983), Lenguas Vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, Ediciones Casa Chata, N° 20, CIESAS, México
- _____ (1965) Introducción. En J. de la Fuente, Relaciones Interétnicas, México, Instituto Nacional Indigenista.
- ANDERSON, Benedict (1991) Comunidades imaginadas, Fondo de Cultura Económica, México.
- BARTH, Fredrik, (1976), "Introducción", en Los grupos étnicos y sus fronteras, Fondo de Cultura Económica, México.
- BARTRA, Roger, (1975), "Campesinado y poder político en México", en R. Bartra et.al., Caciquismo y poder político en México, Siglo XXI Ed., México.
- BARTOLOMÉ, Miguel, (1997), Gente de costumbre y Gente de razón. Las identidades étnicas en México, Siglo XXI, INI, México.
- _____ y Alicia Barabás (coords), (1999), Configuraciones étnicas de Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las Autonomías. INI, INAH, CONACULTA. México.
- BAUDELLOT, Christian y Establet, Roger, (1981) La Escuela Capitalista, Siglo XXI, México.

- BERGER, Peter L. y Luckman, Thomas, (1979), *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- BERNSTEIN, Basil (1971), "Social class, language and socialization", en *Power and Ideology in Education*, editado por Jerome Karabel y A.H. Halsey, University Press, Nueva York.
- BERTELY, María, (2000) *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós, México.
- _____ (2000) *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- _____ (1998), *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Tesis doctoral Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags.
- _____ y Robles, Adriana (coords.), (1997), *Indígenas en la Escuela*, Comie, México
- _____ (1997b), *Interpretación Etnográfica en Educación*, CIESAS, México.
- _____ (1992) "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", en *Nueva Antropología*, N°42, México.
- BONFIL Batalla, Guillermo, (1990), *México Profundo. Una civilización negada*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo. México.
- BOURDIEU, Pierre y Passeron Jean-Claude, (1995), *La Reproducción*, Fontamara, México.
- _____ (1991), *El sentido práctico*, Taurus Humanidades, México.
- CAMUS, Manuela, (1997), "Los profesionistas indígenas y el poder de la piratería cultural", en revista *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, Vol. III, N° 8, enero-abril. Guatemala.
- CABALLERO, Juan Julián, (1982), *El papel del maestro en el etnocidio en San Antonio Huitepec, Oaxaca, SEP, INI*, México.
- CALVO Beatríz y Donnadiou, Laura, (1992), *Una Educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, CIESAS, México.
- CARDOSO de Oliveira, Roberto, (1992) *Etnicidad y Estructura Social*, Ediciones Casa Chata, CIESAS, México.
- _____ (1996), *O Indio e O Mundo dos Brancos*, Ed. Da Unicamp, 4ª ed., Campinas SP., Brasil.
- _____ (1997), "La etnicidad: ¿está en juego la ética global?", en Arizpe, Lourdes (ed), *Dimensiones globales del cambio global: una perspectiva antropológica*, UNAM-CRIM. México.

- CARNEIRO Da Cunha, Manuela, (1986), *Antropología Do Brasil. Mito, história, etnicidade*, Brasiliense: Editora da Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil.
- CHARTIER, Roger, (1995), *Forms and meanings. Texts, performances and audiences from codex to computer*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- CISNEROS, Erasmo, (1990), *El proceso de transmisión cultural y educación formal en las comunidades indígenas mexicanas*, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, UPN, SEP, México.
- COHEN, Abner, (1974), "The Lesson of Ethnicity", en Abner Cohen (ed.), *Urban Ethnicity*, ASA, Tavistock Publications, Londres.(Monographs, 12)
- COMAROFF, John, L., (1994), "Ethnicity, nationalism and the politics of difference in an age of revolution", en Edwin N. Wilmsen y P. McAllister (eds.), (1996), *The Politics of Difference. Ethnic premises in a World of Power*. University of Chicago Press. Chicago.
- _____ & COMAROFF Jean. (1992), "Of Ethnicity and Totemism", en *Theory, Ethnography and Historiography*, Westview Press, San Francisco.
- COMBONI, Sonia, (1996), "La Educación Intercultural Bilingüe, una perspectiva para el siglo XXI", en revista *Nueva Sociedad*, N° 146, Bolivia.
- CORNELIUS, Wayne A., (1976), "El México contemporáneo. Análisis estructural del caciquismo urbano", en Luis Unikel y Andrés Necochea (comps.), *Desarrollo urbano y regional en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México.
- DE LA FUENTE, Julio. (1965) *Relaciones Interétnicas*, Instituto nacional Indigenista, México.
- _____ (1964), *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- DE LA PEÑA , Guillermo (1995), "La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo", en: *Revista Internacional de Filosofía Política* No.6, Madrid, España.
- _____ (1986) "Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas", en Jorge Padua y Alain Vannep (coords.) *Poder local, poder regional*, El Colegio de México, México.
- _____ (1993) "Individuo, etnia, nación: Paradojas y antinomias de la identidad colectiva", en: *Epistemología y cultura. En torno a la filosofía de Luis Villoro*, UNAM, México.
- _____ (1981) "Los estudios regionales y la antropología social en México", en: *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* N° 8. El Colegio de Michoacán, México.
- DÍAZ Cruz, Rodrigo, *Anomalías y arrogancias de las identidades colectivas*, en prensa.

DÍAZ Polanco, Héctor (1991), *Autonomía regional, la autodeterminación de los pueblos indios*, UNAM, Siglo XXI, México.

_____ (2000), “Elviejo conflicto: autonomía y liberalismo”, en Leticia Reyna (coord), *Los retos de la etnicidad en los estados nación del siglo XXI*, CIESAS, Porrúa, INI, México.

DURKHEIM, Emilio, (1961), *Sociología*, Ediciones Assandri, Córdoba.

EPSTEIN, E.P., (1978), “Ethnicity and Identity”, en *Ethos and Identity. Three studies in ethnicity*, Tavistok Publications, London

FRIEDRICH, Paul, (1970), *Agrarian revolt in a Mexican village*, Prentice-Hall, Englewood, N.J.

_____ (1968), “The legitimacy of a cacique”, en M.J. Swartz (comp.), *Local-level politics*, Aldine, Chicago.

GAMIO, Manuel, (1992), *Forjando Patria*, Porrúa, México.

GASCHÉ, Jorge, (1997) “Educación Intercultural vista desde la amazonia peruana”, en Bertely, María y Robles, Adriana (coords.), *Indígenas en la Escuela*, Ed. Comie, México

_____ (1997b) “Más allá de la cultura, lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos en el Perú”, en Bertely, María y Robles, Adriana (coords.), *Indígenas en la Escuela*, Ed. Comie, México

GEERTZ, Clifford, (2000) (1973), *La Interpretación de las culturas*, Gedisa, México.

GIMÉNEZ, Gilberto, (2000), “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, CIESAS-INI-Porrúa, México.

GONZÁLEZ Apodaca, Erika, (2000), *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe*, Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara, México.

GONZÁLEZ Navarro, Moisés, (1968), *La Confederación Nacional Campesina (Un grupo de presión en la reforma agraria mexicana)*, Costa Amic, México.

GROS, Christian, (2000), *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia –ICANH–, Bogotá.

_____ (1997), “Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal”, en *Antropología en la Modernidad*, Instituto Geniviano de Antropología, Colombia.

GUTIÉRREZ, Natividad (1999), “Nationalist Myths and Ethnic Identities. Indigenous Intellectuals and the Mexican State”, University of Nebraska Press, Lincoln and London.

HAMEL, Rainer Enrique, (1995), “Derechos lingüísticos como derechos humanos. Debates y perspectivas”, en Revista Alteridades, año 5, nº 10, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, México.

_____ (1990), “Lengua Nacional y Lengua Indígena en el proceso histórico de cambio”, en Alteridades, 1990: 175-195.

_____ (1982), “Constitución y análisis de la interacción verbal”, en Estudios de Lingüística Aplicada, 3, UNAM, CELE, México.

HANNERZ, Ulf, (1992), Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning, Columbia University Press, New York.

_____ (1998), Conexiones Transnacionales, cultura, gente, lugares, Frónesis Cátedra, Universidad de Valencia, Valencia.

HARRIS, Marvin, (1979), El Desarrollo de la Teoría Antropológica, Siglo XXI, México.

HELLER, Agnes, (1977), Sociología de la Vida Cotidiana, Ed. Península, Barcelona.

HOBBSBAWN, Eric y Ranger T (comps.) (1983), The invention of tradition, Cambridge University Press, Cambridge.

KLOR de Alva, Jorge (1993) “La Disputa sobre un nuevo occidente: política cultural e identidades múltiples en el fin de siglo”, en Gary Gossen, Jorge Klor de Alva, M. Gutiérrez Estévez, Miguel León Portilla (eds.), De Palabra y Obra en el Nuevo Mundo, Vol. 3, Siglo XXI, España.

KURODA, Etsuko (1993), Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales, CIESAS, Instituto Oaxaqueño de las Culturas, México.

KYMLICKA, Will, (1996), *Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paidós, México.

LAVIADA, Íñigo, (1978), Los caciques de la Sierra, Ed. Jus, México

LOMNITZ Adler, Claudio, (1995), Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano, Joaquín Mortiz-Planeta. México.

LONG, Norman, (1989), “Knowledge, Networks and Power: Discontinuities and Accommodations at the Interface”, Paper presented to the European Seminar on Knowledge Systems and Information Technology, International Agricultural Centre, 23-24 nov., Wageningen.

- _____ (1992), "From to paradigm lost, to paradigm regained", en Long and Long, *Battlefields of knowledge: the interlocking of theorice and practice in social researches and development*, Routletge. Londres.
- _____ y Magdalena Villarreal, (1993) "Las interfases del desarrollo: de la transferencia del conocimiento a la transformación de significados", en Schuurman, F. J., *Beyond the Impasse: New Directions in Development Theory*, Zed Press, Londres.
- MAURER, Eugenio, (1985), "¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, nº 1, vol. XV, CEE.
- MERCADO, Ruth, (1986), "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE-CINVESTAV, IPN, México.
- _____ (1992), "La escuela en la memoria histórica local: una construcción colectiva", en *Nueva Antropología*, Nº 42, México.
- MOYA, Ruth (1996), *Desde el aula bilingüe*, PEMBI, Quetzaltenango.
- NAHMAD Sittón, Salomón, (1965), *Los Mixes. Estudio Social y Cultural de la región del Zempoaltepetl y del Itsmo de Tehuantepec*. Vol. XI. INI. México.
- PARDO, Ma Teresa, (1994), "El territorio, la demografía y la lengua de los ayuuk", en Salomón Nahmad (comp.), *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. CIESAS-Oaxaca. Instituto Oaxaqueño de las Culturas. Oaxaca, México.
- PARADISE, Ruth (1979), *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase*, DIE-CINVESTAV, IPN, Cuadernos Nº 5, México.
- _____ (1990), "Pasos hacia la comunicación intercultural: las adaptaciones de niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula", trabajo presentado en el Seminario de Cultura y Educación, Seminario para la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- PEREDA, Carlos, (1999), *Crítica de la razón arrogante*, Taurus, México.
- PINEDA, Luz Olivia, (1993), *Caciques culturales, (El caso de los maestros bilingües en Los Altos de Chiapas)*, Altres Costa- Amic, Puebla, México
- PUJADAS, Juan José, (1993), "Etnicidad. Identidad Cultural de los pueblos", Eudema, Madrid
- REDFIELD, R., (1955), "Introduction", en F. Eggan (comp.), *Social Anthropology of North American Tribes*, University of Chicago Press, Chicago.
- _____ L. Linton y M.J. Herskovits, (1936), "Memorandum for Study of Acculturation", en *American Anthropologist*, vol. XXXVIII

- ROBLES, Adriana, (1996), "Diálogo Cultural: el tiempo mazahua en un jardín de niños rural", Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México.
- ROCKWELL, Elsie, (1996), "Keys to appropriation: Rural Schooling in Mexico", en Levinson B., Foley D., Holland, D. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York,
- _____ (coord.) (1995), *La Escuela Cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1994), "Schools of the revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala (1910-1930)", en G. Joseph y D. Nugent (comps.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University press, Durham, North Carolina.
- _____ y Ezpeleta (1985), "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en F. Madeira y G. Namó de Mello (comps.), *Educação na America Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*, Sao Paulo, Cortez Editores. Reproducido en Documentos DIE; México, DIE 1988.
- ROJAS, Angélica (1999), *Escolaridad e Interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, Tesis CIESAS Occidente, Guadalajara, Jal., México.
- SAFA, Patricia, (1991), *¿Porqué enviamos a nuestros hijos a la escuela?. Socialización infantil e identidad popular*, Grijalbo. México.
- SCOTT, James, (1990), *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts.*, Yale University Press, New Haven and London.
- SIERRA, Teresa (1992), *Discurso, Cultura y Poder*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Gobierno del estado de Hidalgo. México.
- _____ (1988) "Hegemonización y proceso social en el discurso público de líderes indígenas", en *Papeles de la Casa Chata*, 5, CIESAS, México.
- STREET, Susan, (1992), *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, CIESAS: Ediciones Casa Chata, México.
- RUS, Jan, (1995), "La Comunidad Revolucionaria Institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968", en Juan Pedro Viqueiras y M.M. Ruz (eds), *Chiapas, los rumbos de otra historia*, UNAM, CIESAS, UdeG, México.
- TAYLOR, Charles, (2001), "El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento", Colección Popular Fondo de Cultura Económica, México.
- THOMPSON, John B., (1993), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de las comunicaciones de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- _____ (1984) *Studies in the Theory of Ideology*, Polity Press, Cambridge.
- URBAN, Greg y J. Sherzer, (1991), Introduction: indians, nation-states and culture”, en Idem, *Nation-states and indians in Latin America*, University of Texas Press.
- VAN DIJK Teun A., (2000), “El discurso como interacción en la sociedad”, en Teun van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Gedisa, Barcelona, pp. 19-66.
- _____ (1993), *Discourse Structures and Ideological Structures*, Paper for the International AILA Congress, University of Amsterdam.
- VARGAS, María Eugenia (1982), *Educación y cultura. La educación bilingüe bicultural en comunidades purépechas*, DGEI, SEP, México.
- _____ (1994), *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México, CIESAS.
- VÁZQUEZ León, Luis, (1992), *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, CONACULTA, México D.F.
- VILLORO, Luis (1985), *El concepto de ideología*, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México.
- _____ (1995) “Igualdad y diferencia: un dilema político”, en *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, año II (8), Noviembre-Diciembre.
- WALZER, Michael, (2001), *Las esferas de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., México.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, Gowet, Londres.
- WOLF, Eric (1956), “Aspects of a group relations in a complex society: Mexico”, *American Anthropologist*, Vol. LVIII.
- ZÁRATE, Eduardo, (1994), “La fiesta del Año Nuevo Purhépecha como ritual político. Notas en torno al discurso de los profesionales indígenas purhépechas”, en Andrew Roth Seneff y José Lamerai (eds.), *El verbo oficial: Política moderna en dos campos periféricos del Estado mexicano*, El Colegio de Michoacán-Iteso, Michoacán.