



# EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: ENTRE LA VOCACIÓN Y EL BILINGÜISMO

ANA MARÍA GÓMEZ SERNA

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE SONORA

[amaria.gomez@crfdies.edu.mx](mailto:amaria.gomez@crfdies.edu.mx)

## Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de presentar algunos de los hallazgos que se obtuvieron en el marco del desarrollo de una investigación doctoral realizada en el estado de Baja California, México, con profesoras y profesores indígenas bilingües. La investigación, de tipo cualitativo, abordó la articulación entre la institucionalidad en educación indígena, las experiencias escolares y el sentido que las y los profesores le dan a la enseñanza en este medio. Aquí se presenta un resumen del análisis de la institucionalidad y sus cambios desde la perspectiva de las y los profesores. Se emplean, principalmente, las categorías del análisis institucional desarrollado por el sociólogo francés François Dubet.

**Palabras Clave:** Educación Indígena, Investigación Institucional Bilingüismo

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los principales hallazgos producidos en el marco de una investigación realizada con profesoras y profesores indígenas bilingües, en su mayoría pertenecientes a la etnia mixteca, residentes en el Estado de Baja California. Los objetivos de la investigación fueron: explorar la percepción del profesorado bilingüe sobre el subsistema educativo indígena, conocer sus experiencias escolares (como estudiantes y docentes de educación indígena) y analizar el sentido que le dan a la práctica pedagógica en dicho medio. Para ello se emplearon las categorías del análisis institucional





desarrollado por Dubet (2006), principalmente la de *programa institucional*. La premisa principal fue la siguiente: las y los profesores indígenas bilingües dan sentido a su acción pedagógica desde un conjunto de valores y principios que se articulan en el marco de un programa institucional normalizador (la educación indígena) de las diferencias culturales y lingüísticas. Se trató de una investigación de corte cualitativo en la que se utilizó la entrevista a profundidad como herramienta principal para la obtención de datos.

La educación indígena en México se ha caracterizado por presentar una serie de dificultades técnico- pedagógicas para cumplir la meta del bilingüismo y de desarrollo educativo de la población llamada indígena, en este panorama confluyen distintos factores. Este trabajo intenta aportar una mirada, analítica y comprensiva a la vez, que aborde la complejidad histórica, política y social de este problema. Consideramos que el análisis institucional, en particular el propuesto por Dubet, recupera esa complejidad al tomar en cuenta las determinaciones e indeterminaciones (lo dado y lo dándose) que hay en las instituciones que llevan a cabo el *trabajo sobre los otros*, como es el caso de la escuela en general y de la escuela indígena bilingüe en particular.

## **EL PROGRAMA INSTITUCIONAL SEGÚN DUBET**

El sociólogo francés François Dubet se ha aproximado a lo que llama “trabajo sobre los otros” a través de profesiones como la docencia, la enfermería y el trabajo social, con el concepto de programa institucional, mismo que define como: “el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006:32). El programa institucional se distingue de la institución misma en su carácter pragmático, es decir, dentro del programa institucional se da la acción misma de instituir de forma planificada; es la reproducción y actualización de aquello que articula y sostiene a la institución, éste estaría entre las nociones sociológicas de instituido e instituyente, es decir, lo dado y lo dándose, como la actividad organizada y consciente que intenta controlar o sesgar esta relación, como se ve en este esquema: “valores/principios ☒ vocación/profesión ☒ socialización: individuo, sujeto” (Dubet, 2006:32).

Son tres las características que, de acuerdo con Dubet, tiene el trabajo sobre los otros como programa institucional:

a) Es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares





b) Se trata en la socialización de normas aunque su meta es configurar individuos autónomos

c) Se basa en la vocación pues está fundado en valores. (Dubet, 2006:22).

Al estar fundado en valores y principios, el programa institucional requiere de vocación como un tipo de motivación y adhesión a los principios de la profesión. De este modo, la vocación es un componente esencial dentro del programa institucional que da sentido al trabajo sobre los otros. Esta vocación debe actuar como una suerte de “garantía moral” que asegure la adecuación del sujeto a su rol profesional. Otra de las características del programa institucional es que, sometido a la dinámica de cambio que conlleva toda estructura social, se ve obligado a enfrentar crisis y mutaciones en el sentido práctico y en la ideología de quienes lo ejecutan. De acuerdo con el autor, el proceso de mutación o declive del programa institucional proviene de “la exacerbación de sus contradicciones latentes, cuando ya no posee capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar por el don de su *magia*” (Dubet, 2006:64). Lo que nos proponemos en este trabajo es elucidar el papel de la vocación en educación indígena dentro de sus principios y valores, así como su mutación hacia los “valores- objeto” como el bilingüismo.

## **MARCO METODOLÓGICO**

Elegimos la entrevista a profundidad semi-dirigida como herramienta para la investigación en campo, esta elección tiene que ver con el carácter flexible, dialógico y abierto de la entrevista. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990) por medio de ella se crea una atmósfera en la cual se busca la expresión libre y fluida del sentido que los sujetos (investigador e investigado) dan al tema en cuestión. Se realizaron entrevistas a profundidad a un grupo de seis profesores y profesoras que fueron seleccionados teniendo como criterio principal su fecha de ingreso al servicio docente; buscamos, principalmente, tener una diversidad de trayectorias, que reflejaran esa transformación institucional que aparece en los supuestos de investigación. De este modo, participaron docentes de ingreso reciente, con diez, quince y treinta años de servicio, respectivamente. Las entrevistas se centraron en interrogantes tales como ¿Por qué y para qué educación indígena? ¿Qué significa para usted haber transitado de alumno a profesor de este subsistema? ¿Hacia dónde considera que va la educación indígena? En el siguiente apartado, en el que se presenta un resumen de los hallazgos principales, aparecen las voces de los profesores y profesoras, cuyos nombres han sido cambiados para garantizar su anonimato.





## PRINCIPALES HALLAZGOS

¿Qué es educación indígena para usted? Interrogué al profesor Elías, quien me respondió enseguida:

Es vivir con la gente su sentir, platicar con ellos, orientarlos, visitar su casa o en la primera oportunidad quitarlos de ahí, pero no exigir nomás quiero que su hijo ya no falte, que compren uniforme, no, eso no es, hay que ver los casos, que es lo que pasa con cada uno. (E-Elías).

Sobre este mismo punto el profesor Ramiro afirmó lo siguiente:

La escuela juega un papel muy importante, es bonito decir los maestros bilingües qué bien trabajan, pero implica más allá, desvelarse, proponer ideas, trabajo voluntario; educación indígena son muchas cosas, además de ser indígena, lo que en este país ya significa tener un compromiso con los niños más necesitados y segundo por la ley, así yo asumo el compromiso de servicio. (E-Ramiro).

Se puede observar que para los profesores Ramiro y Elías, ambos con 30 años de servicio en educación indígena, el trabajo como educador en este medio supone un tipo de vocación que se manifiesta en el compromiso y la responsabilidad con los niños y niñas indígenas. Esto concuerda con lo que afirma Dubet: “dentro del contexto de un programa institucional primitivo la vocación se imponía totalmente frente al profesionalismo; más exactamente el profesionalismo no era sino la encarnación de la vocación” (Dubet, 2006:40).

En los inicios de la escolarización indigenista, cuando aparece la figura del promotor cultural bilingüe, su trabajo se inspiraba en un grupo de valores extraídos de la ideología progresista y nacionalista, era importante identificarse con dichos valores, sentirse comprometido y asumir su trabajo como de alto valor social. El ideal de la vocación y la adhesión ideológica a los principios de la educación indígena fueron herramientas importantes para la cohesión y constitución de este nuevo grupo de educadores. Sobre el período en que recibió la capacitación como promotor comenta el profesor Elías:

En ese tiempo me fue entrando más amor a la gente, me venía a la mente mi mamá, como mi mamá no hablaba español y como era amenazada por las gentes que hablaban español, todo eso ¿no? Mis familiares, los de mi pueblo, las injusticias, se fueron reviviendo todo eso en mi mente, había muy buenos maestros ahí donde fui becado, nos inyectaban puras cosas así y me rebelaba en contra de las injusticias. (E-Elías).





En el marco de este tipo de programa, durante décadas se vio el trabajo en educación indígena bilingüe como una profesión loable, porque su labor abonó al cumplimiento de metas sociales y políticas claras como la asimilación e integración cultural. En este sentido, afirma Dubet:

En el programa institucional, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o actor como los demás. No afina su legitimidad en su técnica o en su "savoir-faire", sino también en su adhesión directa a principios o valores más o menos universales. (Dubet, 2006:41).

El empirismo del profesorado indígena bilingüe está relacionado en primer lugar con la fundación o el origen mismo del programa institucional y, en el presente, con la poca valoración de los saberes experienciales frente al conocimiento teóricamente validado. Como señala Rebolledo: "el carácter deficitario fue atribuido por la condición de personas que trataban de resolver los problemas del alumnado de manera "espontánea" sin aplicar conocimientos estrictamente pedagógicos" (Rebolledo, 2005:65). Esto ha ocasionado que la percepción de la sociedad, y del mismo gremio de docentes sea ambivalente; por un lado son los profesores comprometidos que cumplen la notable función de llevar la educación a los sectores más pobres y, por otro lado, se señalan sus carencias de profesionalización y actualización.

La educación indígena se ha transformado lentamente, la profesionalización del docente indígena se ha ido dando poco a poco, y aún en la actualidad hay un importante rezago de este sector en lo que se refiere a grados académicos y actualización para la enseñanza. Sobre el presente de la educación indígena y el trabajo de los docentes los mismos profesores afirman:

Yo siempre hablo del maestro comprometido, no de un maestro chambón, de maestros chambones estamos llenos en educación indígena, queremos maestros con profesión y con vocación, maestros que amen lo que hacen y que le digan verdades a sus alumnos. (E-Ramiro).

Aquí la educación indígena muchos los están haciendo como verdaderamente es, pero ahora ya muchos no lo hacen, ya muchos maestros nuevos ya nomás entran porque quieren trabajar, pero en verdad no saben, no tienen amor a esa palabra educación indígena.(E-Elías).

¿Qué es lo que ha pasado a lo largo de estos años, en los que parece haberse mejorado el trabajo docente con la profesionalización y la capacitación, para que, de acuerdo con el profesor Elías, se haya ido a peor? ¿Cuáles son esas verdades de las que habla el profesor Ramiro?





Lo que ha pasado es una lenta mutación en el seno del programa institucional de la educación indígena. Esto es algo más que el tránsito de un modelo a otro, que como señala Jiménez, “Estos modelos, aunque se han sucedido unos a otros de forma cronológica, no son en realidad excluyentes entre sí y en la práctica escolar actual aparecen yuxtapuestos” (Jiménez, 2011:3), pero tiene que ver, desde luego, con el ambiguo proceso de la modernización educativa, cuya irrupción podemos identificar con el ingreso pleno de México a la economía de libre mercado y la incorporación del pluralismo cultural en el discurso político oficial (Jiménez, 2011). Esta etapa vino acompañada, para algunos docentes como los profesores Ramiro y Elías, de la pérdida de los valores que cimentaron la educación indígena, como el nacionalismo integrador, la búsqueda de justicia e igualdad social.

La nostalgia que sienten estos profesores acerca de las verdades y las vocaciones en educación indígena se debe a este cambio que transformó el ideal del docente indígena, que poco a poco ha dejado de asumirse como un agente de cambio social para convertirse en un profesional técnico bilingüe, a este respecto señala Dubet:

Cuanto más nos alejamos de este programa institucional, el trabajo sobre los otros se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia compuesta, experiencia que remite a la experiencia, también a su vez compuesta, de los objetos de ese trabajo. (Dubet, 2006:23).

En ese salto que hay entre aquella educación indígena de la que sienten nostalgia los profesores Elías y Ramiro y el desarrollo posterior de un subsistema con una orientación pedagógica específica, lo que aparece es el mandato del bilingüismo como principal meta de este modo de enseñanza. En las entrevistas de las y los profesores incorporados más recientemente a educación indígena encontramos los nuevos valores- objeto de los que habla Dubet (2006), como lengua, cultura e identidad. Aquí algunos fragmentos:

Lo que nos da la fortaleza de seguir existiendo, es la cuestión de la lengua, realmente educación indígena está porque existen trabas en cuanto a la comunicación con el español. (E-Marcelo).

yo estudié en una escuela indígena allí cuando estaba en la primaria, pero yo creo que era el tiempo de castellanización, yo me imagino porque recibí puras clases en español y llegas al curso de inducción y te dicen los maestros oye porque no hablas lengua indígena no te enseñaron y la mera verdad yo no aprendí ni una palabra. (E-Rogelio).





Ser docente bilingüe, de acuerdo a las entrevistas, no refiere a una práctica pedagógica particular ya que la enseñanza en general se realiza en castellano, quedando el trabajo del bilingüismo como un “deber ser” del maestro bilingüe, que cada uno enfrenta de acuerdo a sus herramientas, posibilidades y de sus valores. Estas observaciones no desentrañan nada nuevo; lo ficticio de la educación bilingüe en México es uno de los elementos más visibles de la política educativa de doble cara hacia los pueblos llamados indígenas ampliamente conocida y solapada desde la Secretaría de Educación Pública.

La paradoja es: ¿cómo un bilingüismo escolar inexistente, puede sostener un sistema de escolarización bilingüe? A este respecto Dubet afirma que para garantizar la continuidad del programa institucional es necesario engendrar cierto tipo de creencia, que él llama las ficciones necesarias:

Las ficciones necesarias, que los actores no creen verdaderamente pero a las que no pueden renunciar sin que su trabajo se vacíe de sentido, no son simplemente ideologías ni tan sólo convicciones, sino cuadros cognitivos y morales para cumplir con el proyecto de socialización. (Dubet, 2006:89).

## **CONCLUSIONES:**

Partiendo de lo anterior, podemos enunciar que en el proceso de mutación de la institucionalidad en educación indígena ya no se evidencian, únicamente, las contradicciones y paradojas son características de origen de este programa (Jiménez, 2011), sino que se identifican las ficciones que operan como marcadores de diferencia entre educación indígena, como programa compensatorio, y la educación regular. Asociado a la noción de déficit que tuvo desde sus inicios, es posible pensar también que el programa institucional en educación indígena se ha fortalecido en el proceso de mutación impuesto desde el advenimiento de la modernización educativa, como afirma Jiménez:

Su forma más exitosa –a ojos de la política pública– son modelos educativos compensatorios que se muestran, finalmente, mucho más eficientes en la reducción del gasto público educativo y que muestran su mayor éxito en alcanzar ciertos indicadores educativos que han tenido éxito para “medir” la calidad del sistema educativa. (Jiménez, 2011:20).

A la luz de indicadores y parámetros externos, la educación indígena va cumpliendo su cometido, crece su cobertura, los números aumentan y los informes oficiales son muy coloridos. En este sentido es que el programa institucional de la educación indígena puede ser visto como exitoso en tanto que incorpora





a los niños, niñas y jóvenes indígenas desde la idea del déficit cultural. No obstante, este programa entraña una perversión igual que aquella que negó directamente la alteridad indígena, este nuevo programa puede borrar el lugar de lo político en las relaciones estado- pueblos indígenas, es decir, el programa se basa en un grupo de leyes y normativas que reconocen e intentan proteger el derecho a la diferencia, más concretamente a respetar y promover las identidades y las lenguas indígenas, pero el orden de lo político, en el que esas diferencias se organizan para vivir, ya está dado, es irreprochable porque “cabemos todos” el programa legitima este orden y lo reproduce, cancela la opción de las elecciones reales, como dice Zizek (1999) acerca de la democracia en tiempos de capitalismo, reconoce tu derecho a elegir pero eres tratado como si ya hubieses elegido. En este sentido, la *magia* del programa institucional es continuar construyendo ese déficit y que haya quienes lo asuman.

#### REFERENCIAS:

- Dubet, F. (2006). El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa, Barcelona.
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Los enunciados de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas en México. En Revista *Desacatos*, número 35, enero- abril 2011, 149- 162.
- Rebolledo, N. (2005). Educación y etnicidad. En: *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. Jorge Tirzo Gómez (Coord.) México, Universidad Pedagógica Nacional, 52-75.
- Taylor, SJ y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- Zizek, S. (1999). El sublime objeto de la ideología. México, Siglo XXI.

