

RE-MIRANDO NUESTRAS HISTORIAS Y EL HACER INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**María del Jazmín
Guarneros Rodríguez**
jazzguarneros@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones surgidas durante el trabajo de investigación en torno a la escolarización de dos maestras nginguas de la región de San Marcos Tlacoyalco, Puebla, y de la propia autora para discutir el lugar del ejercicio reflexivo como parte de la investigación. Así mismo, se presenta la noción de experiencia intercultural para la elaboración de identidades étnicas, así como la relación con la categoría de género que la determina. Finalmente, se ofrece una reflexión en torno a la escritura académica y el lugar para el discurso de los otros. Se busca evidenciar el proceso vivencial y reflexivo de la autora que implicó hacer investigación educativa desde la Antropología social.

PALABRAS CLAVE

Traectorias escolares, reflexividad, identidad étnica, género, investigación educativa.

ABSTRACT

This article presents some reflections that emerged during the research on the schooling of two teachers from the ngingua region of San Marcos Tlacoyalco, Puebla, and the author herself to discuss the place of reflexivity exercise as part of the research. Likewise, the notion of intercultural experience is presented for the creation of ethnic identities, as well as the relation with the category of gender that determines it. Finally, it offers a reflection on the academic writing and the place for the discourse of the others. It seeks to evidence the experiential and reflexive process of the author that involved doing educational research from Social Anthropology.

KEY WORDS

Schooling Trajectories, Reflexivity, Ethnic Identity, Gender, Educational Research.

RE-MIRANDO NUESTRAS HISTORIAS Y EL HACER INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ya decía Fals Borda que “son relativamente pocas las veces para confrontar directamente procesos fundamentales de construcción de conocimiento” (2015:253), y considero este espacio como uno de ellos, pues el objetivo de este escrito es reflexionar sobre la experiencia de hacer investigación desde la Antropología social y, particularmente, desde la Antropología de la educación. Me propongo explorar algunos aspectos del proceso vivencial-racional que desde el hacer investigación implicó cuestionar las ideas y concepciones de la investigación –en tanto “hacer” y sobre los “otros” con quienes o a quienes se investiga; así como de la posición del investigador en la construcción del conocimiento y de la propia historia de vida permeante a dicha construcción.

Es un privilegio como profesionistas en ciencias sociales indagar sobre la otredad, pero también es una responsabilidad adoptar una posición crítica hacia nuestro hacer como productores de la misma en nuestro estar en el campo. El proceso reflexivo que describo aquí en modo alguno está acabado, más bien se exhibe un momento de la reflexividad que el hacer investigación ha generado y que deviene en situar la discusión sobre esta actividad que me resulta ineludible y necesaria.

Presentaré a continuación algunos hallazgos del trabajo llevado a cabo como parte de la maestría en Antropología social, en la línea en Antropología e Historia de la educación que ofrece el CIESAS Pacífico Sur. El trabajo de investigación que es fuente de las presentes reflexiones dio lugar a una tesis que da cuenta de las trayectorias escolares de cuatro maestros niguas de la región de San Marcos Tlacoyalco, Puebla (Guarneros 2014). En ellas exploro las experiencias interculturales, es decir, los momentos de interrelación con un “otro” culturalmente definido. Estas relaciones no son en modo alguno simétricas, aunque teóricamente se proyecten como posibilidades (Cardoso de Oliveira 2007) o se asuman como deseables. Estas relaciones conllevan relaciones de poder asimétricas que inciden de manera particular en la construcción identitaria de los participantes. En este caso, exploré las experiencias interculturales y las maneras en que éstas con-forman cierta identidad étnica en los sujetos que participan en estas relaciones en una posición subordinada, así como de las relaciones que hicieron sentido con mi propia historia, para hilarlos en cada apartado con las reflexiones que se generaron en torno a mi hacer, mi interacción con los otros y la propia escritura de la tesis.

DE LA ESCOLARIZACIÓN

¿Por qué vamos a la escuela? La pregunta apela directamente a una realidad que, por lo menos en mi contexto, está bastante normalizada, pero que como lo han mostrado diferentes investigaciones no es natural, sino producto de un proceso histórico (Frago 2008; Pineau 2001). La escuela es una institución social que responde a diferentes visiones y funciones construidas socialmente. Quizá la mayoría de los niños “en edad escolar” actualmente van a la escuela, pero esto no siempre fue así y de acuerdo a cada contexto, el que vayan se decide en función de diferentes variables y objetivos.

En el trabajo de investigación de mi tesis de maestría el tema cobró relevancia, primero, como ruta metodológica, pues en la reconstrucción de las trayectorias escolares estaba la posibilidad de ubicar momentos de encuentro intercultural que dieran luz sobre los procesos identitarios de los sujetos. Posteriormente, fue evidente que la escuela era un espacio intercultural por excelencia y que, aunado a ello, dejaba ver los procesos de escolarización como proyectos familiares que referían a una historia de interculturalidad conflictiva por parte de los padres.

En el caso de Ofelia y de Gandhi, dos de las maestras a las que refiero en mi trabajo, el trayecto por la escuela significó entre otras cosas una apuesta familiar de ascenso social. El padre de Ofelia no fue a la escuela y aprendió solo a leer y escribir y a hacer cuentas. Buscó que sus hijos e hijas fueran a la escuela “al menos para que sepas [escribir] tu nombre” (Asunción Rosas, registro 08-2012), pues las relaciones laborales en un contexto intercultural altamente desigual instaban a “saber algo”, para hacer frente a las agresiones de los otros. De los cinco hijos de su primer matrimonio, sólo los dos menores, Salomón y Ofelia, concluirían el nivel profesional. La hija mayor, Asunción, y los dos varones mayores, Felipe y Ricardo, terminaron la primaria y la secundaria, respectivamente, pero habrían apoyado el proyecto de escolarización de los menores, ya sea con cuidados y/o de manera económica, también respectivamente.

En el caso de Gandhi, el proyecto fue fuertemente mantenido por la madre, quien después de un proceso de migración laboral a la ciudad de Puebla regresó a la comunidad para inscribirse a la primaria y, ya concluida, integrarse como ecónoma en el internado del pueblo. Con ese trabajo buscó dar escuela a todos sus hijos, con ayuda de su propia madre, quien se encargó de procurar los cuidados de los pequeños y la alimentación mientras ella trabajaba fuera de casa; tras la muerte de su madre se vio en la necesidad de mandar a la mayoría de sus hijos al internado de Tehuacán (hoy Centro de Integración Social).

Ambos casos muestran la búsqueda familiar de la escolarización como una forma de responder a un espacio donde el desconocimiento de las letras excluye y permite la descalificación y el abuso por parte del “otro”, que se construye en distintos momentos y espacios, como el de fuera o el de Tlacotepec, la cabecera municipal mestiza.

En mi propia historia familiar pude reconocer la construcción de la escuela como una apuesta en la que mis padres pusieron su empeño. Mi mamá terminó la primaria con apoyo de mis abuelos y “eso fue todo”, pues para su papá era suficiente. Posteriormente, por cuenta propia hizo cursos de enfermería en el DIF; las tías con más estudio lo hicieron al ingresar a la vida religiosa desde muy jóvenes y posteriormente por su cuenta. Mi papá hizo la primaria y secundaria con apoyo de sus padres, después hizo un año de soldadura en el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) en Puebla. Era el segundo de nueve hijos, así que a pesar de la recomendación personal que un maestro hizo a los abuelos para que apoyaran su profesionalización, ésta no fue apoyada y mi papá se incorporó con 16 años de edad a la armadora de autos. Sus hermanas menores serían quienes alcanzaran el nivel profesional. De modo que en mi familia, todas iríamos a la universidad (somos cuatro hijas) y cada año de escolarización sería cuidado con insistencia en “aprovecharlo”. Mi mamá se encargó de enseñarnos a leer incluso antes de que la escuela lo hiciera y nos mantuvieron en escuela particular el mayor tiempo posible, incluso cuando la crisis del país golpeara de forma significativa la economía de una familia obrera.

La escuela, desde nuestras historias, toma sentido porque articula procesos de exclusión y acomodo social en que se vuelve promesa de voz, de ciudadanía, de medios seguros de vida. La memoria familiar alcanza a llenar a la institución, que en la vivencia cotidiana se vacía e incluso puede llegar a ser aterradora por su grado de censura y agresión, ya sea institucional o construida en el contexto local.

Así, en mi caso, la escuela era mi “única responsabilidad” y se esperaba la cumpliera en consonancia con la capacidad que mis padres me reconocían. La consecuente búsqueda de profesionalización jamás fue cuestionada y hacerlo, como una de mis hermanas intentó, representaba serios conflictos familiares. Así mismo, el “no entrar” a la universidad

pública era una imposibilidad compartida por toda mi generación de preparatoria, pues no ingresar cancelaba cualquier futuro profesional.

En el caso de Ofelia y Gandhi la profesionalización también era incuestionable, aunque podía retrasarse indefinidamente por falta de recursos económicos, ya que irremediamente debían movilizarse a alguno de los centros urbanos con este nivel educativo: Tehuacán o Puebla. Ofelia primero pensó en estudiar Psicología, después Educación. Gandhi quería Derecho y sólo después de cubrir a una maestra de preescolar definió Educación como opción. Ninguno optó por una profesionalización en modo presencial, en parte porque resultaba bastante caro (algo que sabían porque tenían hermanos mayores varones que habían salido del pueblo para estudiar), pero también porque en el caso de Ofelia el irse implicaba “dejar a su hermano”, de quien se hacía cargo, es decir, a quien cocinaba y lavaba, y con quien se acompañaba. Así mismo, Gandhi optó por la opción semiescolarizada porque apoyaba a su mamá en casa y de esa forma podía trabajar entre semana. El vínculo familiar, diferenciado por el género, definió su opción profesional por la docencia en el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, y no una adscripción étnica.

Además, también en términos de género, la profesionalización implicó retrasar el proyecto personal de formar una familia, algo que fue muy significativo para Ofelia, que recuerda cómo se sentía totalmente ajena a su generación, pues era la única entre sus compañeros de secundaria que seguía estudiando; su mejor amiga había desertado para formar su familia y ella se sentía sola. Fue a partir de ser reforzada por un grupo de compañeras de la UPN de otras generaciones, pero también originarias de San Marcos, que Ofelia seguiría asistiendo. Gandhi no pensó en casarse durante mucho tiempo, aunque existía cierta presión sobre sus decisiones, por lo que el proyecto personal no fue directamente retrasado por la profesionalización.

Christian –el único maestro con quien trabajé–, por otro lado, ni siquiera se cuestionaba formar una familia, aunque en su pueblo ningún chico de su edad siguiera soltero para entonces; seguir estudiando no era una opción que necesariamente tensara su proyecto personal, como en los casos de las maestras, sobre todo porque en caso de embarazo eso representaba un esfuerzo mayor para ellas. Como lo fue para Pascuala, que hacia el final de la licenciatura tuvo a su primer hijo y llegaba a clase con él en brazos o era acompañada por su pareja que la esperaba con el niño afuera y se lo daba cuando lloraba o debía alimentarlo (algo que era posible también por la propia modalidad de la LEPEPMI). En mi caso, si bien tampoco fue un aspecto que me causara premura, estaba más que asumido que de haber un proyecto familiar sería posterior a terminar la profesionalización, pues la posibilidad de hijos en ese momento implicaría un cambio que podría detener el proyecto escolarizador.

Así pues, como puede verse, el género se tensa con el proyecto de escolarización y, aunque determina el ámbito para la escolarización de las mujeres, la escuela prima en el tiempo que se logra la profesionalización, al menos para aquellas que “logran” terminar sin un compromiso de pareja o de familia, que en el caso de la generación de Ofelia, Gandhi y Pascuala, era la minoría.

LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL: IDENTIDAD ÉTNICA, GÉNERO Y REFLEXIVIDAD

El tema identitario fue dándose como central en el trabajo de campo conforme avanzó y las complicaciones teóricas se dieron en conjunción. Éstas suelen ubicarse al buscar dar cuenta del proceso de construcción de los sujetos, de su fluir que sin embargo se ancla a una historia. La búsqueda de una perspectiva que ayudara a explorar este

proceso me llevó a acercarme a las teorías de Victor Turner (1974, 1980, 1986) y Edward Bruner (1984), quienes desde la Antropología de la experiencia y la propuesta de los dramas sociales proponen mirar la vida social como un flujo en el que se pueden vislumbrar momentos de ruptura, donde los significados que dan sentido al fluir se ven interrumpidos, cuestionados y desde los cuales se genera un espacio de reflexividad, como vuelta sobre sí mismo, sobre el fluir, que permitiría un reacomodo de los significados a partir de momentos anteriores generadores de sentido, que permanecen latentes y que se reconstruyen desde el presente. ¿Qué experiencias de la trayectoria de vida, del flujo vivido, se resignifican? ¿Qué nuevos sentidos adquieren particularmente y en conjunto como parte de una identidad?

En la reconstrucción de trayectorias escolares fui identificando momentos que por sus características constituían experiencias y me centré en aquellas que, sucediendo en la interacción con otro culturalmente definido y con una relación de poder desigual, podían llamarse interculturales, es decir, donde el conflicto con un "otro" movilizaba los sentidos sobre sí mismo y la pertenencia comunitaria asociada en estos ámbitos con lo "xoxo", lo indio.

En el caso de Ofelia, la primera experiencia intercultural se ubica en el preescolar y se liga con la memoria familiar. Ella hablaba ngigua y recuerda haberse sentido mal al no poder comunicarse con la maestra que le hablaba en español. No quiso regresar y su hermana mayor, que cuidaba de ella, tuvo que perseguirla y amenazarla con un palo para que fuera. Su hermana recuerda que ella hizo lo mismo en su momento, pero fingía ir a la escuela para regresar en un rato, cuando sus padres ya habían salido al campo. Esta experiencia, afrontada con la inasistencia, se resolvió un año después, cuando Ofelia regresó a la escuela, ahora en la primaria, donde le tocó una maestra del pueblo que no sólo le hablaba en ngigua sino que era su vecina. Aunque su lengua era empleada como puente al español, el conflicto fue menor y esta vez se quedó. Ofelia estudió la primaria y secundaria en el pueblo. Gandhi, por otro lado, hizo casi cinco años de la primaria en un internado de la ciudad de Tehuacán, porque por entonces su mamá trabajaba ahí y esa fue la mejor opción que cubría tanto la escolarización de ella, sus hermanas y hermanos, como la alimentación y cuidado. Ahí llegaban niños de muchos pueblos y con varias lenguas, sin embargo, el español era la lengua de uso. La experiencia de Gandhi en el internado refiere de manera determinante al miedo de quedarse sola en los dormitorios y a la disciplina general que conllevaba vivir ahí; en cuanto a una pertenencia étnica de los niños, más bien parece totalmente invisible.

La segunda gran experiencia intercultural para Ofelia guarda mucha relación con la de Gandhi. Ambas se desarrollaron en la cabecera municipal, Tlacotepec de Benito Juárez, donde desde años antes que en San Marcos había nivel medio superior y sus escuelas tenían gran prestigio en la región.

Ofelia fue a Tlacotepec a estudiar el bachillerato. Pocos de su generación siguieron. Cuando se presentaron en su salón, donde sólo ella y un compañero eran de San Marcos, le preguntaron "Entonces, ¿hablas la lengua...?" Ofelia recuerda que ella dijo que sí, pero hubiera querido decir que no porque se granjeó burlas. Su compañero negó saber la lengua, "pero de que la hablaba, la hablaba" (Registro 09-2013). Aunado a esto, el desempeño escolar que mostraba después de su paso por la telesecundaria, con cambios constantes de maestros y condiciones poco favorables al aprendizaje, era malo; lo que se servía para recalcar su posición desventajosa frente a los compañeros de Tlacotepec y otros pueblos de "no hablantes" de lengua indígena. La lengua, como lo relata Ofelia y como puede verse en las políticas educativas "para" el medio indígena

centradas en este elemento, es un referente significativo en la delimitación de fronteras étnicas, empalmado en este caso con el factor territorial que sobrepone lo indígena a lo “san marqueño” como uno solo. En otras ocasiones, Ofelia recuerda que le preguntaban por su papá, a qué se dedicaba, ella prefería no responder y cambiar de tema, aunque le pesara, pues temía las burlas de los compañeros. A la par, cuando fue a estudiar a Tlacotepec, sus hermanos, que para entonces ya llevaban algunos años en el norte, vendieron todos sus animales (borregos) a los que cuidaba incluso cuando estudiaba la secundaria, pero que en el momento en que va a Tlacotepec se convierte en una actividad a la que no debiera dedicar más tiempo.

Este cambio fue significativo, porque la opción escolar representó un alejamiento de las actividades de Ofelia como miembro de la familia y porque eso permitió que la mayoría del tiempo lo pasase fuera del pueblo, propiciando así su alejamiento de la cotidianidad familiar y comunitaria. En conjunto, estudiar en Tlacotepec significó tensar la construcción identitaria de Ofelia, quien al insertarse en un contexto que califica como negativo su origen y pertenencia, opta por silenciarlo y genera un alejamiento del mismo, fortalecido por el proyecto de promoción escolar familiar (Romer 2010), que dispone los medios a su alcance para impulsarlo. Esta movilización desde luego tuvo costos. Ofelia recuerda cómo callar quién era su papá, la venta de sus animales y la separación y eventual señalamiento de sus amistades de San Marcos, representaron fuertes sentimientos de tristeza y añoranza. El costo es emocional y responde a la parte afectiva de la etnicidad (Epstein 2006 [1978]), una dimensión poco explorada que revela sin embargo un elemento central en la construcción de identidad étnica y que evidencia la ruptura e importancia de la experiencia intercultural de ese momento.

Así también lo revela la historia de Gandhi. Ella estudió en Tlacotepec desde la secundaria. Al igual que Ofelia, el momento de las presentaciones fue definitorio. Si bien Gandhi narra cómo ella no tuvo problemas en reconocer que era de San Marcos y que hablaba ngigua, recuerda también como le dijeron que “no parecía” de ahí y que “no tenía el tonito” de los de su pueblo al hablar. El “no parecer” denuncia la imagen de los “xoxos-san marqueños”, que en el transcurso de la interacción con sus nuevos compañeros se esbozaría y que incluía atributos como “no bañarse, ser sucio”, “hablar raro”, además de referencias puntuales a las mujeres como “tener muchos hijos”, “andar con los pechos salidos”, “ir [a-]tras el hombre”; todos elementos de la construcción de un “otro” bajo la que se coloca a Gandhi, se le fija en una posición abiertamente subordinada y violentamente descalificadora, que además se perfila como un “destino”. En suma, se esencializa su pertenencia a un grupo fuertemente estigmatizado donde se sobrepone el aspecto étnico y de género. Desde ahí –aunque la heteroclasificación de las compañeras de escuela sobre Gandhi se matiza o esconde–, el “no parece” la coloca en los márgenes de la clasificación, lo que le implica una ruptura en el sentido que sobre sí misma construye y que se muestra en fuertes sentimientos y cuestionamientos que dejan ver la crisis que se inaugura: “luego veía a mi gente y decía: ¡ay no!”, “¿a poco sí soy de San Marcos?”. Estos sentimientos la llevan también a interrogar a su mamá: “¿por qué nos dicen así?”. Su mamá, desde su propia experiencia le señala que la relación con Tlacotepec ha sido así desde hace tiempo y enfatiza en que “antes era peor”, pero “tú ni te sientas mal, ya ahorita la gente... ya vamos cambiando un poco”. La visión de los otros sobre sí mismos como pueblo, que incluye lo “sucio”, lo “alcohólico”, lo “descuidado” e incluso la posición subordinada de lo femenino, se internaliza por parte de su mamá, pero no como algo estático o como un destino para Gandhi, sino como algo que puede “superarse” y la escuela aquí aparece como el medio. Dice Gandhi: “Por eso

te digo que en la primaria, en la secundaria... mi mamá quería lo mejor para nosotros, porque decía 'yo no quiero que ustedes...' [para] mi mamá siempre fue seguir estudiando, seguir estudiando [...]

La posición de la mamá de Gandhi no es gratuita; su historia y su vivencia están marcadas por su posición de género. Gandhi refiere la experiencia de su mamá como cargada de desventajas, de violencia y también de un fuerte impulso por salir adelante. Primero, porque ser mujer fue la razón por la que no la inscribieron de pequeña a la escuela y en cambio fue llevada a la ciudad de Puebla a trabajar como empleada doméstica. Tenía ocho años y lloraba porque quería regresar a su pueblo, pero los patrones le decían "¿a qué vas a regresar?". Una vez, narra Gandhi, llevaron a su mamá en auto a San Marcos y le dijeron que observara: "'viste cómo están en tu pueblo, las mujeres con sus peques en la espalda, sus burros...', porque antes no había carretera, y [había] las cantinas en Tlaco, entonces ahí estaba el hombre tomando o ya borracho, perdido de alcohol y la mujer a su lado con el burrito y cuando le daba hambre al niño, yo creo, dice que le daba alcohol.... Y mi mamá decía '¿a poco sí voy a ser así?' y le decían 'ya ahorita estás cambiadita...', porque dice mi mamá que cuando llegó no tenía ni huaraches... cuando llegó a la ciudad, los patrones le compraron zapatos, ropita..., 'ahorita ya en unos años seguramente ya te vas a casar...' Igual lo que me dijeron a mí esas chamacas... '¿Eso quieres...?'" (Registro 12-2012). Gandhi entrelaza en su narración su propia experiencia, dejando ver cómo desde la interacción de su mamá con los patrones ya se construía la visión sobre su pueblo con atributos negativos que se adjudicaban como propios, pero que ella podía rechazar a condición de alejarse, aunque tuviera altos costos afectivos.

Fue hasta que, ya mayor, la mamá de Gandhi regresó a San Marcos que ella misma se anotó en la primaria. Por otro lado, su padre, que trabajó muchos años para gente de Tlacotepec, tomaba y golpeaba a su esposa; esto influyó para que ella no quisiera casarse nunca y no lo hizo. En su historia puede verse la constante lucha por moverse de la posición que se le asigna por su género, posición que se entrelaza con lo entendido como "propio". Un cruce que es señalado desde la visión del otro, tanto en la vivencia de Gandhi como en la de su mamá, y que define la relación identitaria con la comunidad en términos de adscripción étnica. Esto problematiza la construcción de identidad étnica y abre la pregunta: ¿qué papel juega la condición de género con la etnicidad?

Esta cuestión, central a todas luces, fue decisiva en el desarrollo del trabajo de investigación, porque no era una dimensión en la que yo había reparado con anterioridad y que marcaba formas diferentes de asumir una identidad étnica. Si bien era claro que en el caso de Gandhi la figura central de la memoria era su mamá con su propia experiencia intercultural, en el caso de Ofelia la figura central era su padre, de ahí que el silenciar a qué se dedicaba y en consecuencia quién era, frente a sus compañeros en Tlacotepec, representara un conflicto. La experiencia intercultural del papá de Ofelia se teje en torno a la lengua, al no saber hablar español, no saber escribir, leer, hacer cuentas y por lo tanto, a experiencias de explotación laboral que se basaban en ese desconocimiento, pero donde el género no era un elemento que se relevaba, como en la experiencia de Gandhi y su mamá.

El punto es relevante, además, porque el proceso de evidenciar el conflicto intercultural a nivel pueblos indígenas-Estado nacional, que sucedería años más tarde dentro de su formación docente, problematizaría la construcción de "lo indio" como lo "atrasado", lo "pobre", lo "no-valioso" y en sí, su subalternización frente a lo nacional. Esto abriría un espacio de reflexividad que permitiría un reacomodo de las experiencias interculturales previas, potenciando una nueva lectura y movilizándolo la relación interpersonal de Ofelia con su papá y de Gandhi con los saberes de algunos familiares, pero no con la misma potencia con la historia de su mamá. ¿De qué habla esto?

Por un lado, si bien la intención no es afirmar que debería suceder de la misma forma para ambas, la comparación entre las dos historias deja ver la importancia de la vivencia de género en cualquier construcción identitaria y la relevancia que adquiere cuando se cruza con la dimensión étnica. También deja ver la importancia de su tratamiento explícito dentro de los programas de formación que busquen explorar o problematizar la vivencia intercultural conflictiva de los sujetos desde la que su identidad se ha construido. Sin duda es un ámbito para el que se está poco preparado, en cuanto es una dimensión poco incorporada en los abordajes sobre interculturalidad y menos explorada en términos vivenciales, pero que demanda atención en la propia interacción con los sujetos con los que se abren espacios de reflexividad (en términos de Turner) y, en estos, la posibilidad de resignificar esas experiencias a partir de la interacción, en el caso de la experiencia formativa, con los asesores, y en el de mi trabajo de investigación, conmigo misma.

Es en este sentido, donde la construcción de conocimiento social y, sobre todo, desde un enfoque etnográfico donde el instrumento para conocer es el mismo investigador, resulta necesario e imperativo un acercamiento explícitamente reflexivo. Entiendo la reflexividad, primero, desde la Antropología de la experiencia, como el ejercicio de volver sobre sí mismo, de interrumpir el flujo de la vida y explorar los sentidos construidos hasta ese momento, permitiendo explicitar los propios entramados personales y sociales de los que uno parte como sujeto inmerso en una cultura y en cierta estructura social; y segundo, como la condición del lenguaje de constituir la realidad (Guber 2001), tanto en la interacción común como dentro de una descripción o interpretación hecha por un investigador social. Por ahora quisiera señalar la importancia ética, y no sólo disciplinaria, de la reflexividad en el desarrollo de la investigación, puesto que, si consideramos que el trabajo de campo no sólo repercute en el intelecto del investigador, sino en su persona (Guber 2001), con todo y que su acercamiento sea desde una posición externa positivista o naturalista, más aún debe tomarse en cuenta que la incidencia alcanza de la misma manera a las personas con las que se interactúa en el trabajo de campo. Por supuesto, no es mi intención señalar aquí que sucede con la misma intensidad en cada encuentro y relación establecida durante este periodo de la investigación, pero sí considero que debe ser un reparo transversal de cualquier trabajo de campo.

En mi trabajo para la tesis este aspecto fue a todas luces central, porque elegí trabajar con trayectos de vida y con experiencias interculturales, pero no puedo imaginar algún encuentro con otros (la particularidad misma del trabajo de campo) que no requiera tocar elementos personales, más allá de la decisión de hacer investigación-acción en contextos "politizados" o de una opción metodológica como la mía. Esto se volvió especialmente significativo cuando la categoría de género emergió de manera muy significativa, lo que además de representar un reto en términos de análisis, implicaba hacer una revisión de mi propia posición en esos términos y reconocer la profundidad en que esa dimensión nos constituye.

Para mí, fue revelador cuando frente a una mujer francesa mi trabajo como docente fue asumido como consecuencia del "machismo en México". Desde su lectura, mi opción de desempeñarme en la docencia derivaba de mi condición subordinada en el sistema de género y no de una elección personal. Mis limitaciones con el idioma no me permitieron, en ese momento, establecer un diálogo más amplio, pero recuerdo bien la sensación que el comentario me dejó y la consecuente reflexión y molestia que encontré en una aseveración tan poco problematizada y en la construcción que ella hizo de mi persona en tanto mujer. Pero, volviendo al trabajo de campo, ¿no es esto muchas veces lo que sucede en las interacciones cotidianas?

Si bien "no existe conocimiento que no esté mediado por la presencia del investigador" (Guber 2001:18), no sólo se trata de evidenciar que el conocimiento generado pasa

por nuestras condicionantes sociales y que éste puede entonces responder a una visión etnocéntrica, muchas veces escondida y silenciada detrás de un discurso perfectamente armado, científicista, academicista, sino de abrir procesos de reflexividad con los otros sin hacer consciente dicho proceso y sus implicaciones profundas, así como no ofrecer una posibilidad de resignificación desde el diálogo, con una mirada reflexiva, como mínimo; se trata de un asunto que me parece muy delicado. Considero, entonces, necesario reconocer las implicaciones de abrir procesos de reflexividad que rebasan al investigador como sujeto cognoscente y que apelan mucho más a la escucha e interacción activa como sujeto senti-pensante.

Finalmente, la categoría de género siguió siendo parte fundamental en mi relación con lo étnico, en la medida en que mostró su re-posicionamiento respecto a la pertenencia étnica. Después de que se hiciera énfasis en la interculturalidad como conflicto dentro de los diplomados “Sistematización del conocimiento indígena” y “Diseño de materiales interculturales y bilingües”, introducidos en el proceso de formación dentro del programa de LEPEPMI en la Universidad Pedagógica Nacional en su sede en Puebla. Estos diplomados son la forma en que se introdujo una propuesta político-pedagógica desarrollada en México por la UNEM y educadores independientes del estado de Chiapas que –en colaboración con académicos del CIESAS y la UPN, entre otros– problematizan la noción de educación y proponen una reivindicación de los pueblos a definir y crear una educación que revalore y parta de lo “propio” frente a lo “nacional” u “occidental”. Para ello parten de explicitar el conflicto intercultural que caracteriza la relación de los pueblos indígenas con el Estado y que se enmarca en una relación asimétrica de poder. En términos de reflexividad, la participación dentro de esta propuesta de formación puede entenderse como un espacio que justamente busca que los maestros re-miren los significados aprendidos sobre sus pueblos, re-nombren sin cargas despectivas y en ese sentido reacomoden su posición sobre “lo propio”, haciendo frente a la relación de poder genérica que lo subordina. Los cuatro maestros con quienes realicé el trabajo de tesis participaron de estos diplomados y el proceso se diferenció también por el género.

Mientras que Christian, el único maestro varón con quien trabajé, tendió nítidamente a tener una participación más activa en el espacio público comunitario, Ofelia, Gandhi y Pascuala tendieron a reestructurar sus relaciones en lo íntimo, desde una posición política definida hacia la valoración y reivindicación desde el ámbito personal más cercano, como la enseñanza del ngigua a sus hijos y el diario ejercicio en defensa de esa decisión en un contexto que sigue un patrón de diglosia.

Estas iniciativas se suelen dejar de lado, pasar desapercibidas, porque suele reconocerse como reivindicación lo ostensible en espacios públicos, pero no así lo personalmente político y las opciones cotidianas, que engloban lo íntimo y afectivo, que como he intentado mostrar tienen un peso relevantísimo en la construcción de pertenencia étnica.

La categoría de género en su relación con lo étnico, reafirmo, tiene una importancia fundamental y al mismo tiempo nos plantea retos como investigadoras y como mujeres para repensar la identidad étnica, las formas de problematizarla y de reivindicarla en contextos donde la estructura genérica desigual se sobrepone con “lo propio”.

DE LA AUTORÍA Y LA AUTORIDAD DE NARRAR

Narrar, como señalan Turner y Bruner (1986), es la única manera de dar a conocer la experiencia, y el acto en sí implica un momento de reflexividad en el que se reconstruye el sentido y articula lo vivido. El paso por el lenguaje resulta fundamental en tanto es fundador de un orden. Esta percepción coincide con lo que Guber (2001) afirma sobre la reflexividad como propiedad del lenguaje, haciendo referencia a cómo el vehículo también determina el contenido, es decir, que “nuestros relatos o descripciones constituyen

la realidad que estas descripciones refieren"; no son una copia, una representación de una "realidad externa", sino van construyendo dicha realidad y dotándola de sentido en los propios términos del medio comunicativo. Así, la reflexividad, ahora en la construcción de una etnografía como texto en tanto descripción o interpretación, alcanza su sentido completo, pues "la presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad" (Guber 2001:48). De ahí que constituyera un reto la forma de estructurar un texto que diera cuenta del proceso interpretativo que sucedía a raíz del "estar allí", de mis interacciones con los maestros y con sus contextos más próximos, y de mi presencia en San Marcos, pero sobre todo del proceso de construcción de conocimiento que no fue dándose "fuera" de mí sino "en" mí. Así, si en los apartados previos muestro algunos de los hallazgos de la tesis y cómo me atraviesan como sujeto social y en el hacer investigación, aquí reflexiono en torno a la explicitación de dicho proceso en el texto, es decir, en la elaboración de la descripción-interpretación.

En mi proceso resultaba necesario evidenciar, ya fuese por medios de diseño, estilo u otros, que la interpretación que ofrecía era inexorablemente mía en tanto resultado de esa presencia que interpela a mi persona y que surge en la interacción con mis condicionantes sociales y con mi subjetividad. Una interpretación que podía arrojar luz pero que no era ni la única ni la más autorizada. De ahí que elaborar el texto como tesis de grado planteaba cuestiones sobre la autoría del texto, el modo de presentarlo, el modo de respetar las voces y las propias interpretaciones de los sujetos sobre sus experiencias, evidenciando mi interpretación que podía ser diferente a la suya pero no la única que debía ser evidenciada.

Para ello, las formas académicas de elaborar una tesis no dan suficiente espacio. El proceso "lógico" suele consistir en desarticular el discurso de los sujetos, en fragmentarlo de tal modo que se ajuste al discurso del investigador que, como ostentante del trabajo, parece adquirir la autoridad absoluta sobre el decir de los sujetos con quienes trabajó, para seleccionar y segmentar un discurso que en su existencia espontánea contempla una estructura lógica que va tejiendo, además, las interrelaciones que en su devenir se establecen con otras experiencias que se van encadenando y generando sentido.

Esta situación es sumamente problemática para el ejercicio etnográfico y metodológico en general, pues se privilegia el mono-discurso y no la polifonía que, en suma, es lo que genera conocimiento. Y no estoy afirmando, como algunos experimentos han sugerido, que el discurso deba reproducirse tal cual fue registrado, sin el análisis del investigador. Pero considero que las formas académicas deben transitar por nuevas posibilidades para la escritura y para que la polifonía de la que surge pueda ser evidenciada, comprendida y analizada en su riqueza, sin la jerarquización del discurso académico que se coloca como el más importante y valorado (lo que se evidencia, incluso, en la disposición espacial de los textos académicos en los que la argumentación suele ocupar mayor espacio de la hoja y no es reducida en tamaño cuando sobrepasa una cantidad de líneas, como sucede con los testimonios y otras citas).

¿Quién soy yo para narrar su experiencia cuando justo son ellos los únicos que pueden hacerlo? Si bien el trabajo de tesis no fue un ejercicio colaborativo de escritura, sí pretendió mantener las unidades discursivas de los sujetos (temáticas) e intercalar, evidenciada, la interpretación y análisis que me correspondían. Estas decisiones, si bien probablemente no resuelven las inquietudes de la autoridad etnográfica y del derecho a escribir, son un llamado a discutir el lugar que damos al discurso del otro y la forma en que reportamos sus palabras.

REFLEXIONES FINALES

Estudiar una maestría en Antropología social con especialidad en Antropología e Historia de la educación definió de muchas formas mi hacer investigación. Primero, porque abordar los procesos escolares de los otros hizo ineludible revisar el propio y me llevó, aun ahora, a cuestionar la propia opción de posgrado, mucho más cuando se evidencian los costos personales que conlleva bajo la promesa falsa del ascenso social. Fue complicado. ¿Qué debía decir?, ¿cómo debía actuar?, ¿debía dejar de sorprenderme si unos niños no iban a la escuela después de aprender a leer y hacer cuentas?, ¿o alegrarme porque estaban en otro proceso educativo quizá más vasto, la milpa? ¿Qué decir ante quienes incluso se mudarían a la ciudad de México o a los Cabos, entre otras razones, para tener mayor acceso a la educación superior?, lo que muchas veces ya no sucedía. ¿Callar? Muchas veces lo hice, otras más hice preguntas que indagaban y que al mismo tiempo reflejaban mi conflicto: ¿qué hace la escuela aquí?, ¿qué hizo conmigo?, ¿por qué sigo en ella? Esta reflexión, que hago cada vez que interactúo con un nuevo grupo de alumnos, ayuda en gran medida a relativizar la escuela, mi escuela, e intentar reconocer las variadas formas de construirla que tengo enfrente y con las que me tensionaré durante el curso, pues de ello dependerán las disposiciones sobre el aprendizaje, la evaluación, mi trabajo y el suyo; pero intento, bajo cualquier circunstancia que eso no determine mi visión sobre la persona.

Así mismo, el acercamiento a las historias de los maestros, el paso más ruidoso y complejo para mí, hizo ver las grietas: las suyas y las mías, es decir, las múltiples contradicciones y complejidades de las que somos capaces. Las suyas porque mi construcción de ellos no contemplaba toda su humanidad, reflejaba sobre todo la mía, mi visión sobre ellos. No sé si es fácil reconocer esto en una investigación, pero para mí surgió del cuestionamiento constante sobre mi asombro, sobre mi extrañamiento: ¿qué y por qué me sorprende?, ¿qué esperaba?, ¿de dónde vienen estos supuestos? Me sorprendí a mí misma en mis supuestos aprendidos, reflejados ahí, muchas veces en mi fidelidad a la escuela, a la escolarización, a la diversidad como valiosa; en mi visión sobre la investigación como estimable, al género como una posición más de bloque y no con sus texturas y diferencias, y al mismo tiempo en mi lucha por considerar mi trabajo una extracción y en ver cómo esta diferenciación hace mella en nuestras identidades de maneras dolorosas y difíciles de tratar.

Luché buena parte del periodo pasado en trabajo de campo con callar o hablar: estaba en movimiento, en mi proceso. Después opté por mirarlo, dejar de pelear, mirar hacia los otros sabiendo que yo estaba en el ojo de mi huracán. Usé mucho la frase “pues yo ya no sé” y reformulé una y otra vez mi foco de interés del tema de investigación en las pláticas con las maestras con quienes trabajé. Y pude mirar, escuchar y hacer cosas, pude estar ahí, sin certezas.

Así miré cómo compartimos una historia de búsqueda de la escolarización, que esa historia y ese valor dado a la escuela nos había llevado por caminos distintos pero igual de movilizantes, que marcaba e incluso daba ritmo a nuestros recuerdos, como en mi caso. Que marcaba la relación con nuestros padres, que definía nuestras vidas personales (sobre todo en el caso de las mujeres), que estábamos ahí porque habíamos comprado la promesa de movilidad social sin saber que el boleto ganador podía no ser el nuestro. Me reflejé muchas veces –aún lo hago– y reconstruí sus trayectorias escolares, la mía, algunas de sus padres, las de los míos. Pero no paró. Nada se “resolvió”. Hoy, supongo que eso es parte de todo el ejercicio de investigación y espero sigamos abriendo espacios para dejar que nuestra subjetividad se evidencie y sea parte de la discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, Edward M.

1984 Introduction: The opening of Anthropology. En *Text, play and story: the construction and reconstruction of self and society*, editado por Edward Bruner, pp. 1-16. American Ethnological Society, Washington.

Cardoso de Oliveira, Roberto.

2007 *Estructura social y etnicidad*. CIESAS, UAM, Universidad Iberoamericana, México.

Epstein, Arnold Leonard

2006 [1978] Etnicidad e identidad. En *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate*, editado por Manuela Camus, pp. 83-108. Centro de investigaciones regionales de Mesoamérica, Guatemala.

Fals Borda, Orlando.

2015 *Una sociología sentí-pensante para América Latina*. CLACSO, Siglo XXI Editores, Argentina.

Frago, Antonio Viñao.

2008 La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação* 12(25):9-54.

Guber, Rosana.

2001 *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma, Bogotá.

Guarneros Rodríguez, María del Jazmín

2014 Experiencias interculturales y trayectorias escolares de maestros *ngiguas* en la región de San Marcos Tlacoyalco, Puebla. Tesis de maestría, CIESAS-Pacífico Sur, Oaxaca.

Pineau, Pablo.

2001 ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió "Yo me ocupo". En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, editado por P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, pp. 27-52. Paidós, Buenos Aires.

Romer, Marta.

2010 Socialización identidad y estigma. El caso de los hijos inmigrantes indígenas en la ciudad de México. En *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, editado por S. Durín, pp. 207-226. CIESAS, Tecnológico de Monterrey, México.

Turner, Víctor

1974 *Dramas, fields and metaphors. Symbolic action in human society*. Cornell University Press, USA.

1980 Social Dramas and Stories about Them in Critical Inquiry. *Narrative* 7(1): 141-168.

Turner, Víctor y Edward Bruner (editores)

1986 *The anthropology of experience*. University of Illinois Press, Chicago.